

Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole

pod redakcją
Ewy Cyrańskiej
Danuty Urbaniak-Zajac
Jacka Piekarskiego

Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole

Redakcja: Ewa Cyrańska, Danuta Urbaniak-Zajęc, Jacek Piekarski

Recenzent: prof. Tadeusz Pilch



www.pibs.uni.lodz.pl



Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012

ISBN 978-83-7525-642-0

Publikacja wydana w ramach projektu Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

Realizator projektu: Katedra Badań Edukacyjnych
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
www.wnow.uni.lodz.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

Wprowadzenie	5
Założenia praktyk pedagogicznych – egzemplifikacje badawcze	11
Ewa Cyrańska – Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych	13
Małgorzata Prokosz – Jakiego pedagoga potrzebuje współczesna szkoła?	33
Grażyna Miłkowska – W poszukiwaniu modelu praktyk pedagogicznych do realizacji zadań profilaktycznych w szkole	63
Zuzanna Zbróg – Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli	79
Emilia Wasilewska – O możliwościach realizowania refleksyjnej praktyki	91
Projekty i programy praktyk pedagogicznych	103
Małgorzata Mnich, Beata Dyrda – Założenia i realizacja praktyk pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – perspektywa doświadczeń studentów i nauczycieli akademickich	105
Alicja Hruzd, Aleksandra Minczanowska – Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień	121
Dagmara Łupicka-Szcześnik – Pracownia Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego dla dzieci i młodzieży jako miejsce studenckiej praktyki pedagogicznej	145
Jolanta E. Kowalska – Nauczyciel wychowania fizycznego wobec chuligaństwa stadionowego – propozycja praktycznych zajęć dla studentów pedagogiki na przykładzie projektu „Jestem fair” realizowanego w Łodzi	167
Anna Maszorek-Szymala, Katarzyna Król – Promowanie zdrowia i bezpieczeństwa w łódzkich placówkach – praktyczne zajęcia studentów	187
Doświadczenie praktyk – perspektywa nauczycieli akademickich, nauczycieli w szkole i studentów	197
Ilona Kulik, Katarzyna Rewicz, Aleksandra Szadkowska – Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa studentów	199
Małgorzata Synowiec – Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa pedagoga szkolnego	211
Joanna Stelmaszczyk – Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa nauczyciela akademickiego	217

Wprowadzenie

Publikacja jest efektem konferencji *Uczelnie wyższe w kształtowaniu pedagogicznej praktyki w szkole*, realizowanej w ramach projektu *Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych*¹, która odbyła się 1 czerwca 2011 r. w Łodzi. Publikacja ta odgrywa w projekcie istotną rolę, prezentuje bowiem zagadnienia, stanowiące materiał dokumentujący pierwszy etap dyskusji, której rezultatem ma być oferta programowa pomocna w doskonaleniu kształcenia w zakresie praktyki pedagogicznej. Stanowi zarazem pokłosie dyskusji, w której udział wzięli zarówno reprezentanci środowiska akademickiego, jak i przedstawiciele instytucji, w których odbywają się praktyki pedagogiczne, nauczyciele oraz studenci – praktykanci. Zebranie – w pierwszej fazie realizacji projektu – koncepcji, stanowisk i opinii związanych z realizowaniem praktyk pedagogicznych stanowi swego rodzaju „inwentaryzację” poglądów, określających punkt wyjścia do dalszych prac.

W intencji redaktorów struktura opracowania miała odzwierciedlać (uproszczony) schemat działania obejmujący koncepcję danego działania, jego realizację oraz efekty, czyli dokonaną zmianę. Intencją tę zasadniczo udało się urzeczywistnić, aczkolwiek pewne wątki podejmowane są (w zróżnicowanym zakresie) przez część autorów niezależnie od wiodącego tematu.

W pierwszej części publikacji – **Założenia praktyk – egzemplifikacje badawcze** – zawarto opracowania prezentujące problemy składające się na realizowaną koncepcję praktyk pedagogicznych, wsparte badawczymi egzemplifikacjami. Otwiera ją artykuł Ewy Cyrańskiej, w którym problem kształcenia z tym zakresie odniesiony jest do zagadnień związanych z Procesem Bolońskim i kształtowaniem się europejskiego obszaru praktyki edukacyjnej. Autorka szczególnie eksponuje zagadnienie „praktyczności” uzyskiwanej wiedzy, ukazując jego kontekst organizacyjny (kształcenie wielostopniowe a kształcenie zawodowe), a także analizując jego możliwe konsekwencje oraz odzwierciedlenie w treści doświadczeń studentów.

¹ Projekt ten realizowany jest przez Katedrę Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytetu III, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Problem jakości kształcenia w związku z procesami zmian organizacyjnych, pozostaje istotnym zagadnieniem również w innych opracowaniach zamieszczonych w tej części pracy. Małgorzata Prokosz wskazuje na konsekwencje tych zmian w dziedzinie kształtowania się nowego modelu pracy szkoły oraz kompetencji pedagoga. Praktyka działania szkoły jako instytucji inicjującej działania profilaktyczne, stanowi natomiast przedmiot rozważań Grażyny Miłkowskiej. Podkreślając niską efektywność programów profilaktycznych, poszukuje ona możliwości ich doskonalenia (projekt „Słoneczniej”). Dwa ostatnie opracowania zamieszczone w tej części też można traktować jako metodyczne propozycje doskonalenia wspomnianej praktyki. Zuzanna Zbróg prezentuje możliwości związane z zastosowaniem modelu „badań w działaniu” jako koncepcyjnej podstawy organizowania praktyk i doskonalenia jej edukacyjnego znaczenia. Potrzeba tworzenia warunków „refleksyjnej praktyki” stanowi natomiast główny motyw rozważań Emilii Wasilewskiej.

Kolejna część publikacji zawiera opracowania odnoszące się do **programów oraz projektów praktyk pedagogicznych**. Autorki dwóch pierwszych artykułów wskazują na konsekwencje zmian, jakie dokonały się w kształceniu akademickim w zakresie organizowania studenckich praktyk pedagogicznych. Organizacja praktyk jest przedmiotem zainteresowania Małgorzaty Mních i Beaty Dyrdy, które przedstawiły, w jaki sposób ta forma kształcenia przebiega w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego. Wyniki przeprowadzonej analizy dokumentów wytwarzanych zarówno przez studentów, jak i przez ich opiekunów w placówkach, w których odbywają oni swoje praktyki, są optymistyczne. Mimo wskazywanych ograniczeń i trudności studenci uzyskują pozytywne opinie – wysoko oceniane jest ich przygotowanie merytoryczne oraz zaangażowanie w czasie realizowania praktyk.

Podobne wnioski wynikają z badań Alicji Hruzd i Aleksandry Minczanowskiej. Zarówno akademicy opiekunowie praktyk pedagogicznych, jak i studenci Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie są świadomi efektów oraz celów, które powinny być osiągnięte w trakcie realizowania praktyk, mimo że cele praktyk nie są w wystarczającym stopniu określone i ujednolicone w analizowanych przez autorki programach praktyk, obowiązujących na 14 badanych uczelniach. Można więc przyjąć, że praktyki pedagogiczne spełniają swoją funkcję, będąc istotnym elementem sprzyjającym nabywaniu przez studentów kompetencji i umiejętności niezbędnych do wykonywania przez nich w przyszłości roli zawodowej nauczyciela – wychowawcy.

Ideą przewodnią trzech kolejnych artykułów jest przekonanie o potrzebie/konieczności stwarzania studentom możliwości zdobywania przygotowania pedagogicznego w różnych, atrakcyjnych formach.

Taką właśnie propozycją jest stworzenie w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego Pracowni Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego dla dzieci i młodzieży (pisze o tym Dagmara Łupicka-Szczeńnik). Przed

przystąpieniem do realizowania praktyk studenci są odpowiednio przygotowani w trakcie cyklu szkoleń, a następnie, w obecności nauczyciela akademickiego (superwizora), udzielają porad – konsultacji osobom zgłaszającym się po poradę/pomoc. Taka forma praktykowania umożliwia studentom zdobywanie wiedzy niezbędnej do rozwijania własnych umiejętności i kompetencji zawodowych oraz wzbogaca ich doświadczenia w ramach działań pomocowo-doradczych.

Realizowanie na terenie łódzkich szkół podstawowych projektu „Jestem fair”, to kolejna propozycja zajęć praktycznych dla studentów (Jolanta E. Kowalska). Celem tego projektu było propagowanie idei *fair play* jako edukacyjnego elementu zwalczania rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu oraz upowszechniania postawy tolerancji wśród dzieci. Efektem wielu działań podejmowanych w ramach projektu przez studentów było – jak wynika z badań – uwrażliwienie oraz zmiana postaw uczniów wobec zjawiska agresji (chuligaństwa stadionowego). Studenci uczestniczący w projekcie zdobyli nowe umiejętności i doświadczenia, a także – dzięki takiej formule praktyk pedagogicznych – mieli możliwość wykorzystania wiedzy zdobytej w procesie kształcenia na uczelni w praktyce.

Przykładem poszukiwania nowych możliwości przeprowadzania praktyk pedagogicznych przez studentów jest też propozycja zajęć praktycznych w ramach projektu „Promujemy zdrowie i bezpieczeństwo w naszym mieście” (projekt opisują Anna Maszorek-Szymala i Katarzyna Król). Studenci, realizując wśród wychowanków przedszkola i uczniów szkół podstawowych w Łodzi szereg działań promujących zdrowie, mieli możliwość wykazania się pomysłowością, zyskali większą wiarę w swe możliwości, zdobyli umiejętność prowadzenia różnych zajęć, a także przygotowali się do roli animatorów kultury fizycznej.

Trzecia część opracowania przybliża **doświadczenia** uczestników **praktyk** studenckich: prezentowana jest tu **perspektywa studentów, pedagoga szkolnego**, sprawującego opiekę nad studentami realizującymi praktyki w szkole oraz **nauczyciela akademickiego**, pełniącego funkcję opiekuna z ramienia uczelni.

Wypowiedź studentek (Ilony Kulik, Katarzyny Rewicz, Aleksandry Szadkowskiej) koncentruje się na identyfikacji czynników utrudniających pomyślny przebieg praktyk, a także na przywołaniu doświadczeń, pokazujących, iż owe ograniczenia można przezwyciężyć. Za czynnik pierwszoplanowy – decydujący ich zdaniem o jakości praktyk – uznają one rodzaj relacji z opiekunem praktyk w instytucji. U podstaw tej relacji tkwi to, ile czasu opiekun poświęca studentom, co rzutuje na charakter tej relacji i wynikające z niej konsekwencje. Niewielkiej ilości czasu towarzyszy sformalizowanie kontaktów, przedkładanie studentom – ustalonych bez ich udziału – zadań do wykonania, brak wsparcia w sytuacjach występowania trudności podczas ich realizacji. Ten stan rzeczy nie sprzyja budzeniu się odpowiedzialności studentów za ich własne działania, za-

angażowaniu w pracę, wzmacnia lęki i różnego typu postawy obronne. W efekcie praktyki stają się uciążliwym obowiązkiem, który trzeba wykonać jak najszybciej przy jak najmniejszym nakładzie energii.

Pozytywne doświadczenia studentek łączą się z praktykami realizowanymi w ramach wspomnianego już projektu *Przyjazna i bezpieczna szkoła*. Studentki najwyżej cenią sobie „partnerską relację” z opiekunem praktyk, co wyraża się głównie w udziale tych pierwszych w planowaniu pobytu w szkole. Wiąże się z tym możliwość podejmowania działań, których są pomysłodawczyniami i wykonawczyniami. Zaplanowanie – w porozumieniu z opiekunem – i zrealizowanie określonego zadania pozwala im wykorzystać wiedzę i umiejętności, które zdobyły podczas zajęć na uczelni. Studentki mają również świadomość, że pomyślny przebieg praktyk zależy także od ich osobistego zaangażowania i odpowiedzialności za własny rozwój, jednocześnie są przekonane, że ramy dla ich aktywności w szkole tworzy opiekun praktyk z ramienia instytucji.

Wnioski sformułowane przez studentki znajdują w pewnej mierze potwierdzenie w wypowiedzi pedagoga szkolnego, prezentującej perspektywę szkolnego opiekuna praktyk. Małgorzata Synowiec, przywołując przykłady swoich działań prowadzonych ze studentami, zwraca uwagę, iż nie stanowią oni jednorodnej grupy, że wielu z nich przystępuje do praktyk w szkole z lękami i obawami mającymi różne podłoże. Tym samym ich działania z uczniami powinny być – w optymalnej sytuacji – poprzedzone stworzeniem warunków pozwalających te obawy nazwać i zminimalizować. Autorka sygnalizuje korzyści, jakie przynoszą praktyki nie tylko samym studentom, ale także uczniom i opiekunom praktyk, co nie oznacza, iż nie wskazuje zarazem trudności, jakie im nierzadko towarzyszą.

Autorką ostatniej wypowiedzi jest Joanna Stelmaszczyk, będąca reprezentantką opiekunów z ramienia uczelni. Również ona wskazuje na czynniki utrudniające pomyślny przebieg praktyk, które są w pewnym zakresie zbieżne z wcześniej przywołanymi. Zwraca uwagę na niechęć nauczycieli do przyjmowania na siebie obowiązków opiekuna praktyk oraz na niedostatki w planie praktyk. Uważa, że odpowiedzialnymi za ten ostatni element są zasadniczo opiekunowie z instytucji. Mimo obserwowanych niedociągnięć wskazuje również na pozytywne wymiary praktyk, jakimi jest poznanie specyfiki instytucji i własnych możliwości przez studentów. Zwraca także uwagę, że dobrze zrealizowana praktyka w instytucji bywa także drogą do późniejszego podjęcia w niej pracy.

Trudno jest dokonać konkluzyjnego podsumowania zaprezentowanych stanowisk. Żadna z Auterek nie ma wątpliwości, że bezpośredni kontakt studentów z praktyką instytucjonalną jest niezbędnym elementem kształcenia przyszłych pedagogów. Okazuje się jednak, że o pedagogicznych praktykach, zwłaszcza realizowanych przez studentów specjalności nienauczyielskich – a głównie te są przedmiotem naszego zainteresowania – nie jest łatwo się

wypowiadać. W tekstach tworzących tę publikację przywoływane są albo zadania praktyk zapisane w stosownych dokumentach, albo prezentowane są konkretne projekty, które w innych warunkach nie zawsze mogą być realizowane. Wydaje się, że brakuje poziomu pośredniego, swego rodzaju „teorii praktyk”. W tym momencie nie potrafimy jej nawet naszkicować. Można zaryzykować tezę, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest m. in. niedostateczne zainteresowanie środowiska akademickiego praktykami studenckimi oraz „zrzucanie” odpowiedzialności za ich przebieg na opiekunów w instytucjach. Oczekuje się, że pokażą oni studentom szkołę (albo inną placówkę) taką, jaka ona jest. Pomija się przy tym pytanie, co z tego „przyjrzenia się” instytucji ma wynikać? – umiejętność włączenia się w istniejące reguły gry czy zachęta do ich zmieniania, a jeśli tak, to co miałyby tę ewentualną zmianę uzasadnić? Listę pytań można byłoby zresztą mnożyć.

W założeniach wspomnianego już projektu *Przyjazna i Bezpieczna Szkoła* traktujemy praktyki jako wspólne przedsięwzięcie, tworzone przez nauczycieli akademickich, opiekunów z instytucji oraz studentów. W przedłożonej Czytelnikowi publikacji dominują głosy nauczycieli akademickich, pozostałe dwie strony reprezentowane są niestety znacznie słabiej. Warto byłoby w większym zakresie ujawnić tkwiący w nich potencjał, uczynić ich przedstawicieli realnymi partnerami dyskusji. Dążenie do ich uppełnomocnienia nie zwalnia przy tym z odpowiedzialności akademickiego środowiska pedagogów, w pytaniu o praktykę kształcenia ogniskują się bowiem zasadnicze problemy teorii pedagogicznych, których znaczenie dopełnia się w treści działań i możliwościach kreowania przez nie edukacyjnej zmiany.

Studenckie praktyki pedagogiczne traktujemy jako formę kształcenia, której doskonalenie należy uznać za ważne zarówno z uwagi na edukacyjny sens pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej, jak i jej społeczne zaangażowanie, aplikacyjne możliwości oraz społeczne funkcje. Podjęta w publikacji tematyka – niezależnie od oddźwięku, z jakim zagadnienia jakości kształcenia spotykają się w środowisku akademickim i są przedmiotem troski osób praktykujących wiedzę w instytucjach pozaakademickich – jest więc niezwykle istotna.

Redaktorzy

**ZAŁOŻENIA PRAKTYK
PEDAGOGICZNYCH
– EGZEMPLIFIKACJE
BADAWCZE**

Ewa Cyrańska
Uniwersytet Łódzki

Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych

Praktyki a Proces Boloński i reforma studiów

Podejmując refleksję nad praktykami pedagogicznymi nie sposób nie zwrócić uwagi na różnorodne uwarunkowania i konteksty związane z szerszym oglądem kształcenia na studiach wyższych. Jest ono bowiem w toku zmiany – reformy, a jej założenia, związane z realizowaniem poszczególnych etapów Procesu Bolońskiego, odnoszą się także do praktyk pedagogicznych.

Spotkanie rektorów europejskich uniwersytetów w Bolonii (18 września 1988 r.) rozpoczęło proces konstruowania przestrzeni współpracy naukowej i edukacyjnej. *Deklaracja Bolońska* (podpisana w roku 1999) mówi o Europie Wiedzy jako niezastąpionym czynniku rozwoju ludzkiego, ale w praktyce sprowadza się do usprawnienia organizacji szkolnictwa wyższego mającego na celu likwidację barier organizacyjnych utrudniających kompatybilność szkolnictwa wyższego w Europie oraz do podniesienia efektywności kształcenia¹.

Proces Boloński dąży więc do realizacji bardzo ważnych wartości akademickich – troski o jakość kształcenia, jego dostępność, mobilność i ciągłość. Równie ważnym celem jest unowocześnienie organizacji szkolnictwa wyższego. Wyraźny akcent położony jest także na efektywność i konkurencyjność kształcenia. Zwrócenie uwagi na zapewnienie jakości kształcenia może świadczyć o zaniepokojeniu pewnymi negatywnymi zjawiskami zachodzącymi w szkolnictwie wyższym, na czoło których wysuwa się komercjalizacja, co powoduje konieczność narzucania standardów jakościowych z zewnątrz. Położenie nacisku na wypracowanie kultury jakości kształcenia może świadczyć z jednej strony o przywiązywaniu dużej wagi do tej kwestii, a z drugiej – o niezadowoleniu z osiąganego poziomu².

¹ Zob. K. Sosenko, *Etos akademicki w świetle procesu bolońskiego*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Warszawa 2004.

² Zob. tamże, s. 31 oraz *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim*, Warszawa 2003, s. 11–13.

Można więc powiedzieć, że istotą Procesu Bolońskiego są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym jego celem jest utworzenie – w efekcie uzgodnienia pełnych zasad organizacji kształcenia – Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (według planów miało to nastąpić w 2010 r.). Inicjatywa EOSW stanowi próbę wypracowania wspólnej „europejskiej” reakcji na problemy występujące w większości krajów³. Proces Boloński jest przede wszystkim próbą przezwyciężenia kryzysu szkoły wyższej w Europie i przeciwdziałania spadkowi konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego w skali globalnej. Jego kreatorzy oczekują na poparcie środowisk zainteresowanych szkolnictwem wyższym dla idei europejskiej współpracy akademickiej. Postulaty sformułowane w *Deklaracji Bolońskiej* i kolejnych dokumentach tworzą dziewięć podstawowych obszarów działania Procesu Bolońskiego⁴.

Zmiany wprowadzane w toku realizowania kolejnych etapów tego procesu powodują szereg konsekwencji istotnych dla kształcenia pedagogów, w tym dla realizowania praktyk pedagogicznych. Jedną z nich jest wprowadzenie dwustopniowych studiów.

Kryterium harmonizowania europejskiej przestrzeni akademickiej są dwa rodzaje kompetencji – ogólne (instrumentalne, interpersonalne) oraz kompetencje podmiotu. Jest ono podstawą podziału na sferę „akademicką” i „zawodową”, a więc pewną tendencją zmierzającą do oddzielenia tych sfer od siebie. Znajduje to odzwierciedlenie w standardach kształcenia na poszczególnych kierunkach, gdzie przedmioty kształcenia ogólnego dość często stanowią zamknięte cykle treści, w niewielkim zakresie wykorzystywane w przedmiotach kierunkowych i specjalistycznych. Autorzy projektu harmonizowania programów kształcenia (*tuning project*) stwierdzają, że:

kompetencje ogólne określają takie wspólne „atrybuty”, które mogą mieć charakter uniwersalny we wszystkich programach studiów, jak umiejętność uczenia się, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność opracowywania projektów zarządzania projektami itp.⁵

³ Działania te mają na celu: 1) stworzenie warunków do mobilności obywateli; 2) dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, zwłaszcza poprzez poprawę „zatrudnialności”; 3) podniesienie atrakcyjności i poprawę konkurencyjności systemu szkolnictwa wyższego w Europie, tak aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru w rozwój cywilizacji. Zob. m. in. A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*, Warszawa 2009, s. 17–62.

⁴ Są to następujące postulaty: wprowadzenie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów), uznawalność dyplomów; wprowadzenie studiów dwu- i trzystopniowych; wprowadzenie punktowego rozliczania osiągnięć studentów (ECTS); wspieranie mobilności studentów i pracowników; współdziałanie w zakresie jakości kształcenia; propagowanie spraw europejskich w kształceniu; propagowanie idei uczenia się przez całe życie; synergiczny związek kształcenia i badań naukowych; opracowanie struktury – ram kwalifikacji.

⁵ J. Gonzáles, R. Wagenaar (red.), *Tuning Project – Raport końcowy, Projekt pilotażowy – Faza I*, University of Deusto & University of Gronigen, Groningen 2003, s. 8, cyt. za: M. Czerepaniak-Walczak, *Aksjologiczne aspekty Procesu Bolońskiego; pytania o jego przesłanki i cele*

Natomiast kompetencje specyficzne dla poszczególnych kierunków kształcenia w szkole wyższej sprowadzają się do zdobywania umiejętności koniecznych na rynku pracy i traktowane są jako rezultat dostosowania się. Jest to zabieg wpasowania osoby w system ekonomiczny⁶.

W myśl założeń Procesu Bolońskiego, w uczelniach europejskich wraz z upowszechnianiem się modelu studiów dwustopniowych można zaobserwować zjawisko różnicowania się charakteru studiów zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia. Dyplomom tych studiów mogą odpowiadać kwalifikacje o charakterze akademickim (bardziej teoretycznym) bądź zawodowym (bardziej praktycznym).

Absolwent studiów **pierwszego stopnia o profilu zawodowym** ma zdobywać wiedzę i umiejętności specjalistyczne. Studia te mają się skończyć uzyskaniem **tytułu zawodowego**. Absolwent studiów **pierwszego stopnia o profilu akademickim** powinien dysponować wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, niezwiązanymi bezpośrednio z kierunkiem studiów, ma też zdobyć umiejętności samodzielnego studiowania, komunikatywność oraz znajomość pracy w zespole. Studia te mają się kończyć uzyskaniem **stopnia akademickiego**.

Niezależnie od tego zróżnicowania, pierwszy stopień studiów, zwłaszcza na uczelniach akademickich, traktowany jest jako przygotowanie do studiów drugiego stopnia na dowolnym kierunku, w szczególności niezwiązanym z kierunkiem studiów pierwszego stopnia, czyli w różnych, innych dziedzinach⁷. Zastosowanie tego postulatu w praktyce oznacza więc możliwość stworzenia takiej oferty studiów drugiego stopnia z zakresu pedagogiki, aby była ona dostępna dla absolwentów innych kierunków.

W konsekwencji, studia pierwszego stopnia w uczelniach akademickich nie powinny być traktowane wyłącznie jako studia przygotowujące do zawodu. W związku z tym nasuwa się pytanie o zróżnicowanie praktyk pedagogicznych. Jak należy przypuszczać, co zresztą wynika z obowiązujących jeszcze standardów kształcenia, praktyki te winny mieć charakter jednego z przedmiotów kształcenia na kierunku pedagogika, tym samym nie należy ich traktować i realizować jako praktyk zawodowych. Zgodnie z tradycją studiów uniwersyteckich być może powinny mieć raczej charakter praktyki badawczej.

Tymczasem *Ustawa „Prawo o Szkolnictwie Wyższym”* z 2005 r.⁸ zunifikowała wszystkie studia pierwszego stopnia, nadając im status zawodowych, ich absolwenci, mimo iż kształceni w ramach kierunków studiów, uzyskują więc tytuł zawodowy (art. 2.1, pkt 6). Tym sposobem rozwiązane zostały, zasygnalizo-

w kontekście akademickiego kształcenia pedagogów, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 38.

⁶ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aksjologiczne...*, s. 38.

⁷ A. Kraśniewski, *Proces Boloński to...*, s. 20 i n.

⁸ *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. „Prawo o Szkolnictwie Wyższym”*, DzU, 2005, nr 164, poz. 1365.

wane wcześniej, wątpliwości i nie ma potrzeby zastanawiać się nad sposobem różnicowania praktyk – na wszystkich kierunkach studiów, zarówno tych zorientowanych na branżę czy określoną gałąź gospodarki, jak i tych o charakterze ogólnym – humanistycznych bądź społecznych – praktyki są zawodowe.

Krajowe przepisy prawa sprzyjają więc w większym stopniu unifikowaniu profilu i struktury kształcenia niż ich różnicowaniu. W omawianym kontekście wprowadzenie studiów dwustopniowych jest zmianą pozorną, zunifikowany system studiów jednolitych magisterskich został bowiem zastąpiony/jest zastępowany przez równie zunifikowany system studiów dwustopniowych.

Kształcenie na pierwszym stopniu w szkole wyższej, w tym kształcenie pedagogiczne i realizowanie praktyk pedagogicznych, jest więc ukierunkowane na kształtowanie u studentów i zdobywanie przez nich kompetencji instrumentalnych. W takiej sytuacji studia zamieniają się w instytucje kształcenia „techników”. Skutkuje to traktowaniem uczelni jako szkoły, w której odbywa się wpasowanie studentów w istniejący system ekonomiczny i dostosowywanie ich do potrzeb rynku pracy⁹.

Dodatkowa komplikacja, związana z ustaleniami dotyczącymi charakteru praktyk oraz ze sposobem ich finansowania, wynika z wyróżnienia **zawodowych praktyk kierunkowych** i **zawodowych praktyk pedagogicznych**. W zasadzie, w myśl obowiązujących standardów, praktyka na kierunku pedagogika powinna być praktyką zawodową kierunkową. Takie właśnie praktyki realizowane są m. in. na ekonomii, prawie, socjologii czy filozofii¹⁰. Ale jak praktyka na kierunku pedagogika – będąc praktyką kierunkową – może nie być praktyką pedagogiczną? Problem z praktykami na kierunku pedagogika polega też na tym, że praktyki pedagogiczne są kojarzone i utożsamiane jedynie ze studiami przygotowującymi do zawodu nauczyciela, w myśl zasady, a raczej stereotypu, że tylko nauczyciel jest pedagogiem. W wyniku usilnych starań, wyjaśnień, negocjacji itp. zabiegów przyjęto, że na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ praktyki na kierunku pedagogika są praktykami zawodowymi pedagogicznymi, choć jednocześnie, na mocy zapisów w standardach kształcenia dla tego kierunku, są także praktykami kierunkowymi.

Kolejna bardzo istotna kwestia, w tym miejscu tylko do zasygnalizowania, związana jest z traktowaniem, z jednej strony, studiów pierwszego stopnia jako przygotowania do podjęcia studiów drugiego stopnia, a z drugiej jako postulatu stworzenia możliwości studiowania na tym poziomie absolwentom innych kierunków.

⁹ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aksjologiczne...*, s. 38.

¹⁰ Na podstawie własnych doświadczeń zdobytych w trakcie blisko 20-letniego pełnienia funkcji Wydziałowego Kierownika ds. Praktyk Studenckich wiem jakim problemem jest organizowanie tychże praktyk zawodowych na niektórych kierunkach, ze swej istoty mających niewiele wspólnego z przygotowaniem zawodowym. Studenci tych kierunków mogą owe praktyki realizować tam gdzie chcą – w dosłownym tego słowa znaczeniu. Na równi uprawnione jest realizowanie praktyk np. w ośrodku kultury, jak i w sklepie z koszulami.

Jak wiadomo, praktyki – traktowane jako element kształcenia pedagogicznego i jednocześnie przygotowania zawodowego – zostały przewidziane tylko na pierwszym stopniu studiów. Absolwenci innych kierunków, podejmujący studia drugiego stopnia na pedagogice, oczekują, że zdobędą i uzyskają przygotowanie pedagogiczne. Warunkiem tego jest jednak m. in. zrealizowanie praktyk pedagogicznych, których nie ma ani w standardzie kształcenia, ani tym samym w programie studiów. Mamy tu do czynienia z paradoksem polegającym na tym, że studenci „niżej” wykształceni – posiadający tytuł zawodowy licencjata – zrealizowali 160 godzin praktyk i uzyskali w trakcie studiów przygotowanie pedagogiczne, czyli uprawnienia do wykonywania zawodu, natomiast studenci wykształceni „wyżej” – uzyskawszy tytuł naukowy magistra pedagogiki, takiego przygotowania pedagogicznego, a co za tym idzie owych uprawnień, posiadać nie będą. Wiemy, że tego typu paradoksów, związanych nie tylko z praktykami, jest znacznie więcej.

Ponieważ obecnie – jak zauważył F. Furedi – do rzadkości należą głosy padające w obronie elitaryzmu, wypada przyjąć, że istnieją racjonalne przesłanki wprowadzenia studiów realizowanych w krótszych przedziałach czasu i że niekoniecznie musi to prowadzić do obniżenia prestiżu instytucji akademickiej¹¹. Warto też może przypomnieć, że struktura wielostopniowa jest cechą systemową tradycyjnego uniwersytetu brytyjskiego i że w opinii badaczy to nie ona stanowi o zagrożeniu jego tożsamości¹². Nie wystarczy więc wprowadzenie zmian strukturalnych – muszą za nimi/równoległe z nimi zmierzać działania innego typu.

Wprowadzenie studiów dwustopniowych nie oznacza, że są one niższej jakości – są po prostu inne – wymagają więc innej filozofii edukacji akademickiej. Niewątpliwie studia 3-letnie komplikują – skracają proces formacyjny przyszłych pedagogów, utrudniają też rzetelne przygotowanie studentów do podejmowania przez nich w przyszłości aktywności zawodowej, w czym pomóc mają dobrze przygotowane i zrealizowane praktyki pedagogiczne. Należy więc szczególnie starannie zadbać o to, żeby wspomniane zmiany w kształceniu nie doprowadziły do utraty wielu pozytywnych doświadczeń.

Praktyki a kształcenie pedagogiczne

Wiemy już, że praktyki na kierunku pedagogika są praktykami zawodowymi, mimo że **w klasyfikacji zawodów nie ma zawodu pedagoga**. Należałoby więc zastanowić się nad tym, czy taki zawód – mimo to – realnie istnieje, a jeżeli tak, to na czym powinno polegać profesjonalne przygotowanie do jego wykonywania – czy powinniśmy przygotowywać absolwentów pedagogiki do

¹¹ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Warszawa 2008.

¹² M. Wójcicka, *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Warszawa 2002.

konkretnego stanowiska, do podejmowania różnych działań czy może do samodzielnego tworzenia przestrzeni działania.

Od lat mamy do czynienia z procesem żywiolowo wymyślanych specjalności/specjalizacji jako sposobu zwiększania atrakcyjności oferty dla wybierających studia na kierunku pedagogika¹³. Bardzo wąskie specjalizacje w większości nie mają swych odpowiedników w klasyfikacji zawodów. Problem ten z wielką ostrością pojawi się, gdy w ramach Procesu Bolońskiego dojdzie do konieczności stworzenia modelu polskich ram kwalifikacji.

Różnicowanie specjalności i specjalizacji pedagogicznych rozmywa przestrzeń pedagogiki¹⁴, tym samym ją dezintegruje. Praktyka Procesu Bolońskiego na tyle dobrze wzmacnia proces dezintegracji kształcenia pedagogicznego, że powołanie każdej specjalności i specjalizacji można uzasadnić i faktycznie się je uzasadnia potrzebami „rynku pracy” lub/i „potrzebami społecznymi”, co jest bardzo trudne do rzetelnej weryfikacji¹⁵. W tym T. Hejnicka-Bezwińska upatruje przyczynę braku oporu środowiska akademickiego wobec postępującej dezintegracji kształcenia w zakresie pedagogiki na poziomie wyższym. Pedagogikę dzieli się na, jak to określa Z. Melosik, „działki” i „poletka” (oddzielone drutem pod napięciem). Niczym żrenicy oka strzeże się klasycznego podziału na subdyscypliny oraz pola i metody badań¹⁶.

M. Czerepaniak-Walczak stwierdza, że:

w sytuacji takiego zróżnicowania coraz trudniej identyfikować się z kierunkiem studiów. Trudno porozumieć się z osobami z innych specjalności. Rozdrobnienie specjalności pedagogicznych sprawia, że mamy do czynienia ze swoistą wielością języków już na początku studiów. Generuje to brak integracji i poczucia wspólnoty wśród pedagogów...¹⁷

Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej wąsko specjalistyczne kształcenie zawodowe na poziomie licencjackim i magisterskim, zwłaszcza bez zróżnicowania na szkoły zawodowe i uniwersytety, wydaje się gorszym rozwiązaniem niż kształcenie szerokoprofilowe i późniejszy wybór specjalizacji zawodowej oraz

¹³ Według stanu na 2008 r. uniwersytety kształcą na kierunku pedagogika w ramach 98 różnych specjalności, inne uczelnie publiczne w 73 specjalnościach, natomiast uczelnie niepubliczne nie podają wykazu swoich specjalności. Zob. K. Przyszczykowski, *Rozmyta przestrzeń pedagogiki*, „Debata Edukacyjna” 2009, nr 2 (numer specjalny zatytułowany *Edukacja we współczesnej debacie*), s. 79.

¹⁴ K. Przyszczykowski, *Rozmyta...*, s. 79.

¹⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010, s. 44.

¹⁶ Z. Melosik stan ten nazywa „geodezyjnym”, a taką pedagogikę określa jako „zaściankową”. Zob. Z. Melosik, *Edukacja, młodzież, kultura współczesna*, „Chowanna” 2003, cz. 1, s. 20.

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Kilka pytań o standardy kształcenia pedagogów społecznych*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008, s. 139.

doskonalenie specjalizacyjne w trakcie pracy zawodowej (przez całe życie), jak to jest np. w zawodach medycznych czy prawniczych¹⁸.

Nie mogąc oprzeć się pokusie odwołania się do tradycji, przypomnę, że w okresie tworzenia przez H. Radlińską własnych, oryginalnych ujęć procesów wychowawczych, kształcenie związane z praktyką profesji zawodowej pedagoga społecznego „nie było obecne na uniwersytetach”. Był to okres kształcenia w seminariach nauczycielskich i szkołach zawodowych. Absolwenci Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP, to „specjaliści w zawodzie, niekoniecznie zawodowcy, to przede wszystkim ludzie o wyraźnych zamiłowaniach, nadający się do danego rodzaju pracy i posiadający odpowiednie przygotowanie”¹⁹. Radlińska podkreśla, iż potrzebni są działacze umiejący jednoczyć ludzi, pociągać ich ku wspólnemu celowi, prowadzić i wyrabiać samodzielność²⁰. Z kolei A. Kamiński pisał, że Radlińska:

przygotowywała badaczy zagadnień społeczno-wychowawczych i wychowawców społecznych – a nie wychowawców do domu dziecka lub instruktorów oświatowych do muzeów – zaś techniki konkretnego zawodu uczniowie Radlińskiej „przyuczali się w toku życia”²¹.

B. Śliwerski jest przeświadczony, że kształcenie pedagogów to przygotowanie do pracy w różnych środowiskach wychowawczych, w instytucjach wspomagających rozwój dzieci i młodzieży, osób dorosłych i starszych w ich czasie wolnym lub zawodowym, czy też związanych z realizacją zadań na rzecz społeczeństwa, w tym z obowiązkiem szkolnym, resocjalizacją itp. To także przygotowanie, które uwzględniać będzie złożoność i zmienność sytuacji i warunków, w jakich będą oni wykonywać swoją pracę. Pedagoga powinna cechować zarówno „praktyczność”, jak i konieczność posiadania rzetelnej wiedzy teoretycznej, dlatego w jego kształceniu istotną rolę musi odgrywać wyposażenie go w jak najszerszą, interdyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych oraz odniesienie jej do praktycznych wymiarów przyszłych zadań zawodowych. Włączenie teorii naukowej w schematy poznawcze studentów pedagogiki umożliwi im zbudowanie krytycznej, osobistej refleksji nad własną tożsamością zawodową, aspiracjami oraz wyobrażeniem sobie potencjalnych następstw działań i możliwości ich skutecznego realizowania²².

¹⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Szanse...*, s. 41. Z konieczności pomijam tak istotne kwestie omówione przez Autorkę, jak kryteria wartościowania i oceny Procesu Bolońskiego, zmiany lingwistyczne i etyczne w pojmowaniu „jakości” kształcenia oraz szans na integrowanie różnych rodzajów wiedzy o edukacji.

¹⁹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 23.

²⁰ Tamże, s. 61.

²¹ A. Kamiński, *Wstęp*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika...*, s. XXVI.

²² B. Śliwerski, *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako uprawnionego kierunku studiów*, [w:] D. Gołębiak (red.), *Pytania o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo*, Wrocław 2008, s. 177.

Treści humanistyczne jako wyodrębniony, ruchomy element procesu kształcenia pojawiają się i znikają zanim student zdoła dostrzec ich związek z czymkolwiek. W rezultacie edukacja humanistyczna, niezintegrowana z nauczaniem innych przedmiotów, staje się bezużyteczna w procesie kształtowania postaw, a przedmioty spoza kanonu właściwego dla danego kierunku studiów często traktowane są jako przeszkoda w drodze do specjalizacji²³. Jak można przeczytać u Furediego, obecnie „zarówno wykładowcy, jak i studenci coraz częściej postrzegają treści humanistyczne i filologie jako nikomu niepotrzebne dyrdymały”²⁴.

Ciekawych „dowodów” potwierdzających ten stan rzeczy mogą dostarczyć internetowe fora dyskusyjne studentów²⁵. Dowiadujemy się z nich, że np. edukacja teatralna, zdaniem studentów, powinna polegać na zdobyciu umiejętności „robienia teatru”, a nie na czymś „typu teatrologia”, ponieważ teatrologia jest nudna, a robienie teatru z dziećmi jest „super”²⁶. Kontestowana jest m. in. edukacja ekologiczna, która studentom kojarzy się ze zdobywaniem informacji na temat chowu kur i sposobu oznaczania jajek w UE oraz edukacja estetyczna, podczas której – nie wiedzieć czemu – zdobywa się wiedzę o kategoriach i formach sztuki. Dla jednej ze studentek stratą czasu i „uwstecznieniem” jest też „tracenie” trzech godzin tygodniowo na lektoracie, którego nie można od razu zaliczyć na 5 dlatego, że nie chciała wydać w przeszłości „pięciu stów” na certyfikat, nad czym obecnie boleje. Mimo że studentka nie chce być nauczycielką, to **zmusza się ją** do uczenia się o ustrojach szkolnych, socjologii edukacji czy o pedeutologii:

A ja mam ostatnio coraz gorszy stosunek do tego wydziału i wszelkich kierunków pedagogicznych. Ja szłam na rewalidację, żeby pracować z chorymi dziećmi i o nich wiedzieć jak najwięcej, a w ciągu 1,5 roku miałam może ze 4 przedmioty *stricte* kierunkowe. [...] Ja rozumiem, że pedagog powinien być **jakoś wszechstronnie wykształcony**, ale to jest dla mnie kompletne nieporozumienie. Bo po skończeniu tych studiów nie dostanę pracy w zawodzie – sama bym się nie przyjęła do pracy z chorymi dziećmi po tak małej ilości przedmiotów specjalizacyjnych w porównaniu do całego badziewia, jakim wypełniany jest program. Mamy w ogóle przerażająco mało ćwiczeń (w tym semestrze 1,5 godziny raz na 2 tygodnie), przerażająco mało praktyk (w tamtym roku były, w tym nie ma) i przerażająco mało przedmiotów kierunkowych²⁷.

²³ M. Wójcicka, *Deklaracja Bolońska: (nie)zamierzone skutki zmian strukturalnych i programowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.), *Innowacje...*, s. 117.

²⁴ F. Furedi, *Gdzie...*, s. 9.

²⁵ Np. wydział nauk o wychowaniu ul-grono.net.

²⁶ <http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/9980041/sl/mowe-plany-zajec/0/?>, 25/09/2008 18:09. Zachowano oryginalną pisownię.

²⁷ <http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/9980041/sl/mowe-plany-zajec/0/?>, 21/02/2008 20:56. Zachowano oryginalną pisownię.

„OldFashioned” – student edukacji artystycznej – pyta:

A czy na przykład można po tych studiach robić coś nie pedagogicznego? I czy łatwo w ogóle jakąś dobrą pracę znaleźć? A czy dużo się śpiewa? I czy jest możliwość nauki gry na jakimś instrumencie? (wiem że są podstawy akompaniamentu i jak myślę to na fortepianie ale chodzi mi np. o trąbkę) Jaka atmosfera? Dużo nauki, czy objanie się? Jakiś najupierdliwszy przedmiot?²⁸

„Żabia stopa” z edukacji artystycznej odpowiada:

„Te studia są raczej nastawione bardziej na pedagogikę (wcześniejsze lata miały mnóstwo zajęć artystycznych), ale większość osób na moim roku nie zamierza pracować w zawodzie nauczyciela, ja osobiście chciałabym jeszcze się uczyć, jakieś studia podyplomowe, może coś zaocznie na asp. Czy dużo się śpiewa... hmm my idziemy trochę starszym tokiem, był chór, są super zajęcia z emisji głosu, nie wiem co wy będziecie jeszcze mieć. Jeśli chodzi o instrumenty, to musisz się dowiedzieć osobiście, ja jestem bardziej ukierunkowana plastycznie. Z ręką na sercu mówię, że atmosfera jest wspaniała, kadra artystyczna jest niesamowita, tacy normalni, pozytywni ludzie. Zajęcia są bardzo ciekawe, a oni wyrozumieli i bardzo w porządku. Reszta zajęć pod kątem ped. jest znacznie surowsza, dużo przedmiotów cięższych (wszystkie ped, psychologię;/, no i metodologia badań lub orientacje metodologiczne²⁹).

Nie dość, że studenci nie dostrzegają przydatności wiedzy humanistycznej, określanej przez nich raczej jako wiedza teoretyczna, to można też zauważyć brak identyfikowania się z kierunkiem studiów na rzecz utożsamiania się przede wszystkim z wybraną specjalnością, traktowaną jako przygotowanie do pracy zawodowej.

Można więc powiedzieć, że podejście uczące krytycznego myślenia, studiowania własnej tożsamości kulturowej, wypierane jest przez podejście pragmatyczne, premiujące funkcjonalność ocenianą przez pryzmat przydatności wykształcenia w pierwszej pracy³⁰. Należy więc przypuszczać, że przyszli pedagodzy, którzy będą mieli formalne kwalifikacje zawodowe, nie będą przygotowani i skłonni korzystać z wiedzy o edukacji i tego zakresu wiedzy wykorzystywać w konkretnych działaniach edukacyjnych. Mówiąc o tej niemożności T. Hejnicka-Bezwińska ma na uwadze wykorzystanie zasobów wiedzy do rozumienia procesów i mechanizmów edukacyjnych, ujawniania kompetencji krytycznych, projektowania działań, umiejętności działania w sytuacjach, które nie dają się zalgorytmizować³¹.

Studenci mają natomiast silną potrzebę zdobycia umiejętności praktycznych oraz uczestnictwa w świecie praktyki.

²⁸ <http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/3154234/sl/a-edukacja-przez-sztuke/> 26/02/2007 00:31. Zachowano oryginalną pisownię.

²⁹ <http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/3154234/sl/a-edukacja-przez-sztuke/> 27/02/2007 18:31. Zachowano oryginalną pisownię.

³⁰ E. Chmielecka, *Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska*, [w:] J. Dietl, Z. Sapieżka (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Łódź 2009.

³¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Szanse...*, s. 41.

Aspekty organizowania i realizowania praktyk pedagogicznych

W toku kształcenia na kierunku pedagogika na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ każdy student realizuje, zgodnie ze standardami kształcenia, 160 godzin praktyk. Na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia są one realizowane w dwóch formach. Pierwsza z nich to pedagogiczne praktyki śródroczne, realizowane w trakcie trwania danego semestru studiów. Studenci realizują dwie tury pedagogicznych praktyk śródrocznych, każdą po 30 godzin semestralnie – w sumie daje to 60 godzin pedagogicznych praktyk śródrocznych. Druga forma to pedagogiczne praktyki ciągłe, które odbywają się w czasie wolnym od zajęć na uczelni, czyli po sesji zimowej (przełom lutego i marca – 2 tygodnie, czyli 40 godzin) bądź po sesji letniej (we wrześniu – 4 tygodnie, czyli 60 godzin). Są one realizowane również w dwóch turach – łącznie student pedagogiki realizuje 100 godzin pedagogicznych praktyk ciągłych. Studenci studiów niestacjonarnych pierwszego stopnia realizują tylko pedagogiczną praktykę ciągłą. W ciągu trzech lat studiów odbywają trzy tury praktyk: po trzecim semestrze studiów (przełom lutego i marca) 2 tygodnie, czyli 40 godzin, po czwartym semestrze (we wrześniu) 4 tygodnie, czyli 80 godzin oraz po piątym semestrze (przełom lutego i marca) 2 tygodnie, czyli 40 godzin.

Na mocy ustaleń wydziałowych, ujednolicających tok praktyk, pierwsze w swym życiu praktyki student rozpoczyna dopiero na 4 semestrze studiów. W jakiej znajduje się sytuacji? Otóż, zdobył już, jak się okazuje, w zasadzie niepotrzebną, tzw. wiedzę ogólną – teoretyczną – humanistyczną (różne „pedagogiki”, „psychologie”, „socjologie”), a jako że nie identyfikuje się z kierunkiem studiów, można przyjąć, że do realizowania praktyk nie jest przygotowany. Równoległe – również dopiero na czwartym semestrze studiów – rozpoczyna się tzw. blok przedmiotów specjalizacyjnych, nie posiada więc też wiedzy specjalizacyjnej.

Wprowadzenie „krótkich studiów” spowodowało, że studenci rozpoczynający odbywanie praktyk pedagogicznych, to ludzie bardzo młodzi, niejednokrotnie bez żadnego doświadczenia społecznego, dla których „zderzenie z rzeczywistością” jest „szokiem”. Wyniki przeprowadzonego ze studentkami piątego roku pedagogiki (a więc „długich studiów”) wywiadu fokusowego pozwalają stwierdzić, że realizowaniu praktyk towarzyszą silne emocje (lęk, przerażenie czy wspomniany już „szok”), które można uznać za wystarczające uzasadnienie braku refleksji nad własnym doświadczeniem³². W tym kontekście można też zastanowić się nad kolejną zmianą wprowadzoną jakiś czas temu, dotyczącą sposobu rekrutowania kandydatów na studia pedagogiczne. Jak wiadomo, na

³² D. Urbaniak-Zajac, *Studenci o praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem metody obiektywnej hermeneutyki*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010, s. 354–355.

mocy ustaleń resortowych, zrezygnowano z egzaminów wstępnych oraz z istotnego elementu, jakim były tzw. rozmowy kwalifikacyjne, w trakcie których możliwe było sprawdzanie predyspozycji do podejmowania tych studiów.

Wyniki wspomnianych badań uprawniają również do sformułowania stwierdzenia, że główną trudnością w przypadku studentów jest sama sytuacja praktyk, a nie zadania, które mają oni w ich trakcie wykonać. Praktyki są więc raczej doświadczeniem bezradności, niż okazją do opanowania umiejętności czy sprawdzenia siebie w sytuacji działania³³. Podczas praktyk odbywa się zderzenie „wiedzy teoretycznej”, przekazywanej w ramach różnych zajęć, i wynikających z niej zaleceń w budowaniu relacji z ludźmi, z konkretnymi warunkami działania:

Takie przeniesienie z tego świata teorii, gdzie wszystko jest takie piękne, łatwe i w ogóle wszystko napisane do [...] rzeczywistości gdzie trzeba coś zrobić i ma się naprawdę bezpośredni kontakt z tymi ludźmi. To było najtrudniejsze³⁴.

Wypowiedź studentki jest przykładem odczuwania niemożności przeniesienia wiedzy zdobytej podczas zajęć do „świata praktyki” i jednocześnie wyraża stosunek studentów do „wiedzy teoretycznej”, która okazuje się bezużyteczna. Wiedza bowiem powinna być źródłem przepisów do bezpośredniego zastosowania we własnym działaniu:

I w sumie to, czego się uczyliśmy, trudno czasem zastosować nawet przy współpracy innych wychowawców [...] nie ma racji bytu, [...] że powinno być powiedzmy tak i tak, a to w żaden sposób nie wychodzi, bo często się dzieciaki w żaden sposób nie dostosowują do tego, co się do nich mówi, co się robi i [...] jak [...] oczekivalibyśmy od nich, że [...] jak powinni się zachowywać³⁵.

Z wypowiedzi tej wynika, że i „wiedza praktyczna” – gotowe scenariusze – nie chcą się sprawdzać w konkretnych działaniach.

Mamy więc sporo „dowodów” na to, że nawet studia pedagogiczne nie zmieniają faktu, iż w świadomości studentów i w ich działaniach edukacyjnych główną rolę odgrywa dotychczasowe doświadczenie osobiste i zasoby wiedzy potocznej. Zasygnalizowane zaledwie problemy związane z dezintegracją wiedzy o edukacji, z marginalizowaniem jej znaczenia i przydatności oraz oczekiwaniami studentów odnośnie do uzyskanych „efektów” kształcenia skłaniają nas do zastanowienia się nad tym, co można zrobić, by studenci pedagogiki stawali się „refleksyjnymi praktykami”, a więc osobami, które:

podejmują trud refleksji nad własnym działaniem, jakością działań oraz skutkami włączania nowych danych, informacji, wiedzy w swoje struktury poznawcze i działania. Krytycyzm wobec

³³ Tamże, s. 357.

³⁴ To jedna z wypowiedzi badanych studentek, zob. tamże, s. 358.

³⁵ Tamże, s. 358–359.

własnego myślenia i działania pozwala refleksyjnemu praktykowi na uwalnianie się od różnego typu deformacji poznawczych oraz szkodliwych doświadczeń i praktyk³⁶.

Niezmiernie ważnym elementem wpływającym na jakość realizowanych praktyk oraz na poczucie zadowolenia studentów w ich kontekście jest dobór miejsca praktyk.

Z rozumieniem i realizowaniem praktyk pedagogicznych związany jest pewien paradoks, polegający na tym, że zarówno w standardach kształcenia, jak i na mocy ogólnego poglądu/przekonania, praktyki te są/powinny być praktykami realizowanymi na kierunku pedagogika, a więc powinny być wspólne dla wszystkich studentów studiujących ten kierunek, bez względu na to, jaką wybierają specjalność. Obawiam się, że jest to założenie nierealizowalne, jak bowiem pogodzić specyfikę i potrzeby w tym zakresie studentów kształcących się w zakresie różnych, a więc z definicji bardzo odmiennych specjalności. Kwestie merytoryczne – treść praktyk pedagogicznych – nie były dotąd przedmiotem namysłu, analiz ani refleksji. W standardach kształcenia znajduje się wykaz grup przedmiotów oraz obciążeń godzinowych, z podziałem na przedmioty kształcenia ogólnego, przedmioty podstawowe i kierunkowe. Wszystkim przypisano konkretne treści kształcenia, dopracowane niemal do najdrobniejszego szczegółu, łącznie z zaleceniami dotyczącymi zawartości i strony formalnej sylabusów. Praktyki pedagogiczne są tylko wymienione (muszą być) i określony jest ich wymiar czasowy. Ponieważ nie są sformułowane jakiegokolwiek ogólne nawet zalecenia czy też wymagania, pojawić może się więc pytanie, czy nie wiadomo „czym one mają być”, czy też jest to jakaś wiedza ezoteryczna?³⁷

Praktyki na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, realizowane jako – jak już wspomniałam – praktyki specjalizacyjne, a nie kierunkowe, odbywają się w przeróżnych instytucjach/instytucjonalnych formach działalności. Jest to sytuacja w pełni uzasadniona, jako że (poza pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną) studenci pedagogiki, a w przyszłości absolwenci, będą realizować się zawodowo w różnych obszarach rzeczywistości społecznej – przede wszystkim w działalności pozaszkolnej, a nie tylko w szkole, odrzucając stereotyp i przyjmując zgodnie stanowisko, że nie każdy pedagog jest nauczycielem. Poza tradycyjnymi instytucjami edukacyjnymi, tzn. różnego typu szkołami czy przedszkolami, studenci realizują praktyki m. in. w ośrodkach kultury, ośrodkach pomocy społecznej, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, placówkach

³⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 497.

³⁷ Potwierdzeniem tego stanu rzeczy jest treść artykułu, w którym B. Śliwerski przedstawia genezę oraz różnorodne uwarunkowania tworzenia kolejnych standardów kształcenia dla kierunku pedagogika. Jest to też swoisty zapis dyskusji nad treściami programowymi dla studiów pedagogicznych, w ramach której żadnej uwagi nie poświęcono praktykom pedagogicznym. Zob. B. Śliwerski, *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów*, [w:] A. Szerlag (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006, s. 73–111.

resocjalizacyjnych, różnego rodzaju poradniach, różnego typu placówkach wspierających rozwój indywidualny, organizujących czas wolny dzieciom, młodzieży i dorosłym, w placówkach przeznaczonych dla osób starszych, w organizacjach pozarządowych – stowarzyszeniach i fundacjach, w instytucjach samorządowych itd.

Wybór miejsca praktyk wiąże się z koniecznością współpracy z pracownikami tych instytucji, którzy w czasie odbywania przez studentów praktyki stają się ich opiekunami. Jest to niezmiernie ważne, uwzględniając bowiem wspomniane poczucie braku przygotowania studentów do realizowania praktyk, ich brak doświadczenia oraz niechęć do podejmowania próby wykorzystywania dotychczas zgromadzonej „wiedzy teoretycznej” w konkretnym działaniu, można powiedzieć, że niejako przerzuca się ciężar odpowiedzialności za sposób realizowania praktyki i za jej jakość na opiekunów z ramienia instytucji. Ponadto od opiekuna praktyk oczekuje się oceny stopnia przygotowania merytorycznego, umiejętności studenta w zakresie działalności wychowawczej oraz jego stosunku do obowiązków w czasie trwania praktyki.

Wyniki badań przeprowadzonych na blisko 200 studentach pedagogiki (różnych specjalności)³⁸ informują nas o zastrzeżeniach związanych z przebiegiem praktyk w różnych instytucjach. Są one następujące: studenci nie robią tego, co jest przewidziane w programie praktyk; mają poczucie, że niczego nie uczą się na praktykach, czyli praktyki to fikcja; praktykantów traktuje się jako zło konieczne; studentom nie zleca się żadnych zadań i nie są angażowani w pracę instytucji albo zleca się im zadania niezgodne z charakterem praktyk (np. robienie herbaty, przygotowywanie korespondencji). 58% studentów stwierdziło, że nie zrealizowało w czasie praktyk założonego zadania (np. opracowania diagnozy indywidualnego przypadku), zaledwie 22% udało się ten cel osiągnąć. 61% badanych studentów negatywnie oceniło zaangażowanie opiekuna i przekazywanie studentom wiedzy, natomiast zaledwie 21% ocen opiekunów było pozytywnych. Opinie o instytucji, w której realizowane były praktyki, są spolaryzowane – 46% studentów ocenia je negatywnie, a 44% pozytywnie. A jak studenci oceniają własny wkład – własne zaangażowanie w realizowanie praktyk? Jak należało się spodziewać 72% studentów oceniło ten wkład pozytywnie – wysoko, a zaledwie 11% negatywnie – nisko.

Niezmiernie ważną kwestią jest więc wypracowanie odpowiedniego modelu współpracy między uczelnią a instytucją praktyk oraz między nauczycielem akademickim a opiekunem praktyk w instytucji. Współpraca ta powinna polegać nie tylko na systematycznym kontakcie obu stron, ale i na odpowiednim

³⁸ Są to badania przeprowadzone w ramach, przygotowanej w Katedrze Badań Edukacyjnych UŁ pod kierunkiem dr. Bohdana Cyrańskiego, pracy licencjackiej przez absolwenta studiów I stopnia pedagogiki w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej Adama Szmichowskiego (A. Szmichowski, *Uwarunkowania studiów pedagogicznych w opinii studentów Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2011, maszynopis).

przygotowaniu opiekunów w instytucji, tak aby możliwe było bezproblemowe realizowanie programu/regulaminu praktyk oraz odpowiednie „prowadzenie” studenta w czasie praktyk – zarówno „zlecenie mu zadań do wykonania”, jak i wspieranie samodzielności oraz aktywności studenta w czasie odbywania praktyk.

Praktyki pedagogiczne realizowane są na podstawie programu/regulaminu. Na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ student może kształcić się w ośmiu specjalnościach³⁹. Jak już wspomniano, mimo że praktyki pedagogiczne są przedmiotem realizowanym na kierunku pedagogika, w istocie kształcenie w ramach praktyk jest kształceniem specjalizacyjnym. Odzwierciedleniem dezintegracji pedagogiki (wiedzy o edukacji) i rozdrobnienia specjalności pedagogicznych jest fakt, że mamy osiem różnych programów/regulaminów praktyk. W wyniku podjętych starań udało się wypracować pewne wspólne, stałe elementy owego programu. Są to: cele praktyki pedagogicznej; organizacja i przebieg praktyki pedagogicznej; obowiązki studenta; zadania instytucji i opiekuna praktyk; dokumentowanie praktyk; czas trwania praktyki oraz sposób i warunki jej zaliczenia, natomiast szczegółowe założenia składające się na program praktyk związane są ze specyfiką danej specjalności. Ten stan rzeczy może przyczyniać się do powstawania pewnych trudności związanych z realizowaniem praktyk przez studentów, jak i ich opiekunów w instytucjach. Można wyobrazić sobie sytuację, że do tej samej instytucji przychodzi najpierw student profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej, który realizuje praktykę według programu właściwego dla tej specjalności, następnie student innej specjalności, po jakimś czasie jeszcze innej – wszyscy oni mają „swoje” programy praktyk, różniące się dość znacznie w jakże ważnych szczegółach. Skoro – jak się wydaje – opracowanie wspólnego programu dla praktyk pedagogicznych nie bardzo – w zasygnalizowanej sytuacji – jest możliwe, należałoby ze szczególną starannością zadbać o to, żeby przygotować program praktyk na tyle pełny i komunikatywny, by był jednakowo pojmowany przez studentów i ich opiekunów, a tym samym stwarzał warunki do dobrego realizowania praktyk pedagogicznych, angażującego przede wszystkim studenta.

Wspomnianą już wyżej trudnością w przygotowaniu dobrego programu i planu praktyk pedagogicznych jest fakt, że nie ma żadnych „wytycznych” co do tego, jakie treści powinny być w nim uwzględnione. Praktyki pedagogiczne nie mogą być bytem samym w sobie. Skoro są one pedagogiczne i stanowią integralny element kształcenia pedagogicznego być może dobrym rozwiązaniem byłoby połączenie treści praktyk pedagogicznych z treściami innych przedmio-

³⁹ Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, edukacja przez sztukę, edukacja dorosłych, pedagogika społeczna w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej, pedagogika kultury zdrowotnej i fizycznej, pedagogika wspierająca z profilaktyką niedostosowania społecznego oraz edukacja rozwoju regionalnego, a także profilaktyka i animacja społeczno-kulturalna.

tów, np. kierunkowych czy specjalizacyjnych⁴⁰. Inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku tych kierunków studiów, które przygotowują do zawodu nauczyciela. W standardach kształcenia dla tych kierunków określone są m. in. cele praktyk pedagogicznych, formy aktywności, które student powinien podejmować, katalog umiejętności, jakie powinien zdobyć, oraz efekty uzyskane po zrealizowaniu praktyk. Konstruowanie programów praktyk pedagogicznych na studiach nieprzygotowujących do zawodu nauczyciela jest więc pochwałą różnorodności i wymaga posiadania przez nauczycieli akademickich wiedzy, wyobraźni, umiejętności twórczych oraz umiejętności radzenia sobie z nieprzewidywalnymi sytuacjami. Wydaje się uzasadnione, żeby w przygotowanie programów praktyk pedagogicznych włączeni zostali obok nauczycieli akademickich także studenci oraz pracownicy instytucji, w których studenci będą praktyki odbywać.

Łącznikiem między studentem a instytucją, na terenie której przeprowadzane są praktyki pedagogiczne, jest nauczyciel akademicki, który – poza wiedzą zdobytą przez studentów w toku studiów – powinien odpowiednio przygotować ich do realizowania praktyk. Przygotowanie to ma charakter merytoryczno-organizacyjny, a jego elementami jest m. in. zapoznanie studentów z programem praktyk, wskazanie lub pomoc w wyborze instytucji, w której student będzie mógł zrealizować praktykę, zgodnie ze specyfiką kierunków studiów i specjalności (aspekt merytoryczny) oraz przygotowanie odpowiednich dokumentów (skierowania na praktykę i porozumienia zawierane między władzami wydziału a dyrektorem instytucji), które stworzą warunki formalno-organizacyjne dla zrealizowania praktyki.

W myśl zasady odwoływania się do dobrych, wypracowanych wzorów oraz nie chcąc doprowadzić do utraty dobrych doświadczeń, warto tu przypomnieć, jak przygotowywane były przez nauczycieli akademickich praktyki pedagogicz-

⁴⁰ W Katedrze Badań Edukacyjnych UŁ, która sprawuje merytoryczny nadzór nad dwiema specjalnościami pedagogicznymi przyjęto, że na pierwszym stopniu studiów stacjonarnych specjalności profilaktyka i animacja społeczno-kulturalna pedagogiczne praktyki śródroczne związane są treściami z przedmiotami „Diagnostyka pedagogiczna” oraz „Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej”, tym samym praktyki te mają charakter praktyki diagnostycznej oraz metodycznej. W przypadku pedagogicznej praktyki ciągłej, pierwsza z nich związana jest z przedmiotem „Animacja społeczno-kulturalna”, ma ona więc charakter praktyki animacyjnej, druga natomiast jest związana z przedmiotem „Seminarium licencjackie” – jest to więc praktyka o charakterze badawczym. Pedagogiczne praktyki śródroczne na specjalności edukacja w zakresie rozwoju regionalnego związane są z przedmiotem „Samorząd i samorządność w działalności lokalnej” oraz z przedmiotem „Diagnozowanie potrzeb społeczności lokalnej”. Pedagogiczna praktyka ciągła realizowana jest przy przedmiocie „Pedagogika twórczości” oraz przy „Seminarium licencjackim”. Przyjęcie takiego rozwiązania pozwala na postawienie wyraźnych zadań, jakie student ma do zrealizowania w czasie praktyk, a przede wszystkim na merytoryczne przygotowanie studenta do realizowania praktyk, w czasie których ma on okazję do „łączenia teorii z praktyką”.

ne oraz jak powinni je realizować studenci pierwszej szkoły przygotowującej do szeroko rozumianego „zawodu” pedagoga – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Praktyki realizowane były w formie cotygodniowych hospitacji instytucji społeczno-oświatowych, do których studenci przygotowywali się, zapoznając się z odpowiednią literaturą, referowaną następnie na zajęciach. Inną formą praktyk były wycieczki zagraniczne (można więc powiedzieć, że H. Radlińska była prekursorką Europy Praktyk), z których zdawano sprawozdania, oraz udział w konferencjach międzynarodowych poświęconych sprawom wychowania, opieki i naukowego ruchu społeczno-oświatowego. Instytucje odbywania praktyk dobierano tak, by były one ściśle związane z programem studiów poszczególnych grup (dzisiejszych specjalności). Na przykład studenci bibliotekarstwa odbywali praktykę w wymiarze minimalnym 300 godzin! w bibliotekach trzech typów, ponadto w „planie zwiedzań” były muzea i archiwa, a także organizowanie wystaw, pokazów i imprez propagujących czytelnictwo. Uczestniczyli dodatkowo w szkoleniu archiwalnym i księgarskim⁴¹.

W programie studiów cały miesiąc poświęcony był na intensywne przygotowanie studentów do praktyki, po czym następowała trzymiesięczna praktyka, którą kierowali samodzielni i pomocniczy pracownicy naukowcy z bezpośrednim udziałem kierownika Studium. Wybór placówek do przeprowadzenia praktyki musiał być uzgodniony z kierownictwem Studium. Zaliczenie praktyki odbywało się na podstawie przygotowanego sprawozdania pisemnego oraz wygłoszonych referatów dotyczących wybranych zagadnień w związku z odbytą praktyką lub przeprowadzonymi badaniami.

Wykłady, konwersatoria i seminaria roku drugiego w semestrze letnim układano z myślą umożliwienia słuchaczom opracowania doświadczeń i obserwacji wyniesionych z praktyki, spożytkowano wyniki badań⁴².

Sprawozdanie z praktyk – jak wspomina H. Brodowska – musiało wykazać umiejętność wnikliwego obserwowania zjawisk społecznych, wiązania zagadnień teoretycznych z „problematyką życia i pracy” i właściwego wysnuwania wniosków teoretycznych oraz praktycznych. Indywidualne sprawozdania z praktyk były podstawą do dyskusji z innymi studentami i pracownikami Studium. Sprawozdawca referujący hospitowaną instytucję musiał być „ściśły w opisie”, odpowiedzialny w uwagach i ocenach.

Nieodpowiedzialnego w słowach sprawozdawcę upominała ostro i surowo prof. H. Radlińska, niejednokrotnie przerywała tok myślnego wywodu, pouczała o błędach obserwacji i wnioskowania, przerywała niejasne lub niedbałe opracowania. Nie uwzględniała wybujałej miłości własnej, tępiła

⁴¹ Zob. H. Brodowska, *Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych, 1925–1952*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”, Nauki Humanistyczno-Społeczne 1958, ser. I, z. 10, s. 131.

⁴² Tamże, s. 131–132.

zapędy publicystyczne i słowa bez pokrycia, ale na odwrót – zachęcała może nadmiernie wtedy, gdy trzeba było przełamać lęk i zahamowania. Znana jest dobrze słuchaczom metoda często stosowana przez prof. H. Radlińską zadawania referentom pytań, na które nie byli przygotowani⁴³.

W zbiorowym omawianiu sprawozdania z praktyk często brali udział, zapraszani przez kierownictwo Studium, kierownicy instytucji, w których studenci odbywali praktykę. Była to jedna z form współpracy Studium z różnymi instytucjami pracy społecznej i kulturalnej, stanowiącymi teren praktyk studenckich.

Żeby zaliczyć praktyki student Studium musiał wykazać się posiadaniem umiejętności techniki organizowania i prowadzenia pracy społecznej i kulturalno-oświatowej opartej na zasadach „wydobycia sił twórczych środowiska społecznego”⁴⁴.

I dziś nie bez znaczenia są też pewne problemy organizacyjne związane z praktykami pedagogicznymi. Studenci studiów stacjonarnych pierwszego stopnia wskazują następujące kwestie⁴⁵: brak zainteresowania ze strony uczelni przebiegiem praktyk (np. mało hospitaacji); dobór instytucji praktyk nieadekwatny do kierunku studiów i specjalności; zbyt mały wybór instytucji – są one narzucane studentom; dla jednych studentów jest za mało godzin praktyk, dla innych jest ich za dużo – mała grupka (5 osób) uważa, że czas realizowania praktyk powinien być czasem wolnym od zajęć; problemem dla studentów jest też dokumentowanie praktyk, uważają, że za dużo jest pisania w „Dzienniku praktyk”, a także, że ów dziennik to fikcja. Studenci uważają również, że opiekunowie praktyk otrzymują za niskie wynagrodzenie za swoją pracę.

Zastrzeżenia natury organizacyjnej zgłaszane przez studentów są pochodną m. in. warunków pracy uczelni, związanych z realizowaniem wspomnianych wcześniej założeń Procesu Bolońskiego, m. in. skrócenia studiów, ich masowości, stąd np. liczne grupy studenckie (często mające więcej niż 30 studentów), co utrudnia czy wręcz uniemożliwia dokonywanie hospitaacji kilkunastu instytucji, w których studenci realizują praktykę. Związane są one także z nie zawsze pełną gotowością instytucji i chęcią przyjmowania studentów „na praktyki”.

Wspomniane problemy natury organizacyjnej towarzyszą też oczywiście realizowaniu praktyk pedagogicznych przez studentów studiów niestacjonarnych, a niektóre z nich nasilają się nawet i są nader trudne do rozwiązania.

Studenci studiów niestacjonarnych to, z założenia, osoby aktywne zawodowo, choć nie jest to równoznaczne z tym, że pracują oni w szeroko rozumianym zawodzie pedagoga. Ten stan rzeczy powoduje szereg komplikacji związanych chociażby z rytmem praktyk. Przypomnę, że na studiach niestacjonarnych studenci odbywają praktykę pedagogiczną ciągłą, czyli taką, która może być

⁴³ Tamże, s. 132.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ A. Szmichowski, *Uwarunkowania studiów pedagogicznych...*

realizowana w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych (przełom lutego i marca oraz wrzesień). Praktyki te realizowane są w rytmie: 2 tygodnie, 4 tygodnie, 2 tygodnie. Prawie wszyscy aktywni zawodowo studenci studiów niestacjonarnych mają problemy z realizowaniem praktyk w takim rytmie, ponieważ pracodawcy (co skądinąd jest zrozumiałe) nie wrażają zgody na taką absencję pracownika. Wielu pracodawców nie wie, że ich pracownicy studiuje, a ci którzy wiedzą o tym, wymagają od pracownika – studenta, żeby na własną rękę pogodził studiowanie z pracą.

Kolejna trudność natury organizacyjno-merytorycznej związana jest z tym, że wielu studentów studiów niestacjonarnych nie mieszka w miejscowości będącej siedzibą uczelni (w Łodzi). Mieszkają i pracują na terenie całej aglomeracji łódzkiej, a także bardzo często w dalszych regionach. W tym kontekście odpowiedzialna kontrola przebiegu praktyk pedagogicznych jest po prostu niemożliwa.

Kwestia, którą udało się pomyślnie rozwiązać, dotyczy tych studentów (studiów zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych), którzy pracują w zawodzie pedagoga lub zdobyli tego typu doświadczenie, będąc wolontariuszami w różnych instytucjonalnych formach działalności związanych z kierunkiem studiów. Studenci, którzy udokumentują swą „praktyczną działalność” mogą być zwolnieni z realizowania praktyk pedagogicznych, pod warunkiem wszakże, że jest ona zgodna z celami i założeniami praktyki. Dokładne informacje dotyczące warunków zwolnienia oraz trybu postępowania w tym przypadku znajdują się na stronie Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ.

Uwagi końcowe

Zasygnalizowane konteksty przygotowywania praktyk pedagogicznych związane są z różnorodnymi, wspomnianymi wyżej zmianami, wśród których na plan pierwszy wysuwa się obecnie zmiana – reforma studiów wyższych. Przed nami staje dziś bowiem nowe zadanie – wdrażanie kolejnego etapu Procesu Bolońskiego – krajowej struktury kwalifikacji oraz deskryptorów dublińskich, czyli schematów opisów umiejętności i kwalifikacji, łącznie z opisem efektów kształcenia na trzech stopniach studiów pedagogicznych. Opracowanie ram kwalifikacji jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak – mimo różnorodności programów kształcenia w poszczególnych krajach (oraz w poszczególnych uczelniach), w tym różnorodności praktyk pedagogicznych – doprowadzić do m. in. porównywalności dyplomów⁴⁶. Obowiązujące obecnie minima podsta-

⁴⁶ Kierunki zmian mają dotyczyć: 1) stopniowego agregowania listy kierunków studiów w stronę dziedzin kształcenia; 2) zdefiniowania profili kształcenia za pomocą efektów uczenia się; 3) stworzenia na uczelni możliwości walidacji osiągnięć spoza obszaru kształcenia formalnego;

wowe – standardy kształcenia – tracą rację bytu, wymagania programowe mają być bowiem formułowane w języku efektów kształcenia.

Takie działania będą musiały zostać podjęte także w odniesieniu do praktyk zawodowych – pedagogicznych. Programy praktyk muszą zawierać szereg elementów (ogólne i szczegółowe cele oraz funkcje praktyk; formy – etapy praktyk; ich dokumentowanie; obowiązki – zadania studenta zarówno badawcze, jak i metodyczne; zadania instytucji i opiekuna praktyk; organizacja i przebieg praktyk; efekty kształcenia – zdobyta wiedza i umiejętności oraz opis sylwetki absolwenta po zrealizowaniu praktyk), tak by praktyki, będące integralnym elementem kształcenia na studiach pedagogicznych, dostarczały studentom poczucia zadowolenia, ale przede wszystkim pewności, że będą mogli odnaleźć się w swojej przyszłej rzeczywistości zawodowej.

W Katedrze Badań Edukacyjnych UŁ realizowany jest projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”. W sytuacji niedoboru refleksji na temat istoty i znaczenia praktyk pedagogicznych jest to doskonała okazja do wypracowania innowacyjnego programu tych praktyk, uwzględniającego wszystkie niezbędne elementy, dzięki czemu praktyki pedagogiczne staną się naprawdę ważnym, integralnym elementem kształcenia pedagogicznego.

Bibliografia

- Brodowska H., *Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych, 1925–1952*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”, Nauki Humanistyczno-Społeczne 1958, ser. I, z. 10.
- Chmielecka E., *Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Łódź 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aksjologiczne aspekty Procesu Bolońskiego; pytania o jego przesłanki i cele w kontekście akademickiego kształcenia pedagogów*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Kraków 2008.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kilka pytań o standardy kształcenia pedagogów społecznych*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010.

4) ustalenie zakresu decyzji dotyczących tworzenia programów studiów na szczeblu krajowym, międzyuczelnianym i uczelnianym; 5) dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy. Zob. K. Marzec-Holka, *Rekomendacja do doskonalenia (specyficznych) umiejętności pedagogów społecznych i poszerzania ich pola działalności zawodowej*, [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, s. 153–154.

- Kamiński A., *Wstęp*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, Warszawa 2009.
- Marzec-Holka K., *Rekomendacja do doskonalenia (specyficznych) umiejętności pedagogów społecznych i poszerzania ich pola działalności zawodowej*, [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież, kultura współczesna*, „Chowanna” 2003, cz. 1.
- Przyszczykowski K., *Rozmyta przestrzeń pedagogiki*, „Debata Edukacyjna” 2009, nr 2.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim*, Warszawa 2003.
- Sosenko K., *Etos akademicki w świetle procesu bolońskiego*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Warszawa 2004.
- Szmichowski A., *Uwarunkowania studiów pedagogicznych w opinii studentów Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2011 (praca licencjacka – maszynopis).
- Śliwerski B., *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów*, [w:] A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006.
- Śliwerski B., *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako uprawnionego kierunku studiów*, [w:] D. Gołębnik (red.), *Pytania o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo*, Wrocław 2008.
- Urbaniak-Zajac D., *Studenci o praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem metody obiektywnej hermeneutyki*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. „Prawo o Szkolnictwie Wyższym”*, DzU, 2005, nr 164, poz. 1365.
- Wójcicka M., *Deklaracja Bolońska: (nie)zamierzone skutki zmian strukturalnych i programowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010.
- Wójcicka M., *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Warszawa 2002. http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/3154234/sl/a-edukacja-przez-sztuke/26/02/2007_00:31.
- http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/3154234/sl/a-edukacja-przez-sztuke/27/02/2007_18:31.
- http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/9980041/sl/mowe-plany-zajec/0/?_25/09/2008_18:09.
- http://grono.net/wydzial-nauk-o-wychowaniu-ul/topic/9980041/sl/mowe-plany-zajec/0/?_21/02/2008_20:56.
- wydział nauk o wychowaniu ul-grono.net.

Małgorzata Prokosz
Uniwersytet Wrocławski

Jakiego pedagoga potrzebuje współczesna szkoła?

Wprowadzenie

Mówiąc o kształceniu pedagogów szkolnych, mamy na myśli proces zdobywania kompetencji merytorycznych, niezbędnych do pracy, ale także doskonalenie – rozumiane jako rozwinięcie, poszerzenie dotychczas zdobytej wiedzy. W wielu krajach za warunek wszelkich reform i przemian oświatowych uważa się doskonalenie tych, którzy pracują z dziećmi i młodzieżą. Zagadnienie kształcenia i podnoszenia kompetencji nauczycieli można zatem uznać za kluczowe z punktu widzenia potrzeb trwającej reformy oświaty. Niemniej ważne staje się w takim kontekście kształcenie przyszłych adeptów pracy pedagogicznej, czyli jeszcze studentów, którzy niebawem zasilą etatowo placówki edukacyjne.

Niniejsze opracowanie ma służyć przybliżeniu współczesnej roli pedagoga szkolnego, odpowiadając na pytanie: jakiego pedagoga potrzebuje współczesna szkoła?, ze wskazaniem na zadania, które powinien wykonywać, z określeniem warunków pracy, cech, którymi człowiek pracujący z dziećmi i młodzieżą winien się charakteryzować oraz warunków, jakie powinny być zapewnione, aby student pedagogiki mógł zdobyć doświadczenie i stać się kwalifikowanym pedagogiem.

Pedagog szkolny jako profesja w polskim ustawodawstwie oświatowym

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza ma długą i bogatą tradycję. Większość elementów aktualnego systemu szkolnego powstało w odległej przeszłości. Obecnie obserwujemy większe lub mniejsze ich modyfikacje, wynikające ze zmiany wymagań społecznych stawianych szkole, a także postępu nauk pedagogicznych dostarczających praktyce coraz pełniejszej wiedzy o prawidłowościach rządzących procesem nauczania i wychowania.

Zawód pedagoga szkolnego jest w tym kontekście stosunkowo nowy, wraz z powołaniem przez Ministra Oświaty i Wychowania w 1975 r. specjalności zawodowej nauczyciela – pedagoga szkolnego¹, pojawiła się szansa włączenia w system szkoły nowego elementu modyfikującego dotychczasową działalność. W tymże zarządzeniu stwierdzono, że na stanowisko pedagoga szkolnego powołany mógł być absolwent pedagogiki lub psychologii, w szczególności ze specjalizacji pedagogiki szkolnej bądź psychologii wychowawczej. Zarządzenie stawiało wysokie, specjalistyczne wymagania przed kandydatami do tego zawodu. W nowej roli pedagog szkolny powinien przede wszystkim podejmować zadania, które są najbardziej adekwatne do aktualnych potrzeb ucznia i jego środowiska wychowawczego. W ramach tych specyficznych zadań szczególne znaczenie przypisano działalności doradczej, badaniom wyników nauczania i wychowania uczniów na wewnętrzny użytek szkoły, kierowaniu indywidualnym rozwojem uczniów oraz opiece nad nimi. W związku z głównymi funkcjami spełnianymi przez szkołę, pojawiły się szczegółowe uwagi dotyczące pracy pedagogów szkolnych. Pedagog – z założenia – nie powinien w szkole uczyć żadnego przedmiotu, a jego praca winna polegać na indywidualnych kontaktach z dziećmi, to znaczy dotyczyć: wyrównania startu szkolnego dzieci, organizowania grup wyrównawczych dla uczniów z opóźnieniami szkolnymi, organizowania pracy z uczniami wybitnie zdolnymi, pomocy indywidualnej uczniom w ich pracy samokształceniowej, udzielania pomocy metodycznej nauczycielom w zakresie postępowania z uczniami. Typ wykształcenia preferowany w zarządzeniu sugerował jednocześnie, że przed pedagogiem szkolnym stawiane były samodzielne, złożone zadania wychowawcze. Ich realizacja wymagała kierowania się wiedzą naukową z dziedziny pedagogiki, jak i innych nauk pomocniczych (psychologii, socjologii itp.). Niektóre z polecanych tam zakresów obowiązków miały jednak wyraźnie administracyjny charakter, niewymagający zbyt wysokich kwalifikacji zawodowych. Na przykład wymieniało się dbanie o zapewnienie miejsca w świetlicy dzieciom potrzebującym szczególnej opieki, organizowanie opieki i pomocy uczniom opuszczonym i osieroconym. Wytyczne w sprawie pracy nauczycieli – pedagogów szkolnych formułowały globalnie zadania szczegółowe, pogrupowane w pięciu działach, a mianowicie: zadania ogólnowychowawcze, zadania z zakresu profilaktyki wychowawczej, pracy korekcyjno-wyrównawczej, pomocy materialnej i indywidualnej opieki pedagogiczno-psychologicznej. Istotne jest, że we wszystkich typach zadań sformułowania sugerowały preferowanie pośrednich form włączania się pedagoga szkolnego w działalność dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Najczęściej powtarzały się w nich określenia: organizowanie pomocy, opieki skierowanej na uczniów, współpracę z władzami szkoły, wychowawcami klasowymi, nauczycielami, lekarzem, organizacjami młodzieżowymi, udział w preorientacji zawodowej,

¹ DzUrz. MOiW, 1975, nr 11, poz. 112, s. 189.

w opracowaniu planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, koordynowaniu prac zespołu dokonującego badania dojrzałości szkolnej. Większość tych zadań sformułowano jednak bardzo ogólnie, co wyraźnie utrudniało możliwość ich odróżnienia od obowiązków zawodowych innych pracowników szkoły. Autorzy dokumentu rozbudowali zadania opiekuńcze i wychowawcze ukierunkowane na pojedynczych uczniów. Kolejnym istotnym dokumentem, regulującym pracę pedagoga szkolnego było *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.06.1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych*², w którym pojawiły się nowe zadania dla pedagogów szkolnych, obejmujące pomoc i poradnictwo związane z niepowodzeniami dydaktycznymi, dotyczyły także zaburzeń w rozwoju, trudności w kontaktach z rówieśnikami i współdziałania w rozwiązywaniu konfliktów powstałych w rodzinach uczniów. Drugi obszar działalności polecanej pedagogom szkolnym stanowiły zadania związane z szeroko rozumianą współpracą szkoły z jej środowiskiem społecznym. Zadania te dotyczyły zarówno środowiska domowego uczniów, jak i wielu instytucji zainteresowanych problemami opiekuńczo-wychowawczymi, takich jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, sądy do spraw rodzinnych, pogotowia opiekuńczo-wychowawcze, instytucje resocjalizacyjne itd. Ustawodawca rozszerzył także zakres obowiązków pedagoga o zadania korekcyjno-wyrównawcze. Zarysowały się także (obowiązujące do dziś) trzy następujące zakresy obowiązków:

1. Organizowanie pedagogicznego warsztatu rozpoznawczo-diagnostycznego;
2. Pedagogiczne poradnictwo indywidualne;
3. Pomoc w organizowaniu działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły.

Obecnie tryb pracy pedagoga szkolnego oraz zakres jego obowiązków określają *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*³ oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*⁴. Najistotniejszym obowiązkiem pracy szkoły jest organizowanie i udzielanie uczniom, ich rodzicom oraz nauczycielom wszechstronnej oraz bezpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, polegającej w szczególności na następujących zadaniach:

² DzU, 1993, nr 67, poz. 322.

³ DzU, 2003, nr 11, poz. 114 z późn. zm.

⁴ DzU, 2007, nr 83, poz. 562 z późn. zm.

- diagnozowaniu środowiska ucznia; rozpoznawaniu możliwości oraz indywidualnych potrzeb ucznia i umożliwianiu ich zaspokojenia; a także rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych;
- wspieraniu ucznia z wybitnymi uzdolnieniami oraz organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- podejmowaniu działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach, oraz wspieraniu nauczycieli w tym zakresie;
- prowadzeniu edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia wśród uczniów, nauczycieli i rodziców;
- wspieraniu uczniów, metodami aktywnymi, w dokonywaniu wyboru kierunku dalszego kształcenia, zawodu i planowaniu kariery zawodowej oraz udzielaniu informacji w tym zakresie;
- wspieraniu nauczycieli w organizowaniu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu; wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne ucznia; wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz umożliwianiu rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli;
- udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom;
- podejmowaniu działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.

W *Rozporządzeniu* z 30 kwietnia 2007 r. przewidziano następujące zmiany i uzupełnienia:

- prowadzenie obserwacji pedagogicznych i rozpoznawanie ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym; indywidualizację oddziaływań pedagogicznych zarówno na obowiązkowych, jak i na dodatkowych zajęciach edukacyjnych;
- monitorowanie na poziomie szkoły efektywności udzielanego dziecku wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- dokonywanie specjalistycznej diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną; pozostawienie do realizacji na poziomie szkoły, bez udziału poradni psychologiczno-pedagogicznej lub z udziałem specjalisty z poradni (na wniosek szkoły) zadań wymagających obecnie opinii poradni, tj. promowania ucznia kl. I lub II szkoły podstawowej do klasy programowo wyższej również w ciągu roku szkolnego (na wniosek rodziców/prawnych opiekunów) i po uzyskaniu zgody wychowawcy klasy bądź na wniosek wychowawcy klasy i po uzyskaniu zgody rodziców/prawnych

opiekunów, pozostawienia ucznia z klasy I–III szkoły podstawowej na drugi rok w tej samej klasie (po zasięgnięciu opinii rodziców/prawnych opiekunów ucznia lub na ich wnioski); wydawanie przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną uczniowi opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się, ważnej przez cały okres edukacji szkolnej;

- zwolnienie uczniów z afazją z nauki drugiego języka obcego;
- zwiększenie kompetencji dyrektora szkoły w zakresie dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych.

Zadania, o których mowa, są realizowane we współpracy z rodzicami, nauczycielami i innymi pracownikami placówki, także poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, innymi placówkami, podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor szkoły, zatrudniając w placówce pedagoga, psychologa i logopedę, a w szkołach gimnazjalnych i średnich także doradcę zawodowego. Jej istotę można sprowadzić do następujących form:

1. **Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze** organizowane dla uczniów, którzy mają znaczne trudności w uzyskaniu odpowiednich osiągnięć z zakresu określonych zajęć edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego. Zajęcia prowadzone są przez nauczyciela właściwych zajęć edukacyjnych. Liczba uczestników zajęć to od 4 do 8 uczniów.

2. **Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne** organizowane dla uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego; zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej; liczba uczestników zajęć wynosi od 2 do 5 uczniów.

3. **Zajęcia logopedyczne** organizowane dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zakłócenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę; zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie logopedii bądź logopedii szkolnej; liczba uczestników zajęć waha się między 2 a 4 uczniami.

4. **Zajęcia socjoterapeutyczne** oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizowane dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne; zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie pracy o charakterze terapeutycznym lub socjoterapii; liczba uczestników zajęć wynosi od 3 do 10 uczniów.

5. **Klasy wyrównawcze** organizowane w celu intensywnej pomocy edukacyjnej i wychowawczej w uzyskaniu osiągnięć przewidzianych w podstawie programowej dla danego etapu edukacyjnego przez uczniów, którzy mają rozległe trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności.

6. **Klasy terapeutyczne** organizowane dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej.

7. **Zajęcia psychoedukacyjne** dla uczniów i rodziców, organizowane w celu wspomagania wychowawczej funkcji rodziny, zapobiegania zachowaniom dysfunkcyjnym uczniów oraz wspierania ich rozwoju. Zajęcia tego typu prowadzą, w zależności od potrzeb, pedagog, psycholog, nauczyciel mający przygotowanie w zakresie logopedii lub logopedii szkolnej oraz inni nauczyciele posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych.

8. **Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu** organizowane w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Prowadzącymi mogą być doradca zawodowy lub nauczyciel, wychowawca, psycholog albo pedagog posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu.

9. **Porady dla uczniów oraz porady, konsultacje i warsztaty dla rodziców i nauczycieli.** Porad udzielają, w zależności od potrzeb, pedagog, psycholog, doradca zawodowy, nauczyciel posiadający przygotowanie w zakresie logopedii lub logopedii szkolnej oraz inni nauczyciele mający przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych. Warsztaty dla rodziców i nauczycieli organizuje się w celu doskonalenia umiejętności z zakresu komunikacji społecznej oraz umiejętności wychowawczych. Prowadzą je, w zależności od potrzeb, pedagog, psycholog oraz nauczyciele posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych.

Oczywiście nie w każdej szkole istnieje możliwość zatrudnienia zarówno pedagoga, jak i psychologa, logopedy czy specjalisty z zakresu reedukacji. Ustawodawca doprecyzował zatem zakres obowiązków pedagoga zatrudnionego w szkole, wyróżniając:

- Prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących uczniów, w tym diagnozowanie ich możliwości oraz wspieranie mocnych stron. Diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu wspierania rozwoju ucznia, określenia odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym działań profilaktycznych, mediacyjnych i interwencyjnych wobec uczniów, rodziców i nauczycieli. Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowanie przyczyn ich niepowodzeń szkolnych.

- Określanie form i sposobów udzielania uczniom, w tym uczniom z wybitnymi uzdolnieniami, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb. Organizowanie i prowadzenie dla uczniów, rodziców i nauczycieli różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podejmowanie działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach, w stosunku do uczniów, z udziałem rodziców i nauczycieli. Wspieranie w działaniach doradczych rodziców i nauczycieli poprzez organizowanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych, udostępnianie informacji i materiałów do pracy z uczniami.

- Wspieranie działań wychowawczych i opiekuńczych nauczycieli, wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach. Wspieranie wychowawców klas oraz zespołów wychowawczych i innych zespołów problemowo-zadaniowych w działaniach wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach.

- Planowanie i koordynowanie zadań realizowanych przez szkołę na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu, w przypadku gdy w szkole nie jest zatrudniony doradca zawodowy. Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz na pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej. Gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia. Wskazywanie uczniom, rodzicom i nauczycielom dodatkowych źródeł informacji na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym, europejskim i światowym, dotyczących rynku pracy, trendów rozwojowych w świecie zawodów i zatrudnienia, wykorzystania posiadanych uzdolnień i talentów przy wykonywaniu przyszłych zadań zawodowych, wskazywanie instytucji i organizacji wspierających funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w życiu codziennym i zawodowym, alternatywnych możliwości kształcenia dla uczniów z problemami emocjonalnymi i dla uczniów niedostosowanych społecznie, programów edukacyjnych Unii Europejskiej; prowadzenie grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej.

- Działanie na rzecz zorganizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

- Minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy wychowawczej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym ucznia.

- Udzielanie indywidualnych porad uczniom i rodzicom.

- Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę.

- Współpraca z radą pedagogiczną w zakresie tworzenia i zapewnienia ciągłości działań wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, realizacji działań z zakresu przygotowania uczniów do wyboru drogi zawodowej, zawartych w programie wychowawczym szkoły i w programie profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach.

- Współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, oraz innymi instytucjami świadczącymi usługi w zakresie poradnictwa i specjalistycznej pomocy uczniom i rodzicom.

Dokumentacja w pracy pedagoga szkolnego

Oprócz różnorodnych form pracy pedagog ma również obowiązek prowadzenia stosownej dokumentacji. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*⁵ określa, że pedagog prowadzi:

- ramowy plan pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej (roczny, miesięczny),
- dziennik, do którego wpisuje tygodniowy plan swoich zajęć, zajęcia i czynności przeprowadzone w poszczególnych dniach,
- wykaz dzieci, uczniów lub wychowanków zakwalifikowanych do różnych form pomocy, w szczególności pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z podziałem na klasy,
- indywidualne teczki wychowanków, objętych szczególną opieką, zawierające dane o przebiegu prowadzonych diagnoz, badań i czynności uzupełniających,
- informacje o kontaktach z osobami i instytucjami, z którymi pedagog lub psycholog współdziała przy wykonywaniu swoich zadań.

Ewidencja indywidualnej pracy z uczniami jest ważnym dokumentem odzwierciedlającym pracę z podopiecznymi, w związku z tym powinna zawierać także korespondencję i dokumentację urzędową (w tym aktualne rozporządzenia regulujące zakres pracy pedagoga), wytwory prac dziecka oraz wszelkie zapisy dotyczące innych działań pedagoga (wywiad środowiskowy, przebieg rozmów indywidualnych z uczniem, nauczycielem i rodzicami, wizyty domowe, zajęcia indywidualne).

Jak widać z powyższego zestawienia zakres obowiązków pedagoga jest wielowymiarowy. Nieustannie czuwa on nad dziećmi specjalnej troski, z różnorodnymi problemami, ale także coraz większą uwagę skupia na uczniu zdolnym, wychodzącym ponad przeciętną średnią standardową. Takie indywidualne podejście jest istotną innowacją w systemie opieki szkolnej. Obecnie opieka jest bowiem ukierunkowana na każde dziecko, które w sensie negatywnym lub pozytywnym odbiega od normy. Pedagog musi być zatem przygotowany do realizacji różnych rodzajów zadań – z każdym dzieckiem, które potrzebuje profesjonalnego wsparcia. Oczywiście nie wszystkie zadania trzeba wykonywać zawsze i w każdej szkole. Po przeprowadzeniu dokładnej diagnozy pedagog dokonuje wyboru form pracy najbardziej adekwatnych do potrzeb uczniów konkretnej szkoły.

⁵ DzU, 2002, nr 23, poz. 225.

Założone kompetencje pedagoga szkolnego

Skoro chcemy mieć dobrą szkołę, należy zadbać o zatrudnienie w niej jak najlepszych nauczycieli. Przede wszystkim trzeba określić zespół pożądanych, uniwersalnych oraz weryfikowalnych cech, składających się na idealny model nauczyciela. W zakresie kompetencji nauczycielskich istnieje wiele klasyfikacji, w których autorzy odwołują się do istoty zawodu, jego specyfiki, zadań i funkcji pełnionych przez nauczyciela.

B. Niemierko⁶ opisuje aż sześć modeli nauczycieli – wychowawców (surowy brygadzysta, bezlitosny krytyk, czuły terapeuta, bezkrytyczny entuzjasta, zdolny trener i sprytny przedsiębiorca), stwierdzając jednocześnie, że żaden z tych typów nie wystarcza, pożądany jest model uniwersalny, czyli dobry nauczyciel łączyć powinien w swojej pracy różne umiejętności. Równie problematyczne jest określenie cech, które powinny podlegać ocenie. A. Pearson⁷ wyróżnia takie kryteria, jak wiedza przedmiotowa, wiedza profesjonalna oraz refleksyjne doświadczenie praktyczne. Nieco inaczej postrzega problem kompetencji pedagogicznych E. Perrot⁸, zwracając uwagę na znaczenie umiejętności nauczyciela, istotnych w procesie przekazywania wiedzy. Są to umiejętności badania, obserwowania, praktyczna, ewaluacji oraz przetwarzania. Odmienne traktuje cechy nauczyciela K. Kruszewski⁹, podkreślając przede wszystkim sposób mówienia i zachowania; zastosowanie technicznych środków kształcenia, aktywizowanie, dobór treści oraz konstrukcję zajęć.

Zdaniem W. Strykowskiego¹⁰ z kolei kompetencje nauczyciela można podzielić na:

- merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu;
- dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia;
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów.

Poszczególne kompetencje nauczycielskie, niezbędne do wykonywania zadań założonych w toku kształcenia, doksztalcania i doskonalenia funkcji, K. Denek¹¹ ujął jako:

- kompetencje prakseologiczne, wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;

⁶ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999, s. 50–52.

⁷ A. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 148–158.

⁸ E. Perrot, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995, s. 14–15.

⁹ K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1988, s. 43.

¹⁰ W. Strykowski, *Szkola współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 23.

¹¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 215–217.

- kompetencje komunikacyjne, wyrażające się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, manifestujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- kompetencje kreatywne, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- kompetencje informatyczne, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- kompetencje moralne, wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego.

Klasyfikację kompetencji zawodowych nauczyciela przedstawia również S. Dylak¹², dzieląc je na trzy grupy:

- kompetencje bazowe, pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami;
- kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne;
- kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką itp.

Według R. Kwaśnicy¹³ można wyodrębnić dwie grupy kompetencji. Pierwszą z nich stanowią kompetencje **praktyczno-moralne**, czyli:

- kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności „rozumiejącego” odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu);
- kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych);
- kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

Druga grupa to **kompetencje techniczne**. W odróżnieniu od poprzednich są one umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich:

- kompetencje postulacyjne (normatywne), ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi;
- kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności (treścią owych reguł jest przepis działania, mówiący co i jak należy robić, aby został osiągnięty zamierzony cel);

¹² S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 38–39.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 298–302.

- kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów.

R. Kwaśnica ustala także hierarchię ważności przedstawionych kompetencji¹⁴, uznając, że nadrzędne w zawodzie nauczycielskim są kompetencje praktyczno-moralne, które odpowiadają swoistości pracy nauczycielskiej i przesądzają o tym, czy, a jeśli tak, to na jakich zasadach, nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi. Autor podkreśla, że poszczególne kompetencje nabywane są w różny sposób: techniczne mogą być przekazywane w sposób monologiczny, natomiast praktyczno-moralne kształtują się w dialogu i sprzyjać ich rozwojowi można tylko w trakcie oferowania możliwości myślenia według pytań ułatwiających dialog.

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje, widać wyraźnie, że według wielu ekspertów nauczyciel powinien się doskonalić zarówno wewnętrznie, jak i w zakresie ulepszania swojego warsztatu zawodowego. Dlatego polskie szkoły, które zmieniają się pod wpływem uwarunkowań społecznych, jak i oświatowych, potrzebują nauczycieli, będących w stanie sprostać zmianom. Tylko ci, którzy podnoszą swoje kompetencje, mogą – w dzisiejszych warunkach przyśpieszonego tempa rozwoju nauki i techniki – podjąć się realizacji nowych metod czy treści dydaktycznych. Współczesny nauczyciel powinien być wszechstronny – musi opanować zarówno swój przedmiot, jak i dziedziny mu pokrewne; nie tylko przekazywać wiedzę uczniom, ale i wskazać im najkorzystniejsze sposoby jej przyswojenia. Powinien umieć pracować z klasami o zróżnicowanym składzie społecznym i etnicznym oraz z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także odnaleźć się w nowym kontekście zwiększonej autonomii szkoły. Nauczyciel, który potrafi być tak wszechstronny, jest spełnieniem oczekiwań nie tylko uczniów czy rodziców, ale i całego społeczeństwa. W szkole, w której pracuje wielu dobrze wykształconych nauczycieli, którzy nadal się edukują, widać istotny postęp – szkoła taka staje się dla wszystkich jej podmiotów nie tylko obowiązkiem, ale i przyjemnością. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest zatem nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nową generację.

Oczekiwania społeczne wobec pedagoga szkolnego

Zmiana wizerunku wychowawcy w nowej rzeczywistości objęła wszystkie sfery jego funkcjonowania zarówno w wymiarze osobowościowym, jak i w odniesieniu do przyjmowanych przezeń postaw i zajmowanej przez niego pozycji społecznej. Nowoczesny nauczyciel – wychowawca to „otwarta osobowość” ujawniająca się w podatności na innowacje, posiadająca wysoki poziom potrze-

¹⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 303–304.

by osiągnąć, empatii, aspiracji życiowych, charakteryzuje go dążenie do zdobywania wiedzy naukowej, orientacja na teraźniejszość i przyszłość. Towarzyszy mu też potrzeba „osiągania”, tłumaczona jako dążenie do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji i zdobywania coraz większej wiedzy, zdolności empatyczne, ułatwiające dostrzeganie i rozumienie potrzeb wychowanków oraz nonkonformizm, odrzucający stereotypy określonych zachowań nauczycieli w konkretnych sytuacjach. Znaczej wartości nabierają obecnie takie cechy wychowawcy, jak wolność, autonomia, niezależność w myśleniu i działaniu oraz potrzeba „bycia sobą” i ustawicznego wyrażania własnej osobowości. Nie bez znaczenia są także predyspozycje osobowościowe, umożliwiające prawidłowe i życzliwe interakcje z dziećmi i ich rodzicami, czyli takt, życzliwość, wyrozumiałość, zrównoważenie psychiczne, zdolności empatyczne, chęć niesienia pomocy innym, ale także pogodne usposobienie i życzliwy uśmiech.

Każdy pedagog powinien postrzegać dziecko podmiotowo, szanować godność osobistą i niezależność podopiecznych, pomagać im w odkrywaniu i zrozumieniu świata i ludzi. Według I. Jundziłł¹⁵ wychowawca ma posiadać cechy charakteru wymagane od wychowanków, takie jak uczciwość, obowiązkowość, kulturę, karność, zamiłowanie do pracy z dziećmi oraz wiedzę. Ponadto winien być wyposażony w umiejętności spojrzenia w głąb istoty dziecka, optymizm, autorytet, zdolność doskonalenia się. Niezwykle istotnym elementem modelu pedagoga – wychowawcy czasów współczesnych okazują się jego umiejętności w pracy z dziećmi i w pracy nad sobą. J. Brągiel¹⁶ do najważniejszych z nich zalicza umiejętności instrumentalne służące atrakcyjnej i realizującej wartościowe zadania – organizacji pracy z grupą i pojedynczym dzieckiem, umiejętności diagnozowania i zaspokajania jego rozwoju poprzez stymulowanie i pobudzanie do aktywności oraz do społecznego działania; umiejętności praktyczne potrzebne do organizowania czasu wolnego dziecka w placówce oraz rozwijania jego zainteresowań i uzdolnień, a także umiejętności korzystania z dorobku i osiągnięć naukowych oraz cennych wskazówek metodycznych.

Niewątpliwie nowym wyzwaniem dla dzisiejszych nauczycieli – wychowawców jest pełnienie przez nich funkcji terapeuty, zapobiegającego i eliminującego szeroko pojęte skutki współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych. Charakterystyczne dla kreowania modelu opiekuna – wychowawcy nowych czasów jest także sięganie do wartości uniwersalnych, które w decydujący sposób warunkują relacje z drugim człowiekiem – szacunek, wzajemne zaufanie, prawda, dobro, sprawiedliwość i miłość. Szczególne znaczenie ma tu Korczakowski uznanie zasady partnerstwa, poszanowania godności słabszego i zależnego od dorosłych

¹⁵ Por. A. Maksymowicz, *Pedagogika opiekuńcza. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 1990, s. 106.

¹⁶ J. Brągiel, *Propozycje zmian w kształceniu studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. D. Marzec, J. Stochmiałek, Częstochowa 1993, s. 41.

dziecka, respektowanie jego praw do odmienności przeżyć, samodzielnie zdobywanego doświadczenia, wiedzy, przekonań i poglądów, wyboru własnej hierarchii wartości, norm i wzorów zachowań.

Dobry wychowawca wie, jak postępować z dziećmi, przeżywać wspólnie radość i smutki, wie jak godzić, jak dyskutować, wybaczać i budzić nadzieję. Wielkim wyzwaniem, darem, który nauczyciel wychowawca musi ofiarować swoim uczniom jest poświęcony im czas, rozmowa, zainteresowanie ich osobami, dyskretne towarzyszenie w rozpoznawaniu miejsca w świecie, pomoc w interpretacji zjawisk zachodzących w bliższym i dalszym otoczeniu¹⁷. Wychowawca musi być także neutralnym słuchaczem, aktywnym partnerem, szukającym prawidłowego kontaktu i otwartej komunikacji, troszczyć się o wolność jednostki, ułatwić kierowanie jej indywidualnością i wykorzystanie własnego potencjału rozwojowego¹⁸.

Najważniejszą i nieprzemijającą cechą postawy pedagogicznej współczesnego nauczyciela – wychowawcy okazuje się umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi i młodzieżą, zrozumienie, poszanowanie godności i indywidualności podopiecznych oraz zamiłowanie do pracy pedagogicznej, a ideał współczesnego opiekuna – wychowawcy zawiera się umiłowaniu wolności, w poczuciu odpowiedzialności i szacunku dla innych oraz otwartości na świat i drugiego człowieka¹⁹. Niewątpliwie jednak najważniejszą wartością w działalności pedagogicznej każdego nauczyciela będzie dobro dziecka, jego samopoczucie, prawidłowy rozwój oraz stawanie się pełnowartościowym człowiekiem, a humanistyczna postawa wyrażająca się w miłości do ludzi stanie się największym atrybutem „wychowawcy nowych czasów”.

Współczesne zadania pedagoga szkolnego

Zakładając, że wychowanie i opieka są procesami przewidzianymi i zaplanowanymi, warto sobie uświadomić, co powinno być priorytetem w pracy z dziećmi, jakie cele powinno się osiągać, czyli musi nastąpić określenie standardów wskazujących na pożądane cechy osobowości i zachowania podopiecznych. Cele wychowania określają pewne ogólne zmiany czy przeobrażenia w tym zakresie, zadaniami wychowawczymi zaś zwykło się nazywać cele wychowania bardziej uszczegółowione. Dla teorii i praktyki pedagogicznej

¹⁷ B. Solarek, *Wychowujemy razem*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 4, s. 14.

¹⁸ K. Bednik, *Portret wychowawcy – nauczyciela w edukacji wyznaczonej ideał podmiotowości*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 7/8, s. 44–45.

¹⁹ E. Bartkowiak, *O tradycyjnym i nowym pojmowaniu roli opiekuna – wychowawcy w Polsce*, [w:] *Nauczyciel – Opiekun – Wychowawca. Tradycje – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, red. R. Stankiewicz, Zielona Góra 2002, s. 298.

najbardziej przydatne są koncepcje celów wychowania dotyczące cech osobowości (np. uczciwość, sumienność, pracowitość, odpowiedzialność, życzliwość, poczucie sprawiedliwości, umiejętność współzycia i współdziałania, radzenie sobie z własnymi problemami). Niezależnie od ostatecznego celu wychowania, jakim powinien być przede wszystkim człowiek jako istota ludzka, istnieje wiele zadań będących konkretyzacją wspomnianych celów. Zadania te są przełożeniem celu na praktykę opiekuńczo-wychowawczą, czyli konkretne działania.

W praktyce pedagogicznej można tu wyróżnić wiele grup zadań, np.:

- Wychowanie w aspekcie rozwojowym (biologicznym), czyli wspomaganie dzieci i młodzieży w ich rozwoju fizycznym i psychicznym.
- Wychowanie w aspekcie społecznym, które ma być czymś więcej niż tylko próbą przystosowania wychowanka do warunków i sytuacji, w jakich wypadnie mu żyć. Oczekuje się, iż będzie on naśladować konstruktywne wzory postępowania i przyswajać sobie system wartości i norm wysoko cenionych w społeczeństwie.
- Wychowanie w aspekcie kulturowym: w wychowaniu tym – oprócz bezpośredniego przekazywania dorobku kulturowego pokoleń – dużą wagę przywiązuje się do wyzwiania u wychowanków ciekawości i zainteresowania nim, a tym samym do samodzielnego jego poznawania.

W praktycznych działaniach można powyższe grupy zadań uszczegółowić, w zależności od potrzeb i poziomu rozwoju wychowanków:

- Bezpieczeństwo, zdrowie i higiena uczniów – organizacja spacerów, gier i zabaw na powietrzu z uwzględnieniem pór roku, poprawa higieny osobistej poprzez mycie rąk przed jedzeniem, kultura spożywania posiłków, zapoznanie uczniów z sygnałami alarmowymi oraz przepisami BHP.
- Organizacja dożywiania – zbieranie odpłatności za obiady. Stałe kontakty z MOPS w zakresie weryfikacji nazwisk uczniów dotowanych przez OPS. Opieka przy wydawaniu i spożywaniu obiadów.
- Zapewnienie uczniom właściwych warunków do nauki oraz spędzania wolnego czasu poprzez organizację zajęć świetlicowych zgodnych z zainteresowaniami uczniów, rozwijanie indywidualnych zainteresowań ucznia.
- Pomoc uczniom w nauce: organizowanie kółek samopomocy koleżeńskie, pomoc w odrabianiu prac domowych i przygotowaniu się do sprawdzianów, prowadzenie ćwiczeń utrwalających wiadomości z poszczególnych zajęć edukacyjnych, współpraca w tym zakresie z rodzicami i nauczycielami.
- Podejmowanie działań mających na celu kształtowanie zdrowego stylu życia i postawy asertywnej wobec zagrożeń dla zdrowia i życia przy stałym kontakcie z higienistką szkolną.
- Realizacja założeń Programu Wychowawczego i Programu Profilaktyki.
- Integracja grupy: prowadzenie zajęć wychowawczych metodami aktywnymi, takimi jak krąg uczuć, rysunki, dyskusja, burza mózgów, uzupełnianie zdań, krótkie opowiadania, gry i zabawy – praca w małych grupach.

- Kształtowanie podstawowych nawyków społecznego współżycia (wdrażanie do zgodnego współżycia w grupie, poprawnego zachowania się i wzajemnej życzliwości): nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z rówieśnikami, dorosłymi osobami niepełnosprawnymi.

- Poszanowanie własności osobistej oraz mienia społecznego (szacunek dla pracy i ludzi, którzy ją wykonują): pogadanki, dyskusje, dbałość o wygląd estetyczny świetlicy, redagowanie gazetek, poszanowanie sprzętu świetlicowego.

- Działania nauczyciela mające na celu kształtowanie odporności emocjonalnej oraz pozytywnej motywacji do podejmowania zadań i rozwiązywania problemów przy stałym kontakcie z pedagogiem szkolnym.

- Rozwijanie uczuć patriotycznych przez krzewienie umiłowania stron rodzinnych, zainteresowanie pracą ludzi wykonywaną dla najbliższego środowiska, tradycjami i obrzędami – poprzez przygotowanie uczniów do udziału w akademiach, uroczystościach, apelach, rocznicach narodowych.

- Rozwijanie myślenia twórczego, uczuć artystycznych, wrażliwości i zdolności uczniów: prowadzenie zajęć plastycznych, technicznych, umuzykalniających, ruchowych i sportowych, wspólne oglądanie audycji i programów edukacyjnych.

- Podnoszenie poziomu wychowania i wyrabianie wrażliwości uczniów na piękno w przyrodzie i w twórczości człowieka.

Powyższe zadania nie są jedynymi, chociaż można je uznać za priorytetowe dla osiągnięcia celu ostatecznego, czyli wychowania człowieka, który – w atmosferze opieki, wsparcia, akceptacji – będzie się zbliżał ku wartościom uniwersalnym i ponadczasowym. Do zadań wychowawcy będzie należało także pomaganie wychowankom w odnalezieniu sensu ludzkiej egzystencji, i to nie tylko w warunkach korzystnych dla człowieka, lecz również w sytuacji trudnej – problemów, osamotnienia, zagrożenia, cierpienia.

Praktyczny aspekt pracy pedagoga szkolnego

Jak wynika z poprzednich opisów praca pedagoga jest prowadzona wielokierunkowo – nie wszystkie z tych kierunków są jednak jednocześnie realizowane. Wynika to m. in. z poziomu dysfunkcji uczniów, zaburzeń w ich środowisku rodzinnym czy możliwości współpracy z instytucjami wspierającymi (ośrodkami pomocy społecznej, ośrodkami pomocy rodzinie, organizacjami pozarządowymi działającymi w najbliższym środowisku). W przypadku uczniów zdolnych należy również określić poziom uzdolnienia (talentu), potencjał tkwiący w środowisku rodzinnym oraz ewentualne wsparcie ze strony instytucji wspierających (np. domów kultury, sekcji sportowych, organizacji kościelnych). Jednakże

w praktyce pedagogicznej²⁰ najczęściej wskazuje się na następujące trzy podstawowe zakresy obowiązków:

1. Organizowanie pedagogicznego warsztatu rozpoznawczo-diagnostycznego, w tym:

- rozpoznawanie warunków bytowych dzieci i młodzieży – wywiady środowiskowe (gromadzenie danych w miejscu zamieszkania),
- rozmowy z rodziną, sąsiadami – wywiady środowiskowe i opiekuńcze (przy gromadzeniu danych udziela się podstawowego wsparcia – np. pomoc przy pisaniu podania do urzędu pracy, poradnictwo rodzinne, rozmowa na temat dziecka),
- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów,
- diagnoza przyczyn niepowodzeń szkolnych,
- diagnoza przyczyn zaburzeń wychowawczych,
- wykrywanie niekorzystnych zachowań i zmian rozwojowych (np. agresja, apatia, odosobnienie, niewłaściwe normy współżycia w grupie),
- wykrywanie w środowisku lokalnym negatywnych czynników już oddziałujących na wychowanków lub mogących taki wpływ wywrzeć (np. struktura rodziny, standard ekonomiczny, atmosfera wychowawcza),
- prowadzenie ewidencji dzieci i młodzieży trudnej, ze środowisk zaburzonych, niewydolnych wychowawczo oraz wymagających specjalnej troski (ubóstwo, deficyty rozwojowe itp.),
- wykrywanie zagrożeń społecznych (alkoholizm, niktynizm, narkomania, AIDS itp.)

2. Pomoc w organizowaniu działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, w tym:

- układanie planu pracy dydaktyczno-wychowawczej placówki,
- zapewnienie warunków spędzania czasu wolnego po zajęciach dydaktycznych (organizowanie i kontrola kółek zainteresowań: rozrywkowych, naukowych, sportowych itp.),
- organizowanie pomocy materialnej dla wychowanków najuboższych i z niewydolnych rodzin (stypendia, zapomogi, dożywianie),
- organizowanie wypoczynku letniego i zimowego,
- opieka nad wychowankami najzdolniejszymi,
- opieka nad wychowankami specjalnej troski,
- organizowanie działalności korekcyjno-wyrównawczej i terapeutycznej,

²⁰ Por. M. Kramarz, M. Sapińska, *Szkola z pedagogiem czy bez?*, „Biuletyn Informacyjny” 2003, nr 2, s. 32–45; M. Prokosz, *Zadania pedagoga-wychowawcy a postrzeganie i realizacja praw dziecka w okresie przemian*, [w:] *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*, red. S. Badora, D. Marzec, Częstochowa 1996, s. 337–344; też, *Pedagog we współczesnej szkole – między założeniami a praktyką*, [w:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, red. L. Wawelski, Szczecinek 2007, s. 179–192; M. Słoma, *Nowa rola pedagoga szkolnego*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 6, s. 44–47.

- podejmowanie działań zapobiegających niedostosowaniu uczniów,
- współpraca z nauczycielami, dyrekcją, Komitetem Rodzicielskim (Radą Szkoły),
 - współpraca z instytucjami wspomagającymi proces kształcenia i wychowania, lekarzami różnych specjalności, policją, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, sądem dla nieletnich,
 - współpraca z takimi instytucjami lokalnymi, jak: MOPS, TPD, PCK, parafia, stowarzyszenia kościelne i in.,
 - współpraca z Samorządem Szkolnym lub Samorządem Wychowanków,
 - współpraca z rodzicami (innymi krewnymi, opiekunami, kuratorem),
 - pozyskiwanie sił tkwiących w środowisku lokalnym, istotnych dla optymalnego funkcjonowania szkoły,
 - koordynowanie oddziaływań różnych instytucji i osób wspierających rozwój ucznia,
 - wykorzystywanie oferty formalnych i nieformalnych instytucji terapeutycznych do wychowawczo-edukacyjnych oddziaływań na indywidualnego ucznia, grupę i rodzinę,
 - prowadzenie działalności profilaktycznej w zakresie uzależnień oraz innych zagrożeń współczesnego świata,
 - promowanie zdrowego stylu życia,
 - przestrzeganie praw dziecka, pełnienie funkcji reprezentanta dziecka poza placówką,
 - zwiększanie pedagogizacji rodziców, pogłębianie ich wiedzy o przyczynach niedostosowania społecznego i uzależnień.
- 3. **Pedagogiczne poradnictwo indywidualne**, w tym:
 - poradnictwo w zakresie niepowodzeń edukacyjnych,
 - poradnictwo w zakresie konfliktów rodzinnych,
 - poradnictwo w zakresie konfliktów rówieśniczych i społecznych,
 - poradnictwo zawodowe.

Tak rozległy zakres obowiązków doprowadził do tego, że w praktyce pedagogicznej pojawiły się dwa typy pedagoga szkolnego – **standardowy** i **kreatywny**.

Typ standardowy – to ukierunkowanie na pięć głównych rodzajów działań²¹, należą do nich: zadania ogólnowychowawcze, indywidualna opieka pedagogiczno-psychologiczna, praca korekcyjno-wyrównawcza, profilaktyka wychowawcza oraz pomoc materialna. Typ standardowy jest wskazany dla początkującego pedagoga, który może uporządkować sprawy dotyczące poszczególnych dzieci w pewnym układzie „tematycznym”. Można wówczas zaplanować zarówno pracę dotyczącą całej społeczności uczniów (tu przede wszystkim chodzi o zadania ogólnowychowawcze), jak i poszczególnych

²¹ M. Słoma, *Nowa rola pedagoga...*, s. 44–47.

uczniów – i tych zdolnych, i tych z problemami (indywidualna opieka psychologiczno-pedagogiczna), kompensowanie braków (praca korekcyjno-wyrównawcza), zapobieganie nieprawidłowościom (profilaktyka wychowawcza) czy wreszcie wsparcie w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb (pomoc materialna). Poszczególne zadania – wymienione poniżej – stanowią podstawowy zakres pracy pedagoga standardowego.

Zadania ogólnowychowawcze. Największą wartością, której są podporządkowane wszelkie poczynania pedagoga, jest dziecko i jego dobro. Obserwując rozwój indywidualny każdego dziecka, a także organizując działalność opiekuńczo-wychowawczą, pedagog powinien się dobrze orientować w uwarunkowaniach procesów wychowawczych i w czynnikach kształtujących osobowość. Może wtedy przeciwdziałać ujemnym wpływom i wykorzystać dodatnie. Pedagog musi rozpoznawać wychowawcze środowisko rodzinne oraz podnosić poziom kultury pedagogicznej rodziców. Praca nad podnoszeniem tej kultury należy do podstawowych czynników determinujących treści i metody wychowania w społeczeństwie. Pedagog kształtuje również specyficzny charakter pracy wychowawczej przez tworzenie ciekawego, niepowtarzalnego środowiska w szkole i wokół niej. W ramach zadań ogólnowychowawczych organizuje też spotkania dyskusyjne z młodzieżą, kształtowanie bowiem poglądów i przekonań odgrywa w wychowaniu dzieci i młodzieży ważną rolę. W skład zadań ogólnowychowawczych, których realizacją zajmuje się pedagog szkolny, wchodzi także pomoc uczniom w wyborze zawodu i kierunku dalszego kształcenia się.

Indywidualna opieka pedagogiczno-psychologiczna. Jednostka, jej potrzeby oraz problemy są najistotniejszym wyznacznikiem pracy pedagoga. Jest ich tak dużo, jak dużo jest uczniów w szkole. Każdy z nich to bowiem odrębna osobowość, charakter i temperament. Zadaniem pedagoga jest kompensowanie braków i niedociągnięć rodziny, które wpływają na jednostkę. Obecnie często dzieje się tak, że rodzina nie zaspokaja wszystkich potrzeb dziecka, nie potrafi wnikać w jego psychikę, nie ma czasu na zajmowanie się nim, jest rozdzielana konfliktami, panuje w niej napięta atmosfera, a rodzice niekiedy nie potrafią poradzić sobie z dzieckiem w trudnej sytuacji. Elementami nowych realiów są ciągle zmiany miejsca zatrudnienia rodziców, zubożenie znacznej części społeczeństwa, łatwiejszy dostęp do środków odurzających, rosnące patologie społeczne. Pedagog zajmuje się również niekorzystnymi dla uczniów zjawiskami, takimi jak depresje, nerwice czy stany lękowe. Docieka ich przyczyn i stara się podjąć odpowiednie środki zaradcze, które eliminują niepożądane sytuacje i stany uniemożliwiające dzieciom i młodzieży prawidłowe funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Ponadto udziela pomocy uczniom w likwidowaniu napięć psychicznych powstałych na tle konfliktów rodzinnych oraz niepowodzeń szkolnych. Bywa rzecznikiem praw ucznia podczas konfliktów z nauczycielami. Pedagog szkolny zajmuje się również takimi problemami młodzieży, jak alkoholizm, narkomania i nikotynizm.

Praca korekcyjno-wyrównawcza. W każdej szkole lub nawet klasie można spotkać uczniów, którzy mają braki w wiadomościach szkolnych lub napotykają trudności w nauce. Rola pedagoga szkolnego w takich przypadkach sprowadza się do organizowania odpowiedniej pomocy w postaci grup wyrównawczych. Dla dzieci mających trudności w nauce na skutek mikrodefektów lub defektów rozwojowych tworzy się tzw. zespoły reedukacyjne. Coraz lepsze narzędzia diagnozy i terapii pozwalają na wyłonienie tych dzieci i zastosowanie wobec nich odpowiednich metod pracy. Do obowiązków pedagoga szkolnego zalicza się też działalność kompensacyjną, która dotyczy wyrównywania braków związanych ze środowiskiem rodzinnym w zaspokajaniu potrzeb uczniów – biologicznych, psychicznych i społecznych. Istotnym elementem w pracy pedagoga szkolnego jest organizowanie różnych form terapii zajęciowej z uczniami z objawami niedostosowania społecznego.

Profilaktyka wychowawcza. W skład zadań profilaktyki wychowawczej wchodzi działania zapobiegające niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi. Zadanie pedagoga w ramach profilaktyki polega na takiej organizacji życia jednostek, która zapobiega wszelkim odchyleniom i niekorzystnym zmianom osobowości. Działalność profilaktyczna pedagoga szkolnego rozpoczyna się od zapoznania się z sytuacją wychowawczą w poszczególnych klasach, a następnie sporządzenia ewidencji uczniów, którzy mają trudności w nauce, sprawiają kłopoty wychowawcze, potrzebują pomocy materialnej itp. Prowadzenie działalności profilaktycznej to także organizowanie czasu wolnego uczniów. Wśród zadań dotyczących profilaktyki wychowawczej można również umieścić udzielanie wychowawcom i nauczycielom pomocy w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. W działalności profilaktycznej, którą podejmuje pedagog na terenie szkoły, nie można zapomnieć o współpracy z organizacjami młodzieżowymi w zakresie wspólnego oddziaływania na uczniów wymagających szczególnej opieki i pomocy wychowawczej. Opieka pedagoga jest potrzebna także w związku z zajęciami pozalekcyjnymi i świetlicowymi. Pedagog stara się wniknąć w trudności towarzyszące działalności pozalekcyjnej i pomaga w ich usuwaniu. Zabiega o to, aby ci uczniowie, którzy wymagają opieki ze względu na zaburzenia w zachowaniu lub trudne warunki rodzinne, znaleźli korzystne środowisko wychowawcze w świetlicy szkolnej. Pedagog szkolny zajmuje się też dziećmi i młodzieżą zagrożoną lub niedostosowaną społecznie. Nie tylko czuwa nad nimi, ale także planuje szczegółowo ich dalsze życie w taki sposób, aby odciąć możliwość dostępu do grupy, która mogłaby ich sprowokować do nowych wykroczeń. W pracy profilaktycznej pedagoga ważne miejsce zajmuje wyrównywanie startu szkolnego, w tym badanie dojrzałości szkolnej. Pedagog ma do zrealizowania bardzo wiele równie ważnych zadań. Nie jest więc w stanie podjąć im wszystkim jednocześnie. Te, które w danej chwili wysuwają się na pierwszy plan, stanowią ośrodek jego zainteresowań i wszelkich poczynań.

Pomoc materialna. Realizując to zadanie, pedagog szkolny zbiera niezbędne wiadomości o potrzebach materialnych dzieci od wychowawców klas, opiekunów społecznych oraz przeprowadza wywiady środowiskowe. Tam, gdzie jest potrzebna pomoc materialna, występuje o przydział doraźnych albo stałych zapomóg, bezpłatnych lub częściowo odpłatnych obiadów, stypendiów itp. Rola pedagoga nie ogranicza się jednak tylko do zapewnienia potrzebującym uczniom tego typu pomocy, musi on także czuwać nad właściwym dysponowaniem pieniędzmi uzyskanymi przez rodzinę na pomoc materialną dla dzieci. W gestii pedagoga szkolnego leży również organizowanie wypoczynku podczas ferii i wakacji. Sytuacja współczesnej szkoły, w której uczy się wielu uczniów, wymaga od niego wiele wysiłku, jeśli ma dotrzeć do wszystkich potrzebujących jego pomocy wychowanków. Obecnie, kiedy szkoła staje się instytucją otwartą na kontakty ze społecznościami lokalnymi, kiedy zmienia się styl jej pracy, zmieniają się jej potrzeby i oczekiwania, zmianie powinna ulec również rola pedagoga szkolnego. W nowej roli powinien on przede wszystkim podejmować zadania, które są najbardziej adekwatne w kontekście aktualnych potrzeb ucznia i jego środowiska wychowawczego.

Z drugim typem pedagoga – określanym jako **kreatywny** – wiązą się trzy koncepcje realizacji jego roli zawodowej²². W porównaniu z typem standardowym nie ma tu jasno określonych zadań (choć zakres obowiązków może się pokrywać ze standardem). Tu pedagog – mający już doświadczenie w pracy zawodowej – dokonuje wyboru jednej z trzech koncepcji, czyli skupia się na *przeciwdziałaniu niepowodzeniom szkolnym; działalności interwencyjnej, środowiskowej i socjalnej* lub na *przyjmowaniu roli koordynatora i mediatora* w sprawach związanych z nauką i wychowaniem, organizowaniem masowej działalności profilaktycznej i terapeutycznej. Wybór koncepcji jest uzależniony od rzeczywistych potrzeb dzieci, możliwości uzyskania wsparcia (ze strony nauczycieli, rodziców, środowiska, instytucji itp.). Inna jest bowiem specyfika elitarniej szkoły, gdzie uczniowie nie potrzebują wsparcia materialnego, a rodzice zapewniają korepetycje, a inaczej należy pracować w placówce w rejonie dotkniętym bezrobociem, z widocznymi zagrożeniami alkoholizmem czy przestępczością.

Koncepcja pracy ukierunkowana na *przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym*, uwypukla pracę dydaktyczno-wyrównawczą, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i wszelką pomoc w zakresie skutecznego realizowania programu szkolnego. Pedagog o tym nastawieniu uczestniczy w tworzeniu systemu pomocy w nauce. Pomaga uruchomić pomoc koleżeńską dla uczniów klas starszych. Dopinguje rodziców do większej troski o pracę domową dzieci. Stara się ściśle współpracować z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie

²² A. Hawel, *Praca pedagoga szkolnego w świetle potrzeb dzieci i młodzieży*, [w:] MAGISTER on line, 12 maja 2000 r.

diagnozy niepowodzeń szkolnych. Sam aktywnie włącza się do pracy wyrównawczej i kompensacyjno-korekcyjnej, prowadząc małe zespoły dzieci ze szczególnymi trudnościami w nauce. Odgrywa wiodącą rolę w podnoszeniu poziomu terapii pedagogicznej w szkole, organizując pokazowe zajęcia, upowszechniając nowoczesne metody i pomoce, uruchamiając odpowiedni gabinet, stale doskonaląc się w tej dziedzinie. W koncepcji tej przeważają zadania ściśle zaprogramowane, wymagające przygotowania i systematyczności. Przy tym bardzo ważna jest wczesna diagnoza, stałe konsultacje z nauczycielami, często również z pielęgniarką czy lekarzem. Pedagog szkolny realizujący tę koncepcję udziela też wszelkiej pomocy słabym w nauce uczniom klas starszych. Organizuje im dodatkowe zajęcia i konsultacje z nauczycielami, czuwa, by chociaż częściowo likwidowali braki, a w krytycznych sytuacjach szuka im zastępczych form ukończenia szkoły podstawowej, np. w klasach uzawodowionych, gdzie wymagania są mniejsze i połączone z przygotowaniem do pracy.

Następna koncepcja pracy uwypukla działalność interwencyjną, środowiskową i socjalną. Przy takim ukierunkowaniu pedagog załatwia w szkole wiele spraw doraźnych, związanych z sytuacją bytową, wychowawczą i społeczną podopiecznych. Aranżuje w tym celu spotkania z rodzicami zarówno w szkole, jak i w domach. Wnikliwie bada warunki do nauki, jakie ma dziecko, interesuje się, czy jest właściwie odżywiane, czy w jego domu jest właściwa atmosfera wychowawcza. Doradza rodzicom jak postępować z trudnym dzieckiem, jak lepiej i skuteczniej wpływać na wychowanie i rozwój, jak wciągnąć współmałżonka we wspólną troskę o potomstwo i jego socjalizację. Pedagog realizujący tę koncepcję szczególnie zabiega o środki materialne na pomoc potrzebującym, organizuje dopłaty do wyżywienia, szuka tanich miejsc na koloniach i obozach, stara się o dofinansowanie wszelkich świadczeń socjalnych. Aby tego dokonać aktywnie współpracuje z instytucjami i organizacjami, które służą pomocą dziecku i rodzinie. Jest gotowy do zapewnienia, w razie konieczności, osłony prawnej. Stąd jego ścisłe kontakty z sądem rodzinnym, policją, z wszelkimi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, profilaktyczno-lecznymi i resocjalizacyjnymi.

Kolejna koncepcja pracy polega na przyjmowaniu *roli koordynatora i mediatora* w sprawach związanych z nauką i wychowaniem, organizowaniem masowej działalności profilaktycznej i terapeutycznej. Dokonując wyboru takiej opcji, pedagog szkolny nastawia się na szybkie ujawnienie i rozpoznanie sytuacji zagrażających dziecku w prawidłowym rozwoju, tkwiących w samym uczniu, w jego rodzinie, w podejściu nauczyciela, a także wynikających z zaburzeń kontaktów rówieśniczych. Stawia wówczas wstępną diagnozę i organizuje pierwszą pomoc. Aby nie być osamotnionym w tych działaniach buduje system pomocy i wspierania dla jednostek zaburzonych i problemowych. W ramach tego systemu współorganizuje pomoc w nauce, koordynuje całość zabiegów społeczno-wychowawczych, uruchamia procedury naprawcze. W niektórych

przypadkach sam podejmuje konkretne działania, w innych jest tylko koordynatorem całości poczynań zespołu ludzi. Pedagog szkolny decydujący się na taki model pracy musi też inicjować i osobiście wprowadzać w życie nowoczesne metody profilaktyki masowej, w szczególności profilaktyki uzależnień i AIDS, warsztatowe metody wychowania prorodzinnego i seksualnego, przeciwdziałanie wszelkim zjawiskom patologii społecznej.

Zarówno typ standardowy, jak i kreatywny mogą w praktyce występować w rozmaitych wariantach i kombinacjach. Podstawowe grupy zadań ulegają wtedy przemieszczeniu i wzajemnemu przenikaniu. W wariacie standardowym podstawowe typy zadań są jednak realizowane zawsze, chociaż w różnym natężeniu. W wariacie kreatywnym pedagog może rozszerzyć zakres działań w zależności od rzeczywistych potrzeb dzieci. Należy tu wszakże dodać, że brak przygotowania do realizacji wariantu kreatywnego może doprowadzić do „wariantu uniwersalnego”. Oznacza to, że pedagog szkolny wybiera koncepcję pracy nieadekwatną do realnych potrzeb wychowanków i – dostrzegając narastające problemy – zajmuje się wszystkim, ale za to w ograniczonym zakresie. W konsekwencji tego niektórym uczniom pomaga w nauce, wobec innych interweniuje w środowisku, a jednocześnie prowadzi działalność profilaktyczną i psychoedukacyjną.

Przy wyborze typu działań pedagoga należy mieć przede wszystkim na względzie dobro dziecka. Dobra praca to nie tylko szeroki zakres realizowanych formalnie zadań, ale pomoc tym, którzy jej naprawę potrzebują. Stąd też dobry pedagog powinien być nie tylko sprawnym realizatorem założonych zadań, ale jednocześnie diagnostą i wychowawcą.

Pedagog szkolny jako diagnosta

Podstawową działalnością pedagoga jest praca indywidualna z uczniem wymagającym wzmożonej opieki i pomocy wychowawczej oraz dydaktycznej. Do uczniów wymagających pomocy wychowawczej zaliczamy dzieci zagrożone, niedostosowane społecznie, z zaburzeniami emocjonalnymi zarówno z rodzin funkcjonujących prawidłowo, jak i patologicznych. Pedagog diagnozuje także sytuację dzieci zdolnych.

W pierwszym rzędzie dokonuje rozpoznania ilościowego²³. Następnie dąży do postawienia w miarę możliwości diagnozy, czemu służą:

- rozpoznane warunki życia w rodzinie i środowisku pozarodzinnym,
- poznane osiągnięcia szkolne,
- pozycja w grupie rówieśniczej.

²³ E. Bartłomiejczyk, Z. Bieniarz, A. Mazur, *Praca profilaktyczno-resocjalizacyjna pedagogów szkolnych*, „Chowanna” 1988, z. 2, s. 242–244.

W zebraniu materiałów pomocne mogą być:

- obserwacja,
- wywiad z dzieckiem,
- analiza dokumentacji,
- badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej,
- analiza prac dziecka,
- badania lekarskie.

Zgromadzone informacje pozwalają na ustalenie przyczyn odmiennego zachowania. Znając przyczyny i różnorodne uwarunkowania zaburzeń, ustala się plan działania zmierzający do wyeliminowania i skorygowania nieprawidłowości.

Pedagog szkolny nie tylko powinien pracować z uczniem niedostosowanym społecznie w szkole, lecz również nawiązać kontakt z jego rodziną i sprawdzić warunki, w jakich on mieszka i jest wychowywany. Podczas pierwszej bytności w jego domu należy sporządzić wywiad środowiskowy, którego efektem winno być zgromadzenie informacji o:

- zachowaniu się i warunkach wychowawczych dziecka,
- sytuacji materialnej i bytowej rodziny,
- sposobie spędzania wolnego czasu,
- kontaktach z rówieśnikami i innymi osobami mogącymi mieć wpływ na zachowanie dziecka,
- stanie zdrowia,
- stosunku rodziców lub opiekunów do dziecka i podejmowanych oddziaływań wychowawczych.

Wywiad powinien także obejmować podstawowe dane o członkach rodziny dziecka, istniejących konfliktach w rodzinie oraz charakterystykę środowiska społecznego w miejscu zamieszkania. Wywiad winien zakończyć się wnioskami i ustaleniami zmierzającymi do poprawy sytuacji dziecka. Kolejne wizyty domowe w tej samej rodzinie mają charakter poradnictwa wychowawczego lub interwencyjnego.

Warunki pracy pedagoga

Niezbędnym elementem efektywnej i dobrze zorganizowanej pracy pedagoga są odpowiednie jej warunki²⁴.

Najważniejsze dla pedagoga jest *rozumienie i wsparcie dyrektora*. Wówczas łatwiej jest ułożyć sobie stosunki ze wszystkimi nauczycielami w taki sposób, by sprzyjały one dobrej współpracy. Zyskując akceptację dla swoich

²⁴ M. Kramarz, M. Sapińska, *Szkola z pedagogiem czy bez?*, „Biuletyn Informacyjny” 2003, nr 2, s. 42.

poczynają, pedagog może zrealizować wiele cennych programów. Nie jest traktowany jak człowiek do „łatania dziur” (obsadzania nagłych zastępstw i załatwiania wszelkich spraw, którymi nie ma się kto zająć). Nie obarcza się go dodatkowymi obowiązkami, takimi jak np. udział w pracach komisji, które nie mają związku z działalnością pedagogiczną. Jeśli dyrekcja szkoły rozumie, na czym polega rola pedagoga (ma być rzecznikiem uczniów, pośrednikiem bądź mediatorem w kontaktach uczeń – nauczyciel, uczeń – wychowawca, uczeń – dyrektor) nie powierza mu wychowawstwa klasy ani dyżurów dyrektorskich, a nauczyciele nie używają go jako straszaka (srogość nie sprzyja porozumieniu).

Gabinet pedagoga (w wielu szkołach nie ma takiego pomieszczenia) powinien stanowić swoistą enklawę, miejsce, gdzie można przyjść i bezpiecznie porozmawiać o swoich problemach. Nie zastąpi go wydzielona część sekretariatu lub pokoju nauczycielskiego. Ważne jest wyposażenie – nie tylko biurko, które kojarzy się z urzędnikiem, ale przede wszystkim pomoce do terapii, np. materace, kanapa, niskie stolki do pracy z grupą. Niezbędny jest telefon, przydatny komputer.

Efektywność pracy pedagoga szkolnego, a nawet w pewnej mierze sposób sprawowania tej funkcji, uzależniona jest również od *warunków zewnętrznych*, przede wszystkim lokalizacji i – mierzonej liczbą uczniów – wielkości szkoły. W małych placówkach możliwe jest nawiązanie przez pedagoga osobistego kontaktu z każdym uczniem, nauczycielem i rodzicem. W olbrzymich „tysiąc-latkach” lub zespołach szkół tego typu kontakt jest wybiórczy – obejmuje tylko tzw. trudnych uczniów, ich rodziców oraz niektórych nauczycieli. Jeden człowiek nie jest w stanie objąć opieką tysiąca uczniów. W takich warunkach uwadze pedagoga umyka wiele istotnych spraw. Niezałatwione w porę, urastają do znacznie poważniejszych rozmiarów, czasem odzywają się zwielokrotnionym echem.

Nie bez znaczenia jest również *organizacja pracy pedagoga* – czy jest zatrudniony w jednej szkole, czy w kilku. W niektórych gminach zatrudnia się bowiem jednego pedagoga do obsługi kilku szkół i placówek oświatowych. W każdej z nich bywa wówczas przez dzień lub dwa dni w tygodniu po parę godzin. Taki model pracy (zwany „pedagogiem objazdowym”) podyktowany został względami czysto ekonomicznymi. Jak pokazuje praktyka, aktywny dochodzący pedagog, przy dużym wsparciu dyrektora i nauczycieli, może wiele zdziałać, ale tylko w małych szkołach i w środowisku, gdzie zagrożeń jest mniej, np. na wsi. Natomiast duże szkoły, gdzie skala i natężenie problemów są zdecydowanie większe, potrzebują pedagoga stacjonarnego. Generalnie, tzw. działania zaplanowane (pogadanki, prelekcje, szkolenia, warsztaty itp.) można realizować w każdym systemie pracy, ale działalność doraźna wymaga obecności w danym momencie – tu i teraz. Uczniowie przeżywający różnego rodzaju trudności oczekują obecności i dostępności pedagoga właśnie wtedy, gdy zdecydują się powierzyć mu swoje problemy. Natychmiastowa, zdecydowana

reakcja pedagoga jest potrzebna również, gdy dojdzie np. do bójki między uczniami lub innych zachowań aspołecznych. Gdy pedagoga nie ma, sprawą zajmują się wychowawcy lub dyrektor. Odroczone o kilka dni rozmowa z pedagogiem nabiera innego charakteru, a jemu samemu trudno jest bez własnego oglądu sytuacji wyważyć racje.

Pedagog szkolny jako wychowawca

Pedagog szkolny to nie tylko nauczyciel – wychowawca – musi on być opiekunem, edukatorem, diagnostą, terapeutą i animatorem w jednej osobie. W postawie zawodowej pedagoga szkolnego za najważniejsze można uznać następujące komponenty:

- emocjonalny, tj. zaangażowanie w rzeczywistość wychowawczą szkoły, jak również uczuciowe przywiązanie do uczniów,
- intelektualny – dotyczący wiedzy o samym zawodzie, wiedzy z zakresu całej grupy przedmiotów pedagogicznych, a także znajomości problematyki pedagogicznej,
- motywacyjno-działaniowy – dotyczący podnoszenia przez pedagoga na wyższy poziom efektywności pracy wychowawczej i kształtowania w sposób twórczy swojej roli zawodowej.

Przekładając powyższe komponenty na wymiar praktyczny, można przyjąć, że dobry pedagog powinien posiadać wiele cech, które stworzą nowy model pedagoga.

Wzorzec cech wychowawcy – opiekuna można zatem przedstawić następująco:

Cechy osobowe: płeć, wiek, zdrowie, temperament, postawy oraz zainteresowania.

Wiedza: ogólna, z podstawowych dyscyplin nauk społecznych, biomedycznych podstaw biologii, psychologii, dotycząca pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz znajomość metodyki.

Umiejętności warsztatowe: diagnozowania potrzeb dziecka, planowania pracy, metodycznego prowadzenia zajęć.

Umiejętności interpersonalne: komunikatywność, nawiązywanie więzi, rozwiązywanie konfliktów.

Doświadczenie życiowe i zawodowe (wykorzystywanie refleksji doświadczonego praktyka).

Osiąganie kompetencji jest efektem rozwoju w wymienionych powyżej sferach, czyli w zakresie wiedzy, umiejętności, doświadczeń i postawy osobistej. Wiedza stanowi teoretyczne podstawy działania i jest konieczna, by rozumieć to, co się robi. Wiedzieć, to znaczy mieć intelektualną możliwość działania ade-

kwatnego do sytuacji, w jakiej znajduje się wychowawca i wychowanek. Nie wystarczy wiedzieć, co powinno być zrobione, ale trzeba umieć to zrobić. Posiadane umiejętności pozwalają na efektywne działanie w konkretnej sytuacji. Żadne zamierzenie nie może zostać zrealizowane, jeśli jego podstawą jest jedynie wiedza niepoparta stosownymi umiejętnościami. Doskonalenie praktycznych umiejętności jest więc niezbędnym elementem rozwoju zawodowego wychowawcy. Ważna jest też znajomość siebie, swoich możliwości i ograniczeń. Niektóre z cech osobistych pozostaną niezmiennie i nie będziemy w stanie ich skorygować.

Planując rozwój zawodowy, należy pamiętać o wszystkich czynnikach. Najczęściej mamy sporo wiedzy, znacznie mniej praktycznych umiejętności i zupełnie brak nam świadomości swoich osobistych ograniczeń. Zdobyć wiedzę jest stosunkowo najłatwiej. W przypadku podnoszenia kompetencji w zakresie umiejętności wychowawczych chodzi o uzyskanie wiedzy z teorii wychowania i budowania relacji dorosły–dziecko. Zdobywanie wiedzy o wychowaniu pomaga zbudować nową perspektywę i sposób rozumienia relacji dorosły–dziecko, a także przeżywanych dotychczas trudności. Pozyskiwanie wiedzy jest drogą rozumowego, intelektualnego poszerzania swojej świadomości, dokonywania wglądu w niejednokrotnie przeżywane sytuacje, daje też podstawy do uczenia się nowych umiejętności.

Umiejętności praktycznych nie można zdobyć drogą studiowania książek. Znacznie korzystniej jest uzyskiwać je w warunkach ćwiczeniowych, czyli biorąc udział w warsztatach umiejętności praktycznych. Warsztat jest formą grupowego podnoszenia kwalifikacji, której założeniem jest stworzenie warunków, w jakich uczestnicy poznają nowe umiejętności i uczą się ich poprzez ćwiczenia. Warsztat daje możliwości realnego zmierzenia się z daną sytuacją.

Na kształtowanie cech osobistych nie ma natomiast żadnych wzorów czy schematów. Warto jednak przyjrzeć się osobistym ograniczeniom, przeżywanym emocjom oraz barierom na drodze zmiany.

Nie każdy nauczyciel potrafi być dobrym wychowawcą. Aby sprostać trudnej pracy z dziećmi i młodzieżą trzeba posiadać wiele cech²⁵ – zarówno wrodzonych, jak i nabytych. Do najistotniejszych można tu zaliczyć następujące *cechy osobowościowe*:

- akceptacja każdego ucznia takiego, jakim on jest,
- aktywne nastawienie do potrzeb opiekuńczych ucznia,
- liczenie się z osobowością i indywidualnością ucznia,
- respektowanie indywidualności ucznia, jego możliwości i potrzeb,
- poszanowanie osobistej godności, a więc odnoszenie się z szacunkiem do ucznia, uszanowanie jego wartości i cech, tolerancja dla jego upodobań i dążeń,
- powinowactwo duchowe z uczniami,

²⁵ Tamże, s. 40; M. Prokosz, *Pedagog we współczesnej szkole...*, s. 179–192.

- zainteresowanie osobistymi sprawami ucznia przejawiające się w trosce o losy dziecka, służenie mu radą i pomocą w kłopotach,
 - życzliwe traktowanie ucznia przejawiające się w gotowości do niesienia pomocy,
 - przychylność i życzliwość dla ucznia, które sprawiają, że nauczyciel zdobywa się na dobrą wolę, by zaspokajać liczne, a niekiedy uciążliwe dla wychowawcy potrzeby dziecka,
 - otwartość przeżyć polegająca na tym, że nauczyciel stwarza dziecku warunki do uzewnętrznienia ekspresji emocjonalnej, ośmiela do wyrażania własnej osobowości i jej indywidualności,
 - cierpliwość, niezbędna szczególnie w opiece nad dziećmi trudnymi, upośledzonymi czy moralnie zaniedbanymi,
 - taktowność,
 - lojalność, przejawiającą się w rzetelności i uczciwości wobec ucznia, w poszanowaniu jego tajemnic i spraw, a także obronie dobrego imienia,
 - nawiązanie przyjaznych kontaktów z uczniami oraz kształtowanie właściwych stosunków między uczestnikami zajęć,
 - wielkoduszność wobec ucznia, polegająca na wybaczeniu mu urazów i przewinień,
 - samokrytycyzm przejawiający się w gotowości do przyznawania się do błędu, pomyłki lub podjęcia niewłaściwej decyzji,
 - troska o atrakcyjność zajęć, by nie zakradła się w nie nuda, a działalność nie skupiała się tylko wokół nauki,
 - nastawienie na systematyczne zajmowanie się uczniami,
 - zachowanie trzeźwości i rozsądku w sprawowaniu opieki,
 - otwartość i empatia – nauczyciel ma wzbudzać zaufanie, czasem być powiernikiem,
 - koncentracja na problemach, a nie własnym „ja”,
 - odwaga i zdecydowanie – nieraz pedagog będzie musiał walczyć o ucznia, ma być rzecznikiem jego praw,
 - powściągliwość w osądach i sprawiedliwość – do wyważania racji,
 - serdeczność, „ludzkie” podejście do otoczenia – do oschłego urzędnika nikt nie przyjdzie ze swoimi problemami,
 - rzutkość, aktywność, dobra samoorganizacja – nauczyciel będzie koordynatorem wielu działań, musi organizować rozmaite spotkania, kontaktować się z wieloma ludźmi i instytucjami, zabiegać o różne formy pomocy dla uczniów,
 - obowiązkowość – ludzi, a szczególnie dzieci nie można zawieść,
 - pozytywna samoocena, akceptacja siebie i innych,
 - takt pedagogiczny, szczególnie w zakresie dyskretności opieki.
- Dobrego pedagoga powinny wyróżniać umiejętności nabywane w toku różnorodnych praktyk, czyli:

- umiejętność nawiązywania kontaktu z ludźmi,
- sprawowanie indywidualnej opieki nad tzw. trudnymi uczniami,
- umiejętność prowadzenia mediacji,
- rozpoznawanie i diagnozowanie sytuacji problemowych,
- twórcze rozwiązywanie problemów,
- prowadzenie terapii – stosownie do potrzeb szkolnych,
- organizowanie i prowadzenie różnych zajęć grupowych,
- współpraca z ludźmi (nauczycielami, rodzicami, przedstawicielami rozmaitych instytucji),
 - twórcze przelewanie swych zamierzeń na papier i wprowadzanie ich w czyn,
 - sprawne dokumentowanie swojej pracy.

Dobrze przygotowany do pracy pedagog powinien mieć oczywiście wiedzę zdobytą podczas studiów kierunkowych oraz kursów, szkoleń, seminariów, konferencji czy studiów podyplomowych. Pedagog jest jednocześnie animatorem i organizatorem różnych sytuacji wychowawczych, powinien odznaczać się zdolnością obserwacji zachowań podopiecznych oraz pomysłowością i otwartością w zakresie różnych form pracy i zajęć z dziećmi.

Życzeniem każdego dyrektora jest niewątpliwie zatrudnienie pedagoga szkolnego, który posiada wszystkie wymienione cechy, „pedagogiczną duszę”. Oczywiście każdy człowiek, także wychowawca – pedagog, winien być świadomy własnych niedoskonałości, jednocześnie dążąc do poprawienia swoich kompetencji. Podany wyżej zestaw cech przekłada się na „ideal” pracownika, do którego każdy powinien zmierzać. Wskazana jest zatem praca nad sobą, najlepiej metodą stopniowania trudności – czego jeszcze nie umiem, ale jestem w stanie się nauczyć. Należy tu zaznaczyć, że można rozszerzyć zakres swoich kompetencji z zakresu wiedzy teoretycznej lub umiejętności. Trudno wszakże „nauczyć się” osobowości – te cechy dobry pedagog powinien mieć i, co najwyżej, rozwijać.

Generalnie, dobry pedagog szkolny zanim zacznie pomagać innym, powinien odkryć siebie – swoje lęki, słabości, uprzedzenia, tkwiące w nim problematyczne sprawy z przeszłości, a zarazem mocne strony, potrzeby i możliwości. Musi też zdawać sobie sprawę z tego, że nie rozwiąże wszystkich problemów. Jeśli jednak zechce szukać, uczyć się, „pukać do różnych drzwi” – z pewnością jego praca będzie z roku na rok coraz bardziej owocna i satysfakcjonująca.

Podsumowanie

Doskonalenie kompetencji zawodowych pedagoga jest procesem ciągłym. Ma swój początek, ale w zasadzie nie wiadomo, gdzie się kończy. Zawsze bowiem napotykamy jakąś sytuację, która odkrywa naszą niekompetencję, ukazuje słabość osobistą lub niewystarczający zasób wiedzy. Wychowywanie

jest sztuką, która nie akceptuje zbytniego schematyzmu działania – podaje zasady, ale nie recepty. Doskonalenie kompetencji wychowawczych jest również procesem indywidualnym. Tak jak nie ma dwóch identycznych ludzi na świecie, tak nie może być dwóch identycznych nauczycieli – wychowawców, gdyż każdy ma niepowtarzalny zestaw cech, możliwości, zasobów osobistych. Doskonalenie kompetencji wychowawczych jest zatem procesem osobistym, nie polega bowiem na poznawaniu określonych technik czy metod, lecz na odkrywaniu swojego potencjału, przekraczaniu własnych barier emocjonalnych. Wymaga osobistego zaangażowania się, by spotkanie z uczniem przyniosło mu dobre doświadczenia. Doskonalenie kompetencji wychowawczych jest również procesem twórczym, gdyż nie ogranicza się do lepszego wypełniania przyjętej roli zawodowej, ale owocuje rozwojem w sferach pozazawodowych, prywatnych, osobistych.

W szkole mającej pedagoga, który pracuje z zaangażowaniem, łatwiej jest odnaleźć się uczniom i nauczycielom, również rodzice korzystają z jego porad i wiedzy. Dobry pedagog potrafi wykryć problemy wychowawcze w zarodku i zapobiec ich rozwojowi – zyskuje na tym cała lokalna społeczność (mniej chuligaństwa, przemocy, wandalizmu). Idealny pedagog potrafi dostrzec także ucznia zdolnego i zorganizować mu takie zajęcia, aby rozwój indywidualny przebiegał w jak najbardziej właściwych warunkach. To ważny argument dla władz samorządowych za jego zatrudnieniem. Stąd wniosek, że oplaca się zatrudnić pedagoga z przekonania, a potem inwestować w jego doskonalenie zawodowe. Jego umiejętności z pewnością okażą się nie do przecenienia w wychowywaniu uczniów, którym ktoś musi w życiu pomóc. Taką właśnie pomocą służy pedagog – specjalista od wychowania.

Bibliografia

- Bartkowiak E., *O tradycyjnym i nowym pojmowaniu roli opiekuna – wychowawcy w Polsce*, [w:] *Nauczyciel – Opiekun – Wychowawca. Tradycje – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, red. R. Stankiewicz, Zielona Góra 2002.
- Bartłomiejczyk E., Bieniarz Z., Mazur A., *Praca profilaktyczno-resocjalizacyjna pedagogów szkolnych*, „Chowanina” 1988, z. 2.
- Bednik K., *Portret wychowawcy – nauczyciela w edukacji wyznaczonej ideą podmiotowości*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 7/8.
- Braziel J., *Propozycje zmian w kształceniu studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. D. Marzec, J. Stochmiałek, Częstochowa 1993.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Hawel A., *Praca pedagoga szkolnego w świetle potrzeb dzieci i młodzieży*, [w:] „MAGISTER on line” Wydawnictwo Internetowe dla nauczycieli, 12 maja 2000 roku, <http://www.cku-wodzislaw.pl/gazeta/hawel1.html>.

- Konwencja o Prawach Dziecka* (DzU, 1991, nr 120, poz. 526).
- Kramarz M., Sapińska M., *Szkoła z pedagogiem czy bez?*, „Biuletyn Informacyjny” 2003, nr 2 (40).
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1988.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003.
- Maksymowicz A., *Pedagogika opiekuńcza. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 1990.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999.
- Pearson A. T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.
- Prokosz M., *Pedagog we współczesnej szkole – między założeniami a praktyką*, [w:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2007.
- Prokosz M., *Zadania pedagoga – wychowawcy a postrzeganie i realizacja praw dziecka w okresie przemian*, [w:] *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*, red. S. Badora, D. Marzec, Częstochowa 1996.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.06.1993r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych* (DzU, 1993, nr 67, poz. 322).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (DzU, 2002, nr 23, poz. 225).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (DzU, 2003, nr 11, poz. 114).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (DzU, nr 83, poz. 562 z późn. zm.).
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982.
- Słoma M., *Nowa rola pedagoga szkolnego*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 6 (129).
- Solarek B., *Wychowujemy razem*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 4.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, Poznań 2003.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 7 listopada 1975 roku w sprawie pracy nauczyciela-pedagoga szkolnego* (DzU, 1975, nr 11, poz. 112–118).

Grażyna Milkowska
Uniwersytet Zielonogórski

W poszukiwaniu modelu praktyk pedagogicznych do realizacji zadań profilaktycznych w szkole

Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne – zgodnie ze swoimi założeniami – mają przygotować studentów do przyszłych ról nauczyciela i wychowawcy. Celowo wspominam o dwu rolach, choć w praktyce szkolnej są one zintegrowane i niepodzielne, nawet jeśli nauczyciele odzegnują się od działań wychowawczych. O ile przygotowanie do roli nauczyciela wydaje się być opisane w zakresie wiedzy i umiejętnościach dydaktycznych, metodycznej prawidłowości nauczania określonego przedmiotu, o tyle przygotowanie do pracy wychowawcy zdaje się być ciągle niezgłębione, ciągle niewystarczające, ciągle owiane tajemnicą „księgi życia” każdego wychowanka. Wymaga nie tylko dogłębnej wiedzy o rozwoju człowieka, mechanizmach i przyczynach zmian, umiejętności diagnozowania i analizowania, przy często tylko częściowych danych, ale także talentu pedagogicznego, refleksji wychowawczej, odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Skuteczne wychowanie opiera się przy tym na wzorcach osobowych, autorytetach, modelach; rozpoczyna w chwili pierwszego kontaktu z dzieckiem i trwa nieustannie, przez wiele lat.

Standardy kształcenia dla kierunku studiów *Pedagogika* określają jedynie minimalną długość trwania praktyki pedagogicznej (nie krócej niż 8 tygodni), pozostałe cele i zadania wynikają ze specyfiki specjalności. Założeniem praktyki jest umożliwienie studentom:

- poznania organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej prowadzonej w przedszkolu, szkole, placówce oświatowo-wychowawczej i innych placówkach objętych systemem oświaty (art. 2, rozdz. 1 *Ustawy* z dn. 7 września 1991 r.),

- zdobycie doświadczenia pedagogicznego w zakresie przygotowywania i samodzielnego prowadzenia zajęć dydaktycznych i wychowawczych oraz pracy opiekuńczej,

- pogłębienie zainteresowań pedagogicznych i zamiłowania do pracy z dziećmi i młodzieżą oraz wyrabianie poczucia odpowiedzialności za jej prawidłowy przebieg i uzyskiwane efekty.

Do głównych celów praktyki pedagogicznej należy:

1. Pogłębienie znajomości całokształtu pracy pedagogicznej w różnych typach placówek oświatowych w zależności od wybranej specjalności.
2. Doskonalenie umiejętności metodycznych poprzez konfrontację przygotowania teoretycznego z praktyką.
3. Rozwijanie samodzielności studentów w organizowaniu i prowadzeniu zajęć z uczniami oraz wychowankami.
4. Doskonalenie umiejętności interpersonalnych w bezpośrednim kontakcie z uczniem i wychowankiem.
5. Wprowadzenie studenta na rynek pracy przez nawiązanie bezpośredniego kontaktu z placówkami oświatowymi, zorientowanie w możliwościach zatrudnienia, stworzenie szansy zaprezentowania posiadanych kwalifikacji potencjalnemu pracodawcy.

Zakłada się, że student pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej powinien posiadać odpowiednie kompetencje i umiejętności w zakresie:

- organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczych,
- podstaw prawnych funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych,
- realizacji standardów przewidzianych w statucie placówki,
- metod, technik i narzędzi stosowanych w opiece i wychowaniu,
- rozpoznawania i wspierania kontaktów pedagogicznych ze środowiskiem rodzinnym i instytucjonalnym,
- wiązania teorii z działaniem praktycznym,
- umiejętności interpersonalnych w diagnozie i ocenie sytuacji wychowawczych,
- prezentowania postawy empatycznej (budzenie życzliwości, zaufanie i wsparcie wobec wychowanków),
- posługiwania się językiem asertywnym,
- posiadania umiejętności właściwego komunikowania się,
- planowania pracy opiekuńczo-wychowawczej,
- opracowania miesięcznych planów pracy,
- prowadzenia karty pobytu wychowanka w placówce,
- prowadzenia arkuszy obserwacji,
- opracowania konspektów do różnych form pracy z dzieckiem,
- dokonywania prawidłowych zapisów w dzienniczku grupy,
- opracowania programu profilaktyczno-terapeutycznego z dzieckiem i jego rodziną.

Niektóre z celów i zadań praktyki wydają się mieć charakter prosty i polegają na zdobyciu umiejętności organizacyjnych, obejmujących wypełnianie dokumentacji, gromadzenie, rejestrowanie i zapis danych, inne – bardziej złożone – wymagają kompetencji specjalistycznych, pedagogicznych i psychologicznych.

Praktyka pedagogiczna stanowi bardzo ważny element przygotowania studenta do wykonywania zawodu pedagoga. Pozwala na praktyczną weryfikację posiadanej przez niego wiedzy pedagogicznej i wykorzystanie jej w związanych z wybraną specjalnością konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Jak zorganizować, przygotować, przeprowadzić praktykę, by absolwent kierunku pedagogika rzeczywiście był przygotowany do pracy opiekuńczo-wychowawczej w złożonej i coraz bardziej wymagającej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej?

Swoje rozważania chcę poświęcić problematyce przygotowania przyszłych pedagogów¹ do realizacji zadań profilaktycznych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i w szkole.

Uzasadnienie dla profilaktyki szkolnej

Od roku 2002 polskie szkoły zobowiązane są do realizacji Szkolnych Programów Profilaktycznych (SPP), niezależnie od prowadzonej wcześniej działalności dydaktycznej i wychowawczej. Wyodrębnienie celów i zadań profilaktycznych miało bezpośredni związek ze wzrostem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży, a także przestępczości nieletnich diagnozowanych w latach 90. W efekcie opracowano i wdrożono Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży².

Głównym celem programu jest zainicjowanie, skoordynowanie i zintegrowanie działań wszystkich podmiotów zobligowanych ustawowo do prowadzenia działań zapobiegawczych i przeciwdziałających zjawisku niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży oraz zaproponowanie jednego modelowego uniwersalnego programu uwzględniającego kompetencje poszczególnych instytucji rządowych, samorządowych i podmiotów niepublicznych³.

Za najważniejsze cele uznano:

– zainicjowanie i skoordynowanie działań mających na celu zapobieganie niedostosowaniu społecznemu i przestępczości wśród dzieci i młodzieży;

¹ Mówiąc o pedagogach, myślę o wszystkich osobach, które z racji wykształcenia i powierzonych zadań zajmują się wychowaniem dzieci i młodzieży, nie ograniczam się jedynie do pedagogów szkolnych.

² Program został opracowany przez międzyresortowy zespół złożony z przedstawicieli Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwa Sprawiedliwości, Komendy Głównej Policji, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu przy współudziale przedstawicieli Biura Rzecznika Praw Dziecka, samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych.

³ *Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2003.

– zaproponowanie uniwersalnego programu modelowego, który zgodnie z kompetencjami instytucji rządowych, samorządowych oraz podmiotów niepublicznych będzie stanowił podstawę planowania i wypełniania odpowiednimi treściami, zgodnie z potrzebami i lokalną strategią...⁴

Szkolne Programy Profilaktyczne mają wymiar obligatoryjny⁵, co oznacza, że wszystkie placówki są zobowiązane do ich realizacji. Program szkolnej profilaktyki to ogół działań chroniących dzieci i młodzież przed zakłóceniami w rozwoju oraz działań interwencyjnych podejmowanych w sytuacji pojawiających się zagrożeń. Podkreśla się, że zadaniem szkolnej profilaktyki – jednym z priorytetowych we wdrażanej reformie – jest chronienie dzieci i młodzieży przed zagrożeniami poprzez prowadzenie działań wychowawczo-profilaktycznych, a także reagowanie w sytuacjach rozpoznania pierwszych prób podejmowania zachowań ryzykownych:

Celem zadań profilaktycznych jest zapobieganie lub przeciwdziałanie zjawiskom odbiegającym od normy i doprowadzenie zainteresowanych osób do stanu prawidłowego, który zwykle opisywany jest w języku naukowym jako zachowanie uśrednione, akceptowane w danym środowisku lub społeczeństwie⁶.

Wskazując główne zalety szkolnej profilaktyki, wymienia się:

- realizację celowych, systematycznych i długofalowych działań obejmujących całą populację dzieci i młodzieży (wzmacnianie czynników chroniących dzieci i młodzież przed zagrożeniami; podejmowanie działań mających na celu ograniczanie, osłabianie i usuwanie czynników ryzyka),
- możliwość diagnozowania stanu potrzeb i zagrożeń całej społeczności uczniów, w tym także jednostek z grupy podwyższonego i wysokiego ryzyka,
- opracowywanie programów pomocy pedagogicznej, psychologicznej i socjalnej, adresowanych zarówno do zespołów, grup, jak i jednostek,
- możliwość integrowania całej społeczności lokalnej i tworzenia właściwych relacji interpersonalnych,
- wspomaganie rodziców w ich roli wychowawczej.

Tak rozumiana, celowa działalność profilaktyczna prowadzona jest w polskich szkołach od roku 2002. Można by oczekiwać, że blisko 10-letni okres realizacji SPP powinien zaowocować spadkiem niepożądanych zjawisk odnotowywanych wśród młodego pokolenia. Tymczasem z badań wynika, że nadal rośnie liczba dzieci i młodzieży podejmujących zachowania antyspołeczne. Dane Ministerstwa Sprawiedliwości⁷ wskazują, że w latach 1999–2008 łączna

⁴ Tamże.

⁵ Wprowadzone zostały *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r.*

⁶ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, „Biblioteczka Reformy”, z. 13, Warszawa 1999, s. 48.

⁷ ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/statystyki/statystyki.../download,731,4.html.

liczba orzeczeń za czyny zweryfikowane przez sąd, popełnione przez osoby w wieku do 17 lat (zarówno nieletnich, jak i dorosłych skazanych za czyny popełnione w wieku poniżej 17 lat) wzrosła o 41,1% (z 34,9 tysięcy orzeczeń w roku 1999 do 47,9 tys. w roku 2008). Stwierdzono przy tym znacząco różne tempo wzrostu czynów karalnych popełnionych przez nieletnie dziewczęta i chłopców. W latach poddanych opisowi liczba orzeczeń wobec dziewcząt wzrosła o 94,6%, w przypadku chłopców pozostała zaś na poziomie wyrównanym, wynosząc ok. 100% tej z roku 1999. Najwyższy wzrost dynamiki orzeczeń wiąże się z realizacją ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii – w przypadku dziewcząt o 585% (z 26 do 208) i o 287% w odniesieniu do chłopców (z 304 do 873), przy czym odsetek ten oparty jest na znacznie (kilkakrotnie) mniejszych liczbach bezwzględnych „skazanych” dziewcząt. W strukturze czynów karalnych wśród chłopców kradzieże w omawianych latach stanowią 21–30% wszystkich czynów, natomiast rozboje znacznie się zmniejszyły (z 30,7% w 1999 r. do 10,4% w 2008 r.). Wśród dziewcząt najczęściej notuje się kradzieże (39–49% w poszczególnych latach). Bójki i pobicia, zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców, stanowią po ok. 8–9% wszystkich czynów karalnych. Udział dziewcząt w ogólnej liczbie czynów karalnych w omawianych latach wzrósł z 9,3% w roku 1999 do 16,7% w roku 2008, a więc o 7,4 punktu procentowego. Analiza dynamiki innych rodzajów przestępstw także wskazuje na nieco większe wartości wśród dziewcząt niż chłopców.

Znaczna dynamika czynów karalnych wystąpiła wśród osób liczących do 15 lat, przy czym najczęściej pojawiają się tu przestępstwa przeciwko mieniu (ok. 50%), a następnie przeciwko życiu i zdrowiu (ok. 30%), w tym (poza ustawami o zwalczaniu lub przeciwdziałaniu narkomanii) znaczną liczbę stanowią bójki i pobicia oraz zabójstwa.

O 36,1% wzrosła liczba skierowań do postępowania opiekuńczo-wychowawczego lub poprawczego (z 43 tys. w 1999 r. do 58 tys. osób w 2009 r.); do postępowania poprawczego skierowano w 1999 r. – 1704 osoby, w 2009 r. – 1123 (zmniejszenie o 34,1%). Ponadto zauważa się, że corocznie rośnie liczba spraw, w których nie wszczyna się postępowań (16% w 1999 r. i 18,5% w 2009 r.), maleje natomiast liczba spraw umarzanych z powodu niecelowości orzekania ze względu na orzeczone już środki w innej sprawie (z 10,1% w roku 1999 do 8,2% w 2009 r.).

W ciągu omawianych lat dynamika osób nieletnich popełniających czyny karalne, wobec których orzeczono środki wychowawczo-poprawcze, wyniosła 108,1%, co oznacza, że liczba ta wzrosła o prawie 8%. Średnia ta jest jednak myląca, gdyż liczba nieletnich w wieku 16 lat zmniejszyła się (dynamika minus 10,9%), natomiast w wieku 13 lat wzrosła aż o 35,8%, w wieku 14 lat – o 21,6%, w wieku 15 lat – o 7,1%. Biorąc pod uwagę fakt, że zaprezentowane

dane dotyczą lat nizu demograficznego, możemy wnioskować o pogłębianiu się zjawiska.

Zgodnie z prawem, dzieci do lat 18 w Polsce objęte są obowiązkiem szkolnym, co oznacza, że konkretne osoby kryjące się za zaprezentowanymi liczbami także uczestniczyły czy uczestniczą w życiu szkoły, ktoś próbował na nie oddziaływać wychowawczo, ktoś je nieskutecznie ochraniał przed demoralizacją.

Rzeczywistość społeczna staje się coraz bardziej złożona; również problemy, z jakimi borykają się młodzi ludzie i ich rodziny są coraz bardziej złożone i pogłębiają się. Od lat niepokoi wzrost kontaktów młodzieży z narkotykami, obniżanie się wieku inicjacji alkoholowej i narkotykowej, rozpowszechnianie dopalaczy. Do rangi problemów społecznych urastają zaburzenia w odżywianiu, lekomania, dataholizm i in. Coraz więcej problemów młodych ludzi wynika z zaburzeń w funkcjonowaniu rodzin. Najwyraźniej obrazuje to liczba spraw o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej w roku 2000 i 2008⁸.

Tabela 1

Sprawy o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej w latach 2000 i 2008

Wyszczególnienie	Rok 2000	Rok 2008
Liczba spraw	28 482	49 333
Sądy orzekły:		
– pozbawienie władzy rodzicielskiej	4 410	8 257
– zawieszenie	616	608
– ograniczenie	12 352	20 026

Źródło: oprac. własne.

Wśród niepokojących zjawisk wymienia się też wzrost niekorzystnych zjawisk społecznych w rodzinach, takich jak bezrobocie, ubóstwo, osłabianie więzi rodzinnych, konflikty, brak czasu poświęcanego dzieciom przez rodziców, patologie (m. in. wzrost zjawiska alkoholizmu wśród kobiet).

Zaprezentowane dane uzasadniają potrzebę działań profilaktycznych, nierzadko interwencyjnych, podejmowanych zarówno wobec dzieci i młodzieży, jak i ich rodzin. Tylko systemowe działania realizowane w szkole i w środowisku lokalnym mogą uchronić młode pokolenie przed demoralizacją i przestępczością. I do tych zadań muszą być dzisiaj przygotowani zarówno wychowawcy klas, nauczyciele, jak i – przede wszystkim – pedagodzy zatrudniani w placówkach oświatowych czy opiekuńczo-wychowawczych.

⁸ Wydział Statystyki Ministerstwa Sprawiedliwości. Za: K. Klukowska. *Władza rodzicielska, czyli czy dzieciom trzeba pomagać w nieskończoność*, „Gazeta Wyborcza” z 27 maja 2001 r.

Bariery w działaniach profilaktycznych szkoły

Szkoła jest znakomitym miejscem profilaktyki pierwszorzędowej, ale – dodajmy – tylko pierwszorzędowej. Tymczasem w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. określającym szczegółowe formy działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży⁹ czytamy:

Szkoły i placówki systemu oświaty rozwijają działania wychowawcze i zapobiegawcze wśród dzieci i młodzieży, u których zespół zjawisk psychicznych i oddziaływań środowiskowych stwarza wysokie prawdopodobieństwo powstania zależności od środków odurzających lub substancji psychotropowych albo którzy sporadycznie używają środków odurzających lub substancji psychotropowych, lub środków zastępczych...¹⁰

Powyższy dokument zobowiązuje szkoły do podejmowania działań interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Szkoły i placówki zobligowane są do opracowania strategii działań wychowawczych i zapobiegawczych oraz interwencyjnych wobec dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem¹¹. To oznacza, że – zgodnie z oczekiwaniami resortu zawartymi w przywołanych dokumentach – mają być one nie tylko miejscem profilaktyki pierwszorzędowej, „kierowanej do tych wszystkich, którzy są wolni od środków uzależniających”¹², ale również profilaktyki drugorzędowej adresowanej do osób z tzw. grupy podwyższonego ryzyka. Szkoła zatem ma być nie tylko miejscem podtrzymywania istniejącego dobrostanu, ochrony dzieci przed zagrożeniami, ale również miejscem pracy wychowawczej z osobami zagrożonymi demoralizacją czy – nierzadko – już zdemoralizowanymi.

Szkoła jest nastawiona na pracę z klasą, czyli zespołem uczniów (to jest zresztą specyfiką systemu klasowo-lekcyjnego) – pojedyncze osoby, szczególnie te, które zaburzą funkcjonowanie placówki, stanowią problem dla całej kadry, tym bardziej że i nauczyciele nie są wyposażeni w kompetencje do pracy resocjalizacyjnej czy terapeutycznej z indywidualnym przypadkiem. W toku studiów przygotowani są oni do pracy z grupą uczniów w normie; posiadają wiedzę o przedmiocie, którego będą nauczali w pracy zawodowej, znają metodykę szczegółową. O trudnościach w pracy indywidualnej z uczniem wiedzą tyle, ile zdołają dowiedzieć się w ramach 270 godzin przedmiotów psychopedagogicznych, to znaczy niewiele. Nawet jeśli zgłębiają wiedzę na temat trudności w szkolnym funkcjonowaniu dzieci, życie szybko pokazuje, że nie za bardzo można ją zastosować w konkretnym przypadku, albo że okazuje

⁹ Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2003r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży, DzU, 2000, nr 24, poz. 198.

¹⁰ Tamże (§ 1).

¹¹ Tamże (§ 10).

¹² K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 12.

się ona nieskuteczna. Każdy przypadek dziecka z zaburzeniami jest niepowtarzalny; każdy wymaga złożonej, pogłębionej diagnozy, zmuszającej wychowawcę do wyjścia poza klasę, szkołę. Przyczyny nierzadko tkwią w środowisku rodzinnym czy rówieśniczym; mogą być też ukryte w psychice dziecka. Diagnoza wymaga kompetencji i uprawnień psychologicznych, specjalistycznych narzędzi; kontaktów z pracownikami socjalnymi, nierzadko z sądem i policją. Ogrom zadań, jakie stają przed nauczycielem-wychowawcą sprawia, że większość z nich w ogóle nie podejmuje próby diagnozowania zaburzeń, a co za tym idzie – opracowywania i realizowania indywidualnych programów profilaktycznych. Wyraźnie potwierdzają to badania Lidii Wawryk, z których wynika, że spośród 140 nauczycieli-wychowawców klas gimnazjalnych żaden nie próbował działań indywidualnych, mimo iż przyznawali, że mają uczniów agresywnych. Przyczyny zaburzeń w zachowaniu dziecka nauczyciele upatrują w środowisku rodzinnym bądź rówieśniczym i sytuują je poza obszarem własnych oddziaływań. W ogóle nie dostrzegają wpływu nauczycielskich (czy szerzej: szkolnych) uwarunkowań zaburzeń w zachowaniu¹³.

Kolejny problem w pracy profilaktycznej szkoły wiąże się z instytucjami pozaszkolnymi. Znakomita większość dzieci z zaburzeniami wymaga diagnoz prowadzonych w środowisku pozaszkolnym, opinii czy orzeczeń placówek specjalistycznych, wywiadów środowiskowych. Również opracowanie programu naprawczego (interwencyjnego, terapeutycznego, rewalidacyjnego) wymaga współpracy wielu osób, na czele z rodzicami. Diagnoza dziecka z zaburzeniami trwa wiele miesięcy, czasami nawet lat, co sprawia, że zanim opracuje się plan naprawczy – uczeń ze szkoły odchodzi albo zostaje z niej rotowany. Niestety, nie ma w Polsce swoistych mobilnych zespołów diagnostycznych, które mogłyby na bieżąco pomagać szkole i rodzinie, a które – jak się wydaje – stanowiłyby najbardziej kompetentne grono wspierające wychowawców. Działania indywidualne z dzieckiem są też często blokowane przez rodziców, którzy nie informują szkoły o efektach badań specjalistycznych. W efekcie, pedagodzy są zdani na siebie, nierzadko w staraniach o dobro dziecka prowadzą trudną walkę z rodziną, opieszałością, niekompetencją instytucji czy konkretnych osób.

Przygotowanie studentów do działań profilaktycznych

Wymogiem czasów jest, by studenci – przyszli pedagodzy – byli przygotowani do identyfikowania problemów i zaburzeń w pracy z dziećmi i młodzieżą, a także rodziną. Problemy społeczne wymagają od nich coraz pełniejszych, szerszych kompetencji psychopedagogicznych, terapeutycznych, bo coraz częściej

¹³ Por. L. Wawryk, *Postawy nauczycieli-wychowawców wobec zachowań agresywnych gimnazjalistów* (nieopublikowana praca doktorska), Zielona Góra 2011.

będą zdani na siebie i swoje kompetencje, coraz rzadziej na pomoc i współpracę z rodziną, szczególnie dysfunkcyjną.

Pedagog, nauczyciel, wychowawca klasy jest zobowiązany radzić sobie z sytuacjami nieustannie nowymi i nieprzewidywalnymi, w których – co ważne – nie ma gotowych rozstrzygnięć. Można sięgnąć po opracowany przez kogoś konspekt lekcji, ale nie można rozwiązywać czyichś problemów, bo każde dziecko to inne problemy, wymagające innych, indywidualnych rozwiązań.

Zadania, jakie nakłada na szkoły obowiązek tworzenia i realizowania programów profilaktycznych, wymagają przygotowania kadry pedagogicznej wyposażonej w szereg kompetencji, m. in.:

- kompetencji w zakresie dostrzegania, identyfikowania zachowań, sytuacji, relacji odbiegających od normy w środowisku uczniów (kompetencje w zakresie obserwacji życia zespołów i jednostek), (w profilaktyce tzw. faza identyfikacji);

- kompetencji do diagnozowania identyfikowanych zachowań zarówno grupowych, jak i jednostkowych (łącznie z możliwością stosowania narzędzi diagnostycznych), tak w środowisku szkolnym, jak i pozaszkolnym;

- kompetencji do tworzenia (konceptualizacji) i realizowania długofalowych programów profilaktycznych, opracowania ich, ewaluowania;

- kompetencji w zakresie działań opiekuńczych, socjalnych realizowanych nie tylko w środowisku szkolnym, ale również lokalnym (rodzinnym, rówieśniczym);

- kompetencji do opracowywania i realizowania indywidualnych programów profilaktycznych skierowanych na pracę z indywidualnym uczniem i jego rodziną (np. uczniem zagrożonym demoralizacją czy niedostosowanym społecznie – zahamowanym czy agresywnym – w celu ochrony dziecka przed pogłębianiem się niekorzystnego stanu, zaspokajaniem jego potrzeb, wspieraniem jego rozwoju.

W tym miejscu dochodzimy do zasadniczego pytania o praktyczną sposobność nabywania wspomnianych kompetencji i roli, jaką w tym zadaniu spełniać powinny uczelnie wyższe. Pytanie jest tym bardziej zasadne, że ogólna liczba godzin kształcenia pedagogów od wielu lat jest systematycznie zmniejszana, co oznacza, że nie ma możliwości planowania praktyki ponad limit wskazanych 150 godzin praktyk.

Coraz bardziej zasadne i konieczne wydaje się osadzanie kształcenia na praktyce pozauczelnianej i własnej aktywności przyszłego pedagoga. Przykłady takie znane są chociażby w kształceniu wychowawców w Niemczech, gdzie jedną z możliwych (wielu) ścieżek podjęcia studiów pedagogicznych jest 800-godzinna praktyka w placówkach oświatowych czy opiekuńczych. A może warto wzorować się na przykładach obligujących kandydatów na nauczycieli do odbycia rocznej praktyki w szkole (czy innej placówce opiekuńczo-wychowawczej) przed uzyskaniem dyplomu? Nie ulega wątpliwości, że te drogi, od „praktyki do uczelni” czy stażu pedagogicznego w trakcie studiów, zweryfi-

kowałyby kandydatów na pedagogów (tak licznie studiujących kierunek), z korzyścią dla kolejnych pokoleń wychowanków.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o znaczenie praktyki w przygotowaniu do przyszłej pracy pedagogicznej, zapoznano się z opiniami i refleksjami studentów drugiego roku studiów magisterskich specjalności: opieka i profilaktyka niedostosowania społecznego Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wszyscy oni odbyli praktyki asystenckie i dyplomowe przewidziane w planie studiów licencjackich, wielu pracowało w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Studenci uznali, że głównym źródłem ich kompetencji jest szereg dodatkowych, indywidualnie podejmowanych działań. Praktyka realizowana w toku studiów (asystencka czy dyplomowa) – jak stwierdzili – „nie pozwala na mierzenie się z problemami wychowawczymi, ponieważ ukazuje funkcjonowanie placówek tylko z jednej – tej dobrej – strony. Dyrektorzy, pedagodzy nie chcą pokazywać trudności, rzeczywiste problemy najczęściej ukrywają”. Studenci podkreślają, iż „prawdziwe funkcjonowanie placówki ujawnia się tylko podczas długotrwałej, ciągłej współpracy w ramach wolontariatu” w świetlicy, klubie młodzieżowym, ośrodku kuratorskim, OHP, ośrodku socjoterapii. Studenci uznali, że warunkiem dobrego przygotowania do przyszłej pracy jest samorzutne, wynikające z wewnętrznej potrzeby studenta

przyglądanie się działaniom placówki w trakcie jej codziennego, długofalowego funkcjonowania, asystowanie nauczycielom, wychowawcom, uczniom w ich codziennym życiu, gdzie głównym celem jest poznanie instytucji i jej podmiotów, a nie zaliczenie praktyki.

Cennym źródłem doświadczeń w tym zakresie, zdaniem studentów, są:

- praca asystenta nauczyciela-wychowawcy czy pedagoga szkolnego,
- praca asystenta wychowawcy w świetlicy środowiskowej, szkolnej czy socjoterapeutycznej,
- udział w diagnozowaniu uczniów z zaburzeniami i tworzeniu indywidualnych programów profilaktycznych,
- organizacja wypoczynku letniego i zimowego dzieci w miejscu zamieszkania,
- opieka nad indywidualnymi uczniami w szkole czy innej instytucji – pomoc w nauce, organizacji czasu wolnego, rozwiązywaniu problemów,
- systematyczna współpraca z działem prewencji policji.

Propozycje pedagogicznego praktykowania

Poszukując okazji do łączenia wiedzy teoretycznej z potrzebami zmian społecznych w zakresie profilaktyki szkolnej i środowiskowej, w roku 2005 pracownicy Zakładu Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu

Zielonogórskiego wystąpili z propozycją opracowania i wdrożenia w środowisku zielonogórskich gimnazjów (11 szkół) programu profilaktycznego przeciw agresji i przemocy „Słoneczniej”. Tematyka programu stanowiła odpowiedź na wyniki badań wskazujących na wyraźny wzrost zachowań agresywnych wśród adolescentów¹⁴. Ideą przewodnią programu było tworzenie środowiska profilaktycznego i skupianie działań instytucji i osób wokół systemu przeciwdziałania agresji młodego pokolenia zielonogórczyków.

Główne założenia programu realizowanego od sześciu lat koncentrują się na następujących celach:

- podnoszenie wiedzy i kompetencji nauczycieli, uczniów, rodziców oraz studentów w zakresie niwelowania czynników ryzyka w okresie dorastania,
- tworzenie wspólnego, środowiskowego programu profilaktyki w zakresie przeciwdziałania zachowaniom agresywnym młodzieży i innym formom patologii społecznej,
- wskazanie szkołom możliwości korzystania z zasobów uczelni (ludzkich i programowych) w opracowaniu i realizowaniu programów profilaktycznych,
- rozwijanie współpracy między władzami miasta, policją, Fundacją „Bezpieczne Miasto”, szkołami gimnazjalnymi a uniwersytetem (pracownikami i studentami) w tworzeniu środowiskowego systemu profilaktycznego); podejmowanie wspólnych działań na rzecz zapobiegania zachowaniom agresywnym młodzieży w okresie dorastania,
- integracja środowiska lokalnego na rzecz zapobiegania agresji,
- wdrażanie studentów do podejmowania działalności profilaktycznej w środowisku lokalnym.

Realizacja programu stwarza okazję do bardzo ścisłej współpracy studentów z placówkami szkolnymi, a także do współpracy z innymi instytucjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo (policją, strażą miejską), organizację czasu wolnego dzieci i młodzieży. Pozwala poznawać zasady i procedury budowania programów profilaktycznych i procedury pozyskiwania środków finansowych. Główną jednak zaletą jest możliwość stałej współpracy z młodzieżą szkół gimnazjalnych i kadrami pedagogicznymi, uczenie się poprzez praktykę, w działaniu. Każdego roku studenci są realizatorami zajęć psychoedukacyjnych dla młodzieży, ustalanych zgodnie z zapotrzebowaniem pedagogów szkolnych, wychowawców klas i samej młodzieży. Zajęcia – najczęściej warsztatowe – prowadzone

¹⁴ Por. m. in.: G. Miłkowska, *Charakterystyka niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży i jego wybrane uwarunkowania*, [w:] I. Fornalik (red.), *Niepełnosprawni, osieroceni, niedostosowani: problemy profilaktyki i wsparcia we współczesnej pedagogice*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2005, s. 249–260; G. Miłkowska-Olejniczak, *Przejawy i uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów w szkole*, „Forum Oświatowe” 1999, nr 1/2, s. 132–150; też, *Syndrom agresywności polskiej młodzieży*, [w:] *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych: materiały ogólnopolskiej konferencji*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999, t. 2, s. 81–91.

w szkołach są wstępnie opracowywane w ramach zajęć metodycznych na uczelni, diskutowane w gronie pracowników dydaktyczno-naukowych, poddawane krytycznej ocenie teoretycznej i metodycznej. Najczęściej studenci proszeni są o przeprowadzenie zajęć na takie tematy, jak: poznanie samego siebie, radzenie sobie z negatywnymi emocjami, radzenie sobie z własną agresją, sposoby rozwiązywania konfliktów. Prowadzą również pogadanki i dyskusje z gimnazjalistami na temat problemów wieku dorastania, skutków zachowań agresywnych, zachowań ryzykownych, konfliktów z rodzicami i ich przyczyn, norm i patologii w życiu społecznym. Równie cennym źródłem doświadczeń dla studentów jest ich aktywny udział w spotkaniach z rodzicami gimnazjalistów.

Równoległe z zajęciami psychoedukacyjnymi prowadzonymi w zespołach klasowych realizowane są działania profilaktyczne organizowane dla uczniów wszystkich szkół, których celem jest poszerzanie wiedzy młodzieży na temat zachowań ryzykownych, wyrabianie umiejętności oraz integrowanie zespołów. Głównym adresatem tych działań są uczniowie mniej aktywni, nieodnoszący sukcesów, nierzadko niedostosowani społecznie. Podejmowane działania – choć realizowane w formie konkursów i zawodów – mają na celu stworzenie okazji do odczuwania satysfakcji i uznania, wspieranie najsłabszych i odrzuconych, a nie wygraną za wszelką cenę. Dla studentów jest to niezwykle ważne doświadczenie „podnoszenia ucznia”, zachęcania go do ścierania się ze słabościami, wpajania wiary we własne możliwości. Do stałego repertuaru imprez, pozwalających na osiągnięcie wspomnianych celów, od sześciu lat należą: zawody pływackie, zawody rowerowe połączone z wiedzą o ruchu drogowym, turniej pomocy przedmedycznej, rozgrywki w piłkę siatkową, Festiwal Profilaktycznych Form Teatralnych, Turniej Strzelecki, karaoke. Ponadto prowadzone były debaty-seminaria uczelniano-gimnazjalne – o agresji, bezpieczeństwie czy cyberprzemocy.

Inspirującym przykładem praktyki pedagogicznej – wyrosłym na fundamentach programu „Słoneczniej” była inicjatywa studentów IV i V roku opieki i profilaktyki niedostosowania społecznego UZ w latach 2006–2008. Otóż, zgodnie z założeniami programu, studenci prowadzili cykl zajęć integracyjnych oraz warsztaty umiejętności psychospołecznych (asertywności, rozwiązywania konfliktów i in.) w zielonogórskich gimnazjach. Z każdą klasą przydzielona grupa 3–4 studentów realizowała pięć dwugodzinnych spotkań. Pod koniec zajęć studenci jednej z klas zwrócili się do nas i do nauczycieli szkoły z propozycją „objęcia opieki” nad klasą na cały rok szkolny. W uzasadnieniu propozycji stwierdzili, że problemy klasy wymagają wielu złożonych działań prowadzonych w sposób systematyczny. Jak mówili studenci: „uczniowie nam zaufali, znamy ich kłopoty, chcemy im pomóc, wiemy jak to zrobić; chcemy się sprawdzić”. Idea spotkała się z życzliwością wychowawcy i pedagoga gimnazjum, tym bardziej że klasa należała do tzw. trudnych. W efekcie, przez dwa lata

studenci byli stałymi gośćmi w szkole, towarzyszyli także gimnazjalistom w czasie pozalekcyjnym: pomagali w przygotowaniu do zajęć, odrabianiu zadań domowych, organizowali czas wolny, odwiedzali ich w domach rodzinnych. Działania miały bardzo wymierny skutek zarówno w zakresie dydaktycznym (wszyscy gimnazjaliści z klasy ukończyli szkołę, mimo czterech osób zagrożonych brakiem promocji), jak i wychowawczym (zanikło zjawisko wagarów szkolnych, wzrosła aktywność w szkole, skończyły się uwagi dotyczące zachowania grupy).

Wprowadzenie programu profilaktycznego „Słoneczniej” uczyniło gimnazja polem doświadczeń pedagogicznych dla studentów. Jest płaszczyzną wymiany doświadczeń wszystkich podmiotów edukacji (nauczycieli, studentów, pedagogów szkolnych, nauczycieli akademickich) oraz łączenia teorii i praktyki. Teoria ożywa w praktyce, a praktyka inspiruje teorię do dalszych poszukiwań. Wypowiedzi i propozycje studentów dowodzą, że istnieje potrzeba ściślejszego łączenia akademickiej wiedzy z praktyką pedagogiczną. Polem do systematycznych doświadczeń pedagogicznych mogą być różne instytucje pedagogiczne, świetlice socjoterapeutyczne i wychowawcze, laboratoria akademickie czy sieć instytucji.

Innym przykładem praktyki, stosowanym nie tylko w zielonogórskiej uczelni, są metody projektów tworzone przez studentów w ramach prac licencjackich. Pozwalają one na dogłębną diagnozę badanego problemu, a także na opracowanie i wdrażanie propozycji jego rozwiązania.

Zakończenie

Pytanie o rolę i udział praktyk w kształceniu studentów pedagogiki wydaje się niezwykle istotne, choć ma już swoją historię. Mam przyjemność reprezentować ośrodek zielonogórski, w którym od czasu powstania Wyższej Szkoły Pedagogicznej praktyki stanowiły jeden z istotnych problemów w poszukiwaniu modelu kształcenia nauczycieli. To w Zielonej Górze, już w latach 70. XX w. wypracowana została w gronie pedagogów – nauczycieli akademickich, działających pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Jakowickiej¹⁵, koncepcja zorientowana na modernizację stosowanych, tradycyjnych form wdrażania studentów do praktyki zawodowej przez organizowanie sytuacji kształcących twórczą postawę wobec zastanej rzeczywistości¹⁶.

¹⁵ Pani prof. dr hab. Maria Jakowicka była jednym z założycieli Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, dyrektorem Instytutu Pedagogiki, Kierownikiem Zakładu Pedagogiki Wczesnoszkolnej.

¹⁶ M. Jakowicka, *Kształcenie nauczycieli w naukowo modyfikowanej rzeczywistości pedagogicznej środowiska lokalnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1980, t. 6, s. 205.

Jej istotą było projektowanie sytuacji innowacyjnych wspólnie przez nauczycieli akademickich, nauczycieli szkolnych i studentów, co pozwalało na wypracowywanie „nowszych rozwiązań, bardziej odpowiadających przemianom i założeniom teoretycznym”¹⁷.

Praktyka pedagogiczna składała się z kilku etapów, w których dominowały

określone czynności kandydatów na nauczycieli: przygotowawczy, badawczo-analityczny do dokonania diagnozy stanu posiadania i działania różnych komponentów środowiska oraz sprecyzowania potrzeb wychowawczych, koncepcyjny z opracowaniem projektu współdziałania i czwarty realizacyjny¹⁸.

Koncepcja ta została przyjęta przez eksperckie gremia ogólnopolskie i włączona do krajowego systemu kształcenia nauczycieli pod nazwą „Praktyka w innowacyjnym procesie zmiany”. Organizacyjnie ujęto ją w trzy formy: praktyki obserwacyjnej (śródrocznej), asystenckiej i dyplomowej, zapoczątkowała też funkcjonowanie tzw. szkół ćwiczeń. Przez wiele lat obowiązywała w edukacji przyszłych nauczycieli.

Zmiany w realizacji praktyk, wprowadzane w kolejnych latach, istotnie obniżyły poziom przygotowania studentów do pracy wychowawczej. Można powiedzieć, że – paradoksalnie – liczba godzin praktyk malała wraz ze wzrostem problemów wychowawczych. Szczególnie niekorzystne okazało się zaniechanie praktyk śródrocznych pozwalających na obserwowanie życia szkoły, grupowe dyskusje nad propozycjami metodycznymi, wspólne poszukiwanie rozwiązań.

Nie bez przyczyny wspominam o koncepcji nowatorskiego podejścia do praktyk zapoczątkowanej w Zielonej Górze, albowiem – mimo upływu lat – nie straciła ona na aktualności. Przygotowanie przyszłych realizatorów zadań profilaktycznych wymaga stawiania ich w sytuacji wymagających samodzielności i wielokierunkowej aktywności, podejmowania ścisłej współpracy z wieloma instytucjami, „nawiązywania kontaktów i inicjowania dyskusji pod kątem możliwości innowacji i ingerencji w zastaną rzeczywistość”¹⁹.

Największą zaletą – w mojej ocenie – tego podejścia do praktyki było tworzenie płaszczyzny współdziałania kilku podmiotów, tak bardzo potrzebnego w budowaniu profilaktyki systemowej.

Problemy społeczne – socjalne, opiekuńcze, wychowawcze, profilaktyczne, z jakimi na co dzień przychodzi się borykać współczesnym nauczycielom, pedagogom szkolnym, wychowawcom placówek opiekuńczo-wychowawczych

¹⁷ M. Jakowicka, *Kształcenie kadry akademickiej w społeczności lokalnej*, [w:] G. Miłkowska, M. Furmanek (red.), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*, Oficyna Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 32.

¹⁸ Tamże, s. 205.

¹⁹ Tamże.

– wskazują na konieczność poszerzenia praktyk realizowanych w toku studiów. Istnieje możliwość opracowania koncepcji, w której praktyka rozumiana będzie jako katalog działań zarówno ujętych w planie studiów, jak i podejmowanych celowo, indywidualnie przez studenta, pozwalających na zdobywanie praktycznej wiedzy związanej z kierunkiem studiów.

Bibliografia

- Jakowicka M., *Kształcenie kadry akademickiej w społeczności lokalnej*, [w:] G. Miłkowska, M. Furmanek (red.), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*, Oficyna Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Jakowicka M., *Kształcenie nauczycieli w naukowo modyfikowanej rzeczywistości pedagogicznej środowiska lokalnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1980, t. 6.
- Klukowska K., *Władza rodzicielska, czyli czy dzieciom trzeba pomagać w nieskończoność*, „Gazeta Wyborcza” z 27 maja 2001.
- Miłkowska G., *Charakterystyka niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży i jego wybrane uwarunkowania*, [w:] I. Fornalik (red.), *Niepelnosprawni, osieroceni, niedostosowani. Problemy profilaktyki i wsparcia we współczesnej pedagogice*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2005.
- Miłkowska-Olejniczak G., *Przejawy i uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów w szkole*, „Forum Oświatowe” 1999, nr 1–2.
- Miłkowska-Olejniczak G., *Syndrom agresywności polskiej młodzieży*, [w:] *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych: materiały ogólnopolskiej konferencji*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999, t. 2.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, „Biblioteczka Reformy”, z. 13, Warszawa 1999.
- Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2003.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży*, DzU, 2003, nr 24, poz. 198.
- Wawryk L., *Postawy nauczycieli-wychowawców wobec zachowań agresywnych gimnazjalistów* (nieopublikowana praca doktorska), Zielona Góra 2011.
- Zajączkowski K., *Profilaktyka zachowań dewiantycznych dzieci i młodzieży*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.

Zuzanna Zbróg¹
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli

Wprowadzenie

Model kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych w Polsce koncentruje się na wyposażaniu pedagogów w kwalifikacje formalne, w pewien zasób szybko dezaktualizującej się wiedzy, a także zawiera szczegółowe wskazania, według jakiego schematu/modelu postępować w określonych sytuacjach edukacyjnych, które przecież najczęściej/zawsze są niedookreślone, niepowtarzalne i nieprzewidywalne. Wycuczenie mechanicznych zachowań, niewystarczająca refleksja nad swoim postępowaniem zawodowym czy brak interpretacji rezultatów swoich decyzji skutkuje tym, że studenci i nauczyciele nie radzą sobie najlepiej w praktycznym obszarze rzeczywistości szkolnej. Mimo zaplanowania w standardach programowych pokaźnej liczby godzin z przeznaczeniem na kształcenie ogólne, uniwersyteckie, na rozwijanie na zajęciach myślenia krytyczno-twórczego, z licznych powodów przybrało ono inny charakter. Wybiórczo teoretyczny i wybitnie techniczny, a przez to ograniczony sposób postrzegania świata przyszli nauczyciele będą przekazywać uczniom, „produkując” kolejne pokolenia ludzi bezrefleksyjnych, a zatem nie w pełni przygotowanych do życia, niepotrafiących być krytycznymi, czujnymi obywatelami świata, niepoddającymi się wszechobecnym manipulacjom (medialnym, komunikacyjnym itp.). Nie jest to problem wyłącznie polskich uniwersytetów².

¹ Autorka od pięciu lat pełni funkcję opiekuna praktyk w Instytucie Edukacji Szkolnej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, systematycznie monitorując efektywność praktyk poprzez dokonywanie corocznej ewaluacji praktyk semestralnych i rocznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych na kierunku pedagogika, specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Koordynuje także praktyki pedagogiczne w projekcie finansowanym z funduszy unijnych „Pierwszy nauczyciel. Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczyciela”, realizowanym w WSETiNS w Kielcach.

² *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*, eds B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand, Umeå 2010.

Wielu badaczy, zajmujących się kształceniem nauczycieli na uniwersytetach europejskich, podkreśla, że tradycja kształcenia akademickiego jest bardzo odległa od rzeczywistości szkolnej³.

Najbardziej realne sposoby poradzenia sobie z tą kwestią⁴ dotyczą:

- dokształcania nauczycieli akademickich, w tym uświadomienia im znaczenia krytycznego myślenia o swojej pracy i sposobów uczenia krytycznego myślenia przyszłych nauczycieli; wzbudzania refleksyjności odnoszącej się do własnych zawodowych zachowań;
- zwiększenia zainteresowania praktyką szkolną, zbliżenia dyskusji akademickich i praktyki szkolnej, podtrzymywania wymiany poglądów i doświadczeń między badaczami, nauczycielami i studentami;
- zachęcania studentów i nauczycieli do publikacji swoich refleksji;
- projektowania i prowadzenia badań bazujących na doświadczeniach studentów i nauczycieli, czyli odnoszących się do faktycznej rzeczywistości szkolnej;
- zmian programów studiów na bardziej przystające do rzeczywistości szkolnej.

Charakterystyka fenomenu poznawania siebie w działaniu

Spotykane obecnie w literaturze przedmiotowej ujęcie problematyki kształcenia nauczycieli kwestionuje tradycyjny sposób pojmowania znaczenia teorii w profesjonalnym przygotowaniu do zawodu. Z punktu widzenia potrzeb studentów wydaje się, że najwłaściwszym rozwiązaniem jest „interaktywny” związek teorii i praktyki, aplikacyjność wiedzy teoretycznej do praktyki szkolnej i odwrotnie: wpływ praktyki szkolnej na charakter wiedzy teoretycznej. Zdobywanie użytecznej wiedzy jest ściśle związane ze zdolnością do inteligentnego działania w nieprzewidywalnych sytuacjach i z holistycznym rozpatrywaniem poszczególnych zjawisk/zachowań edukacyjnych, integrowanie zaś w działaniu wiedzy formalnej oraz praktycznej (ukrytej) i stawanie się odpowiedzialnym moralnie jest niezbędnym elementem nabywania kompetencji refleksyjnego praktyka. Biorąc pod uwagę powyższy kontekst, badania w działaniu wydają się najbardziej efektywną drogą przygotowania do zawodu.

³ Z wykładów wygłoszonych na konferencji TEPE (Teacher Education Policy in Europe Network) w Wiedniu (13–15.05.2011), m. in. M. Schratz, Ch. Kraler, *From best practice to next practice – a shift through research-based teacher education*; P. Costello, *Effective action research in teacher education: developing reflective thinking and practice*; P. Garner, *Defining and addressing the professional development needs of school leaders: promoting positive student behavior*.

⁴ Zdaniem uczestników konferencji TEPE 2011.

Badanie w działaniu w wymiarze egzystencjalnym odnosi się do podmiotowej aktywności jednostki, do pełnego, aktywnego uczestnictwa w życiu dzięki nawiązaniu relacji ze światem osób i rzeczy, jak również odnoszenie się do rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej⁵. Egzystencjalno-fenomenologiczna analiza zwraca uwagę na to, że wszelkie doświadczenie, które człowiek zdobywa podczas działania, wszystko, co robi, czego się podejmuje, czym się zajmuje, postrzegane jest „jako sytuacja działania, w której tworzy się dla niego przestrzeń i otwierają się możliwości”⁶. Działający podmiot angażuje swoją intencjonalność, wgląd w siebie, wyobraźnię oraz – co zrozumiałe – subiektywną, indywidualną perspektywę oglądu rzeczywistości, z którą wchodzi w specyficzną relację z samym sobą i z innymi ludźmi (Ja–świat, Ja–inne osoby). Relacje te nie nadają się do zobiektywizowania, ponieważ obiektywizacja wiąże się z odnoszeniem się jedynie do dających się stwierdzić faktów. Wielu badaczy zajmuje się w badaniach nad działaniami człowieka tylko niektórymi ich elementami, tymi, które można przewidywać, kontrolować i wyjaśniać – koncentruje swoją uwagę na faktach. Tymczasem struktura działania składa się nie tylko z faktów, ale i z możliwości, co wydaje się kluczem w analizie działania⁷.

Podstawą naukowego podejścia jest badanie konkretnego doświadczenia i działania w życiowej sytuacji, gdyż właśnie wtedy „podmiot działający jest jednocześnie podmiotem poznającym. Dokonuje on narracji”⁸. Doświadczenie i działanie wiąże teorię z praktyką, gdyż wiedza o działaniu wywodzi się z obserwacji. Dzieje się w konkretnej sytuacji życiowej, przebiega w określonym kontekście społecznym, umożliwia opisywanie doświadczenia i działania takimi, jakimi są w rzeczywistym życiu.

Działa się zawsze w sytuacji, w której są także inni. Znaczą to, że konkretne działanie i jego podmiotowa ekspresja ekspandują na wszystko inne. Inaczej mówiąc, doświadczenie i działanie są jednostkowe (egzystencjalne i unikalne) oraz międzyosobowe, a także wspólnotowe i uniwersalne⁹.

Doświadczenie i działanie są ludzkimi fenomenami, mającymi zasadnicze znaczenie dla ujawnienia się Ja (*self*) w życiowej sytuacji, przebiegającej w określonym kontekście społecznym. Dzięki działaniu człowiek może dostrzec w sobie określone umiejętności, możliwości rozwojowe i opisać/opowiedzieć

⁵ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu*, Białystok 1995.

⁶ Tamże, s. 11.

⁷ Por. D. Urbaniak-Zajęc, *Studenci o praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem metody obiektywnej hermeneutyki*, [w:] D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej: szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 347.

⁸ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu...*, s. 12.

⁹ Tamże.

badaczowi historię kształtowaną przez fenomen doświadczania i działania. Jak twierdzi D. Śleszyński:

Działanie, które ma egzystencjalny, samotranscendujący wymiar, immamentnie otwiera nas na świat. Jest to otwarcie się w działaniu na ludzi, rzeczy i zdarzenia, które wypływa z głębi naszego bycia, ujawnionego pragnienia. Działanie ma wewnętrzną strukturę. Ta wewnętrzna struktura ujawnia się w narracji działania [...]. Poprzez narrację przekraczamy granice własnego Ja (*self*), [...] dostrzegamy własne możliwości, swoją perspektywę i jesteśmy gotowi do obrania nowego kierunku działania¹⁰.

Rozpoznanie właściwości działania jest więc możliwe dzięki narracji, przez którą można rozumieć opowiadanie, opis działania w ustnym przekazie, uwzględniającym naturalny, potoczny język. Badacz analizuje konkretne doświadczenie tak, jak jest ono relacjonowane przez podmiot w jego codziennym języku, przy czym „prowadzący badania nie dopuszcza domysłów na temat tego, czego druga osoba doświadcza. Każde doświadczenie jest brane dokładnie tak, jak jest dane w konkretnym działaniu”¹¹. Narracja dokonywana przez podmiot i samo jego działanie/doświadczenie mają tę samą, niemożliwą do rozdzielenia strukturę. Zarówno w czasie działania, jak i opowiadania o nim kreowana jest tożsamość badanego podmiotu.

Wykorzystanie metody fenomenologicznej sprawia, że dojście do opisu struktury fenomenu działania uzyskuje związek z jego znaczeniem. Metoda fenomenologiczna charakteryzuje się rygiorem metodologicznym w analizowaniu danych empirycznych i porządkowaniem wiedzy, ale nie znaczy to, że w pracy badawczej nie można wykorzystywać innych podejść. Ludzkie doświadczenia i działania są tak różnorodne, że należy rozpatrywać je z różnych perspektyw, z wielu punktów widzenia. Zwłaszcza że doświadczanie i działanie prowadzą człowieka do rozwoju Ja (*self*). Przekraczanie własnych granic powoduje przecież nie tylko „bycie”, ale i „stawanie się sobą”. Pozostanie biernym skutkowałoby posługiwaniem się stale tymi samymi schematami myślowymi czy wzorami aktywności, w rezultacie czego własny krąg Ja pozostałby mocno zawężony. Nasz rozwój dokonuje się poprzez różne formy działania/doświadczenia. Egzystencjalne znaczenie działania trzeba więc badać, wychodząc od odkrycia podstaw badanego fenomenu, a następnie zbudować systemowy sposób jego obserwacji. Jakościowe badanie aktywnego działania mieści się też w paradygmacie partycypacyjnym, według klasyfikacji dokonanej przez D. Kubinowskiego¹².

Jakościowe analizy danych empirycznych wydają się mieć większe znaczenie przy tego typu badaniach działania, gdyż doświadczenie przyszłych pedago-

¹⁰ Tamże, s. 19.

¹¹ Tamże, s. 23.

¹² D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 38–41.

gów nacechowane jest najczęściej dynamiką i ekspresją, których nie sposób wykazać w badaniach ilościowych. Badania w działaniu pozwalają na osiągnięcie zarówno celów deskryptywno-diagnostycznych (jak jest?), eksplikacyjno-interpretacyjnych (dlaczego tak jest?), jak i praktycznych (jak zmienić to, co jest?)¹³.

Ewaluacja praktyk na podstawie doświadczeń studentów – wybrane wnioski

Corocznie praktyki zawodowe w przedszkolach i szkołach odbywane zarówno przez studentów w UJK, jak i WSETiNS w Kielcach dotyczą kilkuset studentów. Wyniki badań ankietowych i wywiadów, które autorka przytoczy w artykule, odnoszą się jednak tylko do 220 badanych. Badania w działaniu prowadzone były w latach 2009–2011, w 10-osobowych grupach. Przedstawione w artykule podsumowanie odnosi się do częściowej analizy posiadanych danych – badania trwają nadal.

W celu lepszego poznania siebie i swoich możliwości zawodowych studenci wypełniali specjalnie skonstruowaną ankietę ewaluacyjną odnoszącą się do relacji z nauczycielami – opiekunami praktyk oraz do własnych przemyśleń. Studenci mogli też opisać swoje refleksje w eseju – jego tematykę określają pytania ukierunkowujące z ankiet. Na podstawie poczynionych obserwacji, zapisków interesujących lub zadziwiających wypowiedzi i/lub sytuacji, dyskusji itp. studenci uczą się wzbudzania w sobie krytycznej refleksji, oglądania problemu z różnych punktów widzenia. Zachętą do podjęcia takiej refleksji była pisemna ewaluacja praktyk. Namysł nad złożonością zjawisk, z jakimi w zawodowych działaniach spotyka się każdy przyszły nauczyciel, może stymulować krytyczny osąd działań edukacyjnych realizowanych w trakcie praktyk.

Wybrane wnioski są następujące:

1. W doborze treści poszczególnych, wykładanych na uczelni przedmiotów zawodowych eksponowany jest uproszczony obraz świata, niewymagający krytycznego namysłu, refleksji, rozpatrywania zjawisk i problemów z różnych punktów widzenia¹⁴. Nieuniknionym efektem przesycenia nauczania treściami informacyjnymi jest wytworzenie w umysłach studentów zuniformizowanych, standardowych, uśrednionych sposobów myślenia, a także z innego punktu widzenia – „stworzenie ludzi masowych”, jednakowo myślących, łatwych do zarządzania. Te masy ludzkie zaś „stają się inercją, siłą bezwładu, potęgą

¹³ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań...*, s. 325.

¹⁴ J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 303.

zerową, figurą opierającą się wszelkim systemom sensu”¹⁵. Zwłaszcza przygotowanie do zawodu studentów wczesnej edukacji wiąże się z wyjątkowo częstym (w porównaniu z innymi kierunkami studiów) operowaniem konkretnymi, wykonywaniem prostych prac, np. plastyczno-technicznych, praktyczną nauką zabaw dla dzieci bądź piosenek. Nieporównanie mniej jest poważnego wysiłku intelektualnego, refleksyjności, poszukiwania rozwiązań problemów. A przecież jest to niezbędny element prorożkowy, „znaczący dla zaprawiania się w myśleniu ponad potocznym i szeroko horyzontalnym”¹⁶.

W kształtowaniu refleksyjności, namysłu podczas interpretacji sytuacji edukacyjnych, z którymi student ma do czynienia na praktykach zawodowych, szczególnie pomocne może być:

- gromadzenie doświadczeń własnych w trakcie obserwowania zachowań i zjawisk, poszukiwanie ich uzasadnień z wykorzystaniem znanych studentowi teorii pedagogicznych, ocenianie zjawisk i zachowań z różnych perspektyw;
- dostrzeganie problemów w codziennej praktyce szkolnej i przedszkolnej oraz poszukiwanie zróżnicowanych sposobów ich rozwiązania;
- przyjmowanie różnorodnych stanowisk wobec własnego doświadczenia i własnej wiedzy, modyfikowanie swoich zachowań i postaw;
- stosowanie zdobytej wiedzy w nowych/nietypowych sytuacjach, podejmowanie trudu odczytania i zrozumienia emocji towarzyszących refleksyjnemu samokształceniu.

2. Zdecydowana większość studentów (85%) przyznała, że ma spore trudności z zastosowaniem zdobytej na studiach wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w praktyce. W trakcie samodzielnego prowadzenia zajęć koncentrują się oni przede wszystkim na przekazie treści – realizacji zadań jednego po drugim. Nie zwracają uwagi na dzieci, nie reagują na ich pytania, nie uwzględniają zasobów wiedzy osobistej, są zestresowani, „przywiązani” do biurka i do przygotowanego scenariusza zajęć. Przydatność proponowanych dzieciom ćwiczeń, ich wartość rozwojowa są na odległym planie. Zdolność do reagowania na sytuację w klasie, umiejętność przewidywania i skutecznego działania w różnych, trudnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, rozpoznania i uświadomienia rozlicznych uwarunkowań efektów działań nauczyciela wymaga znacznie dłuższego kontaktu z dziećmi niż jest to w stanie zapewnić praktyka zawodowa.

3. Wprowadzenie do praktyk badań pedagogicznych, wymagających indywidualnego kontaktu z dzieckiem¹⁷, zdaniem studentów sprzyjałoby lepszemu zapoznaniu się z problemami charakterystycznymi dla danego przedziału wieko-

¹⁵ J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, Warszawa 2006, s. 6.

¹⁶ J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst...*, s. 304.

¹⁷ Może to być np. badanie dojrzałości szkolnej czy kompetencji fonologicznej dziecka.

wego oraz służyłoby wstępnemu przygotowaniu do prowadzenia badań diagnostycznych w późniejszej, już samodzielnej, pracy. Uczenie się „o dziecku” w indywidualnym kontakcie, wydaje się najefektywniejszą metodą kształcenia nauczycieli.

4. Badania własne wykazały, że studenci nie mogą czerpać właściwych wzorców otwartego myślenia i tolerancji w relacji nauczyciel–uczeń. Opiekunowie bowiem w zdecydowanej większości instruowali studentów, co muszą zrobić, co mają osiągnąć, jaką notatkę należy sporządzić, jakie wnioski uzyskać. Świadczy o tym m. in. język opisujący kontakty opiekunów praktyk ze studentami –

To musi być zrobione, a jak nie zdążysz, musisz dokończyć na następnej lekcji. Musisz przerobić wszystkie ćwiczenia ze s. 23 po kolei, trzymaj się po kolei tego, co ci skserowałam z przewodnika a będzie dobrze.

Szczególnie niemile widziane były własne pomysły studentów na przeprowadzenie zajęć, w których nie uwzględniono wypełniania kolejnych stron z zeszytów ćwiczeń: „A co ty myślisz, że ty się będziesz bawić z dziećmi przez godzinę, a ja potem będę musiała za ciebie robić ćwiczenia?”

5. Wyniki badań każą zwrócić uwagę na ograniczanie inwencji i pomysłowości studentów, pokazują, że studenci nie mają wielkiej swobody w planowaniu i realizacji zajęć z dziećmi. Nauczyciele bardzo przestrzegają, aby praktykant realizował na zajęciach dokładnie to, co zrobiłby podczas nich sam nauczyciel („*Nie mam czasu na to, żeby po tobie poprawiać*”). Widoczne było zwłaszcza rygorystyczne respektowanie propozycji z podręczników i zeszytów ćwiczeń, co skutkowało tym, że w niektórych klasach dzieci przez cały dzień „uczyły się” poprzez wypełnianie „kart pracy”. Nie dopuszcza się odstępowań od toku metodycznego, ściśle zaplanowanego przez autorów podręcznika lub przewodnika metodycznego. Badania wskazują na to, że preferowany przez nauczycielki styl pracy nie tylko ogranicza możliwości poznawcze dzieci, ale także jest szkodliwy dla profesjonalnego rozwoju zawodowego samych nauczycieli, a także studentów. W codziennej praktyce przedszkolnej i szkolnej dominuje kopiowanie gotowych rozwiązań, scenariuszy zajęć, a podejmowane przez praktykantów próby ujawniające ich samodzielne myślenie nie zawsze są mile widziane. Dodatkowo, pewne wypowiedzi, np. „Gdyby nie dawali za was pieniędzy, nigdy bym się nie zdecydowała na studentów”, ujawniają traktowanie praktyk i praktykantów jak zła koniecznego.

6. Badania potwierdzają, że nauczyciele preferują autorytarny styl pracy z dziećmi (częściej w szkole niż w przedszkolu) i starają się taki styl pracy wpoić studentom poprzez instruowanie („Z dziećmi nie wolno się spoufalać, bo wejdą ci na głowę”) lub krytykowanie praktykantów za nieumiejętność utrzymywania dyscypliny na zajęciach – nawet w trakcie pracy grupowej, zajęć plastyczno-technicznych, w czasie których dzieci muszą się przecieć ze sobą kontaktować.

7. Nauczyciele generalnie nie lubią narażać się na hałas większy niż uznawany za konieczny. Jednym z tego powodów jest obawa przed popsuciem sobie opinii dobrego wychowawcy, który potrafi na tyle wpłynąć na uczniów, aby w klasie panowała cisza „jak makiem zasiał”. Dotyczy to zwłaszcza zajęć, które hospituje dyrektor. Dzieci są wówczas specjalnie przygotowywane do tego, aby „grzecznie siedziały, pięknie podnosiły rączki, nie odzywały się niepytane i zawsze odpowiadały pełnym zdaniem”.

8. Każde dziecko posiada naturalne zdolności eksploracyjne¹⁸. Polegają one na samodzielnym odkrywaniu świata i dochodzeniu do wiedzy na podstawie doświadczeń własnych. Większość nauczycieli nie dostrzega możliwości badania świata bez jednoznacznego ukierunkowania, bez zadawania pytań pomocniczych, dawania rad i wskazówek, zanim dziecko podejmie samodzielne próby eksploracyjne. Na porządku dziennym są sytuacje, w których zamiast wykonać samodzielnie proste doświadczenie, dzieci obserwują z oddali „pokaz” w wykonaniu nauczyciela. Niekiedy, nauczyciel od razu dyktuje dzieciom wynik eksperymentu do zapisania w zeszytach ćwiczeń, mimo iż samodzielne „badanie świata” przez dzieci zajęłoby najwyżej kilka minut¹⁹. Rzadko ujawnia się dążenie do rozwijania samodzielnego dziecięcego wnioskowania, a hamowanie skłonności eksploracyjnych uczniów jest codziennym zwyczajem („Nie wolno tak rozwiązać tego zadania. Jeszcze nie nauczyliśmy się mnożenia”).

9. W badaniach ankietowych ujawniły się duże braki dotyczące treści dyskusji na temat zjawisk i zachowań, jakie wystąpiły na zajęciach. Bezpośredni, stymulujący kontakt z opiekunem praktyk jest mocno ograniczony, niechętnie poświęca się studentom czas na rozmowę po zakończonych lekcjach, wykazując – jak się wydaje – brak poczucia odpowiedzialności za zawodowe przygotowanie przyszłego nauczyciela (mimo pobierania niewielkiego wynagrodzenia za opiekę nad studentami).

Podsumowanie – uwagi o ulepszaniu praktyk pedagogicznych poprzez badania w działaniu

Praktyki pedagogiczne to przedmiot, na którym studenci mogą skonfrontować swoje wyobrażenia o byciu nauczycielem z codzienną rzeczywistością zawodową w przedszkolu lub w szkole. Doświadczenia studentów zdobyte podczas pierwszego praktycznego kontaktu z zawodem nauczyciela mogą też zmotywować studentów do wzięcia udziału w badaniach w działaniu, a dzięki temu do uczenia się zawodu przez działanie.

¹⁸ R. Schaffer, *Psychologia*, Gdańsk 2008.

¹⁹ Obserwacje własne.

Procedura badania w działaniu wpisuje się w podmiotowy paradygmat nauk o edukacji – student jest jednocześnie podmiotem poznającym rzeczywistość w określonym kontekście sytuacyjnym/społecznym, sprawcą zdarzeń praktycznych i ich badaczem. Wszyscy uczestnicy sytuacji badawczej i interakcji społecznej (edukacyjnej) odkrywają nowe obszary wiedzy, uczą się nowych zachowań, weryfikują ich przydatność w nowych sytuacjach, odkrywają wpływ kontekstowości procesu poznania i jego rozliczne uwarunkowania, którym mogą przyrzeć się z wielu punktów widzenia, unikając tym samym niepotrzebnych generalizacji wniosków, jednostronności opisu rzeczywistości edukacyjnej²⁰.

Jak twierdzi D. Śleszyński, „poprzez uczestniczenie w działaniu poznajemy siebie i czynimy możliwym zaspokojenie własnych potrzeb, realizację własnego potencjału”²¹. Na podstawie poczynionych obserwacji, zapisków interesujących lub zadziwiających wypowiedzi i/lub sytuacji, dyskusji itp. można stwierdzić, że studenci nauczyli się wzbudzania w sobie krytycznej refleksji, oglądania problemu z różnych punktów widzenia. Ponadto, uczestniczenie w badaniach w działaniu może wdrażać studentów do refleksyjnego planowania własnej pracy oraz krytycznego, szczerego i otwartego dyskusowania o niej. Ukierunkowanie swojej aktywności na poznawanie i zmienianie własnej praktyki, uwalnianie umysłu z więzi schematyzmu, namysł nad mechanicznie i bezrefleksyjnie podejmowanymi działaniami edukacyjnymi, które ograniczają stawianie pytań, formułowanie niestandardowych odpowiedzi oraz podejmowanie innowacyjnych czynności – to możliwe efekty zaangażowania studentów w badania w działaniu, umożliwiające także doskonalenie praktyki pedagogicznej.

Pozytywne skutki przynosić może szczególnie włączanie studentów po pierwszej praktyce śródroczej do zaprojektowania programu kształcenia w trakcie dalszych praktyk zawodowych. Zgromadzone przez nich praktyczne doświadczenia pozwalają im lepiej zidentyfikować własne oczekiwania związane z kształceniem, przyczyniają się do wzrostu samorefleksji i zaangażowania. Dzięki wyraźnemu opowiedzeniu się studentów za określonymi rozwiązaniami, dzięki przedstawieniu przez nich swoich pomysłów usprawniających przebieg praktyk, organizacja praktyk stać się może bardziej adekwatna do studenckich potrzeb. Nie bez znaczenia jest także możliwość wdrożenia zmian w samych szkołach, a także w relacjach między studentami i nauczycielami (również akademickimi). Identyfikowanie potrzeb studentów sprzyja bowiem poprawie funkcjonowania zarówno grup, jak i instytucji²².

Wszelkie zmiany w tworzeniu programów pedagogicznych praktyk studenckich powinny być oparte na wynikach badań empirycznych – nie zawsze się

²⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu...*

²¹ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu...*, s. 53.

²² Por. Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011.

tak dzieje. Pomóc w tym może rozpropagowywanie analiz badawczych odnoszących się do przebiegu i wyników praktycznego kształcenia nauczycieli w różnorodnej formie (publikacje, warsztaty dla instytucyjnych opiekunów praktyk oraz wzajemne konsultacje: nauczycieli akademickich, nauczycieli – opiekunów praktyk ze szkół i przedszkoli oraz studentów). Pozwoliłoby to na określenie oczekiwań każdej ze stron, wyjaśnienie rozlicznych uwarunkowań kształcenia studentów, rozmaitych niedopowiedzeń i określenie ewidentnych braków lub błędów w tymże kształceniu.

Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak, procedura stosowana podczas badań w działaniu „sprzyja integracji myślenia i działania, refleksji nad działaniem i w działaniu oraz doskonaleniu profesjonalizmu zawodowego”²³. Dzięki nim student uczy się przez doświadczanie, gdyż cykliczność, jaka towarzyszy badaniom w działaniu (planowanie, działanie, odkrywanie i analizowanie faktów towarzyszących wynikom działania), umożliwia działającemu osobiste odniesienie się do skuteczności własnej praktyki w szerokim kontekście społecznym i edukacyjnym oraz postawienie kolejnych pytań w odniesieniu do dalszej praktyki. Procedura badań w działaniu sprzyja rzeczywistemu upodmiotowieniu studentów, gdyż pozwala na „uczestniczenie w odkrywaniu i wyjaśnianiu mechanizmów rządzących ich praktyką, a nie tylko bycie użytkownikami odkryć”²⁴. Do tego, jak pokazują wspomniane już badania D. Urbaniak-Zajac oraz M. Schratza i Ch. Kralera, bycie użytkownikiem odkryć innych ma bardzo ograniczony charakter. Cenne jest więc konstruowanie wiedzy przez tych, którzy są zainteresowani własnym rozwojem. Na podstawie poczynionych w trakcie praktyk zawodowych obserwacji, notatek, autorefleksji, poszukiwania w literaturze odpowiedzi na pojawiające się pytania problemowe, formułowane mogą być wnioski i konkluzje, zyskujące także status naukowych teorii. Opierając się na tworzonej wiedzy studenci mogą też podjąć próby pozytywnego przekształcania własnych zachowań i praktyki działań zawodowych.

Bibliografia

- Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*, eds B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand, Umeå 2010.
- Baudrillard J., *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, Warszawa 2006.
- Costello P., *Effective action research in teacher education: developing reflective thinking and practice*, wykład wygłoszony na konferencji TEPE, Uniwersytet w Wiedniu (13–15.05.2011 r.).
- Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.

²³ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu...*, s. 320.

²⁴ Tamże, s. 322.

- Garner P., *Defining and addressing the professional development needs of school leaders: promoting positive student behavior*, wykład wygłoszony na konferencji TEPE, Uniwersytet w Wiedniu (13–15.05.2011 r.).
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
- Schaffer R. H., *Psychologia*, Gdańsk 2008.
- Schratz M., Kraler Ch., *From best practice to next practice – a shift through research-based teacher education*, wykład wygłoszony na konferencji TEPE, Uniwersytet w Wiedniu (13–15.05.2011 r.).
- Śleszyński D., *Człowiek w działaniu*, Białystok 1995.
- Zbróg Z., *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011.

Emilia Wasilewska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

O możliwościach realizowania refleksyjnej praktyki

Wstęp

Koncepcja refleksyjnej praktyki w dziedzinie kształcenia wyższego uzyskuje coraz szerszy zasięg, obejmując również kierunki pedagogiczne. Przestrzenia do kształtowania refleksyjnego podejścia do podjętych studiów czy przyszłego zawodu stają się organizowane przez uczelnie praktyki o charakterze śródrocznym i ciągłym.

W pracy zaprezentuję wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów I roku studiów licencjackich, w których ujawniane są obawy i oczekiwania wobec opiekunów praktyk przed podjęciem pierwszej praktyki ciągłej.

Sukces praktyk pedagogicznych zależy od osób zaangażowanych w ich organizację. Od studentów, jako uczestników praktyk, wymaga się postawy badacza, refleksyjności, rozumianej jako pozytywna lub negatywna weryfikacja doboru kierunku studiów i przyszłego zawodu. Warunki do kształtowania refleksyjnej postawy stwarza uczelniany opiekun praktyk w ramach przedmiotu „praktyka śródroczna”, który staje się kontekstem budowania refleksyjności już na etapie doboru miejsca praktyk ciągłych. W opiniach studentów, podejmujących praktykę po raz pierwszy, ujawniają się także ogromne oczekiwania wobec opiekunów praktyk w placówkach. Przyjmowanie studenta przez pracownika placówki przynosi ze sobą liczne korzyści. Na podstawie kontaktu z przedstawicielem młodego pokolenia można weryfikować stosowane dotychczas metody i uzyskiwać inspiracje do poszukiwania zmian w stosowanych metodach pracy.

Studenci pierwszych lat studiów pedagogicznych są pełni obaw, czy podołają stawianym wymaganiom, by dobrze wykonywać wybrany zawód. Praktyka pozwala na weryfikację ich umiejętności. W celu zapewnienia miejsc podjęcia praktyki niezbędna jest współpraca między uczelnią a dyrekcją placówki.

Przyszli pracownicy pedagogiczni muszą sprawdzić swoje siły w rzeczywistych warunkach funkcjonowania placówki, ale również przewyciężyć nastawienie dotyczące praktyki wynikające z powszechnie panujących opinii o ich przebiegu. Wsparcie, komentarze opiekunów praktyk, forma ich zaliczenia określają poziom refleksyjności studentów. Refleksyjna praktyka powinna być

inicjowana już w momencie podjęcia pierwszych praktyk pedagogicznych. Refleksyjne podejście stanowi o jakości pracy przyszłych pracowników pedagogicznych.

Uczelnia wyższa jako przestrzeń kreowania kontekstu refleksyjności (teoria refleksyjnej praktyki a praktyka pedagogiczna)

Tendencje do profesjonalizacji, uzawodowienia uprawianej dziedziny działania rozprzestrzeniają się, obejmując takie obszary naszego życia jak opieka, wychowanie czy działalność w zakresie pracy socjalnej¹. Zawodowiec funkcjonujący w obszarze społecznym odpowiada na zmiany zachodzące w społeczeństwie, wykorzystując najnowsze teorie w celu opracowania odpowiednich do okoliczności metod pracy.

Samo kształcenie pracowników profesji społecznych wymaga określonych standardów, podlega też przemianom koncepcyjnym. Rozwój teorii nauk społecznych pozwala na wdrażanie nowych możliwości pozyskiwania wiedzy. Dziś kształcenie w kierunku profesji społecznych wymaga dużo więcej niż tylko zinterioryzowania teoretycznej wiedzy. W kształceniu profesjonalnym w tym zakresie zarysowała się koncepcja refleksyjnej praktyki.

W pracy socjalnej znalazły zastosowanie trzy teoretyczne ujęcia refleksji praktyki. W pierwszym, refleksja

wiąże się ze studiami nad znaczeniem pracy socjalnej i diagnozą, przedstawiającą pełne spektrum trudności, z którymi spotyka się klient, a których przyczyny nie zawsze są znane i do końca oczywiste².

Drugie ujęcie pozwala nam spojrzeć na refleksję jako rozumienie złożoności sytuacji. Jest ona niezbędna do oceny zmian zachodzących w społeczeństwie i pozwala na wzbogacenie wiedzy profesjonalistów o własne doświadczenie. Fakt ten jest o tyle istotny, że

wiedza profesjonalna ulega ciągłej ewolucji poprzez stykanie się ze złożonością ludzkiego życia i różnymi determinantami rozwoju, toteż nigdy nie może być kompletna i wystarczająca³.

Ujęcie trzecie podkreśla znaczenie refleksji dla podejmowanych przez profesjonalistę działań.

¹ *Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej*, red. U. Grucka-Miąsik, A. Tokarowa, E. Lukac, Rzeszów 2010.

² E. Kantowicz, *Koncepcja refleksyjnej praktyki w kształceniu pracowników socjalnych i wolontariuszy*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 380.

³ Tamże, s. 381.

Ważne jest, by pracownik socjalny (będąc refleksyjnym), miał świadomość, jakie ma odczucia w stosunku do klienta i tego co dzieje się w danej sytuacji, bowiem to z kolei wpływa na myślenie i działanie klienta w innej sytuacji, a także kształtuje jego samoocenę⁴.

Ujęcia refleksji w teorii refleksyjnej praktyki mogą znaleźć zastosowanie również w kształceniu profesjonalistów w zakresie pedagogiki opiekuńczej. Studia wyższe na tym kierunku stanowią kontekst zapoznawania z bieżącymi problemami społecznymi, obalania stereotypów oraz weryfikacji i uzupełniania wiedzy potocznej o naukową zarówno teoretycznie, jak i „poprzez praktykę”.

Uczelnia wyższa staje się przestrzenią kreowania refleksji, gdy tematyka zajęć jest dynamiczna – odpowiada na bieżące problemy społeczne. Odczuwanie przez studentów możliwości poruszania się wśród zagadnień współczesnych, pozwalających odnieść się do zdobytych już doświadczeń, stanowi podstawowy czynnik pobudzenia refleksyjnej postawy. Istotą kształcenia wyższego powinno być jednak tworzenie kontekstu refleksyjności poprzez włączenie do ich przebiegu obowiązkowych praktyk pedagogicznych, w rozumieniu praktyki ciągłej, a wcześniej w ramach planu zajęć praktyki śródrocznej.

Przyszłe miejsca pracy studentów pedagogiki opiekuńczej, przykładowo placówki opiekuńczo-wychowawcze: interwencyjne, socjalizacyjne, rodzinne i wielofunkcyjne, w odniesieniu do teorii refleksyjności łączy funkcja diagnostyczna. Praktyka pedagogiczna, w każdej z nich, powinna umożliwić ćwiczenie w ustaleniu faktów dotyczących potrzeb dziecka oraz aktualnej sytuacji jego rodziny. Diagnoza pozwala na ocenę oraz zaplanowanie działań pomocowych czy/i terapeutycznych. Praktyka pedagogiczna powinna stwarzać możliwość zapoznania się z elementami stawiania diagnozy w takim właśnie zakresie. W przypadku studentów odbywających praktyki w placówkach opiekuńczo-wychowawczych refleksyjność wyraża się w zakresie diagnozy, obejmującym całościowo życie rodziny, nie tylko samego dziecka. Ujęcie sytuacji dziecka umieszczonego w placówce opiekuńczo-wychowawczej w sposób systemowy pozwoli na skierowanie pomocy również do rodziców. Problemy – w szczególności wychowawcze – jakie sprawiają dzieci w placówce, są wyrazem problemów ich rodziców, które ujawniły się w pełnieniu przez nich funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Wychowankowie placówek to często dzieci ze środowisk wcześniej już objętych pomocą. Pracownicy placówek stoją przed wyzwaniem pokonania biernej postawy wobec sytuacji, w której się znaleźli. Także studenci odbywający praktykę w placówce powinni być wdrażani do realizacji przemyślanego, twórczego i indywidualnego podejścia do każdego przypadku, mającego na celu ocenę sytuacji rodzinnej dziecka oraz aktywizowanie do działań na rzecz poprawy istniejącej sytuacji.

⁴ Tamże, s. 382.

Przejawem refleksyjności w kontekście diagnozy jest jej czasowość. Weryfikacja oceny sytuacji dziecka z upływem czasu stanowi przejaw usankcjonowanej prawnie refleksji nad zmiennością podejmowanych działań w perspektywie aktualizacji diagnozy. Określony prawnie czas – na przykład umieszczenia dziecka w pogotowiu opiekuńczym – to zarazem czas szansy dla rodziny naturalnej dziecka, możliwej refleksji rodziców nad prawidłowością ich funkcjonowania w aspekcie opiekuńczo-wychowawczym, ale dla pracowników to także czas namysłu nad podjęciem działań na podstawie diagnozy i przewidywania jej zmian w czasie. Aplikacja teorii refleksyjnej praktyki w przebieg praktyk pedagogicznych poniekąd wymusza ujmowanie diagnozy w perspektywie jej czasowości.

Diagnoza stawiana jest na podstawie kontaktu osobistego z klientem, ale również jego relacji ze środowiskiem lokalnym. Drugie ujęcie refleksji wymaga od studentów odbywających praktyki studenckie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych świadomości zależności związanych z tym aspektem funkcjonowania dziecka. Ukazuje ona złożoność osobowości człowieka oraz różnorodność czynników ją kształtujących. Ponadto niezbędna jest aktualizacja wiedzy teoretycznej, już posiadanej, i konfrontowanie jej z wiedzą najnowszą oraz ich weryfikacja powiązana ze zdobywanym doświadczeniem zawodowym. Podejście refleksyjne do sytuacji rodzinnej dziecka umożliwia jej podmiotowe oraz indywidualne ujęcie w celu znalezienia odpowiednich rozwiązań dostrzeganych problemów.

Na podniesienie poziomu refleksyjności studentów odbywających praktyki w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wpływa nie tylko „poznawanie”, ale przede wszystkim możliwość kontaktu i współpracy ze środowiskiem rodziny i dziecka. Stwarza ją superwizja, obejmująca nie tylko stosunki wychowawca-wychowanek⁵, ale także relacje pracowników placówki z pracownikami innych instytucji, z którymi rodzina ma kontakt. Wymiana doświadczeń między pracownikami jest doskonałą okazją do zweryfikowania swojego stanu wiedzy i otworzenia umysłu na dodatkowe aspekty funkcjonowania dziecka i jego rodziny w środowisku lokalnym. Zgodnie z takim ujęciem refleksji jako części teorii refleksyjnej praktyki, praktyka pedagogiczna tworzy ważny kontekst kreowania refleksji.

Trzecie ujęcie refleksji odnosi się do stwarzania praktykantom możliwości kreowania i kontrolowania pierwszych relacji z podopiecznymi. Stają się one znaczące dla podejmowanej w przyszłości pracy zawodowej. Perspektywa ta ma szczególne znaczenie w dziedzinie pracy opiekuńczo-wychowawczej. Jej źródła można doszukiwać się w psychoanalitycznej koncepcji transferu. Zakłada ona istnienie osób znaczących, które determinują przyszłe relacje międzyludz-

⁵ E. Kantowicz, *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn 2008, s. 140.

kie⁶. Praktyki w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej stają się tym samym szczególnie odpowiedzialne i trudne. Praktyki z dziećmi pozbawionymi opieki rodziców lub kontaktu z nimi wymagają wyjątkowego ustosunkowania się praktykanta do tych wyjątkowych okoliczności zawodowych, przemyślenia własnej, dla każdego indywidualnej, wobec niej postawy. Wychowawca w placówce staje się najbliższą dziecku osobą, która ma za zadanie zaspokoić te zindywidualizowane potrzeby. Refleksyjna postawa pracownika placówki, kreowanie jej u studentów odbywających tam praktyki, pozwala na podejmowanie profesjonalnych działań, skłaniając do rozważnego wykonywania czynności instrumentalnych z uwagi na ich aspekt emocjonalny, tym bardziej że okoliczności opieki w placówkach rodzinnych stwarzają możliwość kształtowania się bliskich relacji emocjonalnych w trakcie wykonywania czynności „dnia codziennego” w atmosferze rodziny, co ma znacznie dla jakości opieki.

Z punktu widzenia pracy socjalnej koncepcja refleksyjnej praktyki przyczynia się do tworzenia przestrzeni sprzyjającej rozwijaniu różnych teorii z zakresu nauk społecznych. Koncepcja ta jest rozwijana w ramach rozwojowego modelu kształcenia do pracy socjalnej, ale model ten powinien znaleźć zastosowanie w szeroko pojętym kształceniu do profesji społecznych.

Obawy i oczekiwania studentów I roku studiów licencjackich przed podjęciem praktyki ciągłej

W trakcie praktyk odbytych w ramach studiów doktoranckich prowadziłam zajęcia z przedmiotu praktyka śródroczna ze studentami I roku studiów I stopnia kierunku „pedagogika opiekuńcza”. Zajęcia odbywały się w semestrze letnim. Obejmowały 30 godzin dydaktycznych, realizowanych, zgodnie z planem zajęć, raz w tygodniu. Studenci wcześniej odbyli już praktykę śródroczną w semestrze zimowym. Praktyka śródroczna jest przedmiotem zaliczanym na ocenę. Ma na celu pogłębienie orientacji zawodowej w zakresie kierunkowej specjalizacji. Praktyki podzielone są tematycznie. W pierwszym semestrze studenci zapoznawali się z placówkami opieki nad osobami starszymi oraz ze specyfiką pracy w tym zakresie, w drugim – z instytucjami i problemami opieki nad dzieckiem.

Osobiste uczestnictwo w organizacji praktyki śródrocznej zdeterminowało moje zainteresowanie przebiegiem praktyk studenckich. Studenci zgłaszali się do mnie z pytaniami dotyczącymi wyboru miejsca praktyk ciągłych oraz ich przebiegu. Dostrzegane przez nich problemy w tym zakresie stanowiły inspirację do przeprowadzenia badań, których głównym celem była próba opisanie przebiegu i organizacji praktyk ciągłych z perspektywy studentów po raz pierwszy podejmujących praktykę pedagogiczną.

⁶ Tamże.

Grupa studentów została wybrana do badań na podstawie ich aktywności, wykazanej podczas zajęć z zakresu praktyki śródrocznej. Badania przeprowadzono ze studentami, którzy wykazali się największym zaangażowaniem podczas zajęć, przygotowaniem do nich oraz zainteresowaniem przebiegiem praktyk ciągłych.

Studentom zadano w ankiecie 8 otwartych pytań. Miało to na celu wykluczenie sugerowania odpowiedzi, a przede wszystkim zapewnienie swobody w ich formułowaniu. Ankieta była anonimowa, gdyż pytania dotyczyły również prowadzącego przedmiot „praktyka śródroczna”. Przebadano 13 studentów.

Pytania ankietowe dotyczyły następujących zagadnień:

– Jakie nastawienia emocjonalne (uczucia) towarzyszą studentom przed podjęciem praktyki ciągłej?

– Jak oceniają oni placówkę, w której odbywa się praktyka ciągła?

– Jakie są oczekiwania studentów związane z przebiegiem praktyki, z osobami opiekunów w placówce, nauczyciela prowadzącego przedmiot „praktyka śródroczna”?

– Jakie są opinie studentów związane z formą zaliczenia praktyki śródrocznej?

– W jaki sposób studenci oceniają korzyści wynikające z przedmiotu praktyka śródroczna?

Uczucia towarzyszące studentom przed podjęciem praktyk można podzielić na negatywne i pozytywne. Negatywne wyrażały się w określeniach: strach, niepokój, obawy i zaduma. Pozytywne ujawniały się w takich sformułowaniach, jak posiadanie nadziei, ciekawość, otwartość i entuzjazm. Studenci obawiają się tego, czy poradzą sobie w placówce i sprostają oczekiwaniom opiekuna praktyk oraz, czy zostaną zaakceptowani przez dzieci. Obawiają się ulegania wychowankom domu dziecka. Boją się również, że nie będą potrafili pomóc dzieciom w trudnej sytuacji. Zastanawiają się, czy poradzą sobie z obowiązkami, czy ogólnie „dadzą sobie radę”. Obawy studentów wiążą się ponadto z pierwszym dniem praktyk i niezajomością atmosfery panującej w placówce. Pojawił się też głos związany ze specyfiką odbywania praktyk w miesiącach wakacyjnych w pogotowiu opiekuńczym. Ankietowany, zdając sobie sprawę, że w placówce tej przebywają „dzieci z problemami”, obawiał się, czy poradzi sobie z ich zachowaniem, będąc przekonany, że w placówce zostają wychowankowie, którzy „za karę” nie wyjechali na zorganizowany odpoczynek wakacyjny. Inny z ankietowanych wyrażał niepokój i strach, związane z faktem, że praktyka stanowiła pierwsze tego typu doświadczenie w jego życiu. Zapewniał jednocześnie o swojej chęci zdobycia doświadczenia w zakresie przyszłej pracy zawodowej i żywił nadzieję, że praktyka ciągła stanowi ku temu pierwszy krok.

W mniejszym zakresie wskazywano na pozytywne uczucia przed podjęciem praktyk, wyrażające się w zaciekawieniu, na czym praktyka będzie polegała oraz sygnałach otwartości lub pełnego entuzjazmu. Pozytywnym uczuciom, przed

podjęciem praktyk, towarzyszą zwykle lekkie obawy, porównywane do stresu przed pierwszym dniem w szkole lub wkraczaniem w nowe środowisko. Jeden ankietowany nie wiązał z praktyką w wybranej placówce żadnych obaw, ponieważ przed studiami odbył w niej staż. Znajomość specyfiki jej pracy prawdopodobnie pozwalała mu na zachowanie spokoju.

Obawy, to uczucia przeważające przed podjęciem praktyk wśród studentów. Emocje towarzyszące nowemu przedsięwzięciu w życiu człowieka mogą być uwarunkowane osobowościowo, jednak wraz z nabywaną w toku studiów wiedzą, zapoznawaniem się z pracą placówek podczas praktyki śródrocznej, obawy mogą się zmniejszyć.

Ciekawym zagadnieniem jest sposób poszukiwania miejsca praktyk. Studenci w większości zgłosili się do placówek, które poznali w ramach przedmiotu „praktyka śródroczna”. Pozostali nawiązali kontakt z placówką w ramach stażu, wolontariatu lub wybrali miejsce znane im z dzieciństwa, przywołujące miłe skojarzenia. Nie bez znaczenia dla tych decyzji jest też odległość od miejsca zamieszkania. W wyborze miejsca praktyk studenci powoływali się również na Internet i szeroko rozumiane znajomości.

Znalezienie dzięki praktyce śródrocznej odpowiedniej placówki na pewno potwierdza znaczenie przedmiotu w kształceniu w zakresie kierunkowej orientacji zawodowej. Niejednoznaczne może być powoływanie się na „znajomości” i „załatwianie praktyk”. Wypracowanie kontaktów w ramach stażu czy wolontariatu nie jest zjawiskiem negatywnym. Negatywnego aspektu dopatruję się natomiast w charakterze konsultacji prowadzonych ze znajomymi czy rodziną pracującą w określonych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Zdarza się, że pewne typy placówek są odradzane studentom jako miejsce potencjalnych praktyk, ze względu na trudność bądź specyfikę pracy. Taki stan rzeczy może przyczynić się do kształtowania postawy negatywnej w stosunku do praktyk w określonych typach placówek, co uniemożliwia weryfikację rzeczywistego potencjału zawodowego studenta. Przy wyborze miejsca praktyki ciąglej zaobserwowałam swoistą dezorientację. Mimo wyboru określonego kierunku studiów zdarza się, że studenci nie wiedzą, gdzie mogą odbywać praktyki lub wybierają miejsca, które nie są adekwatne do ich specjalizacji. Może to wynikać z niewystarczającej wiedzy z zakresu orientacji zawodowej, uzyskanej na niższym etapie nauki.

Oczekiwania studentów wobec praktyk są konkretne: zdobycie doświadczenia w zakresie pracy zawodowej, zdobycie nowego doświadczenia w ogóle, zapoznanie się ze specyfiką pracy w placówce opiekuńczo-wychowawczej, nabycie umiejętności reagowania na określone sytuacje wychowawcze czy weryfikacja własnych predyspozycji do wykonywania przyszłego zawodu zgodnie z wybranym kierunkiem studiów. Ponadto studenci chcieliby zgłębić metodykę pracy z dziećmi z problemami rodzinnymi (w zakresie rozmowy z podopiecznymi i rozwiązywania ich problemów), jak również nauczyć się

cierpliwości. Mają nadzieję, że praktyka zweryfikuje ich predyspozycje do pracy w zawodzie pedagoga bądź zniweluje obawy dotyczące podjęcia pracy w zawodzie. Studenci liczą również na to, że odbyta praktyka ułatwi im wykonywanie zawodu, ale też zapewni „wstęp do przyszłej pracy”. Wśród wypowiedzi pojawił się także wątek nadziei, że nawiązanie relacji z podopiecznymi doda odwagi oraz zwiększy pozytywne nastawienie do dalszego studiowania na kierunku „pedagogika opiekuńcza”. Student, który odbył już kilkumiesięczny staż w placówce wierzy, że odbywana tam praktyka stwarza warunki do nauczania się czegoś nowego oraz liczy na bliższy kontakt z klientami pomocy społecznej.

Studenci I roku pedagogiki opiekuńczej mają również oczekiwania w stosunku do opiekuna praktyk w placówce. Liczą na jego pomoc, wsparcie, wyrozumiałość, cierpliwość, zrozumienie, chęć współpracy i życzliwość. Wskazują na potrzebę naprowadzenia ich przez opiekuna na tok odbywania praktyk czy uzyskiwania szerszego obrazu pracy opiekuńczo-wychowawczej. Ogromną rolę w przebiegu praktyki pedagogicznej przypisała opiekunowi praktyk osoba, oczekująca od niego dobrego przyjęcia, stworzenia możliwości wykazania się, obdarzenia zaufaniem i powierzenia odpowiedzialnych zadań. Jeden z ankietowanych chciałby, żeby jego opiekun „dał mu się czegoś nauczyć”. Studenci oczekują ponadto stopniowego wdrożenia do pracy pedagogicznej i stawiania wymagań na miarę własnych możliwości. Istotne zdaje się też dla studentów stworzenie możliwości poznania sposobów pracy z dziećmi i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Przyszli praktykanci chcieliby, aby opiekun praktyk dzielił się z nimi swoim doświadczeniem i udzielał ważnych wskazówek.

Oczekiwania studentów wobec opiekunów praktyk w placówce są duże. Ukazują one przyszłych praktykantów jako osoby przewidujące problemy, wobec których mogą zostać postawieni w różnych okolicznościach towarzyszących pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Wstępne wyniki badań wykazały, że przebieg praktyki śródrocznej warunkuje przebieg praktyki ciągłej. Dostrzegając tę zależność, studenci określili również oczekiwania wobec nauczyciela akademickiego prowadzącego ten przedmiot, przede wszystkim w zakresie dzielenia się własnym doświadczeniem, umożliwienia odwiedzenia ciekawych, nieznanych lub nawet niedostępnych dotąd placówek, działających zgonie z kierunkiem kształcenia i stwarzających możliwość odbycia praktyk ciągłych bądź uzyskania zatrudnienia. Niezbędne jest też, w opinii studentów, przekazanie przez nauczyciela akademickiego wstępnych informacji na ich temat. Studenci chcieliby ponadto uzyskać od wykładowcy podstawowe dane dotyczące przedmiotu, co można zrozumieć jako oczekiwanie wskazówek, jak można z niego najpełniej skorzystać, z uwzględnieniem możliwości czasowych i dyspozycyjności studentów. Dla studentów, zgodnie z celem przedmiotu, istotne jest też uzyskiwanie informacji o bieżących tendencjach kształcenia zwłaszcza w zakresie pracy opiekuńczo-wycho-

wawczej. Oczekują oni od nauczyciela akademickiego wyrozumiałości, która może dotyczyć zakresu zaliczania przedmiotu.

Organizacja praktyki pedagogicznej jest złożona. Wymaga dyscypliny i przygotowania zarówno od studentów, wykładowców, jak i pracowników placówki. (Przeszkodą w organizowaniu spotkań może okazać się nawet plan zajęć, o ile nie uwzględnia rzeczywistego czasu pracy instytucji.)

Studenci spotkali się z dwojaką formą zaliczenia przedmiotu. Podstawę zaliczania stanowią sprawozdania ze spotkań odbytych w ramach przedmiotu w wersji szerszej, zawierające także własną ocenę funkcjonowania placówki w aspektach: politycznym, ekonomicznym i społecznym. Nie pojawiło się wiele pomysłów alternatywnych, choć jedynie w opinii dwu studentów dotychczasowe formy zaliczenia odpowiadają oczekiwaniom. Jeden ze zgłoszonych pomysłów innego sposobu zaliczania przedmiotu postulował prezentację propozycji zmian, mających na celu zwiększenie efektywności działań pomocowych placówki.

Rola osób zaangażowanych w organizację praktyk w kształtowaniu postawy refleksyjnej

W studentach I roku tkwi ogromny potencjał. Młodzi ludzie są chętni do działania, chcą zdobywać nowe doświadczenia. Ich postawa, ukształtowana w drodze wcześniejszej edukacji czy wychowania, jest nie bez znaczenia. Dzięki aktywności (staże, wolontariat) obawy studentów przed podjęciem nowych wyzwań zmniejszają się. Dla tych, którzy nie mieli okazji wykazać się w praktyce umiejętnościami, uczelnia stwarza kontekst kreowania zarówno nowego doświadczenia, jak i refleksji poprzez praktyki. Spotkania z kadrami naukową tworzą przestrzeń twórczego i refleksyjnego myślenia opartego na zastosowaniu wiedzy naukowej w ramach przedmiotu „praktyka śródroczna”. W kreowaniu postawy refleksyjnej studentów istotną rolę odgrywa stworzenie możliwości konfrontowania wiedzy potocznej i odpowiadających jej przekonań z wiedzą naukową i bieżącym doświadczeniem.

W stosunku do nauczyciela akademickiego, prowadzącego wspomniany przedmiot, studenci mają określone oczekiwania. Dotyczą one przede wszystkim ukazania im rzeczywistości, której wcześniej nie znali. Dzięki organizacji spotkań, toczącym się w dyskusjach, zgłaszanym komentarzom, rozważaniu form zaliczenia nauczyciel tworzy możliwości refleksji. Studenci chcieliby przy tym, by nauczyciel akademicki dzielił się z nimi swoim doświadczeniem, na co wskazują też pewne preferowane przez nich cechy nauczyciela. Prowadzący stworzy kontekst refleksyjności, gdy sam ma doświadczenie i orientację w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Współpracując ze studentami i przedstawicielami

placówki nauczyciel akademicki musi wykazać się również komunikatywnością i umiejętnością negocjacji. Stały kontakt z placówkami, znajomość zmian zachodzących w ich funkcjonowaniu składają się na refleksyjną postawę wykładowcy, która przyczynia się do budowania refleksyjności studentów. Nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny za tworzenie dla niej kontekstu także poprzez dobór metod pracy i form zaliczeń służących kreowaniu samodzielnego myślenia oraz wspólnemu komentowaniu rzeczywistości, umożliwiającemu dostrzeżenie i przewidywanie problemów społecznych.

Omawiana w opracowaniu refleksyjna praktyka pozwala pracownikom placówek opiekuńczo-wychowawczych uwzględnić wielość aspektów funkcjonowania dziecka w rodzinie oraz rodziny w środowisku lokalnym. Refleksyjny praktyk w tego typu instytucjach wystrzega się działania intuicyjnego czy emocjonalnego, wprowadzającego niepokój, podmiotowo postrzegając wychowanka i członków jego rodziny. Dostrzega zmieniające się potrzeby i otwarcie na nie reaguje, umożliwiając ich zaspokojenie. Refleksyjny praktyk w placówce opiekuńczo-wychowawczej wykazuje się rozumieniem przemian społecznych, nie zadowolając się stereotypami. Potrafi dostosować działania do zmieniającej się rzeczywistości, unikając stygmatyzacji. Swoją postawą winien dawać przykład refleksyjnego odnoszenia się do własnej pracy, inspirując do refleksji pracowników placówek i studentów. Wdrażanie wspólnych pomysłów we współpracy ze studentami może też niejednokrotnie zmieniać obraz wieloletniej pracy.

Istotną rolę w realizowaniu programu praktyki pedagogicznej odgrywa opiekun praktyk w placówce. W opinii studentów powinien on stawiać przed studentami zadania na miarę ich możliwości oraz traktować każdego indywidualnie. Kształtowanie postawy refleksyjności bazuje z pewnością na jasnym określeniu oczekiwań, wzajemnym zaufaniu i gotowości powierzenia studentowi odpowiedzialnych, samodzielnych zadań.

Przebieg praktyki ciągłej wyrasta ze współpracy wielu podmiotów. Przedmiot „praktyka śródroczna” pełni w niej niezwykle istotną funkcję. Może też łączyć potrzeby różnych instytucji z korzyścią dla studentów, nauczycieli i pedagogicznej praktyki.

Zakończenie

W koncepcji refleksyjnej praktyki wiedza teoretyczna jest źródłem inspiracji do świadomego działania oraz punktem wyjścia do kształtowania refleksyjności profesjonalistów. Intencjonalne włączenie założeń tej koncepcji do budowania programu praktyk może stanowić istotną propozycję dla kształcenia profesjonalistów w dziedzinie opieki i wychowania.

Bibliografia

- Kantowicz E., *Koncepcja refleksyjnej praktyki w kształceniu pracowników socjalnych i wolontariuszy*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005.
- Kantowicz E., *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn 2008.
- Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej*, red. U. Grucka-Miąsik, A. Tokarowa, E. Lukac, Rzeszów 2010.

**PROJEKTY I PROGRAMY
PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH**

Małgorzata Mnich, Beata Dyrda
Uniwersytet Śląski, Katowice

Założenia i realizacja praktyk pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – perspektywa doświadczeń studentów i nauczycieli akademickich

Wstęp

Analizując zmiany, jakie dokonały się w ciągu minionych lat w kształceniu akademickim studentów na kierunku pedagogika, warto prześledzić nie tylko cele, treści i wymagania kształcenia, ale także przepisy stanowiące o praktycznym przygotowaniu przyszłych pedagogów. Niniejszy artykuł będzie krytycznym studium mającym przedstawić wynikające z owych zmian przekształcenia w organizacji praktyk pedagogicznych realizowanych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zarówno na specjalnościach nauczycielskich: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna, jak i na specjalnościach nienauczycielskich: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną oraz pedagogika zdrowia.

Część empiryczną stanowi zestawienie arkuszy oceny praktyki pedagogicznej, a także raportów sporządzanych przez odbywających praktyki ciągle studentów i przez pracowników naukowo-dydaktycznych nadzorujących z ramienia uczelni praktyki studentów kierunku pedagogika. Ocenie poddany zostanie sposób protokolowania zajęć przez studentów, ich przygotowanie merytoryczne, samodzielność w przygotowywaniu projektów edukacyjnych, postawa wykazywana podczas odbywania praktyki i umiejętność wychowawczego oddziaływania na dzieci oraz wykorzystanie literatury metodycznej i merytorycznej.

Organizacja praktyk pedagogicznych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Zmiany organizacyjne pracy uczelni wyższych, których doświadczamy w ostatnich latach, przyniosły ze sobą również zmiany w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych.

Do roku akademickiego 2002/2003 w większości polskich uczelni, w tym także na Uniwersytecie Śląskim, studenci realizowali te praktyki na pięcioletnich wyższych studiach magisterskich zarówno w ramach praktyk śródrocznych, jak i ciągłych. Na Uniwersytecie Śląskim na kierunku pedagogika na specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym praktyki realizowane były przez 5 semestrów począwszy od semestru piątego aż do dziewiątego w wymiarze 30 godzin w każdym semestrze. Placówkami, w których studenci odbywali praktyki były wybrane przez Uniwersytet Śląski szkoły i przedszkola wyróżniające się w regionie ze względu na działalność dydaktyczną, jak i wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną (nauczyciele opiekunowie praktyki w placówkach byli nauczycielami dyplomowanymi lub co najmniej mianowanymi). Przy wyborze były brane pod uwagę prowadzone projekty wychowawcze, programy autorskie oraz współpraca o charakterze międzynarodowym, np. Sokrates Comenius. Istotną była również opinia pracowników naukowych odpowiedzialnych za prowadzenie zajęć metodycznych o placówce, a także współpraca z Uniwersytetem Śląskim w prowadzeniu badań naukowych. Podobny system praktyk śródrocznych obowiązywał na drugiej specjalności nauczycielskiej: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z nauczaniem języka angielskiego oraz na obu specjalnościach nienauczycielskich, czyli pedagogice opiekuńczo-wychowawczej i pedagogice resocjalizacyjnej z profilaktyką społeczną w celowo do tego zadania dobranych ośrodkach.

Oprócz praktyk śródrocznych studenci odbywali również praktyki ciągłe w wybranych przez siebie placówkach. Wybór szkoły podstawowej, przedszkola, placówki opiekuńczej bądź resocjalizacyjnej był weryfikowany przez Wydziałowego Kierownika Pracowni Praktyk Pedagogicznych. Przed rozpoczęciem praktyki studenci otrzymywali skierowania do placówek. Na życzenie studentów udostępniano im też listę placówek, które w ramach wieloletniej współpracy z Uniwersytetem Śląskim uczestniczyły w praktycznym przygotowaniu studentów i zostały wysoko ocenione zarówno przez praktykantów, jak i hospitujących ich pracowników naukowych. Uniwersytet na czas praktyki zawierał umowę z nauczycielem opiekunem oraz ubezpieczał studenta. Do zadań nauczyciela opiekuna należało m. in. prowadzenie zajęć pokazowych, konsultacje scenariuszy zajęć, hospitacja i ocena samodzielnie prowadzonych przez studenta zajęć według harmonogramu praktyk. Ostateczna ocena praktyki studenta każdorazowo uwzględniała opinię końcową nauczyciela opiekuna, opinię z hospitacji, którą przeprowadzał wytypowany przez uczelnię nauczyciel

akademicki, jak również ocenę zgromadzonej dokumentacji. Warto nadmienić, iż jeden nauczyciel akademicki nadzorował odbywanie praktyki przez maksymalnie 3–5 studentów. Praktyka ciągła była podzielona na II etapy, których realizacja przypadała na wrzesień poprzedzający IV i V rok studiów i była odpowiednio rygiem VI i VIII semestru. Studenci odbywający praktyki asystenckie zrealizowali przed ich rozpoczęciem zajęcia z odpowiadających im specjalnościom metodyk szczegółowych zakończone egzaminem lub zaliczeniem rygorowym.

Od roku akademickiego 2003/2004 zmieniła się organizacja praktyk pedagogicznych na wszystkich specjalnościach. Odstąpiono od realizacji praktyk pedagogicznych w ramach praktyk śródrocznych odbywanych w grupach laboratoryjnych 10–12-osobowych wraz z nauczycielami akademickimi i zgodnie z obowiązującymi wówczas standardami nauczania¹ ustalono obowiązkowe praktyki zawodowe w wymiarze 150 godzin na wszystkich specjalnościach na studiach dziennych i zaocznych, które były realizowane po VI semestrze – 75 godzin (3 tygodnie po 25 godzin) oraz po VIII semestrze – 75 godzin (3 tygodnie po 25 godzin). Taki sam wymiar godzin praktyk obowiązywać zaczął również na wszystkich formach przygotowania nauczycielskiego zarówno w ramach kursów kwalifikacyjnych, jak i kwalifikacyjnych studiów podyplomowych².

Kolejne zmiany były konsekwencją ustaleń w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, a co się z tym wiąże praktycznego przygotowania studentów do zawodu i przedstawione zostały w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7.09.2004 r.* W rozporządzeniu tym odnajdujemy zapis, iż na studiach dwuspecjalizacyjnych nauczycielskich praktyki pedagogiczne winny być realizowane w wymiarze co najmniej 180 godzin łącznie dla specjalności głównej i dodatkowej. Zwiększony wymiar godzin praktyk pedagogicznych jest obecnie realizowany na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na dwuspecjalizacyjnych stadiach licencyjnych dla nauczycieli na trzech specjalnościach: zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowaniu przedszkolnym, zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i edukacji informatycznej, które zostały uruchomione w lutym roku 2004 oraz zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i oligofrenopedagogice od października roku 2007.

Organizacja praktyk pedagogicznych podporządkowana jest również *Standardom kształcenia dla kierunku pedagogika*³, w których znajduje się zapis, „iż praktyki powinny trwać nie krócej niż 8 tygodni, a zasady i formę odbywania praktyk ustala jednostka uczelni prowadząca kształcenie”⁴. Biorąc pod uwagę

¹ DzU, 2002, nr 116 z dnia 25.07.2002, zał. nr 46.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10.09.2002*, DzU, 2002, nr 155, poz. 1288.

³ DzU, 2007, nr 1444, poz. 1401 zmodyfikowane 19.02.2007.

⁴ <http://www.rgsw.edu.pl/files/active/0/pedagogika20070210.pdf>.

zalecenia znajdujące się w owych standardach, Rada Instytutu Pedagogiki zdecydowała, że obecnie na studiach pierwszego stopnia – nienauczycielskich – praktyki realizowane będą przez okres 8 tygodni w wymiarze 160 godzin, natomiast na studiach nauczycielskich przez 10 tygodni w wymiarze 180 godzin. Praktyki podzielone są na dwa etapy i realizowane od czerwca do września, w zależności od typu placówki i wybranej przez studenta na studiach pierwszego stopnia specjalności. Stanowią one odpowiednio rygor II i IV semestru. Ustalenia te są również zgodne z *Zarządzeniem Rektora Uniwersytetu Śląskiego 2009, nr 93 z dnia 17.09.2009, w sprawie organizowania studenckich praktyk zawodowych w Uniwersytecie Śląskim i obowiązków opiekunów praktyk.*

W Instytucie Pedagogiki przyjęto zatem następującą organizację praktyk: zgodnie z regulaminem praktyk w styczniu następuje ustalenie imiennych list studentów odbywających praktyki pedagogiczne w bieżącym roku akademickim na podstawie danych z dziekanatów studiów dziennych i zaocznych z wyszczególnieniem specjalności. Jednocześnie, spośród pracowników naukowo-dydaktycznych z poszczególnych katedr i zakładów powołuje się opiekunów praktyk, sprawujących opiekę merytoryczną nad następującymi specjalnościami:

1. Katedra Pedagogiki Społecznej – nad studentami pedagogiki resocjalizacyjnej z profilaktyką społeczną,
2. Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania – nad studentami pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej,
3. Zakład Pedagogiki Zdrowia – nad studentami pedagogiki zdrowia,
4. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – nad studentami: zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego; zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i edukacji informatycznej oraz zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i oligofrenopedagogiki.

Opiekunowie zobowiązani są do zorganizowania zebrania ze studentami, na którym informują ich o czasie realizacji praktyki, obowiązkach praktykanta, placówkach, w których mogą być realizowane praktyki, jak również wydają studentom skierowania na praktyki ciągłe i oświadczenia. W wyznaczonym czasie, najczęściej do końca marca, studenci mają obowiązek zwrócić wypełnione skierowania z wybranych placówek do Sekretariatu Praktyk Pedagogicznych, tym samym informując o rodzaju wybranej przez siebie placówki. Następnie zawierana jest umowa pomiędzy uniwersytetem, reprezentowanym przez Wydziałowego Koordynatora ds. Pedagogicznych Praktyk Studenckich, a opiekunem praktyki w placówce. W maju lub czerwcu opiekunowie praktyk organizują drugie spotkanie ze studentami w celu rozdania programów praktyk i ustalenia sposobu kontroli i oceny praktyki, jak również terminu zaliczenia. Po zakończeniu praktyk studenci niezwłocznie zgłaszają się do wyznaczonych opiekunów praktyk w celu jej zaliczenia, przedkładając dokumentację, opinię z praktyk z pieczęcią firmową placówki oraz pieczęcią i podpisem dyrektora, jak również raport z praktyk.

Studenci mają prawo ubiegać się o zaliczenie praktyki na podstawie pracy zawodowej, wolontariatu lub stażu. W tym celu składają podanie do Wydziałowego Koordynatora ds. Pedagogicznych Praktyk Studenckich, przedstawiając dokumenty potwierdzające fakt zatrudnienia, odbycia stażu lub wolontariatu. W ubiegłym roku akademickim spośród 375 studentów stacjonarnych z takiej możliwości skorzystało 39 osób, natomiast spośród 251 studentów niestacjonarnych 47 osób.

Studenci mogą również, w uzasadnionych przypadkach, starać się o realizację praktyki w trakcie trwania semestru letniego, lecz uzyskanie takiej zgody w przypadku studentów studiów stacjonarnych wymaga zapewnienia, iż praktyka nie będzie kolidować z zajęciami akademickimi. Niestety z możliwości wcześniejszej realizacji praktyki najczęściej korzystają jedynie studenci na specjalnościach nienauczycielskich, wybierając placówki prowadzące działalność w godzinach popołudniowych, takich jak świetlice środowiskowe, warsztaty terapii zajęciowej, domy dziecka czy kluby seniora. Do instytucji, z którymi nasz wydział łączy długoletnia współpraca zaliczyć można dwie placówki położone niedaleko Wydziału Pedagogiki i Psychologii – Fundację dla Ludzi Potrzebujących Pomocy „Gniazdo” oraz Świetlicę Środowiskową „Dom Aniołów Stróżów”, w których praktyki na przełomie ostatnich pięciu lat realizowało ponad stu studentów. Natomiast praktyki w szkołach wszystkich szczebli, od szkoły podstawowej po licea ogólnokształcące, oraz w przedszkolach mogą być realizowane przez studentów stacjonarnych jedynie we wrześniu.

Na problemy w realizacji praktyki ciągłej uskarżają się szczególnie studenci niestacjonarni, którzy są zobowiązani do realizacji praktyki ciągłej w klasach I–III i przedszkolu w wymiarze 5 tygodni. Podejmując studia, nie są świadomi tego, że na praktyki będą musieli poświęcić cały urlop. Niektórzy studenci muszą też prosić pracodawców o urlopy bezpłatne na realizację praktyki. Spośród 140 studentów niestacjonarnych realizujących praktyki nauczycielskie w roku akademickim 2010/2011 jedynie 3 osoby były zatrudnione w przedszkolu, nikt nie pracował w szkole w kształceniu zintegrowanym. Jest to zresztą zrozumiałe, gdyż na Śląsku nie brakuje wykwalifikowanych nauczycieli legitymujących się przynajmniej dyplomem studiów licencjackich, a najczęściej również magisterskim.

Trudności w realizacji praktyki ciągłej mają także ci studenci, którzy studiuje na dwu specjalnościach pedagogicznych. Istnieje wówczas konieczność odbycia w jednym roku akademickim praktyk w wymiarze 7, a nawet 9 tygodni. Nie jest wtedy możliwe, by praktyki realizować tylko we wrześniu, część musi być zrealizowana w czerwcu, co z kolei jest kłopotliwe, zważywszy na sesję egzaminacyjną.

Wieloletnie doświadczenie nauczyciela – opiekuna praktyk pozwala również na dostrzeżenie faktu, że praktyki realizowane we wrześniu, na początku roku szkolnego, są niejednokrotnie nieefektywne. Studenci przebywający w szkole

w tym okresie są często dodatkowym obciążeniem dla nauczycieli, plan w szkołach jest jeszcze „ruchomy” i przez pierwsze dni ustalany z dnia na dzień. Opiekunowie nie zawsze chętnie prowadzą lekcje pokazowe w klasach, których sami jeszcze nie poznali, dotyczy to przede wszystkim klas pierwszych. Jak już wspomniałam, w Instytucie Pedagogiki kształcimy studentów na trzech specjalnościach nauczycielskich, w tym również na zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i edukacji informatycznej. Praktyka we wrześniu to wielokrotnie powtarzane te same zajęcia, które obejmują zapoznanie się z regulaminem pracowni informatycznej. Czasami zrealizowanie niepełnego planu praktyki zgłaszają również studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i oligofrenopedagogiki, gdyż pierwsze dwa tygodnie września to czas poświęcony na diagnozę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zbieranie dokumentacji, orzeczeń i wywiadów oraz planowanie zajęć rewalidacyjnych, korekcyjnych i kompensacyjnych, których realizacja zaczyna się dopiero w drugiej połowie września. Najchętniej we wrześniu studenci przyjmowani są do placówek przedszkolnych, w których na początku roku szkolnego każda pomoc wychowawcy – w tym studenci – są mile widziani, szczególnie w grupach dzieci najmłodszych, mających często trudności z adaptacją do warunków przedszkola.

Organizacja praktyk studentów pedagogiki to również konieczność uwzględniania przepisów i wymagań, które stawiają uczelni poszczególne placówki mające różne podstawy prawne. W minionym roku akademickim (2010/2011) nie udało się niestety dojść do wypracowania porozumienia w sprawie realizacji praktyki ciągłej przez studentów resocjalizacji z profilaktyką społeczną w Rejonowym Sądzie w Katowicach, gdyż sąd zażyczył sobie przeszkolenia studentów – praktykantów przez pracowników naszego wydziału w sprawie ochrony danych osobowych oraz szczegółowych przepisów obowiązujących w sądzie. W poprzednich latach takie szkolenia były organizowane w pierwszym dniu praktyki przez powołanego do tego celu pracownika sądu. Trudne do pogodzenia z wymogami realizacji praktyk pedagogicznych przepisy obowiązują również na komisariatach policji, które przed wyznaczeniem studentowi okresu odbywania praktyki wymagają umowy o praktykę, podczas gdy umowa nie może być podpisana bez wyznaczenia granicznych dat, w zakresie których obowiązuje. Mimo licznych trudności studentom udaje się znaleźć właściwe miejsca do odbycia praktyki, co jak wskazuje rozporządzenie rektora „jest istotnym elementem realizacji jednego z podstawowych celów praktyki – rozpoczęcia samodzielnej aktywności zawodowej”⁵.

Analizując typy placówek, które najczęściej były wybierane przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego na specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, można zauważyć, że największą popularnością cieszą się praktyki realizowane u pedagoga szkolnego w różnego typu placówkach

⁵ Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Śląskiego z dnia 27.06.2007, nr 41/2007, por. strona internetowa UŚ.

szkolnych. I tak w roku akademickim 2010/2011 w szkołach podstawowych praktyki realizowało 33 studentów, w gimnazjach 10, a w szkołach ponadgimnazjalnych – 4 osoby, przy czym za każdym razem wybierano licea ogólnokształcące, a nie szkoły zawodowe czy technika. W świetlicy szkolnej praktyki realizowało 6 studentów. Dużym zainteresowaniem cieszą się również poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w których do pracy zawodowej przygotowywało się 27 studentów, oraz świetlice terapeutyczne, w tym wspomniany wcześniej „Dom Aniołów Stróżów” i świetlica prowadzona przez Fundację dla Ludzi Potrzebujących Pomocy „Gniazdo”. Rządziej studenci wybierali domy pomocy społecznej – 12 osób, miejskie ośrodki pomocy społecznej – 11 osób, specjalistyczne ośrodki wychowawcze – 7 studentów bądź domy dziecka – 8 osób. Swoje kompetencje zawodowe studenci tej specjalności sporadycznie doskonalili w ośrodkach socjoterapeutycznych, warsztatach terapii zajęciowej czy ośrodkach wsparcia rodziny – od 2 do 4 osób. Z kolei ośrodki kulturalne – centra kultury, lub ośrodki miejskie przyjęły w ubiegłym roku 6 studentów. Tylko jedna osoba zdecydowała się na realizację praktyki w hospicjum.

Do placówek najczęściej wybieranych jako miejsce praktyk przez studentów resocjalizacji z profilaktyką społeczną należały: komendy policji i sądy okręgowe oraz rejonowe – po 12 osób, areszty śledcze – 10, ośrodki leczące uzależnienia – 13, zakłady poprawcze – 8, ośrodki interwencji kryzysowej – 7, rządziej miejskie ośrodki pomocy społecznej, miejskie ośrodki pomocy rodzinie czy świetlice środowiskowe – w tego typu placówkach praktyki odbywało od 3 do 5 studentów. Tylko jedna osoba wybrała poradnię psychologiczno-pedagogiczną i ochotniczy hufiec pracy. Studenci resocjalizacji z profilaktyką społeczną zazwyczaj nie są zainteresowani praktyką w gimnazjach czy szkołach ponadgimnazjalnych, choć coraz częściej dyrektorzy tych placówek zapraszają do odbycia praktyki właśnie studentów resocjalizacji, zgłaszając tym samym potrzebę zajęć profilaktycznych i prewencyjnych. W ubiegłych latach kilku studentów skorzystało z takiej możliwości.

Studenci specjalności pedagogika zdrowia wybierali najchętniej szpitale albo przychodnie zdrowia – 19 osób, czasami poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz przedszkola i szkoły promujące zdrowie – po 3 osoby bądź miejskie ośrodki pomocy społecznej – 2 osoby. Pojedynczy studenci realizowali praktykę w sanatoriach i prewentoriach, na koloniach leczniczych dla dzieci czy turnusach rehabilitacyjnych. W ubiegłym roku akademickim nikt nie wybrał jako miejsca praktyki hospicjum.

Studenci realizują praktyki zawodowe najczęściej w miejscu zamieszkania, i tak oprócz trzech osób, wszyscy studenci realizowali praktyki na terenie województwa śląskiego. Dla każdego typu placówki zostały opracowane szczegółowe programy praktyk, które są dostępne na stronie internetowej Instytutu Pedagogiki⁶.

⁶ www.pedagogika.us.edu.pl.

Nauczyciel akademicki wobec praktycznego przygotowania studentów do zawodu

Organizacja praktyki dla studentów kierunku pedagogika wyznacza określone zadania nauczycielom akademickim przygotowującym przyszłych pedagogów i nauczycieli zarówno teoretycznie, jak i praktycznie.

Praktyki śródroczne, jak już wspominałyśmy, realizowane w specjalnie wybranych placówkach, były formą o wiele korzystniejszą zarówno dla studentów, jak i nauczycieli akademickich niż praktyki wyłącznie ciągłe. Cotygodniowy kontakt ze szkołą miał szczególne znaczenie dla studentów kierunków nauczycielskich, gdyż umożliwiał obserwację zajęć edukacyjnych przygotowywanych zgodnie z rozkładem materiału obowiązującym dla danego szczebla kształcenia. Istniała także możliwość, by prowadzący lekcje nauczyciel akcentował zadania, na których szczególnie zależało nauczycielowi akademickiemu, hospitującemu wraz ze studentami zajęcia. Takie łączenie teorii z praktyką przynosiło studentom największe korzyści, gdyż po bloku zajęć teoretycznych mogli sami zweryfikować metodyczne założenia z ich realizacją w praktyce edukacyjnej. Każdorazowo studenci wraz z prowadzącym zajęcia nauczycielem akademickim bezpośrednio po hospitacji omawiali i oceniali metodycznie i merytorycznie hospitowane lekcje. Oceniali przygotowanie nauczyciela do zajęć, dobór treści nauczania, strukturę lekcji i zawartość logiczną ich treści. Porównując scenariusz zajęć z hospitowaną jednostką, studenci zastanawiali się nad celami edukacyjnymi i ich operacjonalizacją. Ważna była też analiza stosowanych metod i form pracy z uczniami oraz funkcjonalne zastosowanie środków dydaktycznych. Zadaniem studentów było także zaobserwowanie czy i w jaki sposób nauczyciel podsumował i powtórzył wiadomości, jakie ćwiczenia zastosował i jakie przykłady wybierał. Hospitacje umożliwiały również przysłuchanie się jak mówi nauczyciel, jakim językiem się posługuje i czy jest rozumiany przez wszystkich uczniów. Podczas omawiania zajęć przyszli nauczyciele edukacji zintegrowanej wypowiadali się na temat stosunku wychowawcy do uczniów w klasie, urozmaicenia lekcji, tempa pracy, aktywizacji na zajęciach i dyscypliny na lekcji. Zgodnie z założeniami podstawy programowej zastanawiali się nad sposobami aktywizowania myślenia otwartego uczniów, nad uczeniem wartościowania, stwarzaniem okazji do komunikowania się w grupie rówieśniczej, poszukiwaniem informacji i ich wykorzystywaniem w praktyce. Niejednokrotnie przedmiotem uwagi studentów była obserwacja warunków pracy szkoły, wyposażenia klas lekcyjnych oraz podręczniki, z których uczyły się poszczególne klasy. Bardzo cenny dla przyszłych pedagogów był bezpośredni kontakt z dziećmi najmłodszymi, możliwość rozmowy, pomocy w rozwiązywaniu zadań lub też wspólne dyżurowanie z nauczycielami na przerwach. Kolejnym etapem było samodzielne przygotowywanie i przeprowadzanie najpierw wybranych działań edukacyjnych, a następnie całych jednostek

metodycznych. Wymagało to uzgodnienia tematu zajęć z nauczycielem – opiekunem w placówce, przygotowania scenariusza zajęć i niezbędnych pomocy dydaktycznych. Przygotowany przez studenta projekt był następnie szczegółowo analizowany z nauczycielem akademickim odpowiedzialnym za realizację praktyki. Wszystkie materiały dydaktyczne były przeglądane, a w razie konieczności poprawiane, uzupełniane i powtórnie sprawdzane. Po zatwierdzeniu scenariusza następowała jego realizacja, a następnie ewaluacja przeprowadzonych zajęć, w której uczestniczył nauczyciel – opiekun, nauczyciel akademicki oraz pozostali studenci z grupy laboratoryjnej. Dyskutowano nie tylko na temat przeprowadzonych zajęć, ale również wymieniano doświadczenia i pomysły w celu podnoszenia efektywności kształcenia uczniów najmłodszych. Cotygodniowe praktyki śródroczne były zarazem okazją do czynnego udziału w życiu szkoły. Wielokrotnie studenci mieli okazję do przygotowywania, wspólnie z nauczycielami, dni otwartych szkoły. Jesienią pomagali w przygotowaniach przedświątecznego kiermaszu, zimą w jasełkach i oczekiwaniu na świętego Mikołaja, wiosną włączali się w Dni Integracji Europejskiej, a także w Święto Ziemi. Niejednokrotnie wyjeżdżali z dziećmi na wycieczki lub okazjonalnie uczestniczyli w zajęciach pozalekcyjnych.

Przy takiej organizacji praktyk pedagogicznych studenci udający się na praktykę ciągle do wybranych przez siebie szkół i przedszkoli byli już przygotowani do samodzielnej pracy w szkole, posiadali także niezbędną wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne konieczne do przygotowania i przeprowadzenia zajęć edukacyjnych. Natomiast nauczyciele akademicy, którzy przez okres pięciu semestrów kierowali pracą samokształceniową studentów z tygodnia na tydzień mogli obserwować przyrost umiejętności studentów i w razie potrzeby służyć im swoim doświadczeniem oraz metodycznym wsparciem.

Z kolei na specjalnościach nienauczycielskich, do których, oprócz resocjalizacji z profilaktyką społeczną i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, od roku 2007 w Instytucie Pedagogiki należy również pedagogika zdrowia, w systemie praktyk śródrocznych istniała możliwość zapoznania się z funkcjonowaniem co najmniej kilku typów placówek. Wspólnie z nauczycielami akademickimi studenci odbywali praktyki w pogotowiu opiekuńczym, domu dziecka, miejskim ośrodku pomocy społecznej, specjalnym ośrodku wychowawczym, poradni psychologiczno-pedagogicznej, świetlicy terapeutycznej, warsztatach terapii zajęciowej, ośrodku interwencji kryzysowej, areszcie śledczym, zakładzie poprawczym, policyjnej izbie dziecka, zakładzie karnym i wielu innych placówkach opiekuńczych i resocjalizacyjnych. Tak realizowane praktyki pozwalały studentom na dokonanie świadomego wyboru miejsca praktyki ciągłej.

Obecnie, w związku z rezygnacją z praktyk śródrocznych na rzecz ciągłych, zmieniają się zadania nauczycieli akademickich. Brak placówek ćwiczeń współpracujących systematycznie z uniwersytetem ogranicza możliwość łączenia zajęć metodycznych z praktyką szkolną. Dodatkowo plan zajęć studentów

uniemożliwia im udanie się do szkoły, w której wizyta (biorąc pod uwagę system zajęć zintegrowanych, gdzie jednostką jest dzień pracy dziecka) znacznie przekraczałaby 1,5 godziny zajęć akademickich. Stając więc przed koniecznością szukania „zastępców”, nauczyciele akademicy korzystają z nagrań wideo, na których zostały zarejestrowane lekcje szkolne. Jest to jednak materiał dalece niewystarczający, ponieważ nigdy nie zastąpi samodzielnej obserwacji uczestniczącej. Rejestracja wideo jest bowiem tylko uchwyceniem części zajęć, podczas gdy większość tego, co dzieje się w klasie toczy się poza obiektywem kamery. Czasami udaje się wykorzystać dzień wolny studentów na wizytę w placówce, jednak z takiej możliwości korzystają tylko nieliczni, ambitni studenci. Taka wizyta niejednokrotnie odbywa się bez udziału nauczyciela akademickiego, gdyż w tym samym czasie prowadzi on inne zajęcia na uczelni. Wykorzystanie zatem zajęć, w których uczestniczyli tylko nieliczni studenci, i których nie mógł zobaczyć nauczyciel akademicki staje się zupełnie niemożliwe.

Problem ten staje się jeszcze dotkliwszy w przypadku kształcenia studentów w systemie niestacjonarnym, zwłaszcza gdy nie są oni nauczycielami czynnymi zawodowo. Wówczas ich praca zawodowa (niezwiązana z zawodem nauczyciela) staje się dodatkową barierą na drodze do poznania specyfiki pracy nauczycielskiej. W ramach zajęć teoretycznych na uczelni trzeba wtedy organizować symulacje zajęć szkolnych, w których będą mogli się sprawdzić chętni studenci. Takie lekcje, przeprowadzane z udziałem kolegów i koleżanek z grupy – udających uczniów w szkole, są jednak sztuczne i wypaczają obraz własnych zdolności pedagogicznych. W sytuacji symulowanej, z udziałem dorosłych, trudno bowiem dopatrzeć się autentycznych zachowań charakterystycznych dla dzieci: spontanicznego śmiechu, czy szczerego zdziwienia. Niemożliwe jest też analizowanie trudności dydaktycznych, gdyż takie się nie pojawiają.

Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego staje się jeszcze bardziej skomplikowane, gdy wnikliwie przyjrzymy się założeniom edukacji zintegrowanej, która w polskim systemie szkolnictwa obowiązuje od roku 1999. Zakłada ona, że integracja powinna dokonywać się w samym dziecku, które holistycznie postrzega świat w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym⁷. Studentowi trudno jest zaplanować działania edukacyjne, by w pełni zrealizować to zadanie, a bez możliwości konfrontacji z praktyką i bez żywego kontaktu z dziećmi jest to wręcz niemożliwe. Uwagi nauczyciela akademickiego oceniającego projekt student musi przyjąć jako teoretyczne wskazania, które pozostają obok rzeczywistości edukacyjnej. Założenia edukacji zintegrowanej to również integracja poprzez osobę nauczyciela, który powinien być facilitatorem procesu edukacyjnego, organizować i koordynować całokształt życia i aktywności dziecka oraz swojej⁸. To szczytne

⁷ E. Misiorna, E. Ziętkiewicz, *Zintegrowana edukacja w klasach I–III*, Poznań 1999, s. 20.

⁸ Tamże, s. 21.

przesłanie staje się czystą teorią, bez możliwości zrealizowania tego w czasie praktyki pedagogicznej. Analizując dalsze założenia edukacji zintegrowanej, dochodzimy do podobnych wniosków, gdyż

integracja zachodzi również na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela, dotyczy integracji ofert edukacyjnych, integracji zespołu klasowego, środowisk życia dziecka oraz wszystkich podmiotów edukacyjnych⁹.

Żadne symulacje na zajęciach akademickich ani też rejestracje wideo czy teoretyczna analiza wzorcowych scenariuszy zajęć, jak i, choćby najciekawsze, opowiadanie nauczyciela akademickiego „o szkole” nie zastąpią wspólnych wizyt w szkole i obserwacji rzeczywistych sytuacji szkolnych.

Czasami nauczycielom akademickim udaje się, w formie planowanego wyjazdu, odwiedzić wraz ze studentami wybrane placówki o charakterze eksperymentalnym, najczęściej prowadzone zgodnie z założeniami któregoś z nurtów Nowego Wychowania, np. placówki prowadzone systemem Montessori, Waldorffa czy Freineta. Takie wycieczki należą jednak do rzadkości. Próba zaspokojenia potrzeby kontaktu z dziećmi są często wolontariaty, w których coraz chętniej uczestniczą studenci, lub też koła naukowe, w ramach których można nie tylko rozszerzyć swoje zainteresowania, ale również czynnie uczestniczyć w badaniach naukowych prowadzonych przez uniwersytet w placówkach szkolnych i przedszkolnych. Na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach studenci mogą działać w Kole Logopedycznym Lalattio i Kole Inicjatyw Twórczych.

A zatem, biorąc pod uwagę obecny system organizacji pracy uczelni wyższej, do zadań nauczyciela akademickiego należy przygotowanie teoretyczne studentów do realizacji praktyki pedagogicznej w systemie ciągłym. Pozostaje mieć przy tym nadzieję, że studenci w placówkach przez siebie wybranych, w których będą realizowali praktykę ciągłą, spotkają życzliwych nauczycieli, dobrze opiekujących się praktykantami, chętnych do współpracy i pomocy. Hospitacje praktyk, które prowadzimy z ramienia uczelni najczęściej potwierdzają nasze nadzieje.

Badania empiryczno-ewaluacyjne – analiza arkuszy oceny praktyki ciągłej

W celu przeprowadzenia ewaluacji procesu realizacji praktyk pedagogicznych studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego zastosowano metodę analizy dokumentów. Wykorzystano dokumenty zastane,

⁹ Tamże, s. 23–26.

które stanowiły składowe procesu odbywania praktyki przez studentów i dotyczyły ich oceny. Analizom, będącym podstawą ewaluacji realizacji praktyk pedagogicznych przez studentów studiów pedagogicznych specjalności nauczycielskich i nienauczycielskich, poddano sprawozdania opiekunów praktyk pedagogicznych ciągłych oraz opinie o praktykach odbytych przez studentów w roku akademickim 2009/2010.

Wyodrębniono 6 grup docelowych analiz, na które składały się poszczególne specjalności realizowane w ramach kierunku pedagogika. Poniżej zaprezentowano zestawienie analizowanych grup studentów, łącznie z informacją o liczbie osób, które uzyskały zaliczenie.

Pierwszą grupę poddaną ewaluacji stanowili studenci pedagogiki specjalności socjalno-opiekuńczej, gdzie na łączną liczbę 26 studentów praktykę zaliczyło 25 osób, w tym 24 z wynikiem 5,0 oraz 1 z wynikiem 4,5. Specjalność ta wchodzi w skład specjalności nienauczycielskich, których studenci byli oceniani po zrealizowanej praktyce w wybranej placówce opiekuńczo-wychowawczej lub placówce systemu pomocy społecznej przez opiekuna praktyki w placówce. Opiekun praktyki lub dyrektor (kierownik) placówki opiniowali praktykanta zgodnie z przygotowanym przez pracowników Uniwersytetu Śląskiego specjalnym formularzem: „Opinia o odbytej praktyce, cechach osobowych i przygotowaniu metodycznym oraz organizacyjnym”¹⁰. W formularzu tym została zastosowana skala do oceny: stosunku praktykanta/praktykantki do podopiecznych (skala życzliwy – obojętny – niechętny), kontaktu z podopiecznym (łatwy – przeciętny – trudny), stosunku podopiecznych do praktykanta/praktykantki (życzliwy – obojętny – niechętny), umiejętności organizowania zajęć (duża – przeciętna – mała), pomysłowości w organizowaniu zajęć (wysoka – przeciętna – mała), kultury osobistej (wysoka – przeciętna – mała) oraz ogólnej oceny przydatności praktykanta do pracy na stanowisku wychowawcy (bardzo dobra – dobra – dostateczna – niedostateczna). Wszyscy studenci danej specjalności otrzymali bardzo dobre oceny, plasujące się w górnych przedziałach skali. Opiekunowie praktyk wyrażali opinie jakościowe, w których dominowały stwierdzenia typu: osoba bardzo dobrze przygotowana merytorycznie oraz posiadająca umiejętności praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy teoretycznej; osoba o dużym zaangażowaniu emocjonalnym, potrafiąca wykorzystać posiadaną wiedzę w praktyce; osoba właściwie wypełniająca obowiązki; sumiennie realizująca zadania *etc.* Wśród placówek, w których zrealizowano praktyki ciągłe znalazły się m. in.: dom dziecka, dom pomocy społecznej, świetlica socjoterapeutyczna, świetlica środowiskowa, ośrodek pomocy dzieciom i rodzinie, szkoła podstawowa, gimnazjum, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek dla niepełnosprawnych.

¹⁰ Formularz znajduje się na www.pedagogika.us.edu.pl.

Drugą ewaluowaną grupę stanowili studenci specjalności pedagogika zdrowia. Na 19 osób zaliczenie na ocenę 5,0 otrzymało 15 osób, 4 osoby uzyskały ocenę 4,5. Zastosowano analogiczny formularz opiniowania studenta po odbytej praktyce, jak w przypadku poprzedniej specjalności nienauczycielskiej. I w tym przypadku wszystkie oceny mieściły się w górnych pułapach skali, tylko nieliczne oceny były dobre czy przeciętne. Wśród ogólnych ocen przydatności praktykanta do pracy na stanowisku wychowawcy zdarzały się pojedyncze oceny celujące. Oceny jakościowe studentów zawierały określenia wskazujące na posiadane przez nich wysokie walory w zakresie przygotowania teoretycznego, metodycznego, a także sprzyjające cechy osobowości (rzetelność w realizacji obowiązków, wybitne zaangażowanie wobec podopiecznych, wrażliwość, empatia i odpowiedzialność). Wśród placówek, w których zrealizowano praktyki ciągle znalazły się m. in.: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, wydział zdrowia i spraw społecznych urzędu miasta, dzienny dom pomocy społecznej, ośrodek leczniczo-rehabilitacyjny dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo i umysłowo, ośrodek dla niepełnosprawnych.

Trzecią grupę studentów specjalności nienauczycielskich, stanowili studenci pedagogiki resocjalizacyjnej z profilaktyką społeczną. Liczebność grupy wynosiła 25 osób, 2 osoby otrzymały na zaliczenie praktyki ocenę 4,0, a pozostałe 5,0. Analogicznie jak w grupie studentów pedagogiki socjalno-opiekuńczej i pedagogiki zdrowia, opinia o odbytej praktyce była dokonywana na wyskalowanym formularzu. I w tym przypadku otrzymane przez studentów oceny były bardzo wysokie. Opiekunowie praktyk w placówkach bardzo pozytywnie oceniali pobyt praktykanta w placówce, podkreślali ich zaangażowanie, obowiązkowość, umiejętność nawiązywania kontaktów z podopiecznymi oraz solidne przygotowanie do pracy i dobre wypełnianie powierzonych obowiązków. Wśród placówek, w których zrealizowano praktyki ciągle, znalazły się m. in.: areszty śledcze, zespoły kuratorskie przy sądach rejonowych, powiatowe centra pomocy rodzinie, zakłady karne, ośrodki interwencji kryzysowej, centra interwencji kryzysowej i przeciwdziałania uzależnieniom, domy dziecka, ośrodki pomocy społecznej i inne.

Na kolejne trzy grupy, poddane ewaluacji, złożyli się studenci specjalności nauczycielskich: zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i edukacji informatycznej, zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i oligofrenopedagogiki oraz zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. W przypadku specjalności nauczycielskich ocena realizacji praktyki pedagogicznej, dokonywana przez opiekuna w placówce, odbywała się według odmiennego niż w przypadku specjalności nienauczycielskich formularza¹¹. W tym przypadku był to arkusz do jakościowej oceny sposobu odbywania praktyki, w którym

¹¹ Formularz znajduje się na www.pedagogika.us.edu.pl.

opiekun wypełniał osiem kategorii opisowych. Dotyczyły one następujących kwestii: sposobu protokolowania zajęć lekcyjnych, przygotowania merytorycznego do hospitacji (umiejętność formułowania celów, trafność określania metod dydaktycznych *etc.*), postawy studenta (jego zaangażowanie w podejmowanie działań na zajęciach, umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi *etc.*), oceny samodzielności przygotowywanych projektów, wykorzystania literatury metodycznej i merytorycznej, umiejętności wychowawczego oddziaływania na dzieci, przydatności studenta do zawodu nauczycielskiego w ocenie opiekuna praktyki oraz ogólnej oceny praktyki według skali: bardzo dobry, plus dobry, dobry, plus dostateczny, dostateczny, niedostateczny.

W grupie studentów specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika, odbyta praktyka była oceniana w dwóch aspektach: ocena praktyk w szkolnictwie specjalnym oraz praktyka w szkole w klasach I–III. Na 23 osoby jedynie jedna uzyskała ocenę dobrą, pozostałe oceny bardzo dobre. Wszyscy studenci otrzymali szczegółowo wypełnione przez opiekunów arkusze ocen realizacji praktyki z placówki. W jakościowych opisach poszczególnych, wymienionych powyżej kategorii, dominowały określenia bardzo pozytywne, świadczące o dużej aktywności, kreatywności praktykantów, solidnym przygotowaniu do prowadzenia zajęć, samodzielności, staranności i ogromnym zaangażowaniu w wykonywaną pracę. Wszyscy studenci/studentki otrzymali jak najlepsze rekomendacje odnośnie do ich przydatności do zawodu nauczycielskiego. Praktyki były realizowane w zespołach szkół z oddziałami integracyjnymi, w szkołach specjalnych, podstawowych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, przedszkolach z oddziałami integracyjnymi.

Grupę piątą stanowiły studentki specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Na 35 osób 1 otrzymała ocenę dostateczną, pozostałe zaś – oceny bardzo dobre. Wszystkie studentki zrealizowały praktyki pedagogiczne w szkołach podstawowych. Wśród jakościowych charakterystyk kategorii dotyczących sposobu prowadzenia zajęć lekcyjnych najczęściej pojawiały się sformułowania typu: dobra organizacja, sumienność, skrupulatne protokolowanie obserwacji, przejrzystość, kompletność, rzetelność, stosowanie aktywizujących metod pracy, kreatywność i zaangażowanie. W pozostałych kategoriach również dominowały pozytywne określenia oraz bardzo wysoka ocena przygotowania i umiejętności praktykantek.

Ostatnia grupa to zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna o łącznej liczebności 25 studentów. Praktyka ciągła była oceniana z uwzględnieniem dwóch obszarów: oceny praktyki zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz oceny z informatyki. Na 25 ocenianych osób, dwie uzyskały oceny 4,5, w tym jedna z informatyki a jedna z edukacji wczesnoszkolnej. Pozostałe osoby otrzymały ocenę 5,0. I tu, podobnie jak w pozostałych specjalnościach nauczycielskich, praktykanci otrzymali bardzo wysokie oceny z praktyk realizowanych w szkołach podstawowych. W jakościowych opisach

dominowały pozytywne sformułowania, świadczące zarówno o bardzo dobrym przygotowaniu merytorycznym, jak i metodycznym oraz umiejętnościach interpersonalnych i walorach osobowościowych studentów.

Przy podsumowaniu przeprowadzonej analizy realizacji praktyk przez studentów kierunku pedagogika, nasuwają się następujące wnioski. Dokumentacja, jaką student otrzymuje z placówki po zakończeniu zrealizowanej praktyki przybiera formę „laurek” pisanych jedynie pod kątem ich celów związanych z wartościowaniem i ocenianiem praktykanta na uczelni, oraz w celu uzyskania jak najwyższej oceny z zaliczenia praktyki. Zauważa się całkowity brak w dokumentach jakichkolwiek informacji zwrotnych, służących rozwojowi i planowaniu rozwoju czy doskonaleniu „świeżo” nabywanych przez studentów kwalifikacji zawodowych.

W przekonaniu autorek założenia związane z realizacją praktyk ciągłych powinny nawiązywać do idei „tutoringu”. Tutoring, traktowany jako forma edukacji zindywidualizowanej, w której relacja pomiędzy studentem a jego opiekunem opiera się na bezpośrednim spotkaniu, dotyczy współpracy i współdziałania ukierunkowanego na rozwój. Współpraca ta powinna dostarczać możliwości i okazji służących integralnemu, czyli obejmującemu wiedzę, umiejętności i postawy rozwojowi kompetencji. Student podczas praktyk powinien pogłębiać zdobytą na uczelni wiedzę w toku doświadczeń praktycznych, rozwijać umiejętności samodzielnego projektowania i planowania działań. Tutoring akademicki, wywodzący się z tradycji anglosaskiej, może być wykorzystywany właśnie jako zdobywanie praktycznych doświadczeń. Wykorzystanie idei tutoringu w realizacji praktyk pedagogicznych jako spotkania osób o kompetencjach na różnym poziomie, powinno dostarczać okazji do krytycznej i konstruktywnej oceny, uzyskiwania informacji zwrotnych o charakterze prorozwojowym. Treści tego rodzaju niestety nie odnotowano w analizowanych dokumentach.

Reasumując, należy mieć nadzieję, iż zmiany, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe w związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, jak również przygotowywany projekt zmian w kształceniu nauczycieli, pozwoli na kształcenie studentów według najwyższych standardów, a zdobywana wiedza teoretyczna znajdzie pełne wykorzystanie w ich praktyce zawodowej.

Bibliografia

- „Dziennik Ustaw” 2002, nr 116, z dnia 25.07.2002, zał. nr 46.
„Dziennik Ustaw” 2007, nr 1444, poz. 1401, zmodyfikowane 19.02.2007.
Misiorna E., Ziętkiewicz E., *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, Poznań 1999.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10.09.2000, DzU, 2002, nr 155, poz. 1288.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7.09.2004, DzU, 2004, nr 207, poz. 2110.

Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Śląskiego z dnia 27.06.2007, 2007, nr 41, strona internetowa UŚ.

Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Śląskiego z dnia 17.09.2009, 2009, nr 93, strona internetowa UŚ.

<http://www.rgs.w.edu.pl/files/active/0/pedagogika20070210.pdf>.

www.pedagogika.us.edu.pl.

Alicja Hruzd, Aleksandra Minczanowska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień

Wprowadzenie

Wraz z rozwojem myśli pedagogicznej, ze zmianą koncepcji nauczania zmieniły się też oczekiwania wobec nauczycieli i, co za tym idzie, przygotowanie ich do pracy zawodowej. W wieku XIX szkoła tradycyjna wymagała od nauczyciela wyposażenia uczniów w pamięciową wiedzę, mechanicznego stosowania regułek i algorytmów, nauczania odtwarzania z pamięci faktów i określeń. Ten sposób nauczania królował w dużej mierze także w wieku XX, mimo że w dobie progresywizmu głoszono potrzebę spontanicznej aktywności uczniów, działania analogicznego do procesu badawczego. Uczniowie mieli badać to, co ich interesowało, co chcieli poznać, w związku z czym rola nauczyciela miała zbliżyć się do roli obserwatora. W drugiej połowie wieku XX podkreślano już bardzo wyraźnie jedność procesu nauczania-uczenia się¹.

Współczesne przemiany dokonujące się w życiu społecznym oraz reformy systemu edukacji w naszym kraju zmuszają do zastanowienia się nad nowym modelem kształcenia przyszłych nauczycieli – wychowawców. Dziś już nie sama wiedza, ale przede wszystkim uczeń jako człowiek – wyposażony w rozum i wolną wolę, zdolny do podejmowania z nauczycielem dialogu – winien być w centrum zainteresowania nauczyciela. Oczywiście staje się, że, aby opiekun, wychowawca, nauczyciel mógł zaspokoić wielostronne potrzeby rozwojowe dziecka, musi być przygotowany do tej roli teoretycznie i praktycznie, musi być

¹ H. Siwek, *Przygotowanie studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli – do rozwijania myślenia matematycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Lublin 2009.

zdolny do inicjatywy i działalności twórczej, musi sprostać rozwiązywaniu wielu problemów pedagogicznych, wśród których często pojawiają się zadania nowe, nieprzewidywalne i z góry nieokreślone. Uważa się, że nauczyciel powinien być kompetentny, twórczy, opanowany, zdyscyplinowany i odpowiedzialny za swoją pracę. Wymaga się zatem od niego różnorodnych kompetencji i kwalifikacji.

Szczególnego znaczenia nabiera więc proces kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli. Przed uczelniami pedagogicznymi stoi ważne zadanie i obowiązek przygotowania swoich studentów do spełniania w przyszłości funkcji nauczyciela – wychowawcy.

Kształcenie przyszłych pedagogów na podstawie planów i programów studiów obejmuje zarówno zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne. Teoria i praktyka stanowią powiązane ze sobą w spójną całość źródło wiedzy niezbędne w procesie edukacji nauczycielskiej. Przyszłemu nauczycielowi wiele pozytywnych cech i powinności można zaszcześcić w trakcie studiów, a szczególnie podczas praktyk pedagogicznych. Praktyka pedagogiczna jest zatem integralną częścią procesu kształcenia studentów, kandydatów na wychowawców w różnego typu placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Kształcenie praktyczne studentów pedagogiki, to złożony i trudny, odbywający się na drodze planowego, świadomego i refleksyjnego doświadczenia, proces nabywania przez kandydatów do zawodu umiejętności pedagogicznych i innych predyspozycji niezbędnych im do kierowania procesem rozwoju dziecka w różnego typu placówkach opiekuńczo-wychowawczych².

Z doświadczeń i obserwacji wiadomo, że organizacja i przebieg praktyk budzi wiele wątpliwości i kontrowersji. Duże znaczenie mają funkcje, sposób wyboru instytucji i zaliczania praktyk, sprawowanie nadzoru nad praktykami, czas przeznaczony na ich realizację, kompetencje opiekuna, informacje dostarczone przez uczelnię na ich temat, rzeczywiście nabyte dzięki nim umiejętności. Te właśnie zagadnienia stały się przedmiotem badań sondażowych, których wyniki zostaną zaprezentowane w niniejszym artykule. Dzięki nim postanowiono zastanowić się nad kierunkami poszukiwania i doskonalenia takiego modelu praktyk pedagogicznych, który zapewni studentom pełny rozwój ich umiejętności zawodowych, umożliwi rzetelne przygotowanie się do roli pełnowartościowego nauczyciela – wychowawcy, kształtującego świadomie i odpowiedzialnie osobowość dziecka.

² H. Marzec, *Kształcenie praktyczne studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] *Praktyki Pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, red. K. Misiotek, Mysłowice 2001, s. 83.

Znaczenie praktyk pedagogicznych w nabywaniu kompetencji i umiejętności współczesnego nauczyciela – wychowawcy

Bogactwo znaczeniowe pojęcia „kompetencja”, wielość zjawisk, do których się ono odnosi, uniemożliwia wypracowanie uniwersalnej definicji. W praktyce społecznej, jak trafnie podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, trudno jest mówić o kompetencji w sposób ogólny, bez wyraźnego określenia kontekstu, w którym kompetencja może być ujawniona.

Wielowymiarowość tej kategorii pojęciowej łączy się zatem z kontekstowością, jak również z różnymi możliwościami jej klasyfikacji. W literaturze przedmiotu lista kompetencji jest długa i ma charakter otwarty. Przykładowo za R. Kwaśnicą³ wyróżnić można dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne oraz techniczne. S. Dylak⁴ wyodrębnia trzy podstawowe grupy kompetencji nauczyciela: bazowe, konieczne i pożądane, z kolei za M. Dudzikową⁵ analizować można kompetencje zawodowe, społeczne, poznawcze, autokreacyjne, życiowe i komunikacyjne.

Zgodnie z klasyfikacją R. Kwaśnicy w odniesieniu do wszystkich zawodów można mówić o konieczności dwojakiego rodzaju kompetencji: praktyczno-moralnych i technicznych. Na tę pierwszą grupę składają się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Na drugą natomiast, kompetencje normatywne (postulacyjne), metodyczne i realizacyjne.

Kompetencje interpretacyjne to

ten rodzaj doświadczenia (to wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, przestrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania⁶.

Kompetencje moralne dotyczą zdolności prowadzenia refleksji moralnej, polegającej na stałym zapytywaniu o prawomocność moralną naszego działania. Wyrażają się w pytaniach:

jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w ich prawie do wyboru własnej drogi⁷.

³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 16.

⁴ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 38.

⁵ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne*, „Edukacja” 1993, nr 4, s. 24.

⁶ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski Toruń 1990, s. 296.

⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 300.

Kompetencje komunikacyjne to, inspirowana Gadamerowską koncepcją dialogu, zdolność do dialogicznego sposobu bycia w świecie, polegająca na rozmowie z innymi i z sobą samym w poszukiwaniu sensu. Zastępują one technicznie rozumianą kompetencję komunikacyjną w znaczeniu czytelnego mówienia o wynikach poznania⁸.

Kompetencje normatywne dotyczą umiejętności opowiadania się za instrumentalnie rozumianymi celami, przy czym cele te mogą być odtwarzane lub na wyższym etapie nauczycielskiego rozwoju świadomie wybierane albo nawet samodzielnie stanowione.

Kompetencje metodyczne polegają na działaniu zgodnym z regułami opisującymi optymalny porządek czynności. Podobnie jak w przypadku kompetencji normatywnych sposób ich realizowania jest zależny od stadium rozwoju zawodowego nauczyciela i w zależności od niego mogą one być efektem bezrefleksyjnej aplikacji, świadomego wyboru lub też oryginalnym pomysłem metodycznym.

Kompetencje realizacyjne z kolei „to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu”⁹. Muszą być one odniesione do metody, którą przyjął nauczyciel, bo każda metoda stawia określone wymagania realizacyjne, od których zależy jej skuteczność¹⁰.

Mimo że opisane kompetencje łączą się harmonijnie w każdym zawodzie, jednakże, jak uważa R. Kwaśnica, w przypadku niektórych zawodów (a do takich należy nauczycielstwo) można mówić o przewadze kompetencji praktyczno-moralnych. Wynika ona stąd, że kompetencje techniczne wymagają każdorazowego uprawomocnienia, którego samodzielnie musi dokonać nauczyciel, w tym sensie więc są wtórne, a nie – jak zwykło się zakładać podczas instrumentalnego kształcenia nauczycieli – podstawowe. Owo uprawomocnienie ma charakter moralny, ponieważ służy tworzeniu przez nauczyciela własnej definicji sytuacji edukacyjnej jako takiej, która nie obróci się w zniewalanie czy manipulowanie uczniem (nawet w imię tzw. realizacji programu). Nikt nie może nauczyciela w tym wyręczyć, bo kompetencje tego rodzaju pozwalają rozumieć swoją rolę, rolę ucznia oraz charakter relacji, która je łączy.

Poza tym współczesna praca nauczyciela powinna mieć odniesienia do rzeczywistych realiów życia społecznego. Jej specyfika oraz funkcje pełnione przez nauczycieli zależne są od pozycji, jaką nauczyciele zajmują w różnych systemach społecznych. I tak:

- w społeczeństwie globalnym nauczyciel odgrywa rolę wzoru osobowego,
- w społecznym systemie upowszechniania nauki – rolę pedagoga świadomie i czynnie kształtującego osobowość młodego pokolenia zgodnie z określonym programem,

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 301.

¹⁰ Tamże.

- w systemie oświatowym – rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej,
- w grupie profesjonalnej nauczycieli – rolę przedmiotowego eksperta,
- w szkole jako zakładzie pracy – rolę pracownika funkcjonującego zależnie od pozycji, stanowiska, stażu pracy itp.¹¹

Od początku refleksji pedagogicznej towarzyszy przeświadczenie, że wychowanie i nauczanie są także sztuką, wymagają bowiem szczególnego rodzaju wrażliwości, innowacyjności działań i twórczego zaangażowania¹². Traktując działanie pedagogiczne jako „sztukę”, A. Kotusiewicz wyróżnia istotne dla kształcenia pedagogów przesłanki:

- poznanie pedagogiczne jest zawsze poznaniem podmiotowym, tzn. odwołuje się do obszaru poznawczego i przede wszystkim do struktury wartości poznającego podmiotu (warunek humanistycznej funkcji edukacji),
- istotę pedagogicznego poznania stanowi międzypodmiotowy związek (porozumienie, dialog, komunikacja) jako podstawa rozwoju podmiotowości obydwóch partnerów edukacyjnej interakcji (warunek podmiotowego kontekstu kształcenia),
- poznanie pedagogiczne ma charakter relatywny, względny, jest otwarciem na różnorodność myślenia i wielość możliwych interpretacji. Implikuje to potrzebę kształtowania otwartej, krytycznej, niedogmatycznej postawy studenta (warunek poznawczej i aksjologicznej refleksyjności nauczyciela),
- immanentną właściwością pedagogicznego poznania jest „filozoficzność” znajdująca wyraz w sposobie formułowania pytań, w podejmowanych próbach poszukiwania własnej prawdy o wychowaniu (warunek równoważenia zawodowej „ograniczonosci” nauczyciela),
- wartością wiedzy pedagogicznej jest jej podmiotowa i antropotwórcza funkcja (warunek rozwoju psychicznej autonomii podmiotu),
- w poznaniu pedagogicznym, wewnętrzny, niepowtarzalny świat ludzkiego podmiotu stanowi nienaruszalną, egzystencjalną granicę edukacyjnej ingerencji (warunek ochrony i zarazem rozwoju nauczycielskiej indywidualności),
- postawą pedagogicznego poznania jest swoista nadmiarowość uzyskiwanych kompetencji (warunek twórczego spełniania zawodu)¹³.

Współczesny nauczyciel jawi się więc jako kreator rzeczywistości edukacyjnej we wszystkich jej płaszczyznach. Sprostanie nowym, złożonym wymaganiom edukacyjnym wieku XXI jest w znacznej mierze uzależnione od grupy pedagogów naszego społeczeństwa. Dlatego też wymagania i oczekiwania

¹¹ K. Olbrycht, *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.

¹² B. Śliwowski, *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerłaż, Kraków 2006, s. 74.

¹³ A. Kotusiewicz, *Universitatis a zawodowe kształcenie nauczycieli w uniwersytecie*, „Życie Szkoły Wyższej” 1991, nr 3, s. 46.

wobec nauczycieli są i będą coraz większe. One to właśnie mają wpłynąć na uatrakcyjnienie szkoły i traktowanie jej funkcji w sposób integralny, służący spełnieniu osobowemu i intelektualnemu ucznia, zapewnieniu mu odkrywania i rozwoju jego potencjału twórczego. Od szkoły i nauczyciela oczekuje się dostarczenia uczniowi narzędzi do rozumienia świata współczesnego, jego dramatów i napięć oraz skutecznego przekazu funkcjonalnej wiedzy i opanowania umiejętności adekwatnych do kognitywnej cywilizacji współczesności¹⁴.

W kontekście dynamiki procesów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest zatem przede wszystkim kategoria zmiany, oznaczająca otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym odgrywaniu roli zawodowej, otwarte podejście do napięć i konfliktów w grupie szkolnej oraz gotowość ich rozstrzygnięcia, to również rozumienie mobilności współczesnego świata i swego miejsca w tym świecie¹⁵. Nauczyciel musi działać mądrze, refleksyjnie, z wyobraźnią i wyczuciem, a także z dużym poczuciem odpowiedzialności. Kształcenie pedagogów powinno zatem uwzględniać złożoność i zmienność sytuacji i warunków, w jakich będą oni wykonywali swoją pracę czy służbę społeczną. W związku z tym, że pedagoga powinna cechować zarówno „praktyczność”, jak i posiadanie rzetelnej wiedzy teoretycznej, to w toku kształcenia musi zostać wyposażony w jak najszerszą, interdyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych oraz umiejętność zastosowania jej w praktyce. W procesie kształcenia konieczne jest włączenie teorii naukowej do schematów poznawczych, które funkcjonują w przekonaniach osób rozpoczynających studia tak, aby skłoniło je to do krytycznej, osobistej refleksji nad własną tożsamością zawodową, aspiracjami, wyobrażeniem potencjalnych następstw działań i możliwościami ich skutecznego realizowania¹⁶.

Przygotowanie studentów do ich przyszłej pracy zawodowej powinno zawierać zarówno poszerzanie wiadomości teoretycznych, jak i doskonalenie warsztatu praktycznego. Dla kandydatów na nauczycieli ważną rolę odgrywają różne formy praktyk, z jakimi się oni stykają w trakcie studiów. Roli dobrze zorganizowanej praktyki nie sposób przecenić. Praktyka pedagogiczna nie może być wyizolowanym, wąsko pragmatycznym elementem programu studiów, lecz musi być traktowana jako czynnik integrujący całość oddziaływań zewnętrznych na studenta i jego wysiłków własnych, mających na celu przygotowanie go w pełni do roli nauczyciela – wychowawcy.

Praktyki mają określone miejsce w procesie uspołecznienia młodzieży, rozumienia zjawisk wychowawczych i kształtowania, ukierunkowanych teorią,

¹⁴ J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 225–226.

¹⁵ G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000, s. 230.

¹⁶ B. Śliwerski, *Jakość kształcenia pedagogicznego...*, s. 74.

umiejętności działań pedagogicznych młodzieży akademickiej. W myśl programu praktyk pedagogicznych określa się trzy kierunki działań studentów: poznawczy, instrumentalny i weryfikacyjny. Kandydaci na nauczycieli poznają funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce, analizują pracę szkoły i instytucji opiekuńczo-wychowawczych, sytuacje związane z życiem dziecka w różnych środowiskach i z jego psychofizycznym rozwojem. Oprócz aspektów poznawczych praktyka umożliwia weryfikację przyswojonych teorii pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, stawianie i rozwiązywanie problemów, prowadzenie badań empirycznych przygotowujących do pracy naukowej. Praktyka pedagogiczna pełni zatem w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli wielorakie funkcje, m. in.: poznawczą, wychowawczą, badawczą, innowacyjną, kreatywną.

Wymienione funkcje praktyki pedagogicznej wskazują na to, iż kształci ona postawę twórczą studentów, ujawnia predyspozycje do dobrego wykonywania zawodu, rozwija umiejętność myślenia, wyobraźnię i intuicję pedagogiczną. Umożliwia bowiem studentom zapoznanie się z całokształtem działalności instytucji wychowawczych. Ułatwia kształtowanie postaw i umiejętności, odpowiedzialności, kontaktów interpersonalnych w warunkach współpracy z zespołem wychowanków oraz umożliwia diagnozowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w konkretnym środowisku wychowawczym. Pomaga też niewątpliwie praktykantom w zastosowaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej w działalności opiekuńczo-wychowawczej, stymuluje proces uspołecznienia studentów i ich identyfikację z przyszłym zawodem¹⁷.

Spotkania z dziećmi i młodzieżą w szkole, w wybranych klasach, pozwalają powoli poznawać szkolną rzeczywistość. A jest to rzeczywistość ulegająca w ostatnich latach dużym przeobrażeniom, co stawia przed młodymi (i nie tylko) nauczycielami i wychowawcami szczególne wyzwania. Muszą oni rozwiązywać wiele problemów wynikających z przemian społecznych, kulturalnych i gospodarczych, zmieniających się potrzeb wychowawczych, z konieczności odniesienia się do zjawisk edukacji równoległej i ustawicznej. Obserwacja i analiza całego bogactwa treści, jakie niesie każda lekcja, a nade wszystko okazja do sprawdzenia swoich umiejętności to niezaprzeczalne atuty każdej praktyki. Czas praktyki to także możliwość do refleksji: czy na pewno chcę być nauczycielem?¹⁸

Oczywisty staje się zatem fakt, że praktyki spełniają różnorodne funkcje w profesjonalnym przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Niestety nowe warunki ekonomiczne uczelni i szkół często powodują zmniejszenie liczby

¹⁷ E. Brycka, M. Lusina, O. Wyżga, *Praktyka ogólnopedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt6/brycka.html>; 25.08.2011.

¹⁸ K. Czollek, *Praktyka śródroczna jako forma przygotowania studentów do roli nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 2.

godzin przeznaczonych na praktyki. Celem podjętych badań było zebranie informacji o tym, jak postrzegają sposób realizacji praktyk pedagogicznych na swoich uczelniach studenci kierunków pedagogicznych i ich opiekunowie oraz jakie są oczekiwania badanych grup w związku z ich realizacją.

Założony a rzeczywisty obraz realizacji wybranych aspektów praktyk pedagogicznych – analiza wybranych programów praktyk pedagogicznych

W celu uzyskania maksymalnie obiektywnego obrazu realizacji praktyk pedagogicznych na uczelniach wyższych zastosowano analizę dokumentów, w której wykorzystano informacje na temat praktyk pedagogicznych realizowanych na 14 uczelniach, w tym 6 niepublicznych¹⁹. Ze względu na analizowane specjalności pozyskano 17 dokumentów²⁰ dotyczących specjalności „zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne” lub pokrewnych oraz 11 odnoszących się do „pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej”.

Regulacje prawne publicznych i niepublicznych uczelni w zakresie organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych są bardzo zróżnicowane. W analizowanych dokumentach pojawiają się następujące przepisy obejmujące wskazaną kategorię analityczną:

– *Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r.* (DzU, 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.) – została wykorzystana do budowania programów praktyk przez 6 uczelni (4 publiczne i 2 niepubliczne), trzy z nich prowadzą działalność dydaktyczną w województwie śląskim, a pozostałe to uczelnie ogólnopolskie;

– *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie określenia standardów kształcenia nauczycieli* (DzU, 2004, nr 207, poz. 2110) – uwzględnione zostało przez pięć uczelni. Wśród tych uczelni trzy to uczelnie publiczne, a dwie niepubliczne. Rozporządzenie częściowo wykorzystują w swych opracowaniach uczelnie ze Śląska (4), rzadziej uczelnie ogólnopolskie – tylko 1 spośród analizowanych;

¹⁹ Analiza dokumentów objęła 7 szkół wyższych (8 wydziałów) z województwa śląskiego, spośród których 5 to szkoły niepubliczne oraz 7 szkół wyższych (w tym jedna uczelnia niepubliczna) spoza województwa śląskiego. Dobór uczelni spoza województwa został dokonany na podstawie ustalonych przez MNiSW kategorii jednostek naukowych (były to wiodące uczelnie krajowe). W celach porównawczych wykorzystano również dwie uczelnie ogólnopolskie (publiczną i niepubliczną), które nie znajdują się na liście ministerialnej.

²⁰ Ze względu na utrudniony dostęp do programów praktyk pedagogicznych, do analizy wykorzystano również inne materiały udostępnione przez uczelnie: regulaminy praktyk, zasady odbywania praktyk oraz informacje na temat praktyk. Wszystkie zgromadzone materiały zawierały informacje niezbędne do przygotowania opracowania, w związku z tym potraktowano je jako materiały równorzędne z programami praktyk pedagogicznych.

– *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia* (DzU, 2007, nr 164, poz. 1166) – ujęte jest w dokumentacji 6 analizowanych uczelni (3 publiczne i 3 niepubliczne). Rozporządzenie zostało wykorzystane przez 3 uczelnie z województwa śląskiego oraz 3 uczelnie ogólnopolskie;

– *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 lipca 2006 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia* (DzU, 2006, nr 144, poz. 1048) – zostało wykorzystane tylko przez jedną uczelnię publiczną z województwa śląskiego;

– Zarządzenia rektora uczelni – pojawiły się w dokumentacji 5 uczelni (4 publicznych i 1 niepublicznej), z których 4 to uczelnie śląskie, jedna zaś to uczelnia ogólnopolska;

– Regulamin studiów uczelni – cztery uczelnie (3 publiczne i 1 niepubliczna) uwzględniły regulamin w dokumentacji – były to 2 uczelnie z województwa śląskiego i 2 ogólnopolskie;

– Regulamin praktyk studenckich – wykorzystany w 8 uczelniach, w tym 5 z województwa śląskiego i 3 ogólnopolskich.

Z powodu trudności w pozyskaniu materiałów (lub braku zgody na ich wykorzystanie, spowodowane np. ochroną praw autorskich opiekunów praktyk), w analizie nie uwzględniono dokumentacji 5 uczelni.

Kolejną wziętą pod uwagę kategorią były cele praktyk pedagogicznych wskazywane w dostępnych dokumentach. Ze względu na brak znaczących różnic pomiędzy analizowanymi specjalnościami, poniższa analiza zawiera informacje na temat celów praktyk pedagogicznych ogółem dla obu specjalności.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie określenia standardów kształcenia nauczycieli*²¹ określa cele praktyk pedagogicznych. Należą do nich:

- poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, w których absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie,
- nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć,
- nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania,
- nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów,
- nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

Cele wyznaczone rozporządzeniem nie zostały wykorzystane przez wszystkie uczelnie do budowy programów praktyk pedagogicznych. Niektóre z nich wybiórczo uwzględniają cele zawarte w tym dokumencie.

²¹ DzU, 2004, z 22 września, nr 207, poz. 2110.

Poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, w których absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie, zostało uwzględnione przez 4 uczelnie, w tym 1 niepubliczną ze Śląska oraz 1 niepubliczną i 2 publiczne uczelnie ogólnopolskie.

Cztery uczelnie w zakresie osiągania celów praktyki deklarują nabycie następujących umiejętności: planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć, prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania, analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów, nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów. Należą do nich 1 niepubliczna uczelnia z województwa śląskiego oraz 1 niepubliczna i 2 publiczne uczelnie ogólnopolskie.

W toku przeprowadzonej analizy wyodrębniono pozostałe cele, które pojawiają się w poszczególnych programach praktyk pedagogicznych. Cele te zostały uogólnione, ze względu na zróżnicowane nazewnictwo stosowane przez badane uczelnie. Te cele to:

- rozwijanie umiejętności wykorzystania wiedzy zdobytej na studiach (zastosowanie wiedzy teoretycznej zdobytej na studiach w praktycznym działaniu),
- kształtowanie umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej,
- stworzenie dogodnych warunków do aktywizacji zawodowej studenta na rynku pracy,
- poznanie specyfiki pracy zawodowej, zgodnej z kierunkiem kształcenia,
- doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem obcym w sytuacjach zawodowych,
- zebranie materiałów źródłowych (empirycznych) umożliwiających przygotowanie pracy dyplomowej.

Najważniejszy cel, najczęściej wskazywany w analizowanej dokumentacji, zakładał umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce. Wskazało go w programach aż 12 uczelni (w tym 4 śląskie oraz 8 ogólnopolskich).

Dziesięć uczelni (5 śląskich oraz 5 ogólnopolskich) podkreśla znaczenie kształtowania umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej, które studenci winni nabyć podczas praktyk pedagogicznych.

Stworzenie warunków dogodnych do aktywizacji zawodowej studenta na rynku pracy (tj. pozyskanie wiedzy na temat dyscypliny pracy, kształtowania relacji interpersonalnych oraz zachowań i kultury pracowniczej) – jako istotny cel – uwzględniło w dokumentacji 8 uczelni (4 z województwa śląskiego oraz 4 ogólnopolskie).

Poznanie specyfiki pracy zawodowej, zgodnej z kierunkiem kształcenia to cel praktyk realizowany – zgodnie z dokumentacją – przez 9 uczelni (w tym 5 śląskich i 4 ogólnopolskie).

Doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem obcym w sytuacjach zawodowych – jako cel praktyk – zostało uwzględnione przez jedną państwową uczelnię ogólnopolską.

Połączenie praktyk pedagogicznych z możliwością pozyskania materiałów empirycznych i wiedzy niezbędnej do przygotowania pracy dyplomowej zostało wpisane do dokumentów, jako cel praktyk, przez 4 uczelnie (2 śląskie i 2 ogólnopolskie).

W dokumentacji dwóch uczelni nie znaleziono informacji na temat celów praktyk pedagogicznych. Wśród nich była 1 uczelnia z województwa śląskiego (niepubliczna) oraz jedna spoza województwa (publiczna).

Do analizy miejsca odbywania praktyk pedagogicznych stworzono następujące kategorie analityczne:

- placówki wskazane przez uczelnię (tworzące zamkniętą listę, ze względu na umowy podpisane z instytucjami) – tylko jedna uczelnia niepubliczna z województwa śląskiego;

- wskazanie przez uczelnię typu placówki, do której musi student uczęszczać (np. przedszkole, świetlica środowiskowa) – kategoria najczęściej wykorzystywana przez uczelnię. Taka informacja pojawiła się w dokumentach 12 uczelni (6 z województwa śląskiego i 6 spoza województwa). Lista typów placówek dostosowana jest do specjalności kierunku kształcenia studenta – inna dla specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz dla specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza);

- praktyka realizowana w miejscu pracy studenta – 8 uczelni (5 z województwa śląskiego i 3 spoza niego), jeśli charakter pracy zawodowej odpowiada programowi praktyk. Dwie uczelnie (ze Śląska i ogólnopolska) zakładają, że również prowadzenie działalności zgodnej z programem praktyk może stanowić podstawę realizacji praktyk pedagogicznych. O zaliczenie praktyki studenci mogą ubiegać się również na podstawie potwierdzonej działalności wolontariackiej;

- brak informacji w programie – w zebranych dokumentach nie pojawiła się informacja na temat miejsca odbywania praktyk pedagogicznych na 2 uczelniach (publicznej śląskiej i publicznej ogólnopolskiej).

Warto podkreślić, że w analizowanych programach praktyk pedagogicznych nie pojawiła się kategoria funkcji oraz przewidywanych (zakładanych) efektów praktyk. W związku z tym w analizie dokumentów traktujemy je jako kategorie puste.

Wnioski z analizy dokumentów uczelni wyższych dotyczących organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych w wybranych kryteriach są następujące:

- brak jest ujednoliconych podstaw prawnych regulujących kwestię praktyk pedagogicznych na uczelniach publicznych i niepublicznych,

- brak jest jednolitych celów praktyk pedagogicznych, które winny być osiągnięte przez studentów,

- różnicowane są priorytety w zakresie osiągania celów w zależności od badanej uczelni wyższej,

- poprawnie przygotowana jest w dokumentacji praktyk pedagogicznych kategoria miejsca realizacji praktyki zawodowej, chociaż nie uwzględnili jej (aż) dwie uczelnie,

– całkowity jest brak w analizowanych dokumentach – wydaje się niezwykle istotnych – kategorii funkcji oraz przewidywanych (zakładanych) efektów praktyk pedagogicznych.

W poszukiwaniu optymalnego modelu praktyk pedagogicznych – szkic badań własnych

Poszukując optymalnego modelu praktyk pedagogicznych na kierunkach pedagogicznych przeprowadzono badania sondażowe opinii studentów i opiekunów praktyk oraz dokonano analizy dostępnej dokumentacji dotyczącej praktyk pedagogicznych łącznie 14 szkół wyższych publicznych i niepublicznych (m. in. programy praktyk pedagogicznych, regulaminy praktyk, zasady odbywania praktyk oraz informacje na temat praktyk), próbując tym samym odpowiedzieć na pytania o założony i rzeczywisty obraz realizacji wybranych aspektów praktyk pedagogicznych; postrzeganie przez studentów kierunków pedagogicznych i ich opiekunów sposobu realizacji praktyk pedagogicznych na swoich uczelniach oraz o oczekiwania badanych grup związane z realizacją praktyk pedagogicznych.

Badaniami objęto studentki i studentów II i III roku pedagogiki (na specjalnościach: „zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne” – ZEWiWP oraz „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” – POW). Łącznie przygotowano 110 kwestionariuszy ankiety dla studentów. Ostatecznie w badaniach przeprowadzonych na czterech uczelniach (dwóch publicznych i dwóch niepublicznych) wzięło udział 71 osób, w tym 68 kobiet (95,77%) i 3 mężczyźni (4,23%). Respondenci uczęszczający do wyższych szkół publicznych stanowili grupę 28 osób (39,44%), natomiast z uczelni niepublicznych były 43 osoby (60,56%). Ze względu na tryb studiów liczba respondentów ze studiów stacjonarnych wyniosła 13 osób (18,31%), a niestacjonarnych 58 osób (81,69%). Liczbę respondentów ze względu na rok i kierunek studiów przedstawia tab. 1.

Tabela 1

Respondenci ze względu na rok i kierunek studiów

Rok studiów	Respondenci – ZEWiWP	Respondenci – POW	Łącznie
Drugi	38 (53,52%)	–	38 (53,52%)
Trzeci	20 (28,17%)	13 (18,31%)	33 (46,48%)
Razem	58 (81,69%)	13 (18,31%)	71 (100%)

Źródło: oprac. własne.

Poza tym w badaniu ankietowym wzięło udział 4 opiekunów praktyk pedagogicznych (dwóch reprezentowało uczelnię publiczną, a dwóch niepubliczną). Ze względu na tak małą liczbę badanych, ich opinie nie zostały ujęte w postaci analizy ilościowej.

Do badań opracowano kwestionariusze ankiet zawierające 7 pytań dla studentów i 4 pytania dla opiekunów. Respondenci anonimowo dzielili się spostrzeżeniami. Zarówno studenci, jak i opiekunowie praktyk ocenili oczekiwane efekty w aspekcie ich realności, przydatności i ważności, wyróżnili ich funkcje i miejsca, w których się odbywają oraz podali propozycje działań, które mogłyby wzbogacić ich realizację. Respondenci wyrażali swoją opinię na temat wyróżnionych w kwestionariuszu kategorii związanych z praktykami oraz umiejętności rzeczywiście nabytych w trakcie ich odbywania. Ze względu na brak zmiennej różnicującej opinie studentów na temat praktyk pedagogicznych, w opracowaniu ich deklaracje zostały zaprezentowane ogółem.

W tej części opracowania ujęte zostaną zatem opinie studentów oraz opiekunów praktyk pedagogicznych dotyczące realizacji praktyk zawodowych na uczelniach wyższych. Analizy te będą miały charakter ilościowo-jakościowy i będą wskazywały perspektywę respondentów z uwagi na wyróżnione problemy.

Tabela 2

Efekty praktyk pedagogicznych według kryterium przydatności w opinii studentów

Przewidywane efekty praktyk pedagogicznych	Kryterium i skala oceny – PRZYDATNOŚĆ		
	1	2	3
Poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek	1 (1,41%)	22 (30,99%)	48 (67,60%)
Nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć	1 (1,56%)	14 (21,88%)	49 (76,56%)
Nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania	1 (1,45%)	24 (34,78%)	44 (63,77%)
Nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów	10 (14,49%)	22 (31,88%)	37 (53,63%)
Nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów	2 (2,86%)	20 (28,57%)	48 (68,57%)

Źródło: oprac. własne.

Mając na uwadze cele praktyk pedagogicznych zawarte we wspomnianym *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie określenia*

standardów kształcenia nauczycieli poproszono respondentów – studentów i opiekunów praktyk pedagogicznych – o wyrażenie opinii na temat celów, których osiągnięcia można się spodziewać podczas odbywania praktyk w kontekście trzech przyjętych kryteriów:

- przydatności – w rozumieniu przyszłej pracy pedagogicznej,
- ważności – w aspekcie realizacji procesu dydaktycznego,
- realności, gdzie uwzględniano rzeczywistą możliwość jego osiągnięcia podczas praktyk.

Respondenci w trójstopniowej skali – gdzie 1 oznacza ocenę najniższą, a 3 najwyższą – oceniali oczekiwane efekty praktyk pedagogicznych. Poniżej zaprezentowano uzyskane wyniki wraz z opinią opiekunów praktyk.

Wszyscy badani opiekunowie praktyk zgodnie stwierdzili, że wszelkie wymienione kategorie są niezmiernie przydatne (przyznając im najwyższą ocenę – 3) podczas realizacji praktyk studenckich. Co ciekawe, studenci również najczęściej podkreślali, że nabycie wskazanych umiejętności jest dla nich bardzo przydatne w przyszłej pracy zawodowej.

W zakresie ważności nabywanego przygotowania zawodowego studenci także wykazywali zrozumienie dla realizowanych przez nich – zgodnie z *Rozporządzeniem... – działań*.

Tabela 3

Efekty praktyk pedagogicznych według kryterium ważności w opinii studentów

Przewidywane efekty praktyk pedagogicznych	Kryterium i skala oceny – WAŻNOŚĆ		
	1	2	3
Poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek	2 (2,82%)	30 (42,25%)	39 (54,93%)
Nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć	1 (1,43%)	27 (38,57%)	42 (60,0%)
Nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania	1 (1,45%)	33 (47,83%)	35 (50,72%)
Nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów	11 (15,49%)	24 (33,80%)	36 (50,71%)
Nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów	3 (4,23%)	26 (36,62%)	42 (59,15%)

Źródło: oprac. własne.

Opiekunowie praktyk stwierdzili – podobnie jak w kategorii przydatność – że i w tym przypadku wszystkie odpowiedzi są bardzo ważne (ocena 3). Z tym zastrzeżeniem, że dla jednej osoby (opiekuna z uczelni publicznej), poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek jest tylko ważne (ocena 2).

Nieco bardziej zróżnicowane opinie studentów można dostrzec, analizując kolejną kategorię – rzeczywistą realizację określonych zadań w placówce. Choć studenci podkreślali, że jest to dla nich ważne i przydatne, to jednak z realizacją tych zadań nie jest już tak optymistycznie. Niemal wszystkie odpowiedzi respondentów szacowane są na 2, są więc jak najbardziej możliwe do zrealizowania, jednak już nie tak zdecydowanie jak w przypadku poprzednich deklaracji.

Tabela 4

Efekty praktyk pedagogicznych według kryterium realności w opinii studentów

Przewidywane efekty praktyk pedagogicznych	Kryterium i skala oceny – REALNOŚĆ		
	1	2	3
Poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek	6 (8,57%)	42 (60,0%)	22 (31,43%)
Nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć	7 (10,0%)	39 (55,71%)	24 (34,29%)
Nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania	1 (1,45%)	44 (63,77%)	24 (34,78%)
Nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów	14 (20,29%)	27 (39,13%)	28 (40,58%)
Nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów	4 (5,80%)	35 (50,72%)	30 (43,48%)

Źródło: oprac. własne.

Także opinie opiekunów praktyk w kategorii rzeczywista możliwość osiągnięcia celów, były zróżnicowane. Poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek jest wysoko oceniane jako realne według 3 respondentów (ocena 3), a przez jednego jako średnio realne (ocena 2). Kolejne trzy kategorie – nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć, nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania, a także nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów dwóch opiekunów oceniło najwyżej (ocena 3), a po jednym średnio i najniżej – na ocenę 1 i 2. Nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów uznało za realne 3 respondenci (ocena 2), jeden twierdzi, że jest to mało realne (1).

W części poświęconej analizie dokumentów regulujących realizację praktyk podkreślono, że w żadnym opracowaniu nie wskazuje się funkcji, jakie powinny pełnić praktyki pedagogiczne. W związku z powyższym respondentem postawiono pytanie o funkcje, jakie – ich zdaniem – pełnią praktyki. Odpowiedzi były rozmaite, ponieważ każdy interpretował kategorię funkcji indywidualnie, respondenci czasami sugerowali się odpowiedziami pojawiającymi się w innej

części kwestionariusza. Najwięcej studentów zwracało uwagę na fakt, że praktyki winny przede wszystkim pozwolić nabyć umiejętności potrzebne w przyszłej pracy zawodowej – pracy pedagoga. Jednak wśród wypowiedzi respondentów pojawiały się również stwierdzenia dotyczące funkcji, np.: edukacyjnej, naukowej, kształcącej, ważnej, znaczącej, informacyjnej, integralnej. Przytoczone odpowiedzi wskazują na brak pomysłu studentów na zwerbalizowanie funkcji praktyk zawodowych.

Wśród opiekunów również nie było jednomyślności w zakresie nazewnictwa funkcji, choć są oni bardziej zgodni niż studenci. Respondenci – opiekunowie praktyk wskazywali następujące funkcje:

- rozpoznawczą,
- wychowawczą,
- weryfikacyjną (określoną również jako sprawdzenie swoich umiejętności i kompetencji, weryfikacja teorii pedagogicznych, weryfikacja swojej wiedzy teoretycznej w praktyce),
- zapoznanie ze środowiskiem przyszłej pracy i jej specyfiką,
- nabywanie doświadczenia w pracy, uczenie się jej od podstaw (zdobycie doświadczenia w zakresie przygotowania i prowadzenia zajęć, nabycie praktyki w korzystaniu ze środków dydaktycznych, podręczników itp.).

Posiadanie wiedzy na temat organizacji praktyk jest pierwszym krokiem do ich rozpoczęcia. Ankietowani studenci swoją wiedzę w tym zakresie zdobywają głównie od opiekuna praktyk (36,13%). Równorzędnym źródłem informacji jest opiekun w miejscu realizacji praktyki oraz inni studenci (po 24,52%). Stąd wniosek, że studenci chętnie wskazują swoich rówieśników jako najlepiej poinformowane w tym zakresie osoby, darząc ich dużym zaufaniem. Szczegółowe źródła informacji studentów o organizacji praktyk przedstawia tab. 5.

Tabela 5

Źródła informacji studentów na temat organizacji praktyk pedagogicznych

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
Opiekun praktyk z ramienia uczelni	56	36,13
Opiekun praktyk z placówki, w której student realizuje praktykę	38	24,52
Inni studenci	38	24,52
Internet	22	14,19
Inne	1	0,64
Razem	155 ²²	100

Źródło: oprac. własne.

²² Liczba odpowiedzi nie sumuje się do 71, ponieważ respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Podczas analizy dokumentacji regulującej organizację praktyk pedagogicznych pojawiła się kategoria miejsca ich realizacji. Informacje o miejscach odbywania praktyk oferowanych przez uczelnię wskazywanych przez studentów oraz opiekunów praktyk zawiera tab. 6.

Tabela 6

Wiedza studentów na temat miejsca odbywania praktyk pedagogicznych na ich uczelniach

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
Placówki wskazane przez uczelnię (lista zamknięta)	31	25,62
Wskazane przez uczelnię typy placówek (np. przedszkole, szkoła)	56	46,28
Praktyka realizowana w miejscu pracy studenta	27	22,31
Inne	7 ²³	5,79
Razem	121 ²⁴	100

Źródło: oprac. własne.

Dwóch opiekunów stwierdziło, że ich uczelnia ma podpisane umowy z instytucjami, w których studenci mogą odbywać praktykę, a trzy osoby podkreśliły, że studenci mają listę typów placówek i sami decydują o miejscu realizacji praktyki zawodowej.

Studenci bardzo dobrze i dobrze ocenili sposób doboru instytucji, w których realizowane są praktyki. Respondenci w skali trójstopniowej, gdzie 1 stanowiła ocenę najniższą, a 3 najwyższą, deklarowali swoje odpowiedzi. Poniżej, w tab. 7, zaprezentowano szczegółowo opinie studentów na ten temat.

Tabela 7

Sposób doboru instytucji – miejsca realizacji praktyk przez studentów w ich opinii

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
1	5	7,04
2	27	38,03
3	39	54,93
Razem	71	100

Źródło: oprac. własne.

²³ W kategorii „inne” studenci wymieniali dowolnie wybraną placówkę, placówki niepubliczne lub nie wskazywali żadnej odpowiedzi.

²⁴ Liczba odpowiedzi nie sumuje się do 71, ponieważ respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Również ocena sposobu zaliczania praktyk pedagogicznych spotkała się z bardzo dobrą oceną studentów (69%), por tab. 8.

Tabela 8

Ocena sposobu zaliczania praktyk pedagogicznych w opinii studentów

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
1	5	7,04
2	17	23,94
3	49	69,02
Razem	71	100

Źródło: oprac. własne.

Dobrze studenci przyjmują także warunki nadzoru nad realizowanymi przez nich praktykami zarówno ze strony uczelni, jak i instytucji, w której realizują praktykę zawodową. Poniższe zestawienia (tab. 9 i 10) prezentują dane dotyczące tej problematyki.

Tabela 9

Opinie studentów na temat nadzoru nad praktykami ze strony uczelni

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
1	8	11,27
2	25	35,21
3	38	53,52
Razem	71	100

Źródło: oprac. własne.

Tabela 10

Opinie studentów na temat nadzoru nad praktykami ze strony instytucji, w której realizowane są praktyki

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
1	7	9,86
2	23	32,39
3	41	57,75
Razem	71	100

Źródło: oprac. własne.

Tabela 11

Umiejętności faktycznie nabyte dzięki realizacji praktyk pedagogicznych w opinii studentów

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
a) poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek	54	10,29
b) nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć	51	9,71
c) nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania	57	10,85
d) nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów	36	6,86
e) nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów	42	8,0
f) rozwinięcie umiejętności wykorzystania wiedzy zdobytej na studiach	36	6,86
g) zdobycie umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej	50	9,52
h) nabycie gotowości zawodowej do samodzielnej pracy opiekuńczo-wychowawczej, terapeutycznej, pomocowej, edukacyjnej	32	6,10
i) rozwinięcie zainteresowań oraz kształtowanie właściwych postaw w pracy pedagogicznej	41	7,81
j) nabycie umiejętności samooceny i rozpoznawania przez studenta własnych predyspozycji zawodowych w różnych dziedzinach i zakresach działania pedagogicznego	36	6,86
k) stworzenie dogodnych warunków do aktywizacji zawodowej studenta na rynku pracy	15	2,86
l) zapoznanie ze specyfiką pracy zawodowej, zgodnej z kierunkiem kształcenia	57	10,85
m) zebranie materiałów źródłowych (faktograficznych) umożliwiających przygotowanie pracy dyplomowej	18	3,43
Razem	525 ²⁵	100

Źródło: oprac. własne.

²⁵ Liczba odpowiedzi nie sumuje się do 71, ponieważ respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

W nawiązaniu do tematu prezentowanego opracowania studenci podkreślili, że umiejętności, które realnie są w stanie nabyć dzięki praktykom pedagogicznym, to głównie (mające ponad 10% deklaracji respondentów):

- nabycie umiejętności obserwacji i dokumentacji zajęć,
- zapoznanie ze specyfiką pracy zawodowej, zgodnej z ich kierunkiem kształcenia,
- zapoznanie z pracą różnych placówek edukacyjnych.

Badani zwracali również uwagę na fakt, że dzięki kształceniu praktycznemu mogą nie tylko nauczyć się obserwować zajęcia, ale również planować, prowadzić je i dokumentować. Ponadto mogą zdobyć umiejętności niezbędne w ich przyszłej pracy zawodowej (ponad 9% deklaracji), por. tab. 11.

Warto podkreślić, że studenci nie wskazali umiejętności – ich zdaniem – nieistotnych, jednak niektóre spośród podanych mogą być trudne do uchwycenia podczas krótkoterminowego uczestnictwa w życiu wybranej placówki edukacyjnej.

W tej części opracowania zaprezentowano opinie studentów i opiekunów praktyk pedagogicznych na temat wybranych zagadnień dotyczących organizacji i realizacji praktyk oraz umiejętności, jakie respondenci – studenci nabywają w czasie ich trwania. Zebrane opinie wskazują faktyczny obraz praktyk pedagogicznych, które realizowane są w czterech uczelniach wyższych na terenie województwa śląskiego.

Opiekunowie praktyk z ramienia uczelni potwierdzili wysokie oceny studentów w zakresie sposobu realizacji praktyk. Trzech spośród czterech opiekunów twierdzi, że studenci dobrze wywiązują się z realizacji praktyk. Jeden z opiekunów (uczelnia publiczna) nie zadeklarował oceny w kwestionariuszu.

Czy wysokie oceny studentów i opiekunów praktyk świadczą o tym, że mechanizm organizacji i realizacji praktyk działa na ich uczelniach bez zarzutu? W celu zweryfikowania wcześniejszych deklaracji i ocen poproszono respondentów (studentów i opiekunów) o wskazanie oczekiwanych zmian w zakresie:

- sposobu doboru instytucji, w której realizowane są praktyki,
- sposobu zaliczania praktyk,
- nadzoru nad praktykami ze strony uczelni,
- nadzoru nad praktykami ze strony instytucji,
- informacji na temat praktyk pedagogicznych dostarczanych przez uczelnię.

W propozycjach zmian w kategorii „sposób doboru instytucji”, jakie zgłaszały badane grupy pojawia się wiele sformułowań, które świadczą, że wszystko powinno pozostać w obecnej formie, np.: „uważam, że jest dobrze”, „jestem zadowolona”, „bardzo dobrze”, „praktyki są dobrze realizowane, dobór instytucji jest przemyślany”, „placówki są dobrane zgodnie z moim kierunkiem studiów”. W celu poprawy dotychczasowej organizacji studenci wskazują, że pragną sami decydować o miejscu wyboru placówki, w której zrealizują swoją praktykę. Wśród propozycji studentów pojawiły się najczęściej następujące postulaty:

- indywidualnego doboru placówki oraz możliwości samodzielnego wyboru placówki,

- możliwości odbywania praktyki w miejscu zamieszkania.

Postulaty studentów są w zasadzie jednakowe, co wskazuje na fakt, że zastane warunki oferowane przez uczelnię są zgodne z ich oczekiwaniami. Oczekiwania wobec placówki, do której udaje się student, sformułowane przez opiekunów praktyk skoncentrowane są raczej na warunkach funkcjonowania placówki, podkreślające znaczenie jej opinii w środowisku oraz jakość jej organizacji i kształcenia. Opiekunowie praktyk uważają, że:

- ważna jest wysoka jakość kształcenia w danej placówce oraz dobra organizacja pracy placówki,

- student powinien uwzględnić – poza kryteriami formalnymi – ocenę placówki,

- powinny to być placówki wiodące (dwie odpowiedzi).

Wśród uwag dotyczących sposobu zaliczania praktyk zawodowych pojawiają się głównie spostrzeżenia postulujące potrzebę zwiększenia kontroli ze strony opiekuna praktyk czuwającego nad ich realizacją. Studenci wykazują zrozumienie w odniesieniu do dokumentacji, którą winni przygotować w celu potwierdzenia przebiegu praktyki. Czynniki zawodowo studenci niestacjonarni zwracają uwagę na to, że trudno im czasami pogodzić pracę zawodową z liczbą godzin poświęconych na realizację praktyk, co w konsekwencji prowadzi – w sporadycznych przypadkach – do trudności z zaliczeniem praktyki.

Opiekunowie oczekują, że student po zrealizowaniu praktyki będzie w stanie porozmawiać o jej przebiegu i zaprezentować przygotowaną przez siebie dokumentację. Oczekują także opisowej oceny, przygotowanej przez instytucję, w której student realizował praktykę, uwzględniającej poziom kompetencji studenta, która będzie podstawą do oceny pracy studenta, a tym samym do zaliczenia praktyki.

W zakresie nadzoru nad praktykami ze strony uczelni część badanych studentów uważa, że opiekunowie powinni częściej kontrolować ich obecność na praktykach poprzez wizytacje oraz kontakt telefoniczny z pracownikiem placówki. Pozostali twierdzą, że dotychczasowa kontrola uczelni spełnia ich oczekiwania, a opiekunowie dobrze wypełniali swoje obowiązki.

Studenci nie zgłaszają uwag i propozycji rozwiązań dotyczących nadzoru instytucji, w której realizują praktykę. Opiekunowie życzyliby sobie, żeby miał on charakter bardziej elastyczny, dostosowany do aktualnych potrzeb oraz wymagań uczelni i studenta. Zwracają również uwagę, że współpraca uczelni z placówką powinna opierać się na kontakcie z konkretną osobą odpowiedzialną za realizację praktyk.

Jedyna kategoria, w której pojawiły się dość częste i różnorodne uwagi studentów dotyczyła informacji na temat praktyk dostarczanych przez uczelnię.

Studenci zgłaszali całkowity brak takich informacji lub twierdzili, że zawsze są dobrze poinformowani. Zwracali również uwagę na fakt, że informacje, które otrzymują, powinny pojawiać się wcześniej i być bardziej szczegółowe, tak by mogli zaplanować sobie praktyki (dotyczy to głównie studentów niestacjonarnych). Jak wskazano, studenci chętnie korzystają z Internetu jako źródła informacji o praktykach, w związku z tym oczekują, że informacje takie powinny być umieszczane na stronie internetowej uczelni i częściej aktualizowane.

Opiekunowie podkreślali, że informacje przekazywane studentom zawierają wszystkie niezbędne dane dotyczące organizacji i wymagań, a ich forma jest wystarczająca.

Wnioski i postulaty – zamiast zakończenia

Obecna reforma systemu edukacji, jak każda reforma nauczania, stawia przed dydaktykami wiele nowych zadań. W odniesieniu do etapu wczesnoszkolnego chodzi o zadania w zakresie projektowania dydaktycznego zgodnego z wynikami badań naukowych, a nie tylko wąsko rozumianym praktycyzmem. Chodzi również o rozwój metodologii badań efektywności kształcenia zintegrowanego i jego skutków dla rozwoju dziecka i stworzenia podstaw do dalszej jego edukacji. Równie ważny jest problem przygotowania nauczycieli do nowych koncepcji nauczania, zmiany ich postaw i przyzwyczajęń.

Nowe projekty dydaktyczne, umożliwiające wyzwolenie twórczej aktywności ucznia, stawiają nowe i bardzo trudne zadania przed nauczycielami, którzy powinni być też badaczami procesu nauczania–uczenia się. Pojawia się więc potrzeba wypracowania nowoczesnych strategii i nowych technik badawczych dotyczących innowacji pedagogicznych. Nabycie odpowiednich kompetencji przez nauczycieli może zapewnić tylko dobrze zorganizowana przez uczelnię praktyka pedagogiczna i profesjonalnie przygotowani jej opiekunowie.

Niestety w zakresie tworzenia przepisów regulujących realizację praktyk zawodowych niewątpliwie najwięcej wątpliwości budzi duża swoboda i kreatywność uczelnianych programów praktyk pedagogicznych. Pojawiające się tak zróżnicowane interpretacje – w wybranych kategoriach analitycznych – w zakresie podstaw prawnych oraz celów zmuszają do refleksji oraz – mamy taką nadzieję – podjęcia działań mających na celu ich ujednoczenie²⁶. Jednocześnie zastanawia fakt, że w żadnym analizowanym dokumencie nie pojawiły się kategorie funkcji, jakie powinny pełnić praktyki pedagogiczne oraz ich efekty, tak istotne w procesie ewaluacji realizowanego przez studentów zadania, jakim są praktyki zawodowe. Jak wykazały wyniki badań przeprowadzonych wśród

²⁶ Przy zachowaniu niezależności właściwej każdej uczelni publicznej i niepublicznej.

studentów i opiekunów praktyk zawodowych, wspomniana kategoria funkcji jest również dla nich niejasna.

Ogólny obraz organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych zaprezentowany w niniejszym opracowaniu skłania raczej ku pozytywnej ocenie osób bezpośrednio zainteresowanych odbyciem praktyk – studentów i ich opiekunów. Realizacja praktyk zawodowych na studiach pedagogicznych jest koniecznym etapem rozwoju zawodowego studenta. Uważamy, że najważniejszym jej etapem jest uświadomienie sobie przez studenta roli, jaką odgrywa rzetelnie przeprowadzona praktyka.

Nikt z badanych nie negował potrzeby odbywania praktyki, były natomiast wskazywane pozytywne efekty takiej formy pracy. Długotrwały proces kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli – powinien zapewnić im wielostronny rozwój, bo też różnorodne będą problemy w ich przyszłej pracy zawodowej i wielorakie oczekiwania ze strony uczniów oraz ich rodziców. Uzyskanie jak najwyższych kwalifikacji już na starcie będzie gwarancją właściwej realizacji zadań stojących przed nową szkołą i jej kadrą pedagogiczną. Oczywiście powinien być postulat, by zdobyte wiadomości, umiejętności i doświadczenia pogłębiać w czasie kolejnych praktyk, a w przyszłości również korzystać z form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli.

Bibliografia

- Brycka E., Lusina M., Wyżga O., *Praktyka ogólnopedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt6/brycka.html>; 25.08.2011.
- Czollek K., *Praktyka śródroczna jako forma przygotowania studentów do roli nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 2.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne*, „Edukacja” 1993, nr 4.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Koć-Seniuch G., Cichoński A. (red.), *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000.
- Kotusiewicz A., *Universitatis a zawodowe kształcenie nauczycieli w uniwersytecie*, „Życie Szkoły Wyższej” 1991, nr 3.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.
- Marzec H., *Kształcenie praktyczne studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] *Praktyki Pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, red. K. Misiołek, Mysłowice 2001.
- Olbrycht K., *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.

Siwek H., *Przygotowanie studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli – do rozwijania myślenia matematycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Lublin 2009.

Śliwerski B., *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006.

Teksty źródłowe:

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r., DzU, 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie określenia standardów kształcenia nauczycieli, DzU, 2004, nr 207, poz. 2110.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, DzU, 2007, nr 164, poz. 1166.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 lipca 2006 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia, DzU, 2006, nr 144, poz. 1048.

Dagmara Łupicka-Szczeńnik
Uniwersytet Wrocławski

Pracownia Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego dla dzieci i młodzieży jako miejsce studenckiej praktyki pedagogicznej

Uwagi wstępne

Pomysł powołania Pracowni Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego dla dzieci, młodzieży i rodziców zrodził się w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego znacznie wcześniej, niemniej jego realizacja wymagała ustalenia nie tylko procedur związanych z samym przyjmowaniem na konsultacje, ale również odpowiedniego przygotowania merytorycznego naszych studentów. Wraz z osobą prowadzącą Pracownię Konsultacji dla dorosłych ustalono procedury i zasady jej funkcjonowania. Została stworzona strona internetowa pracowni wraz z pocztą, która umożliwi kontakt z osobami potrzebującymi porady. Podjęto się także przygotowania studentów do pracy w ramach zajęć z określonej ścieżki edukacyjnej lub na konkretnych spotkaniach pracowni. W związku z powyższym, Pracownia rozpoczęła swoją działalność na terenie Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego w roku akademickim 2010/2011.

Szkolenie studentów rozpoczęto na początku września i trwało ono do końca października. Na szkolenie zgłosiły się również osoby, które nie uczestniczyły w zajęciach z poszczególnych ścieżek edukacyjnych na temat autooceny w kontekście rozwoju osobistego i uwarunkowań procesu wychowawczego oraz trudności z tym związanych. W związku z tym problematyka szkolenia została zgrupowana w trzy podstawowe bloki tematyczne. Pierwszy umożliwia studentom zarówno zdobycie wiedzy niezbędnej do rozwijania własnych umiejętności i kompetencji zawodowych, jak i możliwość jej zastosowania w działaniach pomocowo-doradczych. W ramach drugiego bloku tematycznego studenci analizują konkretne problemy pedagogiczne i psychologiczne oraz wypracowują strategię postępowania interwencyjnego. Trzeci blok umożliwia studentom podjęcie dodatkowych – wykraczających poza zakres programowy pracowni – działań.

Przydatność koncepcji A. Adlera i A. H. Masłowa do rozwijania umiejętności i kompetencji zawodowych studentów

Pierwszy blok tematyczny realizowany w trakcie szkolenia w pracowni dotyczący umiejętności i kompetencji zawodowych (jakie umiejętności posiadam i nad czym ewentualnie należy popracować oraz czy dane umiejętności i kompetencje są wykorzystywane)¹. Podłożem teoretycznym tych rozważań stały się dwie istotne koncepcje rozwojowe – A. Adlera i A. Masłowa – ze względu na aspekt samorealizacji. Mają one uzmysłwić osobom podejmującym się działalności praktycznej, w jakim punkcie swojego rozwoju się znajdują i co dla siebie chcą osiągnąć. Dla psychologa – praktyka ważne jest, żeby postrzegać siebie w określonej perspektywie oraz mieć poczucie ciągłego rozwoju (również na gruncie terapeutycznym). Uświadomienie sobie dynamiki własnego rozwoju oraz umiejętności rozwiązywania własnych trudności (także z przeszłości) uwrażliwia osobę pomagającą na zmiany i kształtowanie siebie. Jest to ważne w przypadku prowadzenia działań doradczo-konsultacyjnych czy procesu pomocowego. Z tego też powodu wykorzystanie założeń koncepcji Adlera staje się jak najbardziej zasadne.

Podstawowe i najważniejsze kategorie pojęciowe wprowadzone przez Adlera, dzięki którym można uchwycić dynamikę motywacji wewnętrznej danej osoby, to „poczucie niepełnowartościowości” (poczucie niższości) i „dążenie do przezwyciężania” (kompensacja)².

„Poczucie niepełnowartościowości”, inaczej rozumiane jako poczucie niższości bądź poczucie mniejszej wartości, to cecha natury ludzkiej. Towarzyszy ono każdemu człowiekowi od początku, stanowiąc powszechną, elementarną podstawę rozwoju osobowości i rozwoju ludzkości. Niemniej jednak ma ono charakter subiektywny, gdyż stopień odczuwania „braku pełni” jest u każdego, według Adlera, odmienny. Sama osoba jest odpowiedzialna za jego ocenę i interpretację³. Każdy człowiek doświadcza tego stanu już w dzieciństwie, kiedy

¹ Por. A. Adler, *Sens życia*, Warszawa 1986; D. Łupicka-Szczyński, *Psychologiczne aspekty poczucia realizacji sensu życia u alpinistów*, Lublin 2003 (niepublikowana praca doktorska); też, *Dośkonalenie zajęć psychoedukacyjnych. Propozycja warsztatu z wykorzystaniem narracji*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość*, red. J. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Toruń 2010, s. 187–219.

² Por. A. Adler, *Sens...*; M. Opoczyńska, *W stronę psychologii subiektywnej. Alfreda Adlera koncepcja człowieka*, [w:] *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1996, t. 1, s. 87–110.

³ „Poczucie niepełnowartościowości” odczytywane jest z kontekstu, osoba porównuje się z innymi, dostrzega, że może być doskonalsza. Poczucie to wynika z całego kontekstu życia. To, jakie wnioski osoba wyciąga z całego kontekstu życia (czyli doświadczeń życiowych i ich interpretacji) implikuje cel doskonały, który chce osiągnąć. Por. M. Opoczyńska, *W stronę...*, s. 87–110.

wychowuje się i dorasta w otoczeniu osób dorosłych, ze strony których potrzebuje ochrony i opieki. To w kontekście relacji z nimi, ich większych możliwości, siły i znaczenia, dziecko doświadcza swej mniejszej wartości. Doświadczenie to może być wzmocnione przez niektóre zachowania dorosłych: wymagania przerastające siły dziecka, ośmieszanie go, nietraktowanie dziecka poważnie itp.⁴ Poczucie niższości jest jednak udziałem nie tylko dzieci, ale wszystkich ludzi, także dorosłych, ponieważ każdy człowiek znajduje się w sytuacji, w której jego zdaniem jest coś do poprawienia, udoskonalenia i właśnie ten aspekt sytuacji jest podstawą umożliwiającą działanie w określonym kierunku⁵.

Poczucie niższości, stanowiące podstawę indywidualnego rozwoju osoby, wyzwala jednocześnie siłę motywującą podmiot do wzrostu, do pracy nad kształtowaniem siebie, do przewyższania własnej niedoskonałości. Jedność i spójność osobowości jest wynikiem obranego kierunku działania.

Zbyt silne poczucie niższości przekształca się w kompleks niższości, który hamuje dążenie do przewyższania trudności „kompleks niższości, to znaczy trwałe zjawisko następstw poczucia niższości, trwanie przy nim, tłumaczy się znacznie zmniejszonym poczuciem wspólnoty”⁶. Niemniej jednak człowiek musi znaleźć „wyjście” z tej sytuacji, dlatego też kompleks niższości urasta do kompleksu wyższości pod wpływem dążenia do wyższości (kompleks niższości na skutek nadkompensacji niejako przekształca się w kompleks wyższości) i wyraźnie przejawia się w jego zachowaniu. Ma on wówczas rozbudowane mniemanie o sobie: o swoich możliwościach, umiejętnościach, zdolnościach, w związku z czym zwraca uwagę na siebie, wykazując tym samym niski stopień zdolności do współdziałania, cechuje go próżność, nadmierna pycha, despotyzm, tendencja do ośmieszania innych, podkreślanie znaczenia swojej osoby, własnego działania, tendencja do rządzenia i kierowania innymi, rozporządzania, zawiść, zazdrość przejawiana w stosunku do innych, trudność w adaptacji do zmieniających się warunków, ograniczoność w postrzeganiu rzeczywistości⁷. W konsekwencji człowiek ma utrudnioną możliwość realizacji trzech podstawowych zadań życiowych, czyli uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i rodzinnym. Sposób, w jaki realizuje te zadania utrwała się w ciągu jego życia, a także zakorzenia się jako jego styl życia⁸.

Poczucie niższości, pojawiające się wraz z uświadomieniem sobie przewagi otoczenia i istniejących w jednostce możliwości, wyzwala w niej „dążenie do przewyższania” – „dążenie do kompensacji”.

⁴ Por. A. Adler, *Understanding Human Nature*, New York 1946.

⁵ Por. A. Adler, *What Life Should Mean to You*, New York 1958.

⁶ A. Adler, *Sens...*, s. 114.

⁷ Kompleks wyższości może przejawiać się także w zupełnie odmiennej formie – w stawianiu sobie bądź innym wygórowanych wymagań lub w postaci przesadnego okazywania uczuć i emocji. Por. tamże.

⁸ Tamże.

Podstawowym prawem życia jest więc przezwyciężenie. Przezwyciężeniu służy dążenie do samozachowania, do równowagi cielesnej i duchowej, wzrost cielesny i duchowy, i dążenie do perfekcji⁹.

Dzięki tej sile człowiek ma szansę podjąć pracę nad swoimi słabościami, stanowiącymi blokadę jego pełnowartościowości i uczynić wszystko, by wciąż siebie kształtować i doskonalić¹⁰. To za sprawą „dążenia do góry” jednostka w obliczu trudności, przed jakimi stawia ją życie, może podjąć wyzwanie, mobilizując wszystkie swoje potencje, z zamierzeniem przezwyciężenia pojawiających się przed nią trudności.

„Dążenie do przezwyciężania” ma charakter naturalny i ogólnoludzki (podobnie jak „poczucie niższości”), niemniej jednak o jakości tego dążenia decyduje subiektywna ocena dotycząca poczucia niższości, dlatego też siła chęci do przezwyciężania jest wprost proporcjonalna do siły poczucia niższości. Im większe jest więc poczucie niższości tym większa siła do jego przezwyciężania¹¹. Należy wyraźnie podkreślić, iż to dążenie ma charakter działania aktywnego – podmiot „dąży do...”, gdyż „celem ludzkiej duszy jest przezwyciężenie, doskonałość, pewność, wyższość”¹² lub też „kompensuje w określony sposób” braki.

Przez wyższość Adler rozumie „dążenie do pełni doskonałej, [...] wielki pęd ku górze”¹³. Z tego wynika, że to, co człowiek robi jest dbaniem o swój własny rozwój, jest byciem w ciągłym ruchu, dzięki któremu ma szansę „iść” naprzód, upewniać się o swojej zdolności radzenia sobie w świecie, o swojej wyższości, a w konsekwencji jest rozwijaniem swojej osobowości „cel doskonałości nadaje kierunek rozwojowi całej osobowości, wszystkim jej gestom, patrzeniu, myśleniu, uczuciom, pogładowi na świat”¹⁴.

Dążenie do przezwyciężania należy rozumieć także w znacznie szerszym kontekście, jako dążenie do zmiany obecnej rzeczywistości na znacznie lepszą¹⁵. Człowiek porównuje stan obecny z doskonałością, którą chce osiągnąć (a która tak naprawdę nie jest osiągalna) i przeżywa poczucie niższości, które motywuje ją do działania „pojęcie Boga zawiera ów ruch do doskonałości jako cel, i że jako konkretny cel doskonałości najlepiej odpowiada niejasnej tęsknocie

⁹ Tamże, s. 79.

¹⁰ Por. tamże; M. Opoczyńska, *W stronę...*, s. 87–110.

¹¹ Niemniej jednak możemy mieć tutaj do czynienia z konsekwencjami psychofizycznymi tego stanu rzeczy, czyli istnieje groźba wystąpienia nerwicy. Nerwicę Adler rozumie jako wzmożone poczucie niższości, osobę wówczas charakteryzuje przewrażliwienie, szczególnie na swój temat, poczucie braku bezpieczeństwa. Por. A. Adler, *Sens...*; tenże, *Wiedza o życiu*, Warszawa 1988.

¹² A. Adler, *Sens...*, s. 140.

¹³ G. Lindzey, C. S. Hall, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 155.

¹⁴ A. Adler, *Sens...*, s. 247.

¹⁵ Por. tamże; A. Adler, *Wiedza...*

człowieka do osiągnięcia doskonałości”¹⁶. Wyborem najbardziej właściwym, według Adlera, jest droga ku dobru ogółu, budowanie i kształtowanie poczucia wspólnoty

cel nadający kierunek – ten cel doskonałości musi w sobie mieścić cel idealnej wspólnoty, ponieważ wszystko, co w życiu uważamy za wartościowe, co istnieje i pozostanie, jest na zawsze wytworem tego poczucia wspólnoty¹⁷.

Od tych dwóch kategorii (poczucia niższości i dążenia do przewycięzania) zależy w dużej mierze styl życia jednostki. Funkcjonując w świecie o określonych warunkach, każdy ustala cel swoich dążeń. Dokonuje tego w poczuciu zagrożeń świata zewnętrznego, w poczuciu własnej niedoskonałości i doświadczając trudności, które mogą być przewycięzone. Cel ten staje się elementem aktywizującym całą działalność jednostki, której kierunek utrzymuje się nieustannie przez całe życie.

Wykorzystanie koncepcji Masłowa w toku szkolenia studentów ma przede wszystkim na celu wywołanie refleksji łączących się z motywacją i kierunkiem rozwoju osobistego. Podejmowane wokół tych zagadnień dyskusje stanowią ważny element przygotowania do rozwiązywania problemów związanych ze zjawiskiem wypalenia zawodowego, które może wystąpić w przyszłości w związku z prowadzeniem działalności psychoedukacyjnej i terapeutycznej.

Maslow wyróżnia dwa style funkcjonowania osoby. Jeden z nich dotyczy motywacji wzrostu, drugi zaspokajania potrzeb podstawowych. Te osoby, które ukierunkowane są na rozwój, dążą tym samym do samoaktualizacji rozumianej jako

ciągła aktualizacja możliwości, zdolności i talentów, jako wypełnienie misji albo wyzwania losu, przeznaczenia czy powołania, jako pełniejsze rozpoznanie i akceptacja własnej wewnętrznej natury, jako ustawiczne dążenie ku jedności, integracji czy harmonii wewnętrznej¹⁸.

Wzrost to nie tylko zaspokajanie potrzeb podstawowych, ale „wychodzenie poza nie”. Nie ma tu więc sprzeczności między potrzebami podstawowymi a potrzebami wzrostu „zaspokojenie braków zapobiega chorobom; zaspokojenie wzrostu zapewnia pełne zdrowie”¹⁹. Wzrost to „ustawiczny, mniej więcej stabilny rozwój w górę lub do przodu”²⁰, nigdy tak naprawdę nie kończący się proces. Jednostka im więcej jest w stanie osiągnąć, tym bardziej „prze do przodu”, by sięgać po jeszcze więcej, niemniej jednak nigdy nie zdoła tego pragnienia do końca zaspokoić. Powinnością człowieka jest więc jego rozwój.

¹⁶ A. Adler, *Sens...*, s. 246.

¹⁷ Tamże, s. 249.

¹⁸ A. H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, s. 31.

¹⁹ Tamże, s. 37.

²⁰ Tamże, s. 38.

To, jak on będzie przebiegał, zależy od zbilansowania sił prorozwojowych i przeciwrozwojowych (inaczej sił obrony i rozwoju, niedoboru i wzrostu) tkwiących w naturze człowieka, obecnych w każdym momencie jego życia i stanowiących podstawę jego motywacji²¹.

Człowiek musi być świadomy, że potrzeby wyższe mogą stać się dominantami zachowania tylko wtedy, gdy wystąpi konieczność zaspokojenia potrzeb niższych²². Pojawienie się w świadomości jednostki wyższych potrzeb i życie na ich poziomie, ma ogromne znaczenie dla jej funkcjonowania. Staje się ona sprawniejsza biologicznie, ma lepsze samopoczucie psychiczne, bogatsze życie wewnętrzne, a w konsekwencji lepszy rozwój osobowy²³. Zaspokojenie tych potrzeb wyzwała zmiany w zachowaniu podmiotu w sferze emocjonalnej, poznawczej czy w relacjach interpersonalnych. Człowiek staje się bardziej zrównoważony emocjonalnie, osiąga spokój, zyskuje szacunek dla samego siebie, swojej pracy, osiągnięć, a także dla innych ludzi. Osoby motywowane wzrostem są niezależne zarówno w relacjach z innymi ludźmi, jak i w określonych sytuacjach dotyczących rzeczywistości zewnętrznej, są samowystarczalne, nie traktują innych w sposób instrumentalny, szczególnie w osiąganiu określonych celów. To są dokładnie te osoby, które kierują się „prawami wewnętrznej natury”²⁴, nie są uzależnione od czynników zewnętrznych, one właśnie są zdolne osiągnąć tak zwaną „wolność psychologiczną”. Taka osoba sama dokonuje wyboru tego, czym chce się w życiu zajmować, co chce robić, co osiągnąć, ma ona możliwość przekraczania własnego „ego” (czyli nie koncentruje się tylko na własnej osobie, ale przede wszystkim jest zdolna do koncentracji na zagadnieniach dotyczących świata)²⁵.

Osoby motywowane wzrostem przeżywają także różnego rodzaju konflikty wewnętrzne, napięcia, niemniej jednak, ponieważ są zdolne do dokonywania swoistej autoanalizy, w związku z tym koncentrują się na tym, by we własnym zakresie próbować je rozwiązywać.

Pojawia się u nich dążenie do pełniejszego rozwoju, związane z wykorzystaniem swoich możliwości. Wierzą w siebie, koncentrują się bardziej na rzeczywistości, w której funkcjonują, poznają ją, starają się powstrzymać od stereotypów i szufladkowania, być otwartymi na zmiany, na innych ludzi, być

²¹ Por. A. Nelicki, „Organizmiczna” koncepcja Abrahama H. Maslowa, [w:] *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1999, t. 1, s. 159–175.

²² Aczkolwiek Maslow przyjmował wystąpienie zjawiska autonomiczności wyższych potrzeb (gdy przestają być one zależne od zaspokojenia potrzeb niższych). Por. A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

²³ Tamże.

²⁴ A. H. Maslow, *W stronę...*, s. 40.

²⁵ Ten element możemy odnieść do założeń w koncepcji Adlera, do kwestii związanych z poczuciem wspólnoty.

bardziej zainteresowanymi przyszłością²⁶. Zaspokajając wyższe potrzeby, człowiek uświadamia sobie, że jest indywidualnością. Ma wtedy szansę stać się bardziej autentyczny, zaznaczyć swoją niepowtarzalność, żyjąc w zgodzie ze sobą i dążyć do samourzeczywistnienia, czyli wewnętrznego rozwoju.

Każdej osobie dana jest szansa „stawania się”, niemniej jednak niekiedy ta sytuacja ulega zakłóceniu przez motywację braku, czyli osoba zwraca się ku niezaspokojonym potrzebom podstawowym. Mamy tu do czynienia z konfliktem egzystencjalnym, dotyczącym czynników obronnych i dążenia do wzrostu²⁷. Zdrowy wzrost zachodzi wtedy, gdy człowiek ponosi pełną odpowiedzialność za zaspokajanie swoich potrzeb. Proces ich zaspokajania ma wypływać z samej osoby (czyli wtedy, gdy ona tego autentycznie chce), a nie dlatego, iż ma szansę przypodobać się otoczeniu bądź do niego przystosować²⁸. Proces wzrostu osoby to ciągły wybór pomiędzy osiągnięciem bezpieczeństwa a wzrastaniem. Możliwy jest też, a według Masłowa nawet pomocny i konieczny, regres w odzyskiwaniu przekonania o słuszności dalszego rozwoju. W sytuacji, gdy osoba ma zaspokojone potrzeby bezpieczeństwa, ma szansę na wybór doświadczeń, które będą dla niej rozwijające czyli zgodne z „wewnętrzną naturą”²⁹.

Maslow, podsumowując wyniki badań, skupia uwagę przede wszystkim na korzyściach dla rozwoju osobowego, jakie płyną z samourzeczywistniania (samoaktualizacji). Dominującą motywacją jest motywacja rozwoju, rozumiana jako dążenie do doskonałości, do coraz pełniejszego rozwoju z zachowaniem swojego stylu³⁰. Życie tych osób różni się znacznie jakościowo od życia osób przeciętnych „jednostka czuje się subiektywnie lepiej, kiedy osiągnie wyższy poziom osobowego rozwoju”³¹. Ludzie dążący do samorozwoju zachowują samodzielność i niezależność w podejmowaniu i realizowaniu określonych decyzji życiowych, ponoszą pełną odpowiedzialność za nie, działania opierają na potrzebach wyższego rzędu, dysponują szerokim i ustabilizowanym systemem wartości, są nastawieni na zdobywanie i wykorzystywanie swoich doświadczeń życiowych, potrafią konstruktywnie funkcjonować w sytuacjach trudnych, skupiają się nie na własnej osobie, ale na problemach zewnętrznych³². Nie poddają się wymogom, jakie narzuca kultura, manipulacji, są otwarci, spontaniczni i w konsekwencji twórczy, nie tylko w myśleniu, lecz także w zachowaniu³³, pewni

²⁶ Por. A. H. Maslow, *Motywacja...*

²⁷ Por. A. H. Maslow, *W stronę...*; tenże, *Motywacja...*

²⁸ Por. A. H. Maslow, *W stronę...*

²⁹ Tamże.

³⁰ Por. A. H. Maslow, *Motywacja...*; G. Lindzey, C. S. Hall, *Teorie...*

³¹ A. H. Maslow, *W stronę...*, s. 120.

³² Świadczy to o przekraczaniu granicy „ja”, osoba ma poczucie, że liczy się nie tylko ona, ale że stanowi część systemu, w jakim żyje, działa. Por. A. H. Maslow, *Motywacja...*

³³ Twórczość osób samoaktualizujących się wynika, według Masłowa, z osobowości i przejawia się w codziennych sprawach życiowych, w wyrażaniu własnych myśli, emocji bez żadnego

siebie³⁴, zdolni do zaakceptowania zmian w swoim życiu, otwarci na doświadczenie³⁵, z reguły mający wysokie poczucie rzeczywistości, są dobrze zaadaptowani, potrafiący nawiązywać bliskie i głębokie relacje z innymi, zdolni do przeżywania doznań szczytowych (mistycznych)³⁶.

Osoby samoaktualizujące się w odmienny sposób spostrzegają świat, jako przede wszystkim niezależny od nich samych i innych ludzi. Maslow poznanie osób samoaktualizujących się nazywa poznaniem – B³⁷ i wykazuje, że istnieje zasadnicza różnica pomiędzy tego rodzaju poznaniem a poznaniem osób przeciętnych. Przeciętne poznanie wymaga od osoby czynnego zaangażowania (szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę selektywność), natomiast poznanie – B jest bierne (czyli bierny odbiór), niewolitywne, charakteryzuje je przede wszystkim to, że znajduje się ono poza czasem, poza przestrzenią i może być chwilowe. Poznanie – B wzbogaca percepcję, poszerza jej horyzonty (osoba odnajduje wciąż nowe elementy), ta szerokość wyraża się w tym, że osoby przekraczają własne „ego”³⁸.

blokowania się. Efekty twórczości, czyli dokonania, to wytwór osobowości. Por. A. H. Maslow, *W stronę...*

³⁴ W znaczeniu wiary w swoje możliwości i umiejętności.

³⁵ Wynika to z tego, iż osoby te są zdolne do takiej spontaniczności, która przypomina spontaniczność małego dziecka, cechuje je brak oporu przed śmiesznością, co automatycznie wzmaga spontaniczność, otwartość i w konsekwencji bezpieczeństwo. Por. A. H. Maslow, *W stronę...*

³⁶ Osoby samoaktualizujące się mają możliwość przeżywania takich doświadczeń. Są one bardzo cenne dla podmiotu, stanowią je swoiste doświadczenia miłosne, estetyczne, twórcze. Mają dla jednostki ogromną wartość, są wewnętrznie wartościowe, w związku z tym rozwijające. Elementem charakterystycznym dla doświadczeń szczytowych jest zdolność do postrzegania całości (wyraźnie mamy tu prymat całości nad częścią), „równoczesne widzenie wszystkich aspektów przedmiotu oznacza większą wartość percepcji”. A. H. Maslow, *W stronę...*, s. 98. W doświadczeniach szczytowych osoba jest wolna od lęku, niepokoju, który ogranicza. Niemniej jednak, często zdarza się, iż osoby samoaktualizujące się nie cieszą się dużą popularnością i akceptacją społeczną. Wynika to zapewne z tego, że próbują (pomimo opinii społecznej) zachować w określonych sytuacjach życiowych swoją autonomię i niezależność. Por. A. H. Maslow, *Motywacja...*; A. Nelicki, „Organizmiczna”..., s. 159–175.

³⁷ Czyli poznanie Bytu – jest to specjalny rodzaj poznania. Por. A. H. Maslow, *W stronę...*

³⁸ Poznanie – B jest przeciwstawne motywacji – D, czyli motywacji potrzeby wynikającej z braku „Jak gdyby postrzegało się coś, co ma swoją własną niezależną realność i co jest niezależne od oglądającego”. A. H. Maslow, *W stronę...*, s. 82. Według Masłowa, ważne jest, by obok poznania – B istniało również poznanie – D, które jest wywoływane przez potrzeby wynikające z braku, jest ono charakterystyczne dla większości ludzi i obejmuje większość ich doświadczeń poznawczych. Niemniej jednak stanowią one doświadczenie niepełne. Jeżeli brakuje poznania – D, wówczas pojawiają się określone niebezpieczeństwa typu: tendencja do postawy fatalistycznej, zmniejszenie poczucia odpowiedzialności za innych czy wystąpienie bezwarunkowej akceptacji. Potrzeby samoaktualizacji wymagają od osoby, by respektowała ona poznanie – B, jak i D, czyli zarówno kontemplację, jak i określone działanie. Osoba może być skoncentrowana na poznaniu – B w momencie, gdy inni zapewniają poznanie – D, czyli to oni podejmują się określonego działania czy wyboru decyzji. Por. A. H. Maslow, *W stronę...*

Osoby samorealizujące się chwilami żyją poza czasem i światem. Są w świecie wewnętrznym, chociaż muszą utrzymywać kontakt ze światem zewnętrznym. Życie w świecie wewnętrznym regulowane jest prawami psychicznymi zgodnymi z „wewnętrzną naturą” jednostki. Osoba żyje w świecie doświadczeń, emocji, pragnień. Świat zewnętrzny natomiast rządzi się prawami, które nie są istotne dla natury człowieka.

Samoaktualizacja jest procesem trwającym przez całe życie osoby, gdyż praktycznie człowiek ciągle się doskonali, dojrzewa. Inaczej być nie może, ponieważ egzystuje on w określonym, ale zmieniającym się otoczeniu. Bycie w tej rzeczywistości, funkcjonowanie w niej, pozwala na ujawnienie swojego potencjału, wykorzystanie go, jak również rozwijanie siebie, swoich możliwości oraz doskonalenie się.

Tym, co stanowi sens życia w koncepcji Masłowa, jest więc dążenie do rozwoju, do korzystania i rozwijania możliwości osoby, mówiąc inaczej poczucie sensu życia dotyczy samorealizacji. Samorealizacja, samoaktualizacja, jest możliwa, gdy zaspokojone są, w układzie hierarchicznym, potrzeby podstawowe (potrzeby niedoboru), a kiedy nastąpi ich zaspokojenie, wówczas znaczenia nabierają potrzeby wzrostu, które w dużej mierze determinują proces samorealizacji bądź urzeczywistnienia.

Człowiek ma możliwość zrealizowania swojego potencjału dzięki temu, że jest nastawiony wobec rzeczywistości realistycznie, jest spontaniczny, potrafi rozwiązywać sytuacje problemowe, jest niezależny, autonomiczny, cechuje go głęboka więź uczuciowa z osobami bliskimi. Jednostka ma poczucie wpływu na swoje życie, podejmuje działania, które są zgodne z jej możliwościami, umiejętnościami i czerpie siłę z własnych dokonań, by radzić sobie w sytuacjach, które mogą ją przerosnąć.

Osoba „prac naprzód”, zmierza tak naprawdę w nieznaną i pomimo zysków może ponosić także straty, gdyż nie da się przewidzieć wszystkich niebezpieczeństw. Teoria samoaktualizacji zakłada istnienie przyszłości w osobie. Stanowią ją ideały, plany, cele, niezrealizowane możliwości. Jeżeli dla osoby nie istnieje przyszłość, wówczas niestety, pozostaje osobą „niezorganizowaną i niezintegrowaną”³⁹.

Tematyka zajęć doskonalących umiejętności i kompetencje zawodowe studentów

Podstawowym celem zajęć realizowanych w ramach pierwszego bloku tematycznego jest pobudzenie studenta do autorefleksji i zweryfikowania wiedzy na temat siebie samego oraz uświadomienie, że udzielanie wsparcia,

³⁹ Tamże, s. 210.

pomocy, wymaga zadbania przez przyszłego psychologa o swój rozwój osobisty. Stanowi to niezbędny warunek podejmowania konstruktywnych oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych. Studentom już na samym początku zwraca się uwagę na to, że dzieci oraz młodzież to osoby z reguły otwarte (w związku ze swoją ciekawością poznawczą) i podatne na oddziaływania, sugerujące się opinią otoczenia. W takiej sytuacji student psychologii może stać się autorytetem, dlatego też tak ważne jest uzmysłowienie osobom praktykującym ponoszenie odpowiedzialności za prezentowanie określonych zachowań i wysyłanie odpowiednich komunikatów. W związku z tym, zakres tematyczny tego bloku obejmuje: granice systemu Ja z uwzględnieniem patologicznych form granic, problematykę wsparcia społecznego, budowanie kontaktu z osobą, prowadzenie rozmowy, wywiadu oraz obserwacji, radzenie sobie z oporem w sytuacji rozmowy, ze stresem w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz problematykę dotyczącą budowania poczucia własnej wartości i samooceny.

W ramach zajęć poświęconych granicom systemu Ja, studenci analizują swoje zachowania w sytuacjach społecznych, w których dochodzi do przekraczania ich granicy zewnętrznej bądź wewnętrznej, ponadto zastanawiają się, w jaki sposób można oddziaływać na osoby prezentujące formę braku granic, pozostawiania za murem, stosowania muru na przemian z brakiem granic i reprezentujących ich przepustowość. Ważnym aspektem tych teoretycznych rozważań są ćwiczenia praktyczne, podczas których studenci nie tylko dzielą się swoimi przemyśleniami i odczuciami wyniesionymi z kontaktów z ludźmi charakteryzujących się daną formą, ale także wcielają się w osobę terapeuty i osoby prezentującej patologiczny rodzaj granic w celu przedyskutowania konsekwencji tego typu zachowań⁴⁰.

Temat granic jest podstawą do rozpoczęcia rozważań dotyczących budowania kontaktu oraz prowadzenia rozmowy. Pozornie ta problematyka wydaje się czytelna, a wskazania łatwe do praktycznego zastosowania. W tym miejscu na szczególną uwagę zasługują zasady społecznego i poznawczego budowania kontaktu, sformułowanie kontraktu (zarówno dla relacji z pojedynczym klientem, jak i przy prowadzeniu zajęć grupowych) oraz przeanalizowanie zakłóceń podczas prowadzenia rozmowy (pierwsze wrażenie, efekt aureoli i diabelski, słuchanie opinii innych ludzi, selektywne słuchanie, szukanie potwierdzenia swoich wcześniejszych założeń, próba dopasowania informacji uzyskanych za pomocą rozmowy do przyjętych stereotypów czy efekt pierwszeństwa i świeżości itp.). Istotnym w prowadzonych rozważaniach jest próba odpowiedzenia sobie na pytanie: na ile zbadane prawidłowości odnoszą się do mojej osoby, jaki jestem w sytuacji budowania kontaktu i od czego zależy moja stabilność lub nie, jakimi wyznacznikami kieruję się w sytuacji prowadzenia rozmowy? Nauczanie

⁴⁰ Por. P. Mellody, *Granice Ja. Trudności w ustanawianiu granic funkcjonalnych*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, red. J. Santorski, Warszawa 1993, s. 85–95.

się konstruktywnego prowadzenia rozmowy oraz obserwacji (bez próby dokoonywania interpretacji) jest niezwykle istotne i ważne dla rozwijania kontaktu z klientem, ponadto są to pierwsze próby obcowania z osobą i jej problemami⁴¹.

Przy przedstawianiu zasad prowadzenia konstruktywnej rozmowy należy omówić zjawisko oporu, które bardzo często jest w niewłaściwy sposób, na tzw. wejściu, interpretowane jako niechęć do osoby prowadzącej konsultację, próba zatajenia ważnych informacji, a w istocie okazuje się, że danej osobie potrzebny jest czas na zastanowienie się i zbudowanie informacji zwrotnej lub przyzwyczajenie się do warunków i osoby odpowiedzialnej za prowadzenie rozmowy. W tym miejscu należy także zwrócić uwagę na preferencje osób szukających wsparcia u konsultanta. Jest to bardzo ważne i wymaga głębszego zastanowienia ze względu na dobro człowieka, który zwraca się o poradę. Dlatego też na naszych spotkaniach nie tylko zajmujemy się sposobami radzenia sobie z oporem osoby zwracającej się o pomoc, ale także samego konsultanta. Najważniejszym punktem jest uświadomienie sobie, że to jest rzeczywiście sytuacja oporu. Podstawowymi wyznacznikami jest: milczenie osoby przy poruszeniu danego tematu, dość lakoniczna i odwracająca kierunek rozmowy wypowiedź zainteresowanego pomocą, często atak lub sygnalizowanie pogorszenia samopoczucia. Przyczyn oporu należy upatrywać w lęku, poczuciu winy i samym zachowaniu doradcy⁴².

Regulamin Pracowni Konsultacji zakłada określoną częstotliwość spotkań (od jednego do trzech, ewentualnie czterech), dlatego też należy uświadomić studentom, iż przy pierwszej rozmowie prowadzonej z osobą zainteresowaną nie uzyskają od razu wszystkich niezbędnych informacji. Zasadne jest więc uwzględnienie w ramach szkolenia prób konstruowania tzw. wywiadu ustrukturalizowanego, który stanowi poważne dopełnienie diagnostyczne. Wywiad tego typu opiera się na danych uzyskanych w trakcie pierwszego kontaktu, które poddane zostają przez doradcę wnikliwej analizie, a następnie pytania są układane w zależności od rodzaju informacji jaka konsultantowi – doradcy jest potrzebna.

⁴¹ Por. T. Kasprzyk, *Rozmowa kwalifikacyjna*, [w:] *Wywiad psychologiczny. Wywiad w różnych kontekstach praktycznych*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Warszawa 2005, t. 3, s. 457–463.

⁴² W trakcie szkolenia studentów szczególną uwagę zwróciłam na wykorzystanie psychoterapeutycznej koncepcji oporu według Enrighta, ze względu na to, że w naszej pracowni mogą pojawić się dzieci lub młodzież, których problemy zgłaszają opiekunowie. Z doświadczenia praktycznego wyniesionego ze szkoły podstawowej i gimnazjum wiem, iż w takich sytuacjach – nawet, gdy dziecko doświadcza konsekwencji sytuacji trudnej, w której się znalazło – nie chce od razu współpracować z konsultantem lub doradcą. Dlatego właśnie w takich sytuacjach przyszły psycholog nie powinien być bezradny. Realizowanie poszczególnych kroków przyjętych w koncepcji oporu Enrighta pozwala nie tylko na zorientowanie się w gotowości do przyjęcia pomocy, ale spowodowanie, że osoba jej potrzebująca uzna swoje wejście w proces doradczy za własną decyzję, co pozwoli na dookreślenie sytuacji problemowej i podjęcie działań interwencyjnych. L. Grzesiuk, *Zjawiska w psychoterapii*, [w:] *Psychoterapia*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 1994, s. 166–167.

Ważnymi zagadnieniami w pierwszym bloku tematycznym są te, które dotyczą poczucia własnej wartości i samooceny. W trakcie spotkań studenci konfrontują się ze swoimi doświadczeniami pozytywnymi i negatywnymi, zdobytymi podczas realizowania różnorodnych zadań. Scenariusz tych spotkań jest tak skonstruowany, by istniała możliwość nie tylko opisanie swoich mocnych stron, ale także niedociągnięć, przeanalizowania sposobu działania, systemu wartości, osiągnięć i dookreślenia dalszego kierunku rozwoju. Zaproponowana tematyka jest podstawą samopoznania i podjęcia działań naprawczych, o ile oczywiście osoba zainteresowana jest na to gotowa.

Kolejnym trudnym aspektem w pracy konsultanta – doradcy jest stres związany z nawiązaniem kontaktu, z właściwym sposobem prowadzenia rozmowy, z niepokojem, czy proces diagnostyczny przebiega w sposób prawidłowy. Należy podkreślić, że dla studentów pracujących w pracowni spotkania konsultacyjno-doradcze stanowią pierwsze praktyczne doświadczenie. W związku z tym, by poziom stresu był jak najniższy, w trakcie konsultacji osoba odpowiedzialna za pracownię współpracuje ze studentami. Ma to duże znaczenie nie tylko dla studenta, ale również dla osoby prowadzącej – ma szansę obserwować swoich podopiecznych podczas prowadzenia rozmowy, a wnioskami dzielić się na spotkaniach superwizyjnych w obecności całej grupy.

Omówione powyżej zagadnienia kończy tematyka dotycząca właściwego udzielania wsparcia społecznego. Problematykę tę rozpoczynamy od zdefiniowania, na czym polega wsparcie społeczne oraz omówienia zagrożeń z tym związanych. Podczas zajęć studenci uświadamiają sobie, że konstruktywne udzielanie wsparcia wiąże się z byciem przy osobie potrzebującej, którą motywuje się do działania w sytuacji kryzysowej, wzmacnia w ramach podejmowanych przez nią dążeń, a nie poprzez przejęcie kontroli nad jej życiem, czy podejmowanie za nią wiążących decyzji. W trakcie tych zajęć studenci uświadamiają sobie, że wcześniej omawiane zagadnienia mają nie tylko zwrócić ich uwagę na rozwój własnej osoby, ale pomagają w udzieleniu sobie samemu odpowiedzi, czy jestem gotowy na danie konstruktywnego wsparcia, w ramach którego liczy się osoba potrzebująca, a nie ja i moje niezaspokojone potrzeby związane z akceptacją siebie samego⁴³.

Rodzaje analizowanych przez studentów problemów psychologicznych i pedagogicznych oraz wypracowywanie strategii działania – postępowania interwencyjnego

Drugi blok tematyczny poświęcony jest przedstawieniu najczęściej występujących problemów psychologicznych i pedagogicznych u dzieci i młodzieży oraz wspólnemu omówieniu i wygenerowaniu określonych strategii postępowania.

⁴³ Por. H. Sęk, *Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 2005, t. 1, s. 252–255.

W trakcie szkolenia każdy ze studentów miał za zadanie przygotować listę problemów, ustalonych na podstawie analizy wyników badań opisanych w publikacjach psychologicznych, i zastanowić się nad poszczególnymi krokami, które powinien podjąć konsultant – doradca. W konsekwencji pojawiło się wiele zagadnień wymagających szczegółowego omówienia. Zaproponowane zostały następujące problemy: wagarowanie, niechęć do szkoły i jej porzucanie, problematyka uzależnień (nie tylko od substancji psychoaktywnych), brak motywacji do nauki, problematyka agresji i przemocy, konflikty z rówieśnikami oraz z osobami dorosłymi (nauczycielami, rodzicami), depresja, próby samobójcze oraz podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych.

Przygotowanie praktyczne rozpoczęliśmy od scharakteryzowania dzieci i młodzieży, uwzględniając etap wczesnoszkolny, ale szczególną uwagę zwracając na okres dorastania. Analizie zostały poddane następujące sfery: poznawcza (własna aktywność poznawcza i życiowa, czyli gromadzenie doświadczeń), ponadto wiedza o sobie samym, sfera emocjonalna, a w jej ramach wyeksponowanie chwiejności czy nasilenia pobudzenia emocjonalnego, lęków związanych z przyszłością i na koniec sfera społeczna, szczególnie kontakty z rówieśnikami, budowanie relacji z innymi oparte na określonych stosunkach międzygrupowych, np. konformizm, przynależność do grupy i jej naciski oraz rozwijanie kontaktów ze „światem dorosłych” (rodzicami, nauczycielami, psychologami czy pedagogami szkolnymi) na innych zasadach niż do tej pory⁴⁴. W tym miejscu bardzo mocno została podkreślona rola studentów – konsultantów, którzy z racji młodego wieku mogą stać się osobami znaczącymi dla osoby nieletniej, dlatego też ta część szkolenia była poświęcona budowaniu relacji z dorastającą osobą opartych na konstruktywnych i uwzględniających aspekty prawne zasadach (np. w sytuacji gdy dziecko wymaga od studenta zadeklarowania, że przedstawi swój problem, ale tylko wtedy, gdy nikt się o tym nie dowie, a przede wszystkim rodzice lub gdy w tajemnicy przed opiekunami przychodzi do pracowni bez ich pisemnej zgody).

Kolejny temat podjęty w ramach działalności szkoleniowej to charakterystyka dzieci i młodzieży w sytuacji podejmowania przez nich działań ryzykownych. Poszczególne rodzaje zagrożeń opisywane są przez te same zmienne psychospołeczne i deficyty umiejętności, i tak młodzież z grupy ryzyka ma niski poziom wiedzy, umiejętności społecznych i psychologicznych, co może zaowocować trudnościami w funkcjonowaniu w okresie dorosłości. Dzieci te dążą do tego, by szybko zaspokajać swoje potrzeby, brakuje im umiejętności w odraczeniu gratyfikacji, przejawiają niski poziom odpowiedzialności oraz odporności w sytuacjach trudnych, a niesprzyjające warunki społeczno-ekonomiczne sprawiają, że często cechuje je brak życiowych celów. W konsekwencji stają się

⁴⁴ Por. I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.

bardziej podatne, niż ich odporni rówieśnicy, na negatywne wpływy środowiska zewnętrznego⁴⁵.

Podczas zajęć szkoleniowych przeprowadzaliśmy symulację ewentualnych oddziaływań praktycznych – zakładaliśmy, że w ramach zaproponowanych problemów po poradę zwraca się młody człowiek, jego rodzic lub rodzice, nauczyciel. Dyskutowane były strategie postępowania i rozwiązywania trudności w odniesieniu do każdej z tych osób. W ten sposób powstał schemat pracowania każdego problemu: omówienie teoretyczne, czyli określenie jakie czynniki są odpowiedzialne za wystąpienie problemu, typowe reakcje możliwe do zaobserwowania, najczęstsze reakcje rówieśników i rodziców oraz część praktyczna – wskazania dla samej osoby zainteresowanej, dla jej rodziców i nauczycieli. I tak, na przykład, problem niechęci do szkoły i brak motywacji do nauki wymaga współdziałania z dzieckiem, jego rodzicami, jak również nauczycielami w szkole, by móc spowodować przywrócenie ucznia szkole. Dlatego też zajęcia szkoleniowe w ramach tego tematu rozpoczynamy od charakterystyki zachowań towarzyszących niechęci, pokazujemy różnice pomiędzy wagarowaniem a niechęcią, przedstawiamy reakcje rówieśników w klasie i nauczycieli, omawiamy błędy rodziców, których działania jeszcze bardziej wzmacniają problem niechęci i generujemy strategie pomocne dla rozwiązania sytuacji trudnej. Omawiamy też aspekty prawne – jakie konsekwencje dla opiekunów niesie brak realizacji obowiązku szkolnego przez podopiecznego⁴⁶.

Kolejny problem to uzależnienia. Jego analizę rozpoczynamy od przedstawienia sygnałów ostrzegawczych, które mogą świadczyć, iż coś złego dzieje się z dzieckiem, następnie omawiamy korelaty społeczne i osobowościowe, które są odpowiedzialne za wystąpienie problemu. W przypadku uzależnienia od substancji psychoaktywnych ważne jest poznanie działania i skutków, jakie

⁴⁵ Por. J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E. H. McWhirter, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001. Oczywiście należy pamiętać również o tym, że dziecko, które wzrasta w niesprzyjających rozwojowo warunkach środowiska rodzinnego, może samo znaleźć dla siebie inne źródło wsparcia, czyli takie stymulujące otoczenie społeczne, które pozwoli mu na właściwy rozwój osobisty i nabycie odporności. To mogą być osoby dorosłe z najbliższej bądź dalszej rodziny, ale też opiekunowie kolegów i koleżanek, sprzyjająca grupa rówieśnicza, wychowawca klasy, ksiądz, osoba prowadząca zajęcia pozalekcyjne, animator społeczno-kulturalny czy właśnie psycholog lub pedagog szkolny itp. Taką również rolę mogą spełniać rówieśnicze grupy wsparcia powoływane przez psychologów i pedagogów szkolnych do wczesnego interweniowania i namawiania, by w sytuacjach trudnych ukierunkowały młodego człowieka w poszukiwaniu wsparcia. W krajach zachodnich, w przeciwieństwie do naszego, jest to popularna forma współpracy z młodzieżą, która kształtuje w rówieśnikach empatię, poczucie odpowiedzialności za kolegę bądź koleżankę w potrzebie. Ważne jest, by uzmysłowić pracownikom szkół korzyści płynące z powołania takich grup, a nie wzmacniać stereotypowe myślenie, że psycholog szkolny, pedagog czy wychowawca chce z siebie „zdyć” odpowiedzialność za udzielenie wsparcia lub pomocy w rozwiązywaniu trudnej sytuacji dziecka.

⁴⁶ Por. D. Heyne, S. Rollings, *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku które opuszcza lekcje i wagaruje*, Gdańsk 2004.

wywołują poszczególne środki, a następnie faz uzależnienia. Kolejny omawiany aspekt, to błędy rodziców i nauczycieli, a całość szkolenia kończy blok informacyjny, w jaki sposób należy interweniować i jak powinno się zaaranżować współpracę szkoły z rodzicami.

W podobny sposób analizowana jest problematyka podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych, z uwzględnieniem nie tylko determinantów osobowościowych, ale także całokształtu kontekstu społecznego, ze wskazaniem na szczególne oddziaływanie prewencyjne na terenie szkoły: precyzyjne omówienie okresu dorastania z uwzględnieniem rozwoju seksualnego, dostarczenie istotnych informacji na temat poszerzenia płaszczyzn życiowych, zastanowienie się nad wypracowaniem propozycji aktywizacji młodych ludzi w celu zagospodarowania czasu wolnego, stworzenie propozycji warsztatu poświęconego podnoszeniu poczucia własnej wartości i samooceny.

Szkolenie z zakresu agresji i przemocy poprzedzone jest omówieniem zagadnień związanych z sytuacjami konfliktowymi na terenie szkoły, z uwzględnieniem zarówno uczniów, ich rodziców, jak i nauczycieli. Analiza rozpoczyna się od podania listy źródeł konfliktu, wyliczenia i uzasadnienia najpopularniejszych metod jego redukcji (nie zawsze skutecznych), zachowań dzieci i ich rodziców (tworzenie scenariuszy rozmów z dzieckiem, rodzicem i nauczycielem, w zależności od tego, kto z kim pozostaje w sytuacji konfliktu), przedstawienia etapów eskalowania konfliktu, możliwości mediacji i negocjowania oraz roli dyrektora szkoły w próbach jego rozwiązania⁴⁷.

W przypadku zachowań agresywnych i przemocowych przedstawiana jest charakterystyka dotycząca przemocy fizycznej (z uwzględnieniem seksualnej) i psychicznej, następnie omawiane jest funkcjonowanie ofiar i sprawców, ze zwróceniem uwagi na to, że obydwie strony wymagają podjęcia szybkiej interwencji psychologiczno-pedagogicznej. Również ten obszar zagadnień kończy część praktyczna: przykładowa rozmowa ze sprawcą lub ofiarą zdarzeń, ćwiczenia z zastosowaniem elementów dramy, które są pomocne w przetransmisowaniu zrozumienia negatywnej strony agresji i przemocy oraz konsekwencji dla obydwu stron, omówienie działań interwencyjnych rodziców i nauczycieli, z uwzględnieniem błędów jakie są najczęściej popełniane oraz aspektu prawnego oddziaływań w przypadku przestępczości nieletnich, w tym także zjawiska tzw. ustawek⁴⁸.

Obecnie bardzo poważnym problemem zgłaszanym przez nauczycieli i rodziców jest brak motywacji do nauki. Również ten temat został poddany analizie na spotkaniach naszej pracowni. Szkolenie rozpoczyna się od przedstawienia

⁴⁷ Por. I. Iwaszków, *Jak postępować z uczniem w sytuacji konfliktowej*, Wrocław 2003; E. Maksymowska, M. Werwicka, *Konflikty w szkole. Niezbędny dyrektor*, Warszawa 2009.

⁴⁸ Por. S. Guerin, E. Hennessy, *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004; C. R. Hollin, D. Browne, E. J. Palmer, *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*, Gdańsk 2004.

rozumienia uczenia się w psychologii, klasyfikacji czynników zewnętrznych i wewnętrznych wpływających na efektywność uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem procesów motywacyjnych. Bardzo ważnym aspektem jest zwrócenie uwagi na wytworzenie nawyku uczenia się, wyznaczania celów edukacyjnych przez dzieci i odpowiedzialności za ich realizację. Szczegółowe omówienie dotyczy wskazówek dla rodziców i nauczycieli, którzy w znacznym stopniu ponoszą odpowiedzialność za wytworzenie klimatu nauki w szkole i przekształcenie środowiska uczniowskiego danej klasy w środowisko motywujące ucznia do kształcenia⁴⁹.

Drugi blok szkoleniowy kończą zagadnienia dotyczące depresji dzieci i młodzieży oraz prób samobójczych wśród nastolatków. Analizę problemu rozpoczyna omówienie źródeł zachowań depresyjnych, ocena i diagnoza, klasyfikacja, sposoby interwencji podejmowane w stosunku do dzieci, realizowane na płaszczyźnie rodzinnej i szkolnej. Depresja ściśle wiąże się z podejmowanymi próbami samobójczymi, dlatego też w ramach szkolenia analizowane są determinanty, które w sposób pośredni lub bezpośredni mogą zaważyć o decyzji przerwania własnego życia. Czynniki te omawiane są również w szerszym kontekście społecznym. Szczególną wagę przywiązuje się do podejmowania działań interwencyjnych w środowisku rodzinnym i na terenie szkoły⁵⁰.

Ostatni – trzeci blok ma na celu udzielanie informacji studentom – praktykantom o możliwości podjęcia dodatkowych działań związanych z rozwiązywaniem problemów niemieszczących się w założeniach programowych pracowni, a możliwych do realizacji np. w ramach pracy psychologa szkolnego. Ten trzeci obszar zagadnień jest szczególnie wzmocniany ze względu na przyszłą aktywność zawodową studenta, któremu tym samym stwarza się możliwość obserwowania i rozwiązywania konkretnego problemu w sposób całościowy i w określonej perspektywie czasowej.

Zasady działania Pracowni Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego

Pracownia dla osób potrzebujących pomocy jest czynna raz w tygodniu od dwóch do czterech godzin. Spotkania z osobami zostają wcześniej zaplanowane za pośrednictwem poczty internetowej pracowni. Dzieci i młodzież do 18. roku życia przyjmuje się po okazaniu pisemnej zgody rodziców (lub rodzica). Dotyczy to przede wszystkim tych osób, które zgłaszają się same, bez obecności opiekuna.

⁴⁹ Por. B. L. McCombs, J. E. Pope, *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, Warszawa 1997; D. S. Ridley, B. Walther, *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańsk 2005.

⁵⁰ Por. A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, Gdańsk 2004; J. C. Zorraquino, *Depresja u dzieci i młodzieży*, Kraków 2002.

Na przełomie października i listopada do pracowni zaczęły zgłaszać się osoby w wieku gimnazjalnym i licealnym (niektóre wraz z rodzicami) z następującymi trudnościami: budowanie satysfakcjonującej relacji w grupie rówieśniczej, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych z rówieśnikami, zagospodarowanie wolnego czasu, radzenie sobie ze stresem, wymaganiami szkoły, stawianie sobie zbyt wysokich wymagań w stosunku do umiejętności i możliwości, eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi, budowanie poczucia własnej wartości, radzenie sobie z sytuacjami kryzysowymi, zrozumienie i pogodzenie się z samobójstwem rodzica. W przypadku rodziców najczęstszymi problemami były: popełnianie błędów wychowawczych, braki w umiejętnościach komunikowania się z dzieckiem oraz między samymi rodzicami: sytuacje konfliktowe, brak czasu dla dziecka, zaangażowanie w pracę zawodową kosztem rodziny itp.

Każde spotkanie było prowadzone przez dwie osoby oraz odpowiedzialnego za działalność pracowni pracownika naukowo-dydaktycznego. Osoba chcąc skonsultować swoje trudności była informowana, że studentów prowadzących spotkanie obowiązują takie same zasady etyczne i dyskrekcja, jak każdego profesjonalistę. Raz w tygodniu odbywały się dwugodzinne spotkania superwizyjne ze wszystkimi osobami zaangażowanymi w funkcjonowanie Pracowni. W ramach superwizji poszczególne osoby prowadzące dane spotkanie konsultacyjne przedstawiały problem, a następnie omawiały cały przebieg spotkania i dzieliły się z pozostałymi uczestnikami swoimi emocjami oraz trudnościami – doświadczeniami wyniesionymi z przeprowadzonej rozmowy. Dzięki tym analizom uczestnicy superwizji mogli skonfrontować swój punkt widzenia z opinią innych oraz ustalić dalszy plan pracy z osobą oczekującą pomocy i wsparcia. W ramach tych spotkań kilkakrotnie zachodziła konieczność sprecyzowania programu terapeutycznego zaplanowanego po trzech (czterech) standardowych spotkaniach przewidzianych w statucie pracowni.

Superwizja jako sposób rozwijania umiejętności pedagogicznych studentów w przyszłej pracy zawodowej

Praca doradcy – konsultanta wymaga od osoby nie tylko odpowiedniego przygotowania teoretycznego⁵¹, ale także umiejętności nawiązywania kontaktu, budowania atmosfery zaufania, doboru odpowiednich metod pracy z klientem w zależności od preferowanego podejścia psychoterapeutycznego oraz zwracania uwagi na oczekiwania i zaangażowanie klienta w pracę nad sobą. Prowadzenie procesu doradczo-konsultacyjnego stanowi również obciążenie emocjonalne i wymaga zdystansowania się zarówno w stosunku do własnej aktualnej sytuacji

⁵¹ Biorąc ten aspekt pod uwagę, do współpracy w pracowni zapraszani są studenci czwartego roku studiów.

pomagającego, jak i do doświadczeń przekazywanych przez potrzebującego pomocy. Kolejnym źródłem dyskomfortu (szczególnie na początku aktywności zawodowej) są trudności w dotarciu do klienta, niezrozumienie jego oczekiwań i obserwowanie jego braku zaangażowania w proces terapeutyczny. W związku z powyższym zasadne staje się uczestniczenie studenta – praktykanta w spotkaniach superwizyjnych, w celu dokonania oceny własnych dokonań, uświadomienia sobie swoich stereotypów, uprzedzeń, uzyskania informacji o nieprawidłowościach związanych z traktowaniem klienta, zmierzenia się ze swymi emocjami i uczuciami oraz podzielenia się przemyśleniami towarzyszącymi spotkaniom z osobą potrzebującą pomocy.

Superwizja to swoistego rodzaju „monitoring, kontrola jakości pracy”⁵², dzięki której osoba zajmująca się doradztwem, prowadząca terapię, może podnieść swoje kompetencje zawodowe, zmodyfikować swój sposób pracy, a także zweryfikować swoją postawę wobec innych ludzi i kształtować swój dalszy rozwój osobisty. Dzięki spotkaniom superwizyjnym, doradcy – konsultanci uzyskują wgląd w przebieg i metody swojej pracy, zdobywając cenną informację o tym, które z obszarów działalności skierowanej na pomoc należy dopracować. W związku z tym, szczególnie bardzo młodym ludziom, zaczynającym dopiero karierę doradczo-konsultacyjną, należy uzmysłowić ważność spotkań superwizyjnych, ich znaczenie dla zdobywania praktycznego przygotowania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Z tego też powodu również opiekun pracowni obecny jest na samych spotkaniach doradczo-konsultacyjnych, by w razie czego we właściwy sposób interweniować, ale też zagwarantować poczucie bezpieczeństwa swoim początkującym współpracownikom. Obecność osoby odpowiedzialnej za pracownię podczas sesji prowadzonej przez studentów jest bardzo ważna dla jakości merytorycznej spotkań superwizyjnych. Opiekun pracowni jest baczny obserwatorem zachowań swoich podopiecznych i podczas superwizji ma szansę przekazać uwagi merytoryczne niezbędne do dalszej skutecznej pracy z klientem. Tego typu przekazywane informacje modyfikują dotychczasową wiedzę merytoryczną studenta, ale też pozwalają na uzyskanie doświadczenia w obszarze praktycznym, co zaowocuje lepszym przygotowaniem i odwagą w podejmowanych decyzjach. Praktykowanie w czasie studiów ma ogromne znaczenie w podjęciu decyzji na przyszłość, pozwala na udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie, czy chcę zajmować się w przyszłości działalnością doradczo-konsultacyjną i współpracować z młodymi ludźmi. Im szybciej taka weryfikacja nastąpi, tym lepiej nie tylko dla samego studenta, ale dla jego ewentualnych przyszłych młodych klientów.

⁵² C. Jones, C. Shillito-Clarke, G. Syme, D. Hill, R. Casemore, L. Murdin, *Co wolno, a czego nie wolno terapeutom*, Gdańsk 2005, s. 28, 66.

Refleksje opiekuna Pracowni Konsultacji i Poradnictwa Pedagogicznego dotyczące podnoszenia jakości jej funkcjonowania

W ciągu ostatnich kilku lat coraz trudniej o miejsca do przeprowadzenia praktyki studenckiej. W konsekwencji przyszli psychologowie nie mają możliwości skonfrontowania wiedzy teoretycznej z praktyką. Jednocześnie rynek pracy stawia przed młodymi ludźmi wymóg wcześniejszego odbycia stażu, posiadania doświadczenia zawodowego. Powołanie na terenie Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego Pracowni Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego dla dzieci i młodzieży oraz Pracowni dla osób dorosłych na pewno nie zaspokaja potrzeb wszystkich studentów związanych ze zdobyciem praktycznych umiejętności, niemniej jednak stwarza szansę na sprawdzenie się w relacji z klientem, nawiązanie z nim kontaktu, przeprowadzenie rozmowy, zdiagnozowanie problemu, udzielenie porady czy skierowanie do profesjonalnej placówki prowadzącej działalność diagnostyczno-terapeutyczną. Studenci bardzo chętnie zgłaszają się na praktyki w pracowni, korzystają ze szkoleń proponowanych przez opiekunów i angażują się w reklamowanie pracowni, by jak najwięcej osób zgłosiło się na konsultacje. Są świadomi, iż każda nowa osoba szukająca dla siebie pomocy ma swoją historię życia, różne doświadczenia, przeżywa kryzysy i sytuacje o charakterze traumatycznym. W trakcie praktyk w pracowni studenci uczą się jak nawiązać dobry kontakt z taką osobą, przygotować plan rozmowy z klientem, jak sobie radzić ze stresem wywołanym przez kontakt z osobą, która oczekuje wsparcia, konkretnej pomocy psychologicznej. Czynnikiem stresogennym, z którym studenci muszą sobie poradzić jest różnorodność sytuacji trudnych, które należy zdiagnozować i rozwiązać w ciągu jednego dnia konsultacyjnego, jak też zaplanowanie i poprowadzenie działania interwencyjnego. W taki sposób zaplanowane i realizowane współdziałanie ze studentami jest gwarancją zdobycia przez nich cennych doświadczeń praktycznych, które będą miały ogromne znaczenie dla ich rozwoju zawodowego.

Po roku pełnienia funkcji opiekuna Pracowni Konsultacji i Poradnictwa Psychologicznego dla dzieci i młodzieży uważam, iż program szkolenia można rozbudować o następującą problematykę.

Do bloku pierwszego, który dotyczy autorefleksji i zdobywania wiedzy na temat siebie samego, dodałabym warsztat poświęcony zachowaniom obronnym, które często wyniesione z okresu dzieciństwa jako sposób radzenia sobie w sytuacjach trudnych powodują, że dzięki nim utrwalane jest postępowanie z przeszłości – osoby mają wrażenie, że wciąż popadają w takie same sytuacje, relacje, pomimo że nie chcą tego, to i tak ujawniają „neurotyczny styl życia” w postaci odtwarzania, powstrzymywania, bycia ofiarą, uciekania w świat fantazji, tworzenie okowów w relacjach intymnych, odcinania się od prawdzi-

wych uczuć⁵³. Kolejnym elementem tematycznym w bloku pierwszym byłby warsztat poświęcony rozwijaniu umiejętności życiowych. Polegałby na ustaleniu listy najpotrzebniejszych umiejętności pomocnych w funkcjonowaniu osoby, a następnie dzięki modelowaniu, ćwiczeniom polegającym na odegraniu określonej roli w danym kontekście tematycznym, otrzymanym informacjom zwrotnym podczas pokazu osoba miałaby starać się „wcielać” te zachowania w życie⁵⁴. Można również towarzyszące temu refleksje wykorzystać w spotkaniach superwizyjnych. Są one wówczas rozbudowane o przemyślenia na temat dokonywania zmian we własnym rozwoju osobistym.

W przypadku drugiego bloku szkoleniowego uważam, że powinien on być każdego roku aktualizowany (na podstawie badań naukowych i doniesień z badań pilotażowych) pod względem kategorii problemów do rozwiązania. Ważne jest, by student, który realizuje praktyki w pracowni, miał poczucie, że zdobywa aktualną wiedzę i dzięki temu poradzi sobie również w przyszłej pracy zawodowej.

Zagadnienia, jakie pojawiły się w ramach trzeciego bloku szkoleniowego, były związane z moimi osobistymi doświadczeniami wyniesionymi z pracy w szkole podstawowej i gimnazjum oraz realizacją projektów z licealistami. Podejmowane tematy w większym stopniu dotyczyły specyfiki danego środowiska, w którym prowadzona była moja działalność konsultacyjno-doradcza. W związku z tym uważam, iż w tym bloku powinny znaleźć się informacje na temat diagnozowania społeczności lokalnych, ustalania ich potrzeb (tak jak to przebiega w pracy animacyjnej), a także pokazanie perspektywy do wykorzystania technik arteterapeutycznych (nie tylko dramy, ale plastykoterapii, muzykoterapii, choreoterapii) w rozwiązywaniu określonych problemów. Ponadto, skoro działania podejmowane przez studentów w ramach pracowni mają przygotowywać ich do przyszłej pracy zawodowej w konkretnej instytucji (a przede wszystkim w szkole) w bloku tym powinno pojawić się szkolenie grup rówieśniczych, które wspierałyby pracę psychologa szkolnego w działaniach interwencyjnych.

Bibliografia

Adler A., *Sens życia*, PWN, Warszawa 1986.

Adler A., *Understanding Human Nature*, Greenberg Publisher, New York 1946.

Adler A., *What Life Should Mean to You*, Capricorn Books, New York 1958.

Adler A., *Wiedza o życiu*, Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP „Alma-Press”, Warszawa 1988.

⁵³ R. Firestone, J. Catlett, *Dlaczego tak nam trudno żyć*, Warszawa 1995, s. 61.

⁵⁴ Por. J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E. H. McWhirter, *Zagrożona młodzież...*

- Carr A., *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, GWP, Gdańsk 2004.
- Firestone R., Catlett J., *Dlaczego tak nam trudno żyć*, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa 1995.
- Grzesiuk L., *Zjawiska w psychoterapii*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Guerin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, GWP, Gdańsk 2004.
- Heyne D., Rollings S., *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, GWP, Gdańsk 2004.
- Hollin C. R., Browne D., Palmer E. J., *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*, GWP, Gdańsk 2004.
- Iwaszków I., *Jak postępować z uczniem w sytuacji konfliktowej*, atla2, Wrocław 2003.
- Jones C., Shillito-Clarke C., Syme G., Hill D., Casemore R., Murdin L., *Co wolno, a czego nie wolno terapeutycznie*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kasprzyk T., *Rozmowa kwalifikacyjna*, [w:] K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad Psychologiczny. Wywiad w różnych kontekstach praktycznych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, t. 3, Warszawa 2005.
- Lindzey G., Hall C. S., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Łupicka-Szczeńnik D., *Doskonalenie zajęć psychoedukacyjnych. Propozycja warsztatu z wykorzystaniem narracji*, [w:] J. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Łupicka-Szczeńnik D., *Psychologiczne aspekty poczucia realizacji sensu życia u alpinistów* (niepublikowana praca doktorska), Lublin 2003.
- Maksymowska E., Werwicka M., *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- McCombs B. L., Pope J. E., *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- McWhirter J. J., McWhirter B. T., McWhirter A. M., McWhirter E. H., *Zagrożona młodzież*, PARPA, Warszawa 2001.
- Mellody P., *Granice Ja. Trudności w ustanawianiu granic funkcjonalnych*, [w:] J. Santorski (red.), *ABC pomocy psychologicznej*, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa 1993.
- Nelicki A., „Organizmiczna” koncepcja Abrahama H. Masłowa, [w:] A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, t. 1, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Opoczyńska M., *W stronę psychologii subiektywnej – Alfreda Adlera koncepcja człowieka*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, t. 1, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Ridley D. S., Walther B., *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, GWP, Gdańsk 2005.
- Sęk H., *Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Zorraquino J. C., *Depresja u dzieci i młodzieży*, eSPe, Kraków 2002.

Jolanta E. Kowalska
Uniwersytet Łódzki

**Nauczyciel wychowania fizycznego
wobec chuligaństwa stadionowego
– propozycja praktycznych zajęć dla studentów
pedagogiki na przykładzie projektu
„Jestem fair” realizowanego w Łodzi**

Wprowadzenie. Agresja i przemoc wśród uczniów

Transformacja ustrojowa dokonująca się w Polsce po roku 1989 i związana z tym reforma oświaty odcisnęły swoje piętno na młodym pokoleniu. Niepożądane zjawiska społeczne, m. in. agresja i źle rozumiana wolność, wywierają wpływ na młodzież, która w sytuacji kryzysu więzi społecznych, rozpadu norm kulturowo-obyczajowych i starych wzorców oraz drastycznie wysokiego bezrobocia i często braku perspektyw życiowych nie może znaleźć sobie miejsca w nowej rzeczywistości. Dorastający młodzi ludzie coraz częściej czują się wyobcowani, zagubieni i niepewni – stają się podatni na różnego rodzaju manipulacje i nieetyczne wpływy, chętnie ulegają pokusie łatwego posiadania i stosowania przemocy.

Ważną rolę, dodajmy negatywną, odgrywają w tym procesie środki masowego przekazu, które przekazują wiele treści, wzorów i postaw niepożądanych, co przy zachwianym systemie wartości i norm moralnych powoduje u młodych ludzi niepewność i brak poczucia bezpieczeństwa. Informacje płyną szerokim strumieniem, a młody człowiek nie zawsze potrafi odróżnić to, co dobre i wartościowe, od tego, co dla niego złe. Przemoc w mediach jest ukazywana w skali nieproporcjonalnej do życia codziennego. Przemoc „dobrze się sprzedaje”, przyciąga widownię i dlatego media ją pokazują wszędzie, nawet w filmach animowanych, które są przeznaczone przede wszystkim dla dzieci.

Ze zjawiskiem przemocy i agresji spotykamy się wielokrotnie w domu, w szkole, na ulicach i na stadionach sportowych. Przykrywką „miłości do klubu” młodzież usprawiedliwia swoje chuligańskie zachowania.

Jedną z przyczyn agresywnego zachowania się dzieci jest frustracja powodująca blokady, czyli brak możliwości zaspokojenia określonych potrzeb,

wywołująca wzrost napięcia psychicznego (gniew, złość, wściekłość), a rozładująca się w zachowaniach agresywnych. Powstawaniu agresywnego zachowania się dzieci sprzyja zwłaszcza blokada potrzeby uznania społecznego oraz potrzeby samodzielności. Agresja może powstawać także pod wpływem oddziaływania osób znaczących – modeli, czyli wzorców zachowania występujących w otoczeniu, a naśladowanych przez dziecko. W tej sytuacji zostaje uruchomiony mechanizm identyfikacji, powodujący dążenie do upodobnienia się ubiorem, sposobem mówienia lub zachowania do osoby znaczącej.

Przemocą określa się relacje zachodzące między jednym człowiekiem a drugim bądź między grupą ludzi lub zespołem ludzkim a jednostką, lub też między jednym zespołem ludzkim a drugim. Gdy mówimy o stosowaniu przemocy, to mówimy, wyrażając się ściśle, o stosowaniu lub groźbie zastosowania przeważającej siły, różnego rodzaju i o różnym stopniu nasilenia¹. Często pierwszy akt przemocy jest dziełem przypadku. Poczucie bezkarności, bezwolne przyjęcie agresji toruje drogę przemocy.

Zjawiska przemocy i agresji nasilają się wśród dorastającej młodzieży. Przyczyny tych zjawisk są różne i mogą być związane z wpływem środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej, środowiska szerszego, w tym szkoły czy placówki wychowawczej, oraz uwarunkowane czynnikami genetycznymi.

Środowisko rodzinne w dużym stopniu może być obarczone winą za ukształtowanie postawy skierowanej ku przemocy u młodego człowieka. Rodzina oddziałuje na niego poprzez wiele czynników. Szkoła jest bardzo istotnym elementem procesu socjalizacji, uczniowie w szkole znajdują się jednak pod stałą presją bycia lepszym i napisania dobrze testów – jest więc postrzegana przez uczniów jako instytucja ograniczająca ich indywidualność i w efekcie uczy przemocy. Język uczniowski, życie w szkole, ulegają brutalizacji, a agresywność staje się częścią składową wzajemnych relacji różnych podmiotów związanych z edukacją – uczniów, nauczycieli, obejmuje także rodziców. Szczególną aktywność wykazują tu uczniowie, którzy jako odzew na przemoc stosowaną przez nauczyciela reagują przemocą skierowaną ku szkole, nauczycielom, innym uczniom.

Od kibica do chuligana – poszukiwanie własnej tożsamości

Często błędnie utożsamia się ze sobą grupy kibiców i szalikowców. Kibice to ludzie związani z klubem, zafascynowani piłką nożną – często w gronie znajomych toczą przedmeczowe i pomeczowe dyskusje, studiują tabele i statystyki, fetują zwycięstwa czy też roztrząsają porażki i – co najważniejsze – są dalecy od działań nacechowanych dużą dawką agresji i nienawiści. Ta grupa

¹ J. Rudniański, *Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny*, [w:] *Przemoc w życiu codziennym*, red. B. Hołyst, Warszawa 1997.

ludzi – kibice – znacząco różni się od często hermetycznie zamkniętej i rządzącej się swoimi prawami subkultury szalikowców. J. Dudała różnicuje te dwie grupy, pisząc:

Dzisiejszy kibic to osoba, która interesuje się sportem, czyta prasę sportową i śledzi transmisje z zawodów sportowych nadawane w radiu i telewizji. Z kolei pseudokibic to osoba, dla której mecze stanowią pretekst do wywołania awantury. Pseudokibice to osoby mające swą własną „Ligę chuliganów”, w której najwyżej są oceniane grupy chuliganów często awanturujących się².

Subkultura kibicowska, czy inaczej szalikowcy, to bardzo często subkultura „chuliganów”. Ruch ten dotarł do Polski na przełomie lat 70. i 80. XX w. – po Anglii, Francji, Włoszech, Niemczech i kilku innych krajach Europy przyszedł czas i na Polskę. Obecnie szalikowcy są najsilniejszą subkulturą w Polsce. Składają się na nią dwa pokolenia kibiców i 30 lat doświadczeń zbieranych w dwóch różnych systemach politycznych – totalitarnej PRL i niepodległej RP. W tym czasie pojawiały się różne subkultury: z jednymi szalikowcy konkurowali, jak np. z punkami, z drugimi, jak np. ze skinheadami, współpracowali, przejmując od nich wiele zachowań. Wszystkie te grupy subkulturowe po pewnym czasie straciły impet i obecnie nie występują na stadionach.

Dla szalikowca fan przeciwnej drużyny, jak i sami jej piłkarze, to wróg, adresat wulgarnych okrzyków i przyśpiewek. Agresja wobec samej drużyny pozostaje najczęściej na poziomie przemocy symbolicznej, natomiast agresja wobec kibiców przeciwnej drużyny ma charakter bezpośredni i przeradza się zwykle w bijatykę – przed, w trakcie i po meczu. W ten sposób podkreśla się swój stosunek do „obcych”, czyli kibiców innego klubu piłkarskiego. Często takie zachowania mają podłoże narodowe lub religijne – na przykład w Łodzi niechęć okazuje się „Żydom”, czyli wzajemnie kibicom ŁKS-u i RTS Widzew.

Głównym wrogiem każdego pseudokibica – chuligana jest policja. Obowiązują trzy potężne układy kibiców: „zgody”, „kosy” i „układy”, czyli coś pomiędzy „zgodą” a „kosą”. Podział nie jest wyrazisty, ustalany jest przez przywódców, często obowiązuje przy tym zasada, że przyjaciel mojego przyjaciela jest moim przyjacielem³.

W Polsce jest kilka regionów, w których najczęściej dochodzi do chuligańskich awantur, wywołanych przez pseudokibiców. Z pewnością należą do nich: Warszawa (Legia), Łódź (ŁKS, RTS Widzew), Trójmiasto (Arka Gdynia, Lechia Gdańsk), Górny Śląsk (Ruch Chorzów, Górnik Zabrze), Zagłębie Dąbrowskie (Zagłębie Sosnowiec), Szczecin (Pogoń), Wrocław (Śląsk), Kraków (Wisła, Cracovia). Także w wielu innych miejscach dochodzi do zamieszek z tytułu meczów, jednak najczęściej mają one miejsce w owych wymienionych regionach. Najczęściej też sprawcami awantur w różnych obszarach Polski są kibice z wyżej wymienionych aglomeracji⁴.

² J. Dudała, *Fani-chuligani. Rzecz o polskich kibolach*, Warszawa 2004, s. 65.

³ J. Kowalska, *Cały nasz chuligański trud wkładamy w nasz kochany klub*, [w:] *Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, Warszawa 2007, s. 243.

⁴ J. Dudała, *Fani-chuligani...*, s. 46.

Stadiony nie pozostają jedynymi miejscami walk zwaśnionych fanów. Walki te toczą się również w drodze na i z meczu. Stąd podróżujący po całym kraju kibice są eskortowani przez oddziały prewencji – istnieje grupa chuliganów, która wszczyna burdy w związku z meczami i niekoniecznie na stadionach. Tych ostatnich jest jednak znacznie mniej niż kibiców.

***Fair play* i kibicowanie w nowej podstawie programowej. Rola nauczyciela wychowania fizycznego w zapobieganiu chuligaństwu stadionowemu**

Współcześnie ideał *fair play* może czerpać swe reguły i wartości zarówno z etosu rycerskiego, jak i z ideału dworzanina z okresu renesansu. Rozumienie tego pojęcia przeobraziło się wraz z rozwojem cywilizacyjnym, przemianami społecznymi i zmianą systemu wartości.

W sporcie *fair play* jest podstawową zasadą tradycyjnej etyki, polega na zachowaniu sprawiedliwych warunków rywalizacji sportowej. Zasada *fair play* może być traktowana jako element wspomagający wychowanie. Uniwersalizm wartości idei *fair play* stwarza szansę, jak pisze Z. Żukowska:

dla nowych pól eksploracji wychowawczej również poza sportem, szczególnie w szerszym kontekście rozpatrywania *fair play* jako składowego i nieodzownego elementu postaw etycznych współczesnego człowieka⁵.

W nowej podstawie programowej, wprowadzonej do szkół 1 września 2009 r. na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*⁶, możemy znaleźć elementy dotyczące idei *fair play* na poszczególnych etapach kształcenia w różnych przedmiotach. Zasady pozytywnego kibicowania uczniów powinien znać w szkole podstawowej i ponadgimnazjalnej, natomiast nie zostały one uwzględnione w treściach programowych dotyczących gimnazjum. Treści programowe dla poszczególnych etapów kształcenia są następujące.

1. II etap kształcenia – klasy IV–VI.

W ramach wychowania fizycznego i fakultetu „sport”, uczniów:

– wyjaśnia, dlaczego należy przestrzegać ustalonych reguł w trakcie rywalizacji sportowej;

⁵ Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play wartością uniwersalną dla sportu i wychowania*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Warszawa 1996, s. 102.

⁶ DzU, 2009, nr 4, poz. 17.

– uczestniczy w sportowych rozgrywkach klasowych w roli zawodnika, stosując zasady „czystej gry”: szacunku dla rywala, respektowania przepisów gry, podporządkowania się decyzjom sędziego, podziękowania za wspólną grę;

– wyjaśnia zasady kulturalnego kibicowania.

Dodatkowo, w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo oraz tematu 9. Fundamenty Europy, uczeń opisuje życie w Atenach peryklejskich, używając pojęć: bogowie olimpijscy (Zeus, Atena, Apollo), mity (Herakles, Odyseusz), olimpiada⁷.

2. III etap kształcenia – gimnazjum.

W ramach wychowania fizycznego i fakultetu „sport”, uczeń:

– wyjaśnia, co symbolizują: flaga i znicz olimpijski;

– stosuje zasady „czystej gry”: niewykorzystywanie przewagi losowej;

– nabywa umiejętność właściwego zachowania się w sytuacji zwycięstwa i porażki.

3. IV etap kształcenia – szkoły ponadgimnazjalne.

W ramach wychowania fizycznego i fakultetu „sport”, uczeń:

– wyjaśnia relacje między sportem profesjonalnym i sportem dla wszystkich a zdrowiem;

– omawia etyczne i zdrowotne konsekwencje stosowania środków dopingujących;

– wymienia i interpretuje przykłady konstruktywnego i destrukcyjnego zachowania się kibiców sportowych.

Nowe koncepcje pedagogiczne skierowane są na podmiotowe traktowanie wychowanka we wszystkich interakcjach wychowawczych opartych na partnerstwie. Wzrasta znaczenie odpowiedzialności nauczyciela za swoje kompetencje, ale również kompetencje ucznia – tak, aby sprzyjał uczniowi w dążeniu do bycia lepszym, samorealizowaniu się.

Zajęcia prowadzone w ramach przedmiotu wychowanie fizyczne (w nowej formie – fakultety, bez centralnie opracowywanych programów nauczania), jak również pozalekcyjne i pozaszkolne, stwarzają więcej warunków do socjalizacji. Nauczyciel wychowania fizycznego, w dobie rozwoju pedagogiki humanistycznej, eksponuje odpowiednią postawę, ocenianą m. in. w kategoriach wartości etycznych, może i powinien szybko reagować na wszelkie zagrożenia współczesnego świata, w tym dla sportu. Ale do tego trzeba być nie tylko pedagogiem, specjalistą, ale nade wszystko odpowiedzialnym człowiekiem. Jak piszą Hodan i Żukowska – we wszystkich specjalnościach kształcenia pedagogicznego „tylko nauczyciel otwarty i podatny, czujny intelektualnie i wrażliwy moralnie, zachowa w sobie centrum niezależnej myśli i autonomicznych, a zarazem odpowiedzialnych zadań”⁸.

⁷ <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>.

⁸ B. Hodan, Z. Żukowska, *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, Olomouc–Warszawa 1996, s. 318.

Jednocześnie należy podkreślić, że nauczyciel wychowania fizycznego – zgodnie z nową podstawą programową – powinien prowadzić, w ramach fakultetów, moduł edukacja zdrowotna (nastawiony głównie na problematykę zdrowia psycho-społecznego) i to metodami aktywizującymi (problemowymi) w wymiarze 30 godzin w jednym semestrze. Stwarza to okazję do tego, żeby nauczyciele wychowania fizycznego oraz pedagog szkolny wyszli z ofertą do ucznia, z ciekawą propozycją zajęć.

Praktyczne zajęcia studentów pedagogiki – rzeczywistość a potrzeby

Jednym z najistotniejszych czynników sukcesu w edukacji są skuteczni pedagodzy, którzy uczą się każdego dnia, chcą być lepsi. W szkołach szuka się takich nauczycieli, którzy potrafią uczyć oraz swobodnie posługują się różnymi technikami i metodami – jednocześnie idealnie byłoby, gdyby byli motywowani wewnętrznie, a nie zewnętrznie. Podobnie uważają twórcy *Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski*⁹, którzy wskazują, że

w najlepszych systemach edukacyjnych na świecie, jak w Finlandii czy Singapurze, a również w dobrych szkołach w Polsce, funkcjonuje *praktyczny* system kształcenia przyszłych nauczycieli – duży nacisk kładziony jest najpierw na obserwowanie lekcji prowadzonych przez kolegów nauczycieli, a potem samodzielne prowadzenie lekcji. Niestety, przeważająca część nauczycieli dla polskich szkół XXI wieku kształcona jest wciąż według modelu pochodzącego z XIX w.¹⁰, w którym kładzie się nacisk na przekazanie encyklopedycznej wiedzy [...], *brak jest zajęć o charakterze praktycznym*, nie są rozwijane w ogóle umiejętności interpersonalne nauczycieli [...], bezpośrednio po studiach niezbędne jest natychmiastowe podjęcie intensywnego kształcenia w celu uzupełnienia podstawowych braków...¹¹

Aby temu zapobiec, autorzy *Raportu...* wskazują na konieczność doskonalenia przez nauczycieli akademickich metod dydaktycznych, ewoluujących w kierunku samokształcenia, z jego rolą jako mentora, stwarzającego warunki sprzyjające uczeniu się studentów¹².

Jak zauważa W. Dróżka, sens studiowania teorii polega nie na tym, aby wiedzę teoretyczną bezpośrednio stosować w praktyce, ale na „przenikaniu naukowego sposobu myślenia do praktyki szkolnej”¹³. Jakość przygotowania

⁹*Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008, s. 57.

¹⁰ Autorzy *Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski* powołują się na publikację J. Zawadowskiej, *Nauczyciel jako wychowawca – czego nie chcą uczelnie*, Warszawa 2008.

¹¹*Raport o Kapitale...*, s. 79.

¹² Tamże, s. 70.

¹³ W. Dróżka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska i in., Warszawa 2000, s. 294.

nauczycieli do pracy pedagogicznej na różnych szczeblach kształcenia jest w dużej mierze pochodną jakości procesu dydaktycznego realizowanego w uczelniach, poczynając od dyskursów teoretycznych, po zajęcia praktyczne i przygotowanie do samodzielnego, ustawicznego studiowania.

Mając na uwadze zasygnalizowane wcześniej problemy związane z agresją występującą wśród uczniów czy sytuację na stadionach, zadania nauczyciela wychowania fizycznego zgodne z nową podstawą programową oraz możliwość wykorzystania idei *fair play* jako wartości edukacyjnej, postanowiono przygotować grupę chętnych (dziesięciu) studentów pedagogiki, specjalności kultura fizyczna i zdrowotna, do prowadzenia zajęć z uczniami w szkołach. Najpierw przygotowano ich teoretycznie i praktycznie podczas ćwiczeń z przedmiotu pedagogika zdrowia, a następnie w ramach przedmiotów metodyka wychowania zdrowotnego w edukacji szkolnej i organizacja imprez sportowych sami rozpoczęli prowadzenie zajęć metodami warsztatowymi oraz organizując zajęcia terenowe (w tym turniej piłkarski z konkursem na kibicowanie) w trzech szkołach podstawowych, wytypowanych przez Komendę Miejską Policji w Łodzi. Po podpisaniu „Porozumienia o współpracy” pomiędzy Dziekanem Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ prof. dr. hab. Grzegorzem Michalskim a Podsekretarzem Stanu MSWiA Adamem Rapackim, rozpoczęto realizację projektu pilotażowego „Jestem fair”.

Założenia i realizacja projektu „Jestem fair”¹⁴

„Jestem fair” to program pilotażowy realizowany w latach 2009/2010, którego ogólnym celem było propagowanie idei *fair play* w sporcie, na stadionie i w życiu, jako edukacyjnego elementu zwalczania rasizmu, ksenofobii i antysemityzmu oraz upowszechnianie postawy większego zrozumienia dla innych kultur i wyznań, a także większej tolerancji wśród dzieci kończących szkołę podstawową, mieszkających w Łodzi, w okolicach stadionów ŁKS-u i RTS Widzew oraz w Śródmieściu. Cele szczegółowe programu były następujące:

1. Diagnoza postaw *fair play* wśród uczniów w odniesieniu do samej idei poprzez jej respektowanie w życiu, sporcie i na widowni.
2. Realizacja zajęć warsztatowych z uczniami metodami aktywizującymi przez studentów pedagogiki UŁ i ekspertów przez okres 2 semestrów – cyklicznie, w ramach godziny wychowawczej lub lekcji wychowania fizycznego.

¹⁴ J. Kowalska, A. Kaźmierczak, *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej w przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach*, Warszawa 2010.



Fot. 1. Zajęcia warsztatowe prowadzone przez studentów pedagogiki UŁ

3. Spotkania młodzieży z piłkarzami klubów ŁKS i RTS Widzew w szkołach, przygotowane i moderowane przez studentów pedagogiki UŁ.



Fot. 2. Spotkania z piłkarzami dwóch łódzkich drużyn ŁKS i RTS Widzew z młodzieżą szkolną, prowadzone przez studentów pedagogiki UŁ

4. Realizacja zajęć terenowych na stadionach piłkarskich oraz podczas rozgrywanego meczu na boisku typu „Orlik”, zorganizowanych i prowadzonych przez studentów pedagogiki UŁ.



Fot. 3. Turniej „Jestem fair” z konkursem na kibicowanie fair na „Orliku”, prowadzony przez studentów pedagogiki UŁ

5. Ewaluacja postaw *fair play* wśród uczniów po zakończeniu zajęć warsztatowych i terenowych poprzez badania przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego.

6. Promocja idei projektu poprzez konferencję naukową i publikacje.

Podmiotami projektu byli uczniowie z trzech szkół podstawowych (po dwie klasy VI) wytypowanych przez Komendę Policji w Łodzi i Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi (jedna szkoła znajdowała się w rejonie stadionu ŁKS-u, druga w rejonie obiektów Widzewa, trzecia w dzielnicy Łodzi – Śródmieściu, gdzie mieszkają zarówno kibice ŁKS-u, jak i Widzewa). Czwarta szkoła wybrana została losowo i pełniła funkcję kontrolną. Realizatorami byli natomiast pracownicy i studenci Pracowni Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego oraz zaproszeni eksperci i specjaliści, piłkarze ŁKS-u i Widzewa, Stowarzyszenie Projekt Polska oraz Komenda Miejska Policji w Łodzi.

Założenia badawcze

Jako teren do przeprowadzenia projektu pilotażowego wytypowano, wspólnie z Zespołem ds. Profilaktyki Komendy Miejskiej Policji oraz Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, dwie szkoły znajdujące się najbliżej siedzib klubów piłkarskich, których kibice są do siebie nastawieni antagonistycznie: Szkołę Podstawową nr 37 usytuowaną w pobliżu stadionu Widzewa, Szkołę Podstawową nr 192 ulokowaną w pobliżu stadionu ŁKS-u oraz Szkołę Podstawową nr 175 mieszczącą się pośrodku terenów „wpływu” obydwu klubów, w centrum miasta (w szkole tej uczą się kibice obydwu klubów). Na potrzeby badań wybrano także losowo szkołę kontrolną – Szkołę Podstawową nr 1, w której nie podjęto żadnych działań zaplanowanych w ramach projektu.

Szkoła Podstawowa nr 1 (kontrolna) znajduje się w centrum miasta, uczy się w niej niecałe 500 uczniów, którzy często są dowożeni przez rodziców z różnych dzielnic miasta. Nie można tu jednoznacznie określić sympatyków któregośkolwiek z klubów.

Szkoła Podstawowa nr 37, której uczniowie są kibicami Widzewa, jest najstarszą szkołą w dzielnicy Widzew i znajduje się w pobliżu stadionu Widzewa. W dwukondygnacyjnym budynku mieści się tylko szkoła podstawowa. Łącznie uczy się w niej 240 uczniów.

Szkoła Podstawowa nr 175, w której uczą się zarówno kibice Widzewa, jak i ŁKS-u, znajduje się w centrum miasta, w pobliżu Gminy Żydowskiej, na granicy „wpływów” kibiców ŁKS-u i Widzewa. W szkole uczy się 350 uczniów. W dwukondygnacyjnym budynku jest tylko szkoła podstawowa. Uczniowie to przede wszystkim mieszkańcy okolicznych kamienic, „wymieszani” kibice obydwu klubów.

Szkoła Podstawowa nr 192, której uczniowie są kibicami ŁKS-u, jest niewielką, osiedlową placówką w dzielnicy Polesie, usytuowaną między blokami tuż przy stadionie ŁKS-u. W dwukondygnacyjnym budynku mieści się tylko szkoła podstawowa z oddziałami przedszkolnymi (zerówka). Łącznie uczy się w niej 184 uczniów¹⁵.

Na potrzeby opracowania wyników badań realizowanych w ramach projektu zastosowano eksperyment pedagogiczny przeprowadzony techniką grup równoległych (tzw. technika grup porównawczych). Grupę eksperymentalną – w jej skład wchodziły trzy szkoły, w których wprowadzono zmienną niezależną (czynnik eksperymentalny – realizacja czynności dydaktyczno-wychowawczych w ramach projektu pilotażowego „Jestem fair”) – badano w odniesieniu do grupy kontrolnej (celowo nie wprowadza się żadnej zmiennej niezależnej), będącej jedynie odniesieniem dla grupy eksperymentalnej. W obu grupach – ekspery-

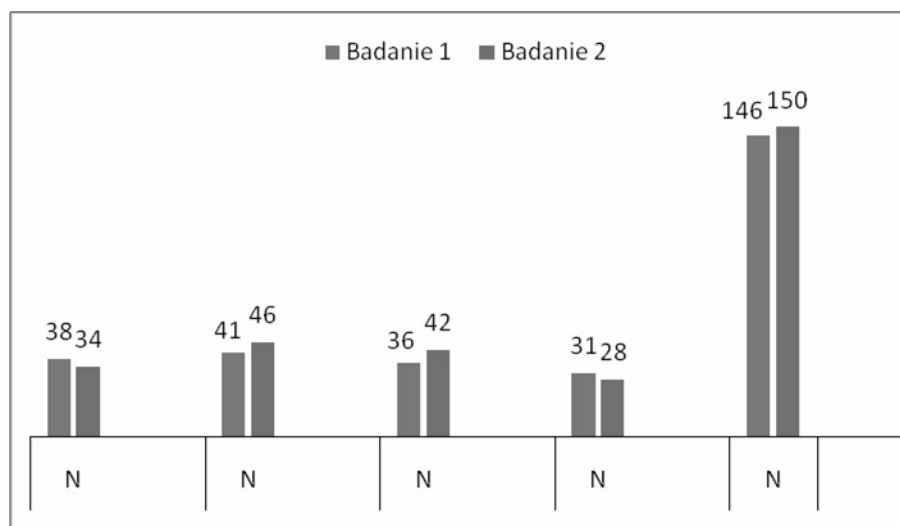
¹⁵ Dane o liczbie uczniów w szkołach dotyczą roku szkolnego 2009/2010.

mentalnej i kontrolnej – dokonano pomiaru we wstępnej i końcowej fazie eksperymentu.

W celu weryfikacji założeń teoretycznych w praktyce wykorzystano, za zgodą prof. Zofii Żukowskiej i prof. R. Żukowskiego, narzędzia badawcze – kwestionariusz ankiety pod tytułem „*Fair play* w sporcie i w życiu” oraz test sytuacyjny, zastosowano też dokładny test Fishera. Test ten jest stosowany wówczas, gdy liczebność oczekiwana choć w jednej komórce tablicy liczebności jest mniejsza od pięciu¹⁶. Istotna statystycznie ($p < 0,05$) różnica między częstościami w pierwszym i drugim badaniu oznacza istotną zmianę sposobu postrzegania przez uczniów ocenianego w pytaniu zjawiska. Dla wszystkich stosowanych testów statystycznych przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$.

Badania zostały przeprowadzone techniką ankiety audytoryjnej dwukrotnie w czterech szkołach w klasach szóstych (w każdej szkole były to dwie klasy: 6a i 6b). Pierwsze badanie odbyło się w październiku roku 2009, drugie przeprowadzono po zakończeniu realizacji projektu pilotażowego „Jestem fair” – w maju roku 2010.

Spośród 180 uczniów – z czterech szkół – w pierwszym badaniu łącznie przebadano 150, jednak ze względu na nieudzielenie przez badanych odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, do analizy zakwalifikowano 146 ankiet. W drugim badaniu łącznie przebadano 150 uczniów. Liczbę badanych uczniów przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Liczba badanych uczniów w poszczególnych próbach

Źródło: oprac. własne.

¹⁶ W. Szymczak, *Podstawy statystyki dla psychologów*, Warszawa 2008.

Przeprowadzono także, przed rozpoczęciem realizacji projektu, wywiady z sześcioma nauczycielami wychowania fizycznego (4 kobiety i 2 mężczyzn): z dwoma w SP nr 175, dwoma w SP nr 192 oraz po jednym nauczycielu ze SP nr 37 i SP nr 1. Spośród sześciu badanych nauczycieli dwoje było nauczycielami mianowanymi, dwoje dyplomowanymi.

Prezentacja wyników badań

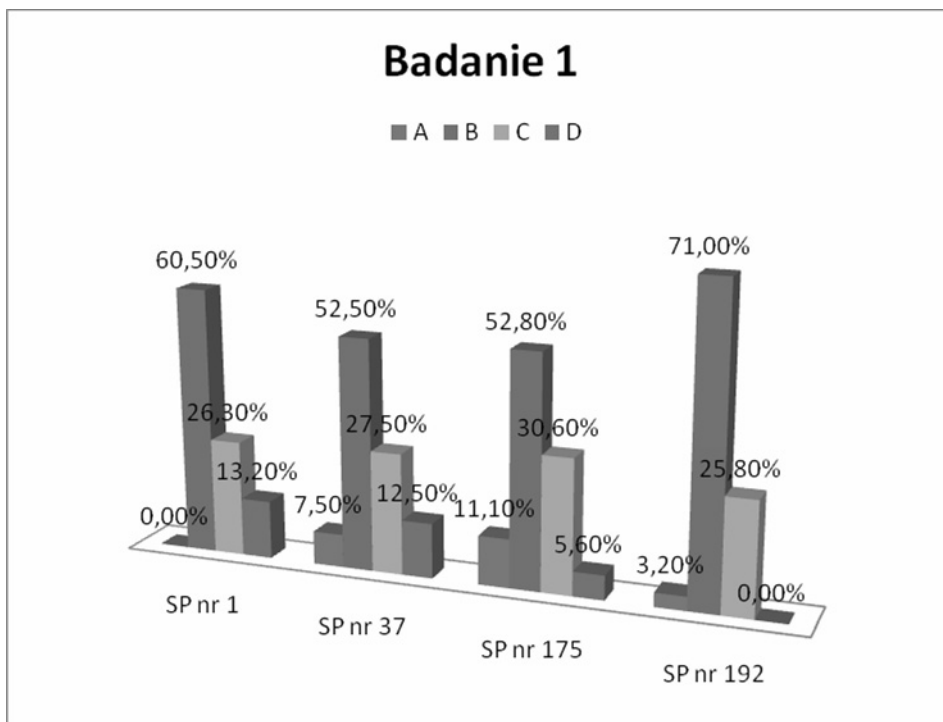
W niniejszym artykule przedstawiono jedynie część wyników badań, opracowanych na potrzeby projektu. Celem poznawczym podjętych badań było m. in. uświadomienie uczniom idei *fair play* i propagowanie jej w sporcie, na stadionach, jako przeciwdziałanie chuligaństwu stadionowemu. Celem praktycznym było wskazanie możliwych metod pracy w procesie edukacji dzieci i młodzieży poprzez propagowanie idei *fair play* w pracy szkolnej.

W zaprezentowanej poniżej części analizy przedstawiona zostanie opinia badanych uczniów, jaką mieli przed rozpoczęciem projektu „Jestem fair” na temat zachowania zawodników w stosunku do zawodników z innych krajów, z którymi spotykają się na ważnych zawodach oraz tego, którzy zawodnicy zasługują na najwyższą ocenę. Przedmiotem analizy będzie także ustalenie, czy i na ile świadomość badanych uczniów w tym aspekcie uległa zmianie po zakończeniu projektu „Jestem fair”.

Przeprowadzając wywiady z nauczycielami wychowania fizycznego poszukiwano informacji o tym, czy wiedzą oni o „sympatiach klubowych” swoich uczniów oraz jakie działania mogą podjąć w ramach walki z chuligaństwem stadionowym.

Sformułowano następującą hipotezę badawczą: istnieje zależność pomiędzy zastosowanymi celowo zabiegami wychowawczo-dydaktycznymi – zajęciami prowadzonymi w głównej mierze przez studentów pedagogiki UŁ i przez specjalistów (przedstawionymi w części niniejszego artykułu pt. *Założenia i realizacja projektu „Jestem fair”*) a postrzeganiem zachowań zawodników zgodnie z ideą *fair play*. Założono też, że wyniki drugiego badania będą korzystniejsze niż pierwszego, przeprowadzonego wśród uczniów biorących udział w projekcie „Jestem fair”, również w odniesieniu do szkoły kontrolnej – SP nr 1.

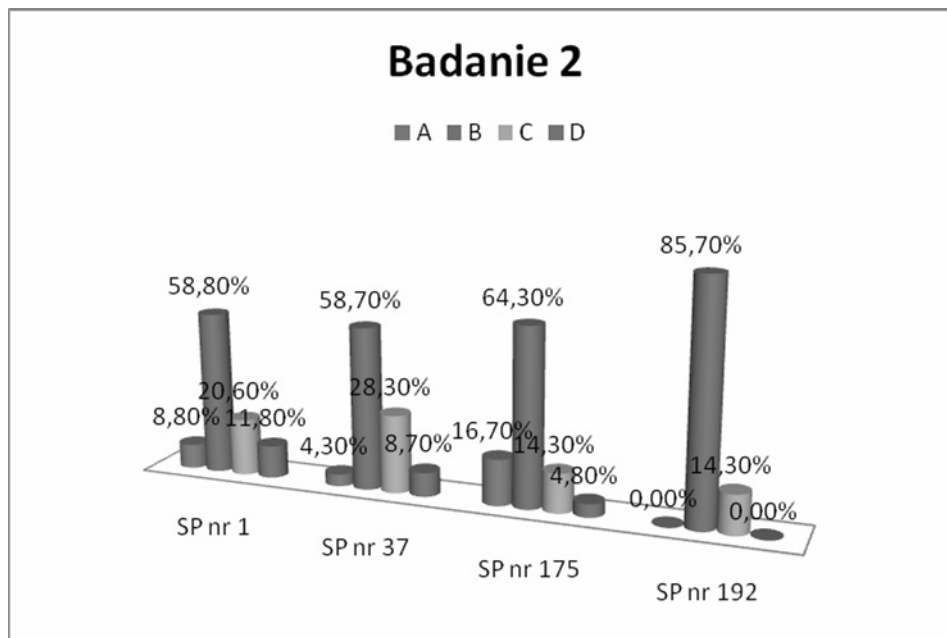
Badani uczniowie uważają, że zawodnicy powinni odnosić się do zawodników z innych krajów, z którymi spotykają się na ważnych zawodach, tak jak do przeciwników, których należy zwyciężać w równej, uczciwej walce. Zadawalające jest to, że po realizacji projektu takiego zdania jest jeszcze więcej uczniów. Różnica ta szczególnie widoczna jest w SP nr 192 (rejon wpływu kibiców ŁKS) – wzrost o 14,7% wskazań, a pozostaje na prawie niezmiennym poziomie w szkole kontrolnej – SP nr 1. Szczegółowe informacje na ten temat przedstawione są na wykresach 2 i 3.



- A – jak do przeciwników, których należy zwyciężyć za wszelką cenę
- B – jak do przeciwników, których należy zwyciężyć w równej, uczciwej walce
- C – jak do przyjaciół, w zawodach, w których najważniejszym celem nie jest zwycięstwo, lecz współzawodnictwo, wzajemne zrozumienie
- D – trudno powiedzieć

Wykres 2. Opinia badanych uczniów (przed zrealizowaniem projektu) na temat zachowania zawodników w stosunku do zawodników z innych krajów, z którymi spotykają się na ważnych zawodach

Źródło: oprac. własne.

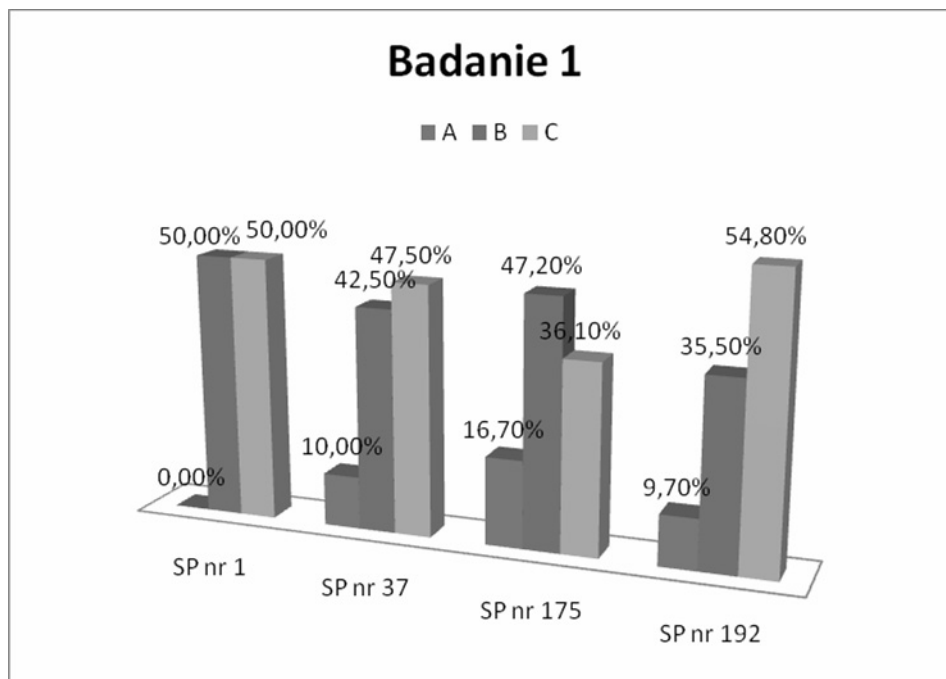


- A – jak do przeciwników, których należy zwyciężyć za wszelką cenę
- B – jak do przeciwników, których należy zwyciężać w równej, uczciwej walce
- C – jak do przyjaciół, w zawodach, w których najważniejszym celem nie jest zwycięstwo, lecz współzawodnictwo, wzajemne zrozumienie
- D – trudno powiedzieć

Wykres 3. Opinia badanych uczniów (po zrealizowaniu projektu) na temat zachowania zawodników w stosunku do zawodników z innych krajów, z którymi spotykają się na ważnych zawodach

Źródło: oprac. własne.

Większość badanych uczniów uważa, że na najwyższą ocenę zasługują ci zawodnicy, którzy do innych sportowców odnoszą się jak do przeciwników, których należy zwyciężać w równej, uczciwej walce. Na uznanie zasługują także ci zawodnicy, którzy przestrzegali przepisów, ale grali „ostro”, zwyciężając. Szczegółowe informacje na ten temat zawarte są na wykresach 4 i 5.



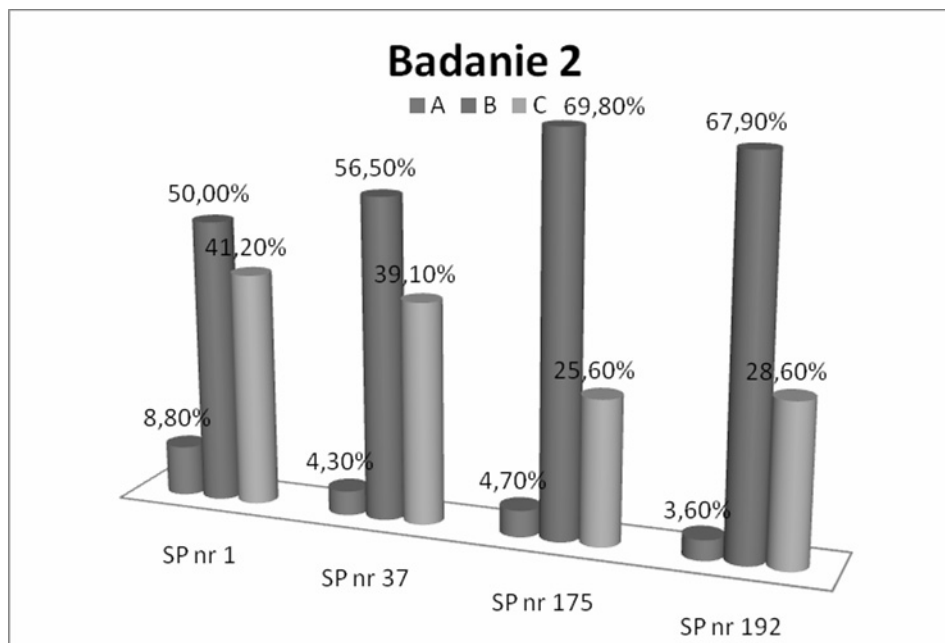
- A – ci, którzy osiągają zwycięstwo w zawodach, chociaż nie postępowali *fair*
 B – ci, którzy ściśle przestrzegali przepisów, dali widzom zadowolenie z ładnej gry, ale nie osiągnęli sukcesu
 C – ci, którzy przestrzegali przepisów, ale grali „ostro”, zwyciężając

Wykres 4. Opinia badanych uczniów (przed zrealizowaniem projektu) na temat zachowań zawodników, które zasługują na najwyższą ocenę

Źródło: oprac. własne.

Jak wynika z danych zawartych na wykresach 4 i 5, można zauważyć, że świadomość potrzeby postępowania w zawodach sportowych zgodnie z ideą *fair play* u uczniów we wszystkich badanych szkołach zdecydowanie wzrosła po realizacji projektu. Największą zmianę w rozumieniu idei *fair* w aspekcie zachowań zawodników ponownie dostrzegamy u uczniów w SP nr 192, różnica we wskazaniach na odpowiedź B w drugim i pierwszym badaniu wzrosła tu o 32,4%, w SP nr 175 wyniosła 22,6%, w SP nr 37 – 14%, w SP nr 1 nie uległa zmianie.

Spośród 6 badanych nauczycieli 4 przyznało, że temat kibicowania podczas zajęć wychowania fizycznego nie był w ogóle poruszany, 2 pozostałych omawiało to zagadnienie na zajęciach z uczniami. Większość badanych nauczycieli wychowania fizycznego ma świadomość tego, że w szkołach są kibice piłki nożnej i wie, jakiemu klubowi kibicują. Wiedzy takiej nie miało dwóch nauczycieli. Trzech nauczycieli prowadziło zajęcia z „kibicowania”, były to głównie pogadanki, porady podczas zawodów sportowych. Jeden nauczyciel w ramach takich zajęć zabrał klasę na mecz piłki siatkowej.



A – ci, którzy osiągają zwycięstwo w zawodach, chociaż nie postępowali *fair*

B – ci, którzy ściśle przestrzegali przepisów, dali widzom zadowolenie z ładnej gry, ale nie osiągnęli sukcesu

C – ci, którzy przestrzegali przepisów, ale grali „ostro”, zwyciężając

Wykres 5. Opinia badanych uczniów (po zrealizowaniu projektu) na temat zachowań zawodników, które zasługują na najwyższą ocenę

Źródło: oprac. własne.

Nauczyciele wychowania fizycznego wskazywali następujące działania, które można podjąć w celu walki z chuligaństwem stadionowym:

- należy wpajać zasady zdrowej rywalizacji sportowej;
- zdecydowanie reagować w przypadku agresji;
- od najmłodszych lat wpajać zasady prawidłowego kibicowania;
- zabierać uczniów na mecze i pokazywać pozytywne kibicowanie.

Wskazywane przez nauczycieli działania pokrywają się z tymi, które są zapisane – w sposób ogólny i niewystarczający – w podstawie programowej i nie są właściwie realizowane w kontekście możliwości wykorzystania idei *fair play* w kształtowaniu odpowiednich postaw kibiców.

Na podstawie wyników badań, przedstawionych na wykresach 2, 3, 4 i 5, możemy zauważyć, że po realizacji projektu „Jestem fair” świadomość potrzeby postępowania zawodników zgodnie z ideą *fair play* uległa pożądanej zmianie (wzrosła) u badanych uczniów w każdej ze szkół biorących udział w projekcie „Jestem fair”. Tym samym możliwe było zweryfikowanie postawionej hipotezy badawczej.

Podsumowanie i wnioski

Wdrażanie nowych metod pracy oraz wykorzystanie dostępnych środków edukacyjnych, w tym przypadku wychowania poprzez sport i ideę *fair play* okazało się – na podstawie analizy wyników przeprowadzonych badań – skuteczne i atrakcyjne w procesie kształcenia. Wskazuje to na fakt, że *fair play* jest wartością uniwersalną, na której warto budować system edukacyjny, gdzie ważną rolę odgrywa sport. Takie projekty jak „Jestem fair” mają szansę wpłynąć korzystnie nie tylko na konieczność przeniesienia idei *fairplay* ze sportu na życie codzienne, ale również uzmysłowić nauczycielom wychowania fizycznego, jak dużo mogą zrobić w tym zakresie, gdyby tylko chcieli zmierzyć się z problemem chuligaństwa stadionowego. Przyczynić się do tego może odpowiednie przygotowanie studentów pedagogiki jako przyszłych wychowawców, realizowane w formie praktyk pedagogicznych. Może ono zmienić podejście studentów nie tylko do problemu chuligaństwa stadionowego, ale do samego ucznia i jego otoczenia, a tym samym stać się prawdziwym przewodnikiem w poznawaniu siebie, pozbywaniu się wrogich stereotypów, uczeniu się szacunku do innych osób oraz przestrzeganiu zasad, gdyż – jak twierdzą Pilz i Wolek-Schumacher – „potrzebujemy większej otwartości i komunikacji między zwaśnionymi stronami”¹⁷.

Można zatem przyjąć, że umiejętności teoretyczne, jakimi powinien dysponować każdy nauczyciel, to:

ogólna wiedza teoretyczna w zakresie form, metod, zasad nauczania, aktywizowania i oceniania ucznia, wykorzystywanie technicznych środków dydaktycznych, wiedza dotycząca przygotowania i prowadzenia zajęć, podstawowa wiedza z zakresu pedagogiki i psychologii oraz wiedza dotycząca samooceny i interpretacji własnych dokonań zawodowych [...], które są w ścisłym powiązaniu z czynnościami realizacyjnymi (umiejętnościami praktycznymi) – wiążą się z rolami, jakie mają spełniać we współczesnej szkole¹⁸.

Obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli przewidują realizowanie przez studentów praktyk. Rzeczywistość szkolna pokazuje jednak, że pedagodzy są szczególnie słabo przygotowani do wypełniania zadań wychowawczych¹⁹, a jednocześnie brakuje tzw. szkół ćwiczeń jako placówek ściśle współpracujących z uczelniami wyższymi i będących dobrymi miejscami do systematycznych kontaktów przyszłych nauczycieli z codzienną praktyką pedagogiczną.

¹⁷ G. A. Pilz, F. Woelki-Schumacher, *Przegląd zjawiska kultury Ultra w krajach członkowskich Rady Europyw 2009 roku*, [w:] *Kibicowanie jako uniwersalny język*, red. M. Karaś, Żelechów 2010, s. 42.

¹⁸ M. Sikorski, *Doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli*, [w:] *Edukacja jutra*, red. T. Koszyc i in., Wrocław 2007, s. 363.

¹⁹ E. Kameduła, *Kształcenie nauczycieli dla współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja jutra...*, s. 385.

Realizacja i efekty projektu pilotażowego „Jestem fair” pokazały nie tylko możliwość wykorzystywania w edukacji idei *fair play*, ale również potrzebę łączenia dotyczącej wielu przedmiotów wiedzy teoretyczno-praktycznej w procesie kształcenia przyszłych pedagogów oraz konieczność jej wykorzystania w trakcie realizowania przez studentów praktyk pedagogicznych w szkole. Studenci odbywający swoje zajęcia warsztatowe z uczniami w badanych szkołach nie tylko nabyli nowe umiejętności dydaktyczne, ale przełamali wewnętrzne opory przed pracą z młodzieżą w innych warunkach niż na boisku czy sali gimnastycznej, często też pokonali własne słabości. Przynajmniej dowiedzieli się, że ich zaangażowanie i praca przynosi wymierne korzyści uczniom – swoimi zabiegami wychowawczymi mogą pomagać młodzieży w jej codziennych relacjach z innymi ludźmi. Uczą się więc, że warto podejmować wyzwania, a to jest dzisiaj bardzo cenne, zwłaszcza przy coraz częściej występującym wypaleniu zawodowym nauczycieli.

Bibliografia

- Dróżka W., *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska i in., Warszawa 2000.
- Dudała J., *Fani-chuligani. Rzecz o polskich kibolach*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Hodan B., Żukowska Z., *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, Olomouc–Warszawa 1996.
- Kameduła E., *Kształcenie nauczycieli dla współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja jutra*, red. T. Koszyc i in., Wrocław 2007.
- Kowalska J., *Cały nasz chuligański trud wkładamy w nasz kochany klub*, [w:] *Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, SALOS RP, Warszawa 2007.
- Kowalska J., *Can hooliganism at sport stadiums be prevented?*, „Studies in Physical Culture and Tourism” 2001, vol. 8.
- Kowalska J., Kaźmierczak A., *Zasada fair play jako wartość wychowawcza w edukacji szkolnej i w przeciwdziałaniu chuligaństwu na stadionach. Raport z badań projektu pilotażowego „Jestem fair” realizowanego w łódzkich szkołach*, Warszawa 2010.
- Lipiec J., *Filozofia olimpiizmu*, Warszawa 1999.
- Lipiec J., *Pożegnanie z Olimpią*, Kraków 2007.
- Pilz G. A., Woelki-Schumacher F., *Przegląd zjawiska kultury Ultra w krajach członkowskich Rady Europy w 2009 roku*, [w:] *Kibicowanie jako uniwersalny język*, red. M. Karaś, Sensesport, Żelechów 2010.
- Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, DzU, 2009, nr 4, poz. 17.
- Rudniański J., *Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny*, [w:] *Przemoc w życiu codziennym*, red. B. Hołyst, Warszawa 1997.

- Sahaj T., *Fani futbolowi. Historyczno-społeczne studium zjawiska kibicowania*, Poznań 2007.
- Sikorski M., *Doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli*, [w:] *Edukacja jutra*, red. T. Koszyc i in., Wrocław 2007.
- Szymczak W., *Podstawy statystyki dla psychologów*, Warszawa 2008.
- Żukowska Z., Żukowski R., *Fair play wartością uniwersalną dla sportu i wychowania*, [w:] *Fair play. Sport. Edukacja*, red. Z. Żukowska, Warszawa 1996.

Anna Maszorek-Szymala, Katarzyna Król
Uniwersytet Łódzki

Promowanie zdrowia i bezpieczeństwa w łódzkich placówkach – praktyczne zajęcia studentów

Wstęp

Zmiany dokonujące się w szkolnictwie wyższym, jak twierdzą D. Urbaniak-Zajac i J. Piekarski,

następują niezwykle gwałtownie [...]. Na znaczeniu zyskuje kwestia racjonalnego kształtowania akademickiej praktyki z uwzględnieniem z jednej strony jej unikalności i swoistości, z drugiej zaś, radykalnie zmieniających się uwarunkowań społecznych i kulturowych¹.

Coraz częściej podzielane przez nauczycieli akademickich przekonanie o nieadekwatności tradycyjnej metodyki akademickiej do tego, z czym stykają się w codzienności dydaktycznej, skłania ich do podejmowania poszukiwań umożliwiających wyjście poza ramy tradycyjnie rozumianej teorii kształcenia².

Nauczanie, poprzez praktyczne zajęcia w placówkach oświatowo-wychowawczych, połączone z koniecznością wykorzystania nabytej wiedzy, stwarza warunki do nabywania, jakże potrzebnych, umiejętności, praktyki i doświadczenia w przyszłej pracy zawodowej. W tym kontekście ważne jest wypracowanie jak najlepszych warunków współpracy szkoły wyższej i instytucji, w których studenci realizują praktyki pedagogiczne czy współtworzą i realizują projekt, dzięki czemu zdobywają nowe doświadczenia i umiejętności.

Obecnie założenia praktyk studenckich uległy istotnym zmianom, a uczelnia szuka wciąż nowych partnerów – instytucji, dla których student zdobywający nowe umiejętności może być w przyszłości dobrym pracownikiem. Zadania realizowane przez studentów w ramach praktyk pedagogicznych powinny być działaniem twórczym, które wykonywane jest samodzielnie, pod

¹ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany – wstępny zarys tematówi problemów*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 7.

² B. D. Gołębniak, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] *Innowacje w edukacji...*, s. 255.

merytorycznym nadzorem opiekuna, natomiast działania odtwórcze powinny być ograniczone do minimum, tak aby student miał możliwość wykazania się swoją aktywnością oraz nabywał większej swobody w podejmowanych działaniach i realizowaniu programu zajęć.

Zdrowie i zachowania prozdrowotne – wybrane założenia teoretyczne

Zdrowe życie to podstawowe zadanie każdego człowieka. Powinno determinować wszystkie sfery zachowań ludzkich. Czasy współczesne to czasy narastającego zagrożenia ze strony działań destrukcyjnych, jakie niesie obecna cywilizacja, a jednocześnie to okres wzrastającej mody na zdrowy styl życia.

Słowo zdrowie bardzo często pojawia się w życiu codziennym. Samo rozumienie zdrowia zależy od wielu czynników, np. wieku, poziomu wykształcenia, statusu społecznego i ekonomicznego oraz doświadczeń życiowych, które były zdobywane w określonych warunkach kulturowych.

W *Encyklopedii zdrowia* pojęcie to określane jest jako

stan pełnej sprawności fizycznej i psychicznej, tzn. brak jakiegokolwiek choroby, upośledzenia, kalectwa i zdolność do współdziałania z innymi członkami społeczeństwa, twórczej pracy, zadowolenie z życia³.

Profesjonalna definicja zdrowia została zawarta w Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) –

zdrowie jest stanem pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego, społecznego, a nie tylko brakiem choroby lub niedomagania (ułomności). [...] To także radość i ochota podczas wypełniania obowiązków, które nakładane są na ludzi przez życie⁴.

Według B. Woynarowskiej istnieje szereg innych podejść do wspomnianego pojęcia, które warto przytoczyć. Po pierwsze, zdrowie może być rozumiane jako zdolność człowieka do normalnego funkcjonowania (wykonywania zadań i pełnienia ról społecznych); osiągnięcia szczytu własnych możliwości fizycznych, psychicznych i społecznych; wszechstronnego rozwoju i stawiania sobie wymagań; adaptacji w zmieniającym się środowisku; zaspokajania własnych potrzeb, redukcji napięć. Po drugie, zdrowie może być rozpatrywane pod kątem potencjału człowieka, zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Potencjał ten daje szansę rozwijania wielu aktywności, takich jak samorealizacja czy twórcze życie. Po trzecie – zdrowie to możliwości fizyczne, psychiczne i społeczne, które przejawiają się dużą harmonią i równowagą u człowieka. To także

³ *Wielka encyklopedia zdrowia*, t. 10, Wągrowiec 2006.

⁴ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.

dyspozycja do utrzymania równowagi pomiędzy wymogami środowiska a organizmem człowieka oraz proces, w którym zachodzi równoważenie zasobów i obciążeń. Czwartym i zarazem ostatnim podejściem jest definiowanie zdrowia jako dobrej jakości życia. Składa się na nią samorealizacja, poczucie zadowolenia z życia, jak również dobre samopoczucie⁵.

Wśród autorów istnieje zgodność co do tego, że zdrowie jest podstawowym pojęciem z zakresu edukacji zdrowotnej. W *Karcie Ottawskiej* czytamy, że

promocja zdrowia jest procesem, który umożliwia ludziom zwiększenie kontroli nad własnym zdrowiem. Promocja stwarza także możliwość [...] wyborów postaw i zachowań sprzyjających zdrowiu⁶.

Według *Karty Ottawskiej* – jak pisze Umiastowska:

w promocji zdrowia zwraca się szczególną uwagę na jednostkową i społeczną odpowiedzialność za zdrowie. Zatem bardzo istotne jest, jakie związki zachodzą między jednostką a zdrowiem i jak wpływają na zdrowie najbliższego środowiska, w którym funkcjonuje jednostka⁷.

Zachowania zdrowotne powodują określone skutki zdrowotne w sposób pośredni lub bezpośredni. Skutki dzielą się na pozytywne bądź negatywne. Dlatego też B. Woynarowska wśród zachowań zdrowotnych wyróżniła te sprzyjające zdrowiu oraz zachowania szkodliwe dla zdrowia⁸. Do tych pierwszych należy zaliczyć: odżywianie, aktywność fizyczną, właściwe stosunki międzyludzkie, umiejętność radzenia sobie ze stresem, czystość ciała i otoczenia oraz zachowanie bezpieczeństwa, a do drugich: palenie tytoniu, nadmierne picie alkoholu, nadużywanie leków, brak zabezpieczenia w kontaktach z substancjami toksycznymi, a także brak ochrony przed nadmiernym nasłonecznieniem.

Według A. Jegier oraz A. Maszorek-Szymali, mówiąc o zachowaniach zdrowotnych szczególnie nacisk kładzie się na aktywność ruchową. Nie można jednak pominąć zagadnień związanych z prawidłowym odżywianiem, snem i odpoczynkiem, higieną osobistą i stosowaniem używek⁹.

L. W. Green i M. W. Kreuter wyróżniają trzy główne grupy czynników wpływających na kształtowanie zachowań prozdrowotnych:

– czynniki predysponujące – wiedza, przekonania, wartości, postawy,

⁵ Tamże.

⁶ A. Sito, M. Berkowska (red.), *Modele ewaluacji w programach promocji zdrowia. Teoria i praktyka*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2000, nr 4, suplement I.

⁷ D. Umiastowska, *Kształtowanie prozdrowotnych postaw dzieci i młodzieży w szkolnym wychowaniu fizycznym*, [w:] *Paradygmaty współczesnej kultury fizycznej i zdrowotnej*, red. A. Kaźmierczak, A. Maszorek-Szymala, J. Kowalska, Łódź 2011, s. 40.

⁸ B. Woynarowska, *Zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce*, Warszawa 1993.

⁹ A. Jegier, A. Maszorek-Szymala, *Aktywność ruchowa zalecana dla kobiet jako element dbałości o zdrowie*, [w:] *Sport kobiet w Polsce*, red. J. Bergier, Warszawa 2008, s. 159.

– czynniki umożliwiające – umiejętności ważne dla zdrowia, przepisy prawne, priorytety i polityka zdrowotna na poziomie lokalnym/krajowym, dostępność i jakość opieki zdrowotnej,

– czynniki wzmacniające normy obyczajowe – społeczna akceptacja lub jej brak w stosunku do danego zachowania w rodzinie, grupie rówieśniczej, szkole, miejscu pracy, ze strony pracowników służby zdrowia itd.; ta grupa czynników powiązana jest z warunkami, w jakich żyje jednostka¹⁰.

Najważniejszym okresem kształtowania zachowań zdrowotnych jest dzieciństwo oraz młodość. Wytwarzają się one podczas procesu, jakim jest socjalizacja, w trakcie której wpływ na zachowania zdrowotne mają różne czynniki i wzorce osobowe zaobserwowane w domu, przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej, lokalnej społeczności, mediach czy reklamach. Ogromne znaczenie mają tu osoby znaczące dla dziecka i młodego człowieka, które modelują te zachowania. Natomiast za okres krytyczny uważa się okres dorastania, w którym następuje utrwalenie wcześniej nabytych zachowań prozdrowotnych, ale równocześnie pojawiają się i często kumulują zachowania ryzykowne. Niektóre z nich po fazie tak zwanego eksperymentowania zanikają, jednak niestety u niektórych się utrwalają. Zmiany, dokonujące się w okresie dojrzewania, decydują o tym, co młodzi ludzie wnoszą w swoje dorosłe życie – czy wartościowe zasoby, czy czynniki ryzyka dla zdrowia nie tylko swojego, ale także zdrowia innych osób.

Według B. Woynarowskiej znajomość aktualnej sytuacji w zakresie zachowań zdrowotnych różnych grup populacji jest przydatna do programowania działań w zakresie edukacji zdrowotnej¹¹. Jednym z podstawowych zagadnień edukacji zdrowotnej jest więc znajomość czynników warunkujących zdrowie i dbałość o nie.

M. Lalonde zaproponował koncepcję tak zwanych „pól zdrowia”. Wyróżnił cztery grupy czynników wpływających na zdrowie¹²:

1. Styl życia – zbiór decyzji (działań) jednostki, które wpływają na jej zdrowie i które jednostka może w mniejszym lub większym stopniu kontrolować (około 50–52% ogółu wpływów);

2. Środowisko – wszystkie jego elementy, zewnętrzne w stosunku do ciała ludzkiego, na które jednostka nie ma wpływu lub jest on bardzo ograniczony (około 20%);

3. Biologia człowieka – wszystkie cechy związane z biologią organizmu ludzkiego, w tym czynniki genetyczne, wiek, płeć (około 20%);

¹⁰L. W. Green, M. W. Kreuter, *Health promotion planning: An educational and environmental approach*, Mayfield Publishing Company, Mountain View 1991 – cyt. za: B. Woynarowska, *Zachowania...*

¹¹B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...*

¹²Tamże.

4. Organizacja opieki medycznej – dostępność, jakość, organizacja, rodzaj, zasoby opieki medycznej (około 10–15%).

Koncepcja ta miała wpływ na rozwój społeczno-ekologicznego modelu zdrowia, a także na zmianę światowej polityki zdrowotnej.

Na specyfikę czynników, od których zależy zdrowie społeczeństwa w Polsce, zwraca uwagę B. Wojnarowska. Zalicza do nich: zarobki i status społeczny; sieć wsparcia społecznego; edukację; zatrudnienie lub jego brak (bezrobocie) i warunki pracy; stan środowiska fizycznego – naturalnego; wyposażenie genetyczne; zachowania zdrowotne i umiejętność radzenia sobie ze stresem; prawidłowy rozwój w dzieciństwie oraz działania podejmowane przez służbę zdrowia¹³.

Inną propozycją jest „Tęcza czynników (polityki) zdrowia”. W jej centrum umieszczone są czynniki biologiczne, takie jak wiek, płeć, czynniki genetyczne. Kolejne trzy grupy czynników (łuki tęczy) to: styl życia, sieć wsparcia społecznego oraz szeroko pojęte czynniki społeczno-ekonomiczne, kulturowe i środowiskowe, inaczej warunki życia i pracy¹⁴.

Negatywnie na stan zdrowia wpływają różne czynniki, określane mianem czynników ryzyka lub czynników niszczących zdrowie. Zaliczamy do nich m. in.: nikotynę, alkohol, narkotyki oraz stres¹⁵.

Jak już wspomniano, istotnym elementem zachowań zdrowotnych jest aktywność fizyczna. Ma ona duży wpływ na aspekt wychowawczy i społeczny oraz na kształtowanie osobowości:

Regularnie podejmowana aktywność jest nieodłącznym elementem prozdrowotnego stylu życia, wspomaga radzenie sobie ze stresem, rozładuje napięcie psychiczne, zapobiega występowaniu chorób cywilizacyjnych oraz wpływa na dobre samopoczucie¹⁶.

Umiarkowana aktywność ruchowa dzieci i młodzieży jest podstawowym elementem prawidłowego rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego oraz kształtowania się postawy prozdrowotnego stylu życia, który ma za zadanie chronić młodzież przed przedwczesnym powstawaniem chorób cywilizacyjnych. Aktywność ruchowa wyzwala w dziecku szereg pozytywnych emocji oraz pozwala rozładować niepożądane napięcie i stresy, pozwalające zachować równowagę między aktywnością umysłową a fizyczną¹⁷.

¹³ Tamże.

¹⁴ M. Wójcikowska, *Aktywność fizyczna jako forma zachowań prozdrowotnych wśród studentów*, Łódź 2011 (niepublikowana praca magisterska), s.23–25.

¹⁵ Więcej na ten temat zob. H. Kuński, *Promowanie zdrowia. Podręcznik dla studentów wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Łódź 2000; A. Słowik-Gabryelska, *Patologie społeczne*, Szczecin 2006; A. Zieliński, *Ewolucja wzorów używania alkoholu wśród dorastającej młodzieży w Polsce w XX wieku*, Warszawa 2006; B. Wojnarowska, *Edukacja zdrowotna...*

¹⁶ A. Maszorek-Szymala, *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży w czasie wolnym – teoretyczne podstawy i praktyczne implikacje*, [w:] *Kultura fizyczna a globalizacja*, red. Z. Dziubiński, P. Rymarczyk, Warszawa 2010, s. 377.

¹⁷ Tamże, s. 377.

Według B. Woynarowskiej aktywność fizyczna, w połączeniu ze zdrowym żywieniem, jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka oraz kluczowym warunkiem zachowania i wzmacniania zdrowia we wszystkich okresach życia¹⁸.

Ważnym elementem zdrowego stylu życia jest także sposób odżywiania się i przestrzeganie zasad higieny osobistej¹⁹.

Założenia projektu pilotażowego „Promujemy zdrowie i bezpieczeństwo w naszym mieście”

Na podstawie porozumienia, podpisanego przez Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ prof. dr. hab. Grzegorza Michalskiego z dyrektorami łódzkich placówek, studenci pedagogiki o specjalności kultura fizyczna i zdrowotna realizowali pilotażowy projekt pod tytułem *Promujemy zdrowie i bezpieczeństwo w naszym mieście*.

Partnerami projektu byli: Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Komenda Miejska Policji w Łodzi oraz Straż Miejska w Łodzi. Patronat nad projektem objął Wydział Zdrowia Publicznego Urzędu Miasta Łodzi w ramach programu *Łódź – Zdrowe Miasto*.

Projekt realizowany był w Przedszkolu Miejskim nr 153 w Łodzi i w czterech Szkołach Podstawowych (nr 35, nr 46, nr 54, nr 55) w Łodzi, w okresie od lutego do czerwca 2011 r. i obejmował realizację zadań w zakresie zdrowia, prowadzenie zajęć teoretycznych, spotkania z dziećmi i rodzicami, wykłady oraz zajęcia sportowe dostosowane do warunków istniejących w placówkach – przedszkolu i szkołach.

Celem projektu było:

1. Promowanie aktywności ruchowej, sportowej i zdrowego stylu życia poprzez prowadzenie zajęć z promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej;
2. Wychowywanie najmłodszych przez sport do sportu i rekreacji;
3. Integracja środowisk związanych z kulturą fizyczną (studenci, kluby sportowe, stowarzyszenia, instytucje) ze środowiskiem przedszkolnym i szkolnym;
4. Opanowanie przez studentów umiejętności opracowywania scenariuszy zajęć i prowadzenia według nich zajęć promujących zdrowie;
5. Wspólna integracja różnych grup wiekowych podczas imprez sportowych promujących zdrowie;

¹⁸ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...*

¹⁹ Więcej na ten temat zob. M. Wójcikowska, *Aktywność...*, s. 37–38, 40; K. Kłaś-Pupar, *Profilaktyka i promocja zdrowego stylu życia*, „Remedium” 2008, nr 2 (180); H. Kuński, *Promowanie zdrowia...*; C. Lewicki, *Edukacja zdrowotna: systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów 2006.

6. Doskonalenie umiejętności organizacji zajęć w różnych grupach wiekowych, a także przygotowanie imprez sportowych przez studentów pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej.

Zakres działań zaplanowanych w ramach projektu obejmował:

- realizację programu bezpieczna szkoła w placówkach przedszkolnych i szkolnych,
- organizację zajęć sportowych promujących aktywność ruchową i zdrowe odżywianie,
- organizację Festynu Promującego Zdrowie dla dzieci, rodziców i nauczycieli.

Uczestnikami projektu byli:

- wychowankowie Przedszkola Miejskiego nr 153 – 104 dzieci,
- uczniowie klas I–VI czterech szkół podstawowych (nr 35, 46, 54, 55),
- studenci V roku pedagogiki – specjalność pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej (5-osobowe zespoły studentów).

Studenci mieli, w ramach realizowanego projektu, do zrealizowania następujące zadania:

- uświadomienie sobie roli i znaczenia aktywności ruchowej w prawidłowym rozwoju dziecka,
- zdobycie umiejętności wspomaganie rozwoju dziecka poprzez gry i zabawy (również z zakresu edukacji zdrowotnej),
- zdobycie umiejętności organizacji imprezy sportowej dla przedszkolaków, uczniów szkół podstawowych i ich opiekunów,
- wdrażanie dzieci do dbałości o zdrowie we wszystkich jego aspektach.

Zadania przewidziane dla dzieci uczestniczących w projekcie – uzyskane efekty były następujące:

- kształtowanie postaw, umiejętności ruchowych, wszechstronnej sprawności oraz zdobywanie wiadomości dotyczących zdrowia i zachowań prozdrowotnych, a także bezpieczeństwa w zależności od tematów poszczególnych zajęć,
- aktywne uczestnictwo w zajęciach i wspólna zabawa.

W ramach projektu realizowane były następujące tematy:

- promocja zdrowia – poprzez przygotowywanie plakatów, wystaw i gazetek ściennych,
- zabawy i gry ruchowe (ze śpiewem przy muzyce, orientacyjno-porzędkowe, z mocowaniem i dźwiganiem, na czworakach, zabawy i gry bieżne, skoczne i rzutne),
- radzenie sobie z negatywnymi emocjami,
- tworzenie sytuacji zabawowych przeciwdziałających agresji i sprzyjających rozwiązywaniu konfliktów drogą negocjacji,
- bajka o tematyce prozdrowotnej,
- wyszukiwanie i zastosowanie w zajęciach nowoczesnych metod aktywizujących opartych na ruchowej ekspresji dziecka,

- zabawy i gry dydaktyczne dotyczące higieny i bezpieczeństwa,
- organizacja spotkania z Policją w ramach działań profilaktycznych – zasady bezpieczeństwa w naszym mieście,
- organizacja spotkania ze Strażą Miejską w ramach działań profilaktycznych,
- Festyn Promujący Zdrowie dla dzieci i ich rodziców w ustalonym terminie w placówkach.

Realizując projekt, studenci przeprowadzali też pogadanki – wykłady oraz podejmowali różne działania praktyczne, np.:

- wystawy i akcja plakatowa promująca zdrowie,
- spotkania dotyczące zdrowia ze specjalistami (lekarze, dietetycy),
- bezpiecznie nad wodą,
- bezpiecznie na ulicy i na placu zabaw,
- bezpieczna szkoła,
- rowerzysto, bądź widoczny,
- profilaktyka uzależnień – dbam o swoje zdrowie,
- choroby cywilizacyjne i społeczne zagrożeniem dla zdrowia,
- szkodliwość palenia papierosów i picia alkoholu,
- jak zadbać o zdrowie w każdym wieku,
- aktywne spędzanie czasu wolnego razem z rodzicami,
- prozdrowotne zajęcia w czasie wolnym z rodziną,
- profilaktyka wad postawy,
- zajęcia ruchowe promujące różne dyscypliny sportu,
- spotkania ze specjalistami dotyczące zdrowia,
- wystawy i akcja plakatowa promująca zdrowie,
- zajęcia ruchowe promujące różne dyscypliny sportu,
- wycieczki rowerowe dla uczniów szkoły,
- wspólne zabawy i gry na boisku szkolnym.

Studenci w ramach przedmiotu „Promowanie zdrowia”, realizowanego w toku kształcenia na uczelni, uczestniczyli w wykładach, ćwiczeniach, a także w zajęciach w przedszkolu i szkołach podstawowych. Realizowane podczas zajęć zagadnienia obejmowały: wykonanie przez dzieci z pomocą studentów plakatów dotyczących promocji zdrowia; uświadomienie roli i znaczenia aktywności ruchowej w prawidłowym rozwoju poprzez gry i zabawy; wdrażanie dzieci do dbałości o zdrowie we wszystkich jego aspektach; higiena – uświadomienie związku pomiędzy zdrowiem a czystością; wdrażanie uczniów do odpowiednich nawyków żywieniowych, dotyczących spożywania owoców, warzyw i nabiału; wykonanie piramidy żywienia; zajęcia z udzielania pierwszej pomocy dla uczniów klas I–III; wykonanie prezentacji multimedialnej „Witaminy w życiu codziennym dziecka, zasady żywienia” i rozpowszechnienie jej wśród uczniów klas I–VI; wdrażanie do bezinteresownego niesienia pomocy innym ludziom.

W placówkach uczestniczących w projekcie studenci zorganizowali Festyn Promujący Zdrowie dla przedszkolaków, uczniów szkoły podstawowej i ich rodziców, którego atrakcją były m. in. konkursy z nagrodami od sponsorów.

Studenci V roku studiów (59 osób) dzięki uczestniczeniu w projekcie zyskali większą pewność swoich umiejętności, sprawdzili posiadaną wiedzę, zyskali umiejętność prowadzenia różnych zajęć, a także przygotowali się do pełnienia funkcji animatorów kultury fizycznej. Prowadząc zajęcia promujące zdrowie, studenci mieli nie tylko możliwość wykorzystania zdobytej podczas studiów wiedzy, ale także m. in. zdobycia umiejętności dostosowania form prowadzonych zajęć do wieku słuchaczy – uczestników, nabywania doświadczeń w pracy z młodzieżą trudną, co daje studentowi odpowiednie przygotowanie praktyczne, niezbędne w przyszłej pracy zawodowej.

Celem projektu było też wypracowanie wspólnych założeń do dalszej edukacji zdrowotnej w zakresie kształtowania zachowań prozdrowotnych i promowania zdrowego stylu życia, opracowanie scenariuszy zajęć na różnych etapach edukacji, które posłużą nauczycielom w prowadzeniu lekcji.

Realizacja projektu *Promujemy zdrowie i bezpieczeństwo w naszym mieście* we współpracy z Wydziałem Zdrowia Publicznego UMŁ i instytucjami zapewniającymi bezpieczeństwo dzieci i młodzieży jest dobrym początkiem i zachętą do podejmowania kolejnych programów wspierających zdrowy tryb życia współczesnego człowieka, zwłaszcza dzieci i młodzieży, realizowanych w ramach zajęć dydaktycznych na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

Bibliografia

- Gołębiak B. D., *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.
- Jeger A., Maszorek-Szymala A., *Aktywność ruchowa zalecana dla kobiet jako element dbałości o zdrowie*, [w:] *Sport kobiet w Polsce*, red. J. Bergier, Warszawa 2008.
- Klaś-Pupar K., *Profilaktyka i promocja zdrowego stylu życia*, „Remedium” 2008, nr 2 (180).
- Kuński H., *Promowanie zdrowia. Podręcznik dla studentów wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Łódź 2000.
- Lewicki C., *Edukacja zdrowotna: systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów 2006.
- Maszorek-Szymala A., *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży w czasie wolnym – teoretyczne podstawy i praktyczne implikacje*, [w:] *Kultura fizyczna a globalizacja*, red. Z. Dziubiński, P. Rymarczyk, Warszawa 2010.
- Sito A., Berkowska M. (red.), *Modele ewaluacji w programach promocji zdrowia. Teoria i praktyka*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2000, nr 4, suplement I.
- Słowik-Gabryelska A., *Patologie społeczne*, Szczecin 2006.
- Umiałowska D., *Kształtowanie prozdrowotnych postaw dzieci i młodzieży w szkolnym wychowaniu fizycznym*, [w:] *Paradygmaty współczesnej kultury fizycznej i zdrowotnej*, red. A. Kaźmierczak, A. Maszorek-Szymala, J. Kowalska, Łódź 2011.

- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., *Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.
- Wielka encyklopedia zdrowia*, t. 10, Horyzont, Wągrowiec 2006.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- Woynarowska B., *Zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce*, Warszawa 1993.
- Wójcikowska M., *Aktywność fizyczna jako forma zachowań prozdrowotnych wśród studentów*, Łódź 2011 (niepublikowana praca magisterska).
- Zieliński A., *Ewolucja wzorów używania alkoholu wśród dorastającej młodzieży w Polsce w XX wieku*, Warszawa 2006.

**DOŚWIADCZANIE PRAKTYK –
PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI
AKADEMICKICH,
NAUCZYCIELI W SZKOLE
I STUDENTÓW**

Iłona Kulik, Katarzyna Rewicz, Aleksandra Szadkowska
Uniwersytet Łódzki

Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa studentów

Wstęp

Niniejsza publikacja stanowi efekt długich dyskusji prowadzonych przez dziewięć studentek trzeciego roku pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Skupiały się one wokół zagadnienia: co można zrobić, aby praktyki studenckie były ciekawsze i bardziej znaczące w kształceniu akademickim? Odpowiedzi na tak postawione pytanie poszukiwałyśmy podczas długich, nieraz bardzo ożywionych rozmów, które trwały od momentu rozpoczęcia pierwszych praktyk pedagogicznych aż po ostatnie praktyki dyplomowe związane z przygotowaniem pracy licencjackiej. Przybierały one różny charakter: od formalnych (np. w trakcie zajęć na uczelni), po mniej formalne (swobodne rozmowy podczas spotkań towarzyskich poza uczelnią). Wyrażały niezadowolenie, obawy i rozczarowania, ale również satysfakcję z samodzielnie przeprowadzonych zajęć czy z zakończonej sukcesem próby rozwiązania konfliktu między uczniami klasy szkolnej, w której odbywałyśmy praktyki.

Wszystkie te rozmowy, niezależnie od ich szczegółowej tematyki, oscylowały wokół ogólnego zagadnienia: znaczenia praktyk studenckich. Na przestrzeni dwóch lat zmienił się ich kierunek i perspektywy odniesień. O ile początkowo skupiałyśmy się na relacjonowaniu tego, co robiłyśmy w danej placówce, tworzyłyśmy opisy, w których dominował język emocji, o tyle z biegiem czasu pojawiły się nowe wątki. Zaczęłyśmy zastanawiać się nad rolą praktyk w naszym kształceniu, a również nad tym, gdzie umiejscowić przyczynę trudności napotykaną przez nas podczas realizacji praktyk, albo co uznać za decydujące w prawidłowym ich przebiegu. Kończąc studia licencjackie pierwszego stopnia, mogłyśmy już przywoływać różnorodne doświadczenia związane z obywaniem praktyk pedagogicznych, porównywać je, analizować, i dzięki temu bardziej świadomie zastanawiać się nad całością zagadnienia.

Dokonując próby przedstawienia naszego wyobrażenia dobrych praktyk studenckich, postanowiłyśmy wcześniej odpowiedzieć na pytanie: czym jest praktyka pedagogiczna i jakie jest jej znaczenie dla studenta? Rozpocznemy od

przywołania formalnych celów praktyki studenckiej, a następnie odwołały się do doświadczeń własnych i innych studentów. Przedstawimy najczęściej występujące braki i niedociągnięcia, które znacząco zaburzają prawidłowy przebieg praktyk. Na koniec przytoczymy główne uwarunkowania dobrych praktyk i na ich podstawie określimy najważniejsze – według nas – czynniki decydujące o ich pomyślnej realizacji. Omówimy ponadto nasz udział w projekcie „Przyjazna i Bezpieczna Szkoła” (PiBS) jako przykład realizacji dobrych praktyk, a jako dopełnienie zaprezentujemy opinie naszych koleżanek.

Planując taką strukturę wypowiedzi, chcielibyśmy przede wszystkim pokazać naszą perspektywę dobrych praktyk i zaprezentować propozycję uczynienia z nich wartościowego i dobrze wykorzystanego w studenckim życiu czasu. Mamy nadzieję, że zrealizujemy nasz zamiar.

Znaczenie praktyk w kształceniu akademickim – ustalenia formalne

Współczesny rynek pracy wymaga od młodych ludzi kwalifikacji i kompetencji, które można zdobyć tylko poprzez działanie praktyczne. Młody człowiek rozpoczynając praktyki w placówce, ma po raz pierwszy okazję zweryfikować swoją wiedzę, wykorzystać nabytą teorię w praktyce, a także osiąść nowe umiejętności. Tylko poprzez praktyczne działanie może poznać swoje słabe i mocne strony, sprawdzić, jaki rodzaj pracy mu odpowiada, a jakie czynności sprawiają trudność. Poznawanie specyfiki pracy w przyszłym zawodzie pozwala na weryfikację wcześniejszych wyobrażeń zawodowych.

Zdobyte w trakcie praktyk doświadczenie jest punktem wyjścia rozwoju przyszłej kariery zawodowej. Fakt ten zwiększa rangę i wagę formy kształcenia, która ma dostarczyć doświadczeń stanowiących podbudowę kolejnych etapów życia zawodowego. Od przyszłego pracownika wymaga się ponadto: umiejętności interpersonalnych, zorganizowania oraz samodzielności w działaniu. Student musi więc umieć działać aktywnie na wielu polach, być człowiekiem pewnym siebie i swoich umiejętności.

Podczas praktyk pedagogicznych studenci mają okazję do pierwszego kontaktu z innymi osobami na płaszczyźnie zawodowej. Jak wiadomo, praca pedagoga to praca z ludźmi, wśród ludzi i dla nich. Zatem przyszły pedagog nie może obejść się bez wcześniejszych systematycznych doświadczeń w tym zakresie. Stąd tak wielkie oczekiwania studentów pedagogiki wobec praktyk.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym*, w dziale I pt. *System szkolnictwa wyższego*, mówi w art. 13.1, że: „Podstawowymi zadaniami uczelni, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3, są: 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej”¹.

¹ http://www.come.uw.edu.pl/_pliki/prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf.

Zgodnie z rozporządzeniem ministra nauki i szkolnictwa wyższego, praktyki studenckie stanowią dopełnienie procesu kształcenia i muszą być realizowane zgodnie z programem nauczania na danym kierunku. Ich forma, miejsce oraz czas trwania dostosowywane są do specyfiki programu i regulowane rozporządzeniami rektora.

W przypadku studiów pedagogicznych celem praktyk studenckich jest m.in.:

- wykorzystanie w praktyce wiedzy nabytej w procesie studiowania,
- pogłębianie znajomości metod i form nauczania,
- zapoznanie się ze specyfiką pracy różnego rodzaju placówek,
- nabycie umiejętności planowania, organizacji pracy, umiejętności obserwacji,
- nabycie umiejętności analizowania zarówno pracy własnej, jak i pracy nauczycieli i uczniów,
- nabycie umiejętności prowadzenia własnych zajęć.

Przygotowanie studenta do zawodu stanowi najważniejszy cel kształcenia akademickiego na poziomie studiów pierwszego stopnia. Nie ulega więc wątpliwości, że to właśnie praktyka studencka jest jego integralnym elementem. Przypisuje się jej bowiem bardzo doniosłą rolę, jaką jest wyposażenie przyszłego absolwenta danego kierunku studiów w konkretne, związane z wykonywaniem zawodu umiejętności. Realizacja praktyki studenckiej jest obligatoryjna, o czym świadczą konkretne zapisy w regulaminie studiów. Każdy student zobowiązany jest do odbycia określonej liczby godzin praktyk, dzięki którym posiada niezbędne, specyficzne dla danego kierunku kwalifikacje. Warto jednak zwrócić uwagę, że zgodnie z zadaniami przypisanymi praktyce pedagogicznej, podczas jej trwania student powinien zdobywać nie tylko praktyczną wiedzę związaną z wybranym kierunkiem i specjalnością studiów, ale również wdrażać się do poddawania krytycznej refleksji wszystkich swoich działań i zdobywać coraz większą samoświadomość siebie i własnych kompetencji.

Tyle stanowią ustalenia formalne, a jak wygląda kwestia praktyki studenckiej w doświadczeniach samych studentów? W odpowiedzi na to pytanie chcemy przede wszystkim odwołać się do naszych różnorodnych doświadczeń. Miałyśmy bowiem możliwość realizowania praktyk studenckich zarówno tych, które można uznać za bardziej „tradycyjne”, czyli takie, jakie odbywa większość studentów, jak i praktyk bardziej innowacyjnych, prowadzonych w ramach wspomnianego wcześniej projektu PiBS. Dzięki temu mamy możliwość porównania obu form i przedstawienia wiarygodnych ocen dotyczących zarówno ich formy, jak i całego przebiegu.

Czynniki utrudniające pomyślny przebieg praktyk

W tej części artykułu skupimy się przede wszystkim na naszych spostrzeżeniach, gromadzonych od pierwszych dni praktyk studenckich. Jednocześnie zdajemy sobie sprawę, że stanowią one jedynie perspektywę studencką, a zatem

nie wyczerpują poruszanego tematu. Mogą natomiast stać się inspiracją do dalszej dyskusji na temat tego, dlaczego praktyki studenckie nie są w pełni zadowalające.

W naszych dyskusjach dotyczących przyczyn niezadowolenia studentów z odbytych praktyk najczęściej pojawiała się kwestia niewystarczającego kontaktu z opiekunami praktyk. Wyrażało się to głównie małą ilością czasu, który przeznaczali oni dla studentów. Podniesiony problem skutkuje dalekosiężnymi konsekwencjami, wśród których z całą pewnością można wymienić:

- ograniczone możliwości wymiany myśli na temat przebiegu i organizacji praktyk,
- brak regularnych spotkań, podczas których na bieżąco można by omawiać podejmowane działania czy wspólnie poszukiwać rozwiązań dla zaistniałych trudności,
- niewystarczające angażowanie studentów w tworzenie planu odbywania praktyk,
- znikome uczestnictwo studentów w tworzeniu własnego warsztatu pracy,
- niewystarczające możliwości wypróbowania własnych sił w zakresie zaplanowania, przeprowadzania, podsumowania własnych zajęć.

Przytoczone konsekwencje stanowią jedynie uporządkowaną reprezentację różnorodnych czynników utrudniających przebieg praktyk, dlatego postaramy się je dokładniej wyjaśnić, dokonując stosownego rozwinięcia.

Najczęściej w wyniku ograniczonego czasu opiekunowie praktyk nie włączają studentów w proces konstruowania scenariusza przebiegu praktyk, a jedynie przedstawiają im zarys własnego, wielokrotnie sprawdzonego już zamysłu realizacji praktyk pedagogicznych, wobec czego studenci stosują się jedynie do narzuconego im odgórnie planu, wykonując przypisane polecenia. Nie angażują się więc w pełni w podejmowane zadania. Swoją rolę sprowadzają jedynie do bycia w określonym miejscu i czasie oraz realizacji zadań wyznaczonych przez opiekuna. Nie przyjmują tym samym odpowiedzialności za kształt praktyk, tego, co w ich obrębie się dzieje. Nie przewidują konsekwencji własnych działań, bo z góry i tak wszystko już zostało określone. Taka sytuacja skutkuje niemożnością pełnego wdrożenia koncepcji w życie i funkcjonowanie danej placówki, a ponadto zupełnie nie sprzyja zdobywaniu profesjonalnego przygotowania do pracy zawodowej i ćwiczeniu podstawowych umiejętności praktycznych, m. in. takich, jak samodzielne planowanie, prowadzenie zajęć z podopiecznymi czy antycypowanie przyszłych sytuacji i ponoszenie konsekwencji własnych działań.

Ograniczony kontakt z opiekunem praktyk i zbyt formalna relacja, ograniczająca się w znacznej mierze do przypisania studentowi zadań, odpowiada również za inne negatywne aspekty współpracy i nie sprzyja rozwojowi studentów. Z jednej strony hamuje ich potencjał twórczy – studenci oczekują bowiem większej swobody i możliwości sprawdzenia się np. poprzez prowadzenie samodzielnie zaplanowanych zajęć w klasie szkolnej. Z drugiej strony pozosta-

wia ich w sytuacji bezradności wówczas, gdy nie radzą sobie z przydzielonymi obowiązkami. Mamy więc do czynienia z niejednoznacznym opisem sytuacji: wyraźne jest dążenie studentów do samodzielnego wykonywania zadań, a jednocześnie notowane są skargi na poczucie bezradności w warunkach samodzielnego wykonywania zadań zleconych przez opiekuna. Ten stan rzeczy zwraca uwagę na rozbieżności między wyobrażeniami studentów i opiekunów odnoszącymi się do oczekiwań i możliwości studentów, innymi słowy – opiekunowie nie znają możliwości studentów, bywa że je przeceniają lub ich nie doceniają.

Studentom, których zadanie ogranicza się jedynie do wykonania przydzielonych im obowiązków, towarzyszy często uczucie zagubienia, gdyż zadania wydają się zbyt trudne do wykonania. Oczekują oni od swoich opiekunów pomocy, ale poczucie dystansu, niepewności i pozostawienia samym sobie powoduje, że nie zgłaszają swoich trudności, utwierdzając się przy tym w przekonaniu, że to i tak „nic nie da”, bo trudność jest nie do rozwiązania. Dodatkowo

niemożność bezpośredniego zastosowania wiedzy nabywanej w czasie studiów zaskakuje i budzi niepokój. Można powiedzieć o dysonansie poznawczym. Rzeczywistość wymyka się dotychczasowemu rozumieniu sytuacji wychowawczych, czy mówiąc szerzej – społecznych².

Uświadomienie sobie własnej bezradności i braku konkretnych rozwiązań dla zaistniałej sytuacji sprzyja bowiem poczuciu zniechęcenia i ogólnej bierności. Studenci czują się rozczarowani, próbują „znieczulić się” na zaistniałą rzeczywistość, a ich jedynym celem staje się jak najszybsze zakończenie uciążliwego obowiązku, jakim okazują się praktyki. W rezultacie bez względu na to, czy formalny, mało partnerski kontakt powoduje „uśpienie” twórczości studentów, czy ich zagubienie, w konsekwencji skutkuje tym samym – biernością, brakiem zaangażowania ze strony studentów i negatywnym postrzeganiem praktyk.

Sfornalizowana relacja opiekunów praktyk i studentów, daleka od partnerstwa, nie sprzyja swobodnemu, spontanicznemu nawiązywaniu kontaktu, poczuciu bezpieczeństwa i tym samym nie zachęca do kreatywności, twórczego myślenia. Student odbywa praktyki w przeświadczeniu, że i tak nic od niego nie zależy, że za nic nie jest odpowiedzialny, bo wszystkim zajmie się opiekun. Nie uczestniczy w pełni w życiu placówki, w której odbywa praktyki, nie angażuje się, a jego twórczy potencjał pozostaje uśpiony. W większości placówek, w których realizowałyśmy praktyki pedagogiczne, brakowało nam bardziej

² B. Cyrański, *Studenci w praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem hermeneutycznej interpretacji tekstu. Druga odsłona*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 373.

satysfakcjonującego, charakteryzującego się symetryczną relacją kontaktu, w którym opiekun praktyk i student wspólnie zastanawiają się nad kształtem praktyk studenckich. Być może zabrakło „przestrzeni” dla wymiany myśli reprezentantów tych dwóch stron, czego przyczyną mógł być wspomniany już wcześniej brak czasu.

Przykłady dobrych praktyk studenckich

W ostatniej części chcielibyśmy przywołać pozytywny przykład praktyk studenckich, którym w naszej ocenie są praktyki realizowane w ramach projektu „Przyjazna i Bezpieczna Szkoła – praktyczne przygotowanie do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”. Dały nam one możliwość poznania nowego, bardziej wartościowego wymiaru praktyk studenckich. Jesteśmy bowiem zgodne co do tego, że kluczem do sukcesu realizacji satysfakcjonujących praktyk pedagogicznych jest partnerska relacja nawiązana między studentami a opiekunami. To ona stanowi bowiem fundament przebiegu praktyk i decyduje o ich pomyślności.

Biorąc udział w praktykach realizowanych w ramach projektu PiBS, miałyśmy szansę uczestniczenia w działaniach, których ramy zostały określone inaczej niż zwykle. Program projektu obejmował zmiany zarówno w sposobie prowadzenia praktyk przez opiekunów, jak i w zakresie obowiązków studenta. Bardzo ważne było dla nas to, że uczestnicząc w projekcie, mogłyśmy proponować autorskie programy zajęć, np. program warsztatów twórczego myślenia, a następnie – po konsultacjach z opiekunem – przeprowadzać zajęcia w wybranych klasach. Samodzielne opracowanie programu oraz jego wdrażanie sprawiło nam ogromną satysfakcję.

Z zaangażowaniem i zadowoleniem prowadziłyśmy zajęcia, mając świadomość, że są one przygotowane od początku do końca przez nas (conie znaczy, że bez konsultacji z opiekunem). Układając program, miałyśmy nie tylko okazję sprawdzić swoje umiejętności nabywane w trakcie zajęć akademickich oraz wykorzystać poznane przez nas metody i formy pracy, ale również odczuwałyśmy szczerą satysfakcję z tego, co udało się nam zrealizować.

Do głównych celów przygotowanego przez nas programu należało:

- zapoznanie uczniów z podstawowymi założeniami pedagogiki twórczości,
- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- rozwijanie myślenia lateralnego, elastycznego, giętkiego, kombinacyjnego i płynnego,
- budowanie u uczniów wiary we własne możliwości,
- kształtowanie otwartości, spontaniczności i pomysłowości,
- wspomaganie samoświadomości i procesów autokreacji,
- nauka skutecznego rozwiązywania problemów.

Mając świadomość, że opiekun praktyk jest naszym partnerem, przewodnikiem w pracy, a nie rozliczającym nas z zadań przełożonym, nie baliśmy się wychodzić z inicjatywą i propozycjami zajęć. Atmosfera ta uwolniła nas od lęku przed zadawaniem pytań czy zgłaszaniem naszych obaw. To z kolei pozwoliło na szczerze omawianie sytuacji pedagogicznych, przebiegu zajęć bądź występujących problemów, dzięki czemu zakres naszych doświadczeń zdecydowanie się powiększył. Myśląc o przykładzie dobrych praktyk studenckich, odwołujemy się więc głównie do doświadczeń zebranych podczas praktyk realizowanych w ramach projektu PiBS, ocenianych przez nas jako wzór dobrych praktyk pedagogicznych.

Za najważniejsze czynniki decydujące o prawidłowej realizacji zadań przypisanych praktykom studenckim uznajemy:

- możliwość pełnego zapoznania się z codziennym rytmem funkcjonowania placówki (miejsca odbywania praktyk),
- umożliwienie wglądu w dokumentację tworzoną w placówce,
- udział w spotkaniach (warsztatach) z różnymi specjalistami (np. psychologiem, kuratorem), umożliwiający obserwację profesjonalnie prowadzonych zajęć i refleksję nad własnym warsztatem,
- możliwość poznania różnorodnych form działalności opiekuńczo-wychowawczej placówki poprzez udział w zajęciach organizowanych przez różnych pracowników,
- partnerska relacja z opiekunami praktyk, zaangażowanie i pomoc z ich strony,
- uczestniczenie w planowaniu przebiegu praktyk,
- wspólne rozwiązywanie zaistniałych problemów,
- stały kontakt z opiekunami praktyk sprzyjający wymianie spostrzeżeń, uwag i doświadczeń,
- możliwość regularnych spotkań, podczas których omawiane są pytania i problemy związane z przebiegiem praktyk,
- możliwość przeprowadzenia opracowanych przez siebie zajęć praktycznych, sprawdzenia swoich umiejętności animacyjnych, trenerskich, pedagogicznych oraz interpersonalnych, a także wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce (warsztaty, zajęcia na świetlicy).

Poniżej przedstawiamy opinie naszych koleżanek studiujących pedagogikę w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej, uczestniczących w praktykach realizowanych w ramach projektu „Przyjazna i Bezpieczna Szkoła”. Ich wypowiedzi są egzemplifikacją wymienionych wyżej czynników, sprzyjających dobremu praktykom.

Rozmawiając z innymi uczestniczkami projektu, chcieliśmy się na początku dowiedzieć, co było głównym powodem, dla którego wzięły w nim udział. Padały bardzo różne odpowiedzi, jednak te występujące najczęściej można

powiązać z ciekawością, chęcią uczestnictwa w nowej, zupełnie innej niż dotychczas formule praktyk. Dla przykładu jedna z odpowiedzi brzmiała:

Ciekawość, chęć uczestniczenia w czymś nowym, co być może odmieni praktyki studenckie. Ponadto poczucie, że mogę stanowić ważną część projektu jako osoba, która swoim doświadczeniem (chodzi mi o wcześniejsze praktyki), uwagami etc. wniesie coś do tego przedsięwzięcia.

Powyższa wypowiedź może świadczyć o tym, że studenci są otwarci na nowe możliwości, chcą działać, uczyć się czegoś nowego. A jednocześnie chcą dzielić się swoimi doświadczeniami, które mogą być wykorzystywane do optymalizacji przebiegu praktyk. Taka możliwość podwyższa ich poczucie własnej wartości – postrzegają się jako partnerzy przedsięwzięcia, a nie tylko wykonawcy zaordynowanych przez kogoś działań.

Inna wypowiedź studentki potwierdzająca powyższą interpretację:

Praktyki realizowane w ramach projektu były dla nas zupełnie nowym doświadczeniem, mimo iż nie jest to dla nas obce pojęcie. Na drugim roku studiów odbyłyśmy już praktyki: śródroczne – diagnostyczne i metodologiczne, oraz praktyki ciągłe. Każda z nas starała się je zrealizować w miarę możliwości najlepiej, jak potrafiła. Skupiały się one jednak przede wszystkim na wykonywaniu poleceń opiekuna praktyk. Moja opiekunka stwierdziła, że do moich obowiązków będzie należało odrabianie lekcji z dziećmi. Udzielałam więc przez pewien czas nieodpłatnych korepetycji z zakresu matematyki, języka polskiego, języka angielskiego czy przyrody. Kiedy zaproponowałyśmy, że przeprowadzimy zajęcia z dziećmi, np. „gry i zabawy”, opiekunka odpowiedziała, że nie po to tu jesteśmy, gasząc tym cały nasz zapał, chęć wprowadzenia czegoś nowego, energetycznego. W ramach projektu PiBS współpraca z nauczycielami, którzy byli naszymi opiekunami, była zdecydowanie inna. Mogłyśmy działać, realizować własne pomysły i wiele się dzięki temu nauczyć. Z każdym dniem lepiej nam się pracowało z dziećmi. Odnalazłyśmy w tym przedsięwzięciu wiele pozytywnych aspektów, z którymi dotychczas nie miałyśmy styczności.

Prócz nowych możliwości działania, które otwierał udział w projekcie, innym, równie ważnym z naszego punktu widzenia czynnikiem, okazała się możliwość konsultacji z dyżurującymi na uczelni ekspertami z kilku dziedzin. Należeli do nich: kurator sądowy, pedagog, metodyk pracy opiekuńczo-wychowawczej, a także psycholog – mediator. W rozmowach ze specjalistami mogłyśmy przedyskutować i przeanalizować każdy problem czy sytuację kryzysową. Eksperci byli dla nas dodatkowym źródłem informacji i profesjonalnego wsparcia, ale najważniejszymi osobami byli opiekunowie praktyk z placówek oraz opiekun kierunkowy z ramienia Uniwersytetu Łódzkiego. O znaczeniu partnerskiej relacji z opiekunem praktyk dla ich pomyślnego przebiegu pisałyśmy już wcześniej – i taka relacja stworzyła się w projekcie PiBS. Warto jeszcze wspomnieć o opiece kierunkowej – dzięki organizowanym przez niego spotkaniom dokonywał się stały przepływ informacji między wszystkimi uczestnikami projektu, co pozwoliło nam lepiej zrozumieć różne aspekty funkcjonowania danej szkoły i ich wzajemne uwarunkowania, a także poczuć

atmosferę, klimat całego przedsięwzięcia, dzięki temu chętniej uczestniczyliśmy w proponowanych działaniach.

Partnerski kontakt z opiekunem praktyk w szkole sprzyjał również budowaniu przez nas własnego autorytetu wśród dzieci, z którymi później pracowałyśmy. Wstępny obraz studenta przychodzącego na praktyki, tworzony przez wychowanków zależy w dużej mierze od tego, jak jego osobę przedstawi grupie nauczyciel, ponieważ nauczyciel dla dzieci w szkole podstawowej jest z reguły znaczącą osobą. Byliśmy przedstawiani dzieciom jako osoby kompetentne, które poprowadzą z nimi ciekawe zajęcia. Dzięki temu dzieci nas słuchały i były otwarte na nasze propozycje. Chętnie z nami współpracowały, nie przeszkadzały w prowadzeniu zajęć. Przez czas trwania tych praktyk mogliśmy czuć się jak prawdziwi pedagodzy.

Warto zauważyć, iż nasza wcześniejsza praktyczna znajomość szkoły mieściła się w perspektywie ucznia, czyli osoby, która musi w pełni podporządkować się specyfice i metodom funkcjonowania szkoły. Realizując praktyki w ramach PiBS, to my mogliśmy tworzyć reguły działania: proponowałyśmy uczniom nowe formy czy ustalenia dotyczące przebiegu zajęć, przedstawiałyśmy nasze pomysły i zamierzenia względem wspólnych lekcji. Staraliśmy się być w tym jednak dość elastyczne, by nie narzucać własnych wizji, a jedynie je zaprezentować i sprawdzić, czy spotkają się one z aprobatą uczniów.

Miałyśmy również możliwość szczegółowego zapoznania się z dokumentacją dotyczącą szkoły i uczniów, głównie w zakresie indywidualnego toku nauczania, sytuacji zdrowotnej i materialnej uczniów oraz ich rodzin, a także organizowania dla nich różnorodnych form pomocy przez daną placówkę. Wiedzę uzyskaną w ten sposób uzupełniałyśmy przez obserwację codziennego „życia” szkoły. Łączenie tych dwóch źródeł danych pozwalało jak najlepiej poznać specyfikę szkoły, a zwłaszcza danej grupy uczniów i w miarę możliwości dopasować tematykę zajęć do jej potrzeb czy zainteresowań.

Podczas praktyk miałyśmy również możliwość śledzenia współpracy psychologa z pedagogiem szkolnym. Dzięki temu uczestniczyliśmy w różnorodnych formach działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły, do prowadzenia których niezbędna jest specjalistyczna wiedza i umiejętności. Dla przykładu: na zajęciach psychologiczno-pedagogicznych ze specjalistami, adresowanych do uczniów i nauczycieli, obserwowaliśmy zajęcia z logopedą (dwie z nas uczestniczyły w konferencji Polskiego Towarzystwa Dyslektycznego), zajęcia ruchowe prowadzone przez rehabilitanta, warsztaty antynikotynowe, warsztaty dotyczące niebezpieczeństw płynących z uprawiania hazardu itd.³

Zapytałyśmy nasze koleżanki, jaka forma praktyk przyniosła im najwięcej korzyści. Nie było dla nas zaskoczeniem, że za najciekawszą i najbardziej wartościową uznano możliwość samodzielnej realizacji zadania, rozpoczynając

³ Działania te prowadzone były w kilku szkołach.

od skonstruowania scenariuszy zajęć aż po ich przeprowadzenie. W różnych klasach zrealizowane zostały warsztaty z zakresu pedagogiki twórczości i treningu kreatywnego myślenia. W większości zajęcia były prowadzone według autorskich programów. Dało to nam przede wszystkim możliwość sprawdzenia siebie oraz wykorzystania nabytej w trakcie studiów wiedzy i umiejętności. Fakt, iż dzieci brały aktywny udział w naszych zajęciach pokazał nam, że wysiłek się opłaca. Jedna z naszych koleżanek powiedziała:

Możliwość realizacji własnego programu autorskiego umocniła we mnie wiarę i przekonanie we własne możliwości oraz pozwoliła na konfrontację posiadanej przeze mnie wiedzy teoretycznej z praktyką pedagogiczną. Odkryłam także, jakiego typu prace podejmowane przeze mnie niosą mi radość i sprawiają satysfakcję. Ponadto, zdobyłam doświadczenie w kontaktach z uczniami oraz we współpracy z nauczycielami, dyrekcją i pracownikami szkoły. Były to niezapomniane doświadczenia, które na pewno zaowocują w przyszłości.

Podobną opinię wyraziła inna studentka, która dodatkowo wskazała dziedziny pracy szkoły, które poznała w trakcie praktyk.

W ramach praktyk zapoznaliśmy się z zadaniami pedagoga w szkole z oddziałami integracyjnymi, poznałyśmy specyfikę klas integracyjnych oraz prowadziłyśmy warsztaty rozwijające kreatywne myślenie, co dało nam możliwość sprawdzenia naszej wiedzy i umiejętności w praktyce.

Zbliżając się do końca wypowiedzi, chcemy sformułować kilka wskazówek dla młodszych kolegów, którzy w przyszłości znajdą się na naszym miejscu. Być może dzięki temu pewne błędy i stereotypy nie będą powielane. Jesteśmy przekonane, że cały proces realizacji praktyk może przebiegać sprawniej i z większą korzyścią dla wszystkich, którzy biorą w nim udział: studentów, opiekunów praktyk z ramienia szkół i instytucji edukacyjnych, opiekunów praktyk z ramienia uczelni, a przede wszystkim z korzyścią dla dzieci, które są „żywym tworzywem”, na którym pracujemy w ramach praktyk.

Ogólna wskazówka sformułowana przez jedną ze studentek brzmi: „Najważniejsza jest otwartość i zaufanie do własnej intuicji, choć bez narcystycznej pewności siebie”. Inna uczestniczka praktyk w ramach PiBS stwierdziła:

Trudno jest namawiać studentów do tego, by dawali z siebie wszystko. Nie wszyscy chcą chłonąć wiedzę zdobywaną na praktykach w 100%, ponieważ pewnie jeszcze nie zdają sobie sprawy z tego, jak bardzo jest to ważne. Z doświadczenia wiem, że będąc na I roku studiów, nie przywiązuje się do tego tak wielkiej wagi. Tak naprawdę dopiero biorąc udział w projekcie PiBS zrozumiałam, że praktyki są dla nas jedynym (a przecież najważniejszym) źródłem wiedzy praktycznej. Wszystko zależy od nas. Moja rada jest taka: traktujmy to poważnie, bo może okazać się, że obudzimy się na V roku studiów, a mimo teoretycznej wiedzy, nie będziemy potrafili odnaleźć się w najprostszych sytuacjach wychowawczych.

Ostatnia z zacytowanych wypowiedzi nawiązuje do potrzeby osobistego zaangażowania i rozwijającej się samoświadomości studenta. Autorka wskazuje

istotne czynniki decydujące o prawidłowym przebiegu praktyk, jednak tym razem leżące po stronie studenta. Zaangażowanie i sumienność z pewnością pomogą w udanej realizacji samodzielnych zajęć (z dowolnej tematyki), stanowiących najlepszy sprawdzian z wiedzy i umiejętności, jaki może zostać przeprowadzony w trakcie nauki akademickiej. Mniejsze znaczenie ma w tym przypadku znajomość definicji, dat bądź nazwisk autorów koncepcji teoretycznych, z których jesteśmy odpytywani na zajęciach. Kluczową sprawą jest umiejętność porozumiewania się z ludźmi, kierowania grupą, organizacja czasu, możliwość wzbudzenia u innych zainteresowania, pobudzenia zmysłów czy emocji. Jednym słowem: animacja! Możliwość sprawdzenia siebie jako animatora również stanowi ważny czynnik dla uznania praktyk za dobrze wykorzystany czas. Ale warunkiem wykorzystania tej możliwości jest zapał i chęci studenta, aktywizujące każde jego działanie.

Zakończenie

Dokonując próby podsumowania naszych rozważań, nie sposób nie zauważyć, że najważniejszym elementem dobrych praktyk studenckich jest partnerska relacja nawiązana między studentami a opiekunami, co kilkakrotnie już podkreślałyśmy. Uważamy, że to ona stanowi podstawę zaistnienia innych czynników, decydujących o prawidłowym przebiegu praktyk studenckich. Życzliwa atmosfera, budowanie partnerskich stosunków oraz włączanie studentów w tworzenie programu praktyk i organizację działań realizowanych w ich obrębie pomagają w uświadomieniu sobie przez młodych ludzi odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa. Odpowiedzialności za własny rozwój, zdobycie określonych kompetencji niezbędnych w wykonywaniu przyszłego zawodu, ale również odpowiedzialności za nadanie praktykom studenckim takiego kształtu, jaki sami uznaliby za satysfakcjonujący. Takie poczucie powinności w „zarządzaniu” sferą praktyk pozwoli w konsekwencji na „zadomowienie” się w praktyce funkcjonowania instytucji i tym samym na otwartość, współdziałanie, zaufanie własnej intuicji i odnalezienie twórczego potencjału. Na koniec chcemy jeszcze tylko podkreślić, że za stworzenie opisanej powyżej, sprzyjającej twórczej aktywności studenta, „przestrzeni” praktyk, odpowiada nie tylko opiekun, którego niezwykle ważną rolę jest zainicjowanie autentycznej, partnerskiej relacji, ale również student, którego aktywność zadecyduje o możliwości zaistnienia dialogu między ekspertem a tym, który dopiero będzie się uczył. Ważne jest zatem, by naturalną asymetryczność tych „dwu stron” –wynikającą choćby z różnicy wiedzy i doświadczeń –wykorzystać możliwie jak najpełniej w budowaniu partnerskiej relacji, pozwalającej na współpracę i tworzenie jak najlepszej perspektywy dobrych praktyk studenckich.

Bibliografia

Cyrański B., *Studenci w praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem hermeneutycznej interpretacji tekstu. Druga odsłona*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.

http://www.come.uw.edu.pl/_pliki/prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf.

Małgorzata Synowiec
Łódź

Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa pedagoga szkolnego

Opiekunem praktyk studenckich byłam przez około dziesięć lat. Pracowałam wówczas jako pedagog w szkole podstawowej oraz koordynator prowadzonych w niej działań profilaktycznych; tworzyłam świetlicę profilaktyczną, realizowałam programy profilaktyczne, w których uczestniczyli uczniowie, nauczyciele i rodzice, w tym również program Biura ds. Narkomanii, ukierunkowany na pomoc rówieśniczą dla dzieci z grup ryzyka. Znaczącą grupą uczestników zajęć profilaktycznych byli uczniowie mający problemy w nauce, kłopoty w relacjach z kolegami bądź nauczycielami, przyjmujący środki psychoaktywne, wagarujący, znajdujący się pod nadzorem kuratora lub pochodzący z rodzin objętych nadzorem.

Studenci, którzy przychodzili do szkoły na praktyki wykazywali różne nastawienia zarówno do instytucji, jak i do samych praktyk czy swojej w nich roli. Na podstawie kilkuletniej obserwacji ich zachowań, m. in. relacji, w jakie wchodził z innymi, wyróżniłam kilka typów studentów, z którymi pracowałam:

- studenci otwarci, ciekawi placówki, dzieci, chętnie zapoznający się z ofertą szkoły, bez większych oporów włączający się w działania proponowane przeze mnie, z zaangażowaniem diagnozujący potrzeby placówki i samych uczniów,
- studenci objawiający lęk przed kontaktem z uczniami, szczególnie z uczniami trudnymi,
- studenci zagubieni w szkole, nierozumiejący swojej roli i zadań, które mieli realizować podczas praktyk,
- studenci przepelnieni złością i niechęcią wobec tzw. trudnych uczniów.

Przywołuję tę „podręczną typologię”, by zasygnalizować oczywistą kwestię, iż studenci są tak samo różni jak uczniowie, z którymi pracowałam na co dzień. W związku z tym formułowanie wobec wszystkich studentów takich samych oczekiwań, podobnie jak dokonywanie generalizujących ocen, nie jest słuszne. Podczas praktyk dużo czasu starałam się poświęcać właśnie tym studentom, którzy mieli obawy związane ze swoimi możliwościami podczas praktykowania w szkole. Dużo rozmawialiśmy, zastanawiając się, z czego

wynikają ich obawy, złość czy zagubienie, dobieraliśmy wspólnie działania pozwalające im oswoić się z trudnościami. Dużą wagę przywiązywałam do tego, by na bieżąco dostawali ode mnie informację zwrotną, odnoszącą się do wykonywanych przez nich zadań. Wiele czasu poświęcałam na wspieranie ich w kontaktach z dziećmi i nauczycielami.

Podczas jednego roku szkolnego zorganizowałam dla studentów grupę wsparcia – spotykaliśmy się na 3 godziny w miesiącu w kilkusobowej grupie. Wspólnie omawialiśmy to, co udało się im osiągnąć podczas ich działań w szkole, próbowaliśmy ustalać kierunki dalszej pracy z uczniem, grupą czy rodziną, opracowywaliśmy i ćwiczyliśmy na sobie scenariusze zajęć dla klasy czy grupy, omawialiśmy je i w wyniku dyskusji modyfikowaliśmy. Była to dla mnie i studentów czasochłonna, aczkolwiek bardzo efektywna forma pracy na rzecz ich rozwoju osobistego i zawodowego jako przyszłych pedagogów. Moi praktykanci uczestnicząc w grupie, poznawali w praktyce przebieg procesów grupowych. W wyniku refleksji potrafili wyodrębnić etapy pracy z grupą, objawy zbliżającego się kryzysu i możliwości jego rozwiązywania. W okresie późniejszym swoje umiejętności wykorzystywali podczas zajęć z grupami uczniów, które funkcjonowały w szkole w ramach świetlicy profilaktycznej czy grup profilaktyczno-rozwojowych.

Inną formą pracy grupowej studentów było ćwiczeniowe uczestnictwo w programach profilaktycznych (z grupami studentów w zasadzie symulowałam realizację danego programu) i późniejsze wspomaganie mnie w przeprowadzaniu programu w klasach. Studenci mieli tym samym możliwość przeprowadzenia części zajęć i doświadczenia oddziaływania na grupę. Po każdym spotkaniu z klasą omawialiśmy przebieg zajęć, studenci dostawali ode mnie informację dotyczącą sposobu ich pracy z klasą.

Do szkoły poza studentami przychodzili również wolontariusze – uczniowie klas III szkół średnich. Niewielka różnica wieku, ale różna pozycja społeczna uczniów i studentów sprzyjały budowaniu specyficznych relacji. Studenci bywali „wzorami”, czasami wręcz „mistrzami” dla wolontariuszy – znaczna część uczniów-wolontariuszy podjęła studia pedagogiczne lub psychologiczne. Ale także studenci, stawiający przecież pierwsze kroki w świecie praktyki pedagogicznej, gromadzili cenne doświadczenia. Przez porównanie z uczniami szkoły średniej wyraźnie dostrzegali swoją wiedzę i umiejętności, co podwyższało ich samoocenę. Ale jednocześnie wspólna praca z młodszymi motywowała ich do większego wysiłku, doskonalenia swoich umiejętności (mówili o tym wprost podczas wspólnych spotkań).

Poza pracą grupową studenci zajmowali się również wspieraniem dzieci w sytuacjach trudnych – trudności dotyczyły uczenia się, bycia w grupie, odnalezienia się w nowej sytuacji życiowej, np. po śmierci rodzica czy rodzeństwa. Często między studentami i uczniami budowała się więź, która utrzymywała się po zakończeniu praktyk. Obecność w szkole studentów i starszych

uczniów-wolontariuszy miała pozytywne znaczenie, szczególnie dla uczniów niedostosowanych społecznie, którzy zaczęli lepiej funkcjonować w grupie profilaktycznej, klasie i szkole. Te zmiany dostrzegali rodzice i nauczyciele. Studentom udawało się często przerywać „zakłęty krąg” rodzin z problemami.

Zarówno zajęcia dla rodziców, jak i dla uczniów prowadziłam metodami aktywnymi, a więc uczestniczący w nich studenci poznawali również praktyczno-techniczne rozwiązania stosowane w pracy z grupą bądź klasą. Inną cechą mojej aktywności zawodowej było systemowe organizowanie działań, tzn. pracując z rodziną lub uczniem z trudnościami, budowałam zespół, w skład którego – zależnie od potrzeb – wchodził psycholog, pracownik socjalny, kurator, lekarz, pielęgniarka, przedstawiciel parafii, pracownik świetlicy szkolnej, dzielnicowy. Studenci często uczestniczyli w spotkaniach zespołu, poświęconych opracowaniu strategii pomocy dziecku i rodzinie, mieli więc możliwość poznania oferty pomocowej różnych profesjonalistów.

Podczas praktyk studenci angażowali się także w działania ogólnoszkolne, jak np. dzień sportu, Dzień Dziecka, jasełka, akcje i konkursy. Uczniowie często prosili ich wtedy o pomoc lub przyłączenie się do wspólnej zabawy.

Reasumując – takie rodzaje „czynności” wykonywali studenci realizujący praktyki w „mojej” szkole:

- obserwowali uczniów,
- diagnozowali potrzeby szkoły i uczniów,
- opracowywali – w grupie przy moim wsparciu – programy działań korygujących oraz programy wspierające ucznia,
 - uczyli się budować kontrakty z uczniem, grupą, klasą, rodzicami i pracować z ich wykorzystaniem,
 - poznawali i doświadczali procesu grupowego,
 - współprowadzili ze mną programy profilaktyczne (które najpierw poznawali praktycznie) w grupach i klasach,
 - uczyli się w praktyce szkolnej profilaktyki pobudzającej, czyli działań, które mają za zadanie wzmacniać dziecko; poznawali również metodę interwencji profilaktycznej,
 - organizowali zajęcia dla grup uczniów w świetlicy profilaktycznej oraz pomagali uczniom w nauce,
 - uczestniczyli w spotkaniach zespołu wychowawczego (nauczyciel, pedagog, psycholog, kurator) oraz w zajęciach dla rodziców, a także w zajęciach w klasie, np. godziny wychowawcze,
 - zapoznawali się z metodą socjoterapii,
 - poznawali placówki znajdujące się społeczności lokalnej, z którymi pracowała szkoła, np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, koła parafialne, centra aktywności lokalnej.

Czego – jak mniemam – studenci mogli się dzięki temu dowiedzieć, nauczyć, doświadczyć:

- poznali specyfikę funkcjonowania szkoły, zwłaszcza w aspekcie planowania i realizowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej,
- stali się bardziej wrażliwi na dostrzeganie problemów dziecka w szkole i domu – często ze względu na ich bliższy kontakt z dzieckiem, to studenci identyfikowali niedostrzegane dotąd przez szkołę problemy, dzięki czemu można było podjąć działania zaradcze,
- zmniejszyli swoje obawy związane z pracą w szkole,
- obniżyli napięcie towarzyszące ich pracy z uczniem z rodziny problemowej oraz pracy z grupą,
- stosowali w praktyce poznawane na uczelni zasady budowania programów profilaktycznych i korygujących indywidualne sytuacje dzieci, realizacja tych programów pozwalała zauważyć ich efekty,
- lepiej poznali siebie.

Z reguły wraz z przedłużaniem się pobytu studentów w szkole wzrastała ich motywacja do pracy, zaciekawienie dzieckiem, jego losem. Z przyjemnością zauważałam, jak wzrasta ich poczucie sprawczości. Stopniowo wykazywali się coraz większą samodzielnością w podejmowaniu działań na terenie szkoły, lepiej potrafili współpracować z nauczycielami czy rodzicami. Mieli odwagę zgłaszać swoje pomysły do zmiany lub poszerzenia oferty szkoły. Byli i tacy studenci, którzy trafiali do mnie na praktyki, a po ich zakończeniu nadal zostawali w szkole (jako wolontariusze) do końca swoich studiów.

Również ja odnosiłam korzyści z prowadzenia praktyk studenckich. Kontakt z pracownikami uczelni mobilizował mnie do systematycznego dokształcania się, do poznawania na bieżąco nowych koncepcji teoretycznych. Cenne było to, że pierwsze spotkania ze studentami poprzedzone były wizytami nauczycieli akademickich, podczas których uzgadnialiśmy oczekiwania wobec konkretnego cyklu praktyk. Praca ze studentami była dla mnie „wyzwalaczem” energii, pomysłów, inspirowała mnie do poszerzania oferty szkoły w zakresie oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych. W pewnym stopniu zainspirowała mnie również do podjęcia dodatkowego kształcenia. Rozpoczęłam cykl szkoleń, który doprowadził mnie do otrzymania stopnia trenera Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Praktyki to też czas, kiedy studenci kształtują swoje opinie i postawy wobec przyszłej pracy pedagogicznej, zawodu, a także ludzi. Często jest to kamień węgielny pod ich przyszłe bycie wychowawcą – to modelowanie postawy wobec pracy, którą w przyszłości będą wykonywać i dlatego trudno przecenić rolę praktyk studenckich. Znaczna odpowiedzialność za ich efektywność spoczywa na opiece nad praktykami z ramienia instytucji. Winien on wypracować i systematycznie – prowadząc refleksję nad swoim działaniem – doskonalić swój styl pracy ze studentami. Niezbędne jest przy tym indywidualne traktowanie studentów podczas ich pobytu w placówce, zauważanie ich sukcesów i trudności oraz pomaganie im w pokonywaniu przeszkód, wspieranie w nowych sytuacjach w pracy z uczniem czy rodzicami.

Konkretne zadania czy też role opiekuna praktyk są różnorodne. Moim zdaniem najważniejszych zakresów jego kompetencji należą:

- posiadanie umiejętności psychologicznych (indywidualizacja pracy ze studentami, przezwyciężanie ich lęków i obaw),
- wspieranie rozwoju osobistego studentów – minimalizowanie lęków przed błędem, uczenie podejmowania odpowiedzialności bez paralizującego strachu przed nieprzewidywalnymi konsekwencjami działań,
- bycie *couchem* – wspieranie studenta, wyzwalamie jego potencjału, pomaganie w odkrywaniu jego talentów,
- bycie mentorem, kimś kto w sposób życzliwy uczy, motywuje do rozwoju, aktywizuje, pokazuje studentowi, co osiągnął i wskazuje kierunki zmiany – rozwoju,
- bycie dobrym organizatorem (planowanie praktyk),
- bycie twórczym w podejściu do pracy z uczniem, rodziną, nauczycielami i studentami,
- bycie pasjonatem swojej pracy,
- umiejętność tłumaczenia tego, czego doświadcza student, wyjaśniania, określania celów danych działań wobec dziecka i rodziny.

Podczas prowadzenia praktyk brakowało mi wypracowanego standardu metodycznego. Radziłam sobie z tym w ten sposób, że prawie dla każdego studenta opracowywałam indywidualny program praktyk w szkole, zgodnie z jego potrzebami i oczekiwaniami szkoły oraz potrzebami uczniów. Takie rozwiązanie wymagało jednak dużego nakładu pracy z mojej strony.

Na zakończenie wspomnę jeszcze o problemach, które ujawniały się podczas praktyk:

- byli studenci, których z trudem motywowałam do pracy na rzecz dzieci,
- ocena studentów wystawiana w dzienniku praktyk – bardziej cenna była dla mnie opisowa informacja nt. pracy studenta niż stopień,
- zbyt rzadki kontakt z pracownikami uczelni – nie byłam pewna, czy moja opieka nad praktykami spełnia oczekiwania uczelni,
- studenci mieli problemy z pomaganiem innym, dla nich pomoc oznaczała osiągnięcie natychmiastowego sukcesu – czyli zmianę np. w funkcjonowaniu ucznia czy rodziny.

Dzisiaj z przyjemnością spotykam się ze „swoimi” studentami – praktykantami, którzy pracują jako pedagodzy, wychowawcy świetlic. Są to już dojrzały nauczyciele. Wspominają wówczas swoje praktyki i to, co zostało im do dzisiaj, czyli pozytywne wspomnienie swojego pierwszego kontaktu ze szkołą.

Joanna Stelmaszczyk
Uniwersytet Łódzki

Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa nauczyciela akademickiego

W poniższym tekście pragnę podzielić się swoimi spostrzeżeniami na temat praktyk studenckich, jakie poczyniłam będąc opiekunem praktyk z ramienia Uniwersytetu Łódzkiego, a zarazem nauczycielem świetlicy w szkole podstawowej.

Od ponad 10 lat pełnię funkcję kierunkowego opiekuna praktyk¹. Do moich obowiązków należy zapoznawanie studentów z regulaminem praktyk, nadzór nad ich prawidłowym przebiegiem oraz ich zaliczanie. Co roku spotykam się przeciętnie ze stu pięćdziesięcioma studentami odbywającymi praktyki śródroczne i ciągle w różnych placówkach. Przez kilka lat nadzorowałam praktyki śródroczne w szkołach podstawowych, a od sześciu lat pracuję również w świetlicy szkolnej w Szkole Podstawowej nr 34 w Łodzi i obserwuję studentów odbywających praktyki w naszej placówce. Rozpocznę od tych czynników, które wpływają negatywnie na poziom odbywanych praktyk.

Po pierwsze, jest to niechęć nauczycieli do przyjmowania na siebie obowiązków opiekuna praktyk. Jeszcze kilka lat temu nauczyciele chętniej przyjmowali praktykantów, licząc na zaświadczenie o opiece nad praktykami szkolnymi, co było jednym z wymogów awansu zawodowego w ich przypadku. Dziś naprawdę trudno namówić nauczycieli na przyjęcie studentów. Na pewno jest to też związane z bardzo niskimi kwotami wynagrodzenia, które otrzymuje opiekun praktyk, do tego z dużym opóźnieniem, co wynika z biurokracji panującej w UŁ. Często słyszę od studentów, że nauczyciele odmawiają podjęcia się opieki, ponieważ to dodatkowa praca, trzeba przecież przygotować zajęcia, które studenci będą hospitować. W kontekście takich uwag zastanawiam się, czym różnią się zajęcia hospitowane od tych nieoglądanych przez studentów? Czyżby tym, że jedne toczą się realnie, a drugie pozostają jedynie „na

¹ Zgodnie z zarządzeniem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 29.10.2010 (por. strona internetowa UŁ) kierunkowy opiekun praktyk sprawuje pieczę nad organizacją i odbywaniem praktyk studenckich (na Wydziale Nauk o Wychowaniu wymienione działania prowadzone są dla studentów specjalności pedagogicznej). Do jego obowiązków należy: sporządzanie skierowań na praktyki oraz porozumień o prowadzenie praktyk, koordynacja pracy nauczycieli akademickich hospitujących praktyki studenckie, zaliczanie odbytych praktyk.

papierze”)? Jestem zagorzałą przeciwniczką zajęć „na pokaz”, które mają niewiele wspólnego z codzienną praktyką instytucjonalną. Student powinien zobaczyć rzeczywisty obraz pracy szkoły, poczynając od zajęć dydaktycznych, zorganizowanych poprzez dowolne zabawy dzieci, aż do prac porządkowych czy opiekuńczo-wychowawczych. Niezrozumiała jest więc dla mnie argumentacja mówiąca o konieczności dodatkowej pracy nauczyciela. A może chodzi raczej o obawę nauczycieli przed ocenianiem ich pracy przez młodych adeptów zawodu? Możliwe jest też jeszcze jedno wytłumaczenie, które nasuwa się nieubłagane – niechęć do dzielenia się swoimi pomysłami.

Drugim czynnikiem negatywnie wpływającym na jakość praktyk jest brak przygotowania planu praktyk. Studenci oczywiście otrzymują regulamin praktyk, który określa zakres obowiązków zarówno nauczyciela, jak i studenta. Jest w nim zapisana liczba godzin hospitacji pracy nauczyciela, a także to, ile zajęć samodzielnych winien przeprowadzić student. Forma prowadzonych zajęć pozostawiona jest do decyzji współpracującej ze sobą pary. I tu pojawia się problem. Wydaje się, że nauczyciele nie mają pomysłu na współpracę ze studentami. Nie potrafią lub nie chcą określić swoich wymagań, albo też nie omawiają zajęć przez siebie przeprowadzonych ze studentem bądź robią to w sposób pobieżny. Nie dokonują namysłu nad zajęciami, nie potrafią więc dokonać ich ewaluacji. Nie określają swoich oczekiwań wobec zajęć przygotowywanych przez studentów, a co za tym idzie, nie potrafią ocenić pracy młodych adeptów pedagogiki. Oto przykład z praktyki szkolnej²:

Na początku roku szkolnego, w ramach zajęć pozalekcyjnych, poproszono studentów, aby wyszukali sławnych Polaków (naukowców, podróżników, wynalazców) i przedstawili ich sylwetki uczniom klas młodszych. Panowie ci wyrazili swój niepokój, czy będą potrafili zaciekawić maluchy. Przygotowali konspekt, w którym dużo miejsca poświęcili wiadomościom, jakie chcą przekazać, ale nie określili celów szczegółowych. Zajęcia pod względem merytorycznym były ciekawe, a uczniowie zaimponowali studentom swoją wiedzą i trafnością pytań. Kiedy spytałam, czy nauczyciel opiekujący się praktykantami skorygował błędy metodyczne i uwrażliwił studentów na wychowawczy wymiar pracy nauczyciela, uzyskałam odpowiedź negatywną. Po zakończonych zajęciach studenci otrzymali jedynie taką informację od nauczyciela: zajęcia oceniam pozytywnie.

Jednym z zadań, jakie nakłada na nauczyciela – opiekuna regulamin praktyk, jest sporządzenie opinii na temat praktykanta. Bardzo często zdarza się, że opinie te ograniczają się do informacji „praktykę zaliczam na pięć”. Proszę wtedy studentów o powrót do placówki i sporządzenie przez nauczyciela dokładnej opinii. Okazuje się wtedy, że nauczyciel nie obserwował swojego podopiecznego i nie potrafi ocenić np. jego zaangażowania, umiejętności (lub ich braku) współpracy z dziećmi, otwartości na uwagi nauczyciela, innowacyj-

² Wypowiedzi wyróżnione mniejszą czcionką są zapisem rozmów, jakie przeprowadziłam ze studentami po odbyciu praktyk.

ności przeprowadzonych zajęć, dobrego bądź też słabego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Przypuszczam, że nauczyciel kierując się sympatią i źle rozumianą życzliwością, nie chce w ocenie końcowej zawierać uwag krytycznych – niech je jednak przekaze studentowi. Często słyszę o sytuacjach, kiedy po przeprowadzeniu przez studenta zajęć nie otrzymuje on żadnej informacji zwrotnej. Nie wie, co zrobił dobrze, a co mu się nie udało. Nie pyta się go również o jego ocenę zajęć. Dla mnie jako nauczyciela akademickiego ważna byłaby informacja: czy student wykazywał własną inicjatywę, czy raczej oczekiwał, że nauczyciel wyznaczy mu kolejne zadania, jak radził sobie w relacjach z dziećmi, czy był opiekuńczy, serdeczny, czy też wycofany.

Równie często zdarza się sytuacja odwrotna do opisywanej powyżej. Praktyki są wtedy „przekombinowane”, zajęcia przygotowane przez nauczyciela są sztuczne i nierealne do przeprowadzenia w warunkach szkoły, a do tego dochodzi zbytnie sformalizowanie przebiegu praktyk. Nie ma wtedy miejsca na dostosowanie przeprowadzanych zajęć do możliwości, umiejętności i zainteresowań zarówno dzieci, jak i studentów. Student powinien poznać rzeczywisty obraz pracy placówki. Jeśli świetlica szkolna ma zapewnić opiekę 350 dzieciom, to oczywiste jest, że jej praca wygląda inaczej niż praca w świetlicy opiekującej się 80 dziećmi. Należy zapoznać studenta z problemami dnia codziennego – sposobem rejestracji obecności dzieci, zasadami odbioru ich z placówki przez rodziców i opiekunów, wskazać jak zainicjować zabawy, a kiedy je ograniczać. Niedopuszczalne jest dla mnie ukazanie jedynie zajęć zorganizowanych i to najlepiej prowadzonych jeszcze przez dwie nauczycielki z dwudziestoma dziećmi – kiedy reszta grupy jest wypraszana z sali. Słyszałam również o sytuacjach, kiedy dzieci były przygotowywane do takich „pokazowych” zajęć. Takie zajęcia, których student nie będzie mógł powtórzyć w rzeczywistości szkolnej, są jedynie dowodem złego rozumienia idei praktyk. Zamysłem praktyk jest umożliwienie młodemu osobom sprawdzenia się w sytuacjach rzeczywistych. Zmęczone i zniechęcone dzieci, które nie chcą brać udziału w żadnych zorganizowanych zajęciach, dzieci nadpobudliwe ruchowo, dzieci z problemami rodzinnymi – to codzienność placówek i to powinien zobaczyć student. Ważne jest także zapoznanie studentów z dokumentacją świetlicy – rocznym planem pracy, regulaminem, rozkładem zajęć w ciągu dnia, aby ukazać zasady rządzące pracą placówki i zadania wyznaczone poszczególnym nauczycielom. Dobrze jest, jeśli student ma możliwość uczestniczenia w pracach przygotowawczych do jakiejś uroczystości szkolnej (np. pasowanie na ucznia klasy pierwszej) lub we współpracy z instytucjami w środowisku lokalnym szkoły (np. spółdzielnią mieszkaniową czy parafią).

Niezbyt często, ale jednak zdarzają się przypadki, gdy student uznawany jest przez nauczyciela i dyrekcję szkoły za „tanią siłę roboczą”. Studenci skarżą się, że musieli parzyć herbatę, wynosić makulaturę, jeździć do urzędów, aby załatwiać sprawy niezwiązane z planem praktyk. Czym innym jest naprawa gier

planszowych, które w tajemniczy sposób ulegają ciągłym zniszczeniom – w świetlicy „dzień naprawczy” jest stałym punktem miesięcznego planu pracy chyba każdej placówki, a czym innym zmuszanie do przekopania szkolnego ogródka bez podania celu takich działań – nasuwa się więc podejrzenie, że chodzi raczej o zaoszczędzenie pieniędzy, jakie należałoby zapłacić za taką usługę, niż o fakt, że szkoła promuje ekologiczny styl życia.

Na szczęście w praktyce pedagogicznej oraz tej szkolnej i uniwersyteckiej coraz częściej można spotkać pozytywne przykłady przeprowadzania i wykorzystania praktyk studenckich, z wymiernymi korzyściami dla wszystkich uczestników tego specyficznego procesu edukacyjnego.

Z ogromną przyjemnością zauważam, że bardzo często studenci powracają z praktyk w szkole bardzo usatysfakcjonowani, z nową energią do nauki. Widzą powiązanie teorii pedagogicznych, które poznają w czasie studiów, z praktyką dnia codziennego. Pozytywna ocena ich działań, i ich samych jako nauczycieli, wyrażana przez opiekuna potrafi dodać odwagi do dalszych zmagania z nieśmiałością czy wadą wymowy. Możliwość sprawdzenia się w działaniu, w różnych sytuacjach, daje szansę na realną ocenę swoich oczekiwań wobec przyszłej pracy. Często słyszałam opinie typu:

Dotąd myślałam, że studiuje na kierunku pedagogicznym, aby spełnić ambicje moich rodziców, a w życiu będę robić coś zupełnie innego, ale teraz wiem, że chcę pracować w szkole.

Drugim czynnikiem pozytywnie wpływającym na studentów jest poczucie zdobywania w czasie praktyk nowych umiejętności praktycznych. Bardzo często studenci z ogromnym szacunkiem mówią o zaangażowaniu i nowatorskich metodach pracy nauczycieli. Zdarza się, że „doczytują” na temat obejrzonej techniki plastycznej czy rodzaju zajęć oddechowych. Zaskoczeni są cierpliwością i spokojem, jakim charakteryzują się nauczyciele. Zazdroszczą im zaradności w rozwiązywaniu problemów rodzinnych i socjalnych swych podopiecznych. Z drugiej strony z dumą opisują sytuację, kiedy nauczycielka chwaliła ich zajęcia i prosiła o odpowiedzenie literatury opisującej wykorzystywaną przez nich metodę pracy. Młodzi ludzie cieszą się z tego, że ich opiekunowie ciągle się kształcą, są otwarci na nowinki – daje to pozytywny wzór młodym ludziom. Przełamuje również stereotypy panujące w społeczeństwie na temat pracy nauczycieli i podnosi samoocenę studentów.

Coraz częstszym owocem odbycia praktyk w danej instytucji jest znalezienie w niej zatrudnienia. Jest to dodatkowa motywacja, aby jak najlepiej przygotować się i odbyć praktyki. Student, który dobrze zaprezentuje się w czasie praktyk i nawiąże współpracę ze szkołą, ma większą szansę znaleźć w przyszłości w niej pracę. Zdarzają się przypadki, kiedy chęć bycia w danym środowisku pracy, z określonymi nauczycielami i dziećmi, zachęca studenta do przedłużenia kontaktów z placówką już na zasadach pracy wolontarystycznej na rzecz szkoły.

Zaprzyjaźniony student uczestniczy w uroczystościach szkolnych, jest opiekunem w czasie wycieczek klasowych. Daje to również wymierne efekty nauczycielowi, który zdobywa sobie asystenta – osobę znającą już uczniów i ich potrzeby. Dzieci mają zaś możliwość korzystania z pomocy w nauce czy poznania ciekawych form spędzania czasu wolnego. Student to dla dyrektora placówki również często sojusznik we współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym. Dyrektor jako pracodawca jest w luksusowej sytuacji, gdy bazując na obserwacji poczynionej w czasie praktyk przez opiekuna może wybrać sobie pracownika, nie tylko biorąc pod uwagę „dyplomy i papierki”, ale na podstawie rzetelnej oceny umiejętności praktycznych i predyspozycji psychicznych studenta.

Dobrze poprowadzone praktyki mogą stanowić również powód do satysfakcji dla opiekunów praktyk. W zawód ten wpisana jest bowiem chęć dzielenia się swoją wiedzą nie tylko z dziećmi, ale również z kolegami, szczególnie tymi młodszymi. Jest to zarazem szansa na kontakt z młodymi ludźmi, którzy widzą świat inaczej, czasami bardziej krytycznie, czasami bardziej go idealizując. To szansa na odświeżenie swojego warsztatu pracy, mobilizacja do poszukania nowych form zajęć.

Studenckie praktyki stanowią ważny element procesu edukacyjnego – powinny być wykorzystywane w stu procentach nie tylko przez studentów, ale również przez nauczycieli akademickich. To bowiem jedyna szansa, aby rozpoznać rzeczywiste predyspozycje intelektualne, psychiczne i moralne kandydata do zawodu nauczycielskiego.