

Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja

pod redakcją
Jacka Piekarskiego
Ewy Cyrańskiej
Beaty Adamczyk

Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja

pod redakcją
Jacka Piekarskiego
Ewy Cyrańskiej
Beaty Adamczyk

 WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
Beata Adamczyk – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Biuro ds. Rozwoju Wydziału, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Mariusz Cichosz

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
Barbara Grzejszczak

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06628.14.0.K

ISBN 978-83-7969-369-6



www.pibs.uni.lodz.pl



Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego

Publikacja wydana w ramach projektu Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół 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



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Uniwersytet
ŁÓDZKI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

O potrzebie debaty nad praktykami pedagogicznymi – otwarcie dyskusji (<i>Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska, Beata Adamczyk</i>)	7
Praktyki studenckie w kształceniu akademickim	17
<i>Małgorzata Prokosz</i> , Praktyka pedagogiczna jako przedmiot kształcenia uniwersyteckiego. Między założeniami a osiąganymi kompetencjami	19
<i>Dorota Sobierańska</i> , Metoda projektów w konstruktywistycznym modelu praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli	31
<i>Inetta Nowosad</i> , Ocena jakości praktyk pedagogicznych w zakresie przygotowania nauczycieli do współpracy z rodzicami	47
<i>Zuzanna Zbróg</i> , Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów	65
<i>Emilia Wasilewska</i> , Wymiary przygotowania praktycznego w zakresie pedagogiki opiekuńczej	81
<i>Monika Wrona</i> , Praktyka opiekuńczo-wychowawcza w kształceniu pedagogicznym przyszłych nauczycieli	89
Praktyki pedagogiczne w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela	99
<i>Marta Stasiła-Sieradzka</i> , Motory zmian na rynku pracy a kształtowanie pożądanych kompetencji w toku kształcenia akademickiego	101
<i>Krzysztof Zajdel</i> , Praktyka pedagogiczna w szkole – diagnoza i propozycje doskonalenia	113
<i>Klaudia Błaszczyk</i> , Praktyki pedagogiczne – obszary zaniedbane i możliwości doskonalenia	123
<i>Krystyna Korneta</i> , Osobliwości praktyk pedagogicznych w szkole – studium krytyczne	143
<i>Elżbieta Sałata</i> , Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli	153
Projekty i ich realizacja – egzemplifikacje	163
<i>Dorota Radzikowska</i> , Rozwijanie refleksji pedagogicznej studentów podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu i szkole w świetle doświadczeń z realizacją projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”	165

Kinga Kuszak, Praktyczne przygotowanie nauczycieli edukacji elementarnej. O roli współpracy wyższej uczelni z interesariuszami zewnętrznymi. Tworzenie sieci wspólnych działań	177
Ryszard Kowalski, Maria Obrębska, Krystyna Wojciechowska, Celina Kadej, Olga Szynkarczyk, Anna Andrzejewska, Model kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach	195
Tomasz Łaszczewski, Pomiędzy rzeczywistością a wyobrażeniem studentów – propozycje zmian w zakresie odbywania praktyk pedagogicznych	207
Autorzy	217

O potrzebie debaty nad praktykami pedagogicznymi – otwarcie dyskusji

Książka, którą polecamy Czytelnikom, stanowi rezultat dyskusji, jaka odbyła się 14 maja 2014 r. w Łodzi w ramach konferencji naukowej „Uczelnie Wyższe w kształtowaniu pedagogicznej praktyki w szkole. Dobre praktyki – projekty i ich realizacje”¹. Jej zasadniczym zamysłem była prezentacja propozycji doskonalenia praktyk pedagogicznych jako ważnego, integralnego elementu procesu kształcenia akademickiego w uczelniach wyższych. W publikacji znajduje się pełny zapis tej debaty, której uzasadnieniem organizacyjnym było zakończenie realizacji projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” ukierunkowanego na doskonalenie praktyk pedagogicznych w akademickim kształceniu studentów. Prezentowana dyskusja jest też kontynuacją wcześniejszych publikacji² dokumentujących przebieg całości procesu, którego rezultatem jest wypracowana już koncepcja praktyk pedagogicznych, zaś odniesieniem dla jej ocen i komentarzy są inne rozwiązania przyjmowane w uczelniach rozwiązujących podobny problem w oparciu o tworzone w nich różnorodne koncepcje i idee. Książka stanowi więc ostatni element swoistego tryptyku, w którym dokumentowany jest cały przebieg prac nad powstawaniem nowych koncepcji pedagogicznych praktyk, proces tworzenia się przyjmowanych rozwiązań, a także towarzyszące temu kłopoty, dostrzegane ograniczenia oraz sposób, w jaki odzwierciedlają się one w doświadczeniach wszystkich podmiotów zaangażowanych w ich przekraczanie.

Pierwsza z publikacji przygotowanych w ramach projektu stanowiła zapis debaty nad założeniami praktyk, przyjmowanymi rozwiązaniami

¹ Konferencja ta jest elementem projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” realizowanego 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.

² *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Łódź 2012 oraz *Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt i porady metodyczne*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Cyrański, Łódź 2014.

programowymi oraz wynikami badań, na podstawie których starano się projektować nowe rozwiązania oraz sposoby ich wdrażania³. Druga pozycja prezentuje koncepcję praktyk wypracowaną w trakcie realizacji tego projektu. Spełnia też rolę poradnika metodycznego, w którym obok ogólnej charakterystyki modelu praktyk studenckich przedstawiono liczne rozwiązania metodyczne oraz propozycje narzędzi służących do ich realizowania. Obydwie te prace stanowiły podłoże i najbardziej bezpośredni kontekst dyskusji składających się na zawartość niniejszej książki. Wypada o tym wspomnieć, gdyż są one przedmiotem zawartych w niej odniesień, a także skłaniają do przedstawienia we wprowadzeniu kilku ogólnych uwag.

Dokonuje się zasadnicze przewartościowanie znaczenia praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim. Do niedawna sprawowanie opieki nad praktykami bywało traktowane jako swoisty dodatek do roli nauczyciela akademickiego, a w postrzeganiu studenckiej aktywności na praktykach dominowały oceny związane z pytaniem o praktyczną przydatność teoretycznej wiedzy akademickiej. U podłoża sygnalizowanego tu sposobu traktowania praktyk leżały liczne przeświadczenia związane ze statusem wiedzy (rozdźwięk pomiędzy wiedzą teoretyczną, praktyczną akademicką i stosowaną itp.), znaczeniem praktyki w doskonaleniu zawodowym (najpierw teoria potem praktyka), pojmowaniem roli uczelni akademickich i instytucji pozaakademickich w procesie uczenia się, które szerzej dyskutowano we wspomnianych wcześniej publikacjach. Przekonania te ulegają dzisiaj zmianom znajdującym wyraz zarówno w postępującym uspołecznianiu uczelni akademickich nawiązujących coraz głębsze relacje z otoczeniem instytucjonalnym, jak i w przemianach dokonujących się w zakresie wzajemnych oczekiwań co do treści, form i jakości kształcenia. W rezultacie tych zmian – odnotowywanych w bieżącej praktyce i modelach działania uczelni – rośnie znaczenie pedagogicznego praktykowania. W recepcji studentów – co potwierdzają także liczne badania – praktyki pedagogiczne są obecnie traktowane jako jeden z najważniejszych przedmiotów kształcenia oraz istotne źródło osobistych doświadczeń edukacyjnych. Stają się nie tylko pretekstem do sprawdzania użyteczności teoretycznych przekonań kształtowanych w trakcie seminariów, wykładów i ćwiczeń, lecz także miejscem nabywania samowiedzy ugruntowanej w jakości doświadczeń wnoszonych do praktyki i zmieniających się wraz z jej przebiegiem. Praktyki mogą dzięki temu tworzyć dziedzinę twórczej autoformacji, w której doskonalenie okazuje się zobowiązaniem zarówno praktycznym, jak i poznawczym.

Doskonalenie stanowi prawdopodobnie – także w sensie historycznym – stały element myślenia o praktykach. Pomyślnie ich realizowanie okazuje się

³ *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole.*

jednak związane z konstytuującym się wyraźnie zespołem przekonarów, które podczas dyskusji towarzyszących wszystkim etapom realizowania projektu uzyskały częściowe dopowiedzenie i praktyczne potwierdzenie. Ponieważ dotyczą one kwestii znajdujących odzwierciedlenie również w tekście niniejszej publikacji, warto je zasygnalizować.

Dyskusja nad doskonaleniem modelu praktyk pedagogicznych ujawnia co najmniej cztery istotne tendencje:

1. Pierwszą stanowi stopniowe odchodzenie od bankowej koncepcji wiedzy, w ramach której daje się jednoznacznie identyfikować jej jedyne prawomocne, instytucjonalne źródło oraz respektować stanowioną przez nie obligatoryjnie trafną wykładnię. Realizowanie praktyk wyczuła dzisiaj na ich instytucjonalną różnorodność – zakłada raczej konieczność poszukiwania jakościowo nowej wiedzy skoncentrowanej wokół swoistego dla niej problemu oraz konieczność dopuszczenia wielu refleksji, sposobów myślenia, które z uwagi na różne uzasadnienie instytucjonalne skłaniają do sprawdzania rozwiązań wynikających z ich konfrontowania.

2. Druga tendencja wiąże się z tworzeniem warunków rozwijania dialogu i wzmacnianiem relacji komunikacyjnych jako niezbędnego instrumentu tworzenia wiedzy oraz kreowania praktyki społecznej. Tendencja ta znajduje wyraz zarówno w poszukiwaniu źródeł wiedzy w relacjach społecznych – w kooperacji instytucjonalnej skoncentrowanej na problemie – jak i stymulowaniu mechanizmów grupowych w procesie rozwiązywania problemów.

3. Odpowiada temu trzecia tendencja – do ukierunkowania działań praktycznych poprzez aktywność projektową. Tworzenie, realizowanie i ewaluacja projektów wspólnych działań coraz częściej staje się sposobem rozwiązywania problemów ujawnianych podczas praktyk, a zaangażowanie w przebieg działań projektowych przyczynia się do kształtowania zdolności do kooperacji i inicjowania twórczej aktywności.

4. W konsekwencji praktyki pedagogiczne stają się dziedziną przekraczania ograniczeń racjonalno-celowej koncepcji działania poprzez szerokie stosowanie strategii pragmatycznych, ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów oraz konstruowanie wspólnej wiedzy w wyodrębnionych obszarach praktyki – elementy konstruktywistycznej koncepcji wiedzy ujawniają się w uzasadnieniu licznych modeli praktyk oraz w proponowanych rozwiązaniach metodycznych.

Wymienione tendencje oraz wspierające je przesłanki leżały u podstaw projektu, który był efektem pracy łódzkiego zespołu. Ponieważ stanowił on odniesienie także dla prezentowanej debaty nad możliwościami doskonalenia praktyk pedagogicznych, jego założenia warto w tym miejscu skrótowo przypomnieć.

Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” był realizowany na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego od grudnia 2010 r. do września 2014 r. Był to projekt współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Jego celem głównym było przygotowanie 15 szkół do realizacji kompleksowego programu praktyk pedagogicznych, w tym śródrocznych i ciągłych oraz poprawa jakości działań edukacyjnych poprzez wdrożenie i przetestowanie nowego podejścia do realizacji pedagogicznych praktyk studenckich. W konsekwencji pomysłodawcom projektu zależało na podwyższeniu jakości praktycznego przygotowania przyszłych pedagogów do pracy w szkole, która zobligowana jest do realizowania zadań opiekuńczo-wychowawczych. Zaplanowano, iż cel główny zostanie osiągnięty, jeśli zostaną osiągnięte poniższe cele szczegółowe:

1. Wyposażenie nauczycieli i studentów w znowelizowany (nowatorski) program praktyk pedagogicznych (śródrocznych i ciągłych), który zawiera rozwiązania organizacyjne zarówno dla studentów kierunku pedagogika, jak i dla kandydatów na nauczycieli studiujących na innych kierunkach niż pedagogika;

2. Zaopatrzenie studentów w wiedzę i umiejętności niezbędne do prawidłowego realizowania praktyk pedagogicznych, co w przyszłości powinno skutkować umiejętnością podejmowania i rzetelnego realizowania zadań zawodowych, natomiast w przypadku nauczycieli przygotowaniem ich do prawidłowego pełnienia roli opiekuna praktyk oraz dostarczeniem narzędzi i środków umożliwiających jej realizację;

3. Towarzyszenie studentom podczas realizacji praktyk i stymulowanie ich rozwoju zawodowego i osobistego;

4. Rozwinięcie u nauczycieli poczucia świadomości i odpowiedzialności za praktyczne kształcenie studentów przygotowujące do realizowania zadań opiekuńczo-wychowawczych na terenie szkoły;

5. Zwiększenie u nauczycieli i studentów umiejętności w zakresie: rozpoznawania sytuacji opiekuńczo-wychowawczej szkoły; diagnozowania potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców; poznawania sieci instytucji lokalnych; opracowania indywidualnych, grupowych i środowiskowych programów oddziaływań; realizowania przygotowanych programów, projektów, strategii oraz dokumentowania działań, autorefleksji, analizy i oceny własnej pracy;

6. Wzmocnienie współpracy między środowiskiem akademickim i oświatowym;

7. Upowszechnienie nowatorskiego programu praktyk wśród instytucji przygotowujących studentów do pracy w placówkach edukacyjnych na terenie kraju.

Do udziału w projekcie zaproszono studentów z kierunku pedagogika w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej oraz pedagogów szkolnych, wychowawców świetlic szkolnych i wychowawców internatu, którzy pełnili rolę opiekunów praktyk w placówkach. Projekt zakładał realizację wszystkich praktyk pedagogicznych w ramach jednej edycji w wymiarze 160 godz. w wybranej przez studentów placówce. Dzięki temu zabiegowi studenci mieli okazję bardzo dobrze zapoznać się nie tylko z warsztatem pedagoga szkolnego i wychowawcy świetlicy, lecz także mogli uczestniczyć w radach pedagogicznych, zebraniach z rodzicami czy prowadzić zajęcia z wybranymi grupami uczniów. Na podstawie wspólnych uzgodnień pomiędzy opiekunami praktyk w szkołach, ekspertami, opiekunem praktyk po stronie uczelni i studentami udało się stworzyć kompleksowy program praktyk oparty na modelu negocjacyjnym. Dzięki przyjętej orientacji dialogicznej zmieniło się postrzeganie praktyk przez studentów, wzrosło znaczenie relacji pomiędzy opiekunem praktyk i praktykantem.

W realizowanym projekcie zaplanowano tworzenie instytucji umożliwiających stałą kooperację w działaniach oraz negocjowanie przyjmowanych rozwiązań z uwzględnieniem doświadczeń wszystkich podmiotów praktyki – powołano Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych (CDPP). Pomyślowcom chodziło o stworzenie przestrzeni i miejsca, gdzie kształcenie praktyczne studentów i opiekę nad nimi można byłoby objąć kompleksowym wsparciem. CDPP było miejscem organizowania spotkań z ekspertami – specjalistami, którzy na co dzień współpracują z pedagogami szkolnymi, wychowawcami świetlic czy wychowawcami klas. Ich zadaniem było wzmocnienie potencjału zawodowego zarówno uczestników praktyk, jak i ich opiekunów. W gronie ekspertów wspierających działania opiekunów praktyk i studentów znaleźli się: psycholog (mediator), metodyk pracy opiekuńczo-wychowawczej, kurator sądowy, pedagog (doświadczony trener) i doradca zawodowy. Wsparcie to organizowano w postaci wielotematycznego poradnictwa – każdy z doradców miał wyznaczone dyżury w CDPP, gdzie był do dyspozycji wszystkich uczestników. Dodatkowo na życzenie studentów i opiekunów praktyk raz w miesiącu organizowano specjalne rozmowy z ekspertami. Podczas tych spotkań omawiano bieżące trudności w realizacji praktyk, psychiczne trudności w kontaktach z dziećmi i młodzieżą, ustalano strategię działania itp.

Wsparcie obejmowało nie tylko porady eksperckie, lecz także korzystanie z zasobów CDPP – zbiorów publikacji naukowo-metodyczno-dydaktycznych, pomocy dydaktycznych i metodycznych. Opiekunowie i studenci zdecydowali o ich zakupie. Można było je wypożyczać do realizowania działań zawodowych. Korzystanie z zasobów CDPP wzbogaciło zajęcia prowadzone z dziećmi

i młodzieżą w szkołach. Wysoko ocenianą przez studentów i opiekunów formą wsparcia były szkolenia i warsztaty. W początkowej fazie projektu prowadzono II moduły szkoleń tylko dla opiekunów praktyk. Miały one przygotować opiekunów do pracy z dwuosobowym zespołem studentów. Studenci rozpoczynający udział w projekcie odbywali szkolenie z zakresu dokumentowania praktyk z użyciem nowoczesnych technologii. W trakcie realizacji projektu dla studentów (II i III edycja) i opiekunów praktyk zorganizowano szkolenia z zakresu coachingu społecznego, identyfikacji i pomiaru zdolności twórczych u dzieci, diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci oraz kształcenia umiejętności wychowawczych. Szkolenia te nie były wcześniej zaplanowane. Propozycje zorganizowania dodatkowego wsparcia zostały wysunięte przez uczestników projektu w trakcie II i III edycji.

Projekt zakładał też 10-dniowy wyjazd w miesiącach wakacyjnych w ramach Letniej Szkoły Dobrych Praktyk. Wówczas organizowano warsztaty z zakresu komunikacji interpersonalnej, twórczego rozwiązywania problemów, kreatywności, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, dydaktyki oraz autoprezentacji (tylko III edycja). Studenci i opiekunowie praktyk mieli możliwość kształtowania i nabycia umiejętności komunikowania w grupie i nawiązywania kontaktu z wychowankiem. Jednak najważniejszym wsparciem – w opinii studentów – okazały się sesje coachingowe. W ramach projektu każdy student mógł skorzystać z 5 sesji (1 sesja trwała 1 godz.). Praca indywidualna nad ścieżką własnego rozwoju zawodowego i osobistego okazała się jedną z najwyższej wartościowanych form praktycznego zaangażowania w kształcenie studentów.

Projekt umożliwił wspólne tworzenie przestrzeni dialogu i komunikacji. Na każdym etapie praktykowania inicjowano procesy negocjacyjne, angażujące w dążeniu do sukcesu oraz umożliwiające wspólną ocenę osiągnięć i uzyskiwanego postępu pracy. Dzięki temu udawało się wspólnie tworzyć „negocjacyjny model” praktyk pedagogicznych. Stała ewaluacja każdego etapu projektu pomagała też w kolejnych edycjach ulepszać to, co zostało już wcześniej zrealizowane.

Osiągnięcie celów wymagało od wszystkich uczestniczących osób umiejętności rozwiązywania problemów na wysokim poziomie, zaangażowania oraz elastycznego i kreatywnego myślenia. Niemożliwe byłoby dojście do tych wszystkich celów, gdyby nie rozmowy trzech podmiotów: opiekuna praktyk w instytucji (szkole), studentów oraz opiekuna praktyk z ramienia uczelni. Dla tworzenia koncepcji, a także pomyślnego przebiegu praktyk, niezbędne wydaje się jednak uszanowanie odrębności tych podmiotów oraz liczenie się ze swoistością formułowanych przez nie oczekiwań. Wymagania związane z przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego, warunki instytucjonalne,

w których jest on dziedziną praktyki, obligacje związane z kształceniem akademickim wraz z tworzonymi w nich rozwiązaniami pozostają bowiem trzema zasadniczymi i odmiennymi perspektywami, wymagającymi w trakcie praktyk wzajemnych uzgodnień oraz współdziałania. Świadomość ich swoistości stale towarzyszyła uczestnikom projektu. W konsekwencji znalazła również egzemplifikację w strukturze treściowej prezentowanego opracowania.

W zamierzeniu układ niniejszej publikacji miał uwzględniać zagadnienia dotyczące różnych aspektów przygotowania i realizowania praktyk pedagogicznych: a) w uczelniach – jako przedmiotu kształcenia akademickiego b) z perspektywy wymagań związanych z wykonywaniem w przyszłości zawodu pedagoga – nauczyciela i wychowawcy, a także c) zilustrowanie przyjętych w tym zakresie rozwiązań. Celem opracowania było wyeksponowanie propozycji modyfikacji – doskonalenia praktyk pedagogicznych oraz ocena ich znaczenia i jakości. Zamiar ten zasadniczo udało się zrealizować, aczkolwiek pewne wątki zostały podjęte przez niektórych Autorów niezależnie od tematu publikacji.

W pierwszej części prezentowanej książki – *Praktyki studenckie w kształceniu akademickim* – zawarto opracowania, które podnoszą kwestię konieczności współpracy trzech podmiotów, uczestników procesu przygotowania i realizowania praktyk: studentów, nauczycieli akademickich oraz nauczycieli-opiekunów w instytucjach będących miejscem praktyk, a także koncentrują się na zdobywaniu przez studentów umiejętności i kompetencji, które są dowodem dobrze rozumianej jakości kształcenia w szkole wyższej.

Publikację otwiera artykuł Małgorzaty Prokosz, w którym przedstawione są cele, miejsca i formy praktyk oraz zadanie nauczyciela akademickiego – opiekuna praktyk, czyli stworzenie możliwości do zdobywania przez studentów pożądaných kompetencji. Autorka podkreśla znaczenie koordynacji działań studentów, nauczycieli oraz opiekunów praktyk w placówkach jako warunek dobrych praktyk.

Propozycje dwóch odmiennych podejść do organizacji i zadań merytorycznych podejmowanych w ramach praktyk pedagogicznych są przedmiotem rozważań Doroty Sobierańskiej. W ramach podejścia behawioralnego studenta wyposażani są w metodyczne wzory działania, dzięki którym nabywają przede wszystkim umiejętności instrumentalne. Perspektywa konstruktywistyczna – u podstaw której leży założenie, że wiedza jest aktywnie tworzona przez jednostkę – stwarza możliwość takiego realizowania praktyk pedagogicznych, w którym występuje koncentracja na procesie, kreatywność, krytyczność, refleksyjność i elastyczność. Realizację podstawowych założeń konstruktywizmu w trakcie praktyk pedagogicznych umożliwia, zdaniem Autorki, posługiwanie się wspomnianą już metodą projektów.

Inetta Nowosad zwraca uwagę na rolę uczelni w przygotowaniu studentów – przyszłych nauczycieli – do współpracy z rodzicami. Obszar ten bowiem w toku kształcenia akademickiego, zwłaszcza w trakcie praktyk pedagogicznych, jest traktowany marginalnie na tle innych zagadnień. Autorka wskazuje na różnego rodzaju trudności i problemy we współpracy nauczycieli z rodzicami, z którymi przyszli nauczyciele muszą się samodzielnie zmierzyć.

Przedmiotem kolejnego artykułu są wyniki i wnioski z badań nad elementami strukturalnymi „reprezentacji społecznych” praktyk pedagogicznych przejawianymi przez aktorów społecznych biorących udział w profesjonalnym kształceniu studentów. Zuzanna Zbróg przedstawia zrekonstruowane na podstawie badań typy reprezentacji praktyk pedagogicznych, różnicując je z uwagi na znaczenie dla kształtowania kompetencji zawodowych. Ukazuje ich wizerunek negatywny (wykładowcy nieobecni) oraz pozytywny (wykładowcy zaangażowani), argumentując, że ten drugi odzwierciedla sytuację korzystną do budowania spójnych, trójstronnych relacji – inicjowania interakcji sprzyjających profesjonalizacji wszystkich uczestników sytuacji edukacyjnej.

Następny artykuł dotyczy zagadnień kojarzonych z pedagogiką opiekuńczą, tak w sferze praktyki badań, jak i obszaru, w ramach którego realizowana jest praktyka zawodowa. Emilia Wasilewska podkreśla znaczenie praktycznego przygotowania studentów do wykonywania profesji społecznych ukierunkowanych na opiekę i pomoc.

Artykuł zamykający pierwszą część publikacji jest poświęcony znaczeniu praktyki opiekuńczo-wychowawczej wśród innych obszarów istotnych z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczyciela. Monika Wrona zwraca uwagę na konieczność zdobywania kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez przyszłych nauczycieli.

W skład drugiej części publikacji – zatytułowanej *Praktyki pedagogiczne w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela* – wchodzi opracowania koncentrujące się na roli praktyk pedagogicznych w przygotowaniu do zawodu.

Marta Stasiła-Sieradzka zwraca uwagę na zmianę, jaka dokonana się w przestrzeni społecznej, a która polega na konieczności ustawicznego dopasowania procesu edukacyjnego do wymagań rynku pracy. Sytuacja taka powoduje przypisywanie priorytetowego znaczenia kompetencjom. Konieczne jest więc zdobywanie – w toku procesu ustawicznego kształcenia – nowych kompetencji, w tym kompetencji kluczowych, dzięki którym możliwe będzie świadome kształtowanie własnej kariery zawodowej.

Rola uczelni w organizowaniu studentom praktyk pedagogicznych przygotowujących do pracy w szkole jest przedmiotem kolejnego artykułu. Krzysztof Zajdel zwraca uwagę na zróżnicowane warunki przygotowania i przebiegu praktyk pedagogicznych w uczelni publicznej i niepublicznej. Przedstawia

także opinie studentów dotyczące znaczenia praktyk w przygotowaniu do pracy w szkole oraz poziomu ich świadomości zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji podczas realizowania praktyk pedagogicznych.

Klaudia Błaszczuk przedstawia natomiast wyniki badań nad celami i obszarami praktyk pedagogicznych realizowanych w wybranych szkołach wyższych, przygotowujących przyszłych nauczycieli języków obcych. Sfera działań opiekuńczo-wychowawczych okazuje się obszarem zaniedbanym, który – staniem nauczycieli akademickich i opiekunów praktyk w szkołach – powinien zajmować istotne miejsce w kształceniu studentów, co może się istotnie przyczynić do lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu.

Krystyna Korneta z kolei wskazuje uwarunkowania przygotowania studentów i nauczycieli akademickich do realizowania praktyk pedagogicznych w szkole, które są ważnym elementem przygotowania do zawodu.

Podobnie Elżbieta Sałata, przedstawiając wyniki badań dotyczących stopnia przygotowania studentów podczas edukacji w szkole wyższej do realizowania praktyk pedagogicznych w szkole, podkreśla, że ich dobre przygotowanie i odbywanie może się przyczyniać do twórczego realizowania zawodu nauczyciela-wychowawcy.

Trzecia część książki, *Projekty i ich realizacja – egzemplifikacje*, zawiera artykuły, w których autorzy prezentują realizowane projekty praktyk.

Dorota Radzikowska przedstawia koncepcję praktyk pedagogicznych, które mogą służyć nie tyle instrumentalnemu nabyciu określonych schematów działania, lecz zbudowaniu osobistej, krytycznej refleksji nad własnym działaniem. Praktyka w przedszkolu czy w szkole powinna stać się miejscem uczenia się – nabywania przez studentów nowej wiedzy i umiejętności.

Kinga Kuszak podkreśla znaczenie współpracy w ramach praktyk pedagogicznych, stworzenia sieci wspólnych działań uczelni: studentów i nauczycieli akademickich oraz pracowników przedszkola czy szkoły. Jest to warunkiem dobrego przygotowania przyszłych nauczycieli, bowiem ma służyć zdobyciu przez studenta umiejętności i kompetencji (bazowych, koniecznych i pożądanych) ułatwiających wejście w przestrzeń zawodową.

Ryszard Kowalski (z zespołem) przedstawia model kształcenia przyszłych nauczycieli w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, którego istotnym elementem są praktyki pedagogiczne przygotowujące „kompetentnie, twórczo i przyjemnie” do zawodu nauczyciela.

Artykuł zamykający nie tylko część trzecią, lecz także całą publikację został napisany przez Tomasza Łaszczewskiego, zaangażowanego uczestnika praktyk pedagogicznych realizowanych na kierunku pedagogika na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Autor – student realizujący praktyki pedagogiczne przewidziane zarówno w toku studiów, jak i w ramach

projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – przedstawia elementy pozytywne, zalety praktyk oraz towarzyszące im niedociągnięcia. Odwołując się do swoich doświadczeń, proponuje zmiany mające na celu ich doskonalenie, a także zachęcające do dalszego namysłu i dyskusji.

Głos studencki – podobnie jak ma to miejsce w innych opracowaniach – zawiera uwagi wskazujące na to, że niezależnie od udokumentowanych w publikacji wysiłków, a także specjalnych, preferencyjnych możliwości stwarzanych podczas realizowania projektów edukacyjnych, praktyki pedagogiczne wymagają stałego doskonalenia. Domagają się nie tylko współdziałania wszystkich zaangażowanych podmiotów, lecz także pogłębionych badań. Kształcenie studentów w ramach praktyk – choć spotyka się z coraz większym uznaniem i uwagą – wciąż nie posiada całościowych, syntetycznych opracowań, które ułatwiłyby porozumienie i dochodzenie do doskonałych rozwiązań. Dyskusja natomiast wskazuje na to, że pomimo podejmowanych inicjatyw liczne problemy wciąż oczekują na rozwiązanie. Wraz z różnicowaniem się uczelni wyższych, ich funkcji kulturowych oraz sposobu zaangażowania praktycznego wzrasta także ich swoistość i różnorodność. Praktyki pedagogiczne okazują się specyficzną dziedziną z uwagi na „lokalne warunki” uspołecznienia uczelni, ich tradycje czy też możliwości instytucjonalnej kooperacji, które niekiedy rozstrzygają o przyjmowanych rozwiązaniach organizacyjnych i metodycznych. Dostrzegając wagę myślenia o praktykach pedagogicznych w powiązaniu ze wszystkimi wspomnianymi wyżej zagadnieniami, polecamy niniejszą publikację uwadze Czytelników ze świadomością, że zapewne nie kończy ona dyskusji, a raczej stanowi jej ponowne otwarcie i inspirację do dalszych przemyśleń. Liczymy na to, że dzięki krytycznemu odczytaniu prezentowana książka może przyczynić się do ich łącznego dalszego doskonalenia.

Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska, Beata Adamczyk

Bibliografia

- Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Łódź 2012.
- Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt i porady metodyczne*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Cyrański, Łódź 2014.

Praktyki studenckie w kształceniu akademickim

Małgorzata Prokosz

Praktyka pedagogiczna jako przedmiot kształcenia uniwersyteckiego Między założeniami a osiąganymi kompetencjami

Jakość kształcenia na studiach wyższych jest oczywistym wymogiem związanym nie tylko z realizacją Procesu Bolońskiego, lecz także z czystym racjonalizmem. Im lepiej bowiem wykształcony student, tym lepsza będzie jego praca jako absolwenta w konkretnej placówce.

W ramach kształcenia na studiach pedagogicznych i nauczycielskich istotnym elementem stała się zatem praktyka jako przedmiot, w ramach którego student osiąga konkretne kompetencje praktyczne oraz weryfikuje zdobytą wcześniej – w ramach przedmiotów teoretycznych i praktycznych – wiedzę. Realizacja praktyki jest więc nieodłącznym elementem studiów, gdyż w jej ramach studenci łączą wiedzę teoretyczną, zdobytą podczas zajęć dydaktycznych, z działalnością praktyczną w placówkach/instytucjach związanych merytorycznie z kierunkiem i specjalnością studiów. Co ważniejsze, praktyka stanowi przygotowanie do przyszłej pracy oraz szansę zdobycia doświadczeń zawodowych.

Praktyka jako przedmiot kształcenia jest przypisana do planu studiów, zatem jej zaliczenie jest obligatoryjne dla praktykanta.

Podstawowymi dokumentami prawnymi, na których opiera się konstruowanie organizacji praktyk na uczelniach, są:

- ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365);
- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131);
- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz

określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).

Powyższe dokumenty stanowią istotne umocowanie prawne, jednakże każda uczelnia w ramach autonomii ma możliwość elastycznego podejścia do realizacji zajęć praktycznych dla swoich studentów. Problem pojawił się z samą nazwą praktyk. Oczywiście jest, że studenci instytutów pedagogiki powinni odbywać praktyki pedagogiczne, jednak dla ustawodawcy¹ nie jest to już takie oczywiste. Wprowadzając rozróżnienie na praktyki zawodowe i pedagogiczne, okazało się, że na studiach licencjackich wszystkie praktyki są zawodowe, a pedagogiczne to takie, które dają kwalifikacje m.in. do pracy w szkole dla absolwentów, np. specjalności technicznych. Pojawia się tu rozróżnienie nie tylko merytoryczne, lecz także w zakresie finansowania². Zmiany ustawowe i organizacyjne, związane głównie ze zwiększeniem dbałości o jakość kształcenia, spowodowały konieczność regulacji obowiązujących dokumentów w poszczególnych instytucjach. W Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, w zgodzie z wytycznymi i potrzebami jednostki, został zmodyfikowany również *Regulamin praktyk*. W niniejszym opracowaniu pragnę przybliżyć efekt pracy naszego Zespołu oraz wskazać na problemy realizacyjne, które mogą pojawić się w przyszłości.

Cele praktyk

Celem praktyk³ jest możliwie najszersze wdrożenie studentów do pracy w różnego rodzaju placówkach/instytucjach poprzez poznawanie, obserwowanie, asystowanie i podejmowanie samodzielnych działań umożliwiających praktyczne doskonalenie umiejętności uzyskanych w toku realizacji przedmiotów kierunkowych i specjalizacyjnych. W ramach praktyk praktykant powinien także nabyć umiejętności specyficzne, realizowane w konkretnej placówce (np. prowadzenie dokumentacji czy funkcjonowanie w określonej procedurze pracy), wykraczające poza wiedzę zdobytą na przedmiotach teoretycznych, możliwe do osiągnięcia tylko w bezpośrednim kontakcie z zadaniem w miejscu praktyki.

¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365).

² E. Cyrańska, *Konteksty przygotowania i realizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] *Studentckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 16.

³ Rozdział 2 § 3 *Regulaminu praktyk w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, dokument powielony, dostępny w Instytucie, Wrocław 2013.

Jako szczegółowe cele realizacji praktyk przyjmuje się:

- 1) zapoznanie z placówką/instytucją, jej specyfiką, dokumentacją, warunkami pracy, uczniami/podopiecznymi/klientami/pacjentami/beneficjentami;
- 2) wykorzystanie i weryfikacja wiedzy teoretycznej zdobytej w czasie studiów w praktyce;
- 3) kształtowanie umiejętności warsztatowych związanych z funkcjonowaniem w roli zawodowej;
- 4) kształtowanie dyscypliny i odpowiedzialności za wykonywaną pracę;
- 5) nabywanie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów.

W odniesieniu do założonych celów przyjmuje się, że będą one miały przełożenie na wyliczone poniżej efekty kształcenia.

Na studiach licencjackich student:

- 1) ma podstawową wiedzę o strukturze i funkcjach systemu edukacji; celach, podstawach prawnych, organizacji i funkcjonowaniu wybranych placówek/instytucji w powiązaniu ze studiowaną specjalnością;
- 2) potrafi wykorzystywać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji edukacyjnych w powiązaniu ze studiowaną specjalnością;
- 3) potrafi posługiwać się i ocenić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk w realizacji zadań związanych z wybraną sferą działalności;
- 4) posługuje się zasadami i normami etycznymi w podejmowanej działalności; dostrzega i analizuje dylematy etyczne w powiązaniu z działalnością praktyczną, przewiduje skutki konkretnych działań edukacyjnych;
- 5) odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, diagnozuje sytuacje edukacyjne, projektuje i wykonuje działania edukacyjne w zakresie studiowanej specjalności.

Na studiach magisterskich student:

- 1) ma uporządkowaną, rozszerzoną wiedzę o celach, organizacji i funkcjonowaniu placówek/instytucji edukacyjnych, pogłębioną w wybranych zakresach w powiązaniu ze studiowaną specjalnością;
- 2) wykorzystuje i integruje wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych, a także w zakresie diagnozowania i projektowania działań praktycznych;
- 3) potrafi wybrać i zastosować właściwy dla danej działalności pedagogicznej sposób postępowania, potrafi dobierać środki i metody pracy w celu efektywnego wykonania pojawiających się zadań zawodowych;
- 4) utożsamia się z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce pedagogicznej, odznacza się rozważą, dojrzałością i zaangażowaniem w projektowaniu, planowaniu i realizowaniu działań pedagogicznych;

5) odznacza się odpowiedzialnością za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje i prowadzone działania oraz ich skutki, czuje się odpowiedzialny wobec ludzi, dla których dobra stara się działać, wyraża taką postawę w środowisku specjalistów i pośrednio modeluje to podejście wśród innych.

Jak wynika z powyższego zestawienia, założone cele są ujęte komplementarnie i obejmują zakres kompetencji niezbędnych podczas realizacji drogi zawodowej. Kompetencje związane z wiedzą i umiejętnościami są tu oczywiste. Największym jednak problemem jest – moim zdaniem – brak realnej możliwości weryfikacji kompetencji społecznych studenta nabytych nawet nie tyle w czasie praktyk, ile w ciągu całych studiów. Opieramy się tu głównie na deklaracjach, a nie na konkretach, więc nie możemy ocenić ich wiarygodnie.

Miejsca praktyk

W Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego student ma możliwość wyboru jednej z jedenastu specjalności. Z systemem edukacji związanych jest pięć z nich⁴:

1) edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne (z praktykami realizowanymi w przedszkolu, w grupach 3-, 4- i 5-latków oraz w szkole w klasach I, II i III);

2) edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych (z praktykami realizowanymi w przedszkolu i oddziałach przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych (w tzw. edukacji włączającej), przedszkolu integracyjnym lub specjalnym, szkole podstawowej publicznej – powszechnej (w tzw. edukacji włączającej), szkole podstawowej integracyjnej lub z oddziałem integracyjnym, szkole podstawowej specjalnej lub z oddziałem specjalnym, specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych;

3) pedagogika opiekuńcza z terapią (z praktykami realizowanymi w szkołach – u pedagoga szkolnego i w świetlicy szkolnej);

4) poradnictwo i pomoc psychologiczna (z praktykami realizowanymi w placówkach oświatowych, w tym w szkole, w poradni psychologiczno-pedagogicznej);

5) terapia pedagogiczna (z praktykami realizowanymi w przedszkolu, w grupach 3-, 4- i 5-latków, w szkole w klasach I, II i III, w szkole – przy pedagogu szkolnym, w poradni psychologiczno-pedagogicznej).

⁴ Rozdział 3 § 5 Regulaminu praktyk...

Już z pierwszego oglądu widać, iż trudno jest stworzyć założenia do realizacji praktyk związanych ze specyfiką tak różnych specjalności. Powołanie jednego miejsca praktyk dla tylu specjalności mija się z celem, bo specyfika zadań jest zdecydowanie odmienna. Ponadto większa liczba miejsc praktyk generuje koszty oraz jest trudniejsza organizacyjnie, bo związana z większą liczbą dokumentów (umów, skierowań na praktykę, rachunków itp.)

Podobne wątpliwości może budzić wymiar godzin praktyk⁵ ze względu na podział na studia pedagogiczne i nauczycielskie oraz I i II stopnia. Dodatkowo na II stopniu prowadzone są studia po specjalnościach pedagogicznych i nauczycielskich oraz po studiach niepedagogicznych i nienauczycielskich. Stąd w zależności od specyfiki specjalności praktyki realizowane są:

- na studiach I stopnia – w semestrach III, IV, V i VI lub w IV, V i VI;
- na studiach II stopnia po specjalnościach niepedagogicznych i nienauczycielskich – w semestrach II, III i IV;
- na studiach II stopnia po specjalnościach pedagogicznych i nauczycielskich – w semestrach III i IV.

Liczba miejsc odbywania praktyk w danym semestrze jest uzależniona od studiowanej specjalności, a szczegółowe rozkłady placówek z liczbą godzin praktyk zawarte są w konkretnych instrukcjach.

Wymiar godzinowy praktyki uzależniony jest od poziomu i specjalności studiów, wynosząc w całym cyklu kształcenia:

- na studiach I stopnia – 150 godzin/180 godzin na studiach nauczycielskich;
- na studiach II stopnia, po specjalnościach niepedagogicznych i nienauczycielskich – 150 godzin/180 godzin na studiach nauczycielskich;
- na studiach II stopnia, po specjalnościach pedagogicznych i nauczycielskich – 90 godzin.

Z założenia student powinien odbyć praktyki w miejscach zaplanowanych przez uczelnię, w zgodzie ze studiowaną specjalnością. Pojawia się jednak problem studentów pracujących (na etacie, w ramach wolontariatu czy projektu unijnego), którzy właśnie z powodów obciążeń zawodowych (generalnie praktycznych) nie mają możliwości odbywania praktyk w zaplanowanych placówkach. Oczywiście organizatorzy praktyk idą studentom na rękę, z założeniem, że kompetencje zdobywane i rozwijane w trakcie pracy są zgodne z założeniami praktyki na danej specjalności oraz efektami kształcenia. Tu jednak weryfikacja jest bardzo trudna, a niekiedy po prostu niemożliwa. Kolejny problem pojawia się na studiach II stopnia po kierunkach niepedagogicznych i nienauczycielskich. Powinniśmy przyjąć, że na tym etapie mamy do czynienia ze studentem „wyższego poziomu”, który posiadał już określoną wiedzę,

⁵ Rozdział 3 § 4 Regulaminu praktyk...

jednakże on jej po prostu nie posiada. W praktyce musi zatem zrealizować zarówno treści z poziomu licencjatu (pedagogicznego lub nauczycielskiego), jak i treści bieżące z II stopnia studiów, aby w ogóle można było mówić o osiągnięciu kompetencji. Takie zadanie nie jest niewykonalne, ale zajmuje bardzo dużą liczbę godzin (także praktyk), więc jest trudne do realizacji.

Formy praktyk

W zależności od specyfiki specjalności praktyki mogą być traktowane jako śródroczne lub ciągłe. Ich realizacja może odbywać się w trzech formach⁶:

- praktyka hospitacyjna;
- praktyka asystencka;
- praktyka zadaniowa.

Praktyki hospitacyjne mają na celu zapoznanie praktykantów z różnorodnymi placówkami związanymi z kierunkiem studiów. W czasie pobytu w placówce/institucji praktykant poznaje:

- podstawowe przepisy regulujące pracę placówki/institucji;
- cele, statut, organizację i strukturę placówki/institucji;
- aktualne plany/strategie pracy placówki/institucji;
- podstawowe metody, formy oraz narzędzia pracy placówki/institucji;
- sposób prowadzenia dokumentacji przez placówkę/institucję;
- zadania pracowników placówki/institucji.

Placówki/institucje, które studenci powinni poznać, są szczegółowo wymienione przy konkretnych instrukcjach praktyk poszczególnych specjalności.

Praktyki asystenckie – na tym etapie praktykant uczestniczy bezpośrednio w działaniach podejmowanych przez pracowników placówki/institucji, prowadząc obserwacje uczestniczące oraz uczestnicząc w przygotowaniu zajęć, dokumentacji i w innych obowiązkach związanych ze specyfiką instytucji/placówki.

Placówki/institucje, w których studenci realizują działania asystenckie, są szczegółowo wymienione przy konkretnych instrukcjach praktyk poszczególnych specjalności.

Praktyki zadaniowe koncentrują się na samodzielnej pracy praktykanta, przygotowaniu oraz realizacji własnych projektów w wybranej placówce/institucji. Projekty powinny być skonsultowane zarówno z opiekunem/kierownikiem praktyki w placówce/institucji, jak i z opiekunem praktyki z ramienia Instytutu, uwzględniając zarówno potrzeby, jak i specyfikę odbiorców działań.

⁶ Rozdział 4 § 6 Regulaminu praktyk...

Placówki/institucje, w których praktykanci realizują praktyki zadaniowe, powinny mieścić się w zakresach wymienionych przy konkretnych instrukcjach praktyk poszczególnych specjalności. Praktyki zadaniowe mogą mieć charakter praktyk specjalizacyjnych, gdzie istnieje możliwość wyboru placówki/institucji spoza listy wymienionej w instrukcjach praktyk, jednakże mieszczącej się w specyfice specjalności i zgodnej z sylwetką absolwenta.

Porządek realizacji praktyk jest oczywisty – student najpierw poznaje placówkę, potem asystuje wychowawcy przy pracy, aby w końcu móc samodzielnie przeprowadzić zajęcia. W praktyce jednak student wchodzi do placówki i realizuje to, co w danym momencie jest potrzebne dzieciom, więc nie zawsze występuje zgodność założonych celów z bieżącą realizacją.

Opiekunowie praktyk

Praktyki są standardowym elementem procesu kształcenia na uczelni, zatem dyrekcja jednostki wyznacza opiekuna praktyk⁷ na danej specjalności. Może nim być koordynator specjalności. Jeżeli zostanie na tę funkcję powołana inna osoba, powinna podlegać bezwzględnemu szkoleniu w zakresie realizacji praktyki przez koordynatora specjalności. Powinno się ono odbyć przed rozpoczęciem praktyk przez studentów.

Do obowiązków opiekuna praktyk z ramienia jednostki należy:

- organizowanie spotkań informacyjnych ze studentami;
- opracowanie instrukcji praktyk;
- określenie szczegółowych zadań realizowanych w ramach praktyk;
- wybór miejsc praktyk z listy utworzonej na danej specjalności lub pomoc praktykantowi w znalezieniu odpowiedniej placówki blisko miejsca zamieszkania;
 - nadzór nad prawidłowym przebiegiem praktyk;
 - weryfikowanie obowiązującej studentów dokumentacji – zarówno formalnej, jak i specjalnościowej;
 - utrzymywanie stałego kontaktu z opiekunem/kierownikiem praktyki z placówki/institucji w czasie jej trwania;
 - współpraca z opiekunem/kierownikiem praktyki ze strony placówki/institucji, w tym zasięganie opinii o studencie;
 - zaliczanie praktyki w oparciu o opinię opiekuna/kierownika praktyki oraz przedstawioną przez praktykanta dokumentację.

⁷ Rozdział 6 § 9 Regulaminu praktyk...

Jednostka kierująca studenta na praktykę jest zobowiązana do nawiązania kontaktu z placówką/institucją. Dyrekcja placówki/institucji wyznacza kierownika praktyki⁸, który ustala plan pracy i czuwa nad zapewnieniem właściwej organizacji praktyki.

Do obowiązków kierownika praktyk ze strony placówki należy:

- opracowanie szczegółowego harmonogramu praktyki, mając na uwadze, że praktyka powinna mieć charakter zarówno hospitacyjny, asystencki, jak i zadaniowy; szczegółowy harmonogram zajęć praktykanta w ramach praktyk (tj. ilość czasu poświęconego na poznawanie poszczególnych działów placówki/institucji, kolejność realizacji wyznaczonych zadań) jest ustalany przez pracowników placówki/institucji, w zależności od planu pracy i konkretnych potrzeb placówki;

- przydzielanie zadań studentom, zgodnie z formą praktyki i szczegółową instrukcją;

- zapoznanie studenta ze specyfiką placówki, udostępnienie dokumentacji;

- zaznajomienie studenta ze swoim warsztatem pracy, programami oraz innymi pomocami i środkami, którymi dysponuje dana placówka;

- prowadzenie zajęć pokazowych i omawianie ich ze studentem;

- hospitowanie zajęć prowadzonych i przygotowanych samodzielnie przez studenta;

- kontrolowanie realizacji przez studenta merytorycznego programu praktyki;

- potwierdzenie w *Dzienniku praktyk* terminowego rozpoczęcia i zakończenia praktyki oraz realizacji wyszczególnionych zajęć;

- sporządzanie opinii o pracy praktykanta z propozycją oceny według skali: bardzo dobra, dobra, dostateczna, niedostateczna i odnotowanie jej w *Dzienniku praktyk*.

Jak widać z powyższego zestawienia, zakres zadań kierownika praktyk w placówce jest bardzo duży. Generalnie większość kierowników praktyk jest powoływanych na tę funkcję od co najmniej kilku lat, zatem można przyjąć, iż założone zadania zrealizują. Problem pojawia się w placówkach o płynnych ramach organizacyjnych (praca zmianowa), gdzie nie można przypisać praktykanta do jednej osoby odpowiedzialnej. Poza tym uczelnia zawiera porozumienie z placówką, jednak jeżeli chodzi o kadrę opiekującą się praktykantami – nie zawsze jest gwarancja, że studenci trafią do osoby, u której mogą się rzeczywiście nauczyć warsztatu pracy. Zmienność kadry stała się ostatnio zjawiskiem powszechnym, więc nie ma gwarancji odbywania praktyki w placówce u konkretnej, znanej i kompetentnej osoby.

⁸ Rozdział 6 § 10 Regulaminu praktyk...

Dokumentacja praktyk

Podstawą zaliczenia praktyki jest wgląd opiekuna w dokumentację⁹ prowadzoną przez studenta. Głównym dokumentem jest tu *Dziennik praktyk*, w którym student rejestruje informacje związane z realizacją założonych zadań, w tym:

- opis placówki/institucji z uwzględnieniem jej specyfiki, przeznaczenia i struktury;
- opis podstawowych zadań pracowników;
- opis metod, form oraz narzędzi pracy stosowanych w placówce/institucji;
- opis udostępnionej w ramach praktyki dokumentacji placówki/institucji;
- opis przeprowadzonych obserwacji;
- dodatkowe informacje uzyskane od pracowników placówki/institucji;
- subiektywne uwagi praktykanta dotyczące podejmowanych w czasie praktyk działań z uwzględnieniem możliwości i ograniczeń.

Ponieważ studenci realizują praktyki w różnych miejscach, w zależności od specyfiki placówki i zadań do realizacji, praktykant:

- dokonuje diagnozy i opisu indywidualnego przypadku;
- opisuje konspekty/scenariusze zajęć lub innych form aktywności prowadzonych samodzielnie, współprzygotowanych oraz sprawozdania z zajęć hospitowanych;
- opisuje realizację szkoleń, warsztatów lub innych form pracy zgodnych z profilem placówki/institucji, zarówno prowadzonych samodzielnie, współprzygotowywanych oraz hospitowanych;
- przygotowuje opinię o placówce,
- przedstawia w formie eseju refleksję o osiągniętych w ramach praktyki kompetencjach;
- sporządza raport samooceny.

Dziennik praktyk, po uzyskaniu zaliczenia, pozostaje w posiadaniu studenta, pozostała dokumentacja jest archiwizowana w Instytucie Pedagogiki.

Przed przystąpieniem do realizacji praktyk student jest także zobowiązany do posiadania, oprócz *Dziennika praktyk*, ubezpieczenia od następstw nieszczęśliwych wypadków oraz od odpowiedzialności cywilnej (OC), którego koszty pokrywa we własnym zakresie. Jeżeli specyfika praktyki tego wymaga, praktykant na swój koszt i we własnym zakresie zapewnia sobie: książeczkę zdrowia z aktualnymi badaniami, zaświadczenie o niekaralności oraz inne dokumenty potrzebne do realizacji praktyki.

⁹ Rozdział 5 § 8 Regulaminu praktyk...

W zasadzie na podstawie dokumentacji praktyki opiekun z ramienia uczelni powinien mieć ogłęd osiągniętych przez studenta kompetencji. Tu jednakże pojawia się problem – czy rzeczywiście wszystkie zadania zostały zrealizowane czy tylko właściwie opisane. Opiekun uczelniany ma możliwość hospitacji zajęć realizowanych przez studenta w placówce, jednak przy licznych grupach ćwiczeniowych takie zadanie jest praktycznie niewykonalne. Musi zatem uwierzyć dokumentacji i opinii wystawionej przez kierownika praktyk w placówce.

Kompetencje osiąmane przez studenta w ramach praktyk

Praktykant zobowiązany jest¹⁰ do przestrzegania obowiązującego w placówkach/instytucjach porządku, trybu i organizacji pracy, mając głównie na uwadze ich specyfikę. Do obowiązków praktykanta należy w szczególności:

- aktywne uczestnictwo w realizacji poszczególnych elementów praktyki;
- wykonywanie zadań zgodnie z instrukcją praktyki, dotyczących w szczególności zapoznania ze specyfiką placówki, obserwacją, współdziałaniem z opiekunem praktyk, pełnieniem roli opiekuna-wychowawcy, pełnieniem roli nauczyciela, analizą i interpretacją zaobserwowanych i doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych;
- przestrzeganie obowiązujących w danej placówce regulaminów, instrukcji i innych wewnątrzzakładowych przepisów prawa;
- przestrzeganie dyscypliny pracy, w tym przede wszystkim w zakresie punktualności oraz rzetelności i sumienności podczas wykonywania zadań;
- prowadzenie dokumentacji określonej w instrukcji;
- złożenie pełnej dokumentacji w wymaganym terminie u opiekuna praktyk ze strony Instytutu.

Oprócz kompetencji organizacyjnych, instytucjonalnych student ma wszakże nabyć przede wszystkim konkretne umiejętności, związane ze specyfiką placówki, przekładające się na założone cele praktyk.

Problem pojawia się wtedy, gdy kierownik praktyki z ramienia placówki kładzie mniejszy nacisk na realne przygotowanie się do zajęć, a bardziej skupia się na aspekcie formalnym, czyli prowadzeniu przez studenta dokumentacji. W większości placówek stanowiących miejsca praktyk pracownicy potwierdzają odbycie praktyki (w *Dzienniku praktyk*), wypełniają kartę zaliczeniową praktykanta (również w *Dzienniku praktyk*), stawiając maksymalną ocenę, czyli bardzo dobrą. W kartach ocen rzadko pojawiają się uwagi krytyczne, co praktykantowi nie wyszło, z czym miał problemy. Opiekun praktyk wyznaczony przez

¹⁰ Rozdział 7 § 11 Regulaminu praktyk...

jednostkę kierującą zalicza przedmiot na podstawie pozytywnej opinii wystawionej przez kierownika placówki/institucji oraz złożonej dokumentacji.

Nabyte przez studenta kompetencje są zatem weryfikowane głównie na podstawie dokumentacji i opierają się na zaufaniu do pracowników placówki, w których praktyka jest realizowana.

Podsumowanie

Realizacja praktyk na uczelniach zawsze była związana z różnymi wątpliwościami. Kwestia liczby godzin (dni, tygodni), liczby miejsc praktyk w semestrze/ toku studiów zmieniała się na przestrzeni wielu lat i jest do dziś różna w poszczególnych jednostkach organizacyjnych. Autonomia daje swobodę, ale i większą odpowiedzialność za realizację programu praktyk oraz nabywanie przez studentów konkretnych kompetencji. W Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego modyfikacja *Regulaminu praktyk* stała się ważną pracą, mającą służyć zarówno studentom, jak i nauczycielom reprezentującym poszczególne specjalności. Oczywiście żaden dokument nie jest bez wad, zatem i w tym przypadku pojawiają się pewne wątpliwości, które opisałam.

Generalnie system organizacji praktyk jest skonstruowany bardzo dobrze, jednak by mógł być pozytywnie oceniony, muszą być skoordynowane działania trzech istotnych podmiotów.

Pierwszym z nich są studenci – oczekujemy od nich zaangażowania i pełnej realizacji zadań na praktykach. Problem pojawia się, gdy student nie ma ochoty na realizację praktyki w danej placówce, nie odpowiada mu grupa wiekowa dzieci, ma problem z dojazdem, ułożeniem grafiku wizyt itp. Nawet najlepiej zorganizowana praktyka nie spotka się u takiego studenta z zainteresowaniem, co więcej, będzie ją oceniał nisko, jako nieprzydatną. Na zaangażowanie i kreatywność w przypadku jawnej niechęci raczej nie można liczyć.

Drugim podmiotem są kierownicy praktyk w placówkach. Minęły już czasy „szkół ćwiczeń”, gdy uczelnia współpracowała z konkretnymi instytucjami i miała na podorędziu kadrę bardzo dobrze przygotowanych ludzi, którzy w każdej chwili byli gotowi na przyjęcie studenta i pokazanie mu swojego warsztatu pracy. Czasami mamy do czynienia ze wspaniałymi osobami, które mają akurat więcej zawodowych obowiązków czy np. chorują, zatem nie mogą poświęcić studentom wystarczającej ilości czasu. Innym razem placówka „typuje” na kierowników praktyk osoby młode, mało doświadczone, które są bardzo zaangażowane, dyspozycyjne i chętne do przekazania wiedzy, ale tej wiedzy i doświadczenia jeszcze nie mają. Bywa też i tak, że zawieramy współpracę z placówką i tam niewiele się dzieje, kierownicy nie pracują, studenci nie

bywają na zajęciach, ale dokumentacja jest prowadzona, więc niby wszystko jest w porządku, ale właściwej praktyki nie ma.

Trzecim podmiotem są opiekunowie praktyk z ramienia uczelni. W wielu przypadkach są to osoby zawiadujące praktykami „od zawsze”, mające swój ogląd rzeczy, w tym także stare nawyki. Równie często zdarzają się „młodzi entuzjaści”, którzy dopiero zaczęli pracę zawodową, mają swój ogląd praktyk z własnych doświadczeń na studiach i chcą zrewolucjonizować cały system, aby dzieci „fajnie” się bawiły i studenci też. Pojawiają się także zarówno starsi, jak i młodszy pracownicy, którym dołożono zajęcia z praktyk do uzupełnienia wymiaru pensum. Czasem okazuje się, że właśnie w tej roli wspaniale się odnajdują, ale czasem jest to po prostu „odbywanie obowiązku”.

Jak widać, trudno jest idealnie zgrać trzy podmioty, aby studenci nauczyli się tego, co trzeba, dzieci w placówkach miały ciekawe zajęcia, a opiekun praktyk mógł z czystym sumieniem wstawić do indeksu ocenę bardzo dobrą.

Nieustająco jednak wierzę, że praktyki będą się stawać coraz ważniejszym elementem w procesie studiowania, a warunki do ich realizacji będą tak sprzyjające, że studenci po ich odbyciu będą ludźmi spełnionymi zawodowo, a czas w placówce będą nie tylko miło wspominać, lecz także zdobyte wówczas umiejętności wykorzystają w przyszłej pracy.

Bibliografia

- Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i realizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Regulamin praktyk w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, dokument powielony, dostępny w Instytucie, Wrocław 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. poz. 131).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365).

Dorota Sobierańska

Metoda projektów w konstruktywistycznym modelu praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli

Behawioralne podejście do praktyk pedagogicznych – słów kilka o tym, jak jest

W debatach nad poprawą jakości kształcenia, toczących się w ostatnich latach w Polsce, problem profesjonalizmu nauczycieli stał się jednym z kluczowych zagadnień. Myśleniu o edukacji i jakości przedszkoli czy szkół towarzyszy namysł nad efektywnym przygotowaniem i doskonaleniem kadr pedagogicznych. W centrum tych zainteresowań stawiane jest pytanie o to, jak praktycznie kształcić studentów kierunków pedagogicznych – przyszłych nauczycieli, aby mogli odegrać przypisaną im rolę w demokratycznym i elastycznym systemie edukacyjnym. Analizując rzeczywistość praktyk pedagogicznych, wskazać można dwa odmienne podejścia do ich zadań merytorycznych i organizacji: behawioralne i konstruktywistyczne. Jak twierdzi M. Nowicka, współcześnie kształcenie nauczycieli „cehuje inercja teoretyczna polegająca na zbytnim przywiązaniu do transmisji kulturowej”¹, zaś wykorzystanie podejścia konstruktywistycznego „słabo uwidacznia się w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych”².

Behawioralne rozumienie procesów uczenia się – nauczania, często w nieuświadomiony sposób, prowadzi nauczycieli akademickich do formułowania wymagań programowych, podtrzymujących behawioralne działania studentów podczas praktyk pedagogicznych.

Jedną z cech behawioralnego podejścia do praktyk pedagogicznych jest efektywność. Przejawia się ona w koncentracji na mierzalnych efektach

¹ M. Nowicka, *Konstruktywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, s. 81.

² Ibidem, s. 83.

osiąganych przez studenta, na rozliczaniu go z odpowiedniej liczby godzin hospicji, samodzielnie prowadzonych zajęć czy realizacji innych standardowych zadań. Jak słusznie zauważa Nowicka, „owe wymagania stają się wręcz podstawowym miernikiem jakości pracy studenta. [...] Taka instrukcja jest wiernym odbiciem tego, co dzieje się w szkole i nie obliuguje studenta do konstruktywistycznych działań”³. Praktykę cechuje zatem adaptacyjny charakter, w którym zarówno student, jak i program praktyk zostają dopasowane do warunków i zasad panujących w przedszkolu czy szkole. W toku takiej praktyki przyszli nauczyciele przede wszystkim przypominają sobie schematy czy modele określonego działania wymyślone i przekazane przez innych: autorów przewodników, prowadzących metodyczne zajęcia akademickie czy nauczycieli obserwowanych podczas poprzednich wizyt w placówkach. Jak twierdzi H. Kwiatkowska, praktyki pedagogiczne organizowane przez uczelnie są dla kandydatów na nauczycieli „autorytarnym pokazem modelowych czynności zawodowych”⁴. Mechaniczne, bezrefleksyjne wykonywanie czynności dotyczy zarówno sytuacji dydaktycznych, jak i wychowawczych, zaś „wymaganie ich aplikowania w szkole skutkuje poszukiwaniem recept czy wzorów, uzależnia intelektualnie”⁵. Wynikiem takiego podejścia jest także sztywność i jednowariantowość rozwiązań proponowanych przez praktykantów. Koncentracja na czynnościach dydaktycznych, technologiczność to kolejne przejawy behawioralnego nastawienia do kształcenia przyszłych nauczycieli. Obszarem zupełnie zapomnianym jest w tej sytuacji badanie praktyki edukacyjnej, obserwacja różnorodnych działań nauczyciela-wychowawcy oraz własnych czynności i zachowań, krytyczna ich analiza, wnioskowanie, porównywanie doświadczeń z indywidualnymi studenckimi teoriami na temat dziecka, uczenia się i nauczania.

Konstruktywizm – obiecująca perspektywa

W opozycji do zarysowanego powyżej modelu pozostają praktyki pedagogiczne opierające się na założeniach konstruktywizmu. Myślenie o konstruktywizmie jako obiecującej perspektywie w przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli miało swoje początki w rekonstrukcji S. Dylaka⁶.

Warto w tym miejscu dodać, że konstruktywizm nie jest koncepcją nową, obecnie stał się wręcz sztandarowym hasłem współczesnych pedagogów,

³ Ibidem, s. 90.

⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 135.

⁵ M. Nowicka, *op. cit.*, s. 91.

⁶ Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.

nauczycieli i wychowawców, „można mówić nawet o konstruktywistycznym boomie w pedagogice”⁷. Główne idee konstruktywizmu kształtowały się w latach 60. XX w. Ich korzeni można doszukać się w koncepcjach i doktrynach pedagogicznych m.in.: J. Deweya, O. Decroly’ego, M. Montessori, a przede wszystkim J. Piageta, L. S. Wygotskiego czy J. S. Brunera. Idee konstruktywizmu zostały ponadto „podbudowane wynikami badań empirycznych prowadzonymi na gruncie psychologii oraz neurobiologii”⁸. Nie stanowią one jednolitego nurtu, lecz tworzą mozaikę rozmaitych odmian i odłamów. Mimo różnorodności podejść, w ujęciach tych można jednak znaleźć wspólny trzon. Jak pisze D. B. Gołębnik, konstruktywizm to „nie tyle model nauczania, ale podejście do edukacji”⁹, to bardziej teoria uczenia się niż nauczania. U jej podstaw leży założenie, że wiedza jest aktywnie tworzona przez każdą jednostkę, nie jest zaś wynikiem rejestrowania i gromadzenia informacji pochodzących z otoczenia, jak dotychczas sądzono. Odbierane sygnały, docierające do człowieka informacje, spostrzeżenia i obserwacje są interpretowane oraz modyfikowane w zależności od aktualnego stanu emocjonalno-intelektualno-wolicjalnego jednostki, jej indywidualnego doświadczenia biograficznego i od społecznych doświadczeń kulturowych. Chociaż powstające w ten sposób modele rzeczywistości są całkowicie zindywidualizowane, to porozumiewanie się jest możliwe dzięki negocjowaniu społecznemu i umieszczeniu teorii osobistych w kulturowej wspólnotocie znaczeń.

Konstruktywistyczne podejście do edukacji wiąże się z takim organizowaniem procesu uczenia się – nauczania i takim doбором treści kształcenia, aby wywoływać aktywność wewnętrzną uczących się. Celem tej aktywności powinno być rozwiązanie konfliktu poznawczego, którego jednostka doświadcza w sytuacji problemowej. Może to mieć miejsce np. podczas prowadzenia obserwacji, działań badawczych w terenie czy samodzielnych poszukiwań informacji w różnorodnych materiałach źródłowych. Sytuacje takie stwarzają szanse na stawianie pytań i formułowanie wątpliwości. Te zaś nie tylko zdrażają luki w indywidualnych interpretacjach znaczeń, lecz także wskazują na zainteresowanie tematem oraz gotowość uczącego się do stawiania hipotez i podjęcia nawet wielokrotnych prób weryfikacji posiadanej wiedzy. D. Klus-Stańska pisze: „nauczanie powinno polegać na samodzielnym stosowaniu

⁷ M. Nowicka, *op. cit.*, s. 82.

⁸ M. Głowska-Sołdatow, *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków–Białystok 2013, s. 28.

⁹ D. B. Gołębnik, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 15.

przez uczniów metody naukowej, za pomocą której uczeń musi sam uruchamiać procesy poznania¹⁰. W tym procesie kluczowe znaczenie przypisuje się błędom uczniowskim, które „nie tylko tracą swój złowieszczy charakter, ale stają się «twarem», na który jest dydaktyczne zapotrzebowanie¹¹”.

Nie wolno także zapominać, że konstruowanie własnego obrazu świata jest samoregulującym się procesem nieustannego przenikania się wiedzy osobistej oraz wiedzy pochodzącej z przekazu społecznego. Wiedza uprzednia uczącego się powinna być akceptowana wraz z potocznym językiem, w którym często jest wyrażana. Dotychczasowe rozumienie powinno towarzyszyć jednostce w toku nadawania czy redefiniowania znaczeń jako punkt odniesienia do kształtującego się naukowego widzenia świata. Można więc powiedzieć, że interakcja wiedzy osobistej i publicznej w procesie edukacyjnym nie jest „rezygnacją z rzetelnej nauki na rzecz infantylizacji treści, ale wręcz przeciwnie – jest owej rzetelności warunkiem¹²”.

Konstrukttywizm, jak wynika z dotychczasowych rozważań, koncentruje się na procesie dochodzenia do wiedzy, a nie na jego wyniku. Proces ten zależy od środowiska uczenia się, które stanowi „wszystko, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie; to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się oraz relacje między uczącym się a przedmiotem poznania¹³”, wreszcie współpraca w środowisku rówieśników czy merytoryczny dialog z nauczycielem – konceptualnym agentem zmiany¹⁴.

Praktyki konstruktywistyczne – jak zatem być powinno

Podstawowymi cechami praktyk pedagogicznych wyrastających z założeń konstruktywizmu są: koncentracja na procesie, niezależność, kreatywność, krytyczność, refleksyjność i elastyczność. Praktyka w przedszkolu czy szkole winna być terenem konstruowania przez studentów ich własnej wiedzy pedagogicznej w toku realizacji zadań niestandardowych i rozwiązywania sytuacji problemowych. Obserwacja zachowań dzieci, analiza ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, konstruowanie działań wspierających, namysł nad zdarzeniami krytycznymi, planowanie dyskusji fokusowej z rodzicami to zadania stanowiące podstawę rozwijania profesjonalnych kompetencji nauczycielskich. W tak

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 312.

¹¹ *Ibidem*, s. 340.

¹² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 216.

¹³ S. Dylak, *op. cit.*, s. 66.

¹⁴ Por. B. D. Gołębiak, *op. cit.*, s. 16.

rozumianym procesie tworzenia przez studentów wiedzy pedagogicznej nie może zabraknąć interakcji z własnym doświadczeniem, z teoriami osobistymi, ale także z modelami rozumienia i strukturą pojęć innych uczestników procesów edukacyjnych: dzieci i ich rodziców, nauczycieli i kadry pedagogicznej placówki czy wreszcie innych studentów przygotowujących się do zawodu.

Chodzi o to, by studenci uświadamiali sobie, co myślą o rzeczywistości edukacyjnej i refleksyjnie badali, jak się to myślenie zmienia pod wpływem nowych doświadczeń nabywanych w przedszkolu czy szkole. Na tak zorganizowanej praktyce nie wylicza się błędów studenta, a raczej analizuje się, czy stanowiły one zaczyn do krytycznego namysłu nad jego własnym działaniem i skutkami w rozwoju ucznia¹⁵.

Konstruktywistyczne podejście do praktyk zakłada również tworzenie dzieciom warunków do uczenia się poprzez: dostrzeganie i stawianie pytań oraz hipotez, badanie fascynującego i nowego tematu, współdziałanie w grupach prowadzące do aktywności intelektualnej, działanie w dobrze zorganizowanym środowisku fizycznym i społecznym oraz interakcję wiedzy osobistej i publicznej.

Najistotniejsze cechy obu zaprezentowanych podejść do planowania i organizacji praktyk pedagogicznych zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Behawioralne i konstruktywistyczne podejścia do praktyk pedagogicznych

Przejawy behawioralnego podejścia do praktyk pedagogicznych	Przejawy konstruktywistycznego podejścia do praktyk pedagogicznych
koncentracja na mierzalnych efektach praktyki	koncentracja na niemierzalnych efektach praktyki
koncentracja na „dopasowaniu” studenta i programu praktyki do placówki	działania autonomiczne w stosunku do warunków szkolnych
koncentracja na aplikacji wiedzy metodycznej i jej weryfikacji w scenariuszach zajęć	koncentracja na tworzeniu warunków uczenia się poprzez badanie
koncentracja na czynnościach dydaktycznych nauczyciela na lekcjach, a nie na badaniu praktyki szkolnej	koncentracja na uczniu i konstruowanych przez niego znaczeniach
brak akceptacji studenckich indywidualnych teorii dotyczących dziecka i nauczania	akceptacja studenckich indywidualnych teorii dotyczących dziecka i nauczania
kult poprawności – jednowariantowość rozwiązań	akceptacja błędu studenta

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Nowicka, *Konstruktywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, s. 90, 92.

¹⁵ M. Nowicka, op. cit., s. 93.

Metoda projektów – czym jest naprawdę

Zaprezentowany powyżej model konstruktywistycznego kształcenia przyszłych nauczycieli wymaga stawiania studentom właściwych zadań, stosowania określonych metod pracy, formułowania odpowiednich zasad organizacyjnych. Jednym z takich rozwiązań może być wprowadzenie do programów praktyk pedagogicznych metody projektów.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* można znaleźć następującą definicję metody projektów: „system dydaktyczny, który polega na zastąpieniu systemu klasowo-lekcyjnego projektami, stanowiącymi ośrodki nauki i pracy”¹⁶. Według W. Okonia termin projekt, „oznaczający jednostkę nauczania, jednostkę metodyczną, był używany w amerykańskiej literaturze pedagogicznej [...] już przed 1900 r. [...]. Oznaczał wtedy praktyczne problemy polegające na wykonywaniu i sporządzaniu pewnych produktów”¹⁷. Metoda projektów u swych źródeł była więc definiowana jako proces wytwórczy i wykorzystywana w praktycznej nauce zawodu, z czasem jednak stała się odpowiedzią na braki szkoły tradycyjnej.

Definicję i opis metody sporządził W. H. Kilpatrick, a wśród jej pierwszych realizatorów znajdują się m.in. A. Stevenson, A. Harold, A. Ch. McMurry czy E. Collins. Zgodnie z antropologicznymi poglądami Kilpatricka wartościowe życie ludzkie jest wypełnione planowym działaniem, zaś „ideałem obywatela demokratycznego państwa [...] jest człowiek, który odczuwa potrzebę praktycznej skuteczności swego działania i moralnej odpowiedzialności”¹⁸. Z założeń tych wynikają konkretne wskazania dotyczące organizacji edukacji wykorzystującej projekty. Zostały one sformułowane przez autora w 1918 r. w pracy *The Project Method*. Według Kilpatricka metoda projektów nie jest jedynie metodą nauczania, ale zasadą dydaktyczną, filozofią samodzielnego uczenia się. Głównym zadaniem placówek jest przygotowanie jednostek do moralnego życia oraz podejmowania działalności praktycznej i aktywności umysłowej. Uczący się musi mieć zatem stworzone warunki do samodzielnego planowania działań lub współuczestniczenia w tym procesie, musi też ponosić odpowiedzialność za swoje plany i ich realizację. Kilpatrick zwraca uwagę na to, że projekt daje możliwość stwarzania siebie, pomaga kształtować charakter i osobowość jednostki poprzez możliwość działania, zaś jego efektem jest poczucie zadowolenia.

Metoda projektu, zdaniem Stevensona (*The Project Method of Teaching*, 1920), jest daleka od podawania uczącym się gotowej wiedzy i biernego jej

¹⁶ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 191.

¹⁷ W. Okoń, *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, Warszawa 1964, s. 54.

¹⁸ Ibidem, s. 55.

nabywania. Należy stwarzać sytuacje problemowe stanowiące siłę napędową działania, umożliwić jednostkom udział w ustalaniu celów oraz obmyśleniu sposobów zdobywania nowych informacji i umiejętności. Bardzo ważne jest również, aby poruszane zagadnienia były odpowiedzią na zainteresowania uczących się, wypływały z ich chęci poznania, dotyczyły życia i były realizowane tak jak w życiu. Podjęty projekt powinien być doprowadzony do końca, mimo trudności ma wyzwalać pomysły, jak radzić sobie z problemami. Według Stevensona projekty wymagające zaangażowania i myślenia ze strony realizujących je muszą skutkować pogłębieniem i zdobyciem nowej wiedzy – tylko takie są wartościowe i zgodne z założeniami projektowania. Reasumując, Stevenson uważa, że są cztery podstawowe cechy określające projekt: rozumowanie, postępowanie, naturalne podłoże i pierwszeństwo zagadnienia¹⁹.

McMurry uważa, że „teoria bez praktyki jest nieprzydatna”²⁰. Sukces w zdobywaniu wiedzy można osiągnąć jedynie przez działanie, teoria zaś nabiera wartości wówczas, gdy może zostać wykorzystana w praktyce. W książce *Teaching by Projects* (1920) autor zamieścił własną typologię projektów, rozróżnił małe projekty dzieci, projekty nauczyciela i wielkie projekty dorosłych. Projekty nie są realizowane tylko w szkołach; cała rzeczywistość, w jakiej żyją ludzie, oparta jest na wielkich projektach. Za takie uznawał McMurry wszelkie osiągnięcia ludzi w różnych dziedzinach. Wprowadzanie uczniów w świat wynalazków, odkryć czy dzieł sztuki miało być inspiracją do własnej działalności, dawać poczucie przynależności i współtworzenia świata. „Nauczanie metodą projektów staje się w ujęciu McMurry’ego nauką rzeczywistości w różnych obszarach, na którą składają się wielkie projekty”²¹.

Zaprezentowane powyżej stanowiska nie są jednolite, jednak można w nich dostrzec takie wspólne cechy, jak:

- zadania i różnorodna aktywność uczącego się jako podstawa wzbogacania jego doświadczeń;
- ukierunkowanie działania na cel, ale i na proces jego osiągnięcia;
- rejestracja postępów w realizacji projektu jako konieczny element towarzyszący wysiłkowi intelektualnemu;
- problemowe ujmowanie materiału nauczania, interdyscyplinarność;
- zbliżenie szkoły do życia;
- pełnienie przez nauczyciela funkcji animacyjnej, wspomagającej uczącego się na drodze do zdobywania kompetencji.

¹⁹ Por. K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce: w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Warszawa 2000, s. 13–14.

²⁰ T. Pilch (red.), *op. cit.*, s. 192.

²¹ K. Chałas, *op. cit.*, s. 15.

Podsumowując, można stwierdzić, że metoda projektów polega na pogłębnym badaniu tematu w grupach, którego celem jest „skonstruowanie rozumienia pełnego sensu zdarzeń, zjawisk, rzeczy, doświadczeń [...]”²² oraz „[...] kształtowanie umiejętności planowania, organizowania pracy, zbierania i selekcjonowania informacji, komunikowania się, rozwiązywania problemów, pracy w grupie, podejmowania decyzji, oceniania, prezentacji i ewaluacji”²³.

W Polsce metoda projektów była znana już w okresie międzywojennym, przy czym nawiązywano wówczas głównie do przetłumaczonej na język polski książki Stevensona. Wielu autorów polemizowało wówczas z definicją projektu edukacyjnego²⁴. Metodę zalecano przede wszystkim do epizodycznego wykorzystania na pierwszym szczeblu nauczania i wychowania. Podkreślano jednocześnie, że uwzględnia ona potrzeby i możliwości dziecka, pozwala na wspomaganie rozwoju całej osobowości i wzmacnia motywację, cechują ją wartości społeczne, jest elastyczna i praktyczna. Metodę projektów stosowano m.in. w Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Żeńskim im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie, w Szkole Powszechnej w Hołobach koło Kowla na Wołyniu, w Szkole Powszechnej w Mosinie pod Poznaniem czy w Szkole Powszechnej Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na Żoliborzu w Warszawie. Po II wojnie światowej, w okresie PRL-u popularność projektów edukacyjnych zdecydowanie spadła, gdyż nie odpowiadały one ówczesnym założeniom polityki oświatowej. Dopiero po 1989 roku nastąpił dynamiczny rozwój szkół niepublicznych, w których poszukiwano alternatywnych, atrakcyjnych rozwiązań. Projekty pojawiły się ponownie na wszystkich szczeblach edukacji. Wymienić można m.in. programy edukacji elementarnej z ich zastosowaniem dla dzieci w wieku 2–7 lat Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, inicjatywy Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, Szkoły Laboratorium Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Toruniu czy uczelni wyższych w Łodzi, w Nowym Sączu, w Warszawie (w tym Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego czy Kolegium Nauczycielskiego).

Warto dodać, że już pod koniec lat 60. XX w. w wielu krajach zachodnich dostrzeżono możliwości wykorzystania metody projektów właśnie w kształceniu studentów – m.in. w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych Ameryki, Japonii, Anglii czy Australii zreformowano dotychczasowe metody nauczania – uczenia się, najpierw w uczelniach medycznych, potem w obszarach przygotowania zawodowego architektów, administracji, prawników, chemików czy na

²² L. Katz, *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Westport, CT, 1995, s. 28, cyt. za: M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 234.

²³ W. Karolak, *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, Łódź 2004, s. 7.

²⁴ M. S. Szymański, *Z historii metody projektów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2, s. 3–27.

kierunkach inżynierskich. Jednocześnie prowadzone były badania dotyczące efektywności metody projektów w rozwijaniu różnorodnych kompetencji studentów²⁵. Edukacja nauczycieli metodą projektów zajmowały się m.in. J. N. Oberlander i C. Talbert-Johnson²⁶.

Metoda projektów na praktykach pedagogicznych i nie tylko

Włączając się w dyskusję poświęconą problematyce jakości kształcenia przyszłych nauczycieli i ich konstruktywistycznej wizji, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego w partnerstwie z Kolegium Nauczycielskim w Warszawie oraz Samodzielnym Terenowym Kołem nr 69 Społecznego Towarzystwa Oświatowego podjął się zaplanowania, a następnie realizacji i ewaluacji projektu „Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji”. Projekt współfinansowany był przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III. Wysoka jakość kształcenia, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe. Jego realizacja miała miejsce w terminie od 15.10.2012 r. do 30.06.2014 r.

Grupę docelową w projekcie stanowiło: 35 placówek edukacyjnych, w tym 16 przedszkoli i 19 szkół podstawowych, 260 studentów studiów stacjonarnych I stopnia Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie specjalności nauczycielskich: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna i wczesne nauczanie języka angielskiego oraz 125 nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach i szkołach, które uczestniczyły w projekcie.

Celem ogólnym projektu „Dobra praktyka...” było wypracowanie modelowych programów praktyk, które dzięki swym konstruktywistycznym założeniom będą się przyczyniać do pełniejszego, lepszego przygotowania studentów do roli nauczyciela w przedszkolu i szkole. Cele szczegółowe to m.in.:

- wzmocnienie współpracy pomiędzy uczelniami kształcącymi nauczycieli a placówkami;
- podniesienie kompetencji studentów w następujących zakresach: organizacja pracy nauczycieli przedszkolnych, wczesnoszkolnych i nauczycieli języka angielskiego, wykorzystanie metody projektów, diagnozowanie dzieci i uczniów oraz organizacja działań wspierających ich rozwój, rozwiązywanie problemów wychowawczych, skuteczna komunikacja z rodzicami;

²⁵ Por. D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012, s. 224–237.

²⁶ Por. *ibidem*, s. 228.

- podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie planowania, organizowania, wspierania i ewaluacji działań studentów podczas praktyk.

Jednym z osiowych zagadnień „Dobrej praktyki...” uczyniono metodę projektów, przy czym została ona ujęta wieloaspektowo. Pojawiła się w opracowanych we współpracy z nauczycielami nowych programach praktyk przedszkolnych, wczesnoszkolnych i językowych jako wspólne zadanie studenta i nauczyciela – opiekuna praktyk. W zapisach programowych znalazły się stwierdzenia wskazujące na stopniowe włączanie studentów (podczas praktyk asystenckich, a następnie nauczycielskich) w coraz szerszy zakres obowiązków związanych z planowaniem, realizowaniem, podsumowaniem i ewaluacją projektów adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Niezbędne okazało się przygotowanie w tym zakresie nie tylko praktykantów, lecz niejednokrotnie także doświadczonych nauczycieli, którzy metodę projektów albo znali z literatury, albo jedynie z doświadczeń innych pracowników placówki. Dla nich również organizacja działań projektowych zgodnie z wytycznymi nowego programu praktyk często stanowiła pierwsze realne próby wykorzystania metody.

Przygotowaniu studentów i nauczycieli do realizacji nowych zadań służyły warsztaty zorganizowane w ramach „Dobrej praktyki...”. Trzeci z nich – zatytułowany „Metoda projektu w praktyce, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w planowaniu, organizowaniu, prowadzeniu oraz ewaluacji pracy metodą projektów podczas praktyk pedagogicznych” – był zorganizowany wokół rozważań nad podstawowymi wartościami w pracy metodą projektów w przedszkolu, szkole i na zajęciach języka angielskiego. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, ale i licznymi doświadczeniami praktycznymi w tym zakresie, za podstawowe uznano takie wartości projektów, jak: uznanie dziecięcych kompetencji, koncentrowanie się na procesie uczenia się dzieci, a nie tylko na jego wyniku, uwzględnianie indywidualnych różnic w rozwoju i stylach uczenia się, różnic społecznych i kulturowych. W dyskusjach i ćwiczeniach próbowano wykorzystać zdobytą wcześniej wiedzę teoretyczną i umiejętności pracy projektami, korzystając z odmiennych perspektyw: nauczyciela-praktyka i studenta. Odwoływano się też do różnych rodzajów wiedzy uczestników warsztatów określanej jako: „wiem, co”, „wiem, jak” i „wiem, dlaczego”. Wypracowano sposoby wspólnego planowania, dokumentowania i ewaluowania pracy projektami podczas praktyk pedagogicznych. Szczególną troską objęto także rozwijanie następujących umiejętności uczestników warsztatów: jasnego formułowania oczekiwań oraz zasad i reguł postępowania, wypowiedania własnych sądów, wysłuchiwanie i rozumienia zdania innych, udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych, planowania działań w diadzie (nauczyciel–student) i większym zespole (nauczyciel–student–uczeń), podziału zadań,

udzielania pomocy na prośbę i przyjmowania pomocy, korzystania i rozwijania cudzych myśli i pomysłów. Podczas warsztatu odwoływano się również do dokumentów formalnych, stanowiących podstawę programów kształcenia studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola, klas I–III czy języka angielskiego uczniów w młodszym wieku szkolnym (standardy nauczycielskie, Krajowe Ramy Kwalifikacji).

W ramach „Dobrej praktyki...” w okresie od maja 2013 r. do kwietnia 2014 r. studenci wraz z nauczycielami przeprowadzili w przedszkolu i szkole około 270 projektów badawczych. Zrealizowali m.in. następujące tematy: „Świat dwóch kółek”, „Z wizytą u zegarmistrza”, „Żywioł ognia”, „Tajemnice pasieki”, „Ślimak, ślimak pokaż rogi”, „Wszystko o jajku”, „Czekoladowy zawrót głowy”, „Magia teatru”. Podjęli tym samym próby realizacji konstruktywistycznego modelu edukacji, bazującego na dziecięcej ciekawości poznawczej, umiejętności formułowania pytań, rozwiązywania problemów, refleksji nad własnym uczeniem się. Metoda projektów, jak już wcześniej wskazano, stwarza bowiem warunki do tworzenia wiedzy przez dzieci, dodatkowo zachęca do otwarcia się na inne jej źródła, tkwiące w najbliższym otoczeniu, rodzicach, personelu instytucji, rówieśnikach. Niewątpliwą wartością tak zorganizowanych praktyk okazała się możliwość pogłębienia wiedzy studentów i nauczycieli oraz doskonalenia ich umiejętności pracy projektami. Wspólna refleksja podczas planowania, realizacji i oceny kolejnych etapów projektów wspierała dodatkowo nabywanie profesjonalnych kompetencji zawodowych.

Analiza danych pochodzących z ankiet autoewaluacyjnych wypełnianych każdorazowo po zakończonych praktykach przez nauczycieli i studentów wskazuje na pozytywne zmiany w ich wiedzy i umiejętnościach związanych z metodą projektu. Prezentowany w niniejszym tekście materiał pochodzi z trzech tur praktyk pedagogicznych w przedszkolu, szkole i dwóch tur praktyk językowych, odbywających się w okresach: maj 2013, wrzesień 2013, semestr zimowy 2013/2014.

Poszerzenie doświadczeń związanych z metodą projektu oraz pogłębienie kompetencji w tym zakresie w wyniku realizacji nowego programu praktyk pedagogicznych (wskazania „zdecydowanie tak” i „tak” na sześciostopniowej skali) deklaruje odpowiednio 87%, 77% i 75% (średnio 80%) nauczycieli przedszkolnych, 83%, 89% i 88% (średnio 87%) nauczycieli wczesnoszkolnych i 100% i 75% (średnio 87%) nauczycieli języka angielskiego. Studenci, oceniając swój rozwój zawodowy w toku praktyk, również zaobserwowali przyrost wiedzy i umiejętności pracy metodą projektu. Wskazania studentów mieszczące się na skali arkusza między 4 a 6 (gdzie 6 oznaczało bardzo duży przyrost kompetencji) w przypadku praktyk przedszkolnych wyniosły kolejno 81%, 82% i 78% (średnia 80%), zaś w przypadku praktyk w zakresie wczesnego nauczania

języka angielskiego 64% i 75% (średnia 70%). Konstrukcja arkusza do oceny praktyk wczesnoszkolnych opierała się na nieco innych założeniach. Studenci oceniali swoje umiejętności planowania i realizowania projektów na skali trzystopniowej: „dobrze potrafię”, „radzę sobie”, „nie potrafię”. Pierwszy z wymienionych obszarów wskazany został przez 68% studentów, następnie drugi przez 53% i trzeci – 58% badanych (średnia 60%).

Swobodne wypowiedzi studentów i nauczycieli umieszczone w ankietach autoewaluacyjnych wskazują na dostrzeganie przez nich znaczenia doświadczeń praktycznych w pracy projektami. Oto przykładowe uwagi studentów:

Najwięcej korzyści przyniosło mi prowadzenie projektu. Praca tą metodą dała mi niewyczerpalne źródło obserwacji zachowania poszczególnych uczniów i dynamiki grupy. Jest to również efektywna metoda przy planowaniu (wymaga praktycznego podejścia) i analizie (wymaga porządkowania wiadomości).

Prowadzenie projektu wymagało ode mnie aktywności i nieustającej uwagi w podążaniu za uczniami, kierowaniu dynamiką pracy zgodnie z potrzebami chwili. Tworzenie projektu z uczniami dało nam wszystkim ogromną satysfakcję, stworzyło dobrą atmosferę i możliwość twórczego zaangażowania.

Dzięki tym praktykom mogłam samemu zaplanować cały projekt i przeprowadzić go, zaplanować kolejne etapy, przygotować materiały, zorganizować przestrzeń edukacyjną i efektywnie wykorzystać czas zajęć, tak aby dzieci mogły skorzystać z nich najwięcej. Pogłębiłam swoją wiedzę teoretyczną, a przede wszystkim praktyczną na temat metody projektu.

Podczas projektu zauważyłam wiele swoich skłonności i błędów, jakie popełniłam, ale też kilka plusów. Wiem, nad czym powinnam popracować, ale też jakie mam predyspozycje, które warto wykorzystać. Przekonałam się o wartości pracy z dziećmi, gdy aktywność jest po stronie ucznia.

Dzięki samodzielności w tworzeniu projektu nie tylko uczniowie mieli szansę na rozwój, ale również ja – w roli organizatora i koordynatora działań uczniów.

Nauczyciele zaś w ramach jednego z zadań wskazywali na takie swoje największe sukcesy w roli opiekuna praktyk, jak np.: *realizacja projektu i prezentacja jego wyników rodzicom; poszerzenie wiadomości związanych z metodą projektu oraz przekazanie ich praktykantkom w konkretnym działaniu; uświadamianie studentce roli nauczyciela w pracy z małymi dziećmi i ich rodzicami oraz wykazanie, jak ważną rolę w nauczaniu pełni metoda projektów badawczych; uświadamianie studentkom wyższości metody projektu nad innymi tradycyjnymi metodami edukacyjnymi.*

Metodzie projektów, stanowiącej oś nowych programów praktyk pedagogicznych, towarzyszyły zadania, które dodatkowo podkreślają ich konstruktywistyczne nachylenie. Realizację tych zadań wspierały narzędzia opracowane wspólnie przez pracowników Wydziału Pedagogicznego i Kolegium

Nauczycielskiego oraz nauczycieli z grup eksperckich: przedszkolnych, wczesnoszkolnych i językowych. Zostały one scharakteryzowane poniżej.

Obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela w ramach projektu badawczego lub poza nim, zgodnie z opracowanym arkuszem, służyło wspomaganie rozwoju kompetencji dydaktycznych studenta. Składają się na nie m.in.: wiedza i umiejętności takiego organizowania działań, by pobudzać wielostronną aktywność dzieci, tworzyć warunki do konstruowania przez nie wiedzy o świecie, wspierać ich samodzielność poznawczą i dawać poczucie sprawstwa, umożliwiać negocjowanie znaczeń z rówieśnikami lub osobami w najbliższym środowisku, rozwijać potencjał każdej jednostki.

Analizując zdarzenia krytyczne pojawiające się w toku działań dydaktycznych i wychowawczych, studenci doskonalili swoje kompetencje wychowawcze, obejmujące takie zachowania nauczyciela, które wprowadzają dzieci w świat społecznych norm, zasad i wartości, pokazują i uczą odróżniania dobra od zła, uwrażliwiają na piękno i kategorie estetyczne. Pomagają w rozwoju osobistym, poznawaniu siebie samego i pracy nad własnymi słabościami, przy maksymalnym wykorzystaniu mocnych stron. Konstruując Arkusz zdarzenia krytycznego studenci uczyli się ponadto przewidywania konsekwencji określonych poczynań pedagogicznych tak, by wybrać jak najbardziej optymalne dla całej społeczności dziecięcej i dla każdego wychowanka z osobna. Rozwijali zatem swoje kompetencje prognostyczne.

Zbieranie i analizowanie danych do *Karty indywidualnych potrzeb* i *Studium przypadku* służyło kształtowaniu kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych. Dzięki nim nauczyciel potrafi skutecznie gromadzić informacje o dziecku, opisywać poziom jego rozwoju intelektualnego, fizycznego, emocjonalno-społecznego czy moralnego i jego środowiskowe uwarunkowania oraz określać specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne podopiecznych, a następnie skutecznie reagować i planować działania w dalszej perspektywie.

Scenariusz dyskusji fokusowej z rodzicami to narzędzie, które może okazać się przydatne także w czasie planowania aktywności badawczej dzieci w projekcie we współpracy ze środowiskiem lokalnym. Studenckie próby konstruowania programu takiego spotkania miały na celu rozwijanie kompetencji współdziałania.

Skala autoewaluacji, podsumowująca każdą praktykę, sprzyjała dokonywaniu diagnozy i wartościowaniu samego siebie, autokontroli i autoewaluacji, które mają wymiar wiedzytwórczy i realizacyjny²⁷. Tworzą podstawy do skutecznego działania w przyszłości.

²⁷ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 102–110.

Opisane powyżej zadania praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu „Dobra praktyka...” wpisują się w konstruktywistyczny model przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Wspomagają refleksję, której celem jest, zdaniem D. Fish, „otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie”²⁸. Efekt edukacyjny jakiegoś zdarzenia jest bowiem tym wyższy, im doświadczenie wywołuje szersze implikacje, im bardziej zachęca studenta do głośnego i świadomego myślenia oraz odkrywania różnic między tym, co było mu dane w postaci strategii i zasad, a obserwacjami zachowań innych i własnego działania. Podsumowując: „Im bardziej wnikliwie student obserwuje siebie, tym bogatszy i wnikliwszy jest rezultat jego poznania”²⁹. Nie można zapominać, że kontrola sposobów radzenia sobie praktykantów z realizacją zadań, doradztwo i refleksja ze strony nauczycieli – opiekunów praktyk – to także elementy ich rozwoju zawodowego i doskonalenia kompetencji pedagogicznych.

Warto w tym miejscu dodać, że w okresie trwania projektu „Dobra praktyka...” dokonano zmiany programów i organizacji kształcenia na Wydziale Pedagogicznym UW i w Kolegium Nauczycielskim. Równolegle do praktyk odbywających się w placówkach studenci uczestniczyli w zajęciach akademickich, których celem była analiza ich doświadczeń praktycznych (np. „Projektowanie pracy w przedszkolu”, „Nauczyciel w przedszkolu, projektowanie pracy w szkole”, „Nauczyciel w szkole”). Podczas zajęć studenci prezentowali przeżyte sytuacje problemowe (aktywizując posiadaną wiedzę), wzajemnie obserwowali praktykę nauczania, często zmieniając dotychczasową perspektywę, dzięki dyskusjom dokonywali dekonstrukcji poglądów i przekonań, analizowali i projektowali nowe działania. Integrowanie wiadomości z odpowiedniej literatury, opinii innych studentów i nauczycieli akademickich z wiedzą zdobytą w bezpośrednim działaniu prowadziło do formułowania nowych teorii nauczania.

Wprowadzono także kursy pogłębiające wiedzę studentów na temat metody projektów i rozwijające ich umiejętności praktyczne w tym zakresie („Metoda projektów w przedszkolu i szkole”, „Konstruowanie projektów edukacyjnych”). Ponadto w realizacji niektórych zajęć, np. poświęconych zagadnieniom przyrodniczym, jako metodę organizacji pracy wykorzystano projekty („Nauka i technologia dla nauczycieli”). Jeden z egzaminów modułowych zakłada też zaplanowanie przez studentów organizacji projektu badawczego w przedszkolu lub w szkole.

²⁸ D. Fish, *Learning Through Practice in Initial Teacher Training*, London 1989, cyt. za: K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli...*, s. 68.

²⁹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 165–166.

Podsumowanie

Dydaktyka konstruktywistyczna nadal stanowi wyzwanie realizacyjne w praktycznym kształceniu studentów – przyszłych nauczycieli. „Jest to jednak wyzwanie pociągające, bowiem stanowi szansę na postępową zmianę w edukacji”³⁰. Dobrze zaplanowane, zorganizowane i przeprowadzone praktyki pedagogiczne najlepiej przygotowują studentów do zawodu. Dzieje się tak z wielu powodów. Praktyki umożliwiają sprawdzanie w rzeczywistości edukacyjnej słuszności twierdzeń konstruktywistycznych, dostarczają nowych informacji o warunkach tworzenia wiedzy przez dzieci, wzbogacając studia teoretyczne, w końcu uczą planowania, uzasadniania i podejmowania działań zmierzających do tworzenia dynamicznie rozwijającego się systemu wiedzy zarówno dzieci, jak i samego nauczyciela. Rozwijają świadomość i refleksyjność studentów oraz samodzielność działania pedagogicznego. Dzięki praktykom przyszli nauczyciele doświadczają przyjemności pracy z wychowankami, przejawiają pozytywną motywację, wreszcie identyfikują się z zawodem. W świetle powyższych rozważań wydaje się, że metoda projektów w pełni służy realizacji podstawowych założeń konstruktywizmu, a włączona na szeroką skalę w organizację praktycznego kształcenia studentów może przyczynić się do poprawy jakości ich przygotowania do przyszłych zadań edukacyjnych i pełnienia odpowiedzialnej roli społecznej.

Bibliografia

- Chałas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce: w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Warszawa 2000.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Fish D., *Learning Through Practice in Initial Teacher Training*, London 1989, cyt. za: K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012.
- Głoskowska-Sołdatow M., *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków–Białystok 2013.

³⁰ M. Nowicka, *op. cit.*, s. 99.

- Gołębniak D. B., *Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.
- Karolak W., *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, Łódź 2004.
- Katz L., *Engaging Children’s Minds: The Project Approach*, Westport, CT, 1995, cyt. za: M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Nowicka M., *Konstrukttywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012.
- Okoń W., *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, Warszawa 1964.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.
- Siemieniecka M., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012.
- Szymański M. S., *Z historii metody projektów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2.

Inetta Nowosad

Ocena jakości praktyk pedagogicznych w zakresie przygotowania nauczycieli do współpracy z rodzicami

Wprowadzenie – rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami¹

W pracy nauczyciela dominującą rolę powinna odgrywać wiedza pedagogiczna przygotowująca młodego adepta do zawodu. W trakcie praktyk pedagogicznych powinna być rozbudowywana o własne doświadczenia. Porządkuje się ją i systematyzuje, tworząc u każdego indywidualny obraz interpretacji rzeczywistości pedagogicznej. Wiedza teoretyczna i praktyczna odgrywają istotną rolę w przygotowaniu nauczyciela do zawodu. Te dwa aspekty powinny być integralne i uzupełniać się wzajemnie². W założeniu nauczyciel rozpoczynający pracę powinien być przygotowany zarówno do pracy z dziećmi, jak i z ich rodzicami. Uczelnie kształcące kandydatów na nauczycieli mają obowiązek sprostać temu zadaniu.

Warte poznania jest znaczenie współpracy nauczycieli z rodzicami przypisywane przez autorów programów kształcenia i regulaminów praktyk obowiązujących na kierunku pedagogika na polskich uniwersytetach. Jednakże w tym obszarze badania opublikowane przez Marię Mendel w 2001 r. wykazały, że polskie programy, zarówno na studiach magisterskich, jak licencjackich,

¹ Ta część artykułu stanowi streszczenie opracowania: I. Nowosad, K. Błaszczuk, *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*, maszynopis, s. 5–6.

² Więcej na temat znaczenia wiedzy nauczycieli o współpracy z rodzicami w artykułach: I. Nowosad, *Niepowodzenia we współpracy nauczycieli z rodzicami – samospelniająca się przepowiednia?*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 192–200; eadem, *Jakość i znaczenie oczekiwań nauczycieli w kontaktach z rodzicami. W poszukiwaniu źródeł niepowodzeń współpracy*, [w:] E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005, s. 231–236; I. Nowosad, K. Błaszczuk, *Wiedza nauczycieli o współpracy z rodzicami*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005, s. 338–342.

nie zawierają przedmiotów, które byłyby skoncentrowane na zagadnieniu współpracy rodziny i szkoły³. Jeśli już takie zagadnienie się pojawiało, to było uwzględniane jedynie jako element szerszego obszaru, np. w ramach pedagogiki społecznej, pedagogiki wczesnoszkolnej czy też pedagogiki specjalnej. „Można przypuszczać, jak dalej podaje autorka badań, że nie przybiera to kształtu wyczerpujących kursów, pozwalających studentom na ugruntowanie poczucia przygotowania do czekającej ich współpracy. Wątki te traktowane są dość pobieżnie, na marginesie wiodącej tematyki przedmiotu”⁴. Niestety, po ponad dziesięciu latach ta niekorzystna sytuacja nie uległa poprawie.

Analiza programów kształcenia i regulaminów praktyk pedagogicznych przeprowadzona w roku 2011 oraz 2012⁵ po wprowadzeniu reformy szkolnictwa wyższego⁶ ukazuje, iż obszar przygotowania kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzicami jest traktowany marginalnie na tle innych zagadnień. Nawet postulowane w reformie zmiany dotyczące jakości kształcenia nie wpłynęły na modyfikację programów kształcenia i nie wniosły w tej kwestii znaczących zmian. Jak podają autorki badań,

[...] przedmiot „Współpraca z rodzicami” realizowany był w roku 2010/2011 jedynie na 6 uniwersytetach i to głównie na specjalnościach związanych z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną. [...] Warto również zwrócić uwagę na rozpiętość godzin zaplanowanych na realizację przedmiotu „Współpraca z rodzicami” zapisaną w programach kształcenia, która waha się od 8 do 30. Trudno wyobrazić sobie, że np. podczas 8 godzin zajęć studenci zdobywają wiedzę umożliwiającą im efektywną współpracę z rodzicami i w sposób wystarczający przygotowują się do przyszłych zadań zawodowych. Jeszcze mniej korzystnie przedstawia się sytuacja w roku akademickim 2012/2013. Przedmiot „Współpraca z rodzicami” był ujęty jako obowiązkowy do realizacji jedynie na co piątym uniwersytecie w Polsce. [...] Jedynie w trzech uniwersytetach (Warszawski, Łódzki, Szczeciński), przedmiot „Współpraca z rodzicami”, pojawił się zarówno w roku 2010/11 i 2012/13. Zagadnienia podejmowane w trakcie realizacji przedmiotu obejmują głównie problematykę istoty, celów, metod i form współpracy, a także pedagogizacji rodziców. Ponadto uwzględniają zagadnienia współpracy z „trudnym” rodzicem, wskazują błędy w relacjach nauczyciel–rodzic i ich skutki dla wzajemnych relacji. Poruszają także kwestie aktywności rodziców w życiu placówki⁷.

³ M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001, s. 160.

⁴ Ibidem.

⁵ Badania przeprowadzone przez Inettę Nowosad i Klaudię Błaszczyk mogą nie w pełni odzwierciedlać stan faktyczny, gdyż nie wszystkie uczelnie umożliwiają dostęp do informacji.

⁶ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. Nr 84, poz. 455.

⁷ I. Nowosad, K. Błaszczyk, *Rola uczelni wyższych...*, s. 5–6.

Analiza regulaminów praktyk pedagogicznych ukazuje nieliczne uczelnie jako te, które kładą nacisk na przygotowanie przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami uczniów. Jednakże i te nieliczne ograniczają się zazwyczaj do zapoznania studentów z formami współpracy preferowanymi przez daną placówkę.

Wyjątek może tu stanowić UMK w Toruniu. Studenci odbywający praktykę nie tylko mają obowiązek uczestniczenia w zebraniach z rodzicami, ale są również uczestnikami (jako obserwatorzy) zebrań Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców i Rady Szkoły, co umożliwia im dostrzeżenie ważnej roli rodziców jako podmiotów współodpowiedzialnych za edukację uczniów i funkcjonowanie placówki. Pozostałe uczelnie uwzględniające w programach praktyk współpracę z rodzicami nie eksponują w swoich wytycznych nacisku na ich obligatoryjność i stwarzają studentom możliwość wyboru tego obszaru spośród innych zadań do realizacji podczas praktyk, jak np. zapoznanie się z warunkami pracy placówki czy udział w zajęciach pozalekcyjnych.

Niekorzystnie prezentuje się również obraz praktyk pedagogicznych w roku akademickim 2012/2013. Jedynie studenci czterech uniwersytetów mają w zakresie swoich obowiązków kontakty z rodzicami. Ich zadaniem jest przede wszystkim zapoznanie się z zasadami i formami współpracy nauczyciela z rodzicami. Można również dostrzec, że uczelnie, które zawierają w dokumentacji praktyk pedagogicznych aspekty zadań mające „przygotować” studentów do współpracy z rodzicami, nie pokrywają się z uczelniami, w których obowiązkowy jest przedmiot „Współpraca nauczycieli z rodzicami”⁸.

Świadczy to o przypadkowości i braku spójnego programu uczelni wyższych w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z rodzicami uczniów. Trudno się zatem spodziewać, by absolwenci uczelni wyższych byli przysposobieni do współpracy czy choćby budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów. Nie można również uznać, że praktyki odgrywają istotną rolę w przygotowaniu studentów do tej współpracy, skoro podczas ich realizacji uczestnicy nie są nawet zobligowani do zapoznania się z zadaniami z tego obszaru. Niestety już jako nauczyciele, w codziennej pracy w zawodzie, takiego wyboru mieć już nie będą.

Współpraca nauczycieli z rodzicami w rzeczywistości szkolnej – perspektywa nauczycieli

Niekorzystny obraz, jaki ukazują uczelnie wyższe w przygotowaniu nauczycieli do współpracy z rodzicami, kieruje uwagę na szkoły i zatrudnionych tam nauczycieli. Zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty stroną zobowiązaną do inicjowania współpracy z rodzicami jest szkoła, która

⁸ Ibidem, s. 9–11.

powinna wspomagać wychowawczą rolę rodziców⁹. Można zatem przyjąć, że współpraca nauczycieli i rodziców polega na aktywnym wspomaganie rozwoju uczniów poprzez włączanie rodziców w proces edukacji ich dzieci. Ramy formalno-prawne realizacji działań wspólnotowych zawarte są w dokumentach, do powołania których została zobowiązana każda ze szkół¹⁰. Wśród nich można wymienić: statut szkoły, program szkoły i wynikający z niego program wychowawczy wraz z oceną ucznia z zachowania. Dokumenty te, nie mogąc powstać bez udziału i akceptacji rodziców, stwarzają im prawne podstawy do zaangażowania w kreowanie szkoły jako instytucji mogącej faktycznie wspierać i uzupełniać oddziaływanie domu.

W inicjowaniu działań wspólnotowych nauczycieli z rodzicami nie wystarczą jednak same dokumenty, bowiem zarówno podjęcie samego działania, jak i efekty są zależne od nauczycieli – od świadomości celu, planowania najkorzystniejszych i adekwatnych czynności, pozyskania rodziców, realizacji przyjętego planu i kontroli osiągniętych zamierzeń. Z tego powodu interesujące jest poznanie opinii nauczycieli na temat współpracy z rodzicami, a w zasadzie ich perspektywy interpretacyjnej i ukazania roli, jaką przypisują w organizowaniu działań wspólnotowych zarówno sobie, jak i rodzicom¹¹.

Warto już na wstępie czynionych rozważań zaznaczyć, że nauczyciele deklarują wysoką wartość współpracy. 80% badanych podkreśla, że współpraca ma dla nich bardzo duże znaczenie, dla 15% jest to znaczenie duże, zaś 5% ocenia ją jako średnio znaczącą. Z tej krótkiej deklaracji mogłoby wynikać, że nauczyciele są otwarci na współpracę z rodzicami, chętnie ją inicjują i organizują na terenie szkoły oraz stanowi ona dla nich jeden z priorytetów pracy. Ponadto zdecydowana większość nauczycieli ocenia zaangażowanie rodziców jako zadowalające; z tego 12,5% jako bardzo dobre, 42,5% jako dobre i 32,5% jako wystarczające. Jedynie 12,5% zwraca uwagę, że zaangażowanie rodziców jest zdecydowanie niewystarczające. Podobnie wysoko nauczyciele oceniają efekty współpracy z rodzicami. Najwięcej osób (42%) wydało ocenę dobrą, 20% – bardzo dobrą, 31% oceniło współpracę na poziomie wystarczającym i jedynie

⁹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., art. 1, ust. 2.

¹⁰ Warto również mieć świadomość innych aktów prawnych, które dotyczą współpracy nie tylko nauczyciela, lecz także pedagogów, opiekunów-wychowawców. Szerzej na ten temat: G. Gajewska, J. Gajewska, *Współpraca z rodzicami. Wskazówki, programy, scenariusze spotkań*, t. 1, Zielona Góra 2012, s. 8–16.

¹¹ Prezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszych poszukiwań podjętych w roku 2007 przez studentki: Martę Golińczak, Magdalenę Szachowicz oraz Magdalenę Kniaziuk w ramach pisanie pracy magisterskiej na temat możliwości i ograniczeń współpracy nauczycieli i rodziców w opinii nauczycieli pod kierunkiem I. Nowosad. Badania zostały przeprowadzone na grupie 120 nauczycieli trzech szkół (dwóch podstawowych i gimnazjum).

7% oceniło, że jest ona niewystarczająca. Czy możemy zatem uznać ten wręcz sielankowy opis, skoro rzeczywistość przywołuje zupełnie inny obraz?

Pozytywny wizerunek własnej osoby staje jednak w opozycji wobec interpretacji pozostałych etapów warunkujących sukces działań zorganizowanych. Pewne nieprawidłowości pojawiają się już w momencie deklaracji celu współpracy. Zgodnie z założeniem, „nadrzędnym celem jest usprawnienie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, a więc zapewnienie im wielostronnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego”¹². Jednakże nauczyciele mają w tym przypadku niekoniecznie tak jednoznaczny pogląd. Największa ich grupa (50%) za nadrzędny cel współpracy wskazała *pomoc w rozwiązywaniu trudnych problemów wychowawczych*, podobne miejsce zajęło *integrowanie zespołu rodziców*, następnie *nawiązanie pozytywnych relacji z rodzicami* (20%) oraz *wspomaganie rodziców w wychowaniu i wspólne poszukiwanie rozwiązań* (20%), na dalszych miejscach: *wzbogacanie świadomości pedagogicznej rodziców i budzenie zainteresowań rodziców życiem dziecka w klasie i w szkole*. Z tej ogólnej prezentacji nasuwa się smutna refleksja, często przywoływana na forum rodziców w Internecie:

Nauczyciele szkolni chcą widzieć rodziców na wywiadówkach, wtedy, gdy dziecko źle się uczy lub źle zachowuje i wtedy, gdy potrzebna jest jakaś pomoc, np. podczas wycieczki. Ekspertami od nauczania są nauczyciele, natomiast wychowanie to sprawa rodziców i domu. Niestety często jeszcze spotykamy się z takimi opiniami nauczycieli, którzy nawet nie próbują dopuścić rodziców do angażowania się w sprawy szkoły i to na pewno nie sprzyja współpracy. [...] Poza tym kontakty z rodzicami są uważane jako szczególnego rodzaju niepotrzebne obciążenie, na które w szkole nie ma ani miejsca ani czasu, i za które nauczyciel nie otrzymuje żadnej gratyfikacji¹³.

Opinia rodziców zgodna jest w dużej mierze z nadrzędnym celem współpracy z rodzicami stawianym przez nauczycieli, czyli z pomocą dziecku w sytuacjach problemowych. Jednakże trudno zaczynać współpracę, kiedy pojawia się problem, gdy rodzice czują się rozczarowani efektami pracy nauczyciela, a ich dziecko, przebywając w klasie szkolnej, ma poczucie wyrządzonej mu krzywdy czy też niesprawiedliwości lub czuje się samotne. Ponadto działania pomocowe mają charakter interwencyjny i kończą się w momencie rozwiązania problemu lub zażegnania konfliktu, nie są one zgodne z założeniami współpracy jako działalności zorganizowanej przewidzianej na taki czas, jaki dziecko ma spędzić w szkole.

Inną wątpliwość budzi również wysoko oceniana konieczność integrowania zespołu rodziców. Powinność z tego zakresu nie znajduje się w żadnym akcie

¹² M. Łobocki, *Organizacja pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994, s. 116.

¹³ www.vulcan.edu.pl/rodzice/o_nas/program/roz2-2.html [dostęp: 1.10.2007].

prawnym rangi ustawy (ustawa o systemie oświaty i Karta Nauczyciela) ani rozporządzenia. Ukazuje to ewidentny brak wiedzy i wykonywanie czynności zbędnych – by nie powiedzieć nawet szkodliwych: nauczyciel integruje zespół rodziców, nad którym nie umie panować. Dlaczego to robi? Nauczyciele nie umieją w zasadzie tego wyjaśnić. Przyjmują założenie: jeśli jest zespół, należy go integrować – tak robią przecież z dziećmi. Nie mają świadomości (nie są tego uczeni), że praca (również współpraca) z rodzicami rządzi się innymi prawidłowościami niż z dziećmi. Pomijają, że współpraca nauczyciela z rodzicami dotyczy w pierwszej kolejności współpracy nauczyciela z panią X i panem X dla dobra ich dziecka X i analogicznie dalej, z panią i panem Y dla dobra dziecka Y. Nie ma uzasadnienia (i też zapisu prawnego) podającego, iż zadaniem nauczyciela jest stworzenie zgranego, dobrze znającego się i dobrze ze sobą czującego się, a w efekcie silnego zespołu rodziców. Niestety, relacje nauczyciela z poszczególnymi rodzicami dalej pozostają żadne lub nawet złe, ale nauczyciel tworzy silną grupę rodziców, która coraz lepiej się zna i w chwili konfliktu z nauczycielem może szybko zadziałać przeciwko niemu. A co ze współpracą na rzecz poszczególnych dzieci? Ta kwestia dalej pozostaje na marginesie, bo przecież organizowanie wspólnych imprez (przedstawień, festynów czy wycieczek) nie jest istotą działań wspólnotowych nauczycieli i rodziców w szkole.

Niekorzystna sytuacja wyjściowa prowokuje do postawienia dalszych pytań, a mianowicie co według nauczycieli decyduje o sukcesie współpracy nauczycieli z rodzicami? Odpowiedź na tak postawione pytanie powinna wskazać na stronę odpowiedzialną, sprawującą pieczę nad procesem współpracy i jego efektami, czyli na nauczycieli. Niestety odpowiedzi uzyskane w badaniu przywołują zupełnie inny obraz. Badani nauczyciele uważają bowiem, że o sukcesie współpracy decyduje przede wszystkim zaangażowanie rodziców. Taką odpowiedź podało 60,5% ankietowanych. Na drugim miejscu stawiają przychylny „klimat” w szkole – 20,5%. Następną kategorią, na jaką wskazali, była zbliżona do wcześniejszej, czyli wypracowana w szkole tradycja, traktowanie współpracy jako wartości przez wszystkich (zarówno nauczycieli, jak i rodziców) – 10%. Niestety najmniejsze znaczenie nauczyciele przypisują własnemu zaangażowaniu i taką odpowiedź podało zaledwie 9% respondentów. Z uzyskanych danych można wysnuć wniosek o odrzuceniu przez nauczycieli odpowiedzialności za niepowodzenia we współpracy z rodzicami. Ponad połowa badanych sukces współpracy warunkuje bowiem zaangażowaniem rodziców, nie widząc w tym własnego udziału, a jedynie co dziesiąty uzależnia go od siebie. Pozostali zrzucają odpowiedzialność na coś mało uchwytneho, abstrakcyjnego, na klimat szkoły przychylny współpracy – jednak i to jest przecież efektem zaangażowania i pracy nauczycieli danej szkoły. Można powiedzieć, że według nauczycieli sukces współpracy nauczycieli z rodzicami

jest wprost proporcjonalny do zaangażowania rodziców, a odwrotnie proporcjonalny do ich własnego zaangażowania. Przypuszczać zatem można, że dla badanej grupy nauczycieli współdziałanie nie jest w rzeczywistości traktowane jako wartość nadrzędna. Niepokoi fakt zrzucenia odpowiedzialności za efekty współpracy na innych i odsunięcie jej od siebie. To nauczyciele powinni być inicjatorami i koordynatorami działań wspólnotowych zgodnych z misją szkoły, a ciężko jest coś inicjować, nie angażując się w to osobiście.

W pętli samospełniającej się przepowiedni?

Nauczyciele wyłączeni z wiedzy fachowej, w którą powinni być wyposażeni w trakcie studiów, z konieczności wykonywania zadań zawodowych podejmują się kontaktów z rodzicami. W tym procesie, w zasadzie „na wejściu”, skazani są na niepowodzenia. W wyjaśnieniu swojego stanowiska chciałabym posłużyć się wiedzą na temat procesów, które odgrywają fundamentalną rolę w inicjowaniu kontaktów interpersonalnych w fazie pierwszego spotkania i kluczowe znaczenie przypisać „samospełniającej się przepowiedni”. Samospełniająca się przepowiednia uznawana jest za ważne zjawisko łączące postrzeganie społeczne z zachowaniem społecznym, zgodnie z założeniem, że to przekonanie tworzy rzeczywistość¹⁴. Przyjęcie takiej perspektywy eksponuje wyjściowe sądy, zaś w nich wcześniejsze informacje oraz wyobrażone, pozbawione jakiegokolwiek realności plotki, mity, pogłoski, przesady i stereotypy, według tezy I. Thomasa: „jeśli ludzie uważają pewne fakty za realne, to są one realne w swoich następstwach”¹⁵. Podejście takie wynosi rangę oczekiwań, które sterując postępowaniem człowieka, obecne są we wszystkich obszarach jego aktywności. Wywierają wpływ na kierunek i jakość podejmowanych działań, ale również swym zasięgiem mogą obejmować inne osoby wchodzące w danym momencie w zakres interpretacyjnej jednostki. W obszarze pedagogicznych analiz dotyczących pracy nauczyciela znane jest przekonanie, że klasa będzie taka, jak będzie o niej mówił nauczyciel¹⁶. Wynika z tego, że partnerzy interakcji albo odczytują żywione wobec nich oczekiwania, albo przyswajają je sobie z okazywanego zachowania. Podstawowe założenie badań nad oczekiwaniami nauczyciela mówi, „że uczniowie skłonni są radzić sobie tak dobrze lub tak źle, jak tego oczekują ich

¹⁴ A. S. Manstead, M. Hewstone (red.), *Psychologia społeczna*, Warszawa 1996, s. 33, 538.

¹⁵ I. Thomas, za: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 458.

¹⁶ Por. T. Tyszką, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 1999; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989; R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 13–39.

nauczyciele”¹⁷. Podążając dalej tym tropem, lecz odnosząc się do możliwości zaistnienia współpracy nauczycieli i rodziców, może się pojawić pytanie: Czy w tej pożądanej interakcji rodzice mogą sobie radzić tak dobrze albo tak źle, jak oczekują tego nauczyciele?

By móc przez pryzmat samospełniającej się przepowiedni zinterpretować relacje nauczyciel–rodzic, należy bliżej przyjrzeć się procesowi, który sprawia, że „postrzegani” zaczynają zachowywać się w sposób potwierdzający wcześniejsze, kierowane do nich przekonania. I choć samo zjawisko stanowi wyjątkowo skomplikowany splot czynności o charakterze poznawczym oraz behawioralnym, to jednak w procesie jego konstytuowania się możliwe jest wskazanie niezbędnych warunków. Badacze tego obszaru są zgodni, że zjawisko samospełniającej się przepowiedni następuje na etapie zapoznawania się partnerów interakcji i może przyjąć wpływ hamujący lub facylitujący¹⁸.

W momencie przekroczenia przez dziecko progu szkoły rodzice i nauczyciele wchodzi w pewien układ bezpośredniego lub pośredniego wywierania na siebie wpływu. Interesujące wydaje się zatem, jak nauczyciele postrzegają rodziców, a dokładniej – jakiej „perspektywy” w tym celu używają. Z pewnością rodzice są istotnym tematem rozmów nauczycieli. Współodpowiadając za wychowanie dzieci, nauczyciele nie mogą ignorować tak ważnych partnerów edukacji swoich uczniów. Wydaje się również, że współcześnie ranga nauczycielskich rozmów dodatkowo wzrosła. Wpływ na to wywarł proces reformowania systemu edukacji i takie jego skutki, jak choćby powstawanie organizacji rodzicielskich coraz wyraźniej artykułujących swoje miejsce w szkole. Zjawiska te sprawiają, że pokój nauczycielski jest z jednej strony miejscem poważnych rozmów o rodzicach, analiz ich zachowań, a z drugiej – zdarza się, że tematem rozmów są tylko luźne plotki i pomówienia. Uczestnicząc w tego typu rozmowach, poważnych lub nie, każdy z uczestników wyrabia sobie pewien pogląd ogólnie dotyczący rodziców lub tylko niektórych z nich.

Określając rodziców, nauczyciele czynią to z dwóch perspektyw: na podstawie wiedzy teoretycznej nabytej w trakcie przygotowania do zawodu oraz zdobywanych własnych doświadczeń i ich interpretacji składających się na wiedzę potoczną¹⁹. Warto jednak zaznaczyć, że oczekiwania nie są tylko rezultatem zdobytej wiedzy i własnych doświadczeń, lecz także efektem określonej kultury, w której szkoła istnieje, a którą tworzą wszyscy jej pracownicy poprzez przyjmowane zwyczaje, codzienne rozmowy. Nauczyciel zanurzony w tak przedstawionej rzeczywistości formułuje własne sądy o rodzicach,

¹⁷ R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *op. cit.*

¹⁸ Por. Haris (1989), Jussim (1986, 1990) i Synder (1992) za: A. S. Manstead, M. Hewstone (red.), *op. cit.*, s. 536.

¹⁹ A. Janowski, *op. cit.*, s. 93.

a w konsekwencji nabiera przekonania i wiary we własne stanowisko. Kształtowane przez niego orientacje wynikają jednak nie tylko z przekonań jasnych, wyraźnych i uświadamianych. Jak podkreśla M. Mendel, dużą rolę odgrywają tu na wprost uświadamiane przekonania, przecucia i odczucia sytuujące się często na progu nieświadomości²⁰.

Młody nauczyciel, jeszcze pełen chęci i zapału, znajduje się w sytuacji dość trudnej, przygotowując się do podjęcia współpracy z rodzicami. Widzi jasno jej ważność, jednak to, co wynosi z uczelni, zawodzi jego poczucie profesjonalizmu. Artykułując własne braki w tym zakresie, sięga po opinie innych, słucha uważnie rozmów przebiegających na ten temat lub wprost radzi się nauczycieli, których darzy uznaniem i szacunkiem. Jednak wiedza, którą wynosi z tych rozmów, nie kształtuje jakichkolwiek podstaw do podjęcia współpracy. Badania wykazały, że najczęściej pojawiające się uwagi i „rady” dotyczące rodziców są zdecydowanie negatywne²¹. Uwzględniając opinie 28 nauczycieli w pierwszym miesiącu ich pracy, starano się dokonać oceny zasłyszanych przez nich uwag innych nauczycieli na temat rodziców. Założono, że sądy te mogą w sposób znaczący wpłynąć na kształtowanie się u nich obrazu współpracy z rodzicami. Niestety, w uzyskanych w sumie 320 określeniach, tylko 28 okazało się pozytywnych. Dodatkowo nauczycielskie opinie wydawane o rodzicach, jeśli były dobre, to łączyły się ewidentnie ze świadczeniem przez nich usług na rzecz klasy lub wykonywaniem poleceń nauczyciela (np. *aniół nie ojciec, o co nie poprosisz to zrobi; jestem zadowolona w tym roku z rodziców – wszyscy opłacili składki*). Pozostałe uwagi akcentowały ignorujący stosunek rodziców do pracy nauczyciela (np. *co zrobić, kiedy oni nie rozumieją podstawowych rzeczy?*), fałsz (np. *udaje wzorową matkę tylko przy mnie; nigdy nic nie mają do powiedzenia, a po zebraniu gadają za plecami*), niekompetencję rodziców (np. *myśli, że jego córka jest sama w klasie*), wygórowane aspiracje (*nie pracują z dzieckiem, a na koniec chcą same piątki*), ingerencję w kompetencje nauczyciela (*ciągle się wtrącają w sprawy szkoły; ta matka jest nawiedzona*), bierność (*nie chodzą na wywiadówki; ja chcę tyle zrobić dla ich dzieci, a oni nic*). Zdarzało się, że wypowiedzi nauczycieli miały też charakter nostalgiczny (np. *kiedyś rodzice bardziej angażowali się we współpracę*). Jednak wypowiedzi te, choć w jakimś zakresie pozytywne, odnoszą się wyraźnie do przeszłości, ukazując rozczarowanie nauczyciela, a w podtekście niechęć do podejmowania aktualnie działań wspólnych.

²⁰ Por. M. Mendel, *Edukacja społeczna...*, s. 109–110.

²¹ Por. I. Nowosad, *Bariery porozumiewania się nauczyciel–rodzic. O niepowodzeniach współpracy nauczycieli z rodzicami w opinii nauczycieli*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń 2009, s. 169–178.

Inaczej na mapie uwag dotyczących rodziców prezentują się „rady” dyrektorów szkół. Ich opinie podkreślają znaczący potencjał, jaki zauważają w rodzicach. Z jednej strony dotyczy on kwestii finansowych mogących w sposób znaczący poprawić sytuację szkoły (np. *to nasz sponsor!; z tym rodzicem warto nawiązać kontakt – może się nam przydać*), z drugiej jednak strony eksponują wyraźną świadomość artykułowania przez rodziców opinii o szkole i egzekwowania swoich praw (*rodzice są naszymi klientami; uważajcie, co mówicie do rodziców o swoich dzieciach; grunt to nie dać się sprowokować*). Jednakże, co może niepokoić w tych opiniach, to nadużywanie „władzy” rodziców na terenie szkoły w celu dyscyplinowania nauczyciela (np. *ja cię nie zwolnię, ale rodzic tak; uważajcie, bo rodzice mogą wszystko*). Wydaje się, że dyrektorzy szkół, zabiegając o jak najlepszy wizerunek szkoły w środowisku, nie umieją odnaleźć dróg wspierających wspólne inicjatywy i jedynym rozwiązaniem, jakie stosują, by poprawić kondycję szkoły, jest zastraszanie i wzbudzanie u nauczycieli stałej czujności, że są obserwowani i oceniani. Sytuacja ta nie może motywować do podjęcia współpracy z rodzicami, budzi jedynie lęk i niechęć do nich.

Zdobyte informacje o sposobie widzenia rodziców przez innych nauczycieli pracujących w szkole nie stanowią podstawy do budowania pozytywnego obrazu współpracy. Mogą jedynie potęgować niechęć do podjęcia jakiegokolwiek kontaktu. Nauczyciele, wymieniając takie opinie między sobą, wzmacniają swe niechęci do działań wspólnotowych, usprawiedliwiają jednocześnie siebie z niewydolności własnych inicjatyw. Brak głębszej refleksji i pomocy w pokonaniu trudności powoduje, że nauczyciele zamykają się w swoich opiniach, a ich obraz interpretacyjny relacji z rodzicami ulega stagnacji i usztywnieniu. Niestety, sądy te mogą w sposób znaczący blokować inicjatywy nauczycieli rozpoczynających pracę, wywoływać lęki oraz potęgować nastrój zagubienia i niemocy. Można mieć wątpliwość, czy w ogóle pojawią się jakiegokolwiek oczekiwania współpracy. Prawdopodobnie jedyne, czego nauczyciele mogą w takiej sytuacji oczekiwać od rodziców, to nienawiązywania z nimi kontaktu.

Wewnątrzszkolne „teorie” dotyczące ogólnie (lub tylko niektórych) rodziców odgrywają podstawową rolę w budowaniu wiedzy nauczyciela o rodzicach i kształtowaniu się oczekiwań na tej podstawie. Można przypuszczać (choć wymaga to oczywiście dalszych badań), że informacje te mogą nawet zdominować i zmodyfikować wcześniejsze dobre intencje i interpretacje poszczególnych nauczycieli, gdyż w sytuacjach trudnych przyjmowane są wygodniejsze dla nauczyciela wyjaśnienia zaistniałej sytuacji. Warto zatem podkreślić znaczenie rozmów, wydawanych opinii, podejmowanych działań, kształtujących w szkole specyficzną atmosferę. Zawsze bowiem należy brać po uwagę, że zarówno w sukcesach, jak i porażkach we współpracy nauczyciela z rodzicami mogą mieć udział wszystkie osoby zatrudnione w szkole.

Lęki nauczycieli w kontaktach z rodzicami²²

Współpraca czy choćby jakiegokolwiek kontakty nauczyciela z rodzicami, pomimo powszechnie znanych z literatury pedagogicznej pożądaných skutków, w praktyce szkolnej okazują się zdarzeniami mało satysfakcjonującymi dla nauczyciela, by nie powiedzieć – przykrymi. Bliższe zwrócenie uwagi na ten obszar relacji nauczyciela skłania do przypuszczenia, że jednym ze znaczących powodów może być zjawisko niepokoju utożsamiane z obawami, lękami. Lęk nauczyciela przed kontaktami z rodzicami wydaje się różnorodnym obrazem. Choć brakuje systematycznych badań tego obszaru, to jednak w literaturze przedmiotu można znaleźć szereg wskazówek wyjaśniających zjawisko. Warto zatem przybliżyć samo pojęcie lęku.

Bezsprzecznie lęk jest subiektywnym odczuciem niebezpieczeństwa, a jego negatywny charakter wypływa z faktu, że uprzedza organizm o porażce działania spowodowanego samym strachem²³. Zjawisko to dodatkowo komplikuje fakt, że niepokoju, jakim jest lęk, nie można łatwo rozpoznać i usunąć. Psychologowie zwracają szczególną uwagę na motywację typu lękowego, pojawiającą się wtedy, gdy ktoś chce uniknąć niepowodzeń, złej oceny, kompromitacji. Im groźniejsze wydają się te przykre, lecz oczekiwane skutki, tym większe jest nasilenie niepokoju, tym bardziej może on dezorganizować zachowanie się jednostki²⁴.

Wśród wielu lęków najtrudniejsze do rozpoznania wydają się lęki dotyczące relacji międzyludzkich, zwane lękami społecznymi. Najczęściej zalicza się do nich lęk przed odrzuceniem, gniewem, dezaprobatą, niepowodzeniem, porażką, a także sukcesem. W związku z tym nasuwa się przypuszczenie, iż nauczyciele jako grupa zawodowa mogą być szczególnie narażeni na lęki społeczne, gdyż ich praca opiera się przede wszystkim na relacjach z innymi ludźmi. Również odmiennosc sytuacji, w których znajdują się w trakcie wykonywania swojej pracy, może potęgować poczucie niepokoju.

Sytuacje wzbudzające lęk społeczny M. Leary dzieli na cztery podstawowe kategorie²⁵. Autor zwraca uwagę, że największy lęk wzbudza w ludziach konieczność nawiązania kontaktu z kimś w formie oficjalnej i przekazanie ważnego komunikatu. Druga kategoria sytuacji mogących wywoływać lęk

²² Fragment stanowi streszczenie opracowania: I. Nowosad, K. Błaszczuk, *W zaklętym kręgu lęków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków 2002, s. 225–235.

²³ J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980, s. 10.

²⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 262.

²⁵ M. Leary, R. M. Kowalski, *Lęk społeczny*, Gdańsk 2001, s. 16–17.

obejmuje nieformalne przemówienia i interakcje związane z poznawaniem nowych osób. W trzeciej zawierają się relacje międzyludzkie wymagające zachowania asertywnego, w ostatniej obecne są wszystkie te sytuacje, w których ludzie są obserwowani przez innych podczas pracy.

Warto podkreślić, że nauczyciele, stając przed koniecznością współpracy z rodzicami, uczestniczą we wszystkich przedstawionych powyżej sytuacjach. Zobowiązani do nawiązywania kontaktów z rodzicami swoich uczniów muszą organizować zebrania, które prowadzą, znajdując się w centrum zainteresowania, zabierają głos publicznie, stają się rozjemcami w konfliktach między szkołą a rodziną lub choćby między poszczególnymi rodzicami i nauczycielami. Ponadto prowadzą indywidualne rozmowy z rodzicami, niejednokrotnie wyrażają odmienne od rodzicielskich opinie o dziecku, próbują przekonywać do swoich racji, narażając się na konflikt. Wreszcie praca nauczyciela jest stale obserwowana bezpośrednio przez samych rodziców, np. podczas organizacji imprez, zebrań, lekcji otwartych i in. lub pośrednio – poprzez opinie wygłaszane na ich temat przez dzieci lub inne osoby. Szczególnie trudną sytuacją (i najbardziej lękotwórczą), którą musi pokonać każdy nauczyciel, jest pierwsze spotkanie z rodzicami. Badania wskazują, że pierwsze wrażenie ma zawsze większą moc w kształtowaniu ogólnego wizerunku danej osoby niż informacje otrzymywane później. Jedną z konsekwencji uznania mocy pierwszego wrażenia jest nasilenie się motywacji do manipulowania wywieranym wrażeniem podczas pierwszego spotkania z obcymi, co owocuje także większym prawdopodobieństwem wystąpienia lęku społecznego²⁶. Dla wielu ludzi spotkanie kogoś po raz pierwszy, bycie przedstawionym nowo poznanym osobom, interakcje z nieznanymi to jedne z najbardziej lękotwórczych sytuacji. Nie bez powodu wielu nauczycieli nawet z długoletnim doświadczeniem przyznaje, że odczuwa lęk podczas wszystkich pierwszych spotkań – zarówno z nową grupą uczniów, jak i ich rodzicami.

Warunkami wywołującymi lęki nauczycieli w kontaktach z rodzicami mogą być zarówno określone postawy oczekiwania wobec rodziców, formy interakcji (np. konflikty) i cechy charakterystyczne struktury stosunków nauczyciel–rodzic, np. konstelacja młodych nauczycieli i rodziców z wyższym wykształceniem, którzy mogą wywoływać po stronie nauczyciela uczucie podległości, niższości. Źródła lęku można również poszukiwać w istniejących powszechnie przekonaniach oraz w warunkach wewnątrz samej szkoły. Wyodrębnianie przyczyn pełni jednak funkcję czysto teoretyczną, gdyż w rzeczywistości szkolnej nakładają się one na siebie, wywołując przynajmniej kilka możliwych do wyodrębnienia grup lęków.

²⁶ Ibidem, s. 44.

W pierwszej grupie lęków, wskazywanej przez H. Hinzigera²⁷, znajdują się **lęki osiągnięć szkolnych**. W rozmowach rodziców z nauczycielami pytania o sukces dziecka w szkole i poziom osiągnięć zajmują główne miejsce. Od nauczyciela wymaga się, żeby organizował swoje zajęcia lekcyjne zgodnie z zasadą maksymalnej efektywności. Dokonywana przez rodziców ocena zajęć sprowadza się do określenia proporcji między tym, co ich dziecko osiągnęło (a dokładnie, czego się nauczyło), a tym, co powinno było osiągnąć. Warto zaznaczyć, że w dobie ciągłego „testowania” i upubliczniania wyników testów nauczyciel odczuwa wyjątkowo silną presję. Można powiedzieć, że nauczyciel, dokumentując i „publikując” swoją pracę pedagogiczną (prowadząc dziennik), wystawia się na ataki z zewnątrz. Wówczas albo stara się w miarę możliwości unikać takich sytuacji, albo uzasadniać swoje postępowanie „racjonalnie”, uznając opinie rodziców za niekompetentne, może też czasowo obciążyć rodziców wyznaczonym zadaniem.

Lęki dominacji stanowią kolejną grupę lęków. Wynikają one z przeświadczenia, że poczucie autorytetu nauczyciela jest wzmocnionym społecznie zjawiskiem nadanym „z urzędu”. Konflikt powstaje, gdy „przypisany” nauczycielowi autorytet próbuje przejąć ktoś inny, w tym przypadku rodzic. Lęki te wywołują często uczucia bezradności i bezradnej wściekłości. Łatwo może przy tym dojść do struktury interakcyjnej, którą można zinterpretować jako swego rodzaju pułapkę: (autorytarny) rodzic ustala reguły gry i definiuje hierarchiczne stosunki, rości sobie prawo do górującej, dominującej pozycji, wskazując nauczycielowi rolę podrzędną. Jednocześnie wymaga od nauczyciela więcej autorytetu i tym samym przejęcia roli, która funkcjonalnie przynależy jemu. „Wpadając” w powyższy schemat i przyjmując tak ustalone ramy postępowania, nauczyciel nie może rozwiązać zaistniałej sprzeczności, bowiem, jak by się nie zachował, zawsze zachowa się „źle”. W sytuacji, gdy nauczyciel odrzuci autorytet rodzica z założenia, że nie może podporządkować się rodzicom, którzy nie uczestniczą w sytuacjach szkolnych, znając je wyłącznie z relacji swoich dzieci i na tej podstawie formułując własne, prywatne teorie wychowania – niekoniecznie będące właściwym rozwiązaniem, nie odzyska uznania wśród rodziców. Pozostanie mu możliwość nieprzyjęcia autorytetu za cenę dezaprobaty, jeśli nie nawet odrzucenia, ze strony rodziców i osobistego zawiedzenia.

Lęki pomocnika to następna grupa lęków, która wynika z przeświadczenia okazywania bezwzględnej pomocy rodzicom. Lęki te mają miejsce, gdy rodzice zwracają się do nauczyciela z prośbą o pomoc w rozwiązaniu trudności

²⁷ H. Hinziger, *Die Angst des Lehrers von Elternkontakten, Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule*, Weinheim–München 1985, s. 185–171.

wychowawczych czy też problemów rodzinnych i oczekują jednocześnie, by nauczyciel wspierał ich dziecko. Jest to sytuacja, w której nauczyciel może poczuć presję, pewnego rodzaju nacisk, że musi pomóc i bezwarunkowo zaangażować się w rozwiązanie problemu. Siła wywieranej presji może wydawać się nauczycielowi różna i zależy od wytyczonych granic spełnienia owej pomocy. Z tą grupą lęków wiążą się także inne trudności i obawy nauczyciela związane choćby z koniecznością przekazania rodzicom nieprzyjemnych dla nich informacji o postępach dziecka czy raczej ich braku.

Lęki kompetencji stanowią ostatnią z omawianych grup lęków proponowanych przez H. Hinzigera. Nauczyciele niewystarczająco przygotowani do współpracy z rodzicami często czują, że żąda się od nich zbyt wiele. Nie są w stanie sprostać stawianym im wymaganiom. **Lęki związane z antycypacją porażki** wynikają z niewystarczających kompetencji nauczyciela do organizowania współpracy z rodzicami dotyczą w zasadzie tych obszarów pracy nauczyciela, w których wymaga się od niego porady lub rozwiązania konfliktów wychowawczych. W pierwszym przypadku nauczycielowi wydaje się, że rodzice oczekują od niego gotowych zaleceń, a on sam musi to zrobić perfekcyjnie. Wyeksponowana jest tu postawa oczekująca, w której nauczyciel postrzegany jest jako ekspert rozwiązujący wszelkie konflikty. Wynika to z funkcjonującego obrazu ról, który nie dopuszcza braków wiedzy, błędów i słabości. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że nauczyciele często nie dysponują odpowiednimi sposobami działania, pewnymi technikami lub po prostu ich wiedza w danym obszarze jest niewystarczająca. Wówczas, gdy czuje się w bezwzględnym obowiązku udzielenia pomocy, zmuszony jest odwoływać się do tradycyjnej postawy „doradcy”, wybierając pouczanie, moralizowanie, ewentualnie diagnozowanie, łagodzenie²⁸. Jeśli tym sposobem osiągnie „sukces” i spełni oczekiwania rodziców, to za cenę wewnętrznego wyobcowania, gdyż pozostaje w nim świadomość, że mógł i powinien zrobić więcej. Przykładem może tu być odgrywanie przed rodzicami autorytetu, którym tak naprawdę nauczyciel się nie czuje, lub niechęć do kierowania rodzica po pomoc do specjalisty.

Innym eksponowanym aspektem jest **lęk przed rozwiązywaniem konfliktów** wychowawczych bez względu na to, gdzie i w jakiej formie one występują. Jednakowo istotne mogą tu być sytuacje konfliktowe wywołane przez rodziców z powodu skarg na innych uczniów, czy też sprzeczki dotyczące decyzji przyjęcia dziecka do szkoły lub konkretnej klasy – zawsze jednak są one odbierane jako obciążające, negatywne, oceniane jako przeszkadzające lub „przykry” incydent.

²⁸ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w klasie szkolnej*, Warszawa 1996.

Mimo że sytuacje dotyczące relacji z innymi ludźmi mogą wywoływać lęk, to jednak warto zwrócić uwagę, iż są one przecież typowymi sytuacjami zawodowymi każdego nauczyciela i powinien on być przygotowany do radzenia sobie z nimi. Jednocześnie wydaje się niemożliwe, by życie zawodowe nauczyciela zostało pozbawione wszelkiego rodzaju lęków czy choćby obaw, ale przecież nie oto chodzi. Jednak, jak pokazują podjęte wyżej analizy, wiele sytuacji lękowych można ograniczyć. Podstawowym zagadnieniem wydaje się konieczność przygotowywania przyszłych nauczycieli nie tylko do pracy z dziećmi, młodzieżą, lecz także do pracy z dorosłymi odpowiedzialnymi za wychowanie swoich podopiecznych. Stawia to postulat zmiany kształcenia studentów kierunków pedagogicznych oraz udzielenia pomocy szkołom, które doświadczają problemu wypracowania właściwych relacji nauczyciel–rodzic na co dzień.

Jeśli zwrócimy uwagę na fakt istniejących braków w systemie kształcenia nauczycieli i wejście do szkoły bez przygotowania w tym zakresie, to niepokoić może interpretacja rodziców, jaką przyjmują wówczas nauczyciele. Z jednej strony bowiem młody nauczyciel rozpoczynający pracę „skazany” jest na budowanie własnych schematów interpretacyjnych tylko i wyłącznie w oparciu o wiedzę potoczną, z drugiej – w sytuacji lękowej postrzegamy innych jako wrogów. Nic więc dziwnego, że współpraca, nie tylko młodych nauczycieli, może wywoływać lęki w kontaktach z rodzicami. Na ich podstawie, świadomie lub nie, nauczyciele budują własne obrazy relacji z rodzicami. Bez udzielonej z zewnątrz pomocy czy też oferty treningów lub choćby podniesienia wiedzy w koniecznych zakresach, tłumaczyć można przyjmowanie przez nauczycieli w sytuacjach lękowych jednej z dwóch możliwości: walki lub ucieczki. Z powodu braku wypracowanych innych strategii radzenia sobie z lękiem nauczyciele w kontaktach z rodzicami przyjmują najprostsze rozwiązania, które nie przynoszą oczekiwanych społecznie skutków i swoje nastawienia przekazują dalej – kolejnym młodym adeptom zawodu.

Podsumowanie

Współpraca nauczycieli z rodzicami, a w zasadzie jej brak, pozwala na wysunięcie przypuszczenia, że kontakty nauczyciela z rodzicami lokują się między niewiedzą i przemilczeniem a ironią skutków niezamierzonych. Ujawnia się ich zawłość i potrzeba eksploracji badawczej. Warto zwrócić uwagę na możliwości zniekształceń w postrzeganiu rodziców przez nauczycieli i konsekwencji tego zjawiska. Widać również znaczenie motywacji w kształtowaniu się nauczycielskich sądów o rodzicach i atmosfery panującej w szkole, niestety

niesprzyjającej rodzicom. Wewnątrzszkolne „teorie” odgrywają w tym przypadku podstawową rolę w budowaniu wiedzy nauczyciela o rodzicach i kształtowaniu właściwych oczekiwań, zaś przygotowanie pedagogiczne ma w tym zakresie znaczenie marginalne. Można przypuszczać (choć wymaga to oczywiście dalszych badań), że informacje te mogą nawet zdominować i zmodyfikować wcześniejsze dobre intencje i interpretacje w myśl zasady, że w sytuacjach trudnych przyjmowane są wyjaśnienia wygodniejsze. Wniosek wydaje się prosty: uczelnie wyższe wyłączyły się z przygotowania nauczycieli do trudnego zadania współpracy z rodzicami, nie wyposażają absolwentów w niezbędną wiedzę i umiejętności nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów/konfliktów i radzenia sobie z lękami. W tym obszarze młody nauczyciel zostaje „rzucony na głęboką wodę” i musi radzić sobie sam.

Bibliografia

- Gajewska G., Gajewska J., *Współpraca z rodzicami. Wskazówki – programy – scenariusze spotkań*, t. 1, Zielona Góra 2012.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w klasie szkolnej*, Warszawa 1996.
- Hinziger H., *Die Angst des Lehrers von Elternkontakten, Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule*, Weinheim–München 1985.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Leary M., Kowalski R. M., *Lęk społeczny*, Gdańsk 2001.
- Łobocki M., *Organizacja pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994.
- Manstead A. S., Hewstone M. (red.), *Psychologia społeczna*, Warszawa 1996.
- Meighan R., Barton L., Walker S., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Melzer W., *Die Angst des Lehrers vor den Eltern. Resultate einer empirischen Untersuchung*, Bielefeld 1981.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001.
- Mendel M., *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków 2002.
- Nowosad I., *Bariery porozumiewania się nauczyciel–rodzic. O niepowodzeniach współpracy nauczycieli z rodzicami w opinii nauczycieli*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń 2009.
- Nowosad I., *Changes in the System of Teachers' Training*, [w:] M. J. Szymański, I. Nowosad, *Polish Education at the Time of Changes*, Uniwersytet Zielonogórski i Akademia Pedagogiczna im. KEN, Kraków 2006.
- Nowosad I., *Jakość i znaczenie oczekiwań nauczycieli w kontaktach z rodzicami. W poszukiwaniu źródeł niepowodzeń współpracy*, [w:] E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005.

- Nowosad I., *Niepowodzenia we współpracy nauczycieli z rodzicami – samospelniająca się przepowiednia?*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, Warszawa 2007.
- Nowosad I., Błaszczuk K., *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami* (maszynopis).
- Nowosad I., Błaszczuk K., *W zaklętym kręgu lęków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków 2002.
- Nowosad I., Błaszczuk K., *Wiedza nauczycieli o współpracy z rodzicami*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980.
- Segiet W., *Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice–nauczyciele*, [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków 2002.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Katowice 1995.
- Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 1999.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425, art. 1, ust. 2.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 84, poz. 455.
- www.vulcan.edu.pl/rodzice/o_nas/program/roz2-2.html [dostęp: 1.10.2007].

Zuzanna Zbróg

Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów

Wprowadzenie

Stawanie się nauczycielem to długi proces, zaczynający się na wiele lat przed świadomym i celowym kształceniem profesjonalnym, trwający także wiele lat po formalnym ukończeniu studiów. W procesie tym wczesna profesjonalizacja studentów bazuje między innymi na zbieraniu doświadczeń oraz uczeniu się przez obserwację i podejmowanie działań zawodowych podczas praktyk pedagogicznych. Rzadziej analizuje się wątek profesjonalizacji nauczycieli i wykładowców, którzy są zaangażowani w opiekę nad studentami.

Ze względu na toczące się dyskusje nad potrzebą zwiększenia liczby godzin zajęć praktycznych na studiach, a także na wyrażane otwarcie przez studentów potrzeby w tym zakresie wydaje się, że badania odnoszące się do praktyk pedagogicznych można uznać za przydatne.

System kształcenia nauczycieli w Polsce jest skonstruowany w ten sposób, że pierwsze zajęcia praktyczne poprzedzone są półtorarocznym zdobywaniem wiedzy teoretycznej, nie zawsze związanej bezpośrednio z wykonywanym zawodem. Kursy z filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki w zamyśle mają służyć uzyskaniu przez studentów podstaw do krytycznej interpretacji zjawisk edukacyjnych. Dopiero po tym okresie student idzie na praktykę pedagogiczną pełen lęków i obaw związanych z przekonaniem, że niczego się jeszcze nie nauczył, a już ma pracować z dziećmi. W praktyce bowiem wiedza ogólna nie jest postrzegana przez studentów jako przydatna w rzeczywistości szkolnej. Nie potrafią się oni nią posługiwać do oglądu codziennych sytuacji edukacyjnych i nie wykorzystują jej do profesjonalnego opisu rzeczywistości, co najlepiej widać, gdy w trakcie wypowiedzi nie korzystają z aparatu pojęciowego

wykraczającego poza wiedzę potoczną¹. Nie należy się zatem dziwić, że kandydat na nauczyciela najpierw jest przeświadczony o tym, że teorię pedagogiczną należy wdrażać do praktyki, a zaraz potem, po pierwszym kontakcie z nauczycielem i dziećmi – że teoria nie ma związku z praktyką, jest niepotrzebna, bo oderwana od rzeczywistości szkolnej. Rozumienie związków teorii z praktyką jako aplikowanie teorii do praktyki i jako jej wdrażanie nie daje możliwości studentom w procesie kształcenia na tworzenie osobistych teorii pedagogicznych z uwzględnieniem własnych obserwacji, doświadczeń i wiedzy.

Studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela (także nauczyciele i wykładowcy) posiadają już wiedzę na temat tego, kim jest nauczyciel, jaka jest jego rola i jak powinien on działać w codzienności szkolnej.

Niepowtarzalny i unikatowy charakter tych doświadczeń zakotwiczony jest we wspólnych dla uczestników danej kultury ramach znaczeniowych. Oznacza to, że wychowani w określonych wzorach kulturowych [...] ludzie interpretują rzeczywistość zgodnie z regułami akceptowanymi w tych grupach, wypełniając osobistym doświadczeniem istniejące matryce znaczeniowe².

Istotnym problemem podczas praktyk pedagogicznych wydaje się brak wystarczającej, spójnej refleksji pedagogicznej nad sensownością i przydatnością codziennych działań podejmowanych przez nauczycieli, wykładowców i studentów. Kandydat na nauczyciela nie uczy się nowego/nowatorskiego podejścia do zawodu i swojej roli, bowiem uwikłanie w niezrozumiałe dla studentów, niezwiązane z wykonywanym zawodem (jak niemal jednogłośnie twierdzą studenci) teoretyzowanie przez wykładowców z jednej strony i indoktrynacja metodyczna przez nauczycieli z drugiej, nie sprzyjają samodzielnemu podejmowaniu wyzwań czy eksperymentowaniu. Trwanie w „okowach” tradycji, schematów, utartych ścieżek, rutyny powoduje uporczywe powielanie standardowego stylu działań pedagogicznych, który nie przystaje już do rzeczywistości społecznej, nowych uwarunkowań kulturowych i cywilizacyjnych. Praktyczna działalność pedagogiczna „jest nacechowana inercyjnością, płynącą z nawyku, zwyczaju i rutyny, a jej opisywanie przez praktyków pozostaje wierne [...] ogólnemu klimatowi praktyk wdrożeniowych. Nieuświadomiona teoria, leżąca u podstaw tych działań, pozostaje ukryta”³, nawet przed korzystającymi z niej nauczycielami czy studentami.

¹ Szerzej na ten temat: Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 79–89.

² H. Kędzierska, *Studencki obraz świata edukacji jako wskaźnik efektywności kształcenia nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 40.

³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 12.

Kontekst teoretyczny – reprezentacje społeczne

Biorąc pod uwagę taki kontekst rozważań, wydaje się, że odpowiednią podstawą teoretyczną dla analiz badawczych przyjętych przez autorkę jest teoria reprezentacji społecznych stworzona przez S. Moscovicięgo. Twierdzi on, że społeczne reprezentacje dotyczą różnych typów zbiorowych doświadczeń, zdroworozsądkowych teorii, a także myśli i opinii społeczeństw lub grup osób. Są one zawsze związane ze społecznymi, kulturowymi i/lub symbolicznymi przedmiotami, są reprezentacjami czegoś⁴.

Reprezentacje społeczne są systemem wartości, idei i praktyk, które mają kilka funkcji. Najistotniejsze dotyczą ustalenia porządku, który pozwala jednostkom orientować się w swoim doświadczeniach, przeżyciach i świecie społecznym oraz umożliwia komunikację między członkami społeczności przez wyposażenie ich we wspólne kody potrzebne do wymiany społecznej, w tym np. kod do nazewnictwa i jednoznacznej klasyfikacji różnych aspektów świata oraz jednostkowej i grupowej historii⁵.

„Z dynamicznego punktu widzenia społeczne reprezentacje jawią się jako «sieć» idei, metafor i obrazów, mniej lub bardziej luźno ze sobą powiązanych”⁶. Według Moscovicięgo społeczne reprezentacje są współczesną wersją zdrowego rozsądku, stanowią zestawy wzajemnie powiązanych pojęć i definicji codziennego świata. Nie powinny być postrzegane jako logiczne i spójne wzorce myślowe. Mogą być one także pełne fragmentów myśli i idei sprzecznych. Reprezentacje społeczne są dynamiczne – budowane i odtwarzane w procesie komunikacji społecznej. Stanowią wizję funkcjonowania świata, która umożliwia jednostce i grupie nadawanie znaczeń ich zachowaniom i zrozumienie rzeczywistości”⁷. Nie należy jednak zakładać, że relacja reprezentacje–praktyka działa w jedną stronę. Te dwa elementy są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie wpływają: reprezentacje są „przewodnikami” dla praktyki, kierują naszymi zachowaniami i rozumieniem rzeczywistości, praktyki zaś tworzą lub przekształcają reprezentacje społeczne⁸.

⁴ S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Cambridge 2000.

⁵ B. Höijer, *Social Representations Theory. A New Theory for Media Research*, „Nordicom Review” 2011, nr 32.

⁶ S. Moscovici, *op. cit.*, s. 153.

⁷ J.-C. Abric, *Psychologie de la communication: theories et methods*, Paris 1996, s. 12.

⁸ *Ibidem*.

Metoda badań własnych

Wywiad jest metodą powszechnie stosowaną w badaniu reprezentacji społecznych. Badanie to polega na interpretowaniu opinii badanych. Z tego względu dokonane analizy badawcze zależą w dużej mierze od umiejętności, stanowiska i intuicji interpretatora⁹. Podejmując się interpretacji rozmów z badanymi, badaczka – autorka niniejszej publikacji – założyła, że będzie bezstronna i neutralna, ale nie może zaprzeczyć i ukrywać tego, co w tym przypadku wydaje się najważniejsze – swojego długoletniego doświadczenia zawodowego w wielu rolach: nauczyciela – szkolnego opiekuna praktyk, nauczyciela akademickiego – opiekuna na praktykach pedagogicznych, w tym twórcy programu praktyk pedagogicznych śródrocznych i ciągłych dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wiedza i doświadczenie zawodowe badaczki, jej punkt widzenia nie mogą być oddzielone od kontekstu ich powstania. Doświadczenie zawodowe tworzy przecież u badaczki własny punkt widzenia, własne reprezentacje danego tematu/ obiektu.

Z powyższych powodów bardzo często podejście do badania reprezentacji ma charakter multimetodologiczny i jest procesem bardziej złożonym, uwzględniającym więcej metod badawczych (także ilościowych) niż tylko analiza interpretacyjna wywiadów. Ze względu na objętość publikacji analiza reprezentacji społecznych praktyk pedagogicznych będzie miała charakter ograniczony do interpretacji wywiadów i zawężona jest wyłącznie do wzajemnych relacji studentów, nauczycieli ze szkół i nauczycieli akademickich – wykładowców. Mimo ograniczeń wywiad pozwala jednak na to, „aby uzyskać dostęp do treści reprezentacji i postaw/poglądów rozwijanych przez jednostki”¹⁰.

Organizacja badań

W badaniu reprezentacji społecznych ważne jest, aby badani byli członkami jednej grupy. Materiał empiryczny pochodzi z wywiadów epizodyczno-narracyjnych ze studentami III roku studiów licencjackich specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, studiujących w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zostały wylosowane po dwie osoby z każdej

⁹ D. Jodelet (red.), *Les représentations sociales*, Paris 2003.

¹⁰ J.-C. Abric, *L'étude expérimentale des représentations sociales*, [w:] D. Jodelet (red.), *Les représentations sociales*, s. 62.

z dziewięciu grup laboratoryjnych. Badania przeprowadzono w trzech etapach, takich, jakie proponuje J.-C. Abric¹¹:

- określenie treści reprezentacji;
- badanie relacji między elementami, ich względnym znaczeniem i ich hierarchią;
- określenie i ogólny obraz jądra centralnego (rdzenia) o charakterze stałym/stabilnym oraz wyłonienie elementów peryferyjnych – dynamicznych, zmiennych.

Badania koncentrowały się więc na problemie – pytaniu: Jakie są elementy strukturalne reprezentacji praktyk pedagogicznych przejawiane przez aktorów społecznych biorących udział w profesjonalizacji studentów?

Analizy interpretacyjne

Podstawowy przegląd transkrypcji wywiadów epizodyczno-narracyjnych został dokonany z uwzględnieniem zasad analizy jakościowej, ze zwróceniem uwagi na zagęszczenie i typowość składników oraz cech ich treści, zgodnie z charakterystyką badań jakościowych dokonaną przez U. Flicka¹². Analiza przebiegała na dwóch poziomach. Pierwszy poziom – opisowy – polegał na zidentyfikowaniu zawartości wypowiedzi: jej podstawowych elementów, zawartych w nich ocen, diagnoz i postulatów. Drugi poziom – interpretacyjny – odnosił się do refleksji nad określonymi zjawiskami związanymi z tematem głównym badań.

I typ reprezentacji praktyk pedagogicznych (wymiar negatywny) – wykładowcy nieobecni¹³

Reprezentacje społeczne wykładowców przejawiane przez studentów

Pierwsze wrażenia, o jakich studenci wspominają w trakcie wywiadu o roli wykładowcy podczas realizacji praktyk, to *luz blues*. Następne skojarzenia są już bardziej racjonalne i jednoznaczne:

Wykładowcy żyją tą swoją teorią i nie wiedzą, co tak naprawdę dzieje się w tej szkole. Nie wiem, czy taki wykładowca to w ogóle poradziłby sobie z dzisiejszymi dziećmi.

¹¹ Ibidem, s. 60.

¹² U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.

¹³ Praktyki śródroczne organizowane są przez uniwersytet w trakcie roku akademickiego, a wykładowca zobowiązany jest do uczestniczenia w minimum połowie zajęć (według programu studiów UJK). W praktykach ciągłych wykładowcy nie uczestniczą w ogóle.

Uważam, że w praktyce jest wiele różnic w stosunku do tego, czego nas uczą. W rzeczywistości w szkole wszystko wygląda nie tak różowo.

Myślę, że ważne jest, aby ciągle być na bieżąco, aby wiedzieć, jak to wszystko toczy się naprawdę.

Postrzegając wykładowcę jako osobę niemającą wiele wspólnego z praktyką szkolną, studenci są przekonani, że mają pełne prawo do mówienia, iż wykładowcy ograniczają się do bezużytecznej teorii. Używają także terminów przepaść lub różnica na określenie luki, którą dostrzegają pomiędzy wiedzą przedstawianą im przez wykładowców i przez opiekunów praktyk w szkole – nauczycieli.

Studenci uważają, że wszystko, czego uczą się na studiach, jest bardzo teoretyczne i od razu precyzują, że ostatecznie wszystko nie jest takie, jak nas nauczono. Reprezentacje wykładowcy mają więc negatywne zabarwienie związane z nieprzystawianiem przekazu uczelnianego, mocno teoretycznego, do rzeczywistości szkolnej i/lub przedszkolnej. Dodatkowo jedna ze studentek spontanicznie, niemal nieświadomie, w swobodnej wypowiedzi stwierdziła: *To tylko wykładowca, jak każdy... i tyle*. Użycie wyrazu *tylko* można interpretować jako pojawienie się reduktora, minimalizującego znaczenie wykładowców w procesie uczenia się studentów podczas praktyk pedagogicznych.

Jednocześnie jednak studenci podejmują próbę usprawiedliwiania negatywnego obrazu wykładowców:

Dla mnie osobiście, chciałabym powiedzieć, że wykładowcy nie muszą już mieć pojęcia o tym, co dzieje się naprawdę w szkole. Od tego są nauczyciele.

Nauczyciel akademicki orientuje się bardziej, co nowego słychać w teorii. On doskonali się w tym, co jest nowe w swojej dziedzinie. On jest na bieżąco z teorią.

W dalszych częściach wywiadu nieustannie powraca motyw braku kontaktu nauczycieli akademickich z obszarem działań praktycznych:

Moim zdaniem wykładowcy powinni częściej pojawiać się na praktykach, aby zobaczyć rzeczywistość, aby zobaczyć, jak faktycznie pracuje się z dziećmi, bo niektórzy to chyba poza własnymi dziećmi, nie widzieli dziecka w szkole.

Myślę, że to jest brak doświadczenia i wiedzy o tym, co naprawdę dzieje się w szkole. To dlatego pojawia się taka różnica między tym, co widzimy w szkole, a o czym mówimy na zajęciach.

Brak umocowania w praktyce, brak doświadczenia w pracy w szkole, oddalenie wykładowcy od faktycznej empirii szkolnej wydaje się sednem reprezentacji studentów o wykładowcach, zaś określenia *przepaść* i *różnica* stanowią leksykalny rdzeń reprezentacji studentów o praktykach.

Z wypowiedzi studentów wyraźnie wynika, że elementy peryferyjne reprezentacji wykładowcy przemieszczone są w kierunku niepożądanym, ich wartościowanie przybiera charakter negatywny. To ustalenie potwierdza wypowiedź świadcząca o znaczącej roli doświadczenia praktycznego w uczeniu się studentów na praktykach: *Byłam zaskoczona, gdy już podczas pierwszego dnia zajęć z dziećmi, kiedy byłam za wszystko odpowiedzialna sama, mogłam poczuć, co to znaczy być nauczycielem...*

Reprezentacje społeczne wykładowców przejawiane przez nauczycielki – opieunki studentów na praktykach

Nauczycielki, podobnie jak studentki, postrzegają wykładowców – opiekunów praktyk po stronie uczelni – jako osoby nie do końca orientujące się w rzeczywistości szkolnej. W tej grupie także jest to istotny element budowy reprezentacji wykładowcy. Postrzega się go jako osobę, która *przekazuje teorię* i to określenie również ma negatywny wydźwięk, bowiem wykładowca jest osobą, która przekazuje wiedzę niezgodną ze stanem faktycznym. Jest to *ze szkodą dla studentów*, jak powiedziała jedna z nauczycielek. Tylko nauczyciel, na co dzień mający do czynienia z dziećmi, może przekazać studentom coś wartościowego¹⁴.

Mam satysfakcję, gdy mogę się na coś przydać, wyposażyć ich w wiedzę. Bazuję na swoich własnych doświadczeniach z okresu studiów i pracy w szkole. Wiem, czego potrzebowałam, będąc studentką, a czego mi brakowało w pracy z dziećmi. Staram się, aby dać studentom to, czego ja nie dostałam, przed czym uczelnia mnie nie ochroniła, nie pomogła mi.

Na podstawie tego typu reprezentacji nauczyciele – opiekunowie praktyk w szkole – budują swoje oczekiwania w stosunku do wykładowców, podejmują odpowiednie ich zdaniem działania (pozostające w zgodzie z reprezentacją wykładowcy), starają się uczyć studentów lepiej niż wykładowcy (bo ci mijają się z rzeczywistością).

Analizy wypowiedzi oscylują wokół znaczenia nadawanego teorii i praktyce w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Nauczyłam się najwięcej na praktykach. *Są rzeczy, których nie nauczyłam się na uczelni, tylko w szkole. Dlatego obowiązkowe praktyki mają wielkie znaczenie, większe niż w teoria.*

Nauczyciele – opiekunowie praktyk – zastanawiają się nad ewaluacją pracy studentów: *co można zrobić, aby sprawdzić poprawność działań podejmowanych przez studenta.* Są zdania, że wraz z wykładowcą powinni organizować swoje działania wokół grupy studentów, jako

¹⁴ Na razie pozostawiam poza zainteresowaniem interpretacyjnym fakt uczenia studentów poprzez transmisję wiedzy. Wróć do tego wątku w dalszej części artykułu.

[...] moment spotkania w celu omówienia kilku spraw. Jak sobie radzą, jak posuwają się naprzód w rozwoju zawodowym, w tym, żeby być w przyszłości dobrym nauczycielem. [...] Poza tym, ja właściwie nie mam kontaktu z wykładowcami. Dostaję umowę, instrukcje, program praktyki, ale z wykładowcą nie rozmawiam merytorycznie. Wspólnie ustalamy tylko organizację praktyki.

Nauczycielom brakuje stałego, systematycznego i osobistego kontaktu z wykładowcami – opiekunami praktyk po stronie uczelni – zwłaszcza w przypadku trudności na poziomie relacji student–opiekun praktyk w szkole. Oczekują oni, że obecność wykładowcy złagodzi problemy. Uważają też, że powinien on pełnić rolę rozjemcy, *rozładowując konflikt i być wsparciem dla studenta*.

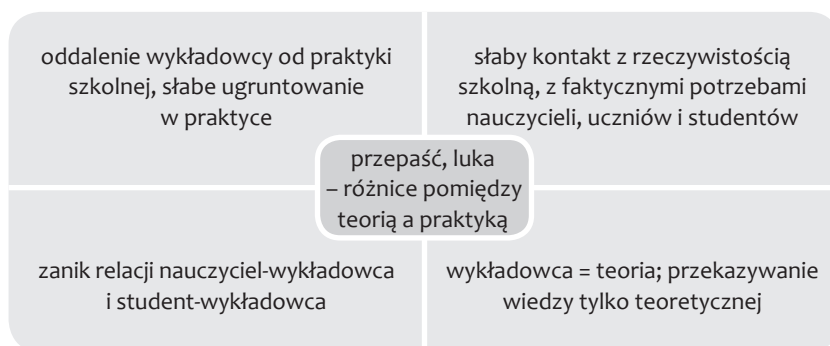
Zdaniem nauczycielek wykładowca typu matka nie wypełni należycie roli rozjemcy. On nie pomaga. Według nich wykładowca musi być *bezstronny, przystępny i dostępny*. Taka osoba może pomóc *przeformułować nieco wybory studentów*, tym bardziej, gdy jest *neutralna, uczciwa i sprawiedliwa*. Korzyści z takiej postawy czerpią zarówno studenci, jak i nauczyciele – opiekunowie w szkole, ponieważ umożliwia się im *stawianie pytań, kwestionowanie pewnych rozwiązań*. Podważanie w wątpliwość zasadności niektórych działań pedagogicznych, podważanie schematycznych zachowań jest możliwe tylko wtedy, gdy staje się przedmiotem refleksji w jakiejś grupie. Rzadko się zdarza, żeby ktoś, kto postępuje schematycznie, zauważał i poddawał swoje działania ocenie innych.

Monitorowanie zachowań zawodowych studentów na praktykach jest, według opinii nauczycieli, elementem sprzyjającym osiągnięciu sukcesu przez studenta, mobilizującym go do samorozwoju, do doskonalenia swojego profesjonalnego warsztatu.

Na podstawie badań można stwierdzić, że nieobecność wykładowców na praktykach pedagogicznych generuje następujący kontekst sytuacyjny, który prowadzi do wyłonienia reprezentacji I typu (schemat 1):

- wykładowcom brakuje kontaktu z rzeczywistością, z rzeczywistymi problemami studentów i nauczycieli – opiekunów praktyk w szkołach;
- wykładowcy przekazują wiedzę tylko teoretyczną, czasem tylko odwołując się do praktyki, bywa że już kontekstowo nieaktualnej;
- nauczyciele nie mają komu przekazać swoich wątpliwości co do postępów studentów, którzy przebywają na praktykach;
- studenci boją się, że nie poradzą sobie w trakcie praktyk, że nie zachowają się w sposób profesjonalny w kontakcie z dziećmi;
- studenci czują się bezradni, ich zdaniem nie mają w swoim otoczeniu na uczelni nikogo, kogo mogliby zapytać o sporne kwestie czy poprosić o radę w przypadku decyzyjnie trudnych sytuacji.

Struktura reprezentacji I typu



Schemat 1. Struktura reprezentacji praktyki pedagogicznej (gdy wykładowca nie uczestniczy w zajęciach) z podziałem na rdzeń i elementy peryferyjne

Źródło: badania własne.

Skutki/oddziaływanie:

- teoria w opinii studentów posiada negatywne konotacje;
- praktyka ma dla studentów dużo większe znaczenie niż teoria;
- studentom i opiekunom praktyk brakuje profesjonalnej relacji z wykładowcą – opiekunem praktyk (wykładowca powinien być obecny na wszystkich praktykach i czynnie uczestniczyć w analizowaniu zajęć prowadzonych przez studenta).

II typ reprezentacji praktyk pedagogicznych (wymiar pozytywny) – wykładowcy zaangażowani

Wzajemne reprezentacje społeczne podmiotów

Wykładowcy, którzy są obecni podczas praktyk w szkole, są postrzegani przez samych studentów bardzo pozytywnie. Wypowiedzi o dobrych wspólnych doświadczeniach odnoszą się zarówno do czasu na uczelni, jak i do czasu samych praktyk:

Nasi wykładowcy są świetni, zawsze można z nimi porozmawiać, coś skonsultować, nigdy nas nie poniżają, gdy coś nam się nie uda.

Mój opiekun z uczelni zawsze mnie wspiera i pociesza, gdy mi coś nie poszło. Wspomaga mnie też, pomaga mi rozwiązać problem, proponuje, co mogę zrobić, żeby poradzić sobie z tym.

Mój wykładowca dodaje mi skrzydeł, zawsze rosnę, gdy omawiamy zajęcia.

Wypowiedzi nauczycielek są spójne z wypowiedziami studentów:

Kiedy omawiamy moje zajęcia, to analizujemy, co można byłoby jeszcze zrobić, co poprawić... Kiedy mam obawy albo inne podejście, to rozmawiamy tak na bardziej osobistym poziomie. To jest super, bo można normalnie porozmawiać. Widać wtedy moje motywacje... Pani doktor wie nawet, jakie są moje przyzwyczajenia.

Kiedy bezpośrednia opieka i wsparcie wykładowców oceniane są pozytywnie, wówczas mamy do czynienia z aprobatywnym wymiarem reprezentacji wykładowców. Studenci mogą wtedy liczyć na pomoc opiekuna praktyk – wykładowcy, na jego zrozumienie. Wykładowcy potrafią wyjść naprzeciw oczekiwaniom studentów poprzez indywidualny kontakt, rozmowy, ścisłe relacje. Sami nauczyciele akademicki również mają świadomość znaczenia swojej roli jako opiekuna praktyk.

Żeby dobrze przygotować studentów do zawodu, trzeba uczestniczyć w praktykach, mieć kontakt z życiem szkolnym, motywować studentki do pracy, bo łatwo się załamują i trzeba też je pilnować... niestety, ale kontrolować, żeby sobie nie odpuszczwały.

Obecność wykładowcy na praktykach jest postrzegana pozytywnie przez obie strony – zarówno przez studentów, jak i opiekunów praktyk w szkole. Wykładowca może i zazwyczaj zadaje pytania studentom, nauczycielom, koryguje schematy poznawcze podtrzymujące nieprawidłowe działania w praktyce szkolnej, przedstawia swoje stanowiska. Wysuwane wówczas argumenty są na bieżąco weryfikowane, a tym samym przyjmowane lub odrzucane. Takie sytuacje ukazują zazwyczaj, że świat nie ma charakteru dychotomicznego, czarno-białego.

Opisywana relacja opiera się na komplementarności zasobów merytorycznych dwóch aktorów (wykładowcy i opiekuna) z ogromną korzyścią dla samego studenta. Studenci postrzegają wówczas warunki odbywania praktyk jako sytuację bardziej zrównoważoną, sprzyjającą lepszej interpretacji rzeczywistości: *zdarza się, że obie opiekunki mają ten sam pomysł, a jeśli różnią się w ocenie naszych działań, to jest to mały szczegół, że nie mają tej samej perspektywy. Możemy wtedy podyskutować.*

Analiza materiału empirycznego pokazała, że wśród wielu oczekiwań studentów wobec wykładowców – opiekunów praktyk – jest i takie, aby w przypadku konfliktu studenta z opiekunem praktyk w szkole, wykładowca pełnił rolę mediatora. Posiadanie pewnego rodzaju „zaplecza” dodaje im otuchy, *czują się lepiej, zwłaszcza gdy wykładowca wspomina o swoich przykrych doświadczeniach czy porażkach z okresu swoich praktyk studenckich. Kiedy wykładowca sięga do osobistych doświadczeń, opowiada zdarzenie, które było naprawdę katastrofą dla niego jako młodego adepta zawodu, powoduje,*

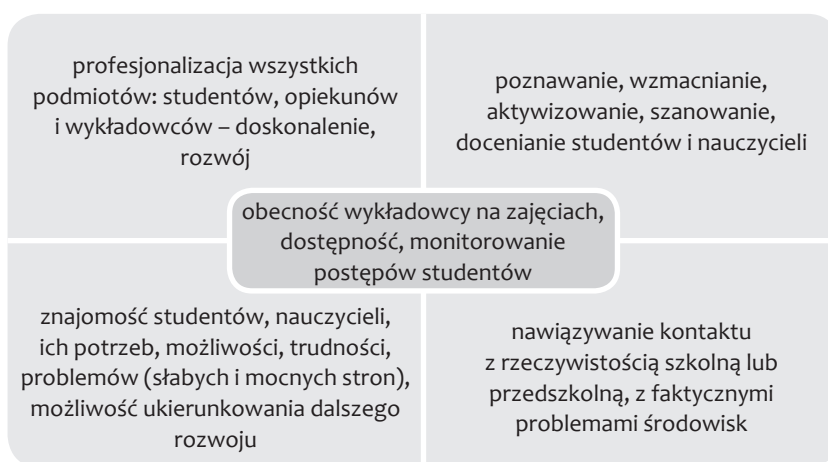
że studenci czują w nim sprzymierzeńca, który zrozumie ich pierwsze zawodowe problemy.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski odnoszące się do reprezentacji praktyk pedagogicznych z wykładowcami zaangażowanymi:

- wykładowcy dają przestrzeń do uczenia się – pozwalają studentom wysuwać propozycje rozwiązań konkretnych sytuacji, dokonywać ewaluacji zajęć, stawiać pytania;
- studenci wiedzą, czego oczekują od nich wykładowcy w trakcie realizacji praktyk studenckich;
- nauczyciele wiedzą dokładnie, czego oczekują od nich wykładowcy, jakie są cele i zadania praktyk, są w stałym kontakcie, otrzymują od nich *feedback*;
- wykładowcy swoją obecnością motywują do doskonalenia się nauczycieli, poprawiania warsztatu pracy.

Takie postawy wykładowców budują u studentów pozytywne reprezentacje praktyk pedagogicznych, w których rdzeniem jest obecność oraz monitorowanie jakości pracy studentów połączone ze wsparciem emocjonalnym i empatią. Kształtowane w trakcie praktyk relacje między studentami a wykładowcą mają charakter wzajemnej wymiany.

Struktura reprezentacji II typu



Schemat 2. Struktura reprezentacji praktyki pedagogicznej (gdy wykładowca uczestniczy w zajęciach na praktyce) z podziałem na rdzeń i elementy peryferyjne

Źródło: badania własne.

Skutki/oddziaływanie:

- studentom łatwiej jest osiągnąć sukces, przeprowadzić dobre zajęcia, posiadają informacje z dwóch uzupełniających się perspektyw: opiekuna praktyk w szkole i opiekuna praktyk po stronie uczelni;
- tworzone relacje są komplementarne;
- dominuje „pedagogika zrozumienia”, bez osądzania i nadmiernej krytyki.

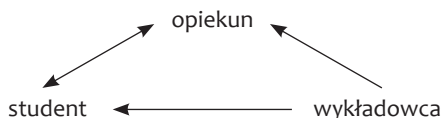
Jak modyfikować reprezentacje negatywne?

Czy jest to w ogóle możliwe, by modyfikować reprezentacje negatywne? Jeśli tak, to w jaki sposób zwiększyć poziom zaangażowania wykładowcy – opiekuna praktyk w uczelni – aby zechciał wspomagać studentów w kształtowaniu umiejętności i nabywaniu kompetencji zawodowych? Zmiana motywacji i nastawienia wszystkich trzech stron jest możliwa, ale może się ona dokonać wówczas, kiedy zmieniają się warunki realizacji pedagogicznych praktyk studenckich.

Przede wszystkim należałoby się zastanowić nad miejscem praktyk w programie studiów, terminem i formą ich realizacji czy systemem wynagradzania za praktyki. Zwiększenie poziomu zaangażowania może pojawić się jedynie wtedy, gdy podczas określania celów praktycznego kształcenia nauczycieli uczestniczą wszystkie trzy strony: studenci, opiekunowie praktyk w szkołach (nauczyciele) oraz opiekunowie praktyk po stronie uczelni (wykładowcy).

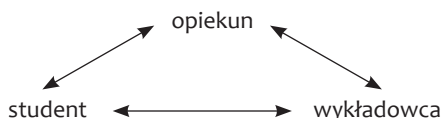
Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że istnieje silny związek pomiędzy opisywanymi reprezentacjami wykładowców a intensywnością kontaktu wykładowcy z opiekunem praktyk i studentami w miejscu praktyk. W opinii opiekunów praktyki nie do końca spełniają swoją rolę, kiedy nie uczestniczą w nich wykładowca. Ich zdaniem konieczna jest trójstronna współpraca w ramach przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Opiekunom brakuje rozmów i konsultacji z wykładowcami. Nie czują się bowiem dostatecznie poinformowani o oczekiwaniach względem nich. Nie posiadają aktualnej wiedzy, nie znają nowych koncepcji lub teorii, które prezentowane są podczas zajęć na uczelni. Przy obecnej organizacji praktyk pedagogicznych pozostaje im więc funkcjonowanie w jednostronnych relacjach z wykładowcami.

Sporadyczne kontakty wykładowców z opiekunami i studentami unieumożliwiają dobrą komunikację, dialog i porozumienie. Aby współpraca była owocna i efektywna, wzajemne relacje muszą bazować na trójstronnym tworzeniu spójności.



Rysunek 1. Interakcje ustalone
w analizach wywiadów z opiekunami praktyk

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Spójne trójstronne relacje
– interakcje sprzyjające profesjonalizacji
wszystkich uczestników sytuacji
edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Przy obecnej organizacji praktyk w większości uczelni działanie zgodnie z tym schematem jest trudne lub wręcz niemożliwe do wykonania. Wykładowca pełniący funkcję opiekuna praktyk po stronie uczelni ma zazwyczaj pod opieką kilkudziesięciu studentów. Ze względów czasowych i organizacyjnych nie jest w stanie uczestniczyć we wszystkich praktykach swoich studentów. A właśnie obecność wykładowcy na praktykach i co ważniejsze – jego osobiste zaangażowanie wydają się sednem modyfikacji reprezentacji społecznych praktyk/relacji. Wykładowcy nieobecni odbierają sobie możliwość obserwacji tego, co oferuje studentowi praktyka pedagogiczna. Według opinii studentów prowadzi to do tego, że wykładowcy często *prowadzą zajęcia nieadekwatne do rzeczywistych potrzeb studentów, gdyż są niedostosowane do rzeczywistości.*

Prezentowanie stanowisk trzech stron, dyskusja i stosowna argumentacja umożliwia wszystkim podmiotom konstruowanie wiedzy. W trójstronnym układzie kompromis jest najbardziej prawdopodobnym rozwiązaniem przy założeniu, że podczas praktyk będzie miała miejsce zarówno dyskusja, poszukiwanie rozwiązań, jak i antycypacja projektowanych zachowań. Dzięki zaangażowaniu w sprawę trzech równoprawnych stron można wypracować wspólne stanowisko, choć nie jest to konieczny element. Dialog edukacyjny dopuszcza przecież polifonię. W takiej atmosferze studenci uczą się i czują docenieni: *my także możemy porównać nasze pomysły i bierzemy udział w ocenie.*

Jak wynika z badań, nie zawsze jest czas i miejsce do prowadzenia trójstronnych spotkań, właściwie tego czasu i miejsca nie ma. Jeśli już dochodzi do

spotkania trzech podmiotów (najczęściej omawiane są zajęcia prowadzone przez studenta) to zazwyczaj trwa około 10 minut – tyle, ile przerwa między zajęciami. Następnie nauczyciel wraca do pracy ze swoją klasą, a student i wykładowca – na swoje dalsze zajęcia na uczelni. W takich warunkach nie może być mowy zarówno o kształceniu umiejętności i kompetencji, jak i efektywnym kształceniu praktycznym przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela.

Obecny stan wymaga zmiany. Współpraca trzech stron pozwala na rozwój kreatywności studentów, na oderwanie od schematów i stereotypów. Dzięki temu dochodzi do uniezależnienia się od jedynie poprawnej wizji nauczania. Dyskusje nad problemem w naturalnej sytuacji edukacyjnej, w klasie szkolnej (sali przedszkolnej) mogą sprzyjać wyzwoleniu się z homogenicznej perspektywy. Refleksyjny ogląd sytuacji edukacyjnej z różnych punktów widzenia, analizowanie kontrastowych praktycznych przykładów mobilizuje do zastanawiania się nad sensem i zasadnością podejmowanych czynności oraz potrzebami danej grupy dzieci.

Niekiedy kontakt zawodowy studentów z nauczycielami szkolnymi/przedszkolnymi ogranicza się – jak pokazują inne badania autorki – do powielania gotowych pomysłów i czysto instrumentalnego podchodzenia do swoich obowiązków zawodowych¹⁵.

Panujące wszechobecnie przekonanie wśród studentów o braku powiązań nauki/teorii z praktyką może ulec zmianie, jeśli wykładowca obecny na praktykach pokaże, w jaki sposób wykorzystywać wiedzę pozyskaną podczas studiów w pracy w szkole, jak może wyglądać analiza sytuacji z wykorzystaniem innego podejścia i nowego zasobu pojęć. W przeciwnym razie nie ma szansy na wyjście nauczycieli i studentów poza dotychczasowe rozumienie sytuacji edukacyjnej, poza wąską perspektywę patrzenia, często przez pryzmat codziennych schematów, przyzwyczajień, wiedzy zdroworozsądkowej, a nie naukowej. Każda teoria nabiera innej barwy i innego znaczenia w kontekście praktyki szkolnej, doświadczeń zawodowych studentek i nauczycielek. Ukazanie powiązań teorii z praktyką, głębsza refleksja na temat praktyki w określonym kontekście teoretycznym dostarcza studentom bazy do swoich profesjonalnych dociekań, staje się fundamentem ich rozwoju zawodowego. Celem kształcenia studentów jest samodzielne konstruowanie i rekonstruowanie wiedzy, aby mogli nadać sens swoim własnym doświadczeniom zawodowym. Ważna jest więc zarówno wiedza czerpana z obserwacji i uczestniczenia podczas praktyk studenckich, zdobywania doświadczeń zawodowych, jak i ze studiowania literatury naukowej.

¹⁵ Z. Zbróg, *(Nie)Respektowanie indywidualności dziecięcej przez nauczycieli*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2012/2013, nr 3.

Różnorodność źródeł i treści wiedzy nauczycielskiej, szeroka perspektywa oglądu zjawisk edukacyjnych może spowodować, że swoisty filtr poznawczy, który każdy pedagog wykorzystuje podczas zdobywania kompetencji nauczycielskich, stanie się bardziej przepuszczalny dla nowych idei, koncepcji, poglądów, pomysłów, a bezrefleksyjna wiedza osobista zacznie być zastępowana nawykiem rekonstrukcji znaczeń, poszukiwaniami i interpretacją podejmowanych działań zawodowych.

Wnioski

Jakkolwiek by nie patrzeć na reprezentacje społeczne z punktu widzenia różnorodności podejść teoretycznych, reprezentacje pokazują niekorzystne i pozytywne obszary w wizjach praktyk pedagogicznych, w tym odnoszących się do oczekiwań na temat roli „trenera” i jego zachowania podczas kształcenia przyszłych nauczycieli.

Mając na uwadze ograniczenia badania jakościowego, które wymaga uzupełnienia dalszymi badaniami ilościowymi, wywiady pozwoliły na zidentyfikowanie dwóch typów reprezentacji.

Pierwszy wariant związany jest z negatywnymi konotacjami, jego rdzeń łączy się z *brakiem ugruntowania* pracy wykładowcy w *praktyce szkolnej*, z *brakiem doświadczeń* zawodowych w pracy z dziećmi, zwykle z nieobecnością wykładowców na praktykach. Struktura reprezentacji I typu pokazuje rozdźwięk między teorią a rzeczywistością, lukę w kształceniu, spostrzeganą wyraźnie przez studentów. Wiążą się z nią oczekiwania studentów co do zmiany w kształceniu, która wypełniłaby tę szczelinę. Praktykanci oczekują wsparcia ze strony uczelni. Teoretyzowanie wykładowców i zbyt praktyczne podejście nauczycieli powoduje pojawienie się u nich dysonansu, wrażenia niejasności i niespójności. W zaistniałej sytuacji studenci uważają, że osobą, która mija się z prawdą, jest wykładowca. *Nie wie, co dzieje się na froncie*, żyje w oderwaniu od prawdziwego życia szkolnego. A jeśli nie współuczestniczy w praktykach studenckich, staje się osobą niewiarygodną.

Drugi typ reprezentacji odnosi się do pozytywnych konotacji związanych z *praktyką pedagogiczną* i *wykładowcami*. Jej rdzeń stanowi *obecność* wykładowcy na praktykach i *monitoring zachowań* zawodowych studentów.

W obu typach reprezentacji występuje punkt wspólny, którym jest oczekiwanie – zarówno ze strony studentów, jak i opiekunów – *obecności* wykładowców na wszystkich praktykach, co ma sprzyjać ugruntowaniu przekazywanej przez nich teorii w rzeczywistości szkolnej.

Reprezentacje dają możliwość wglądu w to, co wszyscy aktorzy zaangażowani w praktyki studenckie myślą na ich temat, co może zapewnić lub poprawić warunki do lepszej wzajemnej komunikacji.

Jak wynika z badań własnych, potrzeba dyskusji, wsparcia wykładowców na zajęciach prowadzonych przez studentów i nauczycieli jest dla nich bardzo ważna. Podczas trójstronnych merytorycznych rozmów i wymiany doświadczeń dochodzi do świadomej refleksji animowanej niejednokrotnie przez samych studentów. Może stać się ona inspiracją do tworzenia osobistych teorii pedagogicznych. Zarówno nauczyciel, jak i wykładowca może prowokować do interpretowania zdarzeń pedagogicznych, komentować, analizować, rozważać problem, a nie podawać gotowe rozwiązania. Wszyscy biorący udział we wzajemnym doskonaleniu zawodowym mają szansę zrozumieć, że jest wiele możliwości rozwiązywania trudnych sytuacji, trzeba tylko znaleźć odpowiednie uzasadnienie dla zastosowania konkretnej alternatywy, biorąc pod uwagę kontekst sytuacyjny. Nie ma ostatecznych rozwiązań, nie ma jednej metody, nie istnieją pewne i niezmiennie sposoby działania.

Tworzenie grupy wymiany doświadczeń sprawia, że pojawia się obszar, w którym można prezentować własne stanowiska, dyskutować, pokazywać różne alternatywne rozwiązania jednej sytuacji. Zapoczątkowuje to proces świadomej refleksji, której rezultatem jest zazwyczaj zmiana w myśleniu wszystkich zaangażowanych osób, zaś efekty ich własnych działań zawodowych przyczyniają się do zwiększenia wiary w swoje możliwości.

Bibliografia

- Abric J.-C., *Psychologie de la communication: theories et methods*, Paris 1996.
- Abric J.-C., *L'étude expérimentale des représentations sociales*, [w:] D. Jodelet (red.), *Les représentations sociales*, Paris 2003.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.
- Höijer B., *Social Representations Theory. A New Theory for Media Research*, „Nordicom Review” 2011, nr 32.
- Jodelet D. (red.), *Les représentations sociales*, Paris 2003.
- Kędzierska H., *Studencki obraz świata edukacji jako wskaźnik efektywności kształcenia nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Moscovici S., *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Cambridge 2000.
- Zbróg Z., *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Zbróg Z., *(Nie)Respektowanie indywidualności dziecięcej przez nauczycieli*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2012/2013, nr 3.

Emilia Wasilewska

Wymiary przygotowania praktycznego w zakresie pedagogiki opiekuńczej

Wprowadzenie

Zmieniające się warunki życia społecznego człowieka w coraz większym zakresie determinują jego jednostkowe biografie. Na przykład warunki nowej ekonomii, która „tworzy trudne i wymagające środowisko pracy, w którym ludzie muszą sami dbać o swój rozwój i strategicznie ukierunkować swoją aktywność zawodową”¹, spowodowały wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie wyższym, wywołując „boom edukacyjny” w Polsce. Pedagogika wpisuje się w to zjawisko jako jeden z najbardziej popularnych kierunków studiów. Na poziomie kształcenia uniwersyteckiego realizowane są zadania dwojakiego rodzaju: jednostkowego – wykształcenie pedagoga jako profesjonalisty w zakresie podejmowania działań społecznych, refleksyjnego praktyka oraz społecznych – „prowadzenie badań naukowych nad podstawami natury człowieka i środowiska jego życia, nad istotą i zakresem socjalizacji, wychowania i kształcenia człowieka, nad rozwojem kultury i technologii działalności pedagogicznej”². Stąd też wypływa dwojakie znaczenie przygotowania praktycznego studentów pedagogiki: w zakresie opracowywania i prowadzenia projektów badawczych (zdobywanie praktyki badawczej) oraz w zakresie wykonywania pracy zawodowej (zdobywanie praktyki pracy w szeroko rozumianym środowisku opiekuńczo-wychowawczym).

¹ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012, s. 27.

² B. Śliwerski, *O fenomenie popularności pedagogiki*, www.boguslawsliwski.pl/O%20fenomenie%20popularnosci%20pedagogiki.htm [dostęp: 10.04.2014].

Przedmiot zainteresowań pedagogiki opiekuńczej

Pedagogikę opiekuńczą jako specjalność na kierunku pedagogika³ cechuje komplementarność w zakresie przygotowania praktycznego. Praktyka badawcza i przestrzeń organizacji zawodowego przygotowania praktycznego studentów tej specjalności wyznaczane są przez osiągnięcia pedagogiki opiekuńczej jako nauki. Przedmiot jej zainteresowań zmienia się wraz ze zmianami rzeczywistości społecznej, a zwłaszcza ze zmianami społecznych potrzeb opiekuńczych. Kształtują go również dyskusje dotyczące zasadności utworzenia odrębnej dyscypliny. Pedagogika opiekuńcza ujmowana jest zazwyczaj w kontekście przemian, jakie się dokonują oraz wyzwań, wobec których ona staje.

Powyższe konteksty ujmowania pedagogiki opiekuńczej mogą prowadzić do stwierdzenia, że nie jest ona wystarczająco ugruntowana na tle nauk pedagogicznych. Wciąż jest uznawana za młodą, niesamodzielną dyscyplinę, tak jakby chciano usprawiedliwić stan jej permanentnego konstytuowania się. Minęło jednak czterdzieści lat od momentu uzyskania przez nią statusu nauki. Naukowa tożsamość pedagogiki opiekuńczej jest ugruntowana uniwersalnymi przesłankami. Stanowi teorię wyjaśniającą, określony system wiedzy oraz związanych z nią ludzi⁴, zorganizowany wokół: pojęć opieki, wychowania przez opiekę i wychowania opiekuńczego⁵, opieki pedagogicznej nad dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w normie fizjologiczno-psychicznej i społecznej⁶ oraz wokół praktyki opiekuńczo-wychowawczej⁷, czyli opisywania, wyjaśniania i formułowania ogólnych dyrektyw postępowania w zakresie praktyki społecznej czy pracy opiekuńczo-wychowawczej⁸.

Praktyka badawcza

W ramach realizacji programów seminariów licencjackich i magisterskich, ćwiczeń i wykładów z zakresu metodologii nauk społecznych, kształtowana

³ Zob. E. Cyrańska, *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 18.

⁴ E. Cyrańska, *Pedagogika opiekuńcza – elementy rodowodu i naukowego statusu*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina naukowa. Samookreślenie, stan, zastosowanie*, Olsztyn 1995, s. 91.

⁵ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006, s. 18.

⁶ M. Winiarski, *Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk 2008, s. 44.

⁷ Z. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 18.

⁸ F. Kulpiński, *Czynniki warunkujące rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] J. Sowa, D. Pstrąg (red.), *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, t. 1, Rzeszów 1999, s. 89.

jest wrażliwość badawcza oraz merytoryczne zaplecze badawcze studentów. Zapoznanie studentów z warsztatem metodologicznym wymaga umiejętności stosowania go, np. poprzez przeprowadzenie badań pilotażowych.

Studenci, poprzez realizację empirycznych projektów badawczych, nabywają umiejętności dostrzegania i formułowania problemów badawczych zgodnych ze specyfiką przedmiotu badań pedagogiki opiekuńczej jako nauki. Wdrożenie do praktyki badawczej na specjalności pedagogika opiekuńcza kształtuje ponadto wrażliwość na problemy społeczne. Dodatkowo, poprzez realizację empirycznych projektów prac dyplomowych przyszli profesjonalści działalności opiekuńczej uczą się diagnozować – rozpoznawać środowisko wychowawcze dziecka. Dzięki temu zakres przygotowania praktycznego do opracowania i prowadzenia projektów badawczych zyskuje głębszy wymiar – zarówno w zakresie celów badań empirycznych, jak i w zakresie przedmiotu badań oraz jego usytuowania na mapie paradygmatów myślenia dotyczących uwarunkowań życia społecznego człowieka.

Teoretyczne uzasadnienie umiejscowienia przedmiotu badań w perspektywie założeń pedagogiki opiekuńczej można odnaleźć w korelacji opieki i wychowania w zaspokajaniu potrzeb dziecka⁹. Opieka stanowi działanie, które polega na dostarczeniu środków zaspokojenia potrzeb, w sytuacji gdy dziecko nie może lub nie potrafi środków tych zdobyć. Wychowanie natomiast określa sposób zaspokajania potrzeb, tym samym ukierunkowując rozwój dziecka. Oba rodzaje działalności, podejmowane w odniesieniu do funkcji opiekuńczo-wychowawczej realizowanej przez rodzinę, odpowiadają obszarowi zainteresowań badawczych pedagogiki opiekuńczej. Warto jednak podkreślić, że zgodnie z wymogami życia społecznego, zdobywana przez studentów praktyka badawcza poszerza się o dostrzeżenie potrzeby sprawowania opieki nie tylko od pierwszych dni życia człowieka aż do momentu osiągnięcia przez niego względnie stałej samodzielności życiowej, lecz także po jego wejściu w drugi etap – starości¹⁰.

Organizatorzy praktycznego przygotowania badaczy zagadnień opiekuńczych stoją wobec wyzwania wyzwolenia z ideologicznego ugruntowania formułowanych problemów badawczych i konstruowania zaplecza metodologicznego¹¹. Szansą na empiryczne urzeczywistnienie aktualnych problemów badawczych pedagogiki opiekuńczej jest realizacja przesłanek dla alternatywnej pedagogiki opiekuńczej¹². Szczególnie mam na myśli preferowanie fenomenologicznego

⁹ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 57–58.

¹⁰ Z. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 106.

¹¹ B. Smolińska-Theiss, *Między opieką a pomocą i pracą socjalną*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańsk 1998, s. 267.

¹² Por. I. J. Pyrzyk, *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006, s. 197–201; I. J. Pyrzyk, *Metody badań pedagogiki opiekuńczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 218.

ujęcia przedmiotu pedagogiki opiekuńczej w rozumieniu „przejścia od świata teoretycznego (stanowiącego punkt wyjścia dla badacza) do świata codziennego (który staje się przedmiotem poznania bezzałożeniowego) i przejścia od nastawienia naturalnego do nastawienia refleksyjnego”¹³, a także umiejscowienia problemów badawczych rzeczywistości opiekuńczo-wychowawczej w paradygmacie interpretatywnym i w konsekwencji wykorzystywanie jakościowych metod badawczych. Uzasadnienie teoretycznych założeń studenckich projektów dyplomowych jest wyrazem przyjętej przez przyszłego pedagoga koncepcji człowieka, co z kolei przekłada się na jego działania praktyczne.

Wspomniana wyżej dyskusja tocząca się wokół pedagogiki opiekuńczej odnosi się również do jej potencjału badawczego. Postulat wzmocnienia jej warsztatu badawczego z 1999 r.¹⁴ wskazywał ówczesznie na dwa niedomagające obszary w zakresie empirycznym pedagogiki opiekuńczej: badania diagnozujące poziom zaspokojenia potrzeb opiekuńczych wymagających podjęcia działań opiekuńczo-wychowawczych oraz weryfikujące efektywność systemu opieki i wychowania w perspektywie istniejących form opieki oraz pracy opiekunów wychowawców¹⁵. Dziś mogłyby one wyznaczać główne obszary badawcze pedagogiki opiekuńczej po spełnieniu warunku uznania osiągnięć wiedzy pedagogicznej w zakresie założeń humanistycznej koncepcji funkcjonowania społecznego człowieka. Nakłada ona na projekty badań empirycznych zobowiązanie przyjęcia celów nie tyle o charakterze diagnostycznym i opisowym, ile hermeneutycznym i interpretatywnym. Dla praktyki badawczej oznacza to podejmowanie badań mających cel praktyczny, uwzględniający refleksję nad zastaną rzeczywistością, opracowanie koncepcji jej zmian oraz promowanie badań porównawczych. Praktyka badawcza na specjalności pedagogika opiekuńcza oparta na takich założeniach teoretycznych umożliwia kształtowanie aktywnej i refleksyjnej postawy przyszłych praktyków.

Praktyka zawodowa

Przygotowanie praktyczne studentów specjalności pedagogika opiekuńcza do przyszłej pracy zawodowej dopełnia całościowe kształcenie uniwersyteckie do wykonywania profesji społecznych z zakresu zawodów i stanowisk

¹³ I. J. Pyrzyk, *Metody...*, s. 219; cyt. za: T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 272.

¹⁴ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka. Stan i perspektywy rozwoju*. Wybrane zagadnienia teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej, Zielona Góra 1999, s. 19.

¹⁵ Por. F. Kulpiński, *op. cit.*, s. 92.

pracy ukierunkowanych na opiekę i pomoc¹⁶. Podstawy przygotowania praktycznego związane są z założeniami teoretycznymi dyscypliny. Pozycja pedagogiki opiekuńczej jako kierunku kształcenia jest już ugruntowana. Płaszczyznę przygotowania zawodowego wyznacza organizacja praktyki zawodowej, praktyk śródrocznych i wolontariatu, których pozytywne zaliczenie umożliwia uzyskanie uprawnień do wykonywania, określonych aktami prawnymi, zawodów pedagogicznych¹⁷.

Jednym z czynników determinujących przygotowanie profesjonalistów do pracy opiekuńczej jest aktualny stan potrzeb opiekuńczych. W zakresie teorii opieki można wyróżnić dwie płaszczyzny zaspokajania potrzeb ludzkich: w sytuacji normalnej lub zbliżonej do normy oraz w sytuacji zagrożenia. Pierwszy zakres odnosi się do zapewnienia opieki międzyludzkiej w rozumieniu utrzymania optymalnego poziomu zaspokajania potrzeb drugiego człowieka zarówno w wymiarze obiektywnym, jak i subiektywnym w warunkach normalnych¹⁸. Zaspokojenie potrzeb z pierwszego zakresu warunkuje możliwość ich zaspokojenia w zakresie drugim, co jest jednoznaczne z zachowaniem życia, z uwzględnieniem godności człowieka, rozwojem potencjału genetycznego, bezpieczeństwem, zdrowiem, zachowaniem normy funkcjonowania, zapewnieniem warunków osobotwórczych itd.¹⁹ W momencie zaistnienia sytuacji zagrożenia motywem podjęcia działania opiekuńczego jest dostrzeżenie negatywnych konsekwencji z nim związanych. Podjęcie opieki ma wymiar obiektywny i dotyczy zarówno odpowiedzi na potrzeby wynikające ze środowiska życia człowieka, jak i z właściwości jego organizmu²⁰. Zespół czynników składających się na wytworzenie sytuacji zagrożenia określany jest jako potrzeba opiekuńcza²¹. Sytuacja zagrożenia powoduje wystąpienie szczególnego rodzaju potrzeb, których zaspokojenie wymaga interwencji zewnętrznej. Zagrożająca dziecku sytuacja, wymagająca podjęcia działań, może zostać ujawniona poprzez pojawienie się potrzeb²²:

1. Wynikających z działalności rodziny, takich jak:
 - niewydolność opiekuńcza (czasowa i trwała): sieroctwo naturalne pełne i niepełne, sieroctwo społeczne, sieroctwo wojenne, eurosieroctwo;

¹⁶ B. Śliwerski, *op. cit.*, za: E. Marynowicz-Hetka, *Akademickie studia pedagogiczne (nie-nauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4, s. 45.

¹⁷ Zob. M. Prokosz, *Jakiego pedagoga potrzebuje współczesna szkoła?*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki...*, s. 33–39.

¹⁸ Z. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 39.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Por. A. Kelm, *op. cit.*, s. 57–62.

²¹ *Ibidem*, s. 58.

²² Por. *ibidem*, s. 58–61.

- niedomaganie materialne (czasowe i trwałe): ubóstwo, bieda, utracenie majątku;
 - deficyt opieki ze względów zawodowych: praca obojga rodziców w jednakowym czasie, praca rodzica w rodzinie monoparentalnej, delegacje, przekazywanie opieki;
 - dysfunkcyjność: rozwód, rozpad rodziny, błędy wychowawcze, choroby, demoralizacja, uzależnienia, przestępczość;
2. Wynikających z działalności szkoły, takich jak:
 - bezpieczeństwo: w drodze do szkoły, na terenie szkoły, podczas wakacji;
 - niepowodzenia szkolne: indywidualne predyspozycje ucznia, warunki do nauki stwarzane w domu, warunki pracy w szkole;
 - drożność systemu szkolnictwa: odległość od miejsca zamieszkania do szkoły, brak możliwości finansowych zakwaterowania w internacie/ bursie;
 3. Warunkujących aktywność w środowisku, takich jak:
 - aktywność indywidualna: ograniczanie samodzielności dziecka, zaniedbanie rozwoju poznawczego dziecka, zaniedbanie talentu dziecka;
 - kontakty społeczne: brak kontaktu z rówieśnikami, nieumiejętność nawiązywania kontaktów koleżeńskich przebywanie w środowisku o negatywnym oddziaływaniu, problemy wychowawcze;
 - ustosunkowanie się do postaw społecznie akceptowanych: egoizm, brak umiejętności współpracowania, postawa konsumpcyjna i pasywność, niedostosowanie społeczne;
 4. Związanych z właściwościami organizmu, takich jak:
 - defekty fizyczne: kalectwo uniemożliwiające samodzielne poruszanie się, ograniczenia w poruszaniu się, wady rozwojowe;
 - upośledzenia: słuchu, wzroku, umysłowe;
 - zagrożenia zdrowia: nieprzestrzeganie zasad higieny i zdrowego trybu życia, osłabienie organizmu, choroby (w tym przewlekłe).

Założenia teoretyczne pedagogiki opiekuńczej koncentrują się przede wszystkim na dziecku jako odbiorcy działań opiekuńczych. Ponownie należy podkreślić konieczność dostrzeżenia potrzeby poszerzenia w obszarze zainteresowań pedagogiki opiekuńczej grona odbiorców opieki o grupę osób starszych. Drugi etap – starości – charakteryzuje się bowiem występowaniem potrzeb ponadpodmiotowych, które są efektem braku lub obniżenia samodzielności człowieka. W tym okresie życia mogą pojawić się szczególne sytuacje zagrożenia (potencjalne, rzeczywiste lub/i następstwa zagrożeń rzeczywistych). Sytuacje zagrożenia okresu starości obejmują obszary: zdrowotne, rodzinne (migracje), materialne, funkcjonowania społecznego (stereotypy, dyskryminację, wymogi rynku pracy, wykluczenie), psychologiczne

(osamotnienie, kwestie eschatologiczne). Umieszczenie problemów osób starszych w kręgu zainteresowań pedagogiki opiekuńczej powinno też znaleźć miejsce w organizacji przygotowania praktycznego studentów. Praktyka zawodowa powinna więc stać się możliwością zapoznania studentów także z organizacją opieki nad osobami starszymi, a nie tylko z preferowanymi dotychczas praktykami odbywanymi w instytucjonalnych formach opieki zastępczej nad dzieckiem. Organizując praktyki, nie uwzględnia się ponadto współczesnych trendów związanych z zaspokajaniem społecznych potrzeb opiekuńczych, takich jak wspieranie rodzin, a nie ich zastępowanie, tworzenie nowych zawodów (asystent rodziny), funkcji (koordynator rodzinnej pieczy zastępczej) czy też znaczenie interdyscyplinarności podejmowanych działań (powoływanie zespołów interdyscyplinarnych) itd.²³

Podsumowanie

Celem rozważań na temat przedmiotu badań pedagogiki opiekuńczej nie było ukazanie jej słabości. Zamiarem było ukazanie jej potencjału, dzięki któremu możliwy jest dalszy jej rozwój. Ów potencjał polega na gromadzeniu, kumulowaniu wniosków wynikających z opiekuńczej praktyki zawodowej, pozwalających także na określanie, aktualizowanie szczegółowych problemów badawczych tej dyscypliny. Umożliwi to dobrą organizację praktycznego przygotowania przyszłych profesjonalistów. Uporządkowania i aktualizacji wymaga ponadto klasyfikacja potrzeb opiekuńczych zarówno w zakresie praktyki badawczej, w celu opracowania czy doskonalenia narzędzi diagnozowania sytuacji zagrożenia wymagających podjęcia działalności opiekuńczej wobec osób dorosłych, niepełnosprawnych, marginalizowanych, starszych i ubogich, jak i w sytuacji realizowania celów praktycznych. Dotyczy to też praktyki zawodowej, w ramach której przyszli opiekunowie i wychowawcy będą podejmować działania opiekuńcze nad dziećmi i osobami starszymi.

Biorąc pod uwagę sformułowane wcześniej uwagi, należy przypuszczać, że praktyczne przygotowanie studentów pedagogiki opiekuńczej będzie organizowane wieloaspektowo, z uwzględnieniem działań jednostkowych i społecznych, co przyczyni się do budowania prestiżu zawodowego i zaufania społecznego profesji opiekuńczych.

²³ Zob. A. Roguska, *Rodzinną opieką zastępczą i działania wspierające rodzinę naturalną*, [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinné formy opieki zastępczej*, Warszawa–Siedlce 2011, s. 25–32.

Bibliografia

- Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Cyrańska E., *Pedagogika opiekuńcza – elementy rodowodu i naukowego statusu*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina naukowa. Samookreślenie, stan, zastosowanie*, Olsztyn 1995.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka. Stan i perspektywy rozwoju. Wybrane zagadnienia teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej*, Zielona Góra 1999.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000.
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012.
- Kulpiński F., *Czynniki warunkujące rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] J. Sowa, D. Pstrąg (red.), *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, t. 1, Rzeszów 1999.
- Marynowicz-Hetka E., *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4.
- Pilch T., Bauman T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Prokosz M., *Jakiego pedagoga potrzebuje współczesna szkoła?*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Pyrzyk I. J., *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006.
- Pyrzyk I. J., *Metody badań pedagogiki opiekuńczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk 2008.
- Roguska A., *Rodzinna opieka zastępcza i działania wspierające rodzinę naturalną*, [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej*, Warszawa–Siedlce 2011.
- Smolińska-Theiss B., *Między opieką a pomocą i pracą socjalną*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańsk 1998.
- Śliwerski B., *O fenomenie popularności pedagogiki*, www.boguslawśliwerski.pl/O%20fenomenie%20popularnosc%20pedagogiki.htm [dostęp: 10.04.2014].
- Winiarski M., *Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk 2008.

Monika Wrona

Praktyka opiekuńczo-wychowawcza w kształceniu pedagogicznym przyszłych nauczycieli

Praktyka opiekuńczo-wychowawcza została wyodrębniona w praktykach pedagogicznych i znalazła swoje umocowanie w programie kształcenia przyszłych nauczycieli na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹. W niniejszym artykule chcę przybliżyć problematykę tego rodzaju praktyk, ich miejsce w świetle przygotowania zawodowego nauczycieli oraz stawiane cele. Jednocześnie odniosę się do modelu praktyk opiekuńczo-wychowawczych realizowanych na wybranych Wydziałach Uniwersytetu Łódzkiego, konfrontując formułowane założenia z osiąganymi efektami. Przyjęte ujęcie jest perspektywą opiekuna merytorycznego praktyk opiekuńczo-wychowawczych realizowanych przez studentów I roku studiów licencjackich oraz I roku studiów uzupełniających magisterskich, specjalności nauczycielskich na Wydziale Matematyki i Informatyki oraz na Wydziale Chemii Uniwersytetu Łódzkiego.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określa przebieg i organizację kształcenia nauczycieli, wskazując na kolejne moduły i ich komponenty, których realizacja może odbywać się w różnych formach. Rozporządzenie to zmieniło poprzednie – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli², które utraciło moc z dniem 1 października 2011 r., w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy

¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654).

Aktualne rozporządzenie³ opisuje pięć modułów w kształceniu przyszłych nauczycieli:

- moduł 1 – przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
- moduł 2 – przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym;
- moduł 3 – przygotowanie w zakresie dydaktycznym;
- moduł 4 – przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
- moduł 5 – przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej.

Poza modułem 1, obejmującym treści kształcenia określone programem kształcenia realizowanym na danym kierunku studiów, pozostałe moduły wyróżniają celowo zaznaczony komponent praktyk:

- moduł 2 – praktyka opiekuńczo-wychowawcza, zaplanowana do realizacji w wymiarze 30 godz.;
- moduł 3 – praktyka dydaktyczna, zaplanowana do realizacji w wymiarze 120 godz.;
- moduł 4 – praktyka dydaktyczna, zaplanowana do realizacji w wymiarze 60 godz.;
- moduł 5 – praktyka opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna, zaplanowana do realizacji w wymiarze 120 godz.⁴

Przedstawione powyżej moduły pokazują, że nowe rozporządzenie⁵ wyraźnie rozróżniło praktykę opiekuńczo-wychowawczą i praktykę dydaktyczną w trakcie kształcenia przyszłych nauczycieli, przydzielając im odrębną charakterystykę i cele. Podział ten ma swoje odzwierciedlenie w konkretnych rozwiązaniach w zakresie przebiegu każdego z rodzajów praktyk, kiedy studenci mają wyraźnie oddzielać jedną i drugą aktywność.

Z punktu widzenia niniejszej pracy skoncentruję się na praktykach opiekuńczo-wychowawczych, realizowanych w ramach przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (moduł 2), nie wchodząc w zagadnienia kształcenia specjalnego oraz dydaktyki, w tym dydaktyk szczegółowych dla nauczania konkretnego przedmiotu. Dla tego rodzaju praktyki ustawodawca przewiduje w ciągu 30 godz. kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych m.in. poprzez:

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego..., s. 5–21.

⁴ Ibidem, s. 5.

⁵ Ibidem.

1) zapoznanie się ze specyfiką placówki, realizowanych przez nią zadań, organizacji pracy, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;

2) obserwowanie: aktywności grup uczniów, interakcji dorosły–dziecko oraz pomiędzy dziećmi i młodzieżą (w tym samym i różnym wieku), procesów komunikowania się interpersonalnego i społecznego, dynamiki grupy i ról pełnionych przez uczestników grupy oraz czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk;

3) współdziałanie z opiekunem praktyk w: sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą, podejmowaniu działań wychowawczych, prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych oraz podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, a w szczególności: diagnozowanie dynamiki grupy, poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń, samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych, w tym w sytuacji konfliktu czy nieprzestrzegania zasad, sprawowanie opieki nad grupą, organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych w oparciu o samodzielnie opracowane scenariusze;

5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym: prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenę własnego funkcjonowania w toku realizacji zadań, ocenę przebiegu prowadzonych działań, konsultacje z opiekunem praktyk i omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów⁶.

Naczelne pytania, które w tym miejscu należy postawić, są następujące: W jaki sposób rozumiane są kompetencje opiekuńczo-wychowawcze nauczyciela? Co wchodzi w ich zakres? Dopiero odpowiadając na nie, można poszukiwać rozwiązań organizacyjnych dla przebiegu praktyk, w których możliwe będzie pogodzenie założeń ustawodawcy i potrzeb edukacyjnych przyszłych nauczycieli.

Kompetencje traktuję za R. Miszczukiem jako „zdolność i gotowość wykonywania zadań na określonym poziomie”⁷. Z kolei na kompetencje nauczyciela składają się umiejętności, wiedza, dyspozycje i postawy, niezbędne do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej kompetencji edukacyjnej⁸. Takie rozumienie pozwala traktować kompetencje nauczycieli w aspekcie konkretnych profesjonalnych zachowań (na które składa się wiedza i umiejętności

⁶ Ibidem, s. 9–10.

⁷ R. Miszczuk, *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, s. 67.

⁸ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 112.

zarówno przedmiotowe, jak i pedagogiczne), a także w aspekcie świadomości nauczyciela na temat efektów swojej pracy – potrzeb, na które odpowiada i skutków ich zaspokajania⁹.

Problematyka kompetencji zawodowych nauczyciela jest szeroko prezentowana w literaturze. Dotyczą jej prace m.in.: R. Kwaśnicy¹⁰; M. Dudzikowej¹¹; W. Dróżki¹²; G. Koć-Seniuk i A. Cichockiego¹³; T. Lewandowskiej-Kidoń¹⁴; S. Dylaka¹⁵; J. Szempruch¹⁶. Przyjmując podział kompetencji za R. Kwaśnicą¹⁷, można wyróżnić dwie główne kompetencje, na które składa się szereg kompetencji szczegółowych. W tym miejscu przytoczę klasyfikację R. Kwaśnicy¹⁸ wraz z krótką charakterystyką poszczególnych kompetencji:

1. Kompetencje praktyczno-moralne:

• kompetencje interpretacyjne:

„kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata [sens tego, co dzieje się wokół nas i co dzieje się z nami – przyp. M. W.] staje się niemającym końca zadaniem”;

• kompetencje moralne:

„są zdolnością do prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w naszym życiu wyraża się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania”;

• kompetencje komunikacyjne:

„zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą [...] do tych kompetencji należą m.in. (1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, (2) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań, (3) postawa niedyrektywna, nakazująca

⁹ E. Baron-Polańczyk, *Wymagania stawiane nauczycielom*, [w:] E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, s. 250–251.

¹⁰ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990; idem, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994; idem, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004.

¹¹ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne*, „Edukacja” 1993, nr 4.

¹² W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997.

¹³ G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000.

¹⁴ T. Lewandowska-Kidoń, *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny...*

¹⁵ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.

¹⁶ J. Szempruch, *op. cit.*, Rzeszów 2001.

¹⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, s. 300–301.

¹⁸ Klasyfikacja kompetencji i cytaty za: ibidem.

przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową”.

2. Kompetencje techniczne:

- kompetencje normatywne (postulacyjne):

„umiejętność opowiadania się za takimi czy innymi, ale zawsze instrumentalnie pojętymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi”;

- kompetencje metodyczne:

„umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności”;

- kompetencje realizacyjne:

„umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu”.

Powyższa klasyfikacja prezentuje zakres kompetencji, których posiadanie przez nauczyciela pozwala mu skutecznie wywiązywać się z kolejnych zadań, m.in. dydaktycznych czy opiekuńczo-wychowawczych. Nie można zatem jednoznacznie powiedzieć, że kompetencje opiekuńczo-wychowawcze (jak nazywa je ustawodawca) obejmują jakiś odrębnie wyznaczony obszar kompetencji zawodowych nauczyciela. Można zatem i należy podkreślić, że kompetencje opiekuńczo-wychowawcze znajdują swój wyraz w szerokim wachlarzu kompetencji przedstawionych przez R. Kwaśnicę, ze szczególnym naciskiem na kompetencje praktyczno-moralne, bowiem „wszystkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel się nimi posłuży, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną”¹⁹.

Alicja Hruzd, szeroko analizując literaturę pedagogiczną, zaznacza – „trudno jest mówić o kompetencji w sposób ogólny, bez wyraźnego kontekstu, w którym kompetencja może być ujawniona”²⁰. Z kolei z punktu widzenia niniejszej pracy, obszarem, w jakim kompetencje przyszłych nauczycieli mają zostać ujawnione i rozwijane, są działania opiekuńczo-wychowawcze szkół i placówek edukacyjnych. Takie założenie w pierwszej kolejności znalazło swoje odniesienie do miejsca praktyk studenckich, aby w sposób maksymalny oddzielić je od zadań *stricto* dydaktycznych, związanych z prowadzeniem lekcji przedmiotowych (obszar praktyk dydaktycznych – moduł 3 rozporządzenia²¹), a w zamian zmaksymalizować obserwowanie działalności i podejmowanie aktywności opiekuńczych i wychowawczych. Dlatego też miejscem praktyk dla studentów studiów licencjackich były świetlice szkolne, zaś dla studentów studiów uzupełniających magisterskich – domy dziecka.

¹⁹ Ibidem, s. 302.

²⁰ A. Hruzd, *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 123.

²¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego..., s. 5.

Po określeniu miejsca, gdzie studenci będą odbywać praktyki, kolejny etap stanowiło spotkanie organizacyjne, którego trzonem było uświadomienie studentom celu, sensu i funkcji odbywanych praktyk, zaś podstawą do tych rozważań stały się słowa R. Kwiecińskiej, która za D. Schönem, podkreśla rolę praktyki w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczyciela, ponieważ „tylko w realnej sytuacji edukacyjnej (a nie symulowanej) nauczyciel może powiedzieć «wiem jak»”. Wśród funkcji praktyk, za E. Brycką²² wyróżnia się m.in. funkcje: poznawczą, wychowawczą, badawczą, innowacyjną, kreatywną i in. Zatrzymam się w tym miejscu na funkcji wychowawczej, która jest realizowana poprzez:

[...] zdobywanie przez studentów, w czasie realizacji licznych zadań podczas praktyki, nawyków postępowania pedagogicznego, rozwijanie i pogłębianie zainteresowań pedagogicznych, kształtowanie umiejętności organizowania właściwych interakcji nie tylko z wychowankami, ale i z nauczycielami, rodzicami uczniów, z szerokim kręgiem współpracowników ze środowiska wychowawczego. Zgodnie z zasadami teorii spotkania, wzajemne poznanie nauczyciela i ucznia powinno być podstawą wszelkiego wychowawczego oddziaływania i służyc wspólmemu działaniu²³.

Przebieg praktyk opiekuńczo-wychowawczych, realizowanych przez studentów w kolejnych latach, wyznaczały zapisy ustanowionego do tego celu *Regulaminu Praktyk Opiekuńczo-Wychowawczych*, który, poza szczegółowymi celami, wyznaczał studentom szereg zadań do realizacji w ramach 30 godz. spędzonych w placówce. Poszczególne zadania wynikające ze stosownych zapisów ww. *Regulaminu*, stanowiącego dokument wewnętrzny poszczególnych wydziałów, pozostają w bezpośrednim związku z przytoczonymi wcześniej wymaganiami ustawodawcy względem realizacji praktyk przez studentów. Tabela 1 ilustruje zestawienie konkretnych zapisów w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z zapisami *Regulaminu Praktyk Opiekuńczo-Wychowawczych*, funkcjonującego na wybranych wydziałach Uniwersytetu Łódzkiego.

Podsumowując, w niniejszym artykule starałam się przybliżyć problematykę praktyk opiekuńczo-wychowawczych jako elementu praktyk pedagogicznych obligatoryjnych dla przyszłych nauczycieli. Jednocześnie rozważania w tym zakresie odniosłam do obszaru pożądaných kompetencji nauczycielskich, poszukując tam istoty kompetencji opiekuńczo-wychowawczych. W dalszej części natomiast odwołam się do celów i funkcji praktyk, pokazując konkretne rozwiązania wdrożone przeze mnie jako opiekuna praktyk opiekuńczo-wychowawczych realizowanych na różnych wydziałach Uniwersytetu Łódzkiego.

²² E. Brycka, *Praktyka pedagogiczna w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli – wychowawców*, [w:] M. Śnieżyński (red.), *Optymalizacja procesu kształcenia studentów*, Kraków 2002, s. 131.

²³ Ibidem, s. 132.

Tabela 1. Zestawienie treści kształcenia realizowanych w ramach praktyki opiekuńczo-wychowawczej, zapisanych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2012 Nr 0 poz. 131), z zadaniami studentów odbywających ww. praktyki, wynikającymi z *Regulaminu Praktyk Opiekuńczo-Wychowawczych* na danym wydziale

Treści kształcenia dla praktyk opiekuńczo-wychowawczych	Zadania studenta
1	2
Zapoznanie się ze specyfiką placówki, realizowanych przez nią zadań, organizacji pracy, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji.	Udział w spotkaniu z dyrektorem lub opiekunem praktyk w placówce na temat m.in.: specyfiki pracy w danym miejscu, organizacji pracy, realizowanych zadań i prowadzonej dokumentacji.
Obserwowanie m.in.: aktywności grup uczniów, interakcji dorosły-dziecko oraz pomiędzy dziećmi i młodzieżą (w tym samym i różnym wieku), procesów komunikowania się, dynamiki grupy i ról pełnionych przez uczestników grupy oraz czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk.	W pierwszych dniach pobytu w placówce student ma obowiązek towarzyszyć opiekunowi praktyk, obserwować podejmowane przez niego działania, ich kontekst, zasadność oraz okoliczności, w jakich zaistnieją, w tym szczególnie aktywności uczniów, zachodzące interakcje i procesy oraz dynamikę grupy i role pełnione przez poszczególne osoby.
Współdziałanie z opiekunem praktyk w: sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą, podejmowaniu działań wychowawczych, prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych oraz podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.	Przed rozpoczęciem samodzielnych zajęć student współdziała z opiekunem praktyk w zakresie konkretnych działań i zajęć wychowawczych, sprawowania opieki nad grupą itd. W czasie praktyk student zobowiązany jest uczestniczyć we wszystkich formach pracy opiekuńczo-wychowawczej placówki wynikających z harmonogramu jej zadań.
Pełnienie ról opiekuna-wychowawcy, w szczególności: diagnozowanie dynamiki grupy, poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń, samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych, w tym w sytuacji konfliktu czy nieprzestrzegania zasad, sprawowanie opieki nad grupą, organizacja i prowadzenie zajęć wychowawczych w oparciu o samodzielnie opracowane scenariusze.	Student ma obowiązek zaplanowania i zorganizowania co najmniej trzech godzinnych, pozalekcyjnych zajęć dla uczniów przebywających w danej placówce w oparciu o stworzone scenariusze. Zajęcia mają być dopasowane m.in. do dynamiki grupy, sytuacji społecznej i potrzeb uczniów/wychowanków (w tym do ewentualnych dysfunkcji, specjalnych potrzeb edukacyjnych).

Tabela 1 (cd.)

1	2
<p>Analiza i interpretacja zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym: prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocena własnego funkcjonowania w toku realizacji zadań, ocena przebiegu prowadzonych działań, konsultacje z opiekunem praktyk i omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów.</p>	<p>Student na bieżąco notuje przebieg praktyk, wpisuje swoje uwagi i dokonuje samooceny swoich umiejętności opiekuńczo-wychowawczych w <i>Dzienniczku praktyk</i>. Opiekun praktyk z ramienia placówki po zakończeniu praktyk omawia ze studentami osiągnięcia i trudności, jakie wystąpiły, ocenia funkcjonowanie studenta w ramach wykonywania konkretnych zadań. Na zaliczenie praktyk organizowana jest rozmowa z opiekunem praktyk z ramienia uczelni, w trakcie której student analizuje przebieg praktyk z punktu widzenia wykorzystania wiedzy zdobytej w ramach zajęć na bloku pedagogicznym.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Przyjmując, że „edukacja nauczyciela to jedność czterech komponentów: ogólna wiedza, specyficzna wiedza pedagogiczna, znajomość nauczanego przedmiotu i praktyka”²⁴ jestem wdzięczna, że w kształceniu nauczycieli coraz więcej miejsca poświęca się wyznaczaniu konkretnych zadań do realizacji przez studentów w ramach praktyk, analizowaniu ich przebiegu oraz wzbudzaniu refleksji pedagogicznej przyszłych nauczycieli, w tym refleksji związanej z aspektem opiekuńczo-wychowawczym ich pracy, zamiast skupiania się wyłącznie na przygotowaniu dydaktycznym do prowadzenia zajęć zgodnie z metodyką nauczania danego przedmiotu.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk E., *Wymagania stawiane nauczycielom*, [w:] E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006.
- Brycka E., *Praktyka pedagogiczna w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli – wychowawców*, [w:] M. Śnieżyński (red.), *Optymalizacja procesu kształcenia studentów*, Kraków 2002.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne*, „Edukacja” 1993, nr 4.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.

²⁴ A. T. Pearson, *Nauczyciel, teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 9.

- Hruzd A., *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Koć-Seniuch G., Cichocki A., *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.
- Kwiecińska R., *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków 2000.
- Lewandowska-Kidoń T., *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007.
- Miszczuk R., *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007.
- Pearson A. T., *Nauczyciel, teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131).
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.

**Praktyki pedagogiczne
w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela**

Marta Stasiła-Sieradzka

Motory zmian na rynku pracy a kształtowanie pożądaných kompetencji w toku kształcenia akademickiego

Świat, w którym będą żyły nasze dzieci,
zmieni się cztery razy szybciej niż szkoły

Willard Dagett

Oczekiwania organizacji wobec pracowników

Dzisiejszym czasom towarzyszą głębokie przemiany społeczne i strukturalne w wymiarze globalnym, silnie determinujące wszystkie podejmowane działania i sfery życia. Zmiany te w szczególny sposób dotyczą zatrudnienia i rynków pracy. Od pozycji na rynku pracy bezpośrednio zależy jakość naszego życia. Elastyczność, mobilność, adaptacja do szybko zmieniających się warunków otoczenia to postawy i umiejętności, bez których trudno odnaleźć się we współczesnym świecie. Według amerykańskiego Ministerstwa Nauki 60% nowych rodzajów prac wykonywanych w XXI w. będzie wymagało umiejętności, które obecnie posiada jedynie 20% potencjalnych pracowników¹. Współczesne organizacje, w obliczu konieczności dostosowywania się do stawianych im wymagań, kładą coraz większy nacisk na kompetencje pracowników, które zarówno w dniu dzisiejszym, jak i w najbliższej przyszłości pozwolą im na zachowanie konkurencyjności. Aktywne kreowanie swojej kariery staje się więc zadaniem nie tylko instytucjonalnym, rozumianym jako obszar działań dla placówek oświatowych i pracodawców, lecz także samodzielnym obszarem działań dla każdego aktywnego zawodowo człowieka.

¹ *Before It's Too Late*, A Report to the Nation from The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century, Education Publications Center U.S. Department of Education, Washington, DC, September 2000, za: K. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009, s. 7, www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf [dostęp: 24.04.2014].

Dotychczas nauka kojarzyła się ze szkołą, ławkami, tablicą i kredą, podręcznikami oraz nauczycielem siedzącym za biurkiem. W dzisiejszym świecie mamy jednak do czynienia z innym uczniem, przedstawicielem pokolenia cyfrowego, gotowym garściami czerpać z najnowszych osiągnięć techniki, otwartym na różnorodność i zmienność. Młodym człowiekiem zanurzonym w ogromie informacji dostępnych w Internecie, uczestnikiem dyskusji na forach internetowych, członkiem ogromnych społeczności wirtualnych, swoistym podróżnikiem w wirtualnym świecie. W obliczu takiego potencjału monopol na wiedzę w relacji uczeń–nauczyciel przestał już funkcjonować. Szkoła jednak zawsze oprócz wiedzy przekazywała uczniom pewne umiejętności i postawy. Obecnie dyskusje toczą się wokół określenia i zdefiniowania kompetencji kluczowych. Współczesna edukacja na świecie coraz częściej rezygnuje z przekazywania informacji, encyklopedyzmu w podejściu do nauczania, na rzecz kształtowania kompetencji. To one pozwalają aktywnie funkcjonować zawodowo i społecznie. Listę tych kompetencji dyktują zmieniające się czasy, unieważniając lub marginalizując jedne na rzecz niezbędności innych.

Predyktory zatrudnialności w wymiarze globalnym

Autorzy raportu *Future Work Skills 2020*² (Anne Davies, Devin Fidler, Marina Gorbis) poddali analizie zależności pomiędzy obserwowanymi zmianami, które będą miały wpływ na kształtowanie się rynku pracy a kompetencjami oczekiwanymi od przyszłych uczestników tego rynku. Zidentyfikowali sześć pól, określanych w raporcie motorami zmian. Na ich podstawie wyodrębniono następnie dziesięć najbardziej poszukiwanych kompetencji, które staną się predyktorami zatrudnialności w organizacjach XXI w. Zdaniem autorów czynniki mające wpływ na obserwowane już zmiany na rynku pracy to:

- wydłużająca się oczekiwana długość życia (*extreme longevity*);
- wzrost użytkowania skomplikowanych maszyn i systemów (*rise of smart machines and systems*);
- wykorzystywanie coraz bardziej skomplikowanych systemów IT (*computational world*);
- środowisko nowych mediów komunikacji (*new media*);
- wzrost znaczenia dużych ustrukturyzowanych organizacji (*super-structured organizations*);
- postępująca globalizacja (*globally connected world*).

² A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix 2011, SR-1382A, www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf [dostęp: 1.03.2014]. Poniższe opracowanie przygotowano w oparciu o tekst źródłowy.

Na podstawie powyższych czynników zidentyfikowano dziesięć kompetencji, które będą predyktorami zatrudnialności. Są to:

1. *Sense-making (ability to determine the deeper meaning or significance of what is being expressed).*

Zdolność do odkrywania głębszego znaczenia – ta kompetencja zyska na wartości, gdyż proste, powtarzalne procesy staną się coraz bardziej automatyzowane. Skutkiem tego będzie ograniczenie zatrudnienia w tym obszarze rynku pracy. Oczekiwania organizacji zostaną nakierowane na pozyskiwanie pracowników wykwalifikowanych, posiadających wiedzę pozwalającą na wieloaspektowe rozumienie sytuacji.

2. *Social intelligence (ability to connect to others in a deep and direct way, to sense and stimulate reactions and desired interactions).*

Inteligencja społeczna – tworzenie relacji umożliwiających poprawną komunikację różnych grup ludzi. Kompetencja ta zyska na wartości w związku z coraz powszechniejszą pracą projektową, budowaniem zespołów międzykulturowych, rozwojem organizacji o zasięgu globalnym.

3. *Novel & adaptive thinking (proficiency at thinking and coming up with solutions and responses beyond that which is rote or rule-based).*

Myślenie narracyjne i zdolność do adaptacji – zdolność do myślenia i dochodzenia do rozwiązań, które nie podlegają ścisłym, określonym regułom, zdolność do tworzenia czegoś nowego, szybka adaptacja do nowych środowisk czy sposobu pracy. Kompetencja ta zyska na wartości z uwagi na ogromną dynamikę samego procesu produkcji i usług, a co za tym idzie – konieczność elastyczności organizacji w tym obszarze.

4. *Cross-cultural competency (ability to operate in different cultural settings).*

Kompetencje multikulturowe – zdolności do działania w różnych środowiskach kulturowych. Są one związane ze wzrostem liczby organizacji o zasięgu globalnym, w których prace przebiegają w zespołach wielokulturowych. Innym istotnym aspektem staje się dostosowywanie produktów i usług do klienta globalnego i wzrastająca rola międzykulturowych zespołów o dużym potencjale kreatywnym.

5. *Computational thinking (ability to translate vast amounts of data into abstract concepts and to understand data-based reasoning).*

Myślenie analityczne – zdolność do analizy wielkiej liczby danych oraz rozumienia dowodów bazujących na danych. Kompetencja ta zyska na znaczeniu, w związku z koniecznością korzystania przez organizacje z rosnącej liczby danych.

6. *New-media literacy (ability to critically assess and develop content that uses new media forms, and to leverage these media for persuasive communication).*

Biegłość w obsłudze nowych mediów – kompetencja bardzo istotna w związku z postępującą globalizacją i tworzeniem organizacji wielooddziałowych, rozproszeniem pracy w czasie i przestrzeni oraz uelastycznianiem jej form, zwiększeniem liczby usług internetowych.

7. *Transdisciplinarity (literacy in and ability to understand concepts across multiple disciplines).*

Transdyscyplinarność – zdolność do rozumienia zagadnień obejmujących różne dyscypliny. Zadania stawiane przed pracownikami oraz problemy, które napotykają w pracy, są interdyscyplinarne. Organizacje będą zainteresowane pozyskiwaniem pracowników posiadających i rozwijających specjalistyczną wiedzę, uzupełnioną ogólną wiedzą z innych obszarów.

8. *Design mindset (ability to represent and develop tasks and work processes for desired outcomes).*

Nastawienie projektowe – zdolność do realizowania zadań w celu uzyskania zamierzonych celów w sposób samodzielny. Samoorganizacja, umiejętność zarządzania własnym czasem i przestrzenią pracy stanie się pożądaną kompetencją. Pracownik będzie bardziej samodzielny w realizacji powierzonych mu zadań, samodzielnie będzie także rozwiązywał napotykanne problemy. Zmniejszy się znaczenie bezpośredniego nadzoru pracy.

9. *Cognitive load management (ability to discriminate and filter information for importance, and to understand how to maximize cognitive functioning using a variety of tools and techniques).*

Zarządzanie poznaniem – umiejętność filtrowania i pozyskiwania informacji, infobrokerstwo. Wraz z rozwojem technologii informatycznych organizacje dysponują coraz większą liczbą danych, które mogą być podstawą tworzenia banku informacji niezbędnych do wewnętrznego transferu wiedzy. Umiejętność gromadzenia i wykorzystywania cennych danych, zarządzania wiedzą w organizacji staje się więc coraz bardziej pożądaną kompetencją.

10. *Virtual collaboration (ability to work productively, drive engagement, and demonstrate presence as a member of a virtual team).*

Współpraca wirtualna – umiejętność działania, zaangażowania się w pracę jako członek wirtualnego zespołu. Wzrost znaczenia tej kompetencji przybiera na znaczeniu w obliczu coraz większego udziału nowoczesnej technologii komunikacyjnej i jej szerokiego zastosowania w organizacjach wielooddziałowych, a także w pracy projektowej.

Jak podkreśla Elżbieta Turska,

młodzi ludzie doświadczają dziś coraz większych trudności w przejściu do rynku pracy i znalezieniu na nim zatrudnienia. Aby skutecznie realizować swoją zawodową karierę obecnie trzeba spełniać coraz więcej niełatwych warunków – nie wystarczy dokonać prawidłowego, zgodnego z posiadanymi preferencjami i predyspozycjami wyboru przyszłego

zawodu, nie wystarczy zaplanować swojej kariery, należy także zgromadzić jej odpowiedni kapitał jeszcze przed wejściem na rynek pracy, czyli w etapie tzw. przedzawodowym. Od okresu przemian i restrukturyzacji kapitałem istotnie zwiększającym szanse na realizację satysfakcjonującej kariery stał się kapitał edukacyjny. Jednak, mimo że pozostaje on nadal ważny, to nie stanowi już gwarancji zdobycia zatrudnienia po zakończeniu edukacji. Źródłem przewagi konkurencyjnej jednostki stało się posiadanie innych rodzajów kapitału kariery, w tym m.in. kapitału doświadczenia zawodowego, kapitału osobowego, kapitału językowego oraz kapitału przedsiębiorczości³.

Kształtowanie kluczowych kompetencji

Pojęcie kluczowych kompetencji jest rozpowszechniane w polskiej edukacji od roku 1995 dzięki programowi KREATOR⁴, realizowanemu na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej jako element reformy programowej oświaty. Głównym jego celem było wdrożenie do programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących i praktyki szkolnej pięciu kompetencji określonych mianem kluczowych, którymi są: planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole, kreatywność, efektywne posługiwanie się technologią informacyjną. W ramach tego programu przyjęto ciekawe definiowanie samego pojęcia kompetencji. Kompetencje odnoszą się tu do osoby, powstają w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności opanowanych na tyle sprawnie i świadomie, by osiągnąć możliwość swobodnego, mądrego, refleksyjnego i odpowiedzialnego podejmowania jakichś działań. Kompetencja jest wyposażeniem osoby, umiejętnością wyższego rzędu. Być kompetentnym to nie tylko umieć coś zrobić, lecz także doskonale rozumieć, dobrze sobie z czymś radzić⁵.

Pierwsza grupa kompetencji, określona i zdefiniowana w programie KREATOR, to planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się. Podczas tego procesu konieczne są różnorodne decyzje, np.: czego i w jakiej kolejności się nauczyć, jak wychwycić błędy i luki, co uznać za najważniejsze i jak te fragmenty wyróżnić z całości materiału. Większość tego rodzaju decyzji w szkole tradycyjnej podejmuje nauczyciel, przekazuje je uczniowi i w ten sposób prowadzi go za rękę – uczeń uczy się pod dyktando. Samodzielne

³ E. Turska, *Kryzys wejścia na rynek pracy a przedsiębiorczość studencka*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość na czas kryzysu. Szkice psychologiczne*, Warszawa 2013, s. 119.

⁴ Program KREATOR, WSIP SA, archiwum – reforma oświaty, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref62.htm#1> [dostęp: 25.04.2014].

⁵ M. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szaleniec, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Warszawa 2009, s. 16.

i trafne podejmowanie tych decyzji to jednak umiejętność, którą uczeń powinien opanować, by w efekcie przejąć od nauczyciela możliwie największą część odpowiedzialności za własną naukę. Ważne jest to, by uczeń władał umiejętnością planowania, organizowania, kontrolowania przebiegu i rezultatów własnej pracy, a następnie dostrzegał zależność pomiędzy własnym wysiłkiem a osiąganymi rezultatami, czyli wynikami w nauce.

Kolejna kompetencja to skuteczne komunikowanie się. W programie KREATOR czytamy, iż nieustannie rośnie różnorodność kontaktów między ludźmi. Komunikujemy nasze oczekiwania oraz przyjmujemy informacje zwrotne. Praca, sprawy publiczne i prywatne toczą się lepiej, jeśli umiemy się porozumieć co do zamiarów, potrzeb, możliwości, umiemy podzielić się wiedzą z innymi. Człowiek coraz częściej musi korzystać z umiejętności skutecznego formułowania i rozumienia komunikatu wyrażanego w różnych formach. Pokonywanie barier kulturowych, związane m.in. ze znajomością języków obcych, jest tylko jednym z aspektów dobrej komunikacji. Trzeba jeszcze pamiętać o odporności na manipulację, szumie informacyjnym, umiejętności docierania do wiarygodnych źródeł informacji. To wymaga spojrzenia na język z metapoziomu, czytania języka ciała, świadomego odbioru treści, które są nam przekazywane.

Kolejna kompetencja to efektywne współdziałanie w zespole. Współczesny człowiek wykonuje coraz więcej zadań wspólnie z innymi. Skład zespołów zmienia się, trzeba umieć się dostosowywać, współpracować. Zmieniają się także role – raz organizuje się pracę zespołu, a innym razem jest się jego członkiem, któremu kto inny wyznacza zakres pracy i jej kierunek. Można, realizując różne projekty, być przełożonym, partnerem i podwładnym. Jednak problem nabywania tej kompetencji stoi w opozycji do rywalizacji, nastawienia na wyścig po sukces bez gry zespołowej. Już w szkole liczą się rankingi, miejsce zajęte w konkurach, olimpiadach. Premia za działanie zespołowe praktycznie nie funkcjonuje.

Ostatnie z wymienianych w programie kompetencji to kreatywność i efektywne posługiwanie się technologią informacyjną. Coraz częściej zaskakują nas sytuacje nietypowe, kiedy trzeba zdecydować się na innowacyjne formy postępowania. Trudno także pozostawać biernym wobec postępu technologicznego, ciągłych zmian w zakresie sposobów realizacji zadań. Komputer stał się narzędziem codziennym, trudno dziś zdobywać informacje i rozwiązywać wiele problemów bez dostępu do nowych technologii informacyjnych. Umiejętność korzystania z tej technologii staje się koniecznością zarówno w pracy, jak i życiu prywatnym. W ramach rozwoju tej kompetencji należy także pamiętać, że z posługiwaniami się technologią informacyjną związane jest także

niebezpieczeństwo bezkrytycznego i uzależniającego stosunku do nowych technologii. To oznacza, że kompetencja ta łączy umiejętności techniczne pozwalające na sprawne posługiwanie się tą technologią oraz świadome i celowe jej wykorzystywanie.

Kompetencje oczekiwane na polskim rynku pracy

W obecnej rzeczywistości praca ludzka jest coraz bardziej zależna nie tylko od posiadania rzetelnej wiedzy, lecz przede wszystkim od procesu ciągłego jej doskonalenia⁶. Powoduje to, że umiejętność zdobywania wiedzy i zarządzania nią staje się podstawową kompetencją w procesie konstruowania zawodowej kariery. Jak podkreślają Marta Stasiła-Sieradzka i Elżbieta Turska⁷, współczesna gospodarka wymaga ludzi wykształconych, otwartych, mobilnych, zdolnych do szybkiego adaptowania się do zmiennego otoczenia. Prowadzi to do nowego modelu funkcjonowania edukacyjno-zawodowego, gdzie praca w jednym zawodzie i model karier liniowych zdecydowanie odeszły w przeszłość. Obecnie pracownik powinien być przygotowany na wielokrotne zmiany miejsca (kraju, miasta), branży, rodzaju czy sposobu wykonywania pracy. Wyższe wykształcenie stało się nieodzownym warunkiem przygotowania się do tych zmian, równocześnie nie stanowi ono już gwarancji sukcesu i powodzenia na rynku pracy. Można to dostrzec w zwiększającej się liczbie bezrobotnych wśród osób z dyplomem wyższej uczelni, w ich coraz większych trudnościach w znalezieniu odpowiedniej pracy po zakończeniu edukacji, a także w podejmowaniu pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów, ze zdobytym zawodem czy też podejmowanie przez absolwentów uczelni wyższych pracy niewymagającej wykształcenia wyższego. Analiza zjawisk zachodzących na rynku pracy staje się więc działaniem nie tyle pomocnym, co koniecznym w procesie kreowania rozwiązań na płaszczyźnie edukacyjnej, wspomagających kształtowanie pożądanych kompetencji.

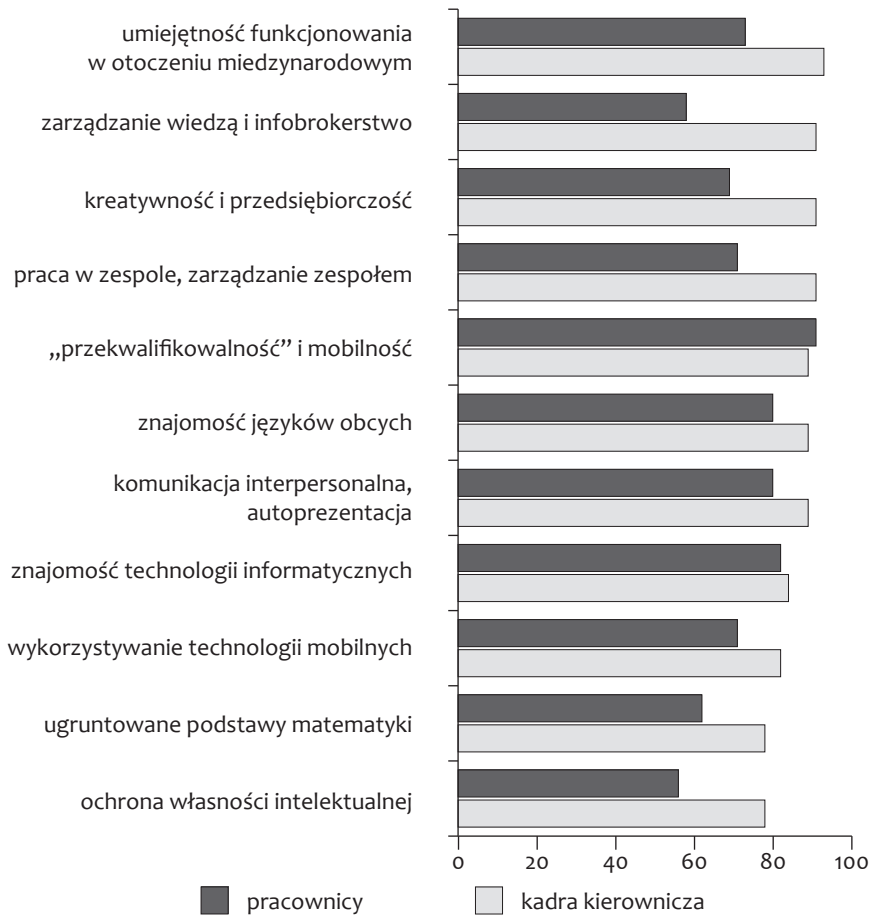
Projekt *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*⁸ miał na celu wskazanie zapotrzebowania polskiej gospodarki na umiejętności kadr zarządzających oraz pracowników przedsiębiorstw w długiej perspektywie czasowej. Grupa

⁶ E. Turska, M. Stasiła-Sieradzka, A. Diec, *Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn a struktura ich wartości zawodowych*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, t. 18, nr 2.

⁷ M. Stasiła-Sieradzka, E. Turska, *Kreowanie zachowań przedsiębiorczych w warunkach kryzysu ekonomicznego. O dobrych rozwiązaniach w projektach europejskich*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość na czas kryzysu. Szkice psychologiczne*, Warszawa 2013.

⁸ K. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *op. cit.*, s. 7.

niezależnych ekspertów zidentyfikowała jedenaście kluczowych kompetencji. Ich rozkład kształtuje się inaczej dla kadry kierowniczej niż dla pracowników.



Wykres 1. Oczekiwania kompetencyjne wobec pracowników i kadry kierowniczej w Polsce, % wskazań

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Solak, *Oczekiwania kompetencyjne pracodawców wobec pracowników*, www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.732/szukaj.1, na podstawie: K. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009, s. 128, www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf [dostęp: 24.04.2014].

Na podstawie powyższych danych można wnioskować, że przedstawione w raporcie *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki* kompetencje istotne z punktu widzenia oczekiwań organizacji są w znacznym stopniu zbieżne z przewidywaniami wcześniej analizowanego raportu *Future Work Skills 2020*.

Projekty wspomagające kształtowanie kompetencji kluczowych

Jednym z aktualnie realizowanych przez Uniwersytet Śląski projektów współfinansowanych ze środków europejskich jest projektu UPGOW – *Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy*. Celem ogólnym tego projektu jest upowszechnienie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia, przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i ich silniejszym powiązaniu z potrzebami nowoczesnej gospodarki. Projekt realizowany jest w latach 2008–2015. Podejmowane w nim działania są prowadzone w szczególnym środowisku, jakim jest Górny Śląsk, niegdyś najbardziej uprzemysłowiona część kraju. W regionie, po zamknięciu wielu zakładów przemysłowych, zanotowano wysokie bezrobocie. Środowisko naukowe Uniwersytetu Śląskiego jest świadome zmian cywilizacyjnych zachodzących na Śląsku i w Polsce. Odpowiedzią uczelni są zatem działania obejmujące tworzenie nowych kierunków i modyfikowanie istniejących tak, aby ich absolwenci uzyskali wykształcenie zgodne z potrzebami rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy.

Celami szczegółowymi projektu są m.in.:

- dostosowanie kształcenia do potrzeb gospodarki i rynku pracy;
- wspieranie nowych i istniejących kierunków oraz specjalności o priorytetowym znaczeniu dla gospodarki odgrywającej strategiczną rolę w rozwoju kraju i regionu;
 - poprawa jakości oferty edukacyjnej;
 - wzmocnienie praktycznych elementów nauczania oraz zwiększenie zaangażowania pracodawców w realizację programów nauczania;
 - pogłębienie współpracy z pracodawcami w pozyskiwaniu miejsc pracy dla absolwentów;
 - dostosowanie profilu nauczania do wymogów rozwoju gospodarczego oraz rynku pracy, a dzięki temu zapewnienie młodym ludziom silniejszej pozycji na rynku pracy;
 - wzmocnienie oferty dydaktycznej programami kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość;
 - rozwijanie kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej dla podniesienia jakości nauczania i zwiększenia konkurencyjności oferty dydaktycznej kierunków ścisłych i przyrodniczych Uniwersytetu Śląskiego⁹.

Jednym z głównych celów powyższego projektu było rozwijanie kompetencji kadry akademickiej w obszarze dydaktyki. Cel ten obejmował diagnozę kompetencji, ich doskonalenie w procesie prowadzonych szkoleń oraz

⁹ Opis zakresu prac w projekcie UPGOW przedstawiono szczegółowo na podstronie Uniwersytetu Śląskiego: <http://upgow.us.edu.pl/oprojektietop> [dostęp: 12.02.2013].

ewaluację. Grupę docelową stanowili nauczyciele akademicki, a trenerami stali się psycholodzy, pracownicy Instytutu Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Jak podkreśla Jarosław Polak¹⁰, podstawowe założenie, które stało się filarem konstruowanych programów szkoleń, było następujące: praca nauczyciela akademickiego opiera się na relacjach z grupą, studentami. Jej skuteczność uwarunkowana jest znajomością technik autoprezentacji, świadomością wpływu, jaki wywiera się na słuchaczy, technik organizowania procesu przekazywania wiedzy, procesów grupowych, umiejętnością formułowania konstruktywnych informacji zwrotnych. Zadanie to potraktowano także jako okazję do podzielenia się wiedzą i doświadczeniami ludzi skupionych w jednej organizacji, jaką jest uniwersytet. Wszystkie doświadczenia wyniesione z tego etapu realizacji projektu zostały zaprezentowane w publikacji *Dobrze uczyć. Zarys systemu dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*¹¹. Pozycja ta zawiera szereg praktycznych wskazówek odnoszących się do możliwości kształtowania kompetencji kluczowych u studentów w całym procesie dydaktycznym, poczynając od systematycznych zajęć, jakimi są wykłady, ćwiczenia czy laboratoria, a kończąc na praktykach studenckich oraz kontaktach z szeroko rozumianym pracodawcą.

Działania na rzecz kształtowania kluczowych kompetencji nabierają jeszcze większego znaczenia w obliczu kryzysu gospodarczego i rosnącej liczby bezrobotnej młodzieży na terenie Europy. Wydaje się, że tylko zintegrowane działania, takie jak baczna analiza zmian na rynku pracy oraz wspomaganie działań w obszarze doradztwa karier, zapewnienie adekwatnych praktyk zawodowych i sprawowanie odpowiedniej opieki pedagogicznej nad studentami, możliwość odbywania staży zawodowych i preferencje natury legislacyjnej ułatwiające wejście na rynek pracy są drogą do płynniejszego przejścia młodych ludzi ze „świata nauki” do „świata pracy zawodowej”. Pocięszającym jest fakt, iż zjawisko bezrobocia młodzieży jest dostrzegane, a potencjalne rozwiązania szeroko dyskutowane. Pozostaje mieć nadzieję, iż wprowadzenie ich w życie przyniesie tak oczekiwaną poprawę aktualnej sytuacji. Androulla Vassiliou, europejska komisarz ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży, podkreśliła:

Jestem głęboko zaniepokojona wpływem kryzysu na młodych ludzi. Zbyt wielu z nich jest narażonych na wykluczenie społeczne i ubóstwo. Młodzież to nasza przyszłość, dlatego zobowiązuję się do wzmocnienia roli naszej polityki i programów w zakresie edukacji i szkoleń młodzieży, aby zwiększyć jej szanse na rynku pracy i możliwości w życiu¹².

¹⁰ J. Polak, *Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej w praktyce*, [w:] B. Kożusznik, J. Polak (red.), *Dobrze uczyć. Zarys systemu dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*, Katowice 2011.

¹¹ B. Kożusznik, J. Polak (red.), *op. cit.*

¹² *Sprawozdanie UE na temat młodzieży: zatrudnienie i włączenie społeczne to priorytet* – http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-948_pl.htm?locale=en, Bruksela, 10 września 2012 r. [dostęp: 12.02.2013].

Bibliografia

- Kożuszniak B., Polak J. (red.), *Dobrze uczyć. Zarys systemu dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*, Katowice 2011.
- Matusiak K., Kuciński J., Gryzik A. (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009.
- Polak J., *Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej w praktyce*, [w:] B. Kożuszniak, J. Polak (red.), *Dobrze uczyć. Zarys systemu dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*, Katowice 2011.
- Stasiła-Sieradzka M., Turska E., *Kreowanie zachowań przedsiębiorczych w warunkach kryzysu ekonomicznego. O dobrych rozwiązaniach w projektach europejskich*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość na czas kryzysu. Szkice psychologiczne*, Warszawa 2013.
- Turska E., *Kryzys wejścia na rynek pracy a przedsiębiorczość studencka*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość na czas kryzysu. Szkice psychologiczne*, Warszawa 2013.
- Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Diec A., *Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyźni a struktura ich wartości zawodowych*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, t. 18, nr 2.

Netografia

- Before It's Too Late*, A Report to the Nation from The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century, Education Publications Center U.S. Department of Education, Washington, DC, September 2000, za: K. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009, s. 7, www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf [dostęp: 24.04.2014].
- Davies A., Fidler D., Gorbis M., *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix 2011, SR-1382A, www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf [dostęp: 1.03.2014].
- <http://upgow.us.edu.pl/oprojekcietop> [dostęp: 12.02.2013].
- Okońska-Walkowicz M., Plebańska M., Szaleniec H., *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Warszawa 2009, s. 16, www.eakademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Pliki_do_pobrania/O_kompetencjach_kluczowych_elearningu_i_metodzie_projektow.pdf [dostęp: 16.07.2010].
- Program KREATOR, WSiP SA, archiwum – reforma oświaty, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwis/reforma/arch/ref62.htm#1> [dostęp: 25.04.2014].
- Solak A., *Oczekiwania kompetencyjne pracodawców wobec pracowników*, www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.732/szukaj.1, na podstawie: K. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009, s. 128.
- Sprawozdanie UE na temat młodzieży: zatrudnienie i włączenie społeczne to priorytet* – http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-948_pl.htm?locale=en, Bruksela, 10 września 2012 r. [dostęp: 12.02.2013].

Krzysztof Zajdel

Praktyka pedagogiczna w szkole – diagnoza i propozycje doskonalenia

Każdy student studiów licencjackich oraz drugiego stopnia jest zobowiązany do odbywania praktyk studenckich. Są one określone przepisami, mówiącymi o czasie ich trwania oraz rodzaju placówek, w których student musi zrealizować praktykę, w zależności od specjalności, jaką studiuje. Praktyki pedagogiczne, zwłaszcza te odbywane w szkołach, powinny być nadzorowane, gdyż kształcąc potencjalnych nauczycieli, chcemy by zdobyli umiejętności i kompetencje zapewniające im powodzenie w życiu zawodowym. Główny cel praktyki w szkole to zapoznanie się z funkcjonowaniem placówki, obowiązkami nauczyciela i wychowawcy, obserwowanie lekcji, następnie ich prowadzenie oraz włączanie się w wykonywanie czynności administracyjnych. Jest też cel ukryty – jeżeli studentowi nie spodobało się w szkole, nie tak wyobrażał sobie potencjalną pracę, to niech zrezygnuje ze studiowania na tym kierunku.

Edukacja w szkołach wyższych w kontekście praktyk

Współczesne przemiany społeczno-ekonomiczno-gospodarcze, nie tylko w Polsce, stawiają przed edukacją nauczycieli duże wyzwania dotyczące głównie jej jakości. Inną ważną kwestią jest ciągle zmieniająca się rzeczywistość szkolna związana ze zmianami prawa oświatowego, stawianiem dodatkowych wymagań i oczekującą poszerzenia kompetencji. Ustawa o systemie oświaty, Podstawa Programowa, wiek uczniów zaczynających edukację szkolną, przepisy regulujące m.in. ocenę osiągnięć ucznia oraz jego zachowania podlegają ciągłej modyfikacji. Sytuacja ta powoduje konieczność poprawy jakości odbywanych praktyk, gdyż potencjalni pracodawcy wymagają od kandydata doświadczenia praktycznego. Wprowadzona reforma systemu edukacji miała na celu zapewnienie jakości kształcenia, w tym odpowiedniego przygotowania do zawodu nauczyciela. Wszystkie ważniejsze raporty edukacyjne zakładają, że wszelką reformę systemu

oświaty czy edukacji trzeba zaczynać od nauczyciela jako głównego inicjatora i czynnika sprawczego przemian w oświacie. Bez jego udziału i zaangażowania żadna, nawet najstaranniej przygotowana, reforma oświaty nie powiedzie się.

Doskonalenie się w zawodzie jest nie tylko koniecznością zdobywania nowych kwalifikacji i podnoszenia jakości pracy szkoły, lecz także może być skutecznym środkiem zapobiegania procesowi wypalenia zawodowego nauczycieli. Józef Kuźma pisze, iż „nowoczesna koncepcja edukacji nauczycieli polega na uwzględnieniu wielkości i komplementarności różnych kompetencji, m.in. takich jak: poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, kulturowa, egzystencjalna czy etyczno-moralna i praktyczna”¹.

Warto odnieść się również do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r., dotyczącego standardów kształcenia dla kierunku pedagogika², które określały wiele aspektów tworzenia planów i programów nauczania, w tym także praktyk studenckich na obu stopniach studiów. Zapis rozporządzenia mówi wprost – zasady i formę odbywania praktyk ustala jednostka uczelni prowadząca kształcenie. Od uczelni więc zależy, jak ta praktyka się odbywa, w jakiej szkole, kto sprawuje nadzór, czy ten nadzór jest realny czy tylko formalny. Wybór placówki też nie jest bez znaczenia. Są szkoły, w których nauczycielami są byli absolwenci uczelni wyższej – taka sytuacja ma miejsce zwłaszcza w małych miastach. Jeśli student w czasie praktyk w szkole wykaże się swoimi umiejętnościami i zaangażowaniem, stwarza to niekiedy możliwość uzyskania zatrudnienia po skończeniu studiów. Dobrze realizowana praktyka w szkole może stać się dodatkowym atutem.

Jest i inna strona praktyk. Rozporządzenie Ministra określa taką sytuację, gdy:

Praktyki zrealizowane w okresie nie krótszym niż czas praktyki określony w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia można uznać za zaliczone, jeżeli student udokumentuje doświadczenie zawodowe lub prowadzenie działalności, która odpowiada programowi praktyki³.

Studenci mają ogromne pole manewru do „wykorzystania” tego przepisu. Na przykład niektórzy studenci „zaliczyli” praktykę w szkole oddalonej

¹ J. Kuźma, *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Kuźma, R. Wroński (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002.

² Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz. U. Nr 164 z późn. zm., poz. 1166 § 13 .

³ Ibidem, p. 3.

od miejsca ich zamieszkania o 300 km. Osoby te jednocześnie codziennie przez kilka tygodni uczęszczają regularnie na zajęcia, pracowały i mieszkały w miejscu, które dzieliła tak duża odległość od miejscowości, w której znajdowała się szkoła będąca terenem ich praktyk. Niestety, okazuje się, że są tacy studenci, którzy mając dostęp do pieczętek, np. dyrektora czy wicedyrektora, lub bliską rodzinę zarządzającą szkołą wzajemnie świadczą sobie takie „uprzejmości”. I tak studentka z Poznania odbywała praktyki w szkole w Bielsku, natomiast studentka z Bielska, odbywała praktyki w szkole w Poznaniu. Nasuwa się pytanie o jakość tych praktyk, zdobyte doświadczenia i kompetencje?

Kolejną kwestią jest czesne na studiach niestacjonarnych, którego wysokość często zależy od tego, czy student sam znajdzie sobie miejsce odbywania praktyk, czy ma mu to zorganizować uczelnia, a wtedy konieczna jest dodatkowa opłata, ponieważ nauczyciel w szkole otrzymuje wynagrodzenie za pełnienie funkcji opiekuna praktyk studenckich (jest to, niestety, wynagrodzenie symboliczne). Nauczyciele niechętnie przyjmują studentów na praktyki. Wynika to z tego, że prowadzący praktykę nauczyciel dostaje wynagrodzenie wtedy, gdy wszyscy studenci, np. z czterech „zakontraktowanych”, byli na zajęciach. Gdy jednemu się „odechciało”, mimo że trzy osoby realizowały praktykę, nauczyciel nie dostaje wynagrodzenia. Ten absurd dotyczący praktyk doprowadził do tego, że dwie zaprzyjaźnione z uczelnią szkoły odmówiły prowadzenia praktyk w swoich placówkach, z niewątpliwą szkodą dla studentów.

Jak odbierają praktyki sami studenci, co o nich sądzą? Znalazłem wiele opinii studenckich umieszczonych na różnych forach internetowych, dwie z nich (pozytywną i negatywną) przedstawię, żeby pokazać jak praktykanci traktują ten obowiązek. Stanowisko pierwsze:

Czy praktyki studenckie są potrzebne? Czy ich odbywanie ma sens? Uważam, że: owszem, jak najbardziej praktyki studenckie są potrzebne, a nawet niezbędne. Niezależnie, czy w przyszłości chcemy być pedagogami praktykami czy teoretykami. I w jednym, i drugim przypadku odbycie praktyk uważam za rzecz konieczną. Pedagog pracuje z ludźmi. Prowadzi ludzi, pomaga im. A więc kontakt z ludźmi to w pracy pedagoga rzecz nieunikniona. Nie wyobrażam sobie sytuacji, że ktoś kończy studia pedagogiczne, otrzymuje dyplom pedagoga – nigdy nie odbywając żadnych praktyk pedagogicznych⁴.

Druga opinia studencka, również pozytywna:

Jest także inny powód przemawiający za praktyką studencką. Wielu studentów po odbyciu praktyk „otwiera oczy” i stwierdza, że pedagogika wcale nie jest takim łatwym chlebem, jak myśleli wcześniej. Praktyki to świetny sprawdzian dla studenta, czy nadaje się on na pedagoga czy też nie. Słyszałem raz rozmowę chłopaka studiującego pedagogikę specjalną, który

⁴ www.gazeta.edu.pl/Moje_studenckie_praktyki_pedagogiczne_-95_895-0.html [dostęp: 3.03.2014].

odbył praktyki w ośrodku dla uzależnionych. Student ten (który ewidentnie pomylił kierunki) opowiadał o osobach uzależnionych – i robił to w taki sposób, jakby opowiadał o ufoludkach – a same praktyki opisywał jak pobyt na Marsie. Potem taki pseudo-pedagog (po otrzymaniu dyplomu) będzie pracował z ludźmi, robiąc im więcej krzywdy niż dobrego. Jeśli ktoś nie lubi ludzi – nie może być pedagogiem! Uważam, że do bycia pedagogiem potrzebne są odpowiednie predyspozycje⁵.

Są i opinie negatywne, oto jedna z nich:

Ha ha, praktyki studenckie... Na mojej uczelni miałem mieć praktyki w dwóch miejscach. Uczelnia czegoś nie załatwiła i skończyło się tak, że zamiast praktyk miałem zwyczajne zajęcia na uczelni, a wszystko skończyło się wpisem w indeksie „Praktyki odbywane na terenie uczelni”. Natomiast znajomi mieli praktyki polegające na parzeniu herbaty, więc w sumie i tak wyszedłem na tym lepiej. No i dziwić się, że nikt nas nie chce zatrudniać, bo „nic nie umiemy” po studiach...⁶

Studenci dostrzegają zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty swoich praktyk odbywanych w szkole. A jak jest rzeczywiście?

Opinia studentów na temat realizowania praktyk w szkołach

Pracując w dwóch uczelniach – publicznej i niepublicznej – które kształcą potencjalnych nauczycieli i pedagogów oraz organizują praktyki, miałem możliwość przeprowadzenia badań mających na celu uzyskanie opinii studentów o praktykach realizowanych w szkołach. Studenci szkoły niepublicznej napotykają na duży opór dyrektorów szkół związany z możliwością realizowania praktyk w ich placówkach, dlatego niekiedy zmuszeni są je odbywać z dala od miejsca siedziby uczelni. Jest to pewna niedogodność, ponieważ szkoły, w których studenci podejmują praktykę, zazwyczaj mieszczą się w małych wsiach czy miasteczkach, w dodatku ani nauczyciele akademicy, ani studenci nie wiedzą, jak one funkcjonują. Poniżej przedstawiam treść e-maila napisanego do mnie przez jedną ze studentek z uczelni niepublicznej.

Moja starsza córka jest w 2 klasie gimnazjum, chodzi wioskę dalej do zespołu szkół – podstawówka i gimnazjum. Uczy się bardzo dobrze, więc pójdzie do liceum, jednakże ze względu na odległość, brak dojazdu, pola manewru zbyt wielkiego nie ma. Paradoksalnie – za moich czasów sytuacja była lepsza. Szkoła, w której się uczy, była też moją szkołą, uczy ją nawet co niektórzy Ci sami nauczyciele, u których metody nauczania nie zmieniły się od lat:(Na wywiadówkach u starszej córki czasem usiedzieć nie mogę, bo widzę jak jest, a jak powinno być, w końcu łamię swój opór i mówię, co myślę, bo np. co to za lekcja jak pani każe przeczytać

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

w książce, a potem zrobić w ćwiczeniu i tak jest zawsze! Albo np. moja Ela ma między 4 a 5 i łaska, by ją dopytać, a jedynkowiczów, którzy cały rok bimbają po kilka razy się odpytuje, jest w końcu 2, byle pchnąć dalej:⁷.

Zdecydowanie lepsza sytuacja dotycząca praktyk ma miejsce w przypadku uczelni publicznej. W większości szkół, do których trafiają studenci, pracują absolwenci tej uczelni. Ponadto w tej uczelni jest taki zwyczaj, że nauczyciele ze szkół, w których studenci realizują praktyki, prowadzą zajęcia ćwiczeniowe ze studentami albo w samej uczelni, albo w swoich szkołach za porozumieniem obu stron.

Swoimi niewielkimi badaniami objąłem studentów III roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) w obu placówkach. Próba była następująca:

- licencjat w szkole niepublicznej – 72 osoby (studia niestacjonarne);
- licencjat w szkole publicznej – 45 osób (studia stacjonarne).

Badania prowadzone były metodą sondażu diagnostycznego i przy pomocy narzędzia, jakim jest kwestionariusz ankiety. Dodatkowo, z niektórymi osobami wyrażającymi skrajne opinie przeprowadziłem wywiad pogłębiony, czyli zastosowałem badania jakościowe. Oto jak przedstawiają się wyniki badań.

Tabela 1. Ogólne wrażenia z praktyki w szkole (w %)

	Praktyka dużo mi dała	Byłem zapoznany z zadaniami i oczekiwaniami, jakie mnie czekają	Byłem nadzorowany na praktyce, przynajmniej dwa razy był ktoś z uczelni	Szkoła miała z nas pożytek
Uczelnia niepubliczna	60	45	0	65
Uczelnia publiczna	95	80	100	90

Źródło: opracowanie własne.

Praktyka w szkole nie jest jednakowo oceniana przez studentów obu uczelni. Jak już wspomniałem, jest to spowodowane samymi placówkami, ich usytuowaniem i kadrą, która tam pracuje. Nauczyciel mianowany, mający „pewność” zatrudnienia, w zasadzie nie musi wykazywać się kreatywnością, zaangażowaniem, ma po prostu odbywać swoje lekcje. A może wyglądać to tak, jak opisała mi w e-mailu studentka. Stąd 35% różnica w całościowej ocenie praktyki. Niepokojący jest fakt braku nadzoru nad praktykami nauczycieli akademickich w uczelni niepublicznej. Z rozmów ze studentami wiem, że odkąd istnieje uczelnia, praktyki nigdy nie były nadzorowane, a oceny praktyk

⁷ Fragment prywatnego e-maila studentki uczelni niepublicznej wyrażającego opinię o szkole, w której będzie odbywała praktykę.

dokonuje dziekanat po przedłożeniu dzienniczków praktyk i zaświadczeń. Natomiast w uczelni publicznej prawie każda praktyka studentów jest nadzorowana, są na to przeznaczone godziny dla pracowników. Stąd taka różnica w ocenie. Studenci uczelni niepublicznej negatywnie oceniają to, co sami robili na praktykach. W rozmowach indywidualnych dowiadywałem się, że np. robili porządki w szafach czy mieli za zadanie w jednym dniu, by siedzieć i czytać rozporządzenia oraz akty prawne. Czuli się niepotrzebni, rzadko pozwalano im na kontakt z uczniami. Gdyby był z nimi nauczyciel akademicki, wówczas być może praktyki miałyby inny przebieg. Poza tym odniosłem wrażenie, że jakaś część studentów „załatwiła” sobie odbycie praktyki. W takiej sytuacji również istotna jest rola nauczyciela akademickiego, a właściwie jego brak. Gdyby był obecny podczas realizowania praktyk przez studentów, nie doszłoby do takiej sytuacji. W opinii studentów oraz w moim przekonaniu efektywniejsza i dająca więcej satysfakcji studentom była praktyka realizowana w uczelni publicznej.

Teraz spróbuję ustalić, jaką wiedzę zdobyli studenci po przeprowadzonych przez siebie lekcjach, po pierwszych próbach połączenia teorii z praktyką.

Tabela 2. Zmiana opinii o pracy nauczyciela po odbytych praktykach w szkole (w %)

	Moje zajęcia podobały się dzieciom	Zmieniłam/-em swoje zdanie na temat pracy nauczyciela	Potrafię ocenić, na ile lekcja innej osoby jest ciekawa, czegoś brakuje, coś jest dobrze poprowadzone	Inaczej patrzę na pracę nauczyciela niż dotychczas
Uczelnia niepubliczna	95	50	90	85
Uczelnia publiczna	90	60	80	70

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 2 możemy dostrzec pewne różnice dotyczące oceny praktyk dokonanej przez respondentów uczelni publicznej i niepublicznej. Co jest przyczyną pozytywnych ocen studentów uczelni niepublicznej? Być może powodem jest to, że są to osoby, które zdały maturę jakiś czas temu, ich średnia wieku jest wyższa od studentów studiów dziennych uczelni publicznej. Wśród studentów zdarzają się osoby urodzone w latach 60. i 70. XX w., średnia wieku przekracza 25–30 lat. Studentami uczelni publicznej są przeważnie osoby młode, tuż po maturze. Można więc przypuszczać, że doświadczenie życiowe pozwala inaczej spojrzeć na odbywane lekcje, być może daje radość ze spełnienia swoich oczekiwań. Jak powiedziała mi jedna studentka z uczelni niepublicznej:

Nie sądziłam, że dzieci potrafią być tak wdzięczne, tak wyczuwałam, że się dobrze bawimy. Denerwowało mnie, że ich wychowawczynie nie wychodzi z nimi na dwór – jak ją prosiły – na lekcję WF, krzyczy na nie, w tej szkole dominuje krzyk. A można inaczej pracować, polubiłam tą pracę i dzieci polubiły mnie. Na Walentynki dostałam od nich wiele Walentynek, jakie to miłe⁸.

Taka opinię wyraziła studentka w wieku 45 lat, sama mająca już dwójkę swoich dzieci, która pracuje w magazynie dużej firmy, czyli nie jest to praca pedagogiczna.

Inna natomiast była wypowiedź studentki uczelni publicznej, młodej osoby.

Fajnie było na praktykach, ale byłam chora i nie mogłam się zwolnić. Jakbym teraz nie „zrobiła” praktyk, to potem musiałabym w maju, a w maju nie mam czasu⁹.

Jest to typowa opinia dotycząca praktyk, choć są i inne, bardziej wyważone i mądre wypowiedzi.

Czy określony wymiar godzinowy praktyk jest w odczuciu studentów wystarczający, nie brakuje im spotkań z dziećmi w szkołach?

Uczelnia niepubliczna

1	2	3	4,3	5	6
---	---	---	-----	---	---

Uczelnia publiczna

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Skala ocen:

1–2 → Wymiar niski

3–4 → Wymiar średni

5–6 → Wymiar wysoki

Wykres 1. Czas trwania praktyk w odczuciu studentów (czy praktyka powinna być dłuższa), 1 – oznacza niezadowolenie z czasu praktyk, a 6 – maksymalne zadowolenie z czasu odbywania praktyki

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań nie powinny dziwić. Studenci uczelni publicznej są zadowoleni z czasu trwania praktyk, podczas ich odbywania mają zaplanowane specjalne dni bez zajęć na uczelni, często odbywają praktyki w szkołach swoich nauczycieli z ćwiczeń. Natomiast studenci studiów niestacjonarnych to

⁸ Wypowiedź studentki z uczelni niepublicznej.

⁹ Wypowiedź studentki z uczelni publicznej.

osoby, które pracują, ich praktyki odbywają się często kosztem rodziny, czasu wolnego, niejednokrotnie biorą wolne w pracy lub nocną zmianę, aby tylko odbyć praktykę. W czasie rozmów ze studentami uczelni niepublicznej słyszałem właśnie takie stwierdzenia: *po co tak długo, nie można by jakoś inaczej tych praktyk „robić”, mamy rodziny i pracę.*

Potencjalni pracodawcy, czyli dyrektorzy szkół, chcieliby mieć natomiast pracownika z dobrym przygotowaniem praktycznym, tego oczekują od kandydata do pracy, takie stawiają wymagania.

Rozmawiałem również ze studentami uczelni niepublicznej na temat potencjalnej pracy po studiach – czy jest na nią szansa i jak się zaprezentować w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, na co zwrócić uwagę. W trakcie tych rozmów pojawiło się wiele kwestii, na które nie zwraca się uwagi, ale najważniejsze jest to, czy się pracę dostanie czy też nie. Kilka studentek wyraziło oburzenie, ponieważ złożyły podanie o pracę, będąc studentkami I roku studiów licencjackich i nikt im nie odpowiedział, a do tej placówki już przyjmowano nauczycieli. Zdziwienie wśród studentek wywołała moja opinia, że w czasach, w których żyjemy, ukończenie studiów na poziomie licencjatu, to za mało, żeby otrzymać pracę w szkole. Próbowałem je namówić na naukę języków obcych, na dokonanie rozeznania w szkole w celu ustalenia, jakiej specjalności nauczycieli brakuje, a także zachęcić do zdobywania dodatkowych kwalifikacji na studiach podyplomowych. Podawałem przykłady szkół, w których brakuje np. nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej znającego język angielski, posiadającego kwalifikacje do nauczania tego języka potwierdzone odpowiednim certyfikatem. Studentki były zdziwione, że „coś jeszcze muszą mieć na papierze”, coś dodatkowo dać z siebie.

W odpowiedzi na ich krytyczną opinię, że do szkół przyjmuje się tylko znanych i członków rodziny, podałem przykład studenta, który w trakcie praktyki pokazał się z bardzo dobrej strony, potem przyjęto go na próbę i tak zachwyił dyrektora, że zwolnił „leniwego” nauczyciela, a on został zatrudniony. Intencją mojego przekazu kierowanego do studentów było: pokaż, co potrafisz i zaangażuj się w pracę, a nie oczekuj, iż praca na ciebie czeka.

Studenci uczelni publicznej nie mają takich dylematów. Oni wiedzą, jakie oczekiwania ma placówka, ale też nie każdy z nich studiuje po to, żeby pracować w szkole. Niektórym osobom potrzebne jest tylko zaświadczenie o ukończeniu studiów.

Praktyki studenckie w szkołach to duże wyzwanie. Prowadząc zajęcia ze studentami, widzę, jak się zmieniają po przeprowadzeniu pierwszych lekcji, zajęć, jak zmienia się ich opinia o roli i znaczeniu praktyk. Zaangażowanie się w realizowanie praktyk skutkuje wyborem tematu pracy licencjackiej czy pomysłem na życie zawodowe. Na przykład dwie studentki postanowiły otworzyć przedszkole waldorfskie, kilka innych – punkty przedszkolne.

U studentów mających dzieci (studia niestacjonarne) zmienia się też spojrzenie na swoje własne dzieci, na ich rozwój, wspieranie w nauce, pomoc w rozwijaniu zainteresowań. Dobra praktyka studencka może rozwinąć skrzydła u studenta, ale słowo „dobra” ma wiele znaczeń.

Podsumowanie

Praktyki studenckie są niewątpliwie ważne w toku studiów nauczycielskich, bowiem dzięki nim student konfrontuje swoją wiedzę teoretyczną z wyobrażeniem o pracy. Może to stanowić dla niego punkt zwrotny w postrzeganiu siebie i swojej drogi zawodowej. Nie zawsze te wrażenia i odczucia zależą od placówki, w której student odbywał praktykę, choć jest to istotne. Ważnym czynnikiem jest wiek studenta i komfort odbywania praktyk. Niektórzy studenci studiów niestacjonarnych, mający rodzinę i pracę zawodową, nie są zadowoleni z tego, że muszą realizować praktykę, niekiedy „oszukują”, że ją odbyli. Nie zdają sobie sprawy z tego, że praktyka stanowi ważny element ich kształcenia, dzięki niej mogą zdobyć umiejętności i kompetencje potrzebne w przyszłej pracy, a także „poczuć powołanie”, zweryfikować swoje, czasami negatywne, opinie. Studenci studiów stacjonarnych oceniają praktyki inaczej – są świadomi tego, że stanowią one część ich studiów.

Zmianie powinna ulec kwestia nadzoru nauczyciela akademickiego nad praktykami, zwłaszcza na studiach niestacjonarnych. Jak już wspomniałem, brak nadzoru powoduje próbę „obejścia”, „załatwiania sobie wpisu”. Druga ważna sprawa, to sama praktyka, jej rola i znaczenie. Uważam, że powinno się studentowi dać szansę (oczywiście pod nadzorem opiekuna praktyk i nauczyciela akademickiego) doświadczenia zarówno porażki, jak i sukcesu oraz samodzielnego realizowania zadań. Bycie tylko „nauczycielem wspomagającym” pracę wychowawcy nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem. Powinien też wydłużyć się czas trwania praktyk. Szkoły, które przyjmują studentów na praktykę, powinno się wspierać, w tym specjalnymi dodatkami finansowymi. Nie bez znaczenia jest to, że uczniowie lubią młodych, potencjalnych nauczycieli, jeszcze nieskażonych rutyną, otwartych na zabawę czy niekonwencjonalne sposoby prowadzenia lekcji.

Bibliografia

Kuźma J., *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Kuźma, R. Wroński (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002.

Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz. U. Nr 164 z późn. zm.

www.gazeta.edu.pl/Moje_studenckie_praktyki_pedagogiczne_-95_895-0.html [dostęp: 3.03.2014].

Klaudia Błaszczuk

Praktyki pedagogiczne – obszary zaniedbane i możliwości doskonalenia

Wprowadzenie

Proces „stawania się nauczycielem” jest złożony i długotrwały. Zazwyczaj pierwszym krokiem na tej niełatwej drodze są studia. Mają one przygotować przyszłego nauczyciela do efektywnego wykonywania zadań zawodowych. Jednak, by stało się to możliwe, niezbędne jest zdobycie przez studentów wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Konieczność łączenia teorii i praktyki pedagogicznej była akcentowana w naszym kraju od wielu lat w koncepcjach kształcenia nauczycieli. Wskazywali na nią m.in.: J. Kozłowski¹, M. Jakowicka², J. Rutkowiak³, M. Dudzikowa⁴, H. Kwiatkowska i A. Kotusiewicz⁵, B. D. Gołębiak⁶, T. Lewowicki⁷, H. Kwiatkowska⁸ czy S. Dylak⁹. Jednak samo podkreślenie rangi teoretycznego i praktycznego przygotowania do

¹ J. Kozłowski, *Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w procesie przygotowania do zawodu*, „Ruch Pedagogiczny” 1962, nr 2.

² M. Jakowicka, *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, Zielona Góra 1974.

³ J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część I. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3.

⁴ M. Dudzikowa, *O nowy kształt przygotowania nauczycieli na uniwersytetach. Konieczność i możliwość zmian*, [w:] R. Schultz (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń 1992.

⁵ H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Warszawa–Łódź 1992.

⁶ B. D. Gołębiak, *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.

⁷ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.

⁸ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988; eadem, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

⁹ S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.

zawodu, nawet przez wybitnych badaczy, nie jest jeszcze jednoznaczne z realizacją tego postulatu w rzeczywistości.

Dotychczasowe przygotowanie przyszłych nauczycieli koncentrowało się przede wszystkim na wiedzy teoretycznej, choć oczywiście w programach studiów nie brakowało praktyk. Jednak często traktowane były one jako „zło konieczne” i obowiązek ich „załatwienia” przerzucano na młodszych pracowników, którzy nie tylko nie mieli doświadczenia w organizacji samych praktyk, lecz także nie zawsze rozumieli ich znaczenie w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu.

Takie podejście do praktyk ze strony uczelni ukazywało zatem niewielką rangę praktycznego przygotowania nauczycieli do zawodu. Było to widoczne zwłaszcza w zderzeniu z teoretycznym przygotowaniem, które często weryfikowane było poprzez trudne egzaminy. Warto zwrócić uwagę, że główną odpowiedzialność za praktyki ponosili opiekunowie z ramienia szkoły. Uczelnie więc stawały się jedynie pośrednikami, czy też łącznikami (a i to nie zawsze), między studentem a szkołą, same usuwając się w cień, nie ponosząc odpowiedzialności za ten ważny aspekt przygotowania do zawodu nauczyciela.

Nie sposób nie zauważyć, że dotychczasowy system praktyk nie kładł szczególnego nacisku na przygotowanie przyszłego nauczyciela do roli wychowawcy, a koncentrował się przede wszystkim na dydaktycznym obszarze przyszłej pracy. Jednak, jak łatwo dostrzec, to nie zadania związane z procesem kształcenia stanowiły i nadal stanowią największy problem dla nauczycieli – jest nim przede wszystkim praca opiekuńczo-wychowawcza. Można tu odnieść się do badań, których wyniki wskazują, że 51,6% studentów pedagogiki jako najważniejszy obszar doskonalenia zawodowego wskazuje właśnie obszar opiekuńczo-wychowawczy¹⁰. Potwierdza to konieczność skuteczniejszego przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w tym właśnie zakresie.

Można stwierdzić, że praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela było i nadal jest najbardziej zaniedbanym elementem systemu kształcenia nauczycieli w naszym kraju. „Brak miejsca na praktykę jako źródło wiedzy, brak warunków do uformowania u studentów osobistej wiedzy pedagogicznej, nie zbliża do nauczycielskiej pracy zawodowej”¹¹, a przecież, jak wskazuje S. Włoch, zawód nauczyciela zbliżony jest do zawodu lekarza, jednak student medycyny już od pierwszego roku zdobywa wiedzę nie tylko teoretyczną,

¹⁰ A. M. Łukasiewicz, *Praktyki pedagogiczne gwarantem skutecznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Raport z badania ilościowego*, Warszawa 2011, s. 22–23. file:///E:/Pobieranie-E/AML_Praktyki_pedagogiczne_RAPORT_final.pdf [dostęp: 19.03.2014]. Badaniami objęto 122 studentów pedagogiki w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Wydziału Nauk Społecznych w Warszawie.

¹¹ S. Dylak, *op. cit.*, s. 186.

lecz także praktyczną przy łóżku chorego. Nauczyciel zdobywa wykształcenie z dala od szkoły, ucznia i jego problemów¹².

Trudno nie zgodzić się z tezą E. Cyrańskiej, że zasadniczym źródłem wiedzy na temat działań pedagogicznych jest doświadczenie osobiste i wiedza potoczna¹³, a nie profesjonalne przygotowanie nauczyciela.

Cele i obszary praktyk pedagogicznych

W najnowszych standardach kształcenia nauczycieli¹⁴ ustawodawca podkreślił rolę praktycznego przygotowania do zawodu. Głównym celem 30-godzinnej praktyki pedagogicznej realizowanej w ramach modułu drugiego, przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym, uczynił „gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym”¹⁵. Praktyka pedagogiczna ma więc przygotować kandydata na nauczyciela do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych.

Wśród szczegółowych kompetencji, jakie powinien osiąść student odbywający praktykę, rozporządzenie wskazuje na zapoznanie ze specyfiką placówki, a w szczególności zwrócenie uwagi na realizowanie przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, jej sposób funkcjonowania, organizację pracy, na pracowników i uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzenie dokumentacji¹⁶.

Ponadto ważnym elementem budowania doświadczenia zawodowego przyszłych nauczycieli jest obserwowanie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów, aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interakcji dorosły–dziecko oraz

¹² S. Włoch, *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 r. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Poznań–Warszawa 2005, s. 223.

¹³ Szerzej: E. Cyrańska, *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 22–30.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm. 2).

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

interakcji między dziećmi i młodzieżą, procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń, czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć, sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej, dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania oraz postaw dzieci i młodzieży, a także działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie¹⁷.

Kolejnym ważnym elementem przygotowującym do zawodu nauczyciela jest współdziałanie studenta z opiekunem praktyk w sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa, podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji, prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych, podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁸.

Następnym krokiem w zdobywaniu doświadczeń przez przyszłego nauczyciela jest pełnienie roli opiekuna-wychowawcy. W ramach zdobywania kompetencji student diagnozuje dynamikę grupy, pozycje jednostek w grupie, poznaje uczniów, ich sytuację społeczną, potrzeby, zainteresowania, zdolności, określa poziom rozwoju oraz wstępnie diagnozuje dysfunkcje i zaburzenia. Ponadto samodzielnie prowadzi działania opiekuńczo-wychowawcze wobec grupy i jednostek, w tym sprawuje opiekę, organizuje i prowadzi zajęcia wychowawcze (integrujące i profilaktyczne) na podstawie samodzielnie opracowywanych scenariuszy. W zdobywaniu doświadczeń pomocnych w pracy nauczyciela przez praktykanta jest obecne również animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy wychowanków w grupach zadaniowych, a także podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Niezbędne do uzyskania kompetencji opiekuńczo-wychowawczych jest podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszenia praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad oraz sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem placówki¹⁹.

Wśród ostatniej grupy zadań umożliwiających zdobycie niezbędnych kompetencji w zawodzie nauczyciela Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazało analizę i interpretację zaobserwowanych lub doświadczanych

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

sytuacji i zdarzeń pedagogicznych. Szczególną uwagę zwrócono na prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenę funkcjonowania studenta w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie mocnych i słabych stron), ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów i wreszcie konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań, a także przeanalizowanie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów²⁰.

Na podstawie celów zawartych w praktykach można wyodrębnić kilka obszarów pracy szkoły, do jakich mają być przygotowani przyszli nauczyciele. Obszar główny, opiekuńczo-wychowawczy, jest kluczowym w założeniach praktyk. Obejmuje on przede wszystkim opiekę i zapewnienie bezpieczeństwa wychowankom zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią ze szczególnym zwróceniem uwagi na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podkreśla też samodzielne prowadzenie przez studentów działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych wychowanków, a także podejmowanie działań o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych osób lub nieprzestrzegania ustalonych zasad. Ponadto koncentruje się na relacjach między podmiotami szkolnymi, organizacji pracy w grupie, właściwej komunikacji między partnerami interakcji, a przede wszystkim na podejmowaniu działań wychowawczych zarówno w sytuacjach spontanicznych, jak i celowo planowanych oraz organizowanych przez praktykanta.

Do obszarów wspierających można zaliczyć obszar organizacyjny, diagnostyczny i doskonalenia zawodowego przyszłych nauczycieli. Pierwszy obejmuje organizacyjne podstawy funkcjonowania szkoły, w tym m.in. zapoznanie z dokumentacją szkolną i zadaniami realizowanymi przez placówkę oraz organizację pracy szkoły i jej pracowników. Obszar diagnostyczny koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniach związanych z poznaniem grupy i jednostek, ze zwróceniem uwagi na osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wreszcie obszar doskonalenia zawodowego odnosi się przede wszystkim do diagnozy oraz oceny własnej pracy studenta w trakcie praktyki, a także konfrontacji zebranych doświadczeń ze spostrzeżeniami opiekuna praktyk i innych studentów w celu doskonalenia własnych działań.

Znając zatem obszary uznane w założeniach ministerialnych za priorytetowe, postanowiono sprawdzić, czy pokrywają się one z wytycznymi w praktykach na poszczególnych uczelniach.

²⁰ Ibidem.

Obszary praktyk w badanych uczelniach

Analizie poddano kierunki kształcące przyszłych nauczycieli języków obcych. Wybór nie był przypadkowy, gdyż tej grupie nauczycieli stawia się dziś szczególnie wysokie wymagania. Mają oni przygotować młodych ludzi do skutecznego komunikowania się z obywatelami całego świata. Kompetencje uczniów w tym obszarze weryfikowane są dziś już nie tylko na poziomie maturalnym, ale także gimnazjalnym. Ponadto właśnie nauczyciele przedmiotowi, a do takich można zaliczyć nauczycieli języków obcych, „nie potrafią porozumiewać się z uczniami, dokonywać wyborów i pokonywać trudności adaptacyjnych. Największe kontrowersje budzi nieznajomość wiedzy teoretycznej i praktycznej dotyczącej dziedziny wychowania”²¹. Zatem nauczyciele-językowcy stanowią grupę, dla której praktyka pedagogiczna wydaje się szczególnie potrzebna.

Tabela 1. Obszary, jakie wyodrębniono w badanych uczelniach na podstawie analizy regulaminów praktyk

Nazwa uczelni	Obszary				
	opiekuńczo-wychowawczy	organizacyjny	diagnostyczny	doskonalenia zawodowego	dydaktyczny
Uniwersytet Adama Mickiewicza	x	x	x	x	–
Uniwersytet Gdański	x	x	x	x	–
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	x	x	x	x	x
Uniwersytet Mikołaja Kopernika	x	x	x	x	x
Uniwersytet Opolski	x	x	x	x	–
Uniwersytet Pedagogiczny	x	x	x	x	–
Uniwersytet Warszawski	x	x	x	x	x
Uniwersytet Wrocławski	x	x	x	x	–

Źródło: opracowanie własne.

²¹ Za: S. Włoch, *op. cit.*, s. 223.

Badaniami objęto wydziały humanistyczne, filologiczne, neofilologiczne lub międzywydziałowe jednostki kształcące nauczycieli wszystkich uniwersytetów na kierunku filologia angielska lub filologia germańska²². Jednak nie każda uczelnia udostępnia na swojej stronie niezbędne informacje dotyczące praktyk, stąd też uzyskane dane nie są pełne.

W tabeli 1 wskazano obszary, które wyodrębniono w poszczególnych uczelniach na podstawie analizy regulaminów praktyk.

Jak wynika z zebranych materiałów, obszary praktyk w uczelniach zazwyczaj pokrywają się z wytycznymi ministerialnymi. Można jednak dostrzec zróżnicowane podejście do określania celów praktyk. Niektóre z uczelni odwzorowują je niemal identycznie, trzymając się rozporządzenia, inne z kolei tworzą własne, autorskie ujęcia niekiedy nawet rozszerzając wskazane obszary.

W Uniwersytecie Adama Mickiewicza²³ zaobserwowano pierwsze z podejść do obszarów praktyk, a mianowicie ścisłe trzymanie się wytycznych ministerstwa. Uwzględniono tu wszystkie obszary, a więc opiekuńczo-wychowawczy, organizacyjny, diagnostyczny i doskonalenia zawodowego. Obowiązujące studentów zadania pokryły się z wytycznymi zawartymi w rozporządzeniu²⁴. W taki sposób do praktyki pedagogicznej podeszli również opiekunowie praktyk z ramienia uczelni w Uniwersytecie Gdańskim²⁵. Przy czym ograniczyli się jedynie do głównego celu praktyk, nie koncentrując się na celach szczegółowych²⁶.

Podobne podejście do praktyk dostrzeżono w Uniwersytecie Opolskim²⁷. Również tu cele praktyk pozostały niemal identyczne, jak wskazane w rozporządzeniu, akcentując główny i wspierające obszary, można jednak dostrzec, że w sposób szczególny podkreślono tu pracę pedagoga i psychologa szkolnego. Studenci zostali zobligowani do obserwacji czynności podejmowanych przez specjalistów oraz prowadzonych przez nich zajęć, a także do współdziałania z pedagogiem i psychologiem w sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa, podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji, prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych, podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi

²² Filologia germańska tylko w przypadku, gdy w roku akademickim 2013/2014 nie uruchomiono filologii angielskiej ze specjalnością nauczycielską.

²³ Wydział Anglistyki, filologia angielska.

²⁴ http://wa.amu.edu.pl/wa/files/20140317_praktyki_1a_regulamin_praktyk_dla_pedagog_szkolnego_praktyka_psych_ped.pdf [dostęp: 26.03.2014].

²⁵ Wydział Filologiczny, filologia germańska.

²⁶ http://germanska.fil.ug.edu.pl/upload/files/1491/regulamin_praktyk_psychologiczno-pedagogicznych.pdf [dostęp: 26.03.2014].

²⁷ Wydział Filologiczny, filologia germańska.

potrzebami edukacyjnymi²⁸. Być może takie podejście wynika z faktu, że koordynatorem 15 godzin praktyki opiekuńczo-wychowawczej jest psycholog, a pozostałych 15 godzin – pedagog.

W Uniwersytecie Warszawskim²⁹, poza dotychczasowymi obszarami wskazanymi w wytycznych ministerstwa, wyodrębniono jeszcze jeden – dydaktyczny. Można dostrzec, że obszar opiekuńczo-wychowawczy, potraktowany został dość powierzchownie, zwłaszcza w konfrontacji z niektórymi obszarami wspierającymi. W obszarze głównym uwzględniono jedynie wdrożenie do praktycznego stosowania różnych form pracy wychowawczej, kształtowania właściwej motywacji do pracy pedagogicznej oraz nabycie umiejętności współpracy z innymi nauczycielami, a w szczególności z wychowawcą klasy i pedagogiem szkolnym. Ten najważniejszy w założeniach obszar nie uwzględnił wielu aspektów pracy nauczyciela, jednak na uwagę zasługuje fakt, że i tu podkreślono współpracę między podmiotami szkolnymi.

W obszarze organizacyjnym zwrócono uwagę na zapoznanie się praktykanta ze strukturą organizacyjną i pracą dydaktyczną szkoły oraz dokumentacją szkolną. Ponadto podkreślono konieczność nabycia umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć. W obszarze diagnostycznym uwzględniono poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania.

Zdecydowanie wnikliwiej potraktowany został obszar doskonalenia zawodowego. Jako istotne wskazano w nim: weryfikację wiedzy teoretycznej z działaniem praktycznym przebiegającym w różnych warunkach i ulegającym stałym modyfikacjom, umożliwienie kształtowania zainteresowań i postaw zawodowych studentów, kształcenie kompetencji i postaw twórczych praktykantów. Dodatkowo podkreślono rangę kształcenia odpowiedzialności zawodowej za własny rozwój oraz przestrzeganie zasad etyki zawodowej, zdobycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekuna i studenta, a także umiejętności autorefleksji i analizowania pracy uczniów. Zwrócono również uwagę na umiejętności posługiwania się terminologią obowiązującą w polskim systemie szkolnym.

Ostatnim wreszcie obszarem, który został bardzo silnie zaakcentowany na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, jest obszar dydaktyczny. Mimo że nie został on wskazany w wytycznych ministerstwa dotyczących praktyk, poświęcono mu sporo uwagi. Wśród szczegółowych zagadnień znalazły się: praktyczne przygotowanie studentów do podjęcia pracy w różnych typach szkół poprzez zdobycie wiadomości i umiejętności zawodowych,

²⁸ <http://ifg.uni.opole.pl/show.php?id=59&lang=pl&m=1> [dostęp: 28.03.2014].

²⁹ Wydział Neofilologii, filologia angielska i inne kierunki filologiczne.

uzyskanie podstawowych wiadomości praktycznych na temat metodyki nauczania języków, nabycie umiejętności uwzględniania w toku nauczania języka obcego treści programowych innych przedmiotów (nauczanie zintegrowane, ścieżki edukacyjne) oraz uzyskanie umiejętności wypowiedzania się na tematy zawodowe w języku polskim i obcym. Jako istotne wskazano również: umiejętność korzystania z literatury fachowej w języku polskim i obcym, samodzielne opracowanie konspektów lekcji na podstawie informacji i wskazówek przekazanych przez nauczyciela-opiekuna, przeprowadzenie, pod opieką nauczyciela, lekcji próbnych w oparciu o przygotowane uprzednio konspekty oraz ich analiza i ocena, a także organizacja, planowanie, realizacja i ocenianie wyników procesu kształcenia³⁰.

Zasadne wydaje się pytanie, dlaczego tak wiele czasu poświęca się zagadnieniom dydaktycznym w trakcie praktyki pedagogicznej, skoro studenci mają obowiązkową praktykę dydaktyczną?

W Centrum Edukacji Nauczycielskiej (CEN) Uniwersytetu Wrocławskiego, które zajmuje się kształceniem przyszłych nauczycieli wszystkich specjalności, zaakcentowano wszystkie obszary wskazane w wytycznych ministerstwa. W obszarze opiekuńczo-wychowawczym uwzględniono nie tylko budowanie dobrych relacji z uczniami, lecz także z gronem pedagogicznym i rodzicami. O ile we wcześniejszych uczelniach zwracano już uwagę na współpracę pomiędzy nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, o tyle w Uniwersytecie Wrocławskim podkreśla się też rangę rodziców w procesie edukacji. Wydaje się to szczególnie cenne, gdyż dobre relacje z rodzicami mogą przyczynić się do łagodniejszego startu zawodowego nauczyciela, ale przede wszystkim umożliwiać doskonalenie pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Ponadto wyeksponowany tu został organizacyjny aspekt pracy szkoły, nastawiony na rozwijanie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć. W regulaminie praktyk wskazano również inne obszary wspomagające: diagnostyczny (badanie i rozumienie rzeczywistości edukacyjnej szkoły) i doskonalenia zawodowego (integrowanie poznanej teorii z praktyką, dokonywanie refleksji nad kierunkiem i przebiegiem własnego rozwoju zawodowego, w tym budowania osobistej teorii bycia nauczycielem-wychowawcą)³¹.

Można zauważyć, że twórcy założeń praktyk w CEN Uniwersytetu Wrocławskiego kładą wyraźny nacisk na refleksję studentów nad własną aktywnością. Wydaje się to niezwykle cenne i nieodzowne w przyszłej pracy zawodowej.

W Centrum Kształcenia Nauczycieli (CKN) Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, które sprawuje pieczęć nad specjalnościami nauczycielskimi

³⁰ www.ia.uw.edu.pl/images/ksztalcenienauczycieli/Za%C5%82o%C5%BCenia_programowe_i_organizacyjne_praktyk_pedagogicznych.pdf [dostęp: 23.04.2014].

³¹ www.cen.uni.wroc.pl/praktyki/21/zarzadzenie.pdf [dostęp: 9.04.2014].

wszystkich wydziałów, można wyróżnić kilka obszarów, na których skoncentrowane są zadania praktykantów.

Obszar opiekuńczo-wychowawczy obejmuje zapoznanie z pracą pedagoga szkolnego w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb, podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych oraz zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów. Odnosi się on ponadto do wspierania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, lecz także do nauczyciela jako animatora życia kulturalnego podopiecznych. Student zobowiązany jest też do uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz prowadzenia zajęć wychowawczych.

Ponadto przyszły nauczyciel ma być przygotowany do pełnienia roli wychowawcy. Jego zadaniem jest przygotowanie i przeprowadzenie lekcji do dyspozycji wychowawcy klasowego lub zajęć o charakterze wychowawczym w bezpośredniej pracy z dziećmi. Zobligowany jest również do podejmowania działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad. Poza tym praktykant ma zapoznać się z pracą wychowawcy świetlicy szkolnej, a jeśli są zatrudnieni w szkole, to także psychologa, logopedy, terapeutę i innych specjalistów. Do jego zadań należy koordynacja współpracy z rodzicami, w tym udział w zebraniach, kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców, inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych oraz pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów. Student powinien również zdobyć doświadczenie w organizacji wycieczek i imprez o charakterze edukacyjnym i rekreacyjnym oraz zapoznać się z charakterem współpracy szkoły z instytucjami wspomagającymi, jak np. poradnia psychologiczno-pedagogiczna, dom kultury, świetlica środowiskowo-terapeutyczna itp.

CKN uwzględnia również pozostałe obszary wskazane w rozporządzeniu. Obszar organizacyjny obejmuje zapoznanie się studentów ze specyfiką szkoły, strukturami organizacyjnymi placówki (np. radą pedagogiczną, radą szkoły, opiekunem samorządu uczniowskiego) oraz zajęciami administracyjnymi i organizacyjnymi, takimi jak uzupełnianie dziennika, kart obserwacji pełnienia dyżurów, a także analizę dokumentacji dotyczącej ucznia prowadzonej przez szkołę (np. statut szkoły, regulaminy, wewnętrzny system oceniania, program wychowawczy, program profilaktyczny/program wychowawczo-profilaktyczny, dzienniki

zajęć szkolnych, dzienniki współpracy z partnerami społecznymi, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne i inne dokumenty).

Obszar diagnostyczny koncentruje się na zapoznaniu z pracą pedagoga szkolnego, prowadzeniu badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów, a także diagnozowaniu sytuacji wychowawczych w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów.

Obszar doskonalenia zawodowego dotyczy kształtowania innowacyjnej, twórczej postawy przyszłych nauczycieli-wychowawców w pracy szkolnej i środowisku wychowawczym, kształtowania i doskonalenia umiejętności psychospołecznych nauczyciela, wdrażania do samokształcenia i kształtowania potrzeby ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy, kształtowania umiejętności oceniania własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych oraz konfrontowania nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Zwieńczeniem zadań z obszaru doskonalenia zawodowego może być kształtowanie umiejętności pedagogicznych związanych z etosem zawodu nauczyciela-wychowawcy³².

Można zatem dostrzec, że Uniwersytet Pedagogiczny koncentruje się na wszystkich obszarach wskazanych w rozporządzeniu, rozszerzając i uszczegóławiając je o konkretne zadania dla praktykantów. Jednak szczególnie cenne wydaje się ukazanie przyszłym nauczycielom szkoły jako całości, jako systemu powiązanego wewnątrz, ale jednocześnie będącego elementem środowiska lokalnego.

Na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie program praktyk powstał w ramach projektu współfinansowanego ze środków UE³³. Obszary, na które położono nacisk, zostały wyraźnie sklasyfikowane w programie praktyk.

Obszar opiekuńczo-wychowawczy skoncentrował się na celach i zadaniach pracy wychowawczej w świetle programu wychowawczego szkoły, realizacji i ewaluacji szkolnego programu wychowania oraz zagadnieniach dotyczących porozumiewania się w relacjach wychowawczych, w tym rozwiązywanie konfliktów i działań nauczyciela skierowanych na poczucie własnej wartości uczniów. Przygotowanie do zawodu obejmuje również podstawowe

³² file:///E:/Pobieranie-E/zalacznik-aa-instrukcja-praktyk-op-wych%20(2).pdf [dostęp: 3.04.2014].

³³ Program praktyk pedagogicznych na WH UMCS jest współfinansowany ze środków UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, www.praktyki.wh.umcs [dostęp: 22.03.2014].

zagadnienia roli i zadań wychowawcy w organizowaniu pracy z klasą, ze szczególnym uwzględnieniem: funkcji i zadań wychowawcy klasy, programowaniem pracy wychowawczej z klasą, stymulowaniem rozwoju grupy, planowaniem i prowadzeniem godzin wychowawczych, a także współpracą z rodzicami. Podkreślono również problematykę samorządności uczniów i organizację ich czasu wolnego, uwzględniając samorząd uczniowski, ofertę zajęć pozalekcyjnych, organizacje dziecięce i młodzieżowe oraz funkcje i zadania biblioteki szkolnej. Skoncentrowano się tu na bezpieczeństwie i profilaktyce w szkole, a zwłaszcza ogólnych zasadach bezpieczeństwa, zapobieganiu i przeciwdziałaniu agresji i przemocy, opiece zdrowotnej oraz promocji zdrowia i profilaktyce. Ponadto poruszono zagadnienia związane z rodziną, jej problemami, a także formami pomocy. Zwrócono uwagę na rangę działań świetlicy szkolnej. Ostatnia grupa zagadnień w ramach działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły podejmuje problematykę wspierania uczniów, a w szczególności pomoc uczniom z trudnościami w nauce, pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz z uczniami wybitnie zdolnymi i współpracę wychowawcy ze specjalistami.

W obszarze organizacyjnym ujęto: prawne, organizacyjne i finansowe podstawy funkcjonowania szkoły, miejsce szkoły w systemie oświatowym i środowisku lokalnym, sytuację zawodową nauczyciela w świetle przepisów oraz w praktyce oświatowej. Autorzy wyeksponowali także zagadnienia ukrytego programu jako istotnego w pracy nauczyciela. Kolejny obszar wspierający to diagnoza, która ma służyć przede wszystkim poznawaniu uczniów i klasy szkolnej.

Obszar doskonalenia zawodowego skoncentrował się na przybliżeniu rzeczywistości edukacyjnej i codziennej pracy nauczyciela-wychowawcy w konfrontacji z wiedzą teoretyczną, zastosowaniu wiedzy zdobytej w trakcie kształcenia akademickiego w praktyce oraz zdobycie nowych umiejętności (poznawczych, koncepcyjnych, realizacyjnych, psychospołecznych – w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej). Ponadto ważnym zadaniem praktyk jest też zapoczątkowanie procesu identyfikacji z zawodem i tworzenia własnej koncepcji pracy wychowawczej przez studenta, refleksja na temat etycznych wymiarów pracy nauczyciela oraz wzmocnienie motywacji do zdobywania kompetencji zawodowych w dalszym kształceniu akademickim.

Można dostrzec, że ważnym elementem praktyk przygotowujących do profesji nauczycielskiej jest położenie nacisku na proces kształtowania świadomości studentów w obszarze przyszłej pracy zawodowej, co wydaje się niezwykle cenne w procesie konstytuowania się tożsamości zawodowej.

Obszarem dodatkowym, podobnie jak w Uniwersytecie Warszawskim, który został uwzględniony w regulaminie praktyk Uniwersytetu Marii

Curie-Skłodowskiej, jest obszar dydaktyczny. W ramach jego problematyki przyszli nauczyciele mają zapoznać się z zagadnieniami dotyczącymi organizowania środowiska uczenia się, w tym ładu i dyscypliny podczas lekcji, wykorzystania czasu i przestrzeni, realizacji zasad uczenia się i motywacji podczas lekcji, komunikacji nauczyciela z uczniami na lekcji oraz kontroli i oceny w procesie dydaktycznym³⁴.

Analizując bogatą problematykę podejmowaną w trakcie praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS, można zauważyć, że zagadnieniom dydaktycznym poświęcono 5 godzin, a zadaniom związanym z opieką i wychowaniem – 30. Proporcje wydają się korzystne, jednak oczywistym jest, że w ciągu 30 czy 35 godzin nie jest możliwe poznanie najważniejszych problemów szkoły. Dlaczego więc ten krótki czas wykorzystuje się dodatkowo na zagadnienia, które realizowane są w trakcie odrębnych praktyk?

W Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu wyeksponowane zostały wszystkie obszary wskazane przez ministerstwo, a więc: opiekuńczo-wychowawczy, organizacyjny, diagnostyczny i doskonalenia zawodowego.

W obszarze opiekuńczo-wychowawczym znalazły się działania na rzecz uczniów potrzebujących pomocy, przy czym uwzględniono tu rolę wychowawcy klasy, pedagoga szkolnego i rady rodziców, a więc ukazano konieczność działania kompleksowego, doceniając znaczenie współpracy między podmiotami szkolnymi. Do obowiązków praktykantów należy również obserwacja i analiza działań nauczyciela podejmowanych wobec negatywnych zachowań uczniów, obserwacja godzin wychowawczych, przygotowanie i przeprowadzenie 3 lekcji wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i zajęć profilaktycznych) na podstawie samodzielnie opracowanych scenariuszy oraz obserwacja pracy nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do ważnych zadań zaliczono również utrzymanie porządku w grupie, indywidualną pomoc dziecku, rozwiązywanie problemów wychowawczych, nawiązywanie kontaktu z rodzicami i uczestnictwo w zebraniach z rodzicami, a także pełnienie dyżurów podczas przerw.

W obszarze organizacyjnym znalazły się prawne, organizacyjne i finansowe podstawy funkcjonowania szkoły, w tym analiza programu wychowawczego i programu profilaktyki szkoły. Ponadto zwrócono uwagę na prowadzenie dokumentacji przez wychowawcę klasy oraz nabycie przez studenta umiejętności obserwowania, planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć. Obszar diagnostyczny objął zadania dotyczące poznania uczniów, zwłaszcza potrzebujących pomocy, zaś doskonalenia zawodowego

³⁴ www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH..projekt.UE/Program.praktyki.ogolno-pedagogicznej.poprawiony.pdf [dostęp: 16.04.2014].

skoncentrował się przede wszystkim na zdobyciu przez przyszłego nauczyciela umiejętności analizowania pracy własnej i jej efektów³⁵.

Podobnie jak w UMCS i UW również w UMK wyeksponowany został obszar dydaktyczny. Wskazano w nim przede wszystkim obserwację zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyki, ze zwróceniem uwagi na analizę celów i funkcji lekcji, stosowanych metod, atmosferę oraz relacje wychowawca–uczeń i uczeń–uczeń, a także samodzielne przygotowanie pomocy dydaktycznych niezbędnych do przeprowadzenia własnej lekcji. Podkreślono też możliwości kształcenia się osób niepełnosprawnych w szkole.

Jak wynika z analizy regulaminów praktyk, wszystkie uczelnie respektują w swoich założeniach obszary wskazane przez ministerstwo. Można zauważyć, że coraz więcej uniwersytetów podkreśla potrzebę współpracy z rodzicami uczniów, a także z innymi specjalistami ze szkoły, co udowadnia rozumienie znaczenia współpracy między szkolnymi podmiotami. Ponadto Uniwersytet Pedagogiczny akcentuje współpracę szkoły z instytucjami wspomagającymi, takimi jak: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, dom kultury, świetlica środowiskowo-terapeutyczna itp., co umożliwia studentom spojrzenie na szkołę jako element szerszej społeczności lokalnej. Jedynie UMCS wyeksponował tak ważne współcześnie zagadnienia – samorządności uczniów i organizację ich czasu wolnego, co wydaje się priorytetowym zadaniem współczesnej szkoły. Być może w przyszłości również inne uczelnie znajdą czas i miejsce w programach praktyk na realizację tych zagadnień.

Zauważa się też, że 3 spośród 8 badanych uniwersytetów włączyły w ramy praktyk pedagogicznych obszar dydaktyczny. Można stawiać pytanie, czy rzeczywiście tego typu zadania powinny być realizowane podczas 30 godzin przeznaczonych na zdobycie doświadczenia opiekuńczo-wychowawczego?

Obowiązki nauczyciela wynikające z dokumentów ministerialnych

Analizując obszary, w jakich student odbywający praktykę ma zdobywać doświadczenie, warto odnieść je do obowiązków nauczyciela, jakie stawia mu *Karta Nauczyciela*. Umożliwi to zbadanie, na ile praktyka okaże się przydatna w codzienności szkolnej.

W artykule 6 dokumentu można przeczytać, że nauczyciel zobowiązany jest:

³⁵ www.pedagogika.umk.pl/dokumenty/praktyka_pedagogiczna/Regulamin_Praktyki_Pedagogicznej.pdf [dostęp: 14.04.2014].

- 1) Rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.
- 2) Wspierać każdego ucznia w jego rozwoju.
- 3) Dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego.
- 4) Kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka.
- 5) Dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów³⁶.

Ponadto nauczyciel zobowiązany jest także do prowadzenia zajęć uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów, sprawować opiekę świetlicową lub prowadzić zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły. Oprócz tego do obowiązków nauczycieli należą również zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym³⁷.

Obowiązki nauczyciela wynikają również z ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r.³⁸ Wskazane wyżej czynności można więc uzupełnić o: wspomaganie wychowawczej roli rodziny, upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej, kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym oraz kształtowanie umiejętności spędzania czasu wolnego³⁹.

Z analizy dokumentów wynika, że obowiązki nauczyciela obejmują najważniejsze obszary pracy szkoły. Warto zatem sprawdzić, czy zostały one uwzględnione w wytycznych ministerstwa dotyczących praktyk, by jak najlepiej przygotować studentów do przyszłej pracy.

Zaniedbane obszary praktyk – możliwości doskonalenia

Obszary praktyk wynikające z wytycznych ministerstwa pokrywają się z obowiązkami nauczyciela. Jednak wglębiając się w szczegółowe zadania praktykantów, zauważyć można, że brakuje w nich ważnych z punktu widzenia pracy nauczyciela zagadnień. Na czoło wysuwa się pominięcie kwestii współpracy szkoły z rodziną. Można oczywiście próbować zinterpretować

³⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2014 r., poz. 191, art. 6.

³⁷ Ibidem, art. 42.2.

³⁸ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., Dz. U. z 2004 r. z późn. zm.

³⁹ Ibidem, art. 1.

rodziców jako „uczestników procesów pedagogicznych”, jak to zostało zapisane w głównym celu praktyk, jednak kwestie współpracy nauczycieli z rodzicami są zbyt ważne dla procesu edukacji, by włączać je w tak ogólnikowy zapis. Konieczne jest poświęcenie oddzielnej uwagi zagadnieniom relacji szkoły i rodziny w trakcie praktyk pedagogicznych, co zresztą czynią niektóre z badanych uczelni (Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Można zatem wnioskować, że ranga współpracy nauczycieli z rodzicami, przynajmniej w niektórych środowiskach, jest dostrzegana jako istotna w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu.

Inna, priorytetowa grupa treści, jaka została pominięta w wytycznych ministerstwa dotyczących praktyk, odnosi się do wychowania moralnego. Proces wychowania nie jest możliwy bez ukazywania dobra i zła, bez prowadzenia młodych ludzi przez świat wartości. Wychowanie moralne jest najważniejszym aspektem procesu wychowania, dlatego trudno zrozumieć, dlaczego nie poświęcono mu miejsca w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu. Treści z tego obszaru nie pojawiły się w wytycznych praktyk w badanych uczelniach.

Zaniedbanym obszarem praktyk psychologiczno-pedagogicznych jest też wychowanie patriotyczne. W czasach globalizacji i niezwykle szybkich zmian społecznych nabiera ono szczególnego znaczenia, dlatego też nie powinno być eksponowane jedynie na języku polskim czy historii, ale uwzględniane w całości pracy wychowawczej. Obszar ten nie został zawarty w badanych uczelniach.

Szeroko rozumiana wielokulturowość również nie została wyeksponowana w celach praktyk. A przecież potrzeba jej kształtowania jest dziś szczególnie ważna, gdyż Europa stała się unią, świat – globalną wioską, zatem życie wśród ludzi o odmiennych poglądach, kulturze, tradycji, religii czy kolorze skóry staje się codziennością. Warto zaszczepiać w młodych pokoleniach szacunek do tego, co „inne”. Jednak w programach praktyk uczelni nie poruszono zagadnień dotyczących edukacji wielokulturowej.

Kolejnym zaniedbanym obszarem w trakcie praktyk w szkole jest kształtowanie postaw przedsiębiorczości u uczniów. Sprzyja ono aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym młodej generacji. Ten stosunkowo nowy obszar, przynajmniej we współczesnym pojmowaniu przedsiębiorczości, jest niezbędny w przygotowaniu dzieci i młodzieży do aktywnego funkcjonowania na rynku pracy. Zadanie szkoły w tym obszarze jest dziś szczególnie ważne, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę wysoką stopę bezrobocia w naszym kraju. Im wcześniej młodzi ludzie będą wdrażani do bycia przedsiębiorczym, tym szybciej staną się konkurencyjni na rynku pracy i zwiększą swoją szansę na satysfakcjonującą pracę.

Stosunkowo nowym zagadnieniem, które również nie zostało zawarte w ministerialnych celach praktyk, jest upowszechnianie wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju. Konieczne jest dziś uświadamianie młodym pokoleniom, że od tego, jak będą żyły dziś, zależy przyszłość całej planety. Ważne są wszystkie aspekty życia współczesnego świata: środowiskowy, ekonomiczny i społeczny, dlatego zadania nauczyciela w tym obszarze wydają się niezwykle ważne. Nie dostrzeżono ich jednak w programach praktyk.

Wreszcie ostatnim z zaniedbanych obszarów, który został poruszony, jest organizacja czasu wolnego uczniów. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w dzisiejszym świecie, gdyż coraz więcej młodych ludzi wykorzystuje swój czas w sposób nieracjonalny, spędzając go głównie przed ekranem komputera, tym samym ograniczając kontakty interpersonalne czy rozwój uzdolnień. Rola szkoły i nauczyciela bywa nie do zastąpienia, gdyż rodzice coraz częściej pozostawiają dzieci samym sobie. Warto więc uwzględnić omawiane treści w obszarze nauczycielskich obowiązków, co czyni na przykład Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Pominięte w wytycznych praktyk zagadnienia można zaklasyfikować do opiekuńczo-wychowawczego obszaru pracy szkoły. Ważne wydaje się włączenie ich w program praktyk pedagogicznych, gdyż poruszają aktualne i ważne kwestie współczesnej codzienności. Niektóre z zaniedbanych obszarów czekają już zbyt długo, by można je odkładać na dalszy plan, wystarczy tu wskazać choćby wychowanie moralne, patriotyczne, organizację czasu wolnego dzieci czy współpracę szkoły z rodziną. Inne spośród zagadnień nieobecnych w programach praktyk mają zdecydowanie krótszy rodowód i pojawiły się w wyniku procesów globalizacji, jak wielokulturowość czy zrównoważony rozwój, jednak bez wątpienia będą odgrywały coraz istotniejszą rolę w polskiej rzeczywistości. Dlatego też ważne wydaje się, by przyszli nauczyciele byli przygotowywani do realizacji nowych zadań, w czym pomocne mogą okazać się właśnie praktyki.

Przedstawione obszary zaniedbań nie wyczerpują oczywiście całego spektrum możliwości i chyba nie jest to w pełni możliwe, gdyż szkoła jest przestrzenią różnorodnych relacji wielopodmiotowych, splotem wielu celów i zadań, niekiedy nawet wykluczających się wzajemnie. Nie sposób zatem przewidzieć wszystkich zadań, które powinien realizować nauczyciel, a i te już narzucone wydają się czasochłonne. Jak zatem doskonalić zaniedbane obszary? Przede wszystkim wprowadzić je w programy praktyk, ale oczywiście, jak w przypadku każdej zmiany, najlepiej przekonać nauczycieli o tej potrzebie. Jeśli posiadają oni niezbędną wiedzę i uznają konieczność wprowadzenia nowych treści w ramy swoich obowiązków, będzie to zapewne pierwszy i może najważniejszy krok, by zmiany zagościły w codzienności szkolnej.

Podsumowanie

Czy zatem praktyka pedagogiczna ma szansę przyczynić się do lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu? Na pewno tak. Dzięki niej studenci stopniowo poznają rzeczywistość pedagogiczną i jej elementy oraz związki i zależności między nimi, uczą się ją analizować, dostrzegają przyczyny własnych sukcesów i niepowodzeń w praktyce edukacyjnej, podejmują działania zmierzające do wyeliminowania nieodpowiednich i mało skutecznych czynności edukacyjnych oraz samodzielnie i świadomie podejmują coraz bardziej złożone i trudniejsze zadania edukacyjne⁴⁰. Bez wątplenia praktyka może stać się efektywnym krokiem na drodze kreowania refleksyjnego nauczyciela.

Założenia praktyk wprowadzone przez ministerstwo realizowane są we wszystkich badanych uczelniach. Zdarza się, że zadania praktykantów wykraczają nawet poza obszary wytycznych ministerstwa, co wskazuje na coraz wyższą rangę praktyk studenckich w przygotowaniu do przyszłych zadań zawodowych. Nie zmienia to jednak faktu, że nadal wiele aspektów pracy szkoły jest zaniedbanych, mimo że są one niezwykle ważne we współczesnym świecie.

Można przypuszczać, że obszary zaniedbane lub „nieobecne” nie zostaną na razie włączone w zakres obowiązków przyszłych nauczycieli, gdyż czas, jaki został przeznaczony na realizację tak wielu zadań, jest niedostateczny. Liczba 30 godzin (a to nie zawsze czas przeznaczony wyłącznie na pobyt w szkole) jest niewystarczająca, by studenci mogli zapoznać się z najważniejszymi aspektami pracy opiekuńczo-wychowawczej, ale na razie musi wystarczyć. Dlatego też ważne jest, aby współpraca między uczelnią, szkołą i praktykantem układała się jak najlepiej, by zarówno opiekunowie praktyk ze strony uczelni, jak i placówki, uświadamiali przyszłym nauczycielom, że warto jak najpełniej wykorzystać każdą chwilę w szkole na poznanie jej funkcjonowania. Dobrze spożytkowany czas praktyk pedagogicznych jest niezastąpionym elementem w przygotowaniu do zawodu nauczyciela.

Bibliografia

- Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Dudzikowa M., *O nowy kształt przygotowania nauczycieli na uniwersytetach. Konieczność i możliwość zmian*, [w:] R. Schultz (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń 1992.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.

⁴⁰ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 152.

- file:///E:/Pobieranie-E/zalacznik-aa-instrukcja-praktyk-op-wych%20(2).pdf [dostęp: 3.04.2014].
- Gołębniak B. D., *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.
- http://germanska.fil.ug.edu.pl/upload/files/1491/regulamin_praktyk_psychologiczno-pedagogicznych.pdf [dostęp: 26.03.2014].
- <http://ifg.uni.opole.pl/show.php?id=59&lang=pl&m=1> [dostęp: 28.03.2014].
- http://wa.amu.edu.pl/wa/files/20140317_praktyki_1a_regulamin_praktyk_dla_pedagog_szkolnego_praktyka_psych_ped.pdf [dostęp: 26.03.2014].
- Jakowicka M., *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, Zielona Góra 1974.
- Kozłowski J., *Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w procesie przygotowania do zawodu*, „Ruch Pedagogiczny” 1962, nr 2.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Warszawa–Łódź 1992.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Łukaszewicz A. M., *Praktyki pedagogiczne gwarantem skutecznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Raport z badania ilościowego*, Warszawa 2011, s. 22–23, file:///E:/Pobieranie-E/AML_Praktyki_pedagogiczne_RAPORT_final.pdf [dostęp: 19.03.2014] – badaniami objęto 122 studentów pedagogiki w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Wydziału Nauk Społecznych w Warszawie.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm. 2).
- Rutkowiak J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część I. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3.
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., Dz. U. z 2004 r. z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2014 r., poz. 191.
- Włoch S., *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pajak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 r. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Poznań–Warszawa 2005.
- www.cen.uni.wroc.pl/praktyki/21/zarzadzenie.pdf [dostęp: 9.04.2014].
- www.ia.uw.edu.pl/images/ksztalcenie_nauczycieli/Za%C5%820%C5%BCenia_programowe_i_organizacyjne_praktyk_pedagogicznych.pdf [dostęp: 23.04.2014].
- www.pedagogika.umk.pl/dokumenty/praktyka_pedagogiczna/Regulamin_Praktyki_Pedagogicznej.pdf [dostęp: 14.04.2014].
- www.praktyki.wh.umcs [dostęp: 22.03.2014].
- www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH..projekt.UE/Program.praktyki.ogolnopedagogicznej.poprawiony.pdf [dostęp: 16.04.2014].

Krystyna Korneta

Osobliwości praktyk pedagogicznych w szkole – studium krytyczne

Wprowadzenie

Określenie zaangażowania i wiarygodności edukacji akademickiej w kształceniu nauczycieli wobec wyzwań zawodowych im stawianych jest istotną kwestią społeczną. Pomimo toczących się dyskusji o zmianie roli nauczyciela niezmienne są wysokie oczekiwania w stosunku do przedstawicieli tego zawodu. Polityka państwa ingeruje w organizację pracy uczelni, by sprostać oczekiwaniom społecznym. Stosowane są różne rozwiązania administracyjne, na przykład w postaci określonych dla uczelni standardów i efektów kształcenia wraz ze ściśle określonymi sposobami przygotowania zawodowego, których podstawę stanowi praktyka pedagogiczna studentów kierunków nauczycielskich. Daje ona możliwość sprawdzenia nie tylko wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu pedagoga, lecz także pozwala określić cechy psychofizyczne praktykantów. Podstawową jej zaletą jest możliwość bezpośredniej obserwacji studenta podczas zajęć i jego samoocena. Niezwykle ważne pytanie, jakie powinniśmy zadać, to: jak się czuł/czuła praktykant/-ka w trakcie zajęć? Sfera dojrzałości emocjonalnej, odporności na stres odgrywają kluczową rolę podczas przyszłej pracy.

Czy są wyznaczniki, dzięki którym możemy rozpoznać, jakie są umiejętności studenta w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela? Jak ocenić poziom tych umiejętności? Jakie są wymagania stawiane nauczycielom? Jak określić cechy psychofizyczne studenta określające predyspozycje do pracy z dziećmi lub młodzieżą?

Analiza zawodu – nauczyciel

Pierwszą refleksją, jaka nasuwa się w tej kwestii, to złożoność zagadnienia. Delikatność relacji między ludźmi, a szczególnie dziećmi i dorosłymi,

objęta jest wieloma społecznymi i kulturowymi obwarowaniami. Konieczność zachowania bezpiecznego dystansu w kontaktach z uczniami nie jest prostym zabiegiem, może być nawet niewłaściwie zrozumiana. Z pozoru wiedza wyniesiona ze studiów powinna skłaniać do przemyśleń, że dziecko potrzebuje czasu, by dorosnąć, a proces jego rozwoju jest bardzo indywidualny. Można jednak zaobserwować młodych nauczycieli czy praktykantów, którzy chcą się zaprzyjaźnić z podopiecznymi. Kwestia etyki zawodowej psychologa, lekarza nie pozwala na spoufalanie się z pacjentem, natomiast w odniesieniu do relacji nauczyciel–uczeń jest to fakt dość często pomijany milczeniem. Jest to specyficzna osobliwość społeczna.

W celu dokonania analizy zawodu zawsze dokonujemy jakiegoś uproszczenia i dobrze pamiętać o tym przy ocenie konkretnej sytuacji. Budując model, dokonujemy teoretycznych założeń na miarę posiadanej wiedzy o przedmiocie badań. Współczesny wzorzec nauczyciela określa rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego poprzez określenie „standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela”¹. Jest oczywiste, że wiedza przekazywana i nabyta to dwie różne wartości. Sztuka dydaktyki polega na tym, by różnica między tymi wartościami była mała. Dla określenia kluczowych umiejętności dla pedagoga warto spojrzeć moim zdaniem na zawód pedagoga okiem analitycznym. Możemy wyróżnić w nim zakres pracy, zadania zawodowe, określone umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne niezbędne do jego wykonywania. Typ działań, jaki podejmuje nauczyciel z chwilą podpisania umowy z dyrektorem placówki oświatowej, jest szeroki. Obejmuje on bezpośrednio prowadzenie lekcji lub innych działań opiekuńczych (zalicza się do nich np. koło przedmiotowe, poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne świadczone przez psychologa), prowadzenie dokumentacji, przygotowanie do zajęć, doskonalenie zawodowe, udział w pracach rady pedagogicznej i zespołów zadaniowych, przedmiotowych w placówce, współpraca z rodzicami uczniów, wykonywanie zadań zleconych przez dyrektora, podejmowanie działań zgodnych z planem pracy szkoły bądź placówki. Najbardziej efektywnym zadaniem zawodowym nauczyciela jest prowadzona przez niego lekcja. Zawsze ma ściśle określony cel, a zarazem stanowi istotny element oceny umiejętności pedagogicznych. Bezpośredni kontakt z uczniami uwidacznia mobilizującą rolę szerszej publiczności lub oniesmielenie zaistniałą sytuacją. Prawidłowe prowadzenie dokumentacji szkolnej odgrywa również coraz większą rolę w przebiegu praktyki i stanowi wyzwanie zawodowe dla praktykanta. Nauczyciel musi samodzielnie podejmować

¹ Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. poz. 131).

decyzje i brać za nie odpowiedzialność, adekwatnie zachowywać się do reakcji podopiecznych, a jednocześnie pozostawać w zgodzie z prawem rozwojowym dzieci do popełniania błędów. Powinien też łatwo nawiązywać kontakty pracownicze, samodzielnie organizować swoją pracę, umiejętnie korzystać z różnych pomocy dydaktycznych i nowych technologii, wyróżniać się inwencją i pomysłowością w realizacji zajęć, a przede wszystkim wykazać umiejętności merytoryczne związane z nauczaniem przedmiotu, kierować procesem uczenia się uczniów, a jednocześnie sam podnosić własne kwalifikacje. Do jego specyficznych cech psychofizycznych należą duża odporność na stres i cierpliwość.

Warunki realizacji dobrej praktyki

Częścią programu kształcenia pedagoga są praktyki zawodowe. Przy obecnym stanie prawnym opierają się one na:

- ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym²;
- rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli³;
- rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli⁴;
- rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁵;
- regulaminie i programie praktyk ustalonym przez uczelnię kształcącą na danym kierunku;
- stosowanej przez studentów i ich opiekunów wiedzy pedagogicznej.

Formalnym warunkiem dobrych praktyk jest zgodność z prawem. Wynika z niego potrzeba zrealizowania zakładanych celów szkolenia praktycznego

² Ustawa z 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

³ Rozporządzenie MEN z 2009 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).

⁴ Rozporządzenie MENiS z 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110 z późn. zm.).

⁵ Rozporządzenie MNIŚW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela...

przyszłych nauczycieli. Znajdują się one najczęściej w programach praktyk i wspólną ich cechą jest konfrontacja umiejętności zawodowych z faktycznym ich zrealizowaniem.

Według K. Duraj-Nowakowej praktyki:

1. Dostarczają informacji o rzeczywistości wychowawczej, to znaczy o instytucjach, formach i metodach pedagogicznego działania, o relacjach między wychowankiem a wychowawcą, o trudnościach w realizacji programu wychowawczego, o czynnikach determinujących proces wychowawczy;
2. Służą do sprawdzenia słuszności twierdzeń teoretycznych czyli do skonfrontowania teorii z zastaną rzeczywistością społeczną poznawaną metodami naukowymi; do konstruowania nowych sytuacji wychowawczych pozwalających wydobyć z rzeczywistości edukacyjnej tkwiące w niej możliwości oraz do weryfikowania własnych sądów na podstawie poszerzonych doświadczeń;
3. Kształtują postawy i ćwiczą umiejętności ułatwiające wykonywanie czynności zawodowych, wyrabiają poczucie odpowiedzialności, uczą łatwości kontaktów społecznych oraz rozwijania wyobrażeń i spostrzegawczości pedagogicznej, kształcą umiejętności diagnozowania sytuacji wychowawczych i potrzeb środowiska oraz planowania działalności wychowawczej i przekładania planu na szczegółowe zadania, jak również kształtują umiejętność oceny wykonywania podjętych zadań, zapoznają z technikami działań wychowawczych i sposobami ich stosowania, a także wyrabiają zdolności modyfikacyjne⁶.

Zatem by praktyka mogła spełnić stawiane przed nią cele, student powinien być przygotowany merytorycznie do nauczania przedmiotu. Stanowi o tym założenie metodologiczne, którego niespełnianie skutkuje brakiem możliwości obiektywnej oceny predyspozycji kandydata na pedagoga. Nigdy nie spotkałam w swojej pracy takiej sytuacji, by młody człowiek nie posiadał żadnego przygotowania, ale dość często spotykam się z obawą praktykanta, czy posiada wystarczającą wiedzę. Dobra komunikacja z opiekunem może rozwiązać te często bezpodstawne wyobrażenia o skali trudności zadań zawodowych nauczyciela. Obszary pracy o szczególnym znaczeniu dla studenta kierunków pedagogicznych to: organizacja techniczna praktyk, organizacja pracy placówki oświatowej, współpraca z nauczycielem, zgromadzenie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wypełniania zadań zawodowych, a także proces realizacji tych zadań, tworzenie dobrych relacji z uczniami, uzyskanie dobrych efektów i samoocena. Stanowią one osobliwości praktyk, gdyż w trakcie ich realizacji jednocześnie sprawdzane są cechy psychofizyczne przyszłych nauczycieli.

⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich*, Katowice 1979, s. 17.

Tabela 1. Niezbędne warunki przeprowadzenia dobrej praktyki

Lp.	Obszar pracy	Strona odpowiedzialna za prawidłowy przebieg		
		Student/praktykant	Nauczyciel/opiekun praktykanta	Przedstawiciel uczelni/koordynator praktyk
1	2	3	4	5
1.	Organizacja techniczna praktyk	Zgłoszenie się na praktykę, zgromadzenie zaświadczeń, dzienniczka, ustalenie terminu	Przyjęcie praktykanta, ustalenie czasu pracy, terminów zajęć	Ustalenie regulaminu praktyk, programu
2.	Poznanie organizacji pracy placówki	Poznanie przepisów bhp w placówce, zapoznanie z planem zajęć, arkuszem organizacyjnym szkoły lub placówki, statutem, regulaminem pracy	Zapewnienie dostępu do szkolnej dokumentacji organizacji pracy: plan lekcji, arkusz organizacyjny placówki, statut, prezentacja placówki, przeprowadzenie szkolenia bhp	Uzgodnienie zasad dostępu do niezbędnych dokumentów
3.	Współpraca student–nauczyciel	Zaangażowanie do współpracy, przedstawienie potrzeb i własnych koncepcji, uzgodnienie zasad współpracy, zasad oceny pracy	Zaangażowanie do współpracy, oczekiwań, ustalenie czytelnych zasad, np. sposoby komunikacji w nagłych wypadkach (spóźnienie)	Stworzenie motywacji do poprawnych zasad współpracy
4.	Wiedza i umiejętności niezbędne do wykonania zadań	Posiadane przygotowanie merytoryczne z przedmiotu, dydaktyki, podstaw prawa oświatowego zarówno w zakresie wiedzy, jak i umiejętności	Posiadanie doświadczenia zawodowego, odpowiedniej wiedzy merytorycznej i umiejętności pedagogicznych oraz umiejętności i chęci dzielenia się nimi	Umożliwienie zdobycia niezbędnej wiedzy i umiejętności w toku studiów
5.	Proces realizacji konkretnych zadań zawodowych	Samodzielność w przygotowaniu koncepcji realizacji, samoocena umiejętności, planowanie pracy własnej	Umiejętność obiektywnej oceny pracy studenta i ustalenia zakresu niezbędnej pomocy, planowanie zadań odpowiednich dla studenta i zgodnych z programem	Określenie zadań zawodowych objętych praktyką

Tabela 1 (cd.)

1	2	3	4	5
6.	Tworzenie relacji student-uczeń	Świadomość własnej pracy i interakcji społecznych z uczniami w trakcie wykonywania zadań, odpowiedzialność za własną pracę, cechy psychofizyczne studenta	Umiejętność obserwacji postaw studentów, znajomość zachowań własnych uczniów i ich typowych reakcji, umiejętność komunikowania informacji i posiadanie wysokich własnych umiejętności społecznych oraz empatii	Umożliwienie studentom nabycia kompetencji społecznych w trakcie studiów
7.	Uzyskanie widocznych efektów praktyki – ewaluacja realizacji zadań	Zdolność do uczenia się, umiejętność obserwacji w zdecydowany sposób wpływa na rozwój umiejętności studenta, rzetelna samoocena	Sposób organizacji współpracy, świadomość własnego warsztatu pracy w istotny sposób wpływają na efekty praktyki	Program studiów, program praktyk decydują o zauważalnych efektach

Źródło: opracowanie własne.

Diagnoza praktyki pedagogicznej

Najczęściej diagnozę praktyki pedagogicznej prowadzi pracownik macierzystej uczelni i nauczyciel z placówki, gdzie jest ona przeprowadzana. Sprowadza się ona do analizy dokumentacji, na przykład *Dzienniczka praktyk*, łącznie z oceną i opinią wystawioną przez opiekuna, sprawdzenia napisanych konspektów lub scenariuszy wybranych zajęć. Odniosę się do wypowiedzi przyszłej nauczycielki matematyki, która zauważyła: *Żadna z lekcji nie była wizytowana przez pracownika naukowego z ramienia uczelni. Przeprowadzenie i jakość praktyk w dużej mierze zależały od nauczyciela prowadzącego*⁷. Często w wypowiedziach studentów zdumiewa zaskoczenie, że tak wiele mogą doświadczyć już nie jako uczniowie, ale obserwatorzy w czasie praktyk.

W czasach swobodnego dostępu do opinii i komentarzy dotyczących wszelkich sfer życia można zapoznać się z poglądami dotyczącymi jakości

⁷ M. Kubat, *Z doświadczeń przyszłego nauczyciela matematyki wyniesionych ze studenckich praktyk ciągłych*, [w:] A. Głowala, M. Kamińska, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, Płock 2013, s. 302.

szkolenia praktycznego także w Internecie. Zarówno studenci, jak i ich bezpośredni przełożeni służbowi w szkole reprezentują różne typy osobowości, postawy, poziom wiedzy i umiejętności. Przytoczę wypowiedź ze strony internetowej:

*Podsumowując mogę powiedzieć, że praktyki pedagogiczne były dla mnie czymś wspa-
niałym. Nigdy bym nie przypuszczał, że zawód nauczyciela może dostarczać człowiekowi tyle
radości, a przede wszystkim tyle satysfakcji, bo jakby na to nie patrzeć nauczyciel to taki
twórca – tworzy przyszłość tych wszystkich dzieci. Nieważne, jakiego przedmiotu uczy dany
nauczyciel, ważne jest, w jaki sposób przekazuje tę wiedzę. Gdy kończyły się poszczególne
lekcje, a dzieci opuszczały salę czułem, że zrobiłem coś ważnego⁸.*

Autor tej wypowiedzi podkreśla, jak ważne zadanie wypełnili nauczyciele, których pracę obserwował. Bezpośredni kontakt z uczniami uwidacznia mobilizującą rolę szerszej publiczności lub onieśmielenie zaistniałą sytuacją. Prawidłowe prowadzenie dokumentacji szkolnej odgrywa również coraz większą rolę w jej przebiegu i stanowi wyzwanie zawodowe dla praktykanta. Diagnoza praktyki studenta powinna obejmować ocenę pracy we wszystkich obszarach o szczególnym znaczeniu dla praktykanta. Wydaje się celowe odbycie rozmowy dotyczącej określenia skali trudności i możliwości rozwojowych w zakresie umiejętności pedagogicznych, a także hospitacji wybranych zajęć przez pracownika uczelni. Z przeprowadzonych przeze mnie w ciągu ostatnich dwóch lat ponad stu wywiadów wynika, że nauczyciele chętnie przyjmują praktykantów, ale bardzo różnie postrzegają swoje i ich role. Świadomość własnych kompetencji i typu osobowości pozwala na pełniejsze wyrażenie podczas pracy pedagoga jego systemu wartości, wiedzy o świecie i stosunkach społecznych. Taka postawa zapewnia realizację programu wychowawczego i profilaktycznego w każdej placówce edukacyjnej, a także właściwą diagnozę praktyki powierzonego studenta.

Propozycje doskonalenia praktyk pedagogicznych

Z prowadzonych obserwacji wielu praktyk na przestrzeni 20 lat wynika prawidłowość: nauczyciele chętnie dostrzegają pozytywne efekty pracy studentów w szkole, gdy przedstawiciel uczelni kształcącej praktykanta osobiście zainteresuje się jej realizacją. Odczucie to potwierdzają również studenci. W Radomiu jedno z kolegów nauczycielskich systematycznie od początku

⁸ Malysmutnymis.blogi.pl, *Moje wrażenia po odbyciu praktyk pedagogicznych w szkole podstawowej* [dostęp: 26.04.2014 r.].

swojej działalności stosowało programowo hospitacje ustalonych zajęć prowadzonych przez każdego swojego słuchacza. Absolwenci tej uczelni cieszą się najlepszą opinią wśród nauczycieli języków obcych w tym mieście. Hospitując z kolei własnych studentów, rozmawiam również z ich szkolnymi opiekunami. Taka postawa sprzyja ujednoczeniu wymagań, indywidualnemu podejściu do przyszłego nauczyciela, świadczy o profesjonalnym traktowaniu pedagogów przez reprezentanta uczelni. Coraz częściej uczelnie wyższe wprowadzają obserwacje w placówce prowadzone przez ich pracowników. Warto więc utrzymać ten trend i w miarę możliwości kadrowych dbać o prawidłowy przebieg kształcenia praktycznego poprzez hospitacje zajęć swoich studentów.

Ważnym zabiegiem jest omawianie zajęć, ale niestety jest ono dość często zaniedbywane. Właściwa postawa opiekuna pozwala studentowi na drobne eksperymenty pedagogiczne. Na przykład jeśli nauczyciel uważa, że jego podopieczny zaplanował za dużo treści, zadań do realizacji, należy pozwolić mu samodzielnie przekonać się o tym, jednak uprzedzić o własnych obawach. Błędem również popełnianym, ale zazwyczaj rzadko, przez opiekunów jest pozostawianie studenta samego w grupie dzieci na zbyt długi czas.

Wnioski

Konkluzją prowadzonych rozważań są następujące wnioski:

1. Właściwy dobór nauczycieli do prowadzenia szkolnej praktyki jest kluczowym elementem dla jej przebiegu.
2. Warunkiem koniecznym do prawidłowego przebiegu praktyki jest właściwa komunikacja między studentem a jego opiekunem w szkole.
3. Zwiększenie kontroli bezpośredniej – hospitacja studenta w czasie praktyki przez pracownika uczelni zwiększa zaangażowanie zarówno opiekuna, jak i praktykanta w realizację zadań planowanych.
4. Osobliwością praktyk pedagogicznych są wysokie wymagania psychofizyczne stawiane przyszłym nauczycielom, które są trudne do weryfikacji w krótkim czasie ich trwania.

Bibliografia

- Duraj-Nowakowa K., *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich*, Katowice 1979.
- Kubat M., *Z doświadczeń przyszłego nauczyciela matematyki wyniesionych ze studenckich praktyk ciągłych*, [w:] A. Głowała, M. Kamińska, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, Płock 2013.

Malysmutnymis.blogi.pl, *Moje wrażenia po odbyciu praktyk pedagogicznych w szkole podstawowej* [dostęp: 26.04.2014].

Rozporządzenie MEN z 2009 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie MENiS z 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110 z późn. zm.).

Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. poz. 131).

Ustawa z 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

Elżbieta Sałata

Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli

Wprowadzenie

W kształceniu zawodowym nauczycieli ważnym ogniwem jest praktyka pedagogiczna. Kształcenie praktyczne należy do podstawowych wyznaczników rozwoju zawodowego studentów. Jednocześnie wiąże się z określeniem kierunku i charakteru przyszłego życia, przekonań, postaw, potrzeb i aspiracji. Dziś nauczyciel musi być wielostronnie przygotowany. Nie tylko przekazuje wiedzę uczniom, lecz także musi kształtować wiele umiejętności, m.in. takich jak: planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole, rozwiązywanie problemów w twórczy sposób czy sprawne posługiwanie się komputerem. Nauczyciel w obecnych czasach znalazł się w sytuacji człowieka równolegle pracującego – organizującego proces dydaktyczno-wychowawczy oraz kształcącego się – zdobywającego nową wiedzę i umiejętności, rozwijającego swoją osobowość. Jeden z pierwszych etapów w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli stanowią dobrze zorganizowane praktyki pedagogiczne.

Celem opracowania jest określenie stopnia przygotowania studentów w procesie studiowania do praktyk pedagogicznych. Aby ten cel osiągnąć, zostały przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów filologii i wychowania fizycznego oraz dokonano analizy wybranych dokumentów.

Praktyki pedagogiczne jako integralna część procesu kształcenia

Istotną rolę w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli odgrywa jakość i skuteczność systemu kształcenia. Jak zatem absolwent uczelni wyższej może stać się profesjonalnie przygotowanym do wykonywania zawodu nauczycielem? Ważnym ogniwem tego przygotowania są umiejętności praktyczne,

które student powinien nabyć zarówno podczas praktyk zawodowych, jak i zajęć dydaktycznych, gdzie student realizuje określone ćwiczenia. Jak bardzo ważne i złożone są praktyki studenckie, wskazuje D. Fish: „nauczanie nie może być w pełni zdefiniowane i dlatego można je opanować tylko przez działanie”¹. Działanie rozumiane jako praktyka służy rozwijaniu umiejętności zawodowych, w tym przypadku poznaniu organizacji szkół i placówek. Jak zauważył A. T. Pearson², pojęcie praktyki może oznaczać nawyki lub zwyczaje podczas robienia czegoś, co oznacza, że nauczanie jest również praktyką. Wincenty Okoń za praktykę przyjmuje:

[...] w ujęciu filozofii materialistycznej całość społeczno-historycznej działalności materialnej ludzi, w której toku kształtują oni rzeczywistość przyrodniczą i społeczną stosownie do swoich potrzeb, równocześnie przekształcają sami siebie; głównym składnikiem tej działalności jest produkcja dóbr materialnych, zaspokajających podstawowe potrzeby ludzkie, na jej podłożu rozwinęła się praktyka polityczna, praktyka artystyczna, praktyka badań naukowych oraz inne formy praktyki społecznej³.

Dobrym uzupełnieniem powyższej definicji mogą być słowa Tadeusza Nowackiego:

[...] każda uporządkowana działalność zarówno umysłowa, jak i praktyczna (materialna), w której znajdują zastosowania wiedza i umiejętności, przekonania, przewidywanie, hipotezy, modele wyobrażeniowe itd. Dla pedagogiki praktyką jest wychowanie i nauczanie⁴.

Praktyki zawodowe są integralną częścią procesu kształcenia zawodowego. Aby były efektywne, wymagają opanowania wiedzy oraz umiejętności i kompetencji charakterystycznych dla danego zawodu. Kształcenie praktyczne jest jednym z wyznaczników rozwoju zawodowego polegającego na przekazie wiedzy fachowej i kolejno wykorzystywanie jej w przyszłej pracy zawodowej⁵. Aby mogło się to właściwie i w sposób należyty dokonać, niezbędną jest właściwie przygotowana kadra pedagogiczna zarówno ze strony szkoły, jak i opiekunowie praktyk ze strony przyszłego pracodawcy⁶.

¹ D. Fish, *Kształcenie przez praktykę*, Warszawa 1996, s. 16.

² A. T. Pearson, *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 100.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 326.

⁴ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 194.

⁵ E. Marek, *Aktualizacja wiedzy pedagogicznej w toku praktyk studentów pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] E. Sałata (red.), *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Radom 2009, s. 196–203.

⁶ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Warszawa 1997, s. 63.

Praktyki, poza celem dydaktycznym polegającym na nauce korzystania z wiedzy teoretycznej w przyszłej pracy zawodowej, spełniają również wiele innych celów: wychowawcze, uczyć organizacji pracy zespołowej, odpowiedzialności i rzetelności⁷.

Organizacja praktyk pedagogicznych w opinii studentów

Praktyki pedagogiczne mogą być organizowane w różnych typach szkół i placówek oświatowych, a obowiązkowo w tych instytucjach, do których absolwent chce uzyskać kwalifikacje zawodowe. W trakcie praktyk należy zapewnić studentowi różne formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i przez innych.

W celu określenia stopnia przygotowania studentów w procesie studiowania do praktyk pedagogicznych zostały przeprowadzone badania ankietowe wśród 155 studentów oraz dokonana analiza 155 dokumentów.

Ankieta została przeprowadzona wśród studentów studiów stacjonarnych na kierunku filologia i wychowanie fizyczne. Do analizy dokumentów posłużyły dzienniczki i sprawozdania z praktyk. W badanej grupie studenci odbywali praktykę pedagogiczną w szkole podstawowej, gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej. Podczas praktyk mieli możliwość zapoznania się z warsztatem szkoły, a w szczególności z jej strukturą organizacyjną, systemem oceniania wewnątrzszkolnego oraz planowania i projektowania jednostek lekcyjnych. Zapoznawali się z dokumentacją szkolną – statutem szkoły, rozkładem nauczania, podstawą programową, dziennikiem klasowym i arkuszami ocen oraz dokumentami związanymi z pracą rady pedagogicznej oraz samorządu szkolnego. Uczestniczyli w posiedzeniach koleżeńskich szkoły, w apelach szkolnych i w pozalekcyjnych kołach zainteresowań. Część badanych studentów brała udział w organizowaniu zabaw, przedstawień, wycieczek klasowych, apeli oraz konkursów szkolnych. Praktykanci czynnie uczestniczyli w asystowaniu, hospitowaniu i prowadzeniu zajęć lekcyjnych. Z uwagi na to, że w zawodzie nauczyciela bardzo ważne jest stosowanie właściwych metod i form nauczania, poddano szczegółowej analizie badaną dokumentację w tym zakresie. Metody, jakie stosowano podczas lekcji angielskiego, polskiego, niemieckiego

⁷ E. Sałata, E. Borkowska, *Kształcenie praktyczne studentów na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej*, [w:] E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Radom–Ryki 2003, s. 109.

i wychowania fizycznego, to: dyskusja, pogadanka z pokazem, ćwiczenia praktyczne. Zdaniem badanych studentów należy stawiać uczniów w sytuacjach problemowych, wdrażać ich do indywidualnych i zespołowych form pracy. Środki dydaktyczne pełnią ważną rolę w rozwoju wyobraźni, myślenia, spostrzegania, wpływają na lepsze i szybsze opanowanie wiadomości i umiejętności, dlatego są wykorzystywane podczas większości zajęć lekcyjnych. Zaangażowanie osób uczestniczących w praktyce opierało się również na pomocy uczniom przy rozwiązywaniu trudniejszych ćwiczeń. Większość osób odbywających praktykę pedagogiczną stwierdziła, że była ona bardzo interesująca i pouczająca.

Według opinii badanych największą trudnością sprawiała praca z uczniami mającymi problemy wychowawcze, które nie zawsze można jednoznacznie zdiagnozować i im zapobiec. Niekiedy wymagało to dłuższego czasu, ciągłego uczenia się i poznawania uczniów, by móc zażegnać istniejące konflikty. Podczas opisywanych praktyk nie było wystarczająco dużo czasu na tego typu długofalowe działania. Badani uważają, że dzisiejsza młodzież jest wymagająca, tzn. nauczyciel musi ciągle poszukiwać takich form i sposobów nauczania, aby zaciekawiać uczniów danym tematem. Lekcja taka powinna budzić żywe zainteresowanie uczniów, doprowadzić do sytuacji, aby chcieli aktywnie pracować i dyskutować o poruszanych podczas lekcji problemach.

W pracy nauczyciela ważne jest inspirowanie i pobudzanie do indywidualnego rozwoju uczniów. Wymaga to ogromnego wysiłku po stronie nauczyciela-wychowawcy, aby wykorzystać potencjał każdego dziecka do jego wielostronnego rozwoju. Badani szczególną uwagę zwrócili na trud pracy nauczyciela, odpowiedzialność, zaangażowanie w pracę, odpowiednie umiejętności i predyspozycje. Wszystkie wymienione cechy stanowią podstawę do osiągnięcia zamierzonego celu edukacyjnego, a przede wszystkim satysfakcji z wykonywanej pracy zawodowej.

Praca nauczyciela to przede wszystkim: wiedza, przygotowanie zawodowe i praktyczne, sprawność organizacyjna, sumienność w wykonywaniu zadanych obowiązków, systematyczność działania. Studenci uważają, że samodzielne prowadzenie zajęć wymaga nie tylko odpowiednich kwalifikacji zawodowych, lecz także dużego zasobu wiedzy oraz właściwego przygotowania metodycznego i merytorycznego.

Ankietowani wypowiedzieli się na temat przydatności praktyk pedagogicznych do wykonywania zawodu nauczyciela. Dzięki praktykom studenci poszerzyli swoją wiedzę oraz zdobyli cenne doświadczenie, które może stać się ważnym punktem odniesienia w przyszłej pracy zawodowej. Odzwierciedleniem tego są wyniki badań. Za przydatnością praktyk opowiedziało się aż 93,3% badanych studentów. Zdecydowana większość uznała, że czas

przeznaczony na realizację praktyk pedagogicznych jest wystarczający (64,4%). Prawie 89% badanych uważa, że zakres treści praktyk pedagogicznych jest odpowiedni i dostosowany do wymiaru czasu, zaś 8,8% stwierdziło, iż zakres ten jest zbyt szeroki lub za wąski.

Szczegółowe dane pochodzące z przeprowadzonych badań przedstawiają tabela 1 i wykresy.

Tabela 1. Określenie stopnia przygotowania studentów do praktyk pedagogicznych

Przygotowanie	Stopień przygotowania							
	b. duży		duży		mały		b. mały	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Samodzielne prowadzenie lekcji	66	42,6	74	47,7	12	7,7	3	1,9
Asystowanie podczas lekcji	88	56,8	55	35,5	11	7,1	1	0,6
Hospitowanie lekcji	86	55,5	59	38,1	7	4,5	3	1,9
Przygotowanie merytoryczne do zajęć	78	50,3	41	26,5	25	16,1	11	7,1
Sporządzanie konspektów	54	34,8	89	57,4	8	5,2	4	2,6
Sporządzanie testów	36	23,2	78	50,3	7	4,5	10	6,5
Przygotowanie środków dydaktycznych	74	47,7	69	44,5	7	4,5	5	3,2

Źródło: opracowanie własne.

Asystowanie podczas zajęć badani studenci uznali za jedno z najważniejszych doświadczeń podczas odbywania praktyk. Pomoc nauczycielowi w przygotowaniu i przeprowadzeniu lekcji została oceniona bardzo wysoko przez większość badanych (93%). W ramach asysty studenci najczęściej wykonują czynności organizacyjne, takie jak sprawdzenie listy obecności, zapisanie tematu w dzienniku. Czasami zapisują różne informacje na tablicy, objaśniają fragmenty lekcji. Jeśli klasa pracuje w grupach, to czuwają nad poprawnością wykonywanych zadań. Pierwsze doświadczenia podczas praktyk są związane z dużym stresem i emocjami, a wykonywanie nawet najprostszych czynności może okazać się silnym przeżyciem. Warto zacytować wypowiedź jednej ze studentek dotyczących asystowania:

Tylko dzięki praktykom miałam możliwość zapoznania się z dziennikiem lekcyjnym, mogłam zapisać w nim temat lekcji, sprawdzić obecność. To takie porządkowe czynności, ale były dla mnie ciekawe. W codziennej pracy pewnie nauczyciele wykonują je automatycznie. Dla mnie jednak to było przeżycie.

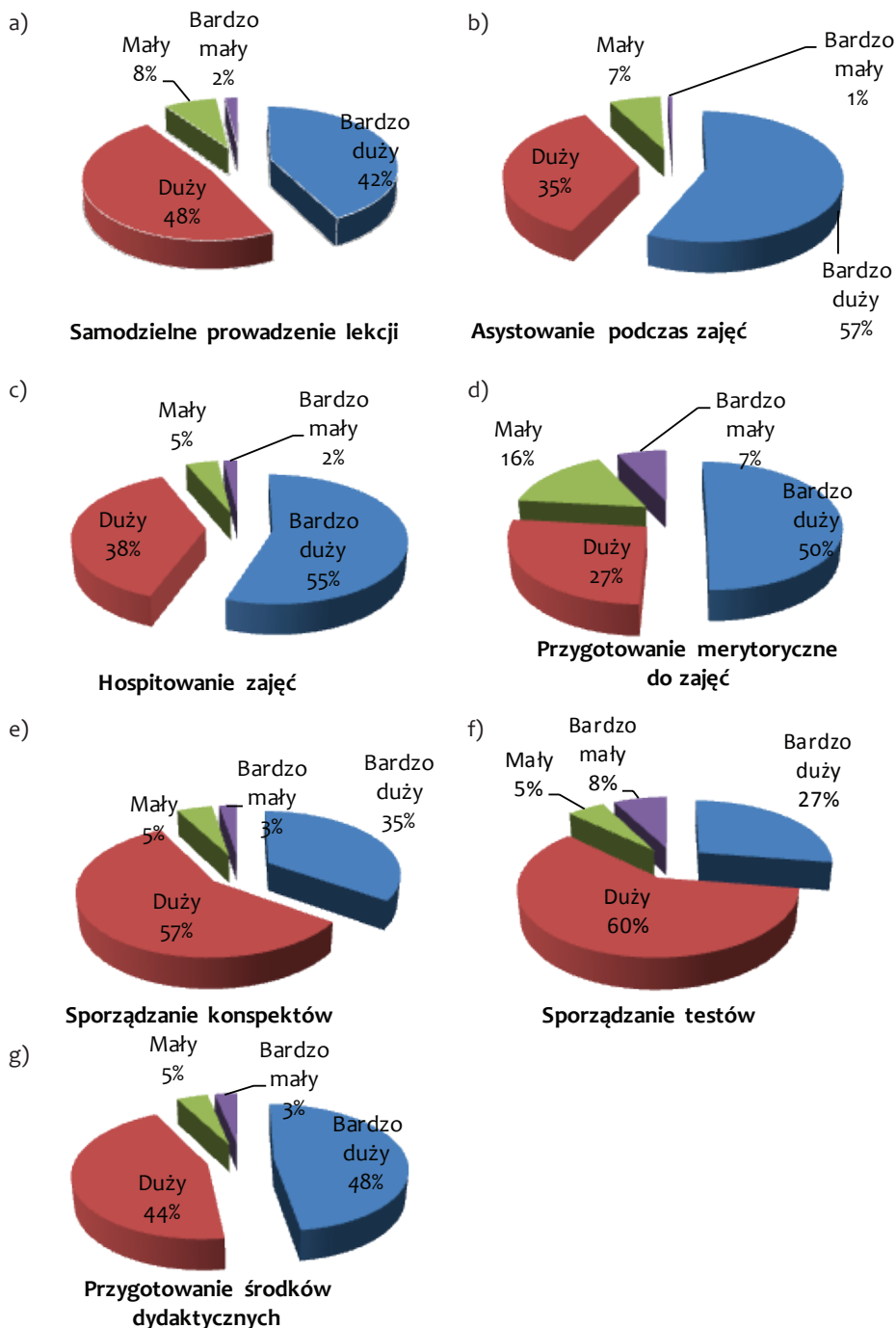
Studenci w zdecydowanej większości (90,03%) ocenili swoje przygotowanie do samodzielnego prowadzenia zajęć jako dobre i bardzo dobre.

Samodzielne prowadzenie zajęć jest podsumowaniem przygotowania metodycznego do zawodu nauczyciela. Student powinien wówczas sformułować cele lekcji, dobrać metody i formy nauczania oraz przygotować pomoce dydaktyczne. Przede wszystkim jednak do jego zadań należy efektywne zaplanowanie lekcji. Samodzielne prowadzenie lekcji to nie tylko merytoryczne przygotowanie, lecz także dobry kontakt z uczniami oraz stworzenie przyjaznej atmosfery. Czy wszystkie te elementy zostały opanowane przez studentów? Można mieć wątpliwość. Prowadzone przez badaczkę liczne obserwacje zajęć studenckich świadczą, iż ponad 40% badanych studentów nie radzi sobie z poprawnością przekazywanej wiedzy, atmosferą zajęć czy właściwym ich tempem. Szczegółowe dane na ten temat zostały opisane w monografii⁸. Samodzielne prowadzenie lekcji jest trudnym zadaniem. Świadczy o tym następująca wypowiedź studentki:

Udział w praktykach szkolnych jako przyszłego nauczyciela sprawił, iż dość szybko dostosowałam się do atmosfery panującej w klasie. Zaczynałam używać różnych metod pracy z uczniami i nauczyłam się stosować odpowiednie pomoce. Nie było to jednak proste. Moja pewność siebie, że jestem dobrze przygotowana, została poddana ciężkiej próbie. Musiało upłynąć wiele godzin zajęć z uczniami zanim choć trochę poczułam się pewnie. To naprawdę trudne zadanie stanąć przed uczniami, uczyć ich, brać za nich odpowiedzialność.

Hospitowanie zajęć zostało uznane przez zdecydowaną większość badanych studentów (93%) za umiejętność, którą opanowali w stopniu bardzo dobrym i dobrym. Wypowiedzi ankietowanych związane są najprawdopodobniej z uzyskanymi informacjami zwrotnymi od swoich opiekunów w szkołach, którzy szczegółowo omówili zajęcia prowadzone przez studenta. Studenci hospitowali zarówno zajęcia prowadzone przez nauczyciela, jak i przez innych studentów. Celem hospitacji było uzyskanie informacji do diagnozy lub oceny efektów pracy nauczycieli w zakresie zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych czy innych działalności. Praktykanci mieli za zadanie obserwowanie, jak prowadzi lekcję nauczyciel czy kolega z grupy, zwracając uwagę m.in. na: stosowane metody nauczania, kontakt pedagogiczny, organizację zajęć, aktywizację uczniów. Należy pamiętać, że podczas pierwszych hospitacji lekcji studenci podpatrują warsztat pracy nauczyciela. Świadczy o tym wypowiedź studenta: *Hospitacja jest okazją do sprawdzenia swoich umiejętności. Obserwując nauczyciela, mogę porównać moje dotychczasowe przygotowanie do zawodu nauczyciela w przyszłości.*

⁸ E. Sałata, *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, Radom 2013, s. 168–173.



Wykres 1. Określenie stopnia przygotowania studentów do praktyk pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne.

Każdemu nauczycielowi potrzebny jest odpowiedni zasób wiedzy merytorycznej, aby móc się nią podzielić z uczniami. Zazwyczaj uważa się, że wiedzę zdobywa się w czasie studiów. Należy jednak pamiętać, że nie jest ona wystarczająca w pracy nauczyciela. Podczas praktyk studenci mieli okazję się przekonać, że jeszcze istnieją obszary, które należy systematycznie uzupełniać. Prawie 1/4 badanych uważa, że jest słabo przygotowana do realizowania zadań podczas praktyk studenckich. Z czego to wynika? Studenci trafiają do szkół bezpośrednio z sal wykładowych. Czy uczestniczą regularnie w zajęciach? Czy zajęcia są odpowiednio realizowane? Można byłoby zadawać kolejne pytania. Większość studentów uznała, że jest dobrze przygotowana merytorycznie do uczestniczenia w praktykach.

Konspekt lekcji jest bardzo ważnym elementem przygotowania nauczyciela do zajęć. Jest to dokument, który informuje osobę hospitującą, czego będzie dotyczyła lekcja, ale jest również pomysłem na poprowadzenie tej lekcji⁹. Studenci podczas praktyk przeprowadzają lekcję pod okiem nauczyciela, na podstawie przygotowanego wcześniej konspektu. Bardzo dobrze i dobrze radzi sobie z tym zadaniem 92% badanych.

Czas praktyk nie powinien być czasem zmarnowanym. Weryfikują one wyobrażenia studentów o wykonywanym zawodzie. W rozmowie ze studentami można usłyszeć, iż nie przypuszczali, że to tak trudna praca i w przyszłości nie widzą się w roli nauczyciela. Na poparcie powyższego stwierdzenia można przytoczyć wypowiedź studenta:

Dzięki praktykom w szkołach mogłem się przekonać, że to nie dla mnie zawód. Zachowania dzieci w szkole przerażają mnie. Nie mogę złapać z nimi kontaktu. Dobrze, że były takie praktyki, bo wiem, że nie mogę pracować w tym zawodzie. Trochę szkoda czasu, który poświęciłem na studia. Co by jednak było, gdybym dostał się do pracy w szkole, a później męczył siebie i podopiecznych.

Sprawdzanie osiągnięć uczniów jest nierozzerwalnie związane z procesem nauczania i wychowania. Wykorzystuje się często do niego testy. Są one istotnym składnikiem warsztatu dydaktycznego. Test dydaktyczny jest narzędziem, którym posługuje się badający. Aby pomiar osiągnięć był prawidłowy, musi on przebiegać według ściśle określonych zasad. Większość badanych nie wykazuje żadnych trudności w przygotowywaniu testów (73%). Z tą kategorią wiąże się ostatni z ocenianych przez studentów elementów składających się na przygotowanie do praktyk pedagogicznych, a mianowicie przygotowanie środków dydaktycznych. Są to wszelkiego rodzaju przedmioty oddziałujące na zmysły uczniów. Dzięki

⁹ W. Sobczyk, A. Koterba, E. Mastalerz, H. Noga, *Badanie efektywności metod nauczania w aspekcie planowania pracy nauczyciela*, [w:] M. Duris (red.), *Technicke vzdelavanie ako sucast vseobecneho vzdelavania*, Wielka Łomnica 2006, s. 334–339.

środkom dydaktycznym uczniowie mają ułatwione poznawanie rzeczywistości, a czas na nie przeznaczony jest znacznie krótszy. Wzbogacają one stosowane metody nauczania i przyczyniają się do wzrostu ich efektywności. Właściwie dobrane ułatwiają prawidłową realizację zasady pogłębowości. Zdecydowana większość badanych i w tym zakresie wykazuje dużą sprawność (92%).

Dobrym podsumowaniem, świadczącym o ważności praktyk w przygotowaniu zawodowym, niech będzie wypowiedź studentki:

Dzięki tym praktykom zdobyłam doświadczenie zawodowe. Mogłam zaobserwować pracę nauczyciela, ale również wcielić się w nią. Wiem, jak bardzo ważne jest dbanie o dobro uczniów, rozwiązywanie różnych problemów – zarówno tych trudnych, jak i tych łatwych. Jestem zadowolona z tych praktyk, bo dzięki nim poznałam wiele nowych rzeczy. Nauczyłam się wykonywać swoje obowiązki i być odpowiedzialną za to, co się robi. Myślę, że stałam się bardziej samodzielną, punktualną i obowiązkową. Myślę, że to doświadczenie, które tu zdobyłam, pomoże mi w mojej przyszłej pracy.

Analiza wyników pokazuje, że studenci opanowali większość czynności na dobrym lub bardzo dobrym poziomie. Na podstawie wyników można stwierdzić, że zostali dobrze przygotowani do realizacji praktyk zawodowych.

Podsumowanie

Praktyki studenckie to integralna część programów kształcenia przyszłych nauczycieli. Prawidłowo realizowane są najlepszym sposobem sprawdzania wiedzy pedagogiczno-psychologicznej zdobytej podczas studiowania oraz zweryfikowania trafności dokonanego przez studenta wyboru zawodu nauczycielskiego.

Przed praktykami pedagogicznymi stoją liczne zadania, których spełnienie jest niezbędne, aby studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego uzyskali pełne kwalifikacje. Zasadniczym warunkiem należytego ich odbycia jest wzorowa organizacja i właściwy przebieg, zaś dla zabezpieczenia tego warunku szczególnego znaczenia nabiera organizacja opieki i kontroli nad praktykami pedagogicznymi ze strony uczelni.

Należy zwrócić uwagę, że duży wpływ na osiągnięcie dobrych wyników z przeprowadzonych praktyk pedagogicznych mają warunki, w których studentom przyszło je odbywać, a więc nie tylko szkoła sama w sobie, ale i odpowiednio przygotowani opiekunowie praktyk. Prawidłowa realizacja praktyki pedagogicznej jest więc bardzo ważna, gdyż stwarza wszechstronne możliwości metodyczno-merytorycznego przygotowania studenta do jego twórczej działalności jako nauczyciela-wychowawcy w przyszłej szkole, w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Bibliografia

- Fish D., *Kształcenie przez praktykę*, Warszawa 1996.
- Marek E., *Aktualizacja wiedzy pedagogicznej w toku praktyk studentów pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] E. Sałata (red.), *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Radom 2009.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Warszawa 1997.
- Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Pearson A. T., *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Sałata E., *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, Radom 2013.
- Sałata E., Borkowska E., *Kształcenie praktyczne studentów na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej*, [w:] E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Radom–Ryki 2003.
- Sobczyk W., Koterba A., Mastalerz E., Noga H., *Badanie efektywności metod nauczania w aspekcie planowania pracy nauczyciela*, [w:] M. Duris (red.), *Technicke vzdelavanie ako sucast vseobecneho vzdelavania*, Wielka Łomnica 2006.

Projekty i ich realizacja – egzemplifikacje

Dorota Radzikowska

Rozwijanie refleksji pedagogicznej studentów podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu i szkole w świetle doświadczeń z realizacji projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”

Praktyki pedagogiczne stanowią niezbędny element przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczyciela. I choć dziś nikt nie kwestionuje rangi i znaczenia odpowiedniego przygotowania praktycznego przyszłych nauczycieli, to przez wiele lat zagadnienie to spychane było na margines kształcenia akademickiego. Z powodu wieloletnich zaniedbań w tym obszarze, praktyki zaczęto określać jako nieefektywne i traktować jako pewną formalność konieczną do dopełnienia w toku studiów.

Powszechnie obserwowane niedomagania w zakresie realizacji praktyk dotyczą różnych jej obszarów, począwszy od samej koncepcji praktycznego kształcenia pedagogów.

Na to zagadnienie zwraca uwagę m.in. Z. Zbróg, która uważa, że najważniejszy problem związany z kształtem praktyk pedagogicznych ma swoje podłoże w modelu kształcenia nauczycieli, jaki w dalszym ciągu funkcjonuje na uczelniach wyższych w Polsce. Autorka podkreśla, że model ten 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, które są przecież najczęściej/zawsze nieodokreślone, niepowtarzalne i nieprzewidywalne. Wyczerzenie 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 szkolnej¹.

¹ Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli* [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 79.

Konsekwencją wspomnianego modelu jest marginalizowanie znaczenia i przydatności „wiedzy teoretycznej”, której przyszli nauczyciele nie potrafią wykorzystać w swojej pracy zawodowej. Poszukują oni „wiedzy praktycznej” (np. w postaci gotowych projektów zajęć), choć często okazuje się, że i ona nie przynosi oczekiwanych rezultatów w sytuacjach przedszkolnych czy szkolnych. W efekcie praktyki, zamiast być okazją do zdobywania określonych umiejętności czy weryfikacji własnych predyspozycji do zawodu nauczyciela, stają się doświadczeniem bezradności².

Tymczasem współczesne przemiany zachodzące w życiu społecznym wymuszają wprowadzenie nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli. Koniecznością XXI w. jest uczenie się przez krytyczną refleksję. Nowoczesność, której istotę stanowią wieloznaczność, wielość i polaryzacja opcji, niepewność, relatywizm wartości, „kryzys wiedzy rozumianej w kategoriach pewności i uniwersalności”³, nierozzerwalnie łączy się z refleksyjnością. Żeby człowiek mógł sprawnie funkcjonować w świecie naznaczonym wspomnianymi zjawiskami, musi posiadać pewien rys osobowościowy, w którym ogromną rolę odgrywają m.in.: ciekawość, podatność i gotowość na zmiany, posiadanie własnych opinii, tolerancja dla odmienności czy dążenie do samodoskonalenia się⁴. Szczególnie w pracy nauczyciela, który zawsze działa w sytuacjach otwartych i niepowtarzalnych, „konieczne są kompetencje, które ze swej natury pozostają zawsze niegotowe, niewystarczające i znajdują się w bezustannym ruchu”⁵. M. Czerpaniak-Walczak uważa, że wykształcenie nauczyciela-profesjonalisty wiąże się z wyposażeniem go w takie dyspozycje i sprawności, które pomogą mu w twórczym i odważnym wypełnianiu roli zawodowej. Do tych dyspozycji zalicza, oprócz rzetelnej wiedzy zawodowej, „krytycyzm i głęboki namysł nad faktami, zjawiskami i procesami, których jest świadkiem, w których uczestniczy

² Szerzej na ten temat piszą m.in.: E. Cyrańska w artykule *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), op. cit., s. 23; K. Wawrzyniak, *Wspieranie nauczycieli w świadomym kształtowaniu osobistej wiedzy praktycznej*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013, s. 53.

³ I. Czaja-Chudyba: *Nieobecna praktyka – o wykorzystaniu strategii rozwijających krytyczną refleksję w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, t. 3, Kraków 2010, s. 29.

⁴ I. Kopaczyńska, *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Warszawa 2011, s. 129.

⁵ J. Bonar, A. Buła, *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Kraków 2011, s. 11.

oraz które sam inicjuje i organizuje”⁶. Refleksja, wsparta rzetelną wiedzą profesjonalną, przyczynia się – zdaniem autorki – do ujawnienia koniecznej w tym zawodzie autonomii intelektualnej i moralnej nauczyciela.

Towarzyszy temu konstruowanie własnej (zwanej także „prywatną”) teorii edukacyjnej, wyrażającej się w świadomym wyborze i praktycznym urzeczywistnianiu elementów sytuacji edukacyjnych. [...] Refleksyjne działania nauczyciela-wychowawcy jest przykładem, a zarazem warunkiem uwolnienia od dogmatyzmu i stereotypowości, zarówno jego samego jak i pozostałych uczestników sytuacji edukacyjnych. Jednocześnie sprzyja ukierunkowanemu poszerzaniu zasobów własnej wiedzy i umiejętności zawodowych. W tym kontekście można mówić o „uwalniającej roli refleksji zawodowej”⁷.

W świetle najnowszych tendencji naukowych nauczyciele muszą samodzielnie formułować zamiary oparte na przekonaniach oraz modyfikować swe przekonania i zamiary w świetle doświadczenia. To zdanie w sposób niezwykle zwięzły ukazuje istotę nauczycielskiej profesji i uświadamia, że najważniejszą troską w procesie kształcenia nauczycieli jest umożliwienie dokonywania tych modyfikacji w sposób racjonalny, poprzez przygotowanie i wytworzenie u nauczycieli nawyku praktycznego rozumowania. Nauczyciela „tworzy” osobowość, wiedza i doświadczenie. Głównymi zaś wyróżnikami pracy nauczycielskiej są: autonomia, samodzielność, nieskrępowana twórczość i osobista odpowiedzialność. Profesjonalność, kompetencje muszą być osadzone w nim samym, muszą być przeniknięte indywidualnością⁸.

Z tego powodu w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego chcieliśmy stworzyć taką koncepcję praktyk pedagogicznych, które służyłyby nie tyle instrumentalnemu nabyciu określonych schematów działania, ile zbudowaniu osobistej, krytycznej refleksji nad własnym działaniem. Zależało nam, aby praktyka realizowana w prawdziwym środowisku przedszkolnym i szkolnym nie była sprawdzianem tego, czego na wykładach nauczyli się studenci (a tak zazwyczaj jest rozumiana w placówkach oświatowych), ale stała się miejscem uczenia się, nabywania przez studentów nowej wiedzy i umiejętności.

Dzięki przystąpieniu do konkursu ogłoszonego przez MEN w 2009 r. w ramach POKL i działań związanych z podnoszeniem jakości kształcenia, a w konsekwencji uzyskaniu zgody na realizację projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”, mogliśmy zrealizować nasze zamierzenia. Projekt

⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 10.

⁷ Ibidem, s. 25–26.

⁸ J. Zdański, *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, www.jasnyhoryzont.pl [dostęp: 16.12.2013].

skierowany był do 270 studentów pedagogiki na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne (4 roczniki studiujących) oraz do nauczycieli łódzkich przedszkoli i szkół, a jego ideą była poprawa jakości opieki nad studentami właśnie w toku praktyk odbywanych w tych placówkach.

Nasz pomysł na praktyki zbudowaliśmy na przekonaniu o znaczeniu profesjonalizmu i kompetencji w zawodzie nauczyciela. Nie można zaprzeczyć, że student odbywający praktykę w placówce jest już nauczycielem, rozpoczął swoją wędrówkę w zawodzie i powinien być przygotowany na jej kierunek, przy czym pożądanym kierunkiem jest rozwój w zakresie niezbędnych we współczesnym świecie kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela. Są nimi kompetencje osobiste oraz realizacyjne, spośród których na czoło wysuwają się kompetencje komunikacyjne, poznawcze i interakcyjne. Ich podstawę stanowi wiedza teoretyczna, a także refleksyjne doświadczenie praktyczne. Przy czym kompetencje osobiste są rodzajem podłoża dla tych drugich, a także mają wpływ na pojawienie się i rozwój u nauczyciela postawy krytyczno-refleksyjnej wobec siebie i swego miejsca w edukacji, w kontekście jej celów i współczesnych uwarunkowań. Chcieliśmy, aby właśnie tego uczył się student na praktyce.

Realizacja powyższych założeń nie byłaby możliwa bez nawiązania lepszej współpracy ze środowiskiem oświatowym i wspólnego z nauczycielami przygotowania się do przyjęcia studentów na praktyki. Jest to o tyle istotne, że dotychczas jednym z najczęściej wymienianych negatywnych zjawisk związanych z organizacją praktyk pedagogicznych jest rozluźnienie więzi uczelni z placówkami oświatowymi przez zmniejszenie współpracy i liczby kontaktów wynikających z toku kształcenia. Złożenie na studentów odpowiedzialności za wybór placówki i opiekuna praktyk powoduje brak realnej możliwości indywidualnej opieki nad studentem ze strony uczelnianego opiekuna. Taka organizacja praktyk pedagogicznych ogranicza możliwości dialogu, dyskusji, pogłębionej refleksji nad zdobytym doświadczeniem z powodu braku czasu i osób przewidzianych na takie czynności.

Dlatego jednym z naszych celów w projekcie było wyposażenie nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w wiedzę i umiejętności niezbędne do rzetelnego, prawidłowego pełnienia roli opiekuna praktyk oraz rozwinięcie u nich poczucia świadomości i odpowiedzialności za praktyczne kształcenie studentów.

Kluczową zmianą w zakresie realizacji praktyk stało się więc włączenie środowiska oświatowego – dyrektorów placówek i nauczycieli – w tworzenie celów i treści praktyki, by zażegnać ujawniany rozdźwięk między teorią a praktyką. Chcieliśmy, by nauczyciele razem z nami wypracowywali elementy nowatorskiego programu praktyk, służyli swoim doświadczeniem i znajomością

przedszkolnych/szkolnych realiów. Zrobiliśmy to w czasie kilkudziesięciu godzin warsztatów dotyczących m.in.: planowania procesu edukacyjnego z uwzględnieniem kształtowania kompetencji kluczowych ucznia, współpracy ze studentami na etapie planowania, realizacji i ewaluacji praktyk czy monitorowania i ewaluacji pracy studenta. Warsztaty te służyły w głównej mierze uświadomieniu niektórych obszarów kompetencji opiekuna, które zmieniają się wraz z narastaniem i różnicowaniem się wiedzy o edukacji.

Szczególnie mocno zależało nam, żeby nauczyciele – opiekunowie praktyk – z jednej strony pomagali studentom w nabywaniu umiejętności z zakresu autorefleksji i analizowania własnej pracy, a z drugiej – żeby byli gotowi do poddawania pod refleksję również swojej pracy.

T. Garstka stwierdza, że

[...] zarówno obserwacje i doświadczenia praktyków we wspieraniu rozwoju zawodowego, jak i wyniki badań pokazują, że najbardziej skuteczną formą wspierania efektywnego wykorzystania wiedzy i umiejętności nabytych na etapie szkolenia zawodowego (studia) jest analizowanie własnej praktyki i udzielanie pomocy w pokonywaniu trudności i podejmowaniu wyzwań związanych z tą praktyką⁹.

To, w jaki sposób student odbywający praktyki w przedszkolu lub szkole będzie postrzegać siebie jako przyszłego kompetentnego nauczyciela, czyli to, czego o sobie nauczy się w toku praktyki, zależy w dużej mierze od osobowości i kompetencji nauczyciela – opiekuna w placówce, od jego sposobu patrzenia na edukację. Kluczowymi elementami są tutaj: „wiedza opiekuna, umiejętności opiekuna, doświadczenia opiekuna, cechy osobowości opiekuna, sposób wchodzenia w relacje (styl interpersonalny), wyobrażenia i założenia opiekuna dotyczące roli podopiecznego”¹⁰, a także umiejętności interpersonalne wiążące się z „nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji zaufania i współpracy z podopiecznym dzięki efektywnemu komunikowaniu się z nim”¹¹.

Jeśli nauczyciel – opiekun praktyk – nawiązuje dobrą relację dzięki doskonałej, szczerzej komunikacji staje autorytetem dla praktykanta, ma rzetelną wiedzę wynikającą z osobistego doświadczenia, sam pracuje poprzez autorefleksję i otrzymywane informacje zwrotne, to sprzyja sytuacji, w której student – przyszły nauczyciel – będzie postępował podobnie i będzie nabywał požądane w swoim zawodzie umiejętności i postawy.

Kolejnym elementem projektu, poza ścisłą współpracą z nauczycielami – opiekunami praktyk w placówkach, którzy mieli sprzyjać rozwijaniu refleksji

⁹ T. Garstka, *Opiekun nauczyciela. Umiejętności psychologiczne*, Warszawa 2003, s. 11.

¹⁰ Ibidem, s. 22.

¹¹ Ibidem, s. 26.

pedagogicznej studentów, była praca w minizespołach złożonych z dwóch-trzech studentów i opiekującego się nimi nauczyciela.

Umiejętność działania zespołowego znajduje się wśród najważniejszych wyzwań stawianych przed edukacją przez współczesny świat. Psychologia społeczna zakłada, że suma działań indywidualnych, które w procesie kooperacji i synchronizacji wzajemnie na siebie oddziałują, jest zawsze mniejsza niż efekt pracy zespołu. W licznych publikacjach z zakresu zarządzania wiedzą bardzo mocno podkreśla się, że zespołowe uczenie się umożliwia wnikliwą analizę złożonych problemów z wykorzystaniem harmonijnego połączenia inteligencji całej grupy zamiast podporządkowania się poglądom jednej osoby, a także podjęcie innowacyjnych, oryginalnych rozwiązań realizowanych w kooperacji w poczuciu świadomej współodpowiedzialności za powodzenie projektu.

Tak więc jedną z zasadniczych zmian, jaką wprowadziliśmy w realizacji praktyk, było utworzenie tzw. minizespołów, w których uczestnicy wzajemnie się wspierali we wszystkich fazach pracy, począwszy od projektowania sytuacji dydaktycznych, przez dokumentowanie przebiegu procesu kształcenia, aż po analizę tego, co zespół razem przeżywał w trakcie praktyk. Takie wspólne poddawanie refleksji zgromadzonych materiałów jest o tyle istotne, że krytycyzm i głęboki namysł nad własną działalnością pedagogiczną są ważnymi wskaźnikami profesjonalizmu współczesnego nauczyciela. Warto dodać, że uczenie się we współpracy, umożliwienie dyskusji pogłębiającej rozumienie zdarzeń zostało bardzo docenione przez studentów i nauczycieli biorących udział w projekcie.

Dla rozwijania refleksji pedagogicznej studentów z pewnością ogromną rolę miało przyjęcie przez nas konstruktywistycznej teorii kształcenia jako podstawy dla organizowania praktycznego kształcenia przyszłych pedagogów. W myśl tej teorii założyliśmy, że budowanie wiedzy musi wiązać się z samodzielnym nadawaniem elementom znaczeń i sensów. Uznaliśmy, że uczenie się powinno zaś koncentrować uwagę na czynnościach uczącego się, zwłaszcza że, jak twierdzi R. Michalak, trudno mówić o wiedzy istniejącej obiektywnie, poza uczącym się podmiotem. W perspektywie tak ujętego procesu uczenia się innego znaczenia nabiera również proces nauczania¹². Dlatego podstawą poznania i rozumienia zjawisk pedagogicznych stało się ich „doświadczenie, przeżywanie, dokumentowanie i refleksja nad nimi, dyskusja o nich z doświadczonymi praktykami, doskonalenie i ponowne

¹² R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Kraków 2011, s. 95.

doświadczenie, by móc znów przeżywać, dyskutować, rozumieć, naprawiać itd., itp.”¹³

Odzwierciedleniem przyjętego przez nas założenia, że wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją, stała się dokumentacja, jaką podczas praktyk wykonywali objęci projektem studenci. Zależało nam, by wszystkie dokumenty tworzone przez praktykantów ukazywały konstruowanie i rekonstruowanie przez nich własnej wiedzy pedagogicznej, by zgromadzony w nich materiał stał się źródłem refleksji i głębszych analiz kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.

Świadomość działań praktycznych podejmowanych przez studentów była budowana poprzez prowadzenie różnorodnych form dokumentacji, wśród których do najważniejszych należały: Internetowa Teczka Studenta, pamiętniki oraz forum internetowe. Każdy z tych dokumentów miał inny cel i różne uzasadnienie. Jednak ich cechą wspólną było uwzględnienie nowego spojrzenia na proces edukacyjny jako uczenie się przez doświadczenie, przeżywanie, eksperymentowanie, negocjowanie znaczeń.

W projekcie przyjęliśmy rozumienie dokumentowania jako procesu obserwowania, gromadzenia oraz wspólnego interpretowania za pomocą różnorodnych mediów doświadczeń związanych z procesem uczenia się¹⁴. Zaproponowane studentom sposoby dokumentowania zachęcały, prowokowały przyszłych nauczycieli do utrwalania doświadczeń zgromadzonych w toku praktyki na wszystkich jej etapach: przygotowania, uczestnictwa i co ważne – na etapie jej podsumowania.

Głównym założeniem pierwszego z dokumentów, Internetowej Teczki Studenta, było umożliwienie zamieszczania w niej materiałów w postaci zdjęć, filmów, transkrypcji rozmów czy notatek pozyskanych przez minigrupy studenckie podczas praktyk ilustrujących istotę procesu uczenia się oraz strategię używane przez poszczególne dzieci. W czasie pobytu w placówce studenci z pomocą nauczyciela gromadzili przy wykorzystaniu kamer, dyktafonów i notatników dowody i artefakty tego, co działo się w klasie. Następnie zgromadzony materiał poddawali analizie i refleksji wraz z uczelnianym opiekunem praktyk.

¹³ J. Bonar, A. Buła, *Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej edukacji*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk...*, s. 116.

¹⁴ Szerzej na ten temat pisze A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela...*, s. 132.

Niezwykle pomocne w ukierunkowywaniu obserwacji prowadzonych przez studentów okazały się obszary zainteresowań zaproponowane przez uczelnianych opiekunów praktyk. Podczas pracy nad projektem „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć” wypracowano dwanaście takich obszarów, spośród których studenci wybierali jeden i dokładnie go analizowali:

- uczenie się w toku dziecięcej zabawy;
- rozwiązywanie konfliktów;
- obszary samodzielności dzieci;
- uczenie się we współpracy;
- funkcjonowanie dziewcząt i chłopców;
- aktywność pytajna dzieci;
- rodzaje zadań stawianych dzieciom i strategię ich rozwiązywania;
- diagnoza procesu uczenia się dziecka;
- wykorzystanie środków dydaktycznych w procesie uczenia się;
- specjalne potrzeby edukacyjne dzieci;
- motywowanie do uczenia się (tworzenie sytuacji, stawianie pytań);
- obszary i sposoby oceniania.

Oczywiście przygotowane obszary zainteresowań stanowiły dla nich jedynie pewną inspirację. Każda minigrupa studencka będąca na praktykach w jednej grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej mogła ustalić z opiekunem praktyk własny obszar obserwacji, specyficzny dla danej społeczności. Warto dodać, że każdy z zaproponowanych obszarów do wyboru był zaopatrzony w aktualną bibliografię, z której skorzystać mogli studenci, przygotowując się do sformułowania pytania badawczego.

Tak więc na zawartość każdej teczki składały się opisy sytuacji edukacyjnych, które pozwalały na udzielenie odpowiedzi na postawione wcześniej przez studentów pytanie badawcze wybrane w ramach określonego obszaru zainteresowań.

Walorem tej formy dokumentowania było niewątpliwie prowokowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do działania jako badacz i budowania wiedzy w określonym zakresie tematycznym. Dzięki niej studenci mogli odnaleźć „wiele obecnych w swojej świadomości przekonań pedagogicznych, osobistych teorii, które znów staną się źródłem kolejnych dyskusji”¹⁵.

Bogactwo zebranego materiału skłania wręcz do zorganizowania specjalnych zajęć, podczas których studenci wraz z pracownikami Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej mogą analizować umieszczoną w ITS dokumentację pod kątem strategii uczenia się podejmowanych przez dzieci,

¹⁵ J. Bonar, A. Buła, *Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji...*, s. 124.

jako że w przypadku tego sposobu dokumentowania to właśnie one stanowiły główny punkt ogniskowania zainteresowania praktykantów.

Refleksję nad własnym działaniem umożliwiła druga z zaproponowanych form dokumentacji, czyli pamiętniki służące przede wszystkim gromadzeniu własnych spostrzeżeń.

Ideą wprowadzenia do projektu „pamiętnika młodej nauczycielki”, swobodnego dziennika, jako jednej z form dokumentowania odbywanych praktyk było stworzenie miejsca, w którym studenci mogliby w sposób nieskrępowany wyrażać swoje przeżycia i dzielić się refleksjami. Od samego początku zwracaliśmy uwagę, by w prowadzonych dziennikach studenci unikali obiektywnych opisów przedszkolnej czy szkolnej rzeczywistości, a koncentrowali się na własnych emocjach, osobistych wnioskach z rozmaitych sytuacji przeżytych podczas pobytu w placówkach edukacyjnych.

Pamiętnik ma formę osobistą, jest intymnym wyznaniem wrażeń, przeżyć, emocji i wątpliwości. Zapiski prowadzone na gorąco mają pomóc uporządkować odczucia, obudzić refleksję, inspirować myśli do eksploracji przestrzeni wychowania i nauczania. Istotą pamiętnika nie jest formalizowanie, lecz budzenie refleksyjności.

Przemyślenia umieszczone w studenckich dziennikach pokazały nam, nauczycielom akademickim, na jakie elementy praktyk pedagogicznych zwracali uwagę studenci, w jakich obszarach budowała się ich wiedza pedagogiczna.

W większości studenckich pamiętników znalazły odzwierciedlenie emocje powstałe w trakcie zarówno pierwszych, jak i kolejnych spotkań w placówce. Powszechne było wyrażanie obawy, strachu przed pierwszym kontaktem z dziećmi, przy czym w tej sytuacji pierwszego spotkania największą troskę studentów stanowiło to, czy zostaną zaakceptowani przez wychowanków i czy poradzą sobie z opanowaniem całej grupy. Równie często w prowadzonych przez studentów dziennikach znajdowały odzwierciedlenie spostrzeżenia dotyczące samego zawodu nauczyciela (np. *Po odbyciu praktyk dotarło do mnie, ile trudu i wysiłku trzeba włożyć w swoją pracę. To nie jest tak, że wchodzimy do przedszkola, mówimy parę wyuczonych zdań do dzieci i po sprawie. [...] Trzeba być naprawdę elastycznym i przygotowanym na wszystko w pracy z dziećmi.*). Zanotowane spostrzeżenia, wnioski, refleksje odnoszą się także do różnych kompetencji nauczyciela. Jeśli przywołamy podział nauczycielskich kompetencji na merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne oraz wychowawcze dokonany przez W. Strykowski¹⁶, to należy stwierdzić, że choć wszystkie one zostały dostrzeżone, poddane namysłowi przez studentów tworzących

¹⁶ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 23.

dokumentację z praktyk, to największa uwaga została skupiona wokół kompetencji dydaktyczno-metodycznych.

Dużo miejsca w tworzonych przez siebie pamiętnikach studenci poświęcili nauczycielom – opiekunom praktyk w placówkach, co potwierdziło słuszność naszych starań o wspólne z nauczycielami przygotowanie się do przyjęcia studentów na praktyki.

Równoległe do powyższych form dokumentowania uczestnictwa w praktykach pedagogicznych na stronie internetowej projektu funkcjonowało forum studentów, traktowane przez nas jako miejsce wymiany doświadczeń i uczenia się we współpracy.

Wątki, jakie pojawiły się na forum, obejmują bardzo szerokie spektrum zagadnień: od problematyki związanej z dokumentacją, tak projektową, jak i szkolną czy przedszkolną (np. wątki: *dziennik praktyk*, *teczka studenta* czy *dziennik klasowy*), przez refleksje dotyczące bezstresowego wychowania (*Bezstresowe wychowanie – tak czy nie*), opinie na temat obniżenia wieku szkolnego (*Sześciolatki do szkoły*), uwagi dotyczące edukacji seksualnej dzieci w wieku przedszkolnym (*Pomysł WHO na temat edukacji seksualnej w przedszkolu*), aż po propozycje konkretnych rozwiązań metodycznych (jak w wątkach *Szafa pełna pomysłów i Andrzejki*) czy też opisy zabawnych sytuacji i pomysłów dzieci (*Zabawne sytuacje, śmieszne teksty dzieci*).

Zaprezentowany sposób dokumentowania doświadczeń zdobywanych podczas praktyk, wynikający z potrzeby nowego spojrzenia na edukację, staje się źródłem, tak koniecznej w naszych czasach, profesjonalnej refleksji zawodowej.

Bibliografia

- Bonar J., Buła A., *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Kraków 2011.
- Bonar J., Buła A., *Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Kraków 2011.
- Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Cyrańska E., Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Czaja-Chudyba I., *Nieobecna praktyka – o wykorzystaniu strategii rozwijających krytyczną refleksję w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szućcik, S. Czudek-Ślęczka,

- A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, t. 3, Kraków 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Garstka T., *Opiekun nauczyciela. Umiejętności psychologiczne*, Warszawa 2003.
- Kopaczyńska I., *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Warszawa 2011.
- Maj A., *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013.
- Michalak J., *Konstruktoryzm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Kraków 2011.
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Wawrzyniak K., *Wspieranie nauczycieli w świadomym kształtowaniu osobistej wiedzy praktycznej*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013.
- Zbróg Z., *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studentckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012.
- Zdański J., *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, www.jasnyhoryzont.pl [dostęp: 16.12.2013].

Kinga Kuszak

Praktyczne przygotowanie nauczycieli edukacji elementarnej O roli współpracy wyższej uczelni z interesariuszami zewnętrznymi. Tworzenie sieci wspólnych działań

Wprowadzenie

Wśród zaleceń Parlamentu Europejskiego dla szkolnictwa wyższego z dnia 23 kwietnia 2008 r. odnaleźć można cele, których realizacja powinna zmierzać do:

- 1) podtrzymywania i rozwijania różnorodnych form i programów kształcenia na poziomie wyższym – co daje uczelniom autonomię w tworzeniu oferty programowej adresowanej do różnych grup interesariuszy;
- 2) stworzenia spójnego systemu porównywania osiągnięć i kwalifikacji osób uczących się na poziomie wyższym – co z kolei wymaga działań związanych z ujednoceniem działań podejmowanych w uczelniach wyższych każdego typu.
- 3) kształcenia dającego szansę na uzyskanie zatrudnienia przez absolwentów;
- 4) współpracy uczelni wyższych z rynkiem pracy.

Z powyższych zaleceń wynikają następujące regulacje formalno-prawne:

- rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji;
- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 r.

Przyjęcie pierwszej regulacji doprowadziło do radykalnej zmiany w sposobie projektowania programów studiów na uczelniach wyższych. Rozporządzenie drugie uregulowało kwestie dotyczące kształcenia nauczycieli.

W ich konsekwencji zasadniczy punkt ciężkości położony został na efekty kształcenia, które powinien osiągnąć każdy student w trakcie trwania

studiów, a które zostają potwierdzone uzyskaniem przez niego dyplomu ukończenia ściśle określonego kierunku studiów. Uzyskane przez jednostkę efekty wskazują, że dana osoba sprostała wymaganiom zdefiniowanym na danym poziomie studiów dla danego kierunku.

Przyjęte przez ministerstwo w 2011 r. podejście bazujące na efektach kształcenia wymaga od autorów programów studiów na poziomie poszczególnych uczelni podjęcia szeregu działań związanych z przemyślanym projektowaniem, organizacją, ewaluacją procesu kształcenia i walidacją efektów tego procesu z jednoczesnym włączeniem w ten proces na różnych etapach jego tworzenia tzw. interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, których udział w praktycznym przygotowaniu studentów powinien być znaczący w odniesieniu do rozwijania u studentów kompetencji niezbędnych w ich przyszłym funkcjonowaniu zawodowym. Z kolei określone standardy kształcenia nauczycieli wskazują, iż przygotowanie do zawodu nauczyciela obejmuje od 330 do 360 godzin zajęć i wymaga zrealizowania przez kandydatów do zawodu przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, dydaktyki przedmiotowej oraz przedmiotów uzupełniających w myśl zasady, iż w kształceniu nauczycieli obligatoryjne „powinny być wielostronność, szeroki zakres treści kształcenia, poznawanie i wytwarzanie wartości oraz opanowanie niezbędnych sprawności”¹. Kształcenie profesjonalisty ma bowiem – jak to ujmują L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki i Z. Wiatrowski – doprowadzić do „układu celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie zawodowe”². Wśród czynników decydujących o jakości i sukcesie zawodowym przyszłego nauczyciela, pośród innych determinant wymienia się jakość kształcenia na poziomie uczelni wyższych, a w tym: kwestie selekcji podczas studiów, jakość programu kształcenia i wymagania stawiane studentom na poszczególnych etapach kształcenia, jakość praktyk i stażów zawodowych realizowanych w trakcie studiów i bezpośrednio po ich zakończeniu, budowanie motywacji do osobistego rozwoju zawodowego (na etapie kształcenia wyższego i podczas całej drogi zawodowej), która powinna się odbywać przy znaczącym udziale naukowców i pracowników dydaktycznych uczelni wyższej oraz przedstawicieli instytucji oświatowych – doświadczonych metodyków i organizatorów współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Przy czym w wymienionych dokumentach wyraźnie położono nacisk na kształcenie formalne, choć dostrzega się również

¹ Cz. Banach, *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

² Cyt. za: A. Kanios, *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Lublin 2010, s. 29.

kwestię kompetencji zdobywanych i rozwijanych poza nurtem formalnego kształcenia, np. w formie działalności wolontariackiej, aktywności w kołach naukowych, samorządzie studenckim.

Sieć wspólnych działań uczelni i szkoły (przedszkola) jako warunek efektywnego kształcenia nauczycieli

Przygotowanie wykształconych, kompetentnych nauczycieli-humanistów głęboko refleksyjnych i kompetentnie reagujących na indywidualne potrzeby dziecka oraz jego otoczenia nie jest zadaniem wyłącznie uczelni wyższej. Wymaga zaangażowanej współpracy z praktykami, przyszłymi pracodawcami i współpracownikami dzisiejszego studenta. Przywołam w tym miejscu słowa M. Mendel i A. Cieślak, które o przejściu z roli studenta do roli nauczyciela piszą w następujący sposób:

[...] szkoła to głęboka woda, a przyszli nauczyciele przyznają się do tego, że nie potrafią jeszcze dobrze pływać. Radzą sobie z kołem ratunkowym, ale obawiają się nadchodzącej fali żądań i oczekiwań rodziców, dyrektorów, wciągających wirów papierkowej roboty, rwących prądów pokoju nauczycielskiego. Tych wodnych zawirowań studenci boją się najbardziej, ponieważ nie czują się przygotowani do zanurzenia głowy. Choć są i tacy, którzy czują się w szkole, jak „ryba w wodzie” i najchętniej rozpocząliby pracę od zaraz³.

Posługując się językiem przytoczonych tu autorek, przygotowanie do profesji nauczycielskiej, podobnie jak nauka pływania, nie może odbywać się „na sucho”, lecz w formie praktycznego treningu, w środowisku sprzyjającym „oswajaniu się z wodą i swobodnemu unoszeniu się na wodzie”, bez uczucia frustracji, zdenerwowania, niepewności często towarzyszącym adeptom tego zawodu. W tej sytuacji w pełni zasadne i konieczne wydaje się stworzenie sieci wzajemnego wsparcia obejmującej następujące podmioty: studentów, nauczycieli, dyrektorów szkół, pracowników innych instytucji oświatowych, pracowników naukowo-dydaktycznych wyższej uczelni. Osoby i instytucje tworzące tę wielopodmiotową sieć powinny być powiązane zarówno relacjami formalnymi (np. porozumienia o współpracy), jak i nieformalnymi, wynikającymi z przekonania, że współpraca przynosi wymierne korzyści każdej ze stron zaangażowanych w działania:

1. Studentom, którzy będą mogli w sposób bezpieczny zanurzyć się w nurcie działań szkoły, w przyjaznej, życzliwej atmosferze odbyć różne

³ M. Mendel, A. Cieślak, *(P)rogi szkoły*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 249–250.

formy praktyk, stażów i przygotowania zawodowego, a w ten sposób opinać „rutynowe zachowania”, gdyż „dopiero po osiągnięciu rutynowych umiejętności nauczyciel może mieć na tyle komfortową sytuację, aby wzbudzić w sobie refleksję”⁴.

2. Nauczycielom, którzy w kontakcie z adeptem sztuki pedagogicznej będą mogli wejść w rolę facylitatora, tutora, co może im także pomóc dokonać pogłębionej autorefleksji, zaktualizować własną wiedzę metodyczną, przedmiotową, wychowawczą, z dystansem spojrzeć na osobisty warsztat zawodowy w myśl praktycznej realizacji idei refleksyjnego praktyka, który „myśli o tym, co robi, także w momencie działania, stawiając pytania dlaczego, co i jak [...]. W znacznym stopniu refleksja w działaniu – zależy od doświadczenia zdziwienia podczas działania”⁵.

3. Dyrektorom placówek edukacyjnych, którzy będą mieli okazję zweryfikować pracę zespołu nauczycielskiego w innej niż dotychczas sytuacji wspólnego uczenia się z mniej doświadczonymi partnerami – studentami, ale też będą mogli pozyskiwać pracowników z grona studentów współpracujących wcześniej z placówką.

4. Dzieciom, uczniom, ich rodzicom, którzy otrzymają kompetentną, profesjonalną opiekę, pomoc, wsparcie nie tylko ze strony dyrektorów, nauczycieli przedszkoli i szkół, lecz także dodatkową pomoc ekspertów z ramienia uczelni oraz bezpośrednią pomoc nakierowaną na zaspokojenie ściśle określonych potrzeb indywidualnych dzieci, którą można zapewnić w następujących układach relacji:

- nauczyciel–student–dziecko;
- nauczyciel–student–grupa dzieci;
- nauczyciel–kilku studentów–kilkoro dzieci;
- nauczyciel–kilku studentów–jedno dziecko;
- grupa nauczycieli–grupa studentów–grupa dzieci;
- grono pedagogiczne–grupa studentów–grupa dzieci;
- grono pedagogiczne–grupa studentów–nauczyciel (nauczyciele) akademicy–jedno dziecko/grupa dzieci.

5. Pracownikom uczelni, którzy mają szansę na prowadzenie badań na terenie placówek oświatowych; we współpracy z nauczycielami możliwe staje się też aplikowanie wyników weryfikacji empirycznych do praktyki pedagogicznej w celu podnoszenia jakości pracy przedszkola/szkoły oraz doskonalenie systemu kształcenia przyszłych nauczycieli.

⁴ S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 19, s. 48.

⁵ Ibidem, s. 41.

Stworzenie takiej sieci osób zorientowanych na wspólne, ale też odrębne, wzajemnie niewykluczające się cele umożliwi realizację następujących wspólnych działań:

1) związanych bezpośrednio z realizacją programu studiów na kierunku i/lub specjalności przygotowującej nauczycieli edukacji elementarnej, w tym praktyk pedagogicznych i zawodowych;

2) doskonalących kompetencje studentów i czynnych zawodowo nauczycieli w formie warsztatów, seminariów itp.;

3) podejmowanych wspólnie przez nauczycieli, dyrektorów szkół, studentów i pracowników uczelni na rzecz dzieci, ich rodziców i szerszej ujmowanego środowiska lokalnego;

4) podejmowanych przez uczelnię: pracowników i studentów na rzecz określonych instytucji oświatowych i edukacyjnych.

5) wynikających z realizacji idei refleksyjności i romantyczności, o których D. Gołębniak pisze następująco: „refleksyjność, wyrażająca się w stałym badaniu swej praktyki, sięganiu do formalnych teorii w celu uzyskania pełnego rozumienia swego działania dla jego nieustannego doskonalenia”⁶. Zaś „romantyczność, przejawia się w tworzeniu autentycznych głębokich spotkań osobowych, charakteryzujących się pełną akceptacją i uwagą dla drugiego, empatycznym rozumieniem, poruszeniem emocjonalnym, doświadczeniem transcendencji”⁷.

W dalszej części rozważań podejmę próbę spojrzenia na obszary wspólnych działań wyższej uczelni i interesariuszy zewnętrznych, które mają służyć podnoszeniu jakości kształcenia nauczycieli w aspekcie merytorycznym, metodycznym, organizacyjnym i osobowym.

Praktyki studenckie z partnerskim udziałem nauczycieli szkół i przedszkoli

Bezpośrednią konsekwencją wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji na poziomie szkolnictwa wyższego oraz standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (w kontekście udziału interesariuszy zewnętrznych w procesie kształcenia i budowania sieci wsparcia) jest modyfikacja programów praktyk studenckich w taki sposób, aby udział w ich organizacji, realizacji i ewaluacji pracowników instytucji oświatowych był udziałem w pełni partnerskim.

⁶ D. B. Gołębniak, *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki (uniwersytecki model kształcenia nauczycieli)*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1, s. 14.

⁷ Ibidem.

Do zadań (wynikających ze wspomnianego już rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego), które sprzyjają kształtowaniu kompetencji merytorycznych i opiekuńczo-wychowawczych studentów podczas odbywania praktyk studenckich i są jednocześnie okazją do budowania pogłębionych relacji między uczelnią a placówkami oświatowymi, należy zaliczyć:

1) zapoznanie się ze specyfiką placówki, w której realizowana jest praktyka;

2) obserwowanie działalności dzieci, uczniów, procesów zachodzących w grupie, działalności opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej, terapeutycznej nauczycieli, interakcji na poziomie dorosły–dziecko;

3) współdziałanie z opiekunem praktyk w celu: sprawowania opieki i nadzoru nad grupą, podejmowania działań wychowawczych, prowadzenia zajęć wychowawczych, podejmowania działań na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

4) pełnienie przez studenta roli opiekuna–wychowawcy, w tym m.in. poznawanie uczniów i wychowanków, samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych, sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności podopiecznych, organizowanie i prowadzenie zajęć wychowawczych, podejmowanie indywidualnej pracy z dziećmi, podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym;

5) analiza i interpretacja zaobserwowanych lub bezpośrednio doświadczonych sytuacji, w tym: prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktycznym doświadczeniem, ocenę własnego funkcjonowania, ocenę przeprowadzonych przez siebie działań w kontekście osiągnięcia założonych celów itp.⁸

Od czasów świetności liceów pedagogicznych i kolegów kształcących nauczycieli bezsprzecznym pozostaje fakt, iż istotnym elementem systemu kształcenia nauczycieli są praktyki. Na aktualności nie stracił też postulat Jana Władysława Dawida, który pisał, iż

[...] wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, zatem dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące [...] Wobec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła naukowa pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wymaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzająca⁹.

⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U., poz. 131.

⁹ J. W. Dawid za: J. Kulpa, *Problem kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] W. Danek, *Kształcenie nauczycieli w wyższej szkole pedagogicznej*, „Rocznik Wyższej Szkoły Pedagogicznej”, Kraków 1962, s. 13.

Przygotowanie praktyczne powinno zatem „ułatwić wejście do zawodu, uczyć konstruktywnego przezwycięzania «szoku zawodowego», stanowić pomost między wiedzą zdobywaną w murach uczelni a rzeczywistością, uczyć wykorzystywać teorię w praktyce, ale jednocześnie weryfikować ją i przekształcać dzięki doświadczeniom i refleksji”¹⁰.

Aktualnie podkreśla się, iż przygotowanie praktyczne powinno służyć osiągnięciu przez studenta ściśle określonych umiejętności i kompetencji niezbędnych do kompleksowej realizacji zadań dydaktycznych. Praktyki mają zatem stanowić pomost między przygotowaniem teoretycznym a praktycznym działaniem w określonej rzeczywistości szkolnej (przedszkolnej). Dzięki zdobytemu w ich trakcie doświadczeniu powinny ułatwić adeptowi sztuki nauczycielskiej wejście w konkurencyjną przestrzeń zawodową. Ten proces nie może być realizowany bez udziału przedstawicieli placówek oświatowych, dyrektorów i nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach i szkołach, których zadaniem jest wprowadzić przyszłego nauczyciela w rzeczywistość określonej instytucji.

Przeprowadzone przeze mnie analizy programów praktyk, które zostały przygotowane w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe, wskazują, iż ich autorzy nie tylko dostosowali programy praktyk do wymagań Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, ale w myśl najnowszych tendencji edukacyjnych na poziomie wyższym, ważną rolę (choć nie jest to jeszcze partnerstwo edukacyjne) w procesie realizacji praktyk studenckich powierzyli partnerom zewnętrznym. Wyrazem dostrzeżenia znaczenia praktyków dla powodzenia procesu przygotowania studentów do roli nauczyciela jest następujące przekonanie wyrażone w jednym z analizowanych programów praktyk: „praktyki pedagogiczne muszą opierać się na ścisłej i wzajemnej współpracy trzech stron (uczelni jako instytucji organizującej praktyki, przedszkola/szkoły jako miejsca ich przeprowadzania oraz studentów), aby w rezultacie mogły służyć dobru dzieci, które objęte są procesem edukacyjnym prowadzonym w przyszłości przez nauczycieli kształconych według tego modelu”¹¹. Można więc w myśleniu o praktycznym przygotowaniu nauczycieli do zawodu dostrzec nawiązanie do idei szkół ćwiczeń jako „integralnego

¹⁰ D. Pankowska, *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*, Zamość 2011, s. 26.

¹¹ *Program praktyk pedagogicznych dla kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, opracowany w ramach projektu: Praktyka bez wad – nowa jakość kształcenia nauczycieli*, Akademia Pomorska, Słupsk, s. 8.

składnika szkół kształcących adeptów do zawodu nauczycielskiego”¹². Nawiązanie bliskiej bezpośredniej współpracy, opierającej się na systematycznej, bezpośredniej wymianie doświadczeń, realizowaniu wspólnych zadań, wzajemnym monitoringu i ewaluacji działań, stawia współczesnych interesariuszy zewnętrznych w roli placówek ćwiczeń, gdzie studenci nie tylko odbywają praktyki ciągłe lub śródroczne, ale nawiązują pogłębione relacje z nauczycielami i dziećmi (uczniami). W celach określonych dla wybranych losowo dziesięciu programów praktyk zwrócono uwagę, iż dla efektywnego przygotowywania adeptów zawodu nauczycielskiego konieczne jest takie organizowanie praktyki, aby możliwe stało się doskonalenie kompetencji merytorycznych nie tylko studentów, lecz także nauczycieli-opiekunów praktyk, systematyczne aktualizowanie ich wiedzy teoretycznej z uwzględnieniem najnowszych wyników badań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych. Podkreślono konieczność lepszego przygotowania placówek do realizacji zadań wynikających z założeń praktyk studenckich poprzez udział nauczycieli w wyjazdach studyjnych, warsztatach (np. „Nauczyciel profesjonalista w oświacie, czyli jak nauczyciel może pomagać studentowi w osiągnięciu standardów «Dobrej pracy» podczas praktyk pedagogicznych”, „Matematyka trudna i dla nauczyciela”, „Uczeń wciskany w schematy”), konferencjach metodycznych (np. „Od teorii do praktyki szkolnej – metody stymulowania aktywności twórczej dzieci – praktyczne rozwiązania, organizowanej w ramach projektu „Nowa jakość praktyk pedagogicznych”), festiwali (np. Festiwal Talentów Dziecięcych „Popłynijmy razem przez ocean talentów”) rozumianych jako „wymiana doświadczeń między środowiskiem naukowym a środowiskiem oświatowym”. Widać zatem, zgodnie z najnowszymi koncepcjami uczenia się całościowego, wyraźną tendencję, by proces kształcenia nauczycieli „nie mieścił się w jakichkolwiek sztucznie wyznaczonych granicach czasowych”¹³, lecz trwał przez całe życie. Nauczycieli w nowych programach praktyk sytuuje się w rolach mentorów, tutorów, facylitatorów i doradców dla pokolenia przyszłych pedagogów. Eksponuje się ich rolę w procesie wspierania studentów w procesie opanowywania trudnego przecież warsztatu nauczycielskiego. Warto przy tym zwrócić uwagę na celowy i przemyślany dobór nauczycieli do udziału w praktykach studenckich ze względu na kompetencje osobowe, jakie powinien posiadać facylitator. W literaturze psychopedagogicznej podkreśla się, iż ma on charakteryzować się szeregiem umiejętności, dzięki którym potrafi zaciekać, pobudzić studentów do zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi, dociekania, zmagania się

¹² Rola szkoły ćwiczeń w profesjonalnym kształceniu nauczycieli, www.kształcenienauczycieli.com.pl [dostęp: 5.05.2014].

¹³ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków 2012, s. 228.

z trudnościami. J. Grzesiak podkreśla z kolei, że mentoring w edukacji nauczycieli „należy uznać za taki system (układ), w którym osoba z dużym potencjałem intelektualnym, praktycznym doświadczeniem i sukcesami zawodowymi przyjmuje zadanie wprowadzenia do zawodu nauczyciela, a także zadanie polegające na udzieleniu nieodzownej pomocy w rozwoju początkujących nauczycieli”¹⁴. Nauczyciel w placówce wchodzi więc w rolę nie tylko nauczyciela uczniów i nauczyciela przyszłych nauczycieli, który wprowadza studenta w przestrzeń zawodową, prezentuje, czuwa nad techniką wykonania poszczególnych zadań dydaktycznych czy wychowawczych, lecz także pomaga studentowi zrozumieć rzeczywistość szkolną (przedszkolną) i własne oraz cudze (dzieci, rodziców, nauczycieli) działania w tej rzeczywistości. W nowych programach praktyk zwrócono uwagę na korzyści wynikające z możliwości prowadzenia monitoringu zewnętrznego studentów realizujących praktyczne zadania, który jest prowadzony przez nauczycieli lub odbywa się przy aktywnym udziale superwizorów zewnętrznych – całkowicie obiektywnych, bo niezaangażowanych we wcześniejsze działania. Do zadań superwizora należy pomoc zarówno studentowi, jak i nauczycielowi w globalnym spojrzeniu na własną aktywność na terenie przedszkola (szkoły) i uzyskanie informacji zwrotnej na temat własnych działań oraz mocnych i słabych stron w celu ich ewentualnej modyfikacji.

Wspólne inicjatywy studentów i nauczycieli

Wspólne inicjatywy studentów i nauczycieli to działania zdecydowanie wykraczające poza obszar wspólnej realizacji zadań wynikających z programu praktyk studenckich. Inicjatywy te realizowane są na terenie szkoły, przedszkola, wyższej uczelni, w środowisku lokalnym, podczas wspólnych wyjazdów integracyjnych i studyjnych. Ich celem jest nie tylko integracja społeczności akademickiej i szkolnej (przedszkolnej), ale też włączenie we wspólne przedsięwzięcia innych podmiotów funkcjonujących w środowisku lokalnym. W sytuacji wspólnie podejmowanych działań nie ma podziału na „my – organizatorzy” i „oni – realizatorzy”, ale każda faza projektu jest dziełem grupowym z określonym zakresem udziału i odpowiedzialności poszczególnych uczestniczących podmiotów. Wspólne inicjatywy mogą mieć charakter okazjonalny lub cykliczny, podejmowane są z inicjatywy pracowników wyższej

¹⁴ J. Grzesiak, *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Włocławek 2012, s. 37.

uczelnii, studentów i/lub dyrektorów oraz pracowników instytucji oświatowych (w tym przedszkoli i szkół). Działania takie służą rozwijaniu potencjału i budowaniu zasobów wszystkich zaangażowanych stron. Możliwości podejmowania wspólnych inicjatyw łączących środowisko wyższej uczelni ze społecznością szkoły (przedszkola) jest wiele. W tej części rozważań skoncentruję się na wybranych jej aspektach realizowanych w formie:

- działalności studenckich kół naukowych;
- projektów edukacyjnych.

Koła naukowe są organizacjami studenckimi zrzeszającymi m.in. przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego oraz przyszłych pedagogów i pedagogów specjalnych pragnących pogłębiać swoją wiedzę teoretyczną na temat wybranej dyscypliny i subdyscypliny naukowej, zainteresowanych prowadzeniem badań i implikacją uzyskanych wyników do praktyki oświatowej, a także zdobywaniem i pogłębianiem doświadczeń praktycznych. Studenci podejmujący aktywność w kołach naukowych to grupa osób dążących do rozwijania własnych kompetencji merytorycznych, metodycznych i osobowościowych. Charakteryzuje ich postawa „otwartego na świat dociekliwego poszukiwacza”, która kieruje ich w stronę innych ludzi o równie „otwartym” podejściu do rzeczywistości.

Działalność studentów koordynowana jest przez pracownika naukowo-dydaktycznego uczelni, który pełni funkcję opiekuna, doradcy, przewodnika, tutora, a także współorganizatora i aktywnego uczestnika działań podejmowanych przez koła naukowe. Studenci działający w kołach naukowych sami poszukują partnerów do wspólnych działań. Inicjatywa wspólnej aktywności pojawia się też w środowisku nauczycieli, którzy poszukują zainteresowanych studentów do współtworzenia określonych projektów. Do takich działań podejmowanych wspólnie przez studentów i nauczycieli można zaliczyć¹⁵:

- 1) organizację warsztatów tematycznych dla dzieci ze szkół i przedszkoli (np. warsztaty plastyczne z okazji Dnia Ziemi, cykl dziewięciu warsztatów plastycznych dla dzieci z klas I–III w ramach współpracy z Fundacją Wspierania Twórczości, Kultury i Sztuki ARS);
- 2) realizację projektów edukacyjnych dla dzieci (np. projekt: „Podróże”);
- 3) organizację przedstawień (np. „Interaktywny teatrzyk pacynkowy dla dzieci przedszkolnych”) na terenie przedszkoli i szkół z terenu Poznania;
- 4) organizację imprez okolicznościowych (np. Dnia Dziecka, Imprezy Andrzejkowej) na terenie przedszkoli i szkół.

¹⁵ W tej części opracowania odnoszę się do działalności realizowanych przez koła naukowe na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie jest zarejestrowanych 18 kół naukowych, z czego aktualnie aktywnie działa 15.

Realizacja wspólnych projektów stanowi element stałej, systematycznej współpracy uczelni wyższej z wybraną szkołą lub przedszkolem i może być realizowana na podstawie porozumienia o współpracy. Przykładem takiego długotrwałego projektu jest aktualnie realizowany przez Wydział Studiów Edukacyjnych i Przedszkole nr 71 „Pod Topolą” w Poznaniu. Projekt „Przed-szkolaki na Uniwersytecie”, który, jak podkreślają autorzy, powstał w celu stworzenia lepszych warunków oraz możliwości rozwoju dla dzieci w wieku przedszkolnym, studentów, nauczycieli oraz wykładowców. Stała i systematyczna współpraca ma służyć działaniom studentów, którzy „przed ukończeniem studiów i podjęciem pracy będą mieli możliwość zdobycia nowej wiedzy, kompetencji [...] zastosowania zdobytej wiedzy w realnej rzeczywistości”¹⁶. W realizacji szczegółowych zadań projektu uczestniczą:

- pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni;
- nauczyciele przedszkola;
- studenci kierunku pedagogika, specjalności: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, edukacja elementarna i terapia pedagogiczna;
- dzieci w wieku przedszkolnym.

Poszczególne działania koncentrują się wokół następujących obszarów tematycznych:

1. „Maluchy na Uniwersytecie” – obszar ten zorientowany jest na stymulowanie potencjału najmłodszych uczestników projektu przez udział w warsztatach na terenie uniwersytetu. Zajęcia w uczelni prowadzone są zarówno przez nauczycieli, jak i studentów w ramach poszczególnych przedmiotów metodycznych.

2. „Studenci przedszkolakom – przedszkolaki studentom” – w ramach tego obszaru zaplanowano wspólne działania podejmowane przez studentów i dzieci, takie jak: spektakle (w których uczestniczą zarówno studenci, jak i dzieci), projekcje filmowe, wystawy prac wszystkich uczestników projektu.

3. „Poznajemy, wiemy, umiemy” – w tym obszarze zaplanowano cykl zajęć dla studentów na terenie przedszkola (hospitacje zajęć prowadzonych przez nauczycieli, samodzielne prowadzenie i współprowadzenie zajęć dydaktycznych, udział studentów podczas wizyty przedstawicieli przedszkoli partnerskich, z którymi przedszkole współpracuje w ramach projektu Comenius.

4. „Poszerzyć horyzonty” – ten obszar działań skierowany został do nauczycieli oraz pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu i przybiera formy wspólnie organizowanych warsztatów, wykładów, prelekcji mających charakter samokształceniowy i doskonalący warsztat metodyczny, stanowi też przestrzeń wymiany doświadczeń i prowadzenia dyskusji oraz planowania kolejnych wspólnych przedsięwzięć.

¹⁶ Niepublikowany projekt „Przed-szkolaki na Uniwersytecie”, s. 2.

Niewątpliwą zaletą projektu jest możliwość systematycznego nieskrępowanego działania studentów w przestrzeni przedszkola (studenci stają się integralną częścią rzeczywistości przedszkolnej, a nie osobami wizytującymi), co pozwala na głębsze i bardziej uważne poznanie specyfiki placówki, nawiązanie bliskich relacji z nauczycielami, dziećmi, a także ich rodzicami. W konsekwencji możliwe stają się systematyczne, stopniowe, bezstresowe zanurzenie się w zawodzie.

Studencka działalność w kołach naukowych związana z realizacją wspólnych z nauczycielami projektów sprzyja rozwijaniu szeregu kompetencji, które trudno jest rozwinąć w formie tradycyjnych wykładów i konwersatoriów akademickich. Do tej grupy można zaliczyć kompetencje społeczne, które „obok wymiaru behawioralnego obejmują odpowiedni zakres wiedzy na temat pożądanego sposobu zachowań, zdolność ich rozumienia i oceniania oraz pewien poziom zrównoważenia emocjonalnego umożliwiającego ich przejawianie”¹⁷. Wśród szczegółowych umiejętności społecznych M. Argyle wyodrębnia następujące: nagradzanie, wzmacnianie, komunikację werbalną i niewerbalną, empatię, współpracę, troskę o innych, poznanie i rozwiązywanie problemów, autoprezentację¹⁸. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na umiejętność autoprezentacji, którą studenci rozwijają właśnie wówczas, gdy podejmują różne formy aktywności w kołach naukowych wspólnie z osobami spoza uczelni, w ramach aktywności „ponadprogramowej”. Funkcjonowanie w złożonej, skomplikowanej sieci relacji z dyrektorami placówek, nauczycielami, dziećmi, ich rodzicami, sprzyja rozwijaniu umiejętności prezentacji własnych pomysłów, poglądów, służy dyskusji, mediacji, uczy formułowania i przedstawiania argumentów zgodnie z najwyższymi standardami komunikacji społecznej. W takich sytuacjach student nie tylko rozwija swoją wiedzę i wzbogaca warsztat, lecz także przekonuje się, jak istotna jest umiejętność opanowania mimiki twarzy, spojrzenia, gestykulacji, tonu głosu, tworzenia właściwego dystansu w relacjach z innymi itp. Osobom z takimi doświadczeniami, zdobytymi w relacjach mniej formalnych niż tradycyjny wykład, konwersatorium czy seminarium naukowe, łatwiej jest wejść w przestrzeń zawodową, stać się równoprawnym, przekonanym o swojej wartości partnerem bardziej doświadczonych kolegów i budować w pełni profesjonalne relacje z uczniami, nauczycielami i rodzicami.

Dzięki wspólnym przedsięwzięciom z nauczycielami i dyrektorami przedszkoli i szkół studenci rozwijają kompetencję współdziałania, która niezbędna

¹⁷ T. Zubrzycka-Maciąg, *O potrzebie rozwijania umiejętności społecznych u nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, s. 225.

¹⁸ Ibidem.

jest w sytuacji pracy z innymi ludźmi w zespole (a przecież zespołowość jest wpisana w działalność zawodową nauczyciela), pozwala przezwyciężyć „lęk przed braniem odpowiedzialności za swoją pracę”¹⁹, gdyż współdziałanie z innymi zapewnia możliwość otrzymania pomocy i wsparcia, a także wspierania i udzielania pomocy. Wspólne projekty są okazją do rozwijania w grupie studentów (ale także nauczycieli) kompetencji kreatywnych. Jak podkreśla A. de Tchorzewski, „autokreacja jest fundamentem formacji zawodowej nauczyciela, jest procesem świadomego tworzenia samego siebie jako potencjalnego podmiotu wychowującego [...], dokonuje się w oparciu o wiedzę o sobie samym oraz doświadczenie samego siebie”²⁰. Elementem umiejętności autokreacyjnych jest giętkość, czyli umiejętność dostosowania się do zmieniających się warunków funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Również takie doświadczenia zdobywają studenci i nauczyciele, podejmując wspólne działania.

Wolontariat studencki na terenie przedszkoli i szkół jako forma współpracy z interesariuszami zewnętrznymi

Wyższe uczelnie w trosce o najwyższą jakość przygotowania praktycznego kandydatów do zawodu nauczyciela dostrzegają konieczność wyposażenia studentów nie tylko w kompetencje merytoryczne i metodyczne, lecz także podejmują działania w celu kształtowania i rozwijania postaw prospołecznych, empatii, wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka, umiejętności niesienia pomocy i wspierania w sytuacjach trudnych, krytycznych, o czym wspomniano już we wcześniejszych rozważaniach. Takie cechy, zaliczane do tzw. „kompetencji miękkich”, z powodzeniem można rozwijać poprzez działania o charakterze wolontariackim, które organizowane są poza głównym nurtem praktyk studenckich w ramach działalności uczelnianych centrów wolontariatu lub kół naukowych. Działania takie sprzyjają głębokiej integracji środowiska akademickiego i społeczności lokalnej, służą zdobywaniu przez społeczność studencką doświadczeń niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej. Sprzyjają też rozwijaniu postaw nakierowanych na potrzeby drugiego człowieka. A. Olubiński podkreśla, iż „tego rodzaju postawy związane z preferencją humanistycznych wartości powinny sprzyjać traktowaniu tej

¹⁹ T. Lewandowska-Kidoń, *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samuń (red.), *Nauczyciel kompetentny. Terażniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, s. 190.

²⁰ Ibidem, s. 192.

specyficznej grupy jak liderów współodpowiedzialnych za postępowe zmiany społeczne oraz budowanie lepszego świata”²¹.

Działania wolontariackie inicjowane przez uczelnie mogą mieć charakter akcyjny lub być realizowane w formie wolontariatu stałego. Mogą wówczas koncentrować się na:

1) pomocy dzieciom w przedszkolach i polegają na prowadzeniu pod kierunkiem opiekuna z ramienia uczelni zajęć z dziećmi z tzw. grupy ryzyka niepowodzeń szkolnych, zajęć profilaktycznych, zajęć z zakresu nauki języków obcych, z podstaw informatyki, edukacji artystycznej, teatralnej, ekologicznej itp.;

2) pomocy dzieciom i ich nauczycielom (przy aktywnym współudziale pracowników uczelni) w zakresie wspomagania uczniów z trudnościami szkolnymi, dzieci z grupy ryzyka dysleksji, z cechami nadpobudliwości psychoruchowej, uczniów ze środowisk defaworyzowanych;

3) pomocy materialnej i ekonomicznej udzielanej dzieciom i ich rodzinom w trudnej sytuacji ekonomicznej, w jakiej znajduje się rodzina dziecka – działalność studentów koncentruje się na pozyskiwaniu sponsorów dla konkretnych działań realizowanych na rzecz uczniów z określonej szkoły czy przedszkola;

4) pracy z dziećmi przewlekle chorymi na terenie szkół przyszpitalnych, która realizowana jest przy aktywnej współpracy przedstawiciela uczelni oraz nauczycieli ze szkoły, do której uczęszcza dziecko przewlekle chore;

5) organizowaniu (przy współudziale pracowników szkoły i uczelni) dzieciom pozostającym w swoim miejscu zamieszkania w trakcie wakacji letnich i ferii zimowych różnych form aktywności;

6) udziale w realizacji programów profilaktycznych organizowanych przez szkoły, np. w programie „Bezpieczne wakacje”²².

Ponadto wolontariat realizowany przez studentów może odbywać się w dwóch formach:

1) indywidualnej – umowa między wolontariuszem a określoną szkołą, jej przedmiotem jest podejmowanie ściśle określonych działań studenta na rzecz placówki. Przy czym umowa może mieć formę ustną, jeżeli okres współpracy wynosi maksymalnie 30 dni, lub zostaje sporządzona w formie pisemnej, gdy działania studenta wolontariusza realizowane są w okresie dłuższym niż 30 dni.

²¹ A. Olubiński, *Humanistyczno-edukacyjne wartości wolontariatu w przygotowaniu do pracy socjalnej*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 51.

²² H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Działania wolontariackie w systemie skutecznej pomocy dziecku i jego rodzinie*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznej funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Poznań 2008, s. 203–204.

2) zorganizowanej, np. „Projektor – wolontariat studencki” – program nakierowany przede wszystkim na wzmocnienie społeczności lokalnej małych miast i wsi. Jego istota koncentruje się zasadniczo na pracy z dziećmi na terenie szkół. Zasady udziału w projekcie są ściśle określone i sformalizowane. Zapewniają jednak wszystkim stronom uczestniczącym w projekcie określone korzyści. A. Barwicka i M. Andrzejak, absolwentki Wydziału Studiów Edukacyjnych, uczestniczki takiego projektu, podkreślają, iż

[...] w środowisku wiejskim niejednokrotnie można spotkać się z prężnie działającymi świetlicami czy kołami zainteresowań. W takich miejscowościach wolontariusze mają okazję nie tylko prowadzić zajęcia, ale także wymienić się doświadczeniami, wiadomościami, pomysłami z mieszkańcami. Jednak są takie wsie, gdzie życie ogranicza się do własnego podwórka, a dzieci po zajęciach lekcyjnych nie mają możliwości na jakąkolwiek aktywność. Właśnie dla nich działa „Projektor”²³.

Wśród zrealizowanych projektów można wymienić dla przykładu następujące: „Studenci Dzieciom”, „Młody Nobel”, „Alchemia”²⁴.

Podsumowanie

Zmierzanie w kierunku tworzenia wspólnych priorytetów i wynikającej z nich sieci zintegrowanych działań podejmowanych przez wyższą uczelnię oraz przedstawicieli placówek oświatowych może stanowić antidotum na sytuację, w której absolwent kończy studia bez umiejętności praktycznego funkcjonowania w sytuacji zawodowej. Współpraca ta musi mieć jednak określone podstawy formalno-prawne i wiązać się z możliwością uzyskiwania środków na wspólne przedsięwzięcia.

Spojrzenie na praktykę studencką jako możliwość zdobywania doświadczeń, rozwijania potencjału studentów i nauczycieli w nurcie formalnego, a także pozaformalnego kształcenia jest szansą, by przyszli nauczyciele ukształtowali trzy rodzaje kompetencji wyróżnionych przez S. Dylaka (przy założeniu, że kompetencje te będą doskonalone w procesie całościowego uczenia się):

- kompetencje bazowe, pozwalające nauczycielowi na porozumiewanie się z dziećmi, współpracownikami, rodzicami;
- kompetencje konieczne, które umożliwiają skuteczne i konstruktywne wypełnianie przez nauczyciela zadań wynikających z pełnionej roli zawodowej;

²³ A. Barwicka, M. Andrzejak, *Program „Projektor – wolontariat studencki” jako forma aktywności społeczności lokalnej*, [w:] A. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, Toruń 2012, s. 180.

²⁴ Ibidem.

- kompetencje pożądane, które nie są niezbędne, ale ułatwiają realizację wielu działań wpisanych w rolę nauczyciela²⁵.

Celem niniejszych rozważań było zwrócenie uwagi nie tylko na pierwszy typ kompetencji, w które przyszli nauczyciele powinni zostać wyposażeni w procesie kształcenia w uczelni wyższej we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi. Dodatkowo pragnęłam wskazać, iż rozwijanie dwóch pozostałych typów kompetencji (szczególnie odnoszących się tzw. kompetencji pożądanych) jest możliwe wyłącznie w sytuacji stworzenia sieci instytucji wspólnie uczących się od siebie.

Bibliografia

- Banach Cz., *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Barwicka A., Andrzejak M., *Program „Projektor – wolontariat studencki” jako forma aktywności społeczności lokalnej*, [w:] A. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, Toruń 2012.
- Dylak S., *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 19.
- Gołębiński D. B., *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki (uniwersytecki model kształcenia nauczycieli)*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.
- Grzesiak J., *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Włocławek 2012.
- Kanios A., *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Lublin 2010.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Działania wolontariackie w systemie skutecznej pomocy dziecku i jego rodzinie*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Poznań 2008.
- Kulpa J., *Problem kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] W. Danek, *Kształcenie nauczycieli w wyższej szkole pedagogicznej*, „Rocznik Wyższej Szkoły Pedagogicznej”, Kraków 1962.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka*, Kraków 2012.
- Lewandowska-Kidoń T., *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007.
- Mendel M., Cieślak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Olubiński A., *Humanistyczno-edukacyjne wartości wolontariatu w przygotowaniu do pracy socjalnej*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005.

²⁵ T. Lewandowska-Kidoń, *op. cit.*, s. 185.

- Pankowska D., *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*, Zamość 2011.
- Program praktyk pedagogicznych dla kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna opracowany w ramach projektu: Praktyka bez wad – nowa jakość kształcenia nauczycieli*, Akademia Pomorska, Słupsk.
- Rola szkoły ćwiczeń w profesjonalnym kształceniu nauczycieli*, www.kształcenienauczycieli.com.pl [dostęp: 5.05.2014].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U., poz. 131.
- Zubrzycka-Maciąg T., *O potrzebie rozwijania umiejętności społecznych u nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007.

Ryszard Kowalski, Maria Obrębska, Krystyna Wojciechowska
Celina Kadej, Olga Szyrkarczyk, Anna Andrzejewska

Model kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach

Siedlce – miasto z tradycjami kształcenia nauczycieli¹

Siedlce mają wieloletnią tradycję kształcenia nauczycieli. W drugiej połowie XVIII w., kiedy dojrzywała koncepcja powszechnej edukacji społeczeństwa, zakończona powołaniem Komisji Edukacji Narodowej, Siedlce rozwijały się prężnie za sprawą Księżnej Aleksandry Ogińskiej i skupiały postępowe elity zaangażowane w szerzenie oświaty. Instytucjonalnie zorganizowane i udokumentowane kształcenie nauczycieli w Siedlcach ma swój początek w 1916 r.² W tym niespokojnym wojennym czasie, na posiedzeniu odrodzonej Polskiej Macierzy Szkolnej narodziła się koncepcja powołania seminarium nauczycielskiego, która urzeczywistniła się trzy lata później, już w wolnej Polsce. Na mocy dekretu z 1919 r. pięcioletnie seminaria nauczycielskie zostały uznane za podstawowe zakłady kształcenia nauczycieli w naszym kraju. Jedno z nich zlokalizowane zostało w Siedlcach. Dla tego regionu kraju, poddanego przez wiele lat intensywnej rusyfikacji, regionu o ogromnym zacofaniu edukacyjnym, o czym świadczy chociażby fakt, że w Guberni Siedleckiej na początku XX w. niecałe 10% dzieci i młodzieży uczyło się w powszechnych szkołach, było to ogromnie ważne. Męskie Seminarium Nauczycielskie w Siedlcach współpracowało z sześcioklasową szkołą ćwiczeń, bowiem już wtedy w przygotowaniu nauczycieli przykładano wielką wagę do zajęć praktycznych. Jednym z kierunków kształcenia w tym seminarium była biologia.

Ustawa oświatowa z 1932 r. wprowadziła zmianę w organizacji kształcenia nauczycieli. Rozwiązano seminaria nauczycielskie, a zastąpiły je 3-letnie licea pedagogiczne (LP). Od 1937 r. rozpoczyna się w Siedlcach kształcenie

¹ R. Kowalski, M. Obrębska, O. Szyrkarczyk, *Kształcenie nauczycieli biologii i przyrody w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach*, EBiŚ 2011, nr 4.

² T. Kamiński, *Tradycje kształcenia nauczycieli w Siedlcach*, „Verum” 1989, nr 15.

nauczycieli w żeńskim LP. W trudnym okresie II wojny światowej sukcesem było wypromowanie 40 nauczycieli z pedagogiczną maturą jako jedynych absolwentów tego typu szkół w kraju. Przez większość wojennych lat kształcenie nauczycieli odbywało się w systemie tajnych kompletów. Wznowienie działalności liceum pedagogicznego nastąpiło we wrześniu 1944 r.

Tuż po wojnie nie było zbyt wielu chętnych do podjęcia nauki w szkole kształcącej nauczycieli. W tym czasie nie wszyscy absolwenci podejmowali zatrudnienie w oświacie, dlatego władze zdecydowały się na wprowadzenie nakazów pracy. Zdecydowano także o wprowadzeniu ostrej selekcji w rekrutacji młodzieży do LP. Od początku lat 50. XX w. w Siedlcach, ale także w innych zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce, pogłębiała się tendencja feminizacji nauczycielskiej profesji. Dziś już tylko nieliczni mężczyźni chcą studiować na specjalności nauczycielskiej, dlatego też podejmowane są starania o zmianę tej niekorzystnej tendencji (opisane w dalszej części tego opracowania).

Lata 60. poprzedniego stulecia przyniosły zmianę w organizacji kształcenia nauczycieli w Siedlcach. Powstało Studium Nauczycielskie, które z sukcesami działało do 1969 r., czyli do przekształcenia w Wyższą Szkołę Nauczycielską, rozpoczynającą erę kształcenia kadr pedagogicznych na poziomie wyższym. Wśród inicjatorów jej utworzenia był mgr Mieczysław Dąbrowski³, wieloletni kierownik Zakładu Dydaktyki Biologii w Instytucie Biologii, twórca oryginalnej szkoły dydaktyki biologii. Potem nastąpiły kolejne przekształcenia w Wyższą Szkołę Pedagogiczną (1974), Wyższą Szkołę Rolniczo-Pedagogiczną (1977), Akademię Podlaską (1999), aż do dzisiejszego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego – UPH (od 2010).

Chociaż w obecnej nazwie uczelni nie ma już pedagogicznej afiliacji, to w dalszym ciągu istnieją w niej kierunki kształcące kadry z nauczycielskim przygotowaniem. Wśród nich jest biologia, od której kształcenie nauczycieli w Siedlcach rozpoczynano. Śledząc historię kształcenia nauczycieli w Siedlcach, dochodzi się do wniosku, że chociaż w różnych okresach zmieniano nazwę i strukturę zakładów prowadzących to kształcenie, zawsze przykładano dużą wagę do organizacji praktyk pedagogicznych w szkołach

³ Mieczysław Dąbrowski (1936–2003). Absolwent WSP w Krakowie. Związany z uczelnią w Siedlcach od 1969 r. Wcześniej był nauczycielem biologii i chemii w Hajnówce. Stworzył w siedleckiej uczelni oryginalną szkołę dydaktyki biologii. Wielu rocznikom studentów przekazywał wiedzę biologiczną, ale także na własnym przykładzie wskazywał na pożądane w społeczeństwie wzorce moralnego postępowania. Był nauczycielem akademickim, ale także wychowawcą młodzieży. Tak jak na prawdziwego nauczyciela przystało, miał swoje prywatne pasje, do których należy zaliczyć sport, historię i ogrodnictwo. Nie dbał o stopnie naukowe poświadczające tylko formalnie zawodowy rozwój, ale swoimi dydaktycznymi i wychowawczymi osiągnięciami zasłużył w pełni na tytuł profesora edukacji. Takim pozostanie w pamięci wychowanków.

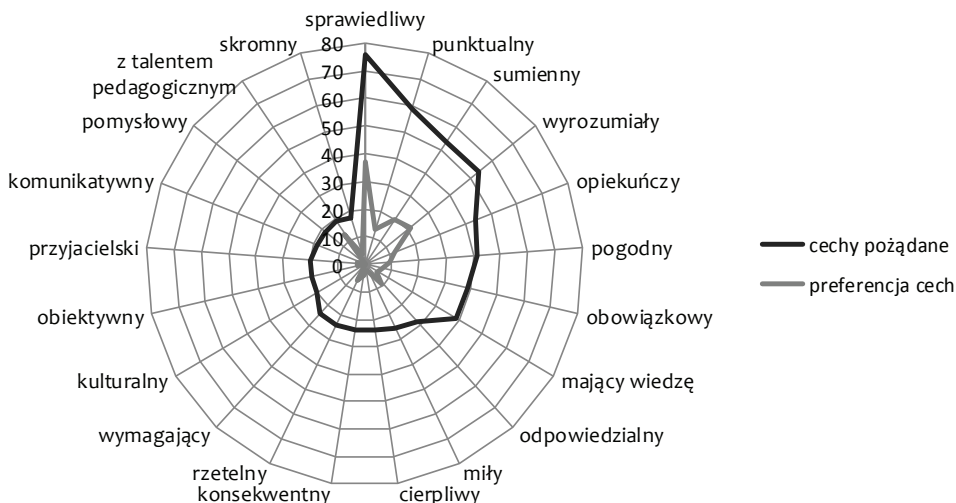
wyselekcjonowanych w oparciu o jakościowe kryteria lub specjalnie do tego celu powołanych. Z biegiem lat obserwuje się przenoszenie ciężaru praktycznego przygotowania studentów ze spraw wychowawczych na przygotowanie przedmiotowe, jakby zapomniano o tym, że nauczyciel przedmiotu jest także wychowawcą i opiekunem młodzieży. Ale problem ten nie jest całkiem nowy. Dąbrowski⁴, podsumowując wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów biologii, napisał, że należy zwrócić większą uwagę na pracę wychowawczą, także w zakresie potrzeb uczniów specjalnej troski i tym sposobem dążyć do podniesienia poziomu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Pożądane cechy nauczycieli w opinii kandydatów do nauczycielskiego zawodu

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

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

⁴ M. Dąbrowski, *Wyniki kształcenia nauczycieli biologii w świetle ankiety*, „Życie Szkoły Wyższej” 1984, nr 10.



Rysunek 1. Pożądanee i preferowane cechy nauczycieli w opinii kandydatów do zawodu (w %). N = 75

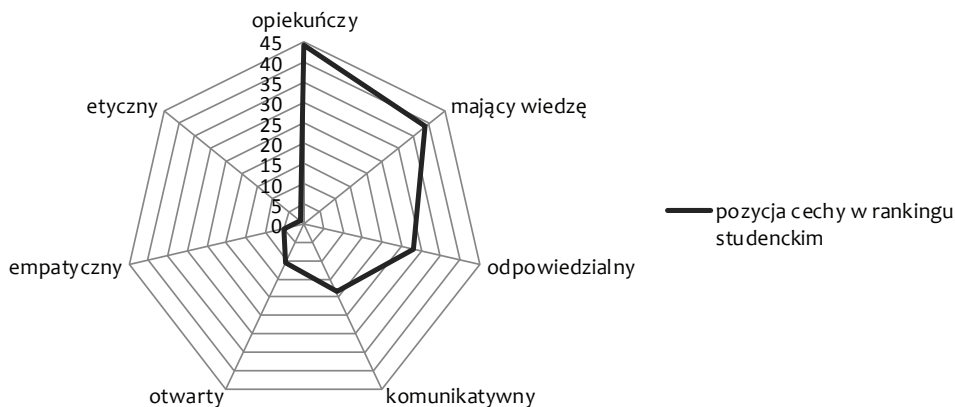
Źródło: opracowanie własne.

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

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

Interesujące jest ustalenie, jakie cechy nauczycieli wymienia się bezpośrednio lub do jakich nawiązuje pośrednio w aktualnym standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁵. Można to ustalić na podstawie analizy celów ogólnych i tych związanych z obligatoryjnymi modułami i przedmiotami kształcenia, zapisanych w tym dokumencie (rys. 2).

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. Nr 25, poz. 131).



Rysunek 2. Cechy nauczyciela wymienione w standardzie a preferencje studentów (w %)

Źródło: opracowanie własne.

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

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

ogólnego rozwoju młodzieży. Uświadamiamy, że nade wszystko w szkole potrzebni są nauczyciele dokładający starań, aby uczniowie doskonalili swoją inteligencję emocjonalną, zarówno tę inter-, jak i intrapersonalną, gdyż to jest kluczem do szkolnego oraz zawodowego sukcesu. Takie są priorytety w kształceniu nauczycieli biologii w UPH w Siedlcach.

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

Nauczycielem nie jest ta osoba, która ma ogromny zasób wiedzy i nic ponad to, ale ta, która mając wiedzę, ciągle ją aktualizuje, wie jak to robić i ma dar dzielenia się nią z innymi. Talent nauczycielski jest sztuką przekazywania wiedzy, sztuką motywowania i to nie tylko poprzez powszechnie stosowane narzędzie opisane jako psychologiczna teoria wzmocnień, lecz także z uwzględnieniem innych teorii i sposobów motywacji, chociażby poprzez zaspokajanie potrzeb czy uświadamianie celów⁶.

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

⁶ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.

Należy zauważyć, że spada zainteresowanie uzyskiwaniem kwalifikacji nauczycielskich. Jednym z powodów tego zjawiska są z pewnością trudności w znalezieniu pracy w szkołach. Ponadto nie bez znaczenia jest to, że podstawy programowe kształcenia ogólnego są niestabilne i często się zmieniają, nie zawsze na korzyść. Przynajmniej tak można powiedzieć o wchodzących aktualnie do szkół podstawach programowych dla przedmiotów przyrodniczych, takich jak: biologia, chemia, geografia i fizyka. W biednych gminach, z powodów demograficznych i ekonomicznych, szkoły są często zamykane. Praca nauczycieli jest bardzo sformalizowana. Biurokratyczna praca przy wypełnianiu rozlicznych dokumentów odciąga nauczycieli od uczniów i podstawowej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pauperyzacja zawodu, duża liczebność klas (przy postępującym niżu demograficznym!) zniechęcają młodzież do wybierania nauczycielskiej specjalności. W wyniku zmian programowych w szkołach zmniejszają się możliwości zatrudnienia nauczycieli, dlatego młodzież przewidująca swoją zawodową przyszłość niechętnie wiąże ją z oświatą, coraz mniej pewną i niestabilną. To są przyczyny zmniejszającego się zainteresowania przygotowaniem nauczycielskim i negatywnej selekcji kandydatów do tego zawodu.

Jak kształcimy nauczycieli biologii i przyrody w Siedlcach?

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

możliwość podjęcia studiów na drugim stopniu kształcenia, na którym możliwe jest kontynuowanie przygotowania pedagogicznego przygotowującego do pracy nauczyciela przedmiotu biologia w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wymiar godzinowy zajęć teoretycznych i praktyk jest zgodny z aktualnym standardem kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela.

Mocne i słabe strony nauczycielskiego kształcenia w Uniwersytecie w Siedlcach

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

- 1) wysoki poziom nauczania wszystkich przedmiotów objętych planem studiów, czego potwierdzeniem jest pełna akredytacja kierunku oraz instytucjonalna Wydziału Przyrodniczego;
- 2) dobre wzory osobowościowe, tradycja i systemowe rozwiązania wypracowane w uczelni;
- 3) dobre relacje ze środowiskiem pozauniwersyteckim, przekładające się na jakość kształcenia;
- 4) bardzo dobrze przygotowani nauczyciele szkół ćwiczeń, odpowiednio wyposażone pracownie przedmiotowe i życzliwa atmosfera panująca w szkołach;
- 5) nieliczna grupa młodzieży w grupie realizującej nauczycielskie kształcenie, co umożliwia indywidualne podejście do każdego studenta;
- 6) bardzo dobrze pracujące studenckie koła naukowe;
- 7) warunki przyrodnicze miasta i regionu sprzyjające organizowaniu zajęć terenowych;
- 8) angażowanie studentów w prace badawcze – wspólne publikacje z nauczycielami akademickimi;
- 9) zaangażowanie uczelni w upowszechnianie wiedzy – corocznie organizowany festiwal nauki i sztuki, otwarte seminaria naukowe, udział w pikniku naukowym i festiwalu nauki w Warszawie;
- 10) wolontariat studencki;
- 11) wysoki standard zamieszkania w domach studenta – dobre warunki do nauki i wypoczynku.

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

- 1) niechęć młodzieży do podejmowania studiów na specjalności nauczycielskiej wynikająca z problemów związanych z możliwościami zatrudnienia po studiach i pauperyzacją zawodu;

- 2) zbyt liczne klasy w szkołach ćwiczeń – utrudnienia w hospitaacji lekcji przez grupę studencką;
- 3) brak środków na godziwe wynagrodzenie dla nauczycieli szkół ćwiczeń za ich pracę ze studentami;
- 4) praktyki studenckie głównie poza miastem uniwersyteckim, co stwarza problemy z bezpośrednim nadzorem nad ich przebiegiem.

„Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”

Analiza mocnych i słabych stron jest podstawową czynnością przy tworzeniu programu zwiększającego efektywność kształcenia, w tym przypadku kształcenia nauczycielskiego w UPH w Siedlcach. Szansą na polepszenie sposobu przygotowania przyszłych nauczycieli przedmiotów i jednocześnie wychowawców młodzieży są projekty realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Jeden z takich projektów prowadzi obecnie Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach w partnerstwie z Miastem Siedlce. Jest on realizowany pod nazwą „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, w ramach Priorytetu III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W jego ramach, do października 2014 r., planowane jest nowoczesne kształcenie nauczycieli biologii, chemii i matematyki, uwzględniające dobrze zorganizowane praktyki w szkołach na terenie miasta. Efektem tego projektu ma być lepsze niż to jest obecnie przygotowanie 18 szkół do praktycznego kształcenia studentów, przeszkolenie 132 studentów przy zaangażowaniu 84 doświadczonych nauczycieli przedmiotów, pedagogów i dyrektorów z siedleckich placówek oświatowych. Jednym z zadań projektu jest usprawnienie współpracy UPH ze szkołami różnych typów i dążenie do zbudowania w akademickim mieście wspólnoty dydaktycznej, w której dojrzewać będą kandydaci do nauczycielskiego zawodu. Za środki z Europejskiego Funduszu Społecznego, współfinansującego projekt, pracownie przedmiotowe wyposażone są w pomoce dydaktyczne. Nad organizacją i sprawnym przebiegiem praktyk czuwają doświadczeni koordynatorzy kierunkowi. Ważne jest to, że praktyki pedagogiczne w tym projekcie odbywają się w szkołach na terenie miasta uniwersyteckiego, co ułatwia sprawowanie bezpośredniego nadzoru nad ich przebiegiem. Studenci spoza Siedlec mają zagwarantowane bezpłatne zakwaterowanie na terenie miasta w okresie, kiedy odbywa się praktyka. Ponadto istotne jest, że nauczyciele biorący udział w projekcie za swoją pracę otrzymują godziwe wynagrodzenie, adekwatne do nakładu pracy i odpowiedzialności za jej wykonywanie.

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

Ze względu na sfeminizowanie placówek oświatowych w projekcie podejmowane są działania zachęcające młodzież męską do podejmowania studiów nauczycielskich. „Panowie w szkole są też mile widziani!” – tak brzmi upowszechniane w różnej formie projektowe hasło. Nie zapominamy też o kształceniu proekologicznym, gdyż bliska jest nam koncepcja zrównoważonego rozwoju i dlatego studenci-praktykanci dyskutują na lekcjach wychowawczych na temat ochrony środowiska przyrodniczego. Aktywni uczniowie otrzymują specjalnie przygotowane projektowe torby z nadrukiem zachęcającym do prośrodowiskowych działań. Celem tego wsparcia jest wzmocnienie prośrodowiskowego nastawienia młodzieży, podniesienie na wyższy poziom ekologicznej świadomości oraz poprawa wizerunku nauczyciela w oczach uczniów.

Nowością w ramach tego projektu jest podniesienie rangi przygotowania opiekuńczo-wychowawczego w kształceniu przyszłych nauczycieli. Nauczyciel przedmiotu jest też wychowawcą młodzieży – to trzeba uświadomić studentom i dobrze ich do tego przygotować. Z tego powodu, planując omawiany projekt w 2010 r., do programu praktycznego kształcenia wpisano praktykę opiekuńczo-wychowawczą, choć nie było takiego formalnego wymogu. Odczuwamy satysfakcję z tego powodu, że dwa lata później tego typu praktyka została wprowadzona jako obowiązkowa przez standard kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela. Na każdej praktyce

ciągłej pracę nauczyciela przedmiotu wspiera pedagog szkolny. Gwarantuje to wszechstronne zapoznanie się studentów z pracą nauczyciela-wychowawcy i funkcjonowaniem placówki oświatowej. Poprzez zaakcentowanie problematyki wychowawczej opisany projekt nawiązuje do dobrych wzorców i rozwiązań opisanych w części historycznej tego opracowania. Sedno projektu zostało dokładnie określone w jego tytule – przygotowujemy studentów do kompetentnej i twórczej pracy w szkole oraz staramy się to robić w przyjemny, życzliwy sposób.

Bibliografia

- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.
- Dąbrowski M., *Wyniki kształcenia nauczycieli biologii w świetle ankiety*, „Życie Szkoły Wyższej” 1984, nr 10.
- Kamiński T., *Tradycje kształcenia nauczycieli w Siedlcach*, „Verum” 1989, nr 15.
- Kowalski R., Obrębska M., Szykarczyk O., *Kształcenie nauczycieli biologii i przyrody w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach*, EBiŚ 2011, nr 4.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. Nr 25, poz. 131).

Tomasz Łaszczewski

Pomiędzy rzeczywistością a wyobrażeniem studentów – propozycje zmian w zakresie odbywania praktyk pedagogicznych

Wprowadzenie

Jako student wielokrotnie miałem okazję zastanawiać się nad rolą praktyk pedagogicznych w toku studiów. Z własnych obserwacji wiem, jakie emocje budzą one wśród większości studentów. Część z nich podchodzi do praktyk jak do kolejnego zaliczenia, które należy zacząć i skończyć w celu uzyskania pozytywnej oceny, inni natomiast chcą traktować praktyki jako formę mentoringu, który dostarczy im wiedzy i doświadczenia, niezbędnego do zdobycia wymarzonego zawodu. Dociekanie przyczyn różnic w ocenach praktyk przez studentów stanowi może temat innych rozważań, wymagałoby to bowiem przeprowadzenia badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Temat, który pragnę poruszyć w niniejszym artykule, ma dla mnie szczególne znaczenie, gdyż – jako student – uczestniczę w realizowaniu praktyk i wiem, jakie jest podejście do nich innych studentów. Ponadto miałem okazję realizować praktyki w dwóch różnych formach: tradycyjnej oraz w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”. W efekcie zdobytych doświadczeń nasunęły mi się różne refleksje i wnioski, które uczyniłem przedmiotem niniejszych rozważań.

Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła”

„Tradycyjne” praktyki, jak uważają studenci różnych uczelni, z którymi rozmawiałem, niewiele różnią się między sobą. Różnice dotyczą sformułowań zawartych w programach – regulaminach praktyk oraz sposobu ich zaliczania, natomiast w kwestii realnych działań podejmowanych podczas

pracy poza uczelnią, żaden ze studentów nie wskazał na znaczne różnice. Z tego powodu nie będę opisywał praktyk, które realizowane są przez uczelnię w „tradycyjnej” formie. Konieczne wydaje mi się jednak przedstawienie założeń praktyk pedagogicznych odbywanych w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, w których brałem udział, posiadających zalety, o których warto wspomnieć.

Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”, realizowany przez Katedrę Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, dzięki swoim innowacyjnym założeniom umożliwił studentom odbycie wszystkich praktyk pedagogicznych zawartych w programie studiów specjalności pedagogika w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej w jednej, wybranej przez studenta placówce. W tej sytuacji student miał możliwość poznać zarówno placówkę, jak i środowisko szkolne w większym stopniu niż tylko podczas jednorazowych praktyk. Oczywiście, student realizujący tradycyjne praktyki również może je odbywać w jednej placówce, chociaż nie zawsze jest to możliwe. Udział w projekcie „Przyjazna i bezpieczna szkoła” gwarantował studentom realizowanie wszystkich praktyk z jednym opiekunem w jednej placówce. Uważam, że jest to bardzo dobre rozwiązanie dające studentom poczucie bezpieczeństwa w nowej, stresującej sytuacji życiowej oraz stwarzające możliwość dłuższej współpracy z opiekunem praktyk, który dzięki temu mógł studentów znacznie więcej nauczyć.

Kolejną, istotną z mojego punktu widzenia, zaletą projektu była możliwość korzystania z nowoczesnego sprzętu audiowizualnego wysokiej jakości, w postaci kamery oraz dyktafonu, który studenci otrzymywali do swobodnego użytku w placówce na czas trwania praktyk. Student miał możliwość nagrania zajęć prowadzonych przez siebie lub opiekuna, a następnie odtworzenia i omówienia materiału w sprzyjających warunkach. Podczas zajęć, ze względu na ich dynamikę, liczebność grup oraz związany z tym stres często nie ma czasu na bieżącą analizę zalet i wad naszego postępowania. Dzięki tym nowoczesnym urządzeniom studenci mogli zobaczyć siebie w działaniu i skonfrontować swoje działania z obrazem swojego „ja”.

„Letnia Szkoła Dobrych Praktyk” to jedna z największych zalet projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, ale ze względu na duże koszty oraz trudności organizacyjne nie byłaby możliwa do wprowadzenia w powszechnym wymiarze. Podczas wyjazdu studenci wraz z opiekunami praktyk mieli okazję spędzić ze sobą prawie dwa tygodnie, uczestnicząc w licznych szkoleniach odbywających się każdego dnia. Sprzyjało to integracji z opiekunem oraz nabywaniu nowych umiejętności, które będzie można wykorzystać w przyszłości.

Propozycje zmian w zakresie praktyk pedagogicznych

Trudno byłoby pominąć rolę praktyk w kształtowaniu umiejętności i kompetencji niezbędnych do wykonywania zawodu pedagoga lub nauczyciela. Praktyki realizowane podczas studiów są szansą na podjęcie wyzwań w pracy z uczniami, których nie opisze żadna nawet najlepiej opracowana książka. Dopiero samodzielne zmierzenie się z wymaganiami opiekuna praktyk oraz samych uczniów, przy jednoczesnym stresie oraz konieczności łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką, daje możliwość pracy nad odpowiednim przygotowaniem do zawodu oraz późniejszym realizowaniem się. „Kształcenie studentów [...], to złożony i trudny, odbywający się na drodze planowego, świadomego i refleksyjnego doświadczenia proces nabywania przez kandydatów do zawodu umiejętności pedagogicznych i innych predyspozycji koniecznych do kierowania procesem rozwoju dziecka w różnego typu placówkach opiekuńczo-wychowawczych”¹. Niestety, bardzo często podczas rozmów ze studentami pojawiały się opinie świadczące o tym, że praktyki najczęściej nie mają nic wspólnego z powyższym cytatem, a poza tym są one trudne i złożone.

Na podstawie własnych doświadczeń oraz literatury poruszającej zagadnienie praktyk pedagogicznych sformułowałem kilka propozycji, które, moim zdaniem, pozwoliłyby poprawić jakość praktyk pedagogicznych.

Studenci wskazują na brak zainteresowania uczelni jakością praktyk pedagogicznych. Liczy się to, aby student takie praktyki zaliczył, ale ich jakość rzadko jest przedmiotem uwagi władz uczelni. Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego poprzez wspomniany wcześniej projekt podejmuje działania mające na celu poprawę sytuacji studentów w zakresie praktyki pedagogicznej. Uważam, że praktyki pedagogiczne powinny być zaliczane na podstawie oceny, którą wystawiałby tylko opiekun praktyk – nauczyciel akademicki. Opiekunowie praktyk w placówce zbyt często bowiem wystawiają maksymalną ocenę za praktyki (proponowaną ocenę). Rzadko się zdarza, żeby student otrzymał inną ocenę niż bardzo dobrą, prawdopodobnie – gdyby dokonać takiego zestawienia – oceny za praktyki pedagogiczne inne niż bardzo dobra stanowiłyby mniej niż 5%. Jak wspomniałem, ocenę za praktyki powinien więc wystawiać opiekun praktyk – nauczyciel akademicki, który decydowałby o niej jedynie na podstawie oceny opisowej sformułowanej przez opiekuna praktyk w placówce. Przed dokonaniem oceny powinien być poddany analizie *Dziennik praktyk* oraz wytwory powstałe podczas zajęć

¹ K. Misiótek, *Praktyki Pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, Mysłówice 2001, s. 83.

praktycznych (konspekty, scenariusze zajęć, materiały pomocnicze). Student, który udaje się na praktyki z przekonaniem, że trzeba będzie się postarać o dobrą ocenę, a samo zaliczenie nie będzie przyznawane jedynie za obecność np. w szkole oraz byle jak wypełniony dzienniczek, który nie jest przez nikogo analizowany, włoży w realizowanie praktyk więcej wysiłku, co może przynieść tylko więcej pożytku dla wszystkich zainteresowanych stron.

Jednym z niedociągnięć obecnego systemu praktyk, ważnym dla studenta, jest opisowy sposób oceniania studentów podczas praktyk. „Oceny pracy praktykanta dokonuje opiekun jego praktyk w danej placówce. Ocena ta powinna mieć charakter opisowy, gdyż informacja zwrotna sformułowana właśnie w tej formie stanowi dla praktykanta największą wartość”². Niestety, zwykle przeważają lakoniczne, ogólnikowe opinie, które nie dostarczają studentowi żadnej informacji zwrotnej, co do jego umiejętności, deficytów i pobytu w placówce. Również w literaturze można odnaleźć informacje mówiące o tym, że nie wszystkim odpowiada taki sposób oceniania studentów. „Dyrektorzy wskazywali, że obecny system (wystawianie opinii praktykantom) jest nieefektywny i lepiej byłoby sformułować szereg wskaźników, pozwalających na rzetelne dokonanie oceny bez konieczności dodatkowego obciążania ich liczną dokumentacją”³. Uważam, że najlepiej byłoby, gdyby do opisowej opinii na temat studenta, która raczej kierowana jest do opiekuna praktyk z ramienia uczelni niż do samego studenta, dołączyć miejsce na tabelę, w której za pomocą pięciostopniowej skali opiekun praktyk dokonywałby oceny studenta w poszczególnych kategoriach takich, jak np. odpowiedni ubiór, obecność na praktykach, spóźnienia itp. Stworzenie takiej wielowątkowej tabeli ukonkretniłoby ocenę studenta oraz mogłoby stanowić istotną informację dla niego w połączeniu z opinią opisową i ogólną propozycją oceny. Uważam, że taka tabela nie powinna być oceniana przez opiekuna praktyk z ramienia uczelni, pozwoli to zapobiec sytuacji, w której opiekun praktyk w szkole nie będzie sprawiedliwie wystawiał ocen cząstkowych ze względu na obawę o zmniejszenie oceny końcowej dla studenta.

W trakcie praktyk student wraz z opiekunem dużo czasu poświęca na omówienie tego, co było przedmiotem i treścią kształcenia na studiach. „Istotnym problemem [...] jest brak dokumentów szczegółowo określających kompetencje merytoryczne, którymi powinni wykazywać się studenci podejmujący praktyki”⁴. Uważam, że wraz z podpisaniem porozumienia

² K. Czekał, M. Mackiewicz, J. Stopolska, *Program Praktyk Pedagogicznych*, Łódź 2010, s. 59.

³ M. Cieślakiewicz, M. Desperak, M. Stanios, *Raport – Działania dostosowujące programy praktyk do uwarunkowań regionalnych. Podstawą dobra praktyka*, Łódź 2011, s. 58.

⁴ Ibidem, s. 55.

w sprawie przyjęcia studenta na praktykę uczelnia powinna załączyć dokument, w którym byłaby informacja dotycząca umiejętności, które zdobył student na danym etapie kształcenia. Musiałyby powstać różne wersje takiego dokumentu w zależności od semestru, w którym student miałby odbywać praktyki, bowiem jego wiedza i umiejętności będą wtedy różne. „Dyrektorzy szkół podstawowych oraz przedszkoli, którzy wzięli udział w dyskusji, zaproponowali, aby uczelnia dostarczała wraz z dokumentacją tak zwane sylabusy, określające poziom wiedzy studentów [...]”⁵. Propozycja ta jest krokiem w dobrym kierunku, lecz wymaga doprecyzowania. Chodzi o to, żeby sformułować taki dokument, który dostarczyłby opiekunowi praktyk w szkole informacji o kompetencjach i umiejętnościach praktycznych zdobytych przez studenta podczas zajęć na uczelni. Pomocne mogą być tutaj Krajowe Ramy Kwalifikacji, które od jakiegoś czasu obowiązkowo przedstawiają wykładowcy studentom przed rozpoczęciem zajęć. Dzięki temu możliwe byłoby stworzenie dokumentacji, która ułatwiłaby planowanie działań, w jakie mógłby zostać włączony student, przy jednoczesnym skróceniu czasu poświęcanego dotychczas na przedstawienie przez studenta swojej wiedzy i umiejętności.

Kolejnym pomysłem wartym przemyślenia jest udostępnianie wszystkim zainteresowanym stronom regulaminu – programu praktyk, co ma miejsce w przypadku praktyk realizowanych na kierunku pedagogika Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Regulamin praktyk, w trosce o środowisko naturalne i konieczność oszczędzania papieru, jest zamieszczony na stronie internetowej wydziału, o czym informuje odpowiedni zapis w porozumieniu zawierającym między uczelnią a placówką praktyk. Mimo to, nie wszyscy studenci korzystają z dostępności regulaminu – programu praktyk, niektórzy nawet nie wiedzą, jak taki regulamin wygląda, nie wspominając o jego treści, a więc obowiązkach i prawach zarówno opiekuna, jak i praktykanta. Należy mieć nadzieję, że zarówno studentom, jak i opiekunom praktyk w placówkach powinno zależeć na zapoznaniu się z regulaminem – programem praktyk. Byłoby dobrze, aby porozumienie w sprawie praktyk nie było jedynym elementem łączącym szkołę z uczelnią. Nauczyciel akademicki oraz opiekun praktyki w placówce powinni ze sobą współpracować, kontaktować się osobiście, telefonicznie czy mailowo.

W programie – regulaminie studiów znajdują się informacje dotyczące zadań, jakie student powinien wykonywać w czasie praktyk, czyli coś w rodzaju harmonogramu. Przygotowanie szczegółowego harmonogramu nie jest możliwe ze względu na różnorodność i specyfikę instytucji, w których

⁵ Ibidem, s. 56.

studenci realizują praktyki. Wykaz zadań do wykonania w czasie praktyk przez studenta zapobiegałby takiej sytuacji, w której student nie ma możliwości ich realizowania lub takiej, w której obarcza się go różnymi zadaniami niezwiązanymi z programem praktyk, w tym czynnościami biurokratycznymi. Niestety, dość często zdarza się, że student nie robi nic innego. Bardzo dobrze oddają to wspomnienia byłej studentki:

W czasie studiów odbywałam zarówno tradycyjne praktyki zawodowe, jak i praktykę nauczycielską (w związku z realizowaną specjalnością). Przyznam szczerze, że czas, który poświęciłam na uzupełnianie dokumentacji z tym związanej, przerósł moje najśmielsze oczekiwania. Mogę zaryzykować nawet stwierdzenie, że czas ten był dłuższy od samej praktyki (harmonogramy, plany, refleksja, spisanie tego, co robiłam, dobranie odpowiednich słów czy formy, podpisy opiekunów praktyk, umowy...). Czy to wszystko jest tak istotne?⁶

Określenie zestawu zadań, które ma zrealizować student w czasie praktyki, zapobiegałoby powstawaniu opisanej sytuacji, a student wiedziałby, czego może oczekiwać od swojego opiekuna. Być może rozwiązaniem tego problemu byłaby możliwość przygotowania przez studenta wszelkich dokumentów, sprawozdań czy scenariuszy w domu, co pozwoliłoby zminimalizować zajmowanie się tymi czynnościami w czasie praktyk.

Podczas projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, jak wspominałem wcześniej, studenci oraz opiekunowie mieli możliwość skorzystania z licznych szkoleń organizowanych bezpłatnie przez uczelnię kierującą studenta na praktyki. Uważam, że właśnie te szkolenia stanowiły wielką zaletę projektu i warto byłoby je upowszechnić, gdyż przyniosły wiele pożytku ich uczestnikom. Dotyczyły: komunikacji interpersonalnej, kreatywności, twórczego rozwiązywania problemów, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz warsztatów dydaktycznych. W miarę możliwości uczelnie mogłyby rozważyć stworzenie takiej oferty szkoleń dla opiekunów praktyk.

Praktyki studenckie w szkole powinny umożliwiać studentom poznanie różnych aspektów jej funkcjonowania. Niestety, nie wszystkie szkoły pozwalają studentom włączać się w działania dotyczące współpracy z rodziną oraz gronem pedagogicznym, np. podczas spotkań rady nauczycielskiej.

Szkoła i rodzina to dwie podstawowe instytucje wychowawcze, w których odbywa się w znacznym stopniu edukacja i socjalizacja dzieci i młodzieży. Izolacja i odrębność podejmowanych działań wychowawczych i dydaktycznych przez te instytucje powoduje zachwianie procesu edukacyjnego uczniów lub obniżenie efektywności [...] czynności pedagogicznych podejmowanych przez radę pedagogiczną [...].⁷

⁶ D. Rafalska, *Dobre studenckie praktyki – kodeks, opinie, przykłady*, Warszawa 2013, s. 34.

⁷ K. Misiótek, *op. cit.*, s. 13.

Tezę potwierdzają badania⁸ przeprowadzone w Filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim. Wynika z nich, że aż 87,8% nauczycieli miało poważne trudności podczas próby nawiązania współpracy pedagogicznej z rodzicami.

Wyniki badań wskazują, że na 356 nauczycieli-praktyków tylko 17 respondentów odpowiedziało, że w toku praktyk pedagogicznych obserwowało zebranie z rodzicami [...]. Natomiast niewiele więcej, bo 19 nauczycieli miało okazję uczestniczyć w innych formach współpracy z rodzicami – stanowi to 5,3% badanych⁹.

Wskazuje to na zły stan przygotowania studentów do pracy z rodzicami uczniów. Powinno się w większym stopniu aktywizować opiekunów praktyk oraz dyrekcję szkół do włączania studentów w tego rodzaju aktywność. Środowisko nauczycieli w szkole może niechętnie „dopuszczać” studentów np. do obecności na radzie pedagogicznej ze względu na różnego rodzaju obawy. Podczas rozmów studenci stwierdzają, że na praktykach pedagogicznych przedstawiane są im metodyczne sposoby prowadzenia zajęć oraz ogólnie pojęta dydaktyka, natomiast treści związane z pracą z rodziną zwykle są pomijane. Natomiast

Badając dokumentację praktyk pedagogicznych studentów V roku pedagogiki i filologii polskiej można z całą rozciągłością potwierdzić wyniki badań nauczycieli. Analiza 260 dokładnych sprawozdań z przebiegu praktyk studenckich w szkołach dowodzi, iż tylko w 14 przypadkach, tj. 5,4% ogółu badanych dokumentów, były opisy i spostrzeżenia z obserwacji, udziału w organizowanych zebraniach rodzicielskich [...] i innych form pracy pedagogicznej szkoły oraz nauczyciela z rodzicami¹⁰.

Studenci powinni pomagać nauczycielom np. w organizowaniu wycieczek, nawiązywaniu wspólnie z wychowawcą czy pedagogiem szkolnym kontaktów z rodzicami.

Podczas praktyk pedagogicznych student powinien mieć możliwość wypożyczenia na określony czas sprzętu audiowizualnego, np. dyktafonu lub kamery. W trakcie projektu, w którym brałem udział, taki sprzęt był nam wypożyczony bezpłatnie. Z własnego doświadczenia oraz z rozmów z innymi studentami wiem, że znakomicie sprawdzał się on w naszych działaniach, niosąc pomoc w zakresie analizy spotkań z grupą podopiecznych czy utrwalając czas spędzony na wykonywaniu zadania; mógłby też być podstawą do wystawienia oceny. Umiejętność wykorzystywania sprzętu multimedialnego jest niezbędna, gdy „[...] nieodzownym etapem przygotowania przyszłych nauczycieli muszą stać się treści metodyki stosowania środków dydaktycznych,

⁸ Ibidem, s. 16.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, s. 18.

zwłaszcza z uwzględnieniem technologii komunikacyjno-informacyjnych”¹¹. Zdaję sobie jednak sprawę z wysokich kosztów, jakie uczelnia musiałaby ponieść, chcąc kupić tego typu urządzenia. Uważam, że dobrym dopełnieniem byłyby szkolenia dla studentów z zakresu obsługi tego sprzętu, by student udający się na praktykę umiał się nim posługiwać.

Podsumowanie

Praktyki pedagogiczne należą do grupy przedmiotów najbardziej lubianych przez studentów, stanowią bowiem przeciwieństwo wykładów, za którymi studenci nie przepadają ze względu na dużą ilość treści – ich zdaniem nieprzydatnych do wykonywania zawodu pedagoga. Studenci oczekują, żeby uczelnia przygotowała ich przede wszystkim do wypełniania zadań w przyszłym zawodzie, a dopiero później dostarczyła im wiedzy. Nie rozstrzygając kwestii słuszności owego oczekiwania, należy zgodzić się z tym, że praktyki pedagogiczne są jednym z najważniejszych przedmiotów w toku studiów, a więc warto zadbać o ich wysoką jakość. Wydział Nauk o Wychowaniu, realizując projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” aktywnie włączył się do toczącej się dyskusji na temat poprawiania jakości praktyk pedagogicznych. Jako student biorący udział we wspomnianym projekcie uważam, że niektóre jego zalety warto rozpowszechnić. Moim zdaniem dobre pomysły, sprawdzone w praktyce, niosą ze sobą wiele korzyści dla studentów, którzy oczekują zmian. Opinie studentów o praktykach pedagogicznych nie zawsze są pozytywne, warto więc nieustannie podejmować dyskusję o ich doskonaleniu, żeby zmienić dotyczące ich stereotypy, które często mają wpływ na przyszłą karierę zawodową.

Bibliografia

- Cieślakiewicz M., Desperak M., Stanios M., *Raport – Działania dostosowujące programy praktyk do uwarunkowań regionalnych. Podstawą dobra praktyka*, Łódź 2011.
- Cudak H., *Znaczenie praktyk studentów w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współdziałania z rodzicami*, [w:] K. Misiółek (red.), *Praktyki Pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, Mysłowice 2001.
- Czekaj K., Mackiewicz M., Stopolska J., *Program Praktyk Pedagogicznych*, Łódź 2011.

¹¹ J. Pawlicki, *Nauczyciel społeczeństwa informacyjnego – pokolenia świadomych odbiorców i użytkowników nowoczesnych technologii*, [w:] A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*, Łódź 2011, s. 31.

- Marzec H., *Kształcenie praktyczne studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] K. Misiołek (red.), *Praktyki Pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, Mysłowice 2001.
- Misiołek K. (red.), *Praktyki Pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, Mysłowice 2001.
- Moraczewska B., Ziółkowski B., *Praktyki pedagogiczne studentów Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku*, Włocławek 2003.
- Pawlicki J., *Nauczyciel społeczeństwa informacyjnego – pokolenia świadomych odbiorców i użytkowników nowoczesnych technologii*, [w:] A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*, Łódź 2011.
- Rafalska D., *Dobre studenckie praktyki – kodeks, opinie, przykłady*, Warszawa 2013.
- Samujło M., *Jakość i efektywność programów praktyk pedagogicznych w percepcji studentów specjalności nauczycielskiej i nauczycieli – opiekunów praktyk w szkołach. Raport z badań*, Zamość 2011.

Autorzy

- Beata Adamczyk – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Biuro ds. Rozwoju Wydziału, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Anna Andrzejewska – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, 08-110 Siedlce, ul. Bolesława Prusa 12
- Klaudia Błaszczuk – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Pedagogiki Szkolnej, 65-762 Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69
- Ewa Cyrańska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Celina Kadej – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, 08-110 Siedlce, ul. Bolesława Prusa 12
- Krystyna Korneta – Wyższa Szkoła Handlowa, Wydział Nauk Humanistycznych, 26-600 Radom, ul. Traugutta 61a
- Ryszard Kowalski – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, 08-110 Siedlce, ul. Bolesława Prusa 12
- Kinga Kuszak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej, 60-568 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89

-
- | | |
|-------------------------|--|
| Tomasz Łaszczewski | – student pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego |
| Inetta Nowosad | – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Pedagogiki Szkolnej, 65-762 Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69 |
| Maria Obrębska | – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, 08-110 Siedlce, ul. Bolesława Prusa 12 |
| Jacek Piekarski | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Małgorzata Prokosz | – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej, 50-527 Wrocław, ul. J. W. Dawida 1 |
| Dorota Radzikowska | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Zakład Teoretycznych Podstaw Wczesnej Edukacji, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Elżbieta Sałata | – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, 26-600 Radom, ul. Chrobrego 31 |
| Dorota Sobierańska | – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli, 00-561 Warszawa, ul. Mokotowska 16/20 |
| Marta Stasiła-Sieradzka | – Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Psychologii, Katedra Psychologii Pracy i Organizacji, 40-126 Katowice, ul. Grażyńskiego 53 |
| Olga Szykarczyk | – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, 08-110 Siedlce, ul. Bolesława Prusa 12 |

-
- Emilia Wasilewska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej, 10-561 Olsztyn, ul. Żołnierska 14
- Krystyna Wojciechowska – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, 08-110 Siedlce, ul. Bolesława Prusa 12
- Monika Wrona – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Krzysztof Zajdel – Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Zakład Pedagogiki, 58-503 Jelenia Góra, ul. Lwówecka 18
- Zuzanna Zbróg – Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Wczesnej Edukacji, 25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

