

**„Praktyka czyni mistrza”,
czyli o przygotowaniu zawodowym
studentów kierunków pedagogicznych
Raporty – opinie – propozycje zmian**

**pod redakcją naukową
Beaty Pituly**

Katowice 2014

Prace naukowe:

Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka
w Katowicach

Recenzenci:

dr hab. prof. UŚ Wiesława A. Sacher

dr hab. Jolanta Wilsz, prof. UWMCS

mgr Olga Nowak

ISBN: 978-83-88789-64-9

Projekt okładki:

Izabela Paździorek-Jakubowska

Redakcja techniczna i skład:

Izabela Paździorek-Jakubowska

Druk i oprawa:

Drukat sp. z o. o.

ul. Mikołowska 100A, 40-065 Katowice

Wydanie I

Nakład: 1000 egz.

Wydawca:

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka
w Katowicach

SPIS TREŚCI

Wstęp (<i>Beata Pitula</i>)	5
Agnieszka WEINER <i>Praktyki zawodowe niezbędnym elementem profesjonalizmu przyszłych nauczycieli – z doświadczeń realizacji projektu</i>	7
Beata PITUŁA <i>Praktyka jako konieczny element w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych</i>	17
Anna KLIM-KLIMASZEWSKA <i>Przygotowanie zawodowe nauczycieli przedszkoli w krajach Europy</i>	31
Wiga BEDNARKOWA, Marta MIŁOŃ <i>Szkola dialogu – praktyki pedagogiczne okazją do budowania pomostu między teorią a praktyką</i>	51
Urszula SZUŚCIK <i>Treści artystyczne, plastyczne w edukacji wczesnoszkolnej dziecka – praktyka pedagogiczna</i>	71
Iwona WENDREŃSKA <i>Refleksyjny praktyk..., czyli oligofrenopedagodzy o przygotowaniu zawodowym w ramach studiów i kursów kwalifikacyjnych</i>	81
Anna WATOŁA <i>Realizacja pedagogicznych praktyk studenckich w polskich i norweskich placówkach wychowania przedszkolnego</i>	91
Anna WALIGÓRA-HUK <i>Przygotowanie zawodowe studentów kierunków pedagogicznych w toku śródrocznych praktyk psychologiczno-pedagogicznych. Raport i wnioski z badań własnych</i>	101
Piotr PITUŁA <i>Prawny aspekt przygotowania zawodowego nauczycieli</i>	109
Damian OCHMAN <i>Przygotowanie zawodowe studentów kierunków pedagogicznych w toku praktyk pedagogicznych</i>	127
<i>Prace konkursowe</i>	137

TABLE OF CONTENTS

Introduction (<i>Beata Pitula</i>).....	5
Agnieszka WEINER <i>Professional internships as an essential element of future teachers’ professionalism – from the experience of the project implementation</i>	7
Beata PITULA <i>Internship as a necessary element of the education of students at pedagogical faculties</i>	17
Anna KLIM-KLIMASZEWSKA <i>Kindergarten teachers’ professional training and education in the European countries</i>	31
Wiga BEDNARKOWA, Marta MIŁOŃ <i>School of Dialogue - student internships as an opportunity to build a bridge between the theory and practice</i>	51
Urszula SZUŚCIK <i>Artistic contents in a child’s early education - pedagogical internship</i>	71
Iwona WENDREŃSKA <i>A reflective professional or specialists in oligofrenopedagogy on the professional training and education provided by university and qualification courses</i>	81
Anna WATOŁA <i>Implementation of student pedagogical internships in Polish and Norwegian institutions of preschool education</i>	91
Anna WALIGÓRA-HUK <i>Professional training and education of students at pedagogical faculties during the interim psychological and pedagogical internships. Own research report</i>	101
Piotr PITULA <i>Legal aspect of teachers’ professional training and education</i>	109
Damian OCHMAN <i>Professional training and education of students at pedagogical faculties in the course of pedagogical internship</i>	121
<i>Entries for the contest</i>	137

Wstęp

Potrzeby współczesnej gospodarki rynkowej i rosnące oczekiwania społeczne zmieniają tradycyjny wizerunek nauczycielstwa. Dzisiaj nie patrzy się już na nie jak na kapłaństwo:

[co] nie tylko te godziny, które w szkole, obowiązkowo spędza nauczyciel, ale niemal całe swe życie dać musi, aby odpowiedział wielkiemu posłannictwu swojemu. Skromne ono na pozór, ani świat, ani ludzie dalsi o nim nie wiedzą i zasługa; lub nie uznaną [ścieżką] przechodzi, albo za mało ocenioną, ale to właśnie ten stan nauczycielski wysoko podnosi, iż on jest ofiarą, a często niemal męczeństwem. Nauczyciel stróżem dziennym i nocnym stać tu musi, pilnując skarbu najdroższego¹.

Ten wizerunek jest systematycznie zastępowany przez obraz nauczyciela profesjonalisty. Dlatego – jak się wydaje – jeden z głównych nurtów dyskusji o edukacji nauczycielskiej toczy się wokół profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Pojęcie „profesjonalizacja” nieodmiennie implikuje konieczność rozpatrywania zawodu nauczyciela w kategoriach efektywności / kompetencyjności. A to z kolei narzuca imperatyw przekazywania studentom (kandydatom na nauczycieli i pedagogów) najnowszej, aktualnej i zweryfikowanej wiedzy z zakresu pedagogiki i dyscyplin pokrewnych oraz tworzenia warunków do wiązania nabytej wiedzy z uczeniem się czynności i umiejętności koniecznych do realizacji zadań zawodowych. Nauczyciel ma zatem być sprawnym, twórczym, kreatywnym intelektualistą, w pełni zaangażowanym w życie szkoły / placówki. Wielość i różnorodność stawianych przed nim zadań oraz stale rosnący zakres odpowiedzialności prowokują do stawiania pytań: Jaką koncepcję kształcenia nauczycieli należy wdrażać do praktyki uczelni prowadzących kierunki pedagogiczne? Jak powinno się organizować praktyki studenckie, by umożliwiały one zdobywanie kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych (umiejętność definiowania, rozumienia i wyjaśniania sytuacji edukacyjnych); społecznych (umiejętność współpracy i współdziałania); dydaktycznych (umiejętność projektowania, realizowania i ewaluacji zajęć); wychowawczych (sprawność w zakresie wywierania wpływu wychowawczego) etc.? W ramach prezentowanej pracy próbę odpowiedzi na te właśnie pytania podjęli nauczyciele akademicki i doktoranci uczelni kształcących nauczycieli i pedagogów.

Agnieszka Weiner w tekście *Praktyki zawodowe niezbędnym elementem profesjonalizmu przyszłych nauczycieli – z doświadczeń realizacji projektu* wskazała potrzebę przeprowadzenia istotnych zmian w zakresie organizacji i treści praktyk studenckich. Beata Pitula w artykule *Praktyka jako konieczny element w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych* przywołała opinie polskich i obcych badaczy oraz nauczycieli – opiekunów praktyk na temat miejsca i inicjacji praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli i pedagogów. Próbę krytycznej analizy przygotowania zawodowego nauczycieli przedszkoli w krajach Europy podjęła Anna

1 J.I. KRASICKI: *W sprawie szkół ludowych na Szląsku. (Kilka uwag dla nauczycieli)*. Nakład Jerzego Kotuli, 1879.

Klim-Klimaszewska w artykule *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w krajach Europy*. Wiga Bednarkowa, Marta Miłoś przedstawiły raport z ewaluacji praktyk studenckich (*Szkola dialogu – praktyki pedagogiczne okazją do budowania pomostu między teorią a praktyką*). Urszula Szuścik scharakteryzowała różne aspekty praktycznego przygotowania do realizacji zadań edukacji plastycznej dzieci (*Treści artystyczne – plastyczne w edukacji wczesnoszkolnej dziecka – praktyka pedagogiczna*). Iwona Wendreńska podjęła próbę prezentacji i analizy opinii czynnych zawodowo nauczycieli na temat przygotowania zawodowego w ramach studiów podyplomowych i kursów nadających kwalifikacje do wykonywania zawodu oligofrenopedagoga (*Refleksyjny praktyk..., czyli oligofrenopedagodzy o przygotowaniu zawodowym w ramach studiów i kursów kwalifikacyjnych*). Anna Watoła odpowiada na pytanie o to, w jaki sposób studia przygotowują studentów polskich i norweskich do realizacji przyszłych zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych w placówce wychowania przedszkolnego (*Realizacja pedagogicznych praktyk studenckich w polskich i norweskich placówkach wychowania przedszkolnego*). Anna Waligóra-Huk prezentuje opinie studentów na temat realizowanych praktyk pedagogicznych (*Przygotowanie zawodowe studentów kierunków pedagogicznych w toku śródrocznych praktyk psychologiczno-pedagogicznych. Raport z badań własnych*). Prawne aspekty przygotowania zawodowego nauczycieli analizuje Piotr Pitula. Damian Ochman rozpatruje przygotowanie zawodowe studentów kierunków pedagogicznych w toku praktyk pedagogicznych w kontekście wymagań Procesu Bolońskiego.

Publikacja przygotowana została w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza”, realizowanego przez Śląską Wyższą Szkołę Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka w Katowicach we współpracy z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

W tomie zamieszczono również prace nauczycieli uczestniczących w projekcie, wyłonione w drodze konkursu.

Mam nadzieję, iż książka ta – zgodnie z zamysłem – będzie prowokować do dalszych, pogłębionych dyskusji i badań nad zakresem, treściami i organizacją praktyk zawodowych studentów kierunków pedagogicznych, gdyż stan obecny – jak wynika z prezentowanych tu tekstów – daleki jest pożądanego.

Serdecznie dziękuję Recenzentom za cenne wskazówki i uwagi oraz Wszystkim, którzy przyczynili się do powstania książki i nadania jej ostatecznego kształtu.

Beata Pitula

Katowice, 18.10.2014

**Praktyki zawodowe niezbędnym elementem
profesjonalizmu przyszłych nauczycieli
– z doświadczeń realizacji projektu**

Professional internships as an essential element of future teachers' professionalism – from the experience of the project implementation

Professional internships are an essential element of the system of education of students – future teachers. An authentic contact with an educational situation, a need for multifaceted applications of all academic knowledge in practice may result in a satisfactory source or reflective practical experience or induce a sense helplessness. Thus, it is worth undertaking the activities which improve the practical system of preparation for the teaching profession as well as analyzing the results of the undertaken projects on this issue which is done in this article

Key words: teachers' education, professional internships, professionalism

Wprowadzenie

Praktyki zawodowe stanowią, obok wiedzy przedmiotowej i wiedzy profesjonalnej o nauczaniu, niezbędny element systemu kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli. Kontakt z autentyczną sytuacją edukacyjną, konieczność wielopłaszczyznowej aplikacji wiedzy akademickiej w działaniu mogą stać się przyczyną satysfakcjonującego źródła refleksyjnego doświadczenia praktycznego lub wywołać poczucie bezradności. W programie studiów nauczycielskich niewiele jest miejsca na zajęcia, które przygotowują do typowych sytuacji w zawodzie: jak zmierzyć się ze stresem, jak konfrontować się z kreatywnymi uczniami, jak poradzić sobie z kolizją teorii i praktyki, jak zaadoptować się w nowym środowisku, jak integrować się z gronem pedagogicznym, jak skutecznie się z nim komunikować. Pomóc w przygotowaniu się do tych i wielu innych sytuacji mogą wyłącznie dobrze zorganizowane i zrealizowane praktyki zawodowe. Ten element przygotowania przyszłych nauczycieli jest coraz mocniej akcentowany. Uwzględnia się go również w projektach doskonalących proces profesjonalnego przygotowania do zawodu nauczyciela. Działania takie podjęto w latach 2011–2014 na Wydziale Artystycznym w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie¹. Projekt nosił tytuł: „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie”².

Za cel główny projektu uznano podniesienie poziomu realizacji praktyk pedagogicznych przez studentów Wydziału Artystycznego UMCS. Wśród celów

1 *Profesjonalizm w edukacji muzycznej – propozycje dla zmieniającej się szkoły*, red. R. GOZDECKA, A. WEINER, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 2013.

2 Projekt realizowany w ramach Priorytetu III. „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działania 3.3. „Poprawa jakości kształcenia”. Poddziałania 3.3.2. „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”.

szczegółowych przewidziano: opracowanie nowych programów praktyk pedagogicznych zgodnie ze standardami kształcenia w Polsce i krajach UE, podniesienie kompetencji merytoryczno-metodycznych przez nauczycieli – opiekunów praktyk, dostosowanie wiedzy do wymagań stawianych przez nową podstawę programową. Za ważne uznano również zapoznanie studentów z najnowszymi metodami wychowania i nauczania oraz włączenie nowoczesnych technologii i środków dydaktycznych do procesu związanego z organizacją i przebiegiem praktyk pedagogicznych. Zaplanowano wypracowanie innowacyjnych rozwiązań w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych poprzez włączenie zajęć plenerowych z zakresu plastyki i lekcji muzealnych oraz nawiązanie stałej współpracy ze szkołami i organami prowadzącymi szkoły. Wdrożono dwustronną opiekę nad praktykantem: ze strony szkoły i ze strony uczelni. Dla nauczycieli przewidziano szkolenia, konsultacje i warsztaty wymiany doświadczeń prowadzone przez pracowników naukowych uczelni.

Praktyki ogólnopedagogiczne i ich realizacja w projekcie³

Okres kształcenia akademickiego w rozwoju zawodowym nauczyciela przypada – z perspektywy profesjologii – na drugą fazę⁴. Kończy się ona decyzją o podjęciu pracy zawodowej. Jednak przygotowanie do wyboru zawodu rozpoczyna się często już w okresie dzieciństwa. Stopniowo w miarę dorastania i rozwoju intelektualno-społecznego krystalizują się aspiracje i plany, doprowadzając do podjęcia adekwatnych decyzji – o wyborze studiów wyższych o specjalności nauczycielskiej. Najdłużej trwająca faza wiąże się z aktywnością zawodową. Składa się z kilku etapów. Start często staje się jednym z najtrudniejszych okresów. Młody stażysta dotkliwie odczuwa braki w swoich umiejętnościach. Trudno mu wówczas skoncentrować się na skuteczności dydaktycznej. Zastępuje ją chęcią utrzymania kontroli nad uczniami, co można określić jako nastawienie na przetrwanie⁵. W toku adaptacji społeczno-zawodowej następuje stopniowa identyfikacja potrzeb uczniów i podejmowanie prób indywidualizowania oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. W tym okresie najczęściej dochodzi do intensywnego doskonalenia i rozwijania kompetencji. Stabilizacja zawodowa, jeśli nauczyciel nie popadnie w rutynę, może sprzyjać eksperymentowaniu i innowacyjności, aż do pojawienia się etapu mistrzostwa zawodowego. Stopniowo nadchodzi jednak faza osłabienia aktywności zawodowej i przejścia na emeryturę.

W tym kontekście praktyki należy ocenić jako wyjątkowo istotny element przygotowania zawodowego. Stanowią one pomost pomiędzy wiedzą akademicką a rzeczywistością szkolną. Stwarzają możliwość operacjonalizacji teorii, jej praktycznej weryfikacji oraz podjęcia refleksji nad własnym działaniem. Mimo opracowania standardów kształcenia zawodowego nauczycieli (i systematycznego

3 Zmodyfikowana wersja artykułu A. WEINER, *Praktyki ogólnopedagogiczne elementem profesjonalizmu zawodowego*, [w:] *Profesjonalizm w edukacji muzycznej...*

4 K. CZARNECKI, S. KARAŚ, *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji 1996.

5 I. KAWECKI, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole*, Kraków, Wydawnictwo Impuls 2003.

ich udoskonalania) szkoły wyższe nadal w niewystarczającym stopniu przygotowują do realizacji rzeczywistych zadań, przed jakimi stają młodzi stażyści⁶. Tymczasem dyrektorzy szkół chcieliby zatrudniać wyłącznie dobrze przygotowanych absolwentów uczelni. Za dobre przygotowanie uznaje się takie, które obejmuje i teorię, i praktykę.

Podstawę prawną organizowania przygotowania nauczycieli do pracy stanowi obecnie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku – w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁷. W czasie opracowywania projektu „Profesjonalizm w edukacji” obowiązywała jednak inna norma prawna – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia⁸. Zgodnie z tym rozporządzeniem specjalizacja nauczycielska obejmuje: kształcenie kierunkowe, kształcenie nauczycielskie, praktyki pedagogiczne, kształcenie w zakresie technologii informacyjnej, kształcenie w zakresie języka obcego. Praktyki pedagogiczne służą nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych przez praktyczne zajęcia z uczniami, a także umożliwiają poznanie organizacji oraz funkcjonowania szkół i placówek. Winny być realizowane w powiązaniu z kształceniem nauczycielskim. Zwraca się uwagę na usytuowanie przedmiotów w siatkach godzin w taki sposób, aby psychologia poprzedzała pedagogikę, a ta z kolei stwarzała podstawę dla kształcenia w zakresie metodyk szczegółowych. W trakcie studiów powinny być nabyte kompetencje dydaktyczne, wychowawcze i społeczne, kreatywne, prakseologiczne, komunikacyjne, informacyjno-medialne oraz językowe.

Praktyki pedagogiczne organizuje się w różnych typach szkół i placówek. W czasie ich trwania studentowi zapewnia się zróżnicowane formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwację zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć realizowanych przez siebie i innych. Praktyki pedagogiczne należy zorganizować w taki sposób, aby student przed podjęciem tych czynności nabył umiejętności w zakresie opiekuńczo-wychowawczym – poznał różnorodne uwarunkowania wpływające na specyfikę pracy szkoły lub placówki, został przygotowany do obserwacji uczniów w środowisku grupowym i klasowym, zaznajomił się ze specyfiką interakcji ucznia i nauczyciela, potrafił zbadać dynamikę grupy i klasy, umiał stosować metody poznawania ucznia i jego szkolnego środowiska, był w stanie sprawnie kierować zespołem klasowym w sytuacjach pozalekcyjnych, dobrze współpracował z rodziną i środowiskiem lokalnym ucznia. W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin należy realizować w powiązaniu z kształceniem pedagogicznym i psychologicznym. Przedmioty programu studiów, takie jak: pedagogika, psychologia i dydaktyka przedmiotowa powinny zapewnić przygotowanie studentów do praktyk, a po zrealizowaniu praktyk

6 M. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, *Ukryty program edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2. 7 Dz.U. z dnia 6 lutego 2012 r., poz. 131.

8 Analizowane w tekście dokumenty związane z praktykami pedagogicznymi realizowanymi w ramach projektu odnoszą się do rozporządzenia zawartego w „Dzienniku Ustaw” 2004, nr 207, poz. 2110.

zagwarantować ich omówienie. Udział studentów w praktykach pedagogicznych jest dokumentowany. Podlegają one również ocenie zarówno opiekuna praktyk w szkole, jak i nauczyciela akademickiego⁹.

Praktyka ogólnopedagogiczna w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych” realizowana była przez studentów kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej z wiedzą o kulturze w ogólnokształcących szkołach podstawowych lub gimnazjach w wymiarze 30 godzin dydaktycznych w IV semestrze. Jej zasadniczym celem było bezpośrednio zapoznanie studentów z całokształtem życia szkoły oraz typowymi czynnościami wykonywanymi przez nauczycieli w toku codziennej pracy szkolnej. Zajęcia w ramach praktyki pedagogicznej obejmowały wybrane czynności wychowawcze i dydaktyczne wykonywane przez studentów będących asystentami nauczyciela wychowawcy przed lekcjami, w czasie przerw międzylekcyjnych, w czasie lekcji oraz po zajęciach szkolnych. Pozostałe cele praktyki doprecyzowano jako przygotowanie studentów do pełnienia roli nauczyciela wychowawcy. W związku z tym studenci zostali zobowiązani do: zapoznania się z zadaniami i czynnościami wychowawcy klasy, jak najwcześniejszego nawiązania kontaktu pedagogicznego z dzieckiem w wieku szkolnym oraz z uczniowskim zespołem klasowym, poznania grupy uczniowskiej określonej klasy i poznania poszczególnych uczniów, zebrania informacji niezbędnych do wyjaśniania zagadnień teoretycznych z przedmiotów pedagogicznych, zdobycia informacji na temat funkcjonowania szkoły jako instytucji, zapoznania się z innowacyjnymi formami i metodami pracy wprowadzanymi przez szkołę, przeprowadzenia godziny wychowawczej (pod kontrolą opiekuna praktyk). Wykonanie każdego zadania przez studenta oraz całościową realizację praktyki oceniał opiekun wyznaczony przez dyrekcję szkoły. Merytorycznie (często także organizacyjnie i technicznie) nad całością procesu czuwał opiekun z ramienia uczelni. Specyfikacja szczegółowego zakresu zadań studenta została określona następująco:

- Zdobycie informacji na temat prawnych i finansowych podstaw funkcjonowania szkoły oraz jej miejsca w systemie oświatowym: zapoznanie się z dokumentami regulującymi pracę szkoły, analiza planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, orientacja w przepisach określających sytuację zawodową nauczyciela.
- Hospitacja lekcji z różnych przedmiotów w klasach wszystkich poziomów: poznanie metod nauczania stosowanych w pracy przez nauczycieli, ocena lekcji pod kątem kryterium merytorycznego, psychologicznego, prakseologicznego i metodycznego.
- Uczestniczenie w pracy kół zainteresowań, zespołów wyrównywania wiedzy, półinternatu, biblioteki szkolnej. Zapoznanie się z pracą pedagoga szkolnego.
- Przeprowadzenie jednej godziny wychowawczej na uzgodniony z wychowawcą klasy temat (student przygotowuje się do lekcji i „rozlicza” z jej przeprowadzenia na podstawie samodzielnie napisanego konspektu lekcji).

⁹ Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

- Sporządzenie notatek na temat współpracy szkoły z innymi instytucjami wspomagającymi pracę szkoły, udziału rodziców w życiu szkoły oraz innowacyjnych form i metod pracy wprowadzanych przez szkołę, m.in. w związku z reformą.
- Praktyczne zastosowanie różnorodnych metod zbierania informacji o uczniu: sporządzenie charakterystyki wybranego ucznia zdolnego lub ucznia doświadczającego niepowodzeń dydaktycznych na podstawie obserwacji zachowania dziecka, analizy jego wytworów, wywiadu lub rozmowy z uczniem oraz jego wychowawcą szkolnym.
- Wypełnianie dziennika praktyk odzwierciedlającego przebieg praktyki zgodnie z programem. W dzienniku powinna również znaleźć się ocena przebiegu praktyki dokonana przez nauczyciela – opiekuna, potwierdzona przez dyrektora szkoły.

Student uzyskiwał zaliczenie po złożeniu i zaakceptowaniu przez opiekuna praktyki następującej dokumentacji: wypełnionego i opatrzonego pieczętą szkoły i podpisem dyrektora dzienniczka praktyk, protokołów z dwóch obserwowanych lekcji dowolnych przedmiotów, konspektu prowadzonej przez siebie godziny wychowawczej, notatek na dwa wybrane przez siebie tematy (np. praca kółek zainteresowań, praca pedagoga, sprawozdanie z posiedzenia rady pedagogicznej, zebrania wychowawcy klasy z rodzicami uczniów), charakterystyki wybranego ucznia, sporządzonej na podstawie metod badań pedagogicznych. Wszystkie dokumenty powinny być podpisane i opieczętowane.

Jeden dokument – różne sposoby realizacji

Minimalne wymagania w zakresie przygotowania zawodowego w szkołach wyższych określają standardy kształcenia nauczycieli. Wyznaczają one również ramy zawodowych praktyk pedagogicznych. Jednak w określonych przez standardy zakresach uczelnie wyższe mogą proponować odmienne rozwiązania organizacyjne i merytoryczno-metodyczne. Jak zróżnicowane bywają te propozycje, wskazuje *Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*¹⁰. Sprawozdanie obejmuje 60 programów praktyk nauczycielskich z 30 szkół wyższych z 13 województw: 16 uniwersytetów, 4 państwowych wyższych szkół zawodowych, 3 językowych kolegiów nauczycielskich, 2 politechnik, 2 akademii wychowania fizycznego i 3 innych szkół wyższych. Wyniki raportu zestawiono w kilku rozdziałach, uporządkowanych kolejno według kryterium: formalno-organizacyjnego, merytoryczno-metodycznego i kompetencji nauczycielskich.

W części szkół (39 programów) nie oddzielano praktyk metodycznych od ogólnopedagogicznych, mimo że zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli przynajmniej 30 godzin zajęć podczas praktyk powinno być przeznaczonych na treści powiązane z psychologią i pedagogiką. Pedagogice ogólnopedagogicznej nadawano

¹⁰ D. PANKOWSKA, *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych, Zamość, PWSZ 2011.

różne nazwy: asystencka, obserwacyjna. Podstawową formą realizowania praktyki okazała się praktyka ciągła, podczas której studenci przebywali w szkole codziennie przez tydzień, dwa lub więcej, w wymiarze czasu odpowiadającemu tygodniowemu pensum nauczycielskiemu. W zdecydowanej większości programów praktykę ogólnopedagogiczną poprzedzał przynajmniej jeden semestr realizacji przedmiotu pedagogika. W niektórych przypadkach praktyka zaplanowana była już po egzaminie z tego zakresu. Takie usytuowanie praktyki w planie studiów nie dawało studentom możliwości ich omówienia oraz wykorzystania uzyskanych doświadczeń w dalszym kształceniu. W kilku przypadkach organizacja praktyki ogólnopedagogicznej została powierzona nie wydziałowi macierzystemu, ale jednostce międzywydziałowej lub studium pedagogicznemu. Na niektórych uczelniach powołano wyspecjalizowane komórki, takie jak: sekcja kształcenia praktycznego, studium praktyk zawodowych, lub wyznaczono koordynatorów do spraw praktyk realizowanych na wydziale. Czasem całościową opiekę nad merytoryczno-organizacyjną stroną praktyk pełniły poszczególne zakłady lub katedry albo wybrani nauczyciele akademicy związani z dydaktyką. Analizowane programy praktyk stanowiły dokumenty o różnej randze. W niektórych z nich wyraźnie wyodrębniono programy merytoryczne, zasady organizacji i regulaminy, pozostałe składały się z zestawu niespójnych informacji. Oddzielenie programu merytorycznego od regulaminu i zasad organizacji z pewnością czyni dokumenty bardziej przejrzystymi i precyzyjnymi. Powoduje też, że łatwiej można odnaleźć w nich to, co najważniejsze: cele, treści, zadania, warunki i kryteria oceny praktyk pedagogicznych.

Niewątpliwie kluczową rolę w trosce o efektywność praktyk pedagogicznych, w tym o ich wzorową organizację odgrywają opiekunowie z ramienia uczelni i szkoły. W ponad 70% programów wskazywano – w regulaminach lub ogólnych instrukcjach dotyczących praktyk – mniej lub bardziej szczegółowe zadania i obowiązki opiekunów uczelnianych wobec uczelni, studentów i szkolnych opiekunów praktyk. Równie często określano zadania i obowiązki opiekunów praktyk z ramienia szkoły. Wydaje się to bardzo korzystnym rozwiązaniem, gdyż obie role powinny być od samego początku jasno zdefiniowane i wyrażone. Nauczyciel – opiekun praktyki jest dla studenta ważnym wzorem profesjonalnego działania, stąd powinno się mu stawiać określone wymagania dotyczące kwalifikacji i doświadczenia zawodowego. Szczególnie korzystnym rozwiązaniem, choć zbyt rzadko występującym, jest nawiązanie stałej współpracy ze szkołami i opiekunami. Warto także w warunkach zaliczenia praktyki określić kryteria oceny studenta, jakie ma stosować nauczyciel – opiekun. Takich wskazań w programach na ogół brakowało.

Większość analizowanych dokumentów miała charakter eklektyczny. Zawierały zestawy celów i treści kształcenia, sposoby kontroli i oceny oraz informacje na temat formalno-organizacyjnej strony praktyk zawodowych. Prawie wszystkie odnosiły się do obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli, a tylko nieliczne do: kompetencji nauczycielskich, koncepcji konstruktywizmu w nauczaniu lub koncepcji refleksyjnej praktyki. Zdecydowana większość programów praktyk ogólnopedagogicznych wiązała

się z treścią przedmiotów nauczania (pedagogiką, dydaktyką szczegółową). W niewielkiej części programów podkreślano związki praktyki z potrzebami współczesnej szkoły lub sylwetką absolwenta. W niektórych analizowanych dokumentach (11,7%) w ogóle nie sformułowano celów. Pozostałe, kompletne programy, zawierały cele ujmowane z perspektywy zamierzeń kształcących. Rzadziej wskazywano w nich na efekty, jakie mieli uzyskać praktykanci. Najwięcej celów dotyczyło wiedzy i umiejętności poznawczych, nieco mniej – umiejętności praktycznych, a najmniej – postaw i motywacji studentów. Nie we wszystkich dokumentach wyodrębniono część dotyczącą treści. Wówczas formułowano je łącznie z celami lub należało je wyprowadzić z zadań.

Najbardziej wyeksponowanym składnikiem programów okazały się zagadnienia ukierunkowujące działania studentów. Obejmowały one kilka kategorii: zbieranie informacji, zadania praktyczne o charakterze umiejętności poznawczych: dokonywanie interpretacji, oceny, refleksji, zadania praktyczne o charakterze umiejętności diagnostycznych: badanie rzeczywistości edukacyjnej przy wykorzystaniu metod badań pedagogicznych, zadania praktyczne o charakterze umiejętności metodycznych: dydaktycznych i wychowawczych, zadania praktyczne o charakterze umiejętności psychospołecznych: komunikacyjnych, wychowawczych. Wyrazistość odbioru dokumentu wzrastała w zależności od sposobu formułowania poszczególnych kwestii. Doprecyzowane i skonkretyzowane wypowiedzi łatwiej przekładają się na jakość wykonania zadania i poziom motywacji praktykanta.

W zdecydowanej większości programów podstawową formę dokumentowania realizacji zadań stanowił wypełniony dziennik praktyk. Zdarzało się, że wymagano również dodatkowych czynności i dowodów pracy: prowadzenia zeszytu obserwacji, sprawozdania, raportu, notatek dotyczących poszczególnych problemów. W niektórych przypadkach zbiór materiałów określano jako: „Portfolio”, „Teczka praktyk” lub „Teczka dorobku studenta”. Dokumenty, które odnosiły się do wykonania konkretnych działań, obejmowały: konspekty lekcji, protokoły obserwacji zajęć, opracowania pisemne, materiały związane z realizowanymi badaniami diagnostycznymi, rzadko – informacje zwrotne lub autorefleksję. Najczęściej wymienianymi warunkami zaliczenia praktyki były: złożenie dziennika praktyk, pozytywna opinia szkolnego opiekuna praktyk oraz dodatkowa (specyficzna dla uczelni) wymagana dokumentacja.

Obraz kompetencji nauczycielskich przewidzianych do kształtowania w toku praktyk pedagogicznych również jawił się jako dość zróżnicowany. Większość programów kładła duży nacisk na kompetencje orientacyjne (66%) i dydaktyczne (68%). Mniej niż połowa (44%) podkreślała konieczność rozwijania kompetencji interpretacyjnych. Kompetencje współdziałania i komunikacyjne za istotne uznano w około 1/3 programów. Blisko 20% programów eksponowało kompetencje informatyczno-medialne. Sporadycznie akcentowano kompetencje badawcze, moralne i wychowawcze.

W podsumowaniu raportu podkreśla się, że nawet najdoskonalszy program praktyk nie przyniesie oczekiwanych efektów, jeśli brak będzie współpracy między uczelnią, szkołą, nauczycielami i opiekunami praktyk z ramienia uczelni. W tym

kontekście godne podkreślenia wydaje się, iż w projekcie „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie” współpraca pomiędzy uczelnią a szkołami stanowiła priorytetowy element.

Podsumowanie

Budowanie wiedzy profesjonalnej przez nauczycieli następuje w dwóch wymiarach. Pierwszy obejmuje treści zawarte w programach kształcenia i sposobach ich realizacji: komunikatywna wiedza w działaniu, możliwa do wyrażenia za pomocą ogólnie zrozumiałych pojęć i sądów, celowo racjonalny opis. Zdobytą jest ona poprzez zapośredniczenie, podobnie jak w tradycyjnym modelu uczenia się. Jeśli autorzy programów bazują na teoriach naukowych i najnowszych badaniach z zakresu pedagogiki, nauczyciele mają możliwość budowania wiedzy wyrażającej się w pytaniu: „co wiem?”¹¹. Drugi wymiar obejmują osobiste doświadczenia uczących się: koniunktywna wiedza w działaniu, wiedza ateoretyczna, niepodlegająca bezpośredniej eksplikacji, samodzielne próby, obserwacja praktyki. Duże znaczenie odgrywają nie tylko warunki, w których zachodzi proces, ale również posiadany zasób i rodzaj uprzednich doświadczeń.

Stawanie się nauczycielem jest procesem obejmującym wiele płaszczyzn: interakcje z otoczeniem, konfrontacje różnorodnych doświadczeń, schematy interpretacyjne, wartości. Wiedza osobista budowana w działaniu, stanowiąca rodzaj wiedzy praktycznej nierozzerwalnie wiąże się z kontekstem¹². Badania prowadzone nad wiedzą konstruowaną przez nauczyciela wykazują, iż w praktyce edukacyjnej nauczyciele korzystają przede wszystkim z wiedzy opartej na doświadczeniu i jej nadają największe znaczenie¹³.

Dlatego tak ważne jest, aby w procesie kształcenia nauczycieli uwzględniać okazje do uruchomienia refleksji już na etapie studiowania. Student powinien mieć możliwość do budowania swojej osobistej wiedzy. Czas kształcenia w szkole wyższej nie będzie wykorzystany właściwie, jeśli zabraknie doświadczeń poszukiwania przez przyszłych nauczycieli uzasadnień dla podejmowanych przez nich działań praktycznych i osadzania ich w teorii. Inaczej wiedza o edukacji pozostanie tylko teorią, uznaną za odmienną i odległą od własnych eksperymentów¹⁴.

Takie właśnie rozumienie synergii teorii i praktyki uwidacznia się w rozróżnieniu zawodu od profesji i profesjonalizmu. Pojęcie „zawód” sprowadza się do opanowania zestawu zamkniętych, zdefiniowanych umiejętności, wyuczonych na ogół przez modelowanie. Przyjmują one postać schematów postępowania, co utrudnia bądź uniemożliwia modyfikowanie działań. Profesjonalizm opiera się natomiast na nieustannym konstruowaniu wiedzy procesualnej, opartej na teoriach naukowych, co pozwala na kształtowanie kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania

11 J. MALINOWSKA, M. JABŁOŃSKA, *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli nauczycieli*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Atut 2010.

12 E. MAGIER, *Wiedza milcząca – stanowiska teoretyczne i empiryczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.

13 S. PALKA, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa, WSiP 1989.

14 T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2000.

w sytuacjach edukacyjnych¹⁵. Częścią składową profesjonalizmu nadal pozostaje, oczywiście, teoria wywodząca się z wiedzy ogólnej, pedagogicznej, przyswajanej w czasie studiowania. Jednak kiedy wiedza ta będzie tylko formalnie opanowana, w oderwaniu od pedagogicznego praktykowania jako integralnego elementu studiów, pozostanie wiedzą pasywną, nieprzekładającą się na rozumienie sytuacji edukacyjnych. Rzeczywistość szkolna (dydaktyczna lub wychowawcza) nabierze znaczenia tylko wówczas, gdy student – przyszły nauczyciel nada tej rzeczywistości osobisty wymiar i sens. Procesowi nadawania znaczeń służą w dużej mierze dobrze zaplanowane i efektywnie zrealizowane praktyki pedagogiczne. W świetle analizy aktualnych standardów kształcenia nauczycieli wydaje się, że ich rola będzie systematycznie rosła. I oby tak się stało.

Literatura

- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M., *Ukryty program edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2.
- CZARNECKI K., KARAŚ S., *Profesjologia w zarysie (rozwoj zawodowy człowieka)*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji 1996.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2000.
- KAWECKI I., *Wprowadzenie do wiedzy o szkole*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003.
- MAGIER E., *Wiedza milcząca – stanowiska teoretyczne i empiryczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.
- MALINOWSKA J., JABŁOŃSKA M., *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli nauczycieli*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza „Atut” 2010.
- PALKA S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa, WSiP 1989.
- PANKOWSKA D., *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*, Zamość, PWSZ 2011.
- Profesjonalizm w edukacji muzycznej – propozycje dla zmieniającej się szkoły*, red. R. GOZDECKA, A. WEINER, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 2013
- WEINER A., *Praktyki ogólnopedagogiczne elementem profesjonalizmu zawodowego*, [w:] *Profesjonalizm w edukacji muzycznej – propozycje dla zmieniającej się szkoły*, red. R. GOZDECKA, A. WEINER, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 2013.

15 J. MALINOWSKA, M. JABŁOŃSKA, *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji...*

Praktyka jako konieczny element w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych

Internship as a necessary element of the education of students at pedagogical faculties

The text presents arguments corroborating the necessity of practical training for pedagogy students. It shows opinions of theorists regarding the cognitive value of practical training and its place in the process of teachers' education. It indicates the role of the practical training in the process of mastering professional skills and forming professional identity. It presents the opinions of teachers and educators who were tutors for pedagogy students during their training in schools and educational institutions.

Keywords: practical training, teacher's education

Wstęp

Mimo upływu lat, rozlicznych polemik i sporów o edukację nauczyciela wiele pytań nie straciło na swojej aktualności, nie doczekało się zadowalających rozstrzygnięć, pozostało nadal pytaniami otwartymi, domagającymi się odpowiedzi. Czy nauczanie to sztuka czy rzemiosło? – to pytanie wydaje się mieć chyba najdłuższą tradycję. Podstawową zaś kwestią dla pedeutologii jest przygotowanie do zawodu, w tym – kształcenie praktyczne przyszłego nauczyciela / pedagoga.

Także pytanie o to, jaki typ kształcenia – teoretyczny czy praktyczny – winien dominować w edukacji nauczyciela, nadal przysparza pedeutologom wiele trudności. W tym obszarze eksploracji widoczne jest duże zróżnicowanie stanowisk. Następuje wyraźna ich polaryzacja. Przegląd stanowisk poprzedzę przywołaniem przyjętych w moich rozważaniach definicji podstawowych pojęć.

Kształcenie teoretyczne definiuję jako taki typ edukacji, w którym przeważają elementy wiedzy pozapraktycznej, a zatem doktryny, teorie, koncepcje etc.¹, z kolei za kształcenie praktyczne uznaję taki rodzaj edukacji, w którym istnieje znacząca przewaga elementów czynnościowych, zadaniowych, działań i procedur praktycznych nad refleksją teoretyczną².

Teoria i praktyka w edukacji nauczycielskiej

Kształcenie teoretyczne czy praktyczne? – spór w zasadzie nie odnosi się do wartości poznawczej tych dwóch aspektów kształcenia nauczycieli, ale zasada głównie na tym, jakie proporcje wiedzy teoretycznej i praktycznej winny być respektowane w edukacji nauczycielskiej oraz w jakiej kolejności elementy te powinny być

1 H. KWIATKOWSKA, *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie 2008.

2 Ibidem.

przyswajane. Chodzi też o to, czy bazą dla nabywania kompetencji nauczycielskich ma być wiedza teoretyczna czy też powinny ją stanowić doświadczenia praktyczne, uzyskane w toku działania. Rysują się tu dwa stanowiska. Według pierwszego – argumentującego na rzecz przewagi treści kształcenia teoretycznego w programach edukacji nauczycielskiej – nauczyciel wyposażony w szeroką wiedzę z zakresu teorii oraz koncepcji pedagogicznych i psychologicznych, a także organizacyjnych, a zatem wykształcony uniwersalnie, elastyczny poznawczo, nie tylko jest w stanie zrozumieć i wyjaśnić procesy edukacyjne, których jest zarówno twórcą, jak i odbiorcą, ale potrafi również adekwatnie do nich wybrać / dopasować efektywne działanie³. Wielu pedagogów (m.in. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, P. Adams, H.R. Flanders) jest zdania, że tylko kształcenie teoretyczne może stanowić bazę dla kreacji pełnej osobowości i kompetencji nauczyciela, a nawiązując do najlepszych tradycji humanizmu, gwarantuje zachowanie specyfiki profesji nauczycielskiej i jest podstawowe dla „bycia” dobrym nauczycielem⁴. Kształcenie teoretyczne nie tyle bowiem wyposaża nauczyciela w wiedzę „gotową i pełną”, co raczej kształci pewną jego „gotowość” do pełnienia roli zawodowej⁵.

Inne argumenty wykorzystują w uzasadnieniach i propozycjach kształcenia nauczycieli badacze czerpiący głównie z tradycji pragmatyzmu czy utylitaryzmu filozoficznego, preferujący w kształceniu nauczycieli model praktycystyczny. Takie podejście wynika przede wszystkim z postrzegania zawodu nauczyciela w kategoriach pewnego mistrzostwa, profesjonalizmu, a nade wszystko z ukierunkowania na skuteczność w zakresie realizacji celów kształcenia i wychowania. Otóż efektywność / skuteczność / sprawczość jest istotą nauczycielskiej profesji; ostatecznie rozstrzyga o przydatności do tego zawodu⁶, bo przecież dopiero w praktyce tak naprawdę można ocenić, czy ktoś ma stosowne predyspozycje do zawodu, czy też nie⁷.

Co bardziej waży w zawodzie nauczyciela – teoria czy praktyka? Dominacja jakiego typu kształcenia – teoretycznego czy praktycznego – jest większym gwarantem dla przygotowania / wykształcenia lepszego nauczyciela? – te pytania pojawiają się niezmiennie w toczonych dyskusjach o przyszłość edukacji nauczycielskiej i stymulują środowiska pedagogów i pedeutologów do poszukiwania optymalnych rozwiązań.

Jednym z najbardziej znanych i lansowanych rozważań jest aplikacja modelu wielostronnego, szerokoprofilowego kształcenia nauczycieli do praktyki uczelni kształcących adeptów do zawodu nauczycielskiego. Bazując na przekonaniu, „że człowiek stanowi jedność działającą, poznającą i wartościującą oraz że historycznie ukształtowana struktura relacji człowiek – świat dotyczy także tych trzech

3 B. PITUŁA, *Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2010, s. 49–63.

4 Ibidem, s. 9–12.

5 H.R. FLANDRES, *Essential Ideas of Teachers Education*, New York, Princeton 1984, s. 26.

6 T. LEWOWICKI, *Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego – pedeutologiczna kwadratura koła*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. EKIERT-OLDROYD, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2003, s. 61–70.

7 Ibidem.

podstawowych wymiarów jego życia, akcentując potrzebę adekwatności edukacji, zarówno względem natury człowieka, jak i charakteru jego związków ze światem⁸, proponuje się wyposażenie przyszłego nauczyciela w możliwie bogatą wiedzę ogólną i systematyczne rozwijanie jego umiejętności pedagogicznych w ramach różnego typu zajęć o charakterze praktycznym, takich jak warsztaty, mikronauczanie oraz różnego rodzaju praktyki asystenckie, specjalistyczne i inne. W proponowanym kształcie koncepcja ta wydaje się najbliższa założonemu modelowi wykształcenia idealnego, ale też wyjątkowo trudna do realizacji. Wymaga bowiem racjonalnego ułożenia programów kształcenia (odpowiedniego doboru treści, zajęć, metod kształcenia), aby elementy wiedzy teoretycznej i praktycznej wzajemnie się przenikały, tworząc warunki do generowania tzw. profesjonalnej wiedzy osobistej studenta / przyszłego nauczyciela / pedagoga, złożonej zarówno z wiedzy teoretycznej, zweryfikowanej w praktyce, jak i z doświadczeń praktycznych, implikujących poszukiwanie i rozumienie ich w kontekście wiedzy uprzedniej oraz nowo powstałej⁹.

Drugim, nie mniej popularnym i mającym już swoją ugruntowaną pozycję rozwiązaniem jest aplikacja do praktycznego przygotowania nauczycieli założeń koncepcji refleksyjnej praktyki wypracowanej przez Donalda Schona¹⁰, rozwijanej m.in. przez S.G. Paris i R.L. Ayersa¹¹, spopularyzowanej na polskim gruncie m.in. przez Marię Czerepaniak-Walczak¹², Małgorzatę Taraszkiewicz¹³ czy Danutę Elsner¹⁴.

W myśl tej koncepcji refleksyjnym praktykiem staje się człowiek, który swoje działanie i myślenie (strukturę własnych przekonań i sposobu poznawania) poddaje systematycznemu namysłowi i waloryzacji. Akceptuje błędy i pomyłki w działaniu, dokonując jednocześnie krytycznego osądu i poszukując możliwości ich korekty.

Proces stawania się refleksyjnym praktykiem winien być zainicjowany już w trakcie przygotowania akademickiego i studenckich praktyk zawodowych. Uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli są zobligowane do tworzenia warunków dla rozwijania i wspomagania procesów autorefleksji każdego studenta¹⁵, m.in. do organizowania i nadzorowania praktyk studenckich w placówkach i szkołach. W ich ramach ma być możliwe podejmowanie przez studentów samodzielnych, choć kontrolowanych i ocenianych działań w obszarze nauczania i wychowywania dzieci i młodzieży. Ważne bowiem, by namysł obejmował całe spektrum zawodowego funkcjonowania – refleksję przed działaniem w trakcie jego trwania i po nim¹⁶. Jednakże szczególne

8 H. KWIATKOWSKA; cyt. za: B. PITUŁA, *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1999, s. 17.

9 W. KOMAR, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000, s. 168–179.

10 D. SCHON, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1989.

11 S.G. PARIS, R.L. AYERS, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa, WSiP 1997.

12 M. CZEREPANIAK-WALCZAK, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, „Studia Pedagogiczne”, T. 61: 1995.

13 M. TARASZKIEWICZ, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwo CODN 1999.

14 D. ELSNER, *Zostań refleksyjnym praktykiem*, „Szkoła Zawodowa” 1998, nr 4, s. 47–54.

15 J. BEDNER, *Refleksyjny przewodnik, wychowawca i opiekun*, „Nauczycielska Edukacja” 2002, nr 5, s. 7.

16 Ibidem.

miejsce – z uwagi na specyfikę nauczycielskiego działania – wyznacza się tu refleksji podejmowanej w trakcie działania, obejmującej określenie problemu i natychmiastowe eksperymentowanie¹⁷.

Sformułowanie / nazwanie problemu pozwala bowiem na użycie wiedzy teoretycznej w sposób nie rutynowy, nie spontaniczny, lecz przemyślany. Opisanie za pomocą różnych kategorii, pojęć, przykładów czy wzorców pozwala na pełniejszy ogląd sytuacji i uniknięcie błędów wynikających z pośpiechu i schematyzmu myślowego. Im zatem bogatszy jest zasób pojęć, tym szersze, dokładniejsze staje się spectrum opisu, uzupełnione o niezbędne detale dla rozumienia i skutecznego działania.

Jednak sam zasób pojęć nie wystarczy. Niezbędny okazuje się trening w zakresie rozwijania zdolności opisywania sytuacji problemowych na swój własny sposób. Opis musi zostać – jest to warunek konieczny – potwierdzony, aby był niejako adekwatny do innych znanych cech przypadku¹⁸. Jeśli problem został rozpoznany i opisany, to nauczyciel / kandydat na nauczyciela / pedagoga musi być zdolny do eksperymentowania w celu weryfikacji podjętych działań i sformułowanych hipotez, musi być zatem gotowy do wywołania założonego w hipotezie stanu rzeczy i do oceny, czy działanie przyniosło zamierzony skutek, do określenia rezultatów ubocznych, niezamierzonych – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych¹⁹.

Student wyposażony w toku studiów w wiedzę będzie co prawda potrafił przyporządkować cechy przypadku do określonego modelu, jednakże tylko „zanurzenie się” w rzeczywistości szkolnej da mu możliwość zauważenia i pełnego odczucia tego, iż niemal wszystkie działania praktyczne zasadniczo różnią się o teoretycznych, wymagają więc stałej redefinicji pojęć i elastycznego stosowania elementów wchodzących w ich skład²⁰. Teoria stanowi trzon każdego praktycznego działania i rozwija się razem z nim. Wiedza akademicka jest wykorzystana w tym zakresie, w jakim pozwala na skuteczne działanie. Jeśli jednak implikuje działania nieskuteczne, ulega zmianom, modyfikacjom lub jest odrzucana.

Praktyka pedagogiczna jako środowisko dla kształtowania się dojrzałości i tożsamości zawodowej studenta / przyszłego nauczyciela

Praktyka zazwyczaj definiowana jest jako świadoma i celowa działalność człowieka zmierzająca do realizacji celów stanowionych przez jednostkę, inne osoby, grupę lub grupy, jako indywidualne doświadczenie człowieka, zdobyte dzięki własnej działalności realizowanej według określonych reguł²¹. Nie ma innej możliwości zdobycia niezbędnych doświadczeń koniecznych dla nabycia kompetencji do realizacji

17 B. PITULA, Nauczyciel-badacz, refleksyjny praktyk, [w:] *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka 2008, s. 35–37.

18 Ibidem, s. 36.

19 Ibidem, s. 37.

20 Ibidem, s. 27. Por. też: I. KAWECKI, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004, s. 41–71.

21 W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2004; Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. PILCH, K. ABLEWICZ, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.

zadań zawodowych, jak tylko zetknięcie człowieka z pracą, do której wykonywania jest przygotowywany. Przygotowanie do wykonywania zawodów o niskim stopniu złożoności może odbywać się w warunkach symulowanych, natomiast do zawodów o wysokim stopniu złożoności, a do takich właśnie należy profesja nauczycielska, winno przebiegać w warunkach rzeczywistych, pozwalających na zetknięcie kandydata z całym spectrum sytuacji nieprzewidywalnych, nieoznaczonych / niedefiniowalnych, niepowtarzalnych, to bowiem umożliwi mu nabycie specyficznych umiejętności nauczycielskich, kompetencji rozumianych jako pewne potencjalne zdolności do czegoś, jako hipotetyczne, osobiste możliwości posłużenia się tymi zdolnościami²². Kompetencje te są niezbędne do osiągnięcia dojrzałości zawodowej, czyli uzyskania koniecznego zasobu wiedzy i umiejętności oraz takiego stopnia adaptacji emocjonalnej i poczucia odpowiedzialności, który jest konieczny do wykonywania zadań zgodnie z przyjętym i uznanym wzorcem.

Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna wypracowały wiele klasyfikacji profesjonalnych „swoistych” kompetencji, w które powinien być wyposażony nauczyciel / pedagog. Winny być one rozwijane najpierw w toku edukacji akademickiej (wliczając w to praktykę jako jeden z elementów tego kształcenia), a później w trakcie trwania zawodowej aktywności. Ich pełny opis znacząco przekroczyłby ramy niniejszego opracowania, toteż będzie on z konieczności wybiórczy, zawężony jedynie do tzw. kompetencji konstytutywnych. Do tej grupy zaliczam kompetencje:

- interpretacyjne (zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata);
- moralne (zdolność do refleksji moralnej);
- komunikacyjne (zdolność do prowadzenia dialogu)²³.

Kompetencje te stanowią podstawę do konkretyzacji kompetencji nauczyciela w zakresie wszystkich zadań zawodowych, wpisanych w rolę zawodową nauczyciela. Praktyka pedagogiczna winna stać się zatem miejscem nabywania i rozwijania kompetencji:

- metodycznych, pozwalających na projektowanie, realizację i ewaluację procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- komunikacyjnych, umożliwiających przekaz, eksplikację, interpretację i reinterpretację treści kształcenia, zasad moralnych, prawidłowości i reguł funkcjonowania świata itp.;
- organizacyjnych, niezbędnych dla optymalnego zarządzania czasem, dokumentowania procesów edukacyjnych;
- interpersonalnych, gwarantujących nawiązywanie prawidłowych relacji międzyludzkich, rozwiązywanie problemów, negocjowanie, radzenie sobie ze stresem, emocjami;

22 M. DRZEWOWSKI, *Miejsce kompetencji przywódczych w systemie kompetencji nauczyciela (pedagoga)*, [w:] *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, red. A. KARPIŃSKA, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana 2010, s. 296.

23 R. Kwaśnica; cyt. za: B. PITULA, *Postrzeżenie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia...*, s. 29–30.

- autokreacyjnych, zezwalających na uzyskanie wglądu w głąb siebie, umożliwiających zrozumienie swoich pragnień i dążeń, sprzyjających doskonaleniu siebie i swojego warsztatu pracy, sprzyjających krytycznej refleksji nad sobą i światem²⁴.

Przyjmując założenie, że nadrzędnym zadaniem nauczyciela jest kształcenie i wychowanie, a wszystkie inne zadania stanowią jedynie jego dopełnienie, szczególne miejsce należy przypisać kompetencjom emancypacyjnym, toteż dbałość o ich nabywanie i doskonalenie trzeba uczynić priorytetem w zakresie przygotowania zawodowego studentów kierunków pedagogicznych. Kompetencje te winny być rozwijane synchronicznie we wszystkich obszarach pracy nauczyciela: w pracy z dziećmi / młodzieżą, w pracy z innymi podmiotami szkoły, w pracy nad sobą²⁵.

W obszarze pracy z dziećmi / młodzieżą kompetencje te zapewniają poszanowanie prawa uczniów do realizowania ich osobistych preferencji i uznawanych wartości, gwarantują dbałość o respektowanie zasady podmiotowości w relacjach z nimi. Trzon tych kompetencji muszą stanowić:

- rozumienie i respektowanie przez studenta / nauczyciela szerokiej gamy sytuacji problemowych,
- umiejętność kreowania warunków do aktywnego rozwiązywania problemów przez uczniów (w tym generowania nowych),
- zgoda na popełnianie przez uczniów błędów i na podejmowanie przez nich własnych decyzji²⁶.

Kompetencje emancypacyjne w obszarze pracy z innymi podmiotami szkoły / placówki winny opierać się na rozumieniu i respektowaniu przez nauczyciela innych planów rozwoju ucznia, poszukiwaniu coraz lepszych sposobów porozumiewania się i wspierania w zakresie udzielania pomocy uczniowi w procesie autokreacji²⁷.

W warstwie pracy nad sobą kompetencje emancypacyjne zabezpieczają:

- stałą aktualizację własnego wizerunku osobowego i zawodowego w kontekście zmieniającej się rzeczywistości,
- otwartość na zmiany (innowacje, eksperymentowanie),
- krytyczną waloryzację własnego działania,
- odwagę i gotowość do ponoszenia pełnej odpowiedzialności za swoje myśli i czyny²⁸.

Prawidłowo zorganizowana praktyka zawodowa, uwzględniająca bogactwo i różnorodność zadań nauczyciela / pedagoga, stanowi zatem fundament procesu identyfikacji zawodowej, własnego rozwoju zawodowego, weryfikacji mitów i stereotypów, wyobrażeń o przyszłej pracy. Bezpośredni kontakt z rzeczywistością

24 *Kompetencje zawodowe nauczyciela i jakość kształcenia*, red. R. GMOCH, A. KRASNODĘBSKA, Opole, Uniwersytet Opolski 2005, s. 11–19, 27–35, 101–111, 119–129.

25 M. CZEREPANIAK-WALCZAK; cyt. za: B. PITULA, *Postrzeżenie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia...*, s. 32.

26 Ibidem.

27 Ibidem, s. 33.

28 Ibidem.

szkoły / placówki umożliwia wyrobienie własnego osądu, kształtuje postawę praktykanta. Osobiste przeżycia sprzyjają bowiem aktywizacji procesu myślenia oraz krytycznej waloryzacji charakteru i specyfiki pracy nauczyciela / pedagoga²⁹. Praktyka zawodowa tworzy zatem warunki do prawidłowego przebiegu rozwoju zawodowego, spełniając bazowe dla niego funkcje:

- informacyjną, odpowiedzialną za tworzenie bazy danych niezbędnych do kreacji własnej postawy wychowawczej (będącej uogólnionym wzorcem postrzegania, interpretowania i oceniania faktów);
- weryfikacyjną, będącą narzędziem cenzury dla dotychczas przyjętego postulatywno-imperatywnego paradygmatu myślenia o otaczającej rzeczywistości i pojmowania jej;
- kreacyjną, stanowiącą podstawę dla nabycia umiejętności wykonywania przyszłych zadań zawodowych zgodnie z przyjętym wzorcem, jednak na swój właściwy sposób³⁰.

Praktyka winna również stymulować proces samodoskonalenia i autoedukacji. Zachęcać do korzystania z oferowanych przez szkołę / placówkę form dokształcania organizowanych jako element wewnętrznej pracy nad poprawą jakości pracy, czy też warsztatów i szkoleń, spotkań dyskusyjnych, konferencji proponowanych przez ośrodki kształcenia nauczycieli, centra doskonalenia nauczycieli itp. W tym znaczeniu mogłaby dopełniać akademicką edukację studenta, jednocześnie inspirując go do wykorzystania nowo poznanych rozwiązań w swojej praktyce³¹.

Praktyka pedagogiczna jako podstawa formowania tożsamości zawodowej studenta / przyszłego nauczyciela pedagoga

Tożsamość jest kategorią pojęciową złożoną, wielowymiarową, definiowaną na podstawie różnych koncepcji i szkół naukowych, stanowiącą przedmiot niesłabnącego zainteresowania przedstawicieli nauk o człowieku (filozofów, pedagogów, psychologów czy socjologów). Tożsamość jest też kategorią centralną w dyskusjach nad osobowością. Stanowi oś, wokół której kształtuje się struktura osobowości, a jej utrata zupełnie ją dezorganizuje. Proces kształtowania się tożsamości jest zadaniem niezwykle trudnym. Odbywa się na drodze dynamicznych, wieloaspektowych relacji osoby z otoczeniem³². Zależność relacyjna ma charakter sprzężenia zwrotnego. Z jednej strony działanie człowieka jest egzemplifikacją jego tożsamości, z drugiej – tożsamość człowieka zmienia się na skutek wiedzy wynikającej z tego działania. Bez ugruntowanego poczucia tożsamości człowiek nie jest zatem w stanie efektywnie działać³³.

29 U. TYLUŚ, *Współczesne problemy nauczyciela szkoły wiejskiej*, [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E. SALATA, S. OŠKO, Radom, IBE 2007, s. 87.

30 B. PITULA, *Praktyka jako jeden z elementów kształtowania osobowości zawodowej nauczyciela*, [w:] *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela...*, s. 63.

31 J. SZEMPRUCH, *Edukacja wobec wyzwań i zadań. Współczesność i przyszłość. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Rzeszów, Uniwersytet Rzeszowski 2006.

32 B. TOŁWIŃSKA, *Stereotypy płci a tożsamość indywidualna*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. BAJKOWSKI, K. SAWICKI, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana 2001, s. 67.

33 Ibidem, s. 72.

Tożsamość można także rozumieć jako „negocjowany społecznie projekt świadomości indywidualnej”³⁴ czy „konstrukt wielowymiarowy, łączący elementy osobowe systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy”³⁵, czyniąc odpowiedzialnym za jej finalny obraz zarówno jednostkę, jak i otoczenie, w którym jest ona wychowywana.

Proces kształtowania tożsamości nie jest łatwy, a warunki go konstytuujące mogą dostarczać wielu problemów natury etycznej. Już samo podjęcie próby odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” wymaga wiele wysiłku i obarczone jest wysokim ryzykiem błędu. Jeden z ważniejszych paradoksów tożsamości człowieka polega na tym, że nie czuje się on sobą, dopóki nie wie, do kogo należy, a zarazem nie wie, kim jest, dopóki nie dostrzega istotnej różnicy między sobą a innymi ludźmi.

Współczesna epoka, charakteryzująca się bogactwem zarówno zmienności, niestabilności, jak i nieciągłości koncepcji siebie³⁶, „ma wpływ na stałość i trwałość tożsamości, które pod jej wpływem stają się ruchliwe, jak sam świat, zmienne i niestałe, wymykające się i nieuchwytnie, niepewne, w rzeczy samej płynne. Nie można się po nich spodziewać, że ułożą się w ciągłą i konsekwentną narrację”³⁷. Zaistniała zatem paradoksalna sytuacja stwarzająca szerokie możliwości autokreacji, ale także implikująca zagrożenie utraty tożsamości, którą jednostka posiada i z którą się identyfikuje³⁸.

Problematyczność, wielowymiarowość i złożoność procesu identyfikacji ulega dalszej komplikacji w przypadku tożsamości zawodowej, tym bardziej tożsamości nauczyciela. Patrząc z tej perspektywy, trzeba zauważyć, że praktyki pedagogiczne stanowią znaczący element przygotowania przyszłych nauczycieli, gdyż ich głównym celem jest stopniowa zmiana postawy studenta wobec zawodu nauczyciela³⁹. Ważnym zadaniem praktyk pedagogicznych jest także uzyskanie doświadczenia poprzez różne czynności pedagogiczne, rozwiązywanie problemów pedagogicznych i poprzez klasyfikację czynności twórczych, które przyszłym nauczycielom pomogą rozwinąć ich kompetencje i wiedzę⁴⁰.

Studentowi / przyszłemu pedagogowi w trakcie praktyk pedagogicznych należy stworzyć możliwość zapoznania się ze wszystkimi obowiązkami zawodowymi nauczyciela. Przede wszystkim powinien być motywowany do rozwijania myślenia

34 T.D. CHARDIN; cyt. za: T. BAJKOWSKI, *Tożsamość płciowa jako element tożsamości osobowej i społecznej*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne...*, s. 74–75.

35 J. WIKTOROWICZ; cyt. za: T. BAJKOWSKI, *Tożsamość płciowa...*, s. 75.

36 A. BARSKA, *Tożsamość społeczno-kulturowa płci w kontekście ponowoczesnego świata*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, red. A. BARSKA, E. MANDAL, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2005, s. 16.

37 Z. BAUMAN, *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, red. A. JAWŁOWSKA, Warszawa, Wydawnictwo LTW 2001, s. 11.

38 A. BARSKA, *Tożsamość społeczno-kulturowa...*, s. 16.

39 R. DYTYROVÁ, M. KRĀHUTOVÁ, *Učitel. Příprava na profesi*, Praha, Grada 2009, s. 50–73.

40 G. PORUBSKÁ, *Pedagogická prax jako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencij*, [in:] *Sborník mezinárodni vědecké konference: Pedagogická prax*, Nitra, UKF 2007, s. 289–298.

pedagogicznego oraz do stosowania wiedzy z dziedziny pedagogiki i psychologii w pracy z uczniami / podopiecznymi, a także stymulowany do rozwoju etycznej strony osobowości zawodowej, ponadto ukierunkowywany na rozwój umiejętności organizacyjnych i menadżerskich⁴¹.

Bardzo cenna dla studenta jest okazja uczestniczenia w nauczaniu. Tylko w praktyce może on przećwiczyć rolę nauczyciela, sprawdzić to, czego nauczył się wcześniej podczas studiów, i stwierdzić, których umiejętności pedagogicznych potrzebuje oraz na czym powinien się skoncentrować pod kierunkiem opiekuna praktyk lub nauczyciela akademickiego. Podczas własnej pracy praktykant od samego początku w swoich pedagogicznych usiłowaniach, sprawdzając się w roli nauczyciela, musi skoncentrować się na następujących zadaniach:

- jasno i zrozumiale formułować uczniom cele nauczania;
- poprawnie metodycznie organizować lekcje;
- wykorzystać treści zgodnie z programem nauczania;
- sprawnie i poprawnie udostępnić uczniom treści;
- używać adekwatnych do treści i celów metod;
- wykorzystać związki między przedmiotami;
- odpowiednio wcześniej przygotować sprzęt i skutecznie go wykorzystać;
- zainteresować uczniów i utrzymać ich uwagę;
- mieć wychowujący wpływ na uczniów;
- utrzymać niezbędną dla prowadzenia lekcji dyscyplinę wśród uczniów;
- obiektywnie oceniać wyniki uczniów;
- wychodzić naprzeciw potrzebom uczniów;
- rozwijać samodzielne myślenie i działanie uczniów;
- tworzyć dobrą, życzliwą atmosferę podczas uczenia;
- wyrażać się poprawnie i dokładnie pod względem terminologicznym;
- w języku mówionym i pisanim prezentować odpowiedni poziom wypowiedzi;
- starać się o dobry przekaz niewerbalny;
- na podstawie autorefleksji i rozmowy z opiekunem praktyk umieć ocenić swoje działania⁴².

Wymienione zadania są przez nauczyciela realizowane poprzez opanowanie umiejętności pedagogicznych. Opisując tożsamość zawodową w kontekście uzyskiwania i ćwiczenia umiejętności nauczycielskich w trakcie praktyk pedagogicznych, pedeutolodzy odnoszą się głównie do czterech grup umiejętności pedagogicznych:

- planowania i przygotowania lekcji;
- organizacji i wykonania;
- diagnozy i ewaluacji;
- autorefleksji i autooceny⁴³.

41 Ibidem.

42 R. DYTUROVÁ, M. KRHUTOVÁ, *Učitel. Příprava na profesi...*, s. 73–74.

43 Ibidem, s. 74.

Efektywne uczenie oznacza stymulowanie procesu myślenia uczniów. Z tego powodu student powinien trenować umiejętność planowania, przygotowywania lekcji efektywnego gospodarowania czasem w taki sposób, żeby ten cel został osiągnięty.

Tradycyjny model nauczania oparty jest na tworzeniu wyobrażeń uczniów o prezentowanym materiale do nauki i oswojaniu tych wyobrażeń. Ta koncepcja – w nawiązaniu do wcześniej przyswojonej wiedzy – oparta jest na przekazywaniu informacji uczniom czy też łączy się z prezentacją obrazu, modelu, realiów. W tradycyjnie rozumianym sposobie nauczania znaczenie mają słowne i demonstracyjne metody nauczania. Ten sposób nauczania nie musi jednak być efektywny. Nie odpowiada on również współczesnym trendom kształcenia. Celem nauczania nie są wyobrażenia uczniów, ale ich kompetencje. Kompetencje rozumiane są jako zdolność ucznia do zastosowania swojej wiedzy i umiejętności w wymagany sposób – taki, który pozwala na rozwiązanie problemu. Z tego powodu odchodzi się od pasywnego przekazywania informacji i oswojania wiedzy, wzmacniając podczas nauczania rolę ucznia jako aktywnego partnera nauczyciela. Dla nauczyciela oznacza to uwolnienie się od przewagi monologu metod słownych oraz prezentacji i prób pasywnie obserwowanych przez uczniów i włączenie do swojego repertuaru takich metod nauczania, które prowadziłyby uczniów do aktywnego przyswajania wiedzy i umiejętności w trakcie samodzielnych działań. Nauczyciel, który pobudza aktywność uczniów podczas nauki, motywuje ich, prowadzi ich do samodzielności w rozwiązywaniu problemów, wyszukiwania brakujących informacji, nawiązuje komunikację pedagogiczną i opiera eksponowanie materiału do nauczania na bezpośrednich doświadczeniach uczniów z rzeczywistością. Najczęściej stosowaną metodą nauczania w aktywizującym stylu nauki jest rozmowa. Pytania w ramach rozmowy, która aktywizuje samodzielne myślenie ucznia, nie mogą być zadawane tak, żeby uzyskać od niego jedynie reprodukcję wiedzy, ale mają doprowadzić go do odpowiedzi będącej wynikiem analizy problemu zawartego w pytaniu nauczyciela oraz do sformułowania rozwiązania. Praktykant musi zatem nabyć biegłości w sferze opisanych czynności.

Organizacja i realizacja nauczania zależą od zalet osobistych nauczyciela, które można rozpoznać w jego umiejętnościach organizacyjnych i wykonawczych. Praktyka sprzyja procesowi samopoznania i autokorekty⁴⁴. Żeby organizacja i realizacja lekcji zakończyły się sukcesem, konieczna jest przyjazna atmosfera w klasie. Naturalny autorytet, którego życzyłby sobie każdy nauczyciel, jest budowany na codziennej pracy pedagogicznej z uczniami, na uzyskanej wiedzy specjalistycznej oraz na umiejętności zastosowania jej w realizacji celów wychowawczych i edukacyjnych, na chęci niesienia pomocy uczniom, na sztuce wysłuchania ich, na wielu cechach charakteru danego człowieka, takich jak: empatia, tolerancja, kreatywność, poczucie sprawiedliwości, poczucie odpowiedzialności, cierpliwość, konsekwencja, pracowitość, itp. Uśmiech na twarzy nauczyciela i właściwa mimika mogą rozluźnić napiętą atmosferę w klasie, a jego poczucie humoru, użyte we właściwy sposób, zgodnie z taktem

44 B. PITULA, *Praktyka jako jeden z elementów kształtowania osobowości zawodowej nauczyciela...*, s. 63.

pedagogicznym, może uprzyjemnić sytuacje pedagogiczne. Praktykant powinien mieć świadomość tego, jak ważne jest zachowanie ładu i dyscypliny oraz jak znaczący wpływ ma nań dyfuzja psychologiczna (wzajemne przenikanie nastroju nauczyciela i ucznia).

Do umiejętności diagnostycznych i ewaluacyjnych należy przede wszystkim śledzenie reakcji uczniów, ich działań i zachowań, ale także wyrażen, które mogą być informacją zwrotną, czy uczniowie uważają, czy omawiany materiał ich interesuje, czy zrozumieli go. Nauczyciel musi więc utrzymywać z uczniami stały kontakt wzrokowy i uzyskiwać w ten sposób bieżące informacje zwrotne na temat swojej pracy pedagogicznej. Na tej podstawie nauczyciel może szybko reagować, zainterweniować lub improwizować tak, żeby swój pierwotny zamiar edukacyjny zrealizować w stopniowo zmieniających się warunkach nauczania. W ramach umiejętności ewaluacyjnych szczególnie niezbędna jest umiejętność sprawiedliwej i obiektywnej oceny wyników uczniów oraz wykorzystanie oceniania jako skutecznej motywacji i interwencyjnej zachęty w procesie uczenia się. Dlatego w toku praktyki student musi mieć możliwość uczestniczenia w pracach nad formułowaniem kryteriów oceny, aby mógł przećwiczyć jej komunikowanie uczniom⁴⁵.

Umiejętność samooceny powinno się wykorzystać szczególnie w celu poprawy jakości działań pedagogicznych. Autorefleksję można zastosować na podstawie zapisu własnych wystąpień pedagogicznych i informacji zwrotnych udzielonych przez wykwalifikowanych obserwatorów.

Zaleca się, by zaczynający pracę nauczyciel praktykant prowadził zapis swoich doświadczeń z praktyk pedagogicznych. Tradycyjny zapis sporządza się w formie dziennika pedagogicznego. Radzi się dołączyć do niego, oprócz opracowanych konspektów i procedur, również zapisy z hospitacji lekcji pokazowych prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli i lekcji innych praktykantów, włącznie z pisemnym zapisem analizy własnego wystąpienia pedagogicznego i występów kolegów. Takie dokumenty w formie pisemnej są cennym materiałem, przede wszystkim stanowią punkt wyjścia do refleksji i starań, żeby swoje działania pedagogiczne uczynić jeszcze lepszymi. Bardzo cenne dla autorefleksji praktykującego studenta są nagrania wideo prowadzonych zajęć czy informacje zwrotne udzielone przez uczniów w anonimowych ankietach oceniających zajęcia.

Trening opisanych umiejętności oraz autoocena i autorefleksja własnych działań sprzyjają poszukiwaniom odpowiedzi na pytania: Jakim chcę być nauczycielem / pedagogiem? Dlaczego właśnie takim? Co muszę zrobić, by stać się właśnie takim nauczycielem?

45 R. DYTUROVÁ, M. KRĀHUTOVÁ, *Učitel. Příprava na profesi...*, s. 76.

Praktyki pedagogiczne studentów kierunków pedagogicznych w opiniach opiekunów praktyk w szkołach i placówkach

Opinie na temat realizacji praktyk studentów kierunków pedagogicznych (specjalności: zintegrowana pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna; pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) Uniwersytetu Śląskiego i Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka zostały zebrane podczas spotkań z nauczycielami – opiekunami praktyk w szkołach / przedszkolach oraz z wychowawcami – opiekunami praktyk w domach dziecka i świetlicach środowiskowych. O jakości realizowanych praktyk, propozycjach zmian i usprawnieniach łącznie wypowiedziało się: 38 nauczycielek przedszkola, 23 nauczycielki kształcenia zintegrowanego, 27 wychowawców domów dziecka i świetlic środowiskowych, czyli 88 pedagogów / nauczycieli / wychowawców. Wszyscy legitymowali się wykształceniem wyższym i pełnym przygotowaniem pedagogicznym ze stażem pracy powyżej 10 lat. Opinie uzyskano w 2014 roku drogą badań sondażowych z zastosowaniem kwestionariusza wywiadu. W wielu punktach opinie te były zbieżne, a propozycje zmian różniły się jedynie szczegółami.

Wszyscy respondenci zgodnie stwierdzili, iż – w ich ocenie – praktyka jest elementem koniecznym (niezastępowalnym) w kształceniu przyszłych nauczycieli / pedagogów. Zdaniem zdecydowanej większości, dotychczasowy wymiar praktyk – 180 godzin dla studentów specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz 160 godzin dla studentów specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – jest wystarczający, pozwala bowiem na zaznajomienie studenta ze specyfiką pracy nauczyciela / pedagoga i przetrenowanie zadań zawodowych.

Jednakże według ponad 50% badanych czas ten nie jest właściwie wykorzystany, a w wielu przypadkach praktyka ma charakter fikcyjny, ogranicza się bowiem do wypełnienia dokumentów formalnych, niezbędnych studentowi do zaliczenia praktyki przez opiekuna praktyk na uczelni. Taka sytuacja jest często wynikiem niemożności zorganizowania właściwej praktyki w czasie na nią przeznaczonym (np. zbyt duża liczba studentów w szkole / placówce we wrześniu) lub w związku z prawdziwą (bądź nieprawdziwą) chorobą studenta (przedstawianie zaświadczeń lekarskich), zaliczaniem praktyki na podstawie przygotowanych przez studenta prac, konspektów, pomocy do zajęć, prezentacji itp.

Zdaniem ponad 50% badanych uczelnie nie przykładają należytej wagi do praktycznego przygotowania studentów do zawodu. Dominuje przekonanie, iż ocena przebiegu praktyk dokonana na potrzeby uzyskania przez studenta zaliczenia jest tylko kwestią formalną i nie ma większego znaczenia dla uczelni. Często z tego właśnie powodu praktykantów ocenia się wyżej, niż wskazują na to rzeczywiste ich umiejętności i zaangażowanie.

Wielu badanych uważa, że cały okres praktyk powinien odbywać się w jednej szkole / placówce, gdyż tylko wówczas można byłoby w sposób rzetelny zweryfikować przydatność zawodową studentów. Obecnie realizowane praktyki w wymiarze 25 godzin tygodniowo lub przez miesiąc w danej szkole / placówce na to nie pozwalają. Postuluje się zatem, by studenci uczestniczyli w życiu szkoły / placówki niejako „krócej, ale

częściej”, np. w każdym tygodniu po 4 godziny, aby czas pobytu w szkole / placówce był optymalnie wykorzystany na realizację zadań zawodowych, aby studenci mogli uczestniczyć nie tylko w lekcjach, ale także w innych formach pracy szkoły / placówki, np. w zebraniach z rodzicami czy w uroczystościach szkolnych.

W opinii badanych opieka nad studentem jest dla nauczyciela dodatkową pracą, w związku z czym winna być należycie gratyfikowana. Obecnie gratyfikacja ta ma charakter symboliczny bądź ogranicza się do „dziękuję”, co niejako usprawiedliwia niewłaściwy stosunek do praktyk studenckich.

Konkluzja

Na podstawie bogatej polskiej i obcej literatury przedmiotu oraz zaprezentowanych badań orientacyjnych można sformułować kilka uwag o charakterze ogólnym:

- praktyka zawodowa studentów kierunków pedagogicznych jest istotnym elementem ich zawodowego przygotowania i dalszego procesu profesjonalizacji (kształtowania dojrzałości i tożsamości zawodowej);
- właściwie organizowana praktyka pozwala na weryfikowanie sądów potocznych, stereotypów i mitycznych wyobrażeń o omawianym zawodzie; stwarza warunki dla budowania i zachowania autorytetu przyszłego nauczyciela / pedagoga;
- obecny model praktyk realizowanych przez uczelnie wyższe wymaga modyfikacji w kierunku uwzględnienia postulatów szkół i placówek, do pracy w których student jest przygotowywany.

Literatura

- BAJKOWSKI T., *Tożsamość płciowa jako element tożsamości osobowej i społecznej*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. BAJKOWSKI, K. SAWICKI, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana 2001.
- BARSKA A., *Tożsamość społeczno-kulturowa płci w kontekście ponowoczesnego świata*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, red. A. BARSKA, E. MANDAL, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2005.
- BAUMAN Z., *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, red. A. JAWŁOWSKA, Warszawa, Wydawnictwo LTW 2001.
- BEDNER J., *Refleksyjny przewodnik, wychowawca i opiekun*, „Nauczycielska Edukacja” 2002, nr 5.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, „Studia Pedagogiczne”, T. 61: 1995.
- DRZEWOWSKI M., *Miejsce kompetencji przywódczych w systemie kompetencji nauczyciela (pedagoga)*, [w:] *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, red. A. KARPIŃSKA, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana 2010.
- DYTYROVÁ R., KRĤUTOVÁ M., *Učitel. Příprava na profesi*, Praha, Grada 2009.
- ELSNER D., *Zostań refleksyjnym praktykiem*, „Szkoła Zawodowa” 1998, nr 4.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. PILCH, K. ABLEWICZ, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.

- FLANDRES H.R., *Essential Ideas of Teachers Education*, New York, Pirinceton 1984.
- KAWECKI I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- KOMAR W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Warszawa Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000.
- Kompetencje zawodowe nauczyciela i jakość kształcenia*, red. R. GMOCH, A. KRASNODĘBSKA, Opole, Uniwersytet Opolski 2005.
- KWIATKOWSKA H., *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie 2008.
- LEWOWICKI T., *Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego – pedeutologiczna kwadratura koła*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. EKIERT-OLDROYD, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2003.
- OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2004.
- PARIS S.G., AYERS R.L. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa, WSiP 1997.
- PITUŁA B., *Nauczyciel – badacz, refleksyjny praktyk*, [w:] *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka 2008.
- PITUŁA B., *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1999.
- PITUŁA B., *Praktyka jako jeden z elementów kształtowania osobowości zawodowej nauczyciela*, [w:] *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka 2008.
- PITUŁA B. *Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2010.
- PORUBSKÁ G., *Pedagogická prax jako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencij*, [in:] *Sborník mezinárodni vědeckě konference: Pedagogická prax*, Nitra, UKF 2007.
- SCHON D., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books 1989.
- SZEMPRUCH J., *Edukacja wobec wyzwań i zadań. Współczesność i przyszłość. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Rzeszów, Uniwersytet Rzeszowski 2006.
- TARASZKIEWICZ M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwo CODN 1999.
- TOLWIŃSKA B., *Stereotypy płci a tożsamość indywidualna*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. BAJKOWSKI, K. SAWICKI, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana 2001.
- TYLUŚ U., *Współczesne problemy nauczyciela szkoły wiejskiej*, [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E. SAŁATA, S. OŠKO, Radom, IBE 2007.

Przygotowanie zawodowe nauczycieli przedszkoli w krajach Europy

Kindergarten teachers' professional training and education in the European countries

This article attempts to analyze the professional preparation of teachers of kindergartens in Europe. Discusses general trends nursery teacher training in Europe and discusses their preparation systems in different countries. The focus is on preschool teachers from the European Union, EFTA/EEA and candidate countries to the EU.

Key words: teachers, kindergarten, education, Europe

Edukacja przedszkolna (ISCED 0) rozpoczyna się zwykle w wieku 3 lat i trwa od 2 do 3 lat, zależnie od wieku, w którym rozpoczyna się obowiązek szkolny. Poziom ten określa się jako pierwszą fazę zorganizowanej nauki. Na etapie tej edukacji od kadry wymaga się poświadczonych kwalifikacji nauczycielskich lub innych specjalistycznych kwalifikacji pedagogicznych. Dla jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zasadnicze znaczenie ma bowiem kształcenie kadry. Istotny jest tu nie tylko poziom, na którym kształcą się pracowników tego sektora, ale także treści i stosowane metody kształcenia.

Kształcenie – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne – należy prowadzić w taki sposób, aby przygotować kadrę (nauczycieli, pedagogów, wychowawców) do wymogów tego zawodu, przede wszystkim do realizacji rozmaitych zadań, jakie muszą wykonywać. Praca z małymi dziećmi wymaga szerokich umiejętności. Przed kadrą stoi zadanie wychowania i uspołecznienia dzieci. W związku z tym zasadnicze znaczenie mają relacje pomiędzy osobami dorosłymi a dziećmi: wspólny udział w zabawach i zajęciach z dziećmi, ukierunkowywanie ich na odkrywanie świata i innych ludzi, wspieranie ich rozwoju emocjonalnego i społecznego, wdrażanie do zajęć w ramach wczesnej edukacji (czytanie, pisanie, liczenie i elementy przedmiotów ścisłych), rozbudzanie ich zainteresowania takimi aspektami kultury, jak: muzyka, teatr i sztuki piękne, rozbudzanie i podtrzymywanie w nich chęci poznania złożonego środowiska. W okresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem kluczowe znaczenie ma dbanie o dobre fizyczne samopoczucie i zdrowie dzieci.

Należy także uwzględnić złożoność tej pracy, czyli znaczenie dialogu z rodzicami, rozumienie ich potrzeb oraz trudności, jakie mogą napotykać w codziennym życiu, wrażliwość na liczne problemy społeczne i osobiste wynikające z trudnej sytuacji finansowej, w jakiej znajduje się większość rodzin. Niezbędna w tej pracy jest także świadomość wielu istniejących różnic kulturowych. Znajduje to odzwierciedlenie w systemach kształcenia kadry zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem w krajach europejskich.

Różnorodność rozwiązań przyjętych we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem w Europie można przedstawić w sposób uogólniony za pomocą dwóch najważniejszych modeli organizacyjnych. W większości krajów istnieją dwie odrębne ścieżki kształcenia – jedna dla kadry zajmującej się najmłodszymi dziećmi (w wieku poniżej 2 lub 3 lat), a druga dla sektora przedszkolnego (dla dzieci w wieku powyżej 3–4 lat), natomiast w pozostałych krajach istnieje jedna ścieżka kształcenia i jeden profil zawodowy dla całej kadry edukacyjnej zajmującej się fazą wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

Jednolite wymagania dotyczące kształcenia kadry wczesnej edukacji i opieki przedszkolnej obowiązują przeważnie w krajach, gdzie ta faza odbywa się w placówkach zintegrowanych, które zwykle zajmują się dziećmi w przedziale wiekowym od 0–1 do 5–6 lat, oraz w niektórych krajach, gdzie najmłodszymi dziećmi zajmują się odrębne placówki, ale jest ich niewiele i/lub powstały one niedawno. Do krajów, w których istnieją placówki zintegrowane oraz obowiązuje jednolity system kształcenia kadry prowadzącej zajęcia edukacyjne i profil zawodowy, należą: Dania, Grecja, Łotwa, Litwa, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia. Jedynie w Hiszpanii odrębne są wymagania dotyczące kwalifikacji kadry odpowiedzialnej za dwa cykle wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (dzieci w wieku poniżej i powyżej 3 lat) nawet w placówkach zintegrowanych. W tych krajach kadra kierownicza i kadra bezpośrednio pracująca z dziećmi podlegają sektorowi edukacji. Te osoby, określane jako nauczyciele lub pedagodzy, kończą studia wyższe (akademickie lub zawodowe), trwające zwykle siedem semestrów, obejmujące kształcenie ogólne (socjologię, przedmioty humanistyczne i ścisłe), przygotowanie zawodowe, w tym m.in. psychologię edukacyjną i rozwój dziecka, oraz kształcenie praktyczne – z praktykami w różnych rodzajach placówek.

W placówkach zintegrowanych pracuje także personel pomocniczy, który może wykonywać takie same zadania, jak inni specjaliści lub zadania odmienne. W Słowenii za program nauczania i materiały dydaktyczne odpowiada nauczyciel, ale nauczyciele i asystenci wspólnie planują, realizują i oceniają program nauczania. W Finlandii kładzie się nacisk na indywidualne wspieranie dzieci, dlatego rola personelu pomocniczego polega na pomaganiu dzieciom, a nie na pomaganiu nauczycielom. Zespół w placówce wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem tworzy wspólnotę reprezentującą wiele zawodów, w której zadania nie są podzielone na podstawie kwalifikacji. W Szwecji kadra obejmuje grupy pracowników złożone z opiekunek i nauczycieli przedszkolnych, których kompetencje i wynagrodzenia są zróżnicowane. W Danii oprócz wychowawców małych dzieci w placówkach pracują asystenci, którzy mogą być niewykwalifikowani (zwykle pracownicy zatrudniani czasowo) lub mieć jedynie podstawowe przygotowanie w zakresie pedagogiki. Z uwagi na czas trwania ich kształcenia wychowawcy mają większy zakres obowiązków i odgrywają bardziej aktywną rolę w planowaniu zajęć i wspieraniu rodziców. Podobnie jak w krajach, gdzie istnieją odrębne programy kształcenia, w pracę z dziećmi zaangażowanych jest wielu różnych specjalistów, a kadra może zamieniać się rolami. Personel pomocniczy ma w poszczególnych krajach różne wykształcenie, np. w Danii – 18 miesięcy kształcenia zawodowego

w ramach specjalistycznych zajęć wieczorowych dla dorosłych; w Słowenii – kształcenie w szkole średniej II stopnia lub na uczelni; w Finlandii – kształcenie na poziomie ISCED 3 dla wykwalifikowanych pielęgniarek / opiekunek małych dzieci i różne ścieżki kształcenia dla personelu pomocniczego; w Szwecji – kształcenie na poziomie ISCED 3, w Norwegii – kształcenie na poziomach ISCED 1–3. Te rozwiązania w zakresie kształcenia umożliwiają niwelowanie niedoboru kadry z wyższymi kwalifikacjami.

Kształcenie kadry na poziomie przedszkolnym jest bardziej jednolite. W krajach UE całą kadrę odpowiedzialną za zajęcia z dziećmi kształci się w szkolnictwie wyższym na poziomie ISCED 5A lub B w różnych typach szkół wyższych, niepełnych wyższych i średnich. Każda z nich stosuje mechanizm selekcji w celu doboru najbardziej wartościowych kandydatów do tego zawodu. We wszystkich krajach UE w kształceniu pedagogów podstawową rolę odgrywają uniwersytety. Nauczyciele przedszkoli znacznie częściej kształceni są w wyższych szkołach pedagogicznych, poza Grecją, Holandią i Niemcami (w większości landów). Czasami wyższe szkoły pedagogiczne bywają częścią uniwersytetów, jak np. w Hiszpanii. Wyjątek stanowią: Republika Czeska, Malta, Austria, Rumunia, Słowacja i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna). W Republice Czeskiej, Rumunii, Słowacji i Zjednoczonym Królestwie są dwie możliwości: szkolnictwo wyższe oraz szkolnictwo średnie II stopnia. Na Malcie i w Austrii kształcenie prowadzi się wyłącznie w szkołach średnich II stopnia.

W większości krajów minimalne kwalifikacje do nauczania na poziomie przedszkolnym zapewnia wykształcenie wyższe z tytułem licencjata. Studia tego typu trwają 3–4 lata. Przygotowanie pedagogiczne stanowi stosunkowo dużą część procesu kształcenia. W Czechach, Niemczech, na Malcie, w Austrii i Słowacji za kwalifikacje wystarczające do pracy w przedszkolach uznaje się wykształcenie na poziomie szkoły średniej II stopnia lub wykształcenie policealne (ISCED 3 i 4). Programy te trwają od 2 do 5 lat. Alternatywne ścieżki uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, takie jak krótkie programy oparte na zatrudnieniu osób zmieniających profil swojego zawodu, nie są zbyt popularne w tych krajach. Jedynie we Francji, Włoszech, Portugalii i Islandii nauczyciele pracujący w przedszkolach mają wykształcenie na poziomie magisterium. W Finlandii kwalifikacje do nauczania zdobywa się na poziomie magisterium, lecz poziom licencjatu jest bardziej powszechny. W krajach, gdzie funkcjonują kwalifikacje na poziomie magisterium, kształcenie w tym zakresie zazwyczaj trwa 4–5 lat.

Kształcenie nauczycieli przedszkoli może być zorganizowane na różne sposoby, ale zazwyczaj obejmuje dwa składniki: ogólny (merytoryczny) i zawodowy (pedagogiczny). Składnik ogólny (merytoryczny) odnosi się do kształcenia ogólnego i opanowania przedmiotu / przedmiotów, którego / których kandydaci na nauczycieli będą nauczać po uzyskaniu kwalifikacji. Celem programu kształcenia ogólnego jest pogłębienie wiedzy przyszłych nauczycieli w zakresie jednego lub kilku przedmiotów oraz umożliwienie im uzyskania odpowiedniego poziomu szeroko pojętej wiedzy ogólnej i zakresu kultury. Przygotowanie zawodowe (pedagogiczne) umożliwia przyszłym nauczycielom zdobycie zarówno teoretycznych, jak i praktycznych umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola. Oprócz zajęć

z psychologii, dydaktyki oraz metodyki nauczania obejmuje również praktyki w przedszkolu.

W niektórych krajach o wymiarze czasu, jaki w ramach kształcenia nauczycieli przeznaczają się na przygotowanie zawodowe, decydują poszczególne placówki prowadzące kształcenie. Niektóre placówki mogą mieć pełną autonomię, co oznacza, że same określają wymiar przygotowania zawodowego. Inne mogą mieć ograniczoną autonomię i wówczas muszą zarezerwować minimalny wymiar czasu na przygotowanie zawodowe zgodnie z decyzją władz centralnych, ale mogą zwiększyć ten wymiar według własnego uznania.

W większości krajów przygotowanie zawodowe (pedagogiczne) nauczycieli przedszkoli zajmuje w programach kształcenia około 1/3 całego kursu. Odbywa się w ostatniej fazie zdobywania kwalifikacji: dopiero na ostatnim roku studiów (Anglia, Włochy, Belgia, Dania, Francja, Grecja, Irlandia), w ciągu trzech końcowych semestrów (Niemcy), czterech końcowych semestrów (Holandia) lub sześciu końcowych semestrów (Luksemburg). W Grecji, Hiszpanii, Portugalii i Luksemburgu trwa ono tylko dwa semestry. We Włoszech i Portugalii uniwersytety nie zajmują się przygotowaniem praktycznym do pracy w przedszkolu.

W większości krajów minimalny wymóg przygotowania pedagogicznego dla przyszłych nauczycieli pracujących w przedszkolach to co najmniej 25% całego programu. Wymiar tego przygotowania jest szczególnie znaczący w Hiszpanii i na Węgrzech. Tylko w czterech krajach przygotowanie nauczycieli przedszkolnych obejmuje 20% lub mniej całego programu. W kilku krajach programy kształcenia nauczycieli dążą do włączania przygotowania pedagogicznego do wszystkich części programu, aby uzyskać holistyczne i zintegrowane podejście, prowadzące do uzyskania stopnia zawodowego. Nie ma jednak istotnego związku pomiędzy poziomem programu a wymiarem przygotowania pedagogicznego. W związku z tym kwalifikacje na poziomie licencjatu niekoniecznie zapewniają bardziej profesjonalne, pedagogiczne kształcenie niż poziom magisterium, lub odwrotnie.

Praktyki w przedszkolu są obowiązkową częścią przygotowania do zawodu nauczyciela we wszystkich krajach. Są one zazwyczaj bezpłatne. Mogą być organizowane w różnych momentach programu, ale są realizowane pod nadzorem wyznaczonego nauczyciela i podlegają okresowej ocenie przez nauczycieli zatrudnionych w placówce przedszkolnej. Przykładowo, w Belgii i Luksemburgu po odbyciu praktyki student przeprowadza dwa zajęcia oceniane przez wizytatorów. Jest to warunkiem uzyskania świadectwa umiejętności pedagogicznych.

Czas trwania praktyki w przedszkolach różni się znacznie w zależności od kraju, ale jest zazwyczaj dłuższy niż w przypadku nauczycieli na wyższych poziomach. Minimalna zalecana długość praktyk pedagogicznych waha się od 20 godzin dla wszystkich programów kształcenia nauczycieli w Chorwacji do 1 065 godzin w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna). W wielu krajach jest to ponad 200 godzin. Praktyka w wymiarze poniżej 200 godzin organizowana jest w Belgii (Wspólnota Francuska), Bułgarii, Czechach, Niemczech, na Cyprze, w Polsce,

Rumunii, na Słowacji, w Chorwacji i Turcji. W ośmiu krajach władze oświatowe nie określają minimalnej długości praktyk pedagogicznych, a placówki szkolnictwa wyższego same decydują o tym, ile godzin przeznaczą na nie w swoich programach kształcenia nauczycieli.

W kształceniu nauczycieli przedszkoli wyróżnia się dwa modele: równoległy i etapowy. W modelu równoległym przygotowanie zawodowe (pedagogiczne) – teoretyczne i praktyczne – odbywa się w tym samym czasie, co kształcenie ogólne (merytoryczne). Oznacza to, że studenci biorą udział w kształceniu pedagogicznym już od samego początku programu kształcenia. Natomiast w modelu etapowym przygotowanie zawodowe (pedagogiczne) – teoretyczne i praktyczne – realizowane jest po zakończeniu kształcenia ogólnego (merytorycznego). W tym modelu studenci, którzy ukończyli studia na określonym kierunku i uzyskali tytuł zawodowy w zakresie określonego przedmiotu lub kierunku studiów, przechodzą następnie do etapu przygotowania pedagogicznego, stanowiącego odrębną fazę. Widać, że nie ma tu związku pomiędzy poziomem wymaganych kwalifikacji a modelem kształcenia (model równoległy lub etapowy).

Niemal we wszystkich krajach europejskich nauczyciele przedszkola są kształceni zgodnie z modelem równoległym. Jedynymi wyjątkami są Francja i Portugalia, gdzie obowiązuje wyłącznie model etapowy. W Bułgarii, Estonii, Irlandii, Polsce, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia, Irlandia Północna i Szkocja) dostępne są oba modele – równoległy i etapowy.

Poniżej zamieszczona została charakterystyka przygotowania zawodowego nauczycieli w wybranych krajach Europy. Skoncentrowano się na nauczycielach edukacji przedszkolnej z krajów Unii Europejskiej, krajów EFTA/EOG oraz krajów kandydujących do UE.

Austria

Nauczyciel (*Kindergärtner/in*) w placówce przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–6 lat (*Kindergarten*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w 5-letniej szkole średniej II stopnia (*Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik*) lub w 2-letniej szkole policealnej (*Kolleg*). Nauka składa się z części teoretycznej i praktycznej. Placówki te są autonomiczne w kształceniu nauczycieli. Pierwsze 4 lata 5-letniego cyklu kształcenia prowadzi się na poziomie ISCED 3, a piąty rok – na poziomie ISCED 4. Cykl 2-letni kształcenia realizowany jest na poziomie ISCED 4. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 500 godzin zegarowych.

Belgia

We Wspólnocie Francuskiej nauczyciel (*instituteur/trice maternelle*) w przedszkolu dla dzieci w wieku od 2,5 do 6 lat (*école maternelle*) kształci się jako specjalista przedmiotów zintegrowanych w instytucie pedagogicznym Haute École. Studia trwają 3 lata (krótki cykl szkolnictwa wyższego) i składają się z nauki teorii łączonej z okresami praktyk w przedszkolu. Minimalna długość praktyk pedagogicznych

w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 480 godzin zegarowych. Jeżeli spełniony jest wymóg zatrudnienia 50% kadry z tym wykształceniem, można zatrudnić pracowników, którzy ukończyli inne szkoły na tym samym poziomie (kształcenie w systemie przemiennym lub wieczorowym).

We wspólnocie niemieckojęzycznej nauczyciel (*Kindergärtner/in*) w placówce przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–6 lat (*Kindergartenschulen*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w wyższej szkole pedagogicznej. Studia trwają 3 lata (krótki cykl szkolnictwa wyższego). Kształcenie ma charakter ogólny, jest połączone z okresami praktyk. W zakresie minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli instytucje kształcące nauczycieli posiadają autonomię.

Z kolei we Wspólnocie Flamandzkiej nauczyciel (*kleuteronderwijzer/es*) w placówce przedszkolnej dla dzieci w wieku 2,5–6 lat (*kleuterscholen*) kształci się jako specjalista przedmiotów zintegrowanych w hogescholen. Studia – składające się z części teoretycznej oraz praktycznej – trwają 3 lata. Szkoła posiada autonomię w zakresie minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli. Za praktyki w przedszkolu student uzyskuje 45 punktów ECTS. Nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą także zdobyć uprawnienia do pracy w 7-letniej szkole średniej lub na kursach wieczorowych dla dorosłych w wymiarze 1 200 godzin, lecz wówczas mogą być zatrudniani jedynie w placówkach dotowanych.

Bulgaria

Nauczyciel (*utchitel – учител*) w placówce przeznaczonej dla dzieci w wieku od 3 do 7 lat (*detska gradina*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych do pracy w przedszkolach. Istnieją obydwie ścieżki kształcenia (ISCED 5B i ISCED 5A), przy czym dominuje ścieżka na poziomie ISCED 5A. Kształcenie tego typu trwa 4 lub 5 lat i prowadzi – odpowiednio – do uzyskania stopni *baklaur* lub *magister*. Funkcjonuje także 4-letni program licencjatu dla poziomu ISCED 0 i 1. Studia mają charakter ogólny i obejmują praktyki w przedszkolu. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 150 godzin zegarowych.

Cypr

Nauczyciel (*nipiagogos – ηπιαγωγός*) w placówce przeznaczonej dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat i 8 miesięcy (*nipiagogeia*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych na uniwersytecie lub w innej instytucji szkolnictwa wyższego na Cyprze bądź w Grecji. Kształcenie trwa 4 lata i ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 750 godzin zegarowych. Oprócz kadry wykwalifikowanej w przedszkolach pracują asystenci, którzy posiadają świadectwo ukończenia szkoły średniej. Świadectwo można otrzymać po 2 latach kształcenia, ale można również legitymować się dyplomem ukończenia kształcenia 4-letniego.

Dania

Nauczyciel (*pédagog*) w przedszkolach (*børnehaver*) lub w klasach przedszkolnych (*børnehaveklasse*) dla dzieci w wieku od 3 do 7 lat, zarówno w placówkach publicznych (administrowanych na szczeblu lokalnym, regionalnym lub centralnym), jak i w prywatnych, kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w uczelniach pedagogicznych. Kształcenie trwające 3,5 roku obejmuje część teoretyczną i praktyczną. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 297 godzin zegarowych.

W placówkach zatrudniani są także asystenci nauczyciela (*pédagogmedhjælper*), którzy uzyskują kwalifikacje potrzebne do objęcia tego stanowiska w specjalistycznych szkołach średnich (*pédagogisk grunduddannelse*). W celu rozpoczęcia tego typu kształcenia kandydaci muszą znaleźć instytucję, w której będą mogli odbyć praktyki zawodowe. Kształcenie – trwające 1,5 roku – ma charakter przemiennej, tzn. studia połączone są z pracą zawodową. Kurs obejmuje rok kształcenia teoretycznego i 6 miesięcy praktyk studenckich. Ukończenie kursu prowadzi do przyznania świadectwa podającego wyniki egzaminu, ocenę umiejętności ogólnych i rodzaj odbytych praktyk. Tymczasowo mogą być zatrudniania asystenci, którzy ukończyli program w dziedzinie pedagogiki trwający 33,5 miesiąca (2 lata i 9,5 miesiąca). W przypadku osób dorosłych z doświadczeniem zawodowym w wymiarze od roku do 2 lat program można skrócić o 50–95%.

Estonia

Nauczyciel (*koolieelse lasteasutuse*) placówki przedszkolnej dla dzieci w wieku 1–7 lat (*koolieelne lasteasutus*) kształci się jako specjalista przedmiotów zintegrowanych w pozauniwersyteckich kolegiach, w których nauka trwa 3 lata, lub na poziomie uniwersyteckim w cyklu 4-letnim. Kształcenie może także trwać 5 lat. Wówczas absolwent uzyskuje tytuł magisterski. Niezależnie od poziomu kształcenia program studiów składa się z części teoretycznej oraz części praktycznej. Obejmuje kształcenie ogólne, kształcenie specjalistyczne oraz teoretyczne przygotowanie zawodowe. W estońskich przepisach prawnych (*Podstawowych wymogach dotyczących kształcenia nauczycieli*) jako obowiązkowe wymienia się jedynie pedagogikę, psychologię i metodykę nauczania (co najmniej 40 tygodni), włącznie z praktykami zawodowymi, których minimalna długość w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 390 godzin zegarowych (co najmniej 10 tygodni).

Finlandia

Nauczyciel (*lastentarhanopettaja*) ośrodków opieki dziennej nad dziećmi w wieku 1–6 lat (*päiväkoti*) kształci się na uniwersytecie jako specjalista przedmiotów zintegrowanych. Studia – trwające 3 lata – składają się z części praktycznej i teoretycznej. Nauczyciel dzieci w wieku 6 lat (*esiopetusta antava opettaja*) w klasie zerowej w szkole podstawowej (*päiväkoti* lub *perusopetus*) kształci się na studiach, które na ogół trwają 5 lat, a składają się z części teoretycznej i praktycznej. Nauczyciel dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na poziomie wychowania przedszkolnego

(*erityislastentarhanopettaja*) w ośrodkach opieki dziennej dla dzieci pomiędzy 1. a 6. rokiem życia (*päiväkoti*) lub dla dzieci 6-letnich (*perusopetus*) kształci się na uniwersytetach. Kształcenie ma charakter praktyczny i teoretyczny. Wymagane jest ukończenie w jego ramach kursu obejmującego 35 punktów kredytowych (przeciętnie jeden rok akademicki). Nauczyciel dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*erityisluokanopettaja*) w ośrodkach opieki dziennej (*päiväkoti*) lub dla dzieci w wieku 6 lat (*perusopetus*) kształci się na uniwersytetach. Kształcenie ma charakter teoretyczny i praktyczny. Obejmuje również ukończenie kursu liczącego 35–50 punktów kredytowych (zwykle więcej niż jeden rok akademicki). Nauczyciel (*erityisopettaja*) w placówkach wychowania przedszkolnego (*päiväkoti* lub *perusopetus*), którego głównym zadaniem jest praca – w niepełnym wymiarze godzin – z dziećmi posiadającymi niewielkie problemy z nauką, często związane ze specyfiką przedmiotu, lub problemy z adaptacją, prowadzący zajęcia rehabilitacyjne i wyrównawcze, kształci się jako specjalista pedagogiki specjalnej na uniwersyteckich studiach podyplomowych w ramach jednej z trzech możliwych opcji:

- w ramach 35–50 punktów kredytowych, co jest równoważne lub nieznacznie przewyższa jeden rok akademicki,
- w ramach 120 punktów kredytowych, co mniej więcej odpowiada okresowi 3 lat,
- w ramach 160 punktów kredytowych, co mniej więcej odpowiada okresowi 4 lat.

We wszystkich tych przypadkach pedagogika specjalna jest głównym przedmiotem nauczania. Wszystkie opcje zawierają część teoretyczną i praktyczną. Jedynie nauczyciele oddziałów przedszkolnych w szkołach muszą posiadać kwalifikacje na poziomie magistra. Większość kształcenia na poziomie ISCED 0 jest zapewniana w ramach przedszkola, gdzie wymagany jest stopień licencjata.

Nauczycielami przedszkola mogą być także osoby posiadające licencjat z zakresu opieki społecznej. W placówkach zintegrowanych, które zajmują się dziećmi w wieku od roku do 5–6 lat, podstawowym poziomem wykształcenia kadry jest tytuł licencjata w zakresie opieki społecznej ze specjalizacją „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem oraz pedagogika społeczna” lub tytuł licencjata w zakresie pedagogiki, umożliwiający również podjęcie 2-3 letnich studiów magisterskich. W placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem mogą także pracować wychowawcy grup, którzy posiadają tytuł magisterski w zakresie pedagogiki (300 ECTS / 5 lat). Zatrudnia się również wykwalifikowane pielęgniarki noworodków, które kształcą się przez 3 lata na poziomie ISCED 3, oraz asystentów o zróżnicowanym poziomie wiedzy.

W ramach ogólnokrajowych regulacji uniwersytety same decydują o treściach i strukturze studiów wyższych, a w związku z tym procent czasu przeznaczanego na przygotowanie zawodowe jest zróżnicowany. Niemniej studentów obowiązuje 180 punktów zaliczeniowych, z których 120 dotyczy przygotowania zawodowego i obejmuje 15 jednostek zaliczeniowych. Punkt odpowiada 40 godzinom. Dotyczy to wyłącznie uniwersyteckich studiów licencjackich z zakresu pedagogiki. Uczelnie posiadają autonomię w zakresie minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

Francja

Nauczyciel (*professeur/e des écoles*) w placówce przedszkolnej dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat (*école maternelle*) kształci się na poziomie licencjatu lub równorzędnym, w Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) lub w wyższej szkole pedagogicznej. Placówki kształcenia wyższego są odpowiedzialne za przygotowanie pedagogiczne. Jego czas trwania różni się znacznie w zależności od uczelni. Przygotowanie zawodowe odbywa się podczas ostatniej fazy zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy, trwającej rok. Uczelnie posiadają autonomię w zakresie minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

W przedszkolach zatrudniani są asystenci opiekujący się dziećmi (*auxiliaire en puériculture*), których kształcenie obejmuje 1 435 godzin teorii i praktyk zawodowych, ale nie określono proporcji. Z kolei kształcenie wychowawców małych dzieci (*éducateur de jeunes enfants*) obejmuje 1 500 godzin kształcenia teoretycznego i zawodowego, ale w tym przypadku również nie określono proporcji. Praktyki trwają 15 miesięcy w ciągu 3 lat kształcenia.

Grecja

Nauczyciel (*nipiagogos – νηπιαγωγός*), w placówce dla dzieci w wieku od 4 do 6 lat (*nipiagogeia*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych na wydziale pedagogicznym nauczania początkowego na uniwersytecie. Kształcenie – trwające 4 lata – ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Uczelnia posiada autonomię w zakresie ustalania minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli

Hiszpania

Nauczyciel (*maestro/ra*), w placówce dla dzieci w wieku od 3 miesięcy do 6 lat (*Escuelas de Educación Infantil*), włączając w to szkolnictwo specjalne, kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego. Kształcenie trwa 3 bądź 4 lata i prowadzi do uzyskania kwalifikacji w dziedzinach edukacji przedszkolnej, edukacji specjalnej lub zajęć terapeutycznych w zakresie słuchu i mowy. Nauczyciel i/lub asystent (*Técnico/ca Superior en Educación Infantil*) – w zależności od wymagań danej instytucji edukacyjnej – kształci się na 2-letnich studiach zawodowych. Natomiast nauczyciel i/lub asystent (*Profesor/a de Apoyo*) w placówkach dla dzieci w wieku od 3 miesięcy do 6 lat (*Maestro/ra* lub *Técnico/ca Superior en Educación Infantil*) – zajmujący się organizowaniem zajęć dla dzieci oraz udzielaniem wsparcia dla dzieci z problemami w nauce i wspieraniem innych nauczycieli – kształci się jako nauczyciel przedmiotu, a w niektórych przypadkach jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych.

We wszystkich typach szkół kształcenie nauczycieli przedszkoli obejmuje kształcenie teoretyczne i praktyczne. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 950 godzin zegarowych.

Holandia

Nauczyciel (*leraar basisonderwijs*) placówki przedszkolnej dla dzieci w wieku 4–5 lat (*basisschool*) kształci się w szkole wyższej jako specjalista nauczania zintegrowanego. Kształcenie to obejmuje 168 punktów kredytowych (odpowiednik 4 lat studiów) i może być realizowane w formie stacjonarnej, zaocznej lub w systemie dualnym. Składa się z części teoretycznej i praktycznej. Nauczyciele przedszkoli specjalnych mogą jednak zdobywać kwalifikacje dodatkowe, odbywając w trybie zaocznym podyplomowe studia z zakresu pedagogiki specjalnej (42 punkty kredytowe).

Nauczycielom mogą pomagać asystenci dydaktyczni (*onderwijsassistent*), którzy wspomagają ich w codziennych zajęciach dydaktycznych, wykonują proste rutynowe zadania edukacyjne, nadzorują i ukierunkowują dzieci podczas nabywania przez nie umiejętności praktycznych. Mogą także pełnić zadania związane z opieką i wsparciem. Kształcenie nauczycieli tej kategorii odbywa się w średnich szkołach zawodowych II stopnia lub w ramach 3-letnich studiów w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin. Asystent nauczyciela w placówce specjalnej lub integracyjnej (*klassenassistent*) dla dzieci w wieku 4–5 lat nie ma formalnych wymagań dotyczących wykształcenia i kwalifikacji. Pomaga w prowadzeniu zajęć oraz sprawowaniu opieki i nadzoru nad dziećmi. Zajmuje się również poradnictwem dla dzieci w zakresie dalszych możliwości kształcenia specjalnego.

Studenci ostatniego roku studiów nauczycielskich mogą być zatrudniani w przedszkolu (*basisschool*) jako nauczyciele stażyści (*leraar in opleiding – lio*) na podstawie umowy o naukę / umowy o pracę na czas określony – 5 miesięcy w pełnym wymiarze lub 10 miesięcy w niepełnym wymiarze godzin. Nauczyciel stażysta ma te same obowiązki, co nauczyciel wykwalifikowany, ale otrzymuje pomoc zarówno od pracodawcy, jak i od uczelni, w której się kształci, podlegając zarazem ocenie obydwu instytucji.

Kształcenie nauczycieli przedszkoli obejmuje zajęcia teoretyczne i praktyczne. Podział na te zajęcia jest zróżnicowany w każdej uczelni, gdyż posiadają one autonomię w zakresie określania minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

Irlandia

Nauczyciel (*mainstream class teacher*) w szkolnictwie podstawowym dla dzieci w wieku od 4 do 6 lat oraz w klasach przedszkolnych dla dzieci w wieku 3–4 lat, włączając w to szkolnictwo specjalne, kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w College of Education. Kształcenie trwa od 3 do 4,5 roku. Funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli przedszkoli. Pierwszy z nich zakłada 4-letnie równoległe studiowanie przedmiotów pedagogicznych i ogólnych, drugi model – 4-letnie studia przedmiotowe, a potem zdobywanie kompetencji pedagogicznych na studiach magisterskich. W ramach programów kształcenia zawodowego 30% stanowi kształcenie ogólne, a 70% – praktyki i teoretyczne przygotowanie zawodowe. Kształcenie obejmuje co najmniej 4-tygodniowe praktyki – w czasie roku student

odbywa praktyki w przedszkolu w wymiarze 8,5 godziny tygodniowo. Podczas nauki prowadzona jest stała obserwacja i wnikliwa ocena praktyk studenckich. Praktyki nadzorowane są przez mentorów z College, którzy 7 razy w roku dokonują oceny obserwowanych lekcji. Ważnym aspektem jest również kształtowanie umiejętności autoewaluacji. W College uczą nauczyciele praktycy, a nie teoretycy.

W wybranych szkołach podstawowych w obszarach defaworyzowanych zatrudniani są asystenci nauczyciela klasy przedszkolnej (*childcare worker*), specjalnego programu dla dzieci w wieku od 3 do 4 lat. Do ich obowiązków należy opieka nad dziećmi, pomaganie im w nauce oraz asystowanie nauczycielowi w prowadzeniu dokumentacji. Od kandydatów na to stanowisko wymagane jest co najmniej roczne przygotowanie na poziomie policealnym lub kwalifikacje równorzędne.

Islandia

Nauczyciel (*leikskólakennari*) w placówce wychowania przedszkolnego (*leikskóli*) dla dzieci do 6. roku życia kształci się jako specjalista nauczania zintegrowanego w Islandzkiej Akademii Pedagogicznej, gdzie kształcenie trwa 3 lata na studiach stacjonarnych, 4 lata – na studiach zaocznych lub na Uniwersytecie (*Akureyri*) na poziomie magisterskim. Kształcenie obejmuje przedmioty teoretyczne i praktyczne. Uczelnie posiadają autonomię w zakresie ustalania minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

Lichtenstein

Nauczyciel (*kindergärtner/in*) placówki przedszkolnej dla dzieci w wieku 4–6 lat (*kindergarten*) kształci się jako specjalista przedmiotów zintegrowanych w szkołach wyższych w Szwajcarii lub Austrii. W placówkach zatrudnia się także asystentów i studentów praktykantów, ale wymogi dotyczące ich wykształcenia nie są dokładnie określone.

Litwa

Nauczyciel (*auklėtojas/ja*) w placówkach dla dzieci w wieku od 1,5 roku do 7 lat (*lopšelisdarželis* lub *darželis*) kształci się w szkołach *aukštesnioji pedagogikos mokykla* lub w szkołach wyższych typu uniwersyteckiego. Na trwające od 3 do 4 lat studia pedagogiczne składają się teoria i praktyka pedagogiczna. Nauczyciel (*priešmokyklinio ugdymo pedagogas/gė*) pracujący w oddziałach edukacji przedszkolnej, przygotowujący dzieci w wieku 5–7 lat do szkoły podstawowej (*priešmokyklinio ugdymo grupė*), wcześniej nieuczęszczające do placówek typu przedszkolnego, kształci się jako nauczyciel przedszkola w szkołach *aukštesnioji pedagogikos mokykla* lub w innych instytucjach typu uniwersyteckiego. Kształcenie – mające charakter studiów akademickich – trwa od 3 do 4 lat. Na poziomie edukacji przedszkolnej zatrudnia się również nauczyciela zajęć wychowania fizycznego (*kūno kultūros pedagogas/gė*). Kształci się on w placówkach uniwersyteckich jako specjalista przedmiotu. Studia trwają 4 lata. Także nauczyciel muzyki (*muzikos pedagogas/gė*) na poziomie edukacji przedszkolnej kształci się jako specjalista przedmiotowy w *aukštesnioji pedagogikos*

mokykla lub w innych instytucjach na poziomie uniwersyteckim. Natomiast nauczyciel edukacji przedszkolnej jako specjalista szkolnictwa specjalnego (*specialusis/lioji pedagogas/gė*) kształci się w *Diauliŗ universitetas*. Kształcenie – trwające 5 lat – ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. We wszystkich typach szkół minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 800 godzin zegarowych.

Luksemburg

Nauczyciel (*instituteur/trice*) w przedszkolu – placówce przeznaczonej dla dzieci w wieku 3–6 lat (*spilshul*) – kształci się jako specjalista przedmiotów zintegrowanych w Luksemburskim Instytucie Studiów i Badań Pedagogicznych (ISERP) lub w równorzędnych uczelniach za granicą. Studia trwają przynajmniej 3 lata. Obejmują kształcenie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 900 godzin zegarowych.

Na poziomie edukacji przedszkolnej zatrudniany jest również nauczyciel wspomagający (*chargé de direction d'une classe*), który może zastępować nauczyciela w czasie jego nieobecności, a także nauczać plastyki, muzyki lub wychowania fizycznego. Kandydaci na to stanowisko muszą posiadać świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia oraz dyplom ukończenia trwającego 3 tygodnie kursu organizowanego przez inspektorat ds. szkolnictwa podstawowego.

Łotwa

Nauczyciel (*pirmsskolas izglītības skolotājs/a*) w placówce typu przedszkolnego dla dzieci w wieku od 1 roku do 5 lat (*pirmsskolas izglītības iestāde*) kształci się w instytucjach szkolnictwa wyższego jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych. Kształcenie trwa 4–5 lat i obejmuje elementy zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Nauczyciel (*pirmsskolas speciālās izglītības skolotājs/a*) w przedszkolach specjalnych (*speciālā pirmsskolas izglītības iestāde*) lub grupach przedszkolnych specjalnych (*grupas bērniem ar attīstības traucējumiem*) dla dzieci w wieku od 1 roku do 5 lat ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zwykle mają ukończone studia pedagogiczne w instytucjach szkolnictwa wyższego oraz posiadają kwalifikacje nauczycielskie w odpowiedniej dziedzinie szkolnictwa specjalnego, takiej jak praca z uczniami z upośledzeniami mowy oraz słabosłyszącymi i słabowidzącymi itp. Kształcenie – trwające 4–5 lat – zawiera zarówno część teoretyczną, jak i część praktyczną. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 480 godzin zegarowych.

Malta

Asystent w przedszkolu (*kindergarten assistant*) dla dzieci w wieku 3–4 lat, którego głównym zadaniem jest uczenie i wychowywanie poprzez zabawę, tworzenie sytuacji stymulujących rozwój, kształci się przez 2 lata w ośrodku pedagogiki przedszkolnej – placówce na poziomie szkoły średniej II stopnia. Kształcenie składa

się z części teoretycznej oraz części praktycznej. Z kolei nauczyciel wspomagający w placówkach przedszkolnych (*facilitator*), którego podstawowym obowiązkiem jest wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. upośledzeniem fizycznym, aby mogły uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, kształci się w ramach 18-miesięcznego kursu organizowanego przez Uniwersytet Maltański. Kształcenie składa się z części teoretycznej i części praktycznej. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 840 godzin zegarowych.

Niemcy

Wychowawca (*Erzieher/in*) w placówce dla dzieci pomiędzy 3. a 6. rokiem życia (*Kindergarten*), mający za zadanie stymulowanie rozwoju indywidualnego dzieci odpowiednio do ich wieku oraz rozbudzanie w nich chęci do nauki, zdobywa wykształcenie w szkołach pedagogiki społecznej, które stanowią część systemu szkolnictwa średniego II stopnia. Ich kształcenie obejmuje 2–3 lata nauki w Fachschule oraz praktykę zawodową w instytucji opieki społecznej. Cała kadra zatrudniona w instytucjach wychowania przedszkolnego posiada średnie wykształcenie.

Norwegia

Nauczyciel (*fřrskolelřrer*) placówki dla dzieci poniżej 5. roku życia (*barnehager*) lub dzieci 6-letnich I klasy szkoły podstawowej (*grunnskole*) zdobywa wykształcenie w kolegium specjalizującym się w kształceniu wychowawców przedszkolnych. Jego specjalnością jest nauczanie przedmiotów zintegrowanych. Kształcenie – trwające 3 lata – składa się z części teoretycznej i części praktycznej. Studenci zdobywają 180 punktów zaliczeniowych, w tym 45 punktów z pedagogiki (kształcenie ogólne), 105 punktów z przygotowania zawodowego w zakresie takich przedmiotów, jak dramat, matematyka itp., 30 punktów z wybranych zajęć pogłębiających wiedzę z zakresu określonego przedmiotu, dziedziny lub metod pracy w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Do różnych komponentów studiów włączone są 20-tygodniowe praktyki, których minimalna długość w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 700 godzin zegarowych. Funkcjonują również inne popularne ścieżki, w tym także 5-letni równoległy program kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim. Czas przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne jest taki sam.

W sektorze wychowania przedszkolnego pracują także asystenci (*fřrskolelřrer*), ale mają oni zróżnicowany poziom wykształcenia (ISCED 1–3). Do ich obowiązków należy wykonywanie prac pomocniczych (wspomaganie nauczycieli) w zakresie pracy dydaktycznej oraz zadań pozadydaktycznych. Przy ich zatrudnieniu nie obowiązują żadne specjalne wymagania.

Polska

Nauczyciel/ka wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych na wydziałach pedagogicznych szkół wyższych oraz w wyższych szkołach pedagogicznych.

Uczelnie prowadzą kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola na studiach pierwszego stopnia oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia. Kształcenie ze specjalizacją w zakresie pedagogiki przedszkolnej ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

- merytorycznym, do prowadzenia zajęć w przedszkolu – moduł 1,
- psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2 (180 godzin i 10 punktów ECTS),
- dydaktycznym – moduł 3 (240 godzin i 15 punktów ECTS).

Przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu (edukacja przedszkolna) jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej. Efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (w tym umiejętności tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń). Nabycie tych kompetencji jest warunkiem przystąpienia do przygotowania dydaktycznego do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Treści kształcenia, liczbę godzin oraz liczbę punktów ECTS określa program kształcenia realizowanego kierunku studiów.

Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym obejmuje:

- ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki z elementami pedagogiki specjalnej) – 90 godzin,
- przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na etapie wychowania przedszkolnego (szczegółowe przygotowanie w zakresie psychologii i pedagogiki do pracy z dzieckiem na etapie edukacji przedszkolnej) – 60 godzin,
- praktykę, mającą na celu gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z dziećmi, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb dzieci oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. – 30 godzin; praktyka odbywa się w przedszkolu równoległe z realizacją komponentu 2 tego modułu.

Przygotowanie w zakresie dydaktycznym obejmuje:

- podstawy dydaktyki (opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej z elementami dydaktyki specjalnej) – 30 godzin,
- dydaktykę edukacji przedszkolnej (przygotowanie w zakresie dydaktyki na etapie wychowania przedszkolnego) – 90 godzin
- praktykę, której celem jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki wychowania przedszkolnego) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym – 120 godzin; praktyka odbywa się w przedszkolu równoległe z realizacją komponentu 2 tego modułu.

Komponenty obu modułów powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stała się podstawą do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Praktyki w przeważającej części powinny odbywać się równoległe z realizacją zajęć na uczelni.

W trakcie praktyk studentowi zapewnia się takie formy aktywności, jak: wizyty w przedszkolach, obserwowanie zajęć; asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia; samodzielne prowadzenie zajęć; planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i przez innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

Uczelnie opracowują zasady odbywania praktyk, przygotowują studentów do odbycia praktyk, zapewniają możliwość omówienia praktyk w trakcie zajęć na uczelni, utrzymują systematyczny kontakt z przedszkolami, w których studenci odbywają praktyki. Mają także obowiązek zapewnić studentom w trakcie praktyk:

- warunki umożliwiające zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych zespołów dzieci oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia;
- dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych;
- opiekę i nadzór opiekuna praktyk;
- warunki umożliwiające samodzielne opracowanie scenariuszy zajęć na podstawie informacji i wskazówek przekazanych przez opiekuna praktyk;
- warunki do prowadzenia zajęć z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych.

Portugalia

Nauczyciel (*educador/a de infância*) w placówkach przedszkolnych dla dzieci w wieku 3–6 lat, którego zadaniem jest prowadzenie zajęć edukacyjnych z małymi dziećmi oraz pomoc w koordynacji i organizacji zajęć w grupie, kształci się w instytucjach szkolnictwa wyższego. 4-letnie kształcenie ma charakter teoretyczny i praktyczny. Uczelnie mają autonomię w zakresie minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

W przedszkolach zatrudniani są także asystenci nauczyciela (*professor/a de apoio educativo*), odpowiedzialni za opiekę nad poszczególnymi dziećmi i małymi grupami dzieci podczas pracy oraz przerw w zajęciach. Są oni zobowiązani do ukończenia 2-letniego studium specjalistycznego w dziedzinie edukacji specjalnej w *Escolas Superiores de Educação* lub w uczelniach typu uniwersyteckiego.

Republika Czeska

Nauczyciel (*učitel/ka mateřské školy*) w placówce dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat (*mateřská škola*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w szkole średniej II stopnia (ISCED 3), specjalizującej się w kształceniu nauczycieli przedszkoli. Kształcenie trwa 4 lata. Istnieją także inne formy kształcenia nauczycieli

tego typu, np. 3-letnie kształcenie na poziomie ISCED 5B oraz kształcenie na poziomie uniwersyteckim. Program obejmuje kształcenie teoretyczne i praktyczne. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 290 godzin zegarowych.

Nauczyciel w przedszkolu specjalnym (*učitel/ka speciální mateřské školy*) dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku od 3 do 6 lat kształci się w sposób podobny jak *učitel/ka mateřské školy*. Dodatkowo wymagane jest ukończenie studiów, zwykle 2-letnich, w dziedzinie pedagogiki specjalnej na uniwersyteckim wydziale pedagogiki.

Rumunia

Nauczyciel (*educator/oare*), w przedszkolu (również w przedszkolach specjalnych) dla dzieci w wieku 3–7 lat (*grădiniță*) kształci się w 5-letnich kolegiach uniwersyteckich, 2–3-letnich kolegiach nauczycielskich lub w liceach pedagogicznych (szkole średniej II stopnia). Kształcenie składa się zarówno z części teoretycznej, jak i części praktycznej. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 78 godzin zegarowych. W czasie studiów można specjalizować się w zakresie języków obcych, muzyki, rysunków lub wychowania fizycznego.

Słowacja

Nauczyciel (*učiteľ/ka materskej školy*) w placówce dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat (*materská škola*) najczęściej kształci się w 4-letniej pedagogicznej szkole średniej (ISCED 3). Istnieją jednak także inne ścieżki kształcenia: 3 lata na poziomie ISCED 5 (stopień licencjata) lub na studiach magisterskich (kontynuacja kształcenia zazwyczaj trwająca 2 lata). Nauczyciel może również uzyskać kwalifikacje, kończąc 4-letnie studia uniwersyteckie w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej. We wszystkich placówkach nauka ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Placówki prowadzące kształcenie mogą same decydować o wymiarze przygotowania zawodowego, ale określono minimalny wymiar praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli – 110 godzin zegarowych.

Słowenia

Nauczyciel (*vzgojitelj/ica predšolskih otrok*) w placówkach (włączając instytucje szkolnictwa specjalnego) dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat (*vrtec*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych na wydziale pedagogiki. Nauczyciele tej kategorii są odpowiedzialni za opiekę, wychowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych z małymi dziećmi, mogą również objąć stanowisko drugiego nauczyciela w I klasie 9-letniej szkoły podstawowej (dla dzieci 6-letnich). Kształcenie obejmuje 3-letnie wyższe studia zawodowe. Do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagane są dodatkowe kwalifikacje specjalne. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 450 godzin zegarowych.

Obok nauczycieli zatrudniani są asystenci (*pomočnik/ica vzgojitelj/ljice predšolskih otrok*), odpowiedzialni za opiekę, wychowanie i kształcenie dzieci. Kształcą się w szkole średniej II stopnia ze specjalnym programem. Kształcenie trwa 4 lata. Oprócz kształcenia teoretycznego obejmuje 6-miesięczną praktykę kwalifikacyjną.

Szwecja

Nauczyciel (*förskollärare*) w przedszkolu dla dzieci w wieku od 1 roku do 6 lat (*förskola*) lub w klasie przedszkolnej dla dzieci w wieku 6–7 lat (*förskoleklass*) kształci się na uniwersytetach lub w kolegiach w zakresie przedmiotów zintegrowanych. Kształcenie trwa 3 lata. Składa się z części teoretycznej i praktycznej. Dodatkowo zatrudniani są także opiekunowie (*barnskötare*), których podstawowym zadaniem jest zapewnianie dzieciom opieki poprzez zabawę i zajęcia edukacyjne. Opiekunów przedszkolnych kształci się w szkołach średnich II stopnia. Nauka w nich – mająca charakter teoretyczny i praktyczny – trwa 3 lata. Wszystkie placówki posiadają autonomię w zakresie minimalnej długości praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

Węgry

Nauczyciel (*óvodapedagógus*) w placówce dla dzieci w wieku od 3 do 7 lat (*óvoda*) kształci się jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych w instytucji szkolnictwa wyższego. Kształcenie trwa 3 lata. Składa się z części teoretycznej i praktycznej, łącznie z praktykami zawodowymi. Teoretyczne przygotowanie zawodowe stanowi 39,6%. Nauczyciel przedszkola specjalnego lub przedszkola integracyjnego (*gyógyapedagógus*), specjalizujący się w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształci się w wyższych szkołach zawodowych lub na uniwersytetach. Studia trwają co najmniej 7 lub 8 semestrów, zależnie od tego, czy student specjalizuje się w zakresie jednego czy dwóch przedmiotów nauczania. Kształcenie obejmuje część teoretyczną oraz część praktyczną, z praktykami przedszkolnymi włącznie. W obu przypadkach minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 320 godzin zegarowych.

Włochy

Nauczyciel (*insegnante discioladell'infanzia*) w przedszkolu dla dzieci pomiędzy 3. a 6. rokiem życia (*scuola dell'infanzia*) kształci się na uniwersytecie jako specjalista przedmiotów zintegrowanych. Nauka – mająca charakter teoretyczny i praktyczny – trwa 4 lata. Kształcenie może także odbywać się w dwuetapowym cyklu (3 + 2), jednak przez niektóre uniwersytety utrzymywany jest jednolity 4-letni cykl kształcenia.

W grupach, w których jest co najmniej jedno dziecko niepełnosprawne, pracuje nauczyciel wspomagający (*insegnante di sostegno*). Prowadzi on niektóre zajęcia wychowawcze i dydaktyczne. Kształci się na uniwersytecie. Jego kształcenie jest podobne do kształcenia nauczycieli kategorii *insegnante di scuola dell'infanzia*, musi jednak dodatkowo odbyć co najmniej 400 godzin zajęć z zakresu pedagogiki

specjalnej, w celu nauczenia się umiejętności integrowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kształcenie wszystkich nauczycieli przedszkoli ma charakter teoretyczny i praktyczny. Minimalna długość praktyk pedagogicznych wynosi 600 godzin zegarowych.

Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)

Nauczyciel (*classroom teacher*) w przedszkolu dla dzieci w wieku 3–5 lat (*nursery school*) i w szkole podstawowej dla dzieci 4–5-letnich uzyskuje kwalifikacje nauczyciela przedmiotów zintegrowanych, w następstwie trwających 3 lub 4 lata studiów, łączących przygotowanie pedagogiczne ze studiami merytorycznymi, według równoległego modelu kształcenia nauczycieli. Alternatywna ścieżka kształcenia – zgodna z etapowym modelem kształcenia – jest mniej popularna w przypadku nauczycieli przedszkoli. Opiera się na trwających jeden rok studiach podyplomowych. Program kształcenia nauczycieli metodą etapową nie jest programem magisterskim, ale może obejmować elementy studiów na poziomie magisterskim, zaliczane do stopnia magistra. Kształcenie ma charakter teoretyczny i praktyczny. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 1 065 godzin zegarowych.

Asystent (*pre-school assistant*) w placówkach wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku od 2,5 roku do 5 lat (*nursery school*) zwykle zdobywa kwalifikacje w trakcie 2-letnich studiów w niepełnym wymiarze godzin na poziomie Level 2 Certificate in Child Care and Education lub Level 2 Certificate in Pre-school Practice. Do głównych obowiązków nauczycieli tej kategorii należy pomoc w opiece nad dziećmi, pomoc w organizowaniu zajęć edukacyjnych i wsparcie przy pracach związanych z zaopatrzeniem placówek i rejestracją przebiegu pracy.

W placówkach dla dzieci w wieku 4–5 lat (*primary school*) zatrudnia się również asystenta nauczyciela (*specialist teaching assistant*), który wspomaga nauczycieli i dzieci w nauce pisania, czytania oraz podstaw matematyki. Nie istnieją formalne wymogi dotyczące kwalifikacji, ale nauczyciele tej kategorii mają możliwość ukończenia specjalistycznych kursów dla asystentów nauczyciela, trwających przeważnie jeden rok w niepełnym wymiarze godzin, prowadzonych przez niektóre instytucje szkolnictwa wyższego.

Zjednoczone Królestwo (Szkocja)

W Szkocji obowiązują dwie drogi kształcenia nauczycieli przedszkoli: 4-letnie studia licencjackie i roczne studia podyplomowe (PGCE).

Nauczyciel (*teacher*) w przedszkolach kształci się na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów jako nauczyciel przedmiotów zintegrowanych na poziomie przedszkolnym. Do jego obowiązków należy dydaktyka, udział w pracach administracyjnych w przedszkolu, pomoc dla dzieci i informowanie rodziców o postępach ich dzieci. Studia trwają 4 lata. Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli wynosi 405 godzin zegarowych.

W ośrodkach typu *play groups*, placówkach opiekuńczych i ośrodkach lokalnych zatrudniany jest *play leader*. Jego rola polega na planowaniu zajęć dla dzieci w celu stworzenia im możliwości nauki poprzez zabawę. Większość *play leaders* posiada kwalifikacje typu Higher National Certificate (HNC) w zakresie opieki nad dziećmi i edukacji lub Scottish Vocational Qualification level 3 w zakresie edukacji i opieki nad małymi dziećmi.

Kształcenie kadry zajmującej się najmłodszymi dziećmi jest w Europie ukierunkowane praktycznie – koncentruje się na konkretnej wiedzy i jej bezpośrednim związku z wykonywaną pracą. W przypadku kadry przedszkolnej kształcenie obejmuje wprawdzie praktyki, ale praktyki te są wsparte zajęciami ogólnymi, które mają przygotowywać wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów zintegrowanych lub wychowawców małych dzieci.

Literatura

Early Childhood Education and Care in Europe. Tackling Social and Cultural Inequalities, Brussels, Eurydice Education, Audiovisual & Culture Executive Agency 2009. *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2009.

European Glossary on Education, Vol. 3: *Teaching Staff*, Brussels, Eurydice 2001. *Europejski glosariusz edukacyjny*, T. 3: *Nauczyciele*, oprac. A. Smoczyńska, M. Górowska-Fells, M. Chojnacki, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2003.

Key Competencies. A developing concept in general compulsory education, Brussels, Eurydice 2002. *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2005.

Key Data on Education in Europe 2012, Brussels, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, P9-Eurydice 2012. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2012.

Komisja Europejska / EACEA / Eurydice, Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie), Raport Eurydice, Luksemburg, Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2013.

Szkoła dialogu – praktyki pedagogiczne okazją do budowania pomostu między teorią a praktyką

School of Dialogue - student internships as an opportunity to build a bridge between the theory and practice

The text is a kind of report on the evaluation of students' internship. The report on their progress is enriched with an academic commentary. In the material there are also quoted the outlines of various pedagogical concepts developed by different philosophies which constitute the guidelines followed by professionals. When discussing the internship the method of "thinking in the six hats" was applied which allowed of not only the expression of opinions, but also – and perhaps primarily – of the reference to facts by referring, inter alia, to different concepts of classes designed for children having their personalized domains of multiple intelligences.

Keywords: multiple intelligences, empowerment of the child, the culture of dialogue

Wstęp

Studentki i studenci kierunków pedagogicznych, zanim udadzą się na praktyki, poznają losy historii wychowania, etapy rozwoju oraz nurty pedagogiki, a także różne teorie kształcenia, modele i szkoły. Dowiadują się, że już przynajmniej od stu lat potrzeba wspierania w szkole rozwoju dziecka była zaspokajana poprzez wprowadzanie na drodze eksperymentów pedagogicznych różnych planów, takich jak:

- **Plan winnetkowski** (C. Washburne, lata trzydzieste XX wieku) – obok założenia, że szkoła musi być przystosowana do dziecka, wyróżniano tzw. przedmioty obowiązkowe, realizowane w ramach zajęć przedpołudniowych, których treści każdy uczeń musi opanować, choć w dowolnym czasie i poprzez pracę jednostkową i/lub zespołową, oraz grupę przedmiotów realizowanych po południu – w ramach grup zainteresowań.
- **Plan daltoński** (H. Parkhurst, początek XX wieku) – zakładał przede wszystkim indywidualną pracę / działanie każdego dziecka, poszukiwanie rozwiązań i odpowiedzi (bez oczekiwania gotowych rozwiązań), badanie świata i wyciąganie wniosków. Podstawą realizacji planu kształcenia (podzielonego na opatrzone instrukcją i wskazówkami metodycznymi zadania miesięczne), przy swobodzie w wyborze zajęć i czasu pracy, jest wypełnienie przez dziecko zawartego z nauczycielem „kontraktu”. Uczniowie mają do dyspozycji pracownię przedmiotową, mogą się konsultować z przebywającymi w nich nauczycielami, którzy raz w tygodniu prowadzą zajęcia z całą klasą oraz sprawują rolę kontrolera wykonywanych indywidualnie zadań [komentarz odautorski: *plan ten uwzględniał siłę sprawczą kontroli zewnętrznej, z tak charakterystycznymi dla behawioryzmu narzędziami kar i nagród*].

- **Plan jenajski** (P. Petersen, lata dwudzieste XX wieku) – szkoła ma być odzwierciedleniem wspólnoty życia i pracy wzorowanej na tradycyjnej, patriarchalnej rodzinie. Nie ma tu podziału na klasy i przedmioty nauczania. Uczniowie tworzą dwie wspólnoty obejmujące po trzy roczniki. Corocznie najstarszy rocznik grupy pierwszej wchodzi do grupy wyższej, stając się tam rocznikiem najmłodszym. Do wspólnot należą też nauczyciele i rodzice, a wychowanie wobec nauczania zajmuje miejsce prymarne [komentarz od autorski: *osoby studiujące dowiadują się także, do jakich konsekwencji w historii doprowadziło takie ustawienie priorytetów*].

Praktyki poprzedzają też studenckie dyskusje nt. pracy nauczycieli w polskich placówkach wzorowanej na szkołach: M. Montessori¹, C. Freinetta², R. Steinera³ czy fińskiej szkole według L. Malaguzziego⁴ (rekomendowanej przez Howarda Gardnera za od lat najlepsze na świecie wyniki m.in. w testach PISA⁵).

Przed praktykami studentki / studenci analizują również treści podstawy programowej, a jak wiadomo w tę obowiązującą wpisane jest programowe *continuum*, należy ją więc odczytywać i realizować w kontekście treści określonych dla poprzedzającego i następującego etapu kształcenia.

Przyszli nauczyciele – częściej przyszłe nauczycielki – udają się do placówek, w których „smakują życia”, z reguły bowiem nie wolno im wówczas próbować stosowania w praktyce poznanych na studiach teorii. Swój pierwszy kontakt ze szkołą / przedszkolem młodzi ludzie często określają jako „rzucenie na głębokie wody”, gdzie uczą się... „latać”! Jakże wymowna metafora bezsensu i niespójności teorii z praktyką.

John Hattie⁶ zauważył, że efektywność wykształcenia nauczycieli sięga statystycznie 11%. Może więc nie należy się dziwić, że praktycy, którzy stają się opiekunami praktykantek / praktykantów, albo nie znają nowych teorii, np. kognitywistyki, która odkrywa to, co dotąd – być może intuicyjnie – niektórzy co bardziej refleksyjni praktycy mogli wprowadzać w swój diapazon zachowań pedagogicznych, albo nawet znając je, nie dbają o to, by dostarczać mózgowi dziecka takich bodźców, które właśnie jemu są potrzebne, żeby dziecko jako podmiot – jednostka żyjąca w coraz bardziej cyfrowym świecie – mogło i chciało się w szkole uczyć. Hattie opracował zestaw dewiz dobrego nauczyciela – „magiczną ósemkę”. Podopieczni i podopieczne uczą się żyć w zgodzie z sobą samym / samą pośród innych ludzi i wspólnie z innymi ludźmi.

Teorie poznawcze w pedagogice czerpią z doświadczeń kognitywistyki, dostarczając nauczycielom wiedzy o tym, o co trzeba dbać, co wprowadzać

1 Np. http://www.montessori-centrum.pl/stowarzyszenie/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=91

2 np. <http://www.zsi1.internetdsl.pl/freinet.html>.

3 <http://www.szkoła.bielsko.pl/index.php>.

4 <http://reggiokidsinfinland.blogspot.com/2010/11/reggio-emilia-philosophy-in-finland.html>.

5 <http://eduentuzjasci.pl/badania.html?id=399>.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=6xpcXobZF1k>.

i pielęgnować, czego zaś należy unikać, co eliminować, by pomagać dzieciom się uczyć – efektywniej, szybciej, łatwiej i przyjemniej.

Odpowiedzialność za organizację sytuacji dydaktycznych przez praktykantki / praktykantów nie jest jednoznaczna – rozmywa się. Każdy student / każda studentka ma co najmniej dwóch opiekunów: bezpośredniego w placówce i w osobie nauczyciela akademickiego. Często jednak konformizm oraz nieformalna, ale utarta przez lata reguła każe studentom / studentkom postępować wedle zaleceń opiekuna / opiekunki z placówki, bo to przecież – wydawać by się mogło – osoba z doświadczeniem, nierzadko na szczycie awansu zawodowego, znająca dzieci i mogąca czerpać od rodziców / opiekunów wiedzę o dziecku, przydatną w niesieniu mu pomocy w rozwoju. Jakże jednak złudna jest to nadzieja na dobrą – dobrą dla dziecka! – szkołę.

Jak co roku ze studentkami / studentami studiów I stopnia edukacji wczesnoszkolnej / zintegrowanej / elementarnej spotykamy się po praktykach, żeby omówić ich doświadczenia – i te dobre, i te bolesne, przykre. Takie spotkania są zgodne z obowiązującymi w polskiej szkole przepisami, w których jest mowa o wewnętrznej ewaluacji pracy. Pomocna w tym przedsięwzięciu jest znajomość struktury działania ewaluacyjnego, a szczególnie umiejętność formułowania przykładowych pytań kluczowych do ewaluacji określonego celu [komentarz odautorski: *przedmiotem zainteresowania uczyniłyśmy zachowania uczennic / uczniów wskazujące na ich aktywność / bierność oraz czynności nauczyciela, po których można poznać filozofię, jaką się kieruje nauczyciel, i wynikające z niej podejście do dziecka / dzieci*], np.:

1. Cele projektu (przedmiot ewaluacji): Zachowania uczniów wskazujące na ich aktywność, również ich uczenie się zachowań kulturowo i społecznie akceptowalnych.
2. Pytania kluczowe:
 - 2.1 Jak uczniowie / nauczyciele zachowują się podczas zajęć / przerw / uroczystości szkolnych?
 - 2.2 Jaki mają strój?
 - 2.3 Jak wygląda punktualność dzieci / nauczycieli?
 - 2.4 Jakie relacje panują między dziećmi i dziećmi a nauczycielami?
 - 2.5 Jakiego języka / słownictwa używa się na zajęciach, a jakiego w czasie przerw?
 - 2.6 Jakie materiały/jakie pomoce dydaktyczne proponują dzieciom nauczyciele i jak one na to reagują?
 - 2.7 Jakie jest miejsce nowych technologii w organizacji zajęć?
 - 2.8 Na czym polega indywidualizacja?

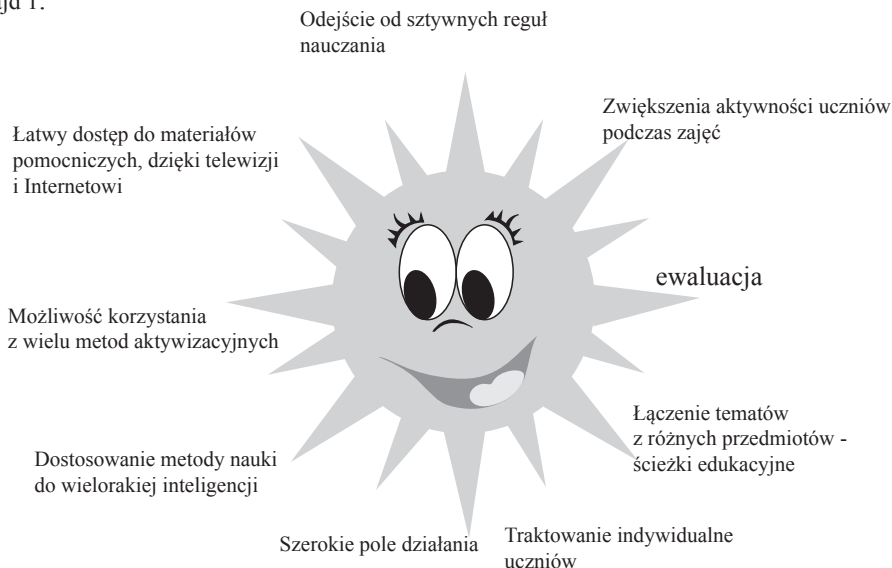
Tym razem zaproponowałyśmy studentkom / studentom – sięgając do koncepcji Edwarda de Bono – zastosowanie „6 kapeluszy”⁷ w namyśle nad ich pracą na praktykach. Tym samym należało pokusić się o pozytywne, optymistyczne – myślenie w „żółtym kapeluszu” – ocenienie pracy własnej, szkolnego opiekuna / szkolnej

⁷ E. DE BONO, *Sześć kapeluszy czyli Sześć sposobów myślenia*, Warszawa, Wydawnictwo Medium 1996.

opiekunki, no i poszczególnych dzieci, jak też całego zespołu klasowego.

W efekcie pracy tego zespołu powstał słoneczny slajd, który wskazuje na możliwość i wartość zastosowania w szkolnej praktyce teorii wielorakich inteligencji⁸ Howarda Gardnera, komputera, tablicy interaktywnej i telewizji. Jednak taka wizualizacja, mimo że ogólnie wymowna, wnosi niewiele konkretów i szczegółów w odniesieniu do przebiegu praktyk studenckich.

Slajd 1.



Slajd 2.



WSPÓŁCZESNA METODYKA DAJE MOŻLIWOŚĆ
OTWARCIA SIĘ NA ŚWIAT I INNYCH LUDZI

⁸ 8 MIs – multiple intelligences – all human beings possess a number of relatively autonomous cognitive capabilities, each of which I designate as separate intelligences [tłum. własne] [in:] H. GARDNER, Five minds for the future, Harvard Business School Press 2007.

Zespół „myślący w białym kapeluszu” przywołał fakty:

1. Szkołę charakteryzuje podejście strukturalistyczne, nauczyciele albo nie wiedzą, jak funkcjonuje mózg, albo mając tę wiedzę, nie wykorzystują jej w praktyce pedagogicznej.
2. Nauczyciele stawiają uczniom / uczniom zbyt duże wymagania (co prowadzi do obciążania domu rodzinnego odpowiedzialnością za porażki i efekty, np. uzyskiwane na drodze korepetycji).
3. Trójstopniowy podział szkół oraz egzaminy po każdym etapie nauki wymuszają na nauczycielach takie zachowania, które służą efektywności nauczania [komentarz odautorski: *studenci / studentki, wzorując się na swych szkolnych opiekunach / opiekunkach, świadomie stosują wobec dzieci, które sprawiają im kłopot, behawioralną „tresurę”, wprowadzając zewnętrzny system kar i nagród – z naciskiem na kary: uwagi, czarne kropki – mimo że taka strategia potwierdza zasadność tzw. efektu Arystotelesa⁹ i wskazuje raczej na bezsilność pedagoga*].
4. Ciągłe zmiany w systemie edukacyjnym utrwalają stare, sprawdzone przez pokolenia pedagogów nawyki [komentarz odautorski: *mimo widocznych zmian cywilizacyjnych (komputeryzacje, cyfryzacje) szkoła jawi się tu jako bastion starych, skonwencjonalizowanych metod pedagogicznych (tzw. szkoła pogadanek ex cathedra, kredy i tablicy)*].
5. Duża liczba lektur [komentarz odautorski: *ta uwaga zespołu potwierdza prawdę o nierealizowaniu podstawy programowej, a materiału z obranego przez nauczyciela podręcznika, w którym to jego autorzy dokonali wyboru tytułów do czytania i analizy przez dzieci*].
6. Nauczyciele z wieloletnim stażem nie sięgają po nowe techniki nauczania, najczęściej stosują pogadankę [komentarz odautorski: *jest to strategia lubiana przez dzieci o domenach językowo-interpersonalnych wielorakich inteligencji i skuteczna w ich procesie uczenia się, jednak uczniom / uczennicom z dominującym system reprezentacji zmysłowych innym aniżeli audytywny (słuchowy) brak jest bodźców stymulujących pozostałe kanały sensoryczne*].
7. Sześciostopniowa skala ocen [komentarz odautorski: *wprowadzana albo nieoficjalnie, albo pod postacią symboli, ekwiwalentów systemu tokenowego o takiej samej mocy różnicującej co stopnie*].
8. Zmiany w edukacji najmłodszych [komentarz odautorski: *najbardziej widoczną zmianą jest wprowadzenie kącika z dywanem, na którym jednak dzieci mogą przebywać tylko wtedy, kiedy przewiduje to konspekt zajęć, a nie wówczas, gdy tego potrzebuje dziecko*].
9. Zbyt duża liczba uczniów w klasach [komentarz odautorski: *niestety, praktyki nie odbywały się w małych szkołach (np. niepublicznych) i studentki / studenci nie mieli okazji poczuć, jakiego dyskomfortu doznają obie strony – i uczące się dzieci,*

⁹ W. BEDNARKOWA, *O! Stoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne 2000; 2005.

- i nauczyciele, kiedy w grupie nie ma pozytywnej synergii i kiedy jest zbyt mało osób, by praca mogła się odbywać w zróżnicowanych zespołach (socjokonstrukttywizm¹⁰).*
10. Brak odpowiedniego wyposażenia w pracowniach [komentarz odautorski: *podkreślano brak komputerów, rzutników multimedialnych, tablic interaktywnych oraz regulaminowe zakazy używania np. telefonów komórkowych na zajęciach*].
 11. Popadanie w rutynę przez nauczycieli, materiał nie jest dostosowany do umiejętności uczniów / uczennic.
 12. Nauczyciele czują się nauczycielami i wychowawcami tylko w szkole, po pracy zapominają o swoim powołaniu i zadaniach [komentarz odautorski: *zawód nauczyciela – należący do grupy zawodów zaufania publicznego – posiada swój etos oraz zbiór cech osobowych, których ogół społeczeństwa oczekuje od osób, uprawiających ten zawód*].
 13. Duży nacisk na teorię, brak odpowiedniej praktyki [komentarz odautorski: *po doprecyzowaniu przez zespół studencki okazało się, że praktykujący studenci / studentki zauważyli, że nauczyciele postępują dokładnie odwrotnie do tego, jak powinni¹¹ – zaczynają od podania abstrakcyjnego terminu (dziś poznamy „czasownik”), następnie go definiują (czasowniki odpowiadają na pytanie „co robi?”, „co się dzieje?”, „w jakim jest stanie?”) i na odwołania do dziecięcych doświadczeń (spi, spadł, leży) najczęściej już nie ma na zajęciach czasu*].
 14. Nauczyciele traktują wszystkich uczniów tak samo, nie biorąc pod uwagę np. typu inteligencji, uzdolnień, osobowości [komentarz odautorski: *nawiązując do punktów: 1, 4, 6 i 11, należy zwrócić uwagę na konwencjonalne podejście do pracy, stagnację oraz bierność nauczycieli, co ma negatywny wydźwięk u odbiorców (uczennic / uczniów), a także grozi wypaleniem zawodowym*].
 15. Brak szacunku dla nauczycieli [komentarz odautorski: *zdaniem studentów/studentek nauczyciele wymuszają na dzieciach dowody na to, że te darzą ich szacunkiem – widać wyraźnie różnice zwrotów dwóch wektorów o tym samym kierunku między nauczycielami a uczniami, wydawać by się mogło zbieżnych interakcji: szacunek wobec nauczycieli vs. szacunek dla nauczycieli*].
 16. Nauczyciele mają mniej praw niż uczniowie [komentarz odautorski: *jedna ze studentek stwierdziła, że winę za brak szacunku i praw dla nauczycieli ponosi „rozbuchane ego” rodziców*].

Kolejna grupa studentów uruchomiła myślenie w „czerwonym kapeluszu”, czyli podniosła kwestię emocji ewokowanych w szkołach. Studentki w pierwszej kolejności zwróciły uwagę na emocje, które mogą towarzyszyć osobie prowadzącej zajęcia:

- lęk – jak zachowują się uczniowie; czy nawiążemy z nimi dobry kontakt; czy lekcja się uda; czy nie popełnimy błędu; czy lekcja będzie dla uczniów atrakcyjna; czy

¹⁰ EADEM, *Talenty w szkole. 7 Wspaniałych. Fraszka Edukacyjna*. Warszawa 2010.

¹¹ Por. Aneks, rys. 1 i rys. 2.

uczniowie rozumieją przekazywany przez nas materiał [komentarz odautorski: *kolejny dowód na postrzeganie zajęć szkolnych w tradycyjny, charakterystyczny dla materializmu dydaktycznego sposób; na praktykach studenci / studentki zapominają o tym, nad czym pracowali / pracowały na uczelni, że organizacja sytuacji dydaktycznych ma wypływać z wybranych z podstawy programowej celów, jakie dziecko może osiągnąć, a nie z realizacji / przekazywania materiału kolejnych stron podręcznika*]; czy nas polubią; czy zmieścimy się z materiałem w określonym czasie; czy uczniowie będą z nami współpracować;

- radość – możliwość sprawdzenia się w przyszłym zawodzie; radość w związku z realizacją określonych celów;
- smutek – kiedy widzimy, że prowadzona przez nas lekcja nie wzbudza zainteresowania; gdy uczniowie nas nie słuchają, nie współpracują z nami; zachowują się lekceważąco; odrabiają prace domowe z innych przedmiotów [komentarz odautorski: *pierwotnie, przy prezentacji efektów swej pracy, zespół pominął tę pierwotną emocję, jaką jest płynąca „na skróty”, bezpośrednio z ciała migdałowatego – agresja, jednak w wyniku rozwijającej się dyskusji studentki przyznały, że złość, krzyk, przemoc słowna, a nawet fizyczna (szarpanie za ramię, silne przytrzymywanie dziecka) często obserwowały na praktykach, co więcej, niektóre szkolne opiekunki wymagały podobnych zachowań od praktykujących studentek / studentów (zwłaszcza uciszania klasy podniesionym głosem, krzykiem, groźbami), a niezastosowanie się do tych zaleceń skutkowało obniżeniem praktykantce / praktykantowi oceny za praktyki*].

Następnie odbywający praktykę skupili się na emocjach, które mogą towarzyszyć uczniom / uczniom:

- lęk – przed odpowiedzią, sprawdzianami itp.; przed brakiem akceptacji ze strony innych dzieci i nauczyciela; przed wymagającym, niesprawiedliwym, surowym nauczycielem; przed niewywiązaniem się z obowiązków; przed trudnymi z punktu widzenia dziecka treściami kształcenia (np. zapamiętaniem tabliczki mnożenia, dopływów Wisły, alfabetu);
- radość – z dobrych ocen; ze zdobytej wiedzy; z sympatii ze strony nauczyciela i innych dzieci; z odwołanych lekcji; z wycieczek, akademii, konkursów itp.; z wakacji, dni wolnych od szkoły;
- smutek – w związku z nagromadzeniem lekcji; ze złych ocen; z powodu braku czasu wolnego; nawału prac domowych; przeciążenia nauką; niedoceny ze strony nauczyciela; ze złych kontaktów z klasą; w związku z agresją ze strony rówieśników;
- agresja – wywołana brakiem akceptacji, dokuczaniem innych uczniów, nieprawidłowym podejściem nauczyciela; problemami w domu; brakiem zamierzonych efektów w nauce [komentarz odautorski: *tu również dogłębne analizowanie konkretnych sytuacji, które studenci / studentki zaobserwowali,*

wzmocnione komentarzem z badań kognitywnych i neurologicznych, pozwoliło inaczej spojrzeć na dzieci demonstrujące agresję; studenci / studentki dostrzegli, że sprawy związane z gniewem, złością, frustracją i w ogóle agresją dzieci wymagają wnikliwego przepracowania zarówno wśród grona pedagogicznego, pojedynczych nauczycieli, których zachowanie sygnalizuje, że mogą sobie nie radzić z emocjami, jak i z rodzicami / opiekunami dzieci, zwłaszcza tymi, w domach których panują tradycyjne, konserwatywne, zhierarchizowane reguły wychowawcze].

Omawianie doświadczeń, jakie wynieśli studenci / studentki z praktyk, zakończyliśmy obszerną prezentacją zespołu pracującego w „zielonym kapeluszu”. Świadomie zarzuciliśmy osobną pracę w „czarnym kapeluszu” (myślenie pesymistyczne, ukierunkowane na krytykę oraz wyodrębnianie negatywnych, ciemnych cech), wszyscy bowiem zgodzili się, że trudniej jest dostrzegać blaski niżli cienie, więc te ostatnie i tak pojawiają się przy okazji prezentacji efektów pracy każdej grupy.

Grupa przygotowująca relację z praktyk w „zielonym kapeluszu” – doszukująca się zatem zachowań kreatywnych – postawiła na popularyzację samodzielnie opracowanych zajęć i zadań. Studentki wnikliwie analizowały różne zdolności (domeny wielorakich inteligencji) dzieci, a tym samym wzięły pod uwagę ich potrzeby i możliwości. (Szczegółowy program zrealizowany w ramach tych działań zamieszczono w Aneksie).

Pośród różnych propozycji, w których, niestety, nie widać zamysłu sięgania po nowe technologie, zwłaszcza po to, by dzieci mogły się nauczyć eutyfronicznego – ekologicznego ich wykorzystywania, studentki wskazały i taką, która jawnie zaleca tzw. „starą” metodykę wypracowaną przez kulturę postfiguratywną¹² i zgodne z nią takie podejście wychowawcze – jego efektem ma być wykształcenie się w człowieku postawy „dziecka dostosowanego”¹³:

Temat: Wyciąganie złych i dobrych wniosków z otaczających nas zdarzeń.

Cele w ujęciu operacyjnym [komentarz odautorski: *taki podział celów i takie ich sformułowanie nie wskazuje na operacjonalizację, ale na poddanie celów oglądowi przez pryzmat taksonomii ABC¹⁴*]:

Uczeń z n a:

- zasady zachowania się w różnych sytuacjach życia codziennego,
- zasady racjonalnego odczytywania zachowań innych osób,
- zasady pracy w grupie.

Uczeń r o z u m i e:

- konieczność poszukiwania dowodów na prawdziwość wniosków wyciąganych ze zdarzających się przykrych sytuacji,
- celowość wyciągania wniosków z różnych zdarzeń, sytuacji.

12 Pol. M. MEAD, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa, PWN 1978.

13 Pol. E. BERNE, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa, PWN 2000.

14 Pol. W. BEDNARKOWA, *Dowiedzieć się, co uczeń potrafi*, [w:] W. BEDNARKOWA, S. WLAZŁO, *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. 2, Wrocław, Wydawnictwo MarMar 1997.

Uczeń umie:

- rozróżniać przekonania konstruktywne od przekonań niekonstruktywnych,
- wyciągnąć dobre wnioski z określonych sytuacji zamiast doszukiwać się tylko złych wniosków,
- przestrzegać określonych norm i zasad,
- zachowywać się stosownie do sytuacji, okoliczności.

Metody pracy: pogadanka, instruktaż, odgrywanie scenek, praca wytwórcza [komentarz odautorski: *planowane „metody pracy” wskazują na możliwość „wielointeligentnej” organizacji aktywności uczennic i uczniów, jednak tak sformułowane cele i brak opisu koncepcji zajęć nie odsłania wizji ich przebiegu*].

Podsumowanie

W metodzie „6 kapeluszy” de Bono organizacją pracy zespołu zajmuje się osoba, która „myśli, mając na głowie niebieski kapelusz”. Kolor niebieski jako symboliczne niebo otaczające wszystko i wszystkich dookoła stwarza dystans wobec poruszanych zagadnień omawianego obszaru. Dlatego będąc w „niebieskim kapeluszu”, spoglądamy „z lotu ptaka” na różne aspekty związane z praktykami, scalamy wszystkie spostrzeżenia oraz próbujemy wyciągnąć wnioski na przyszłość. Studentki i studenci uczestniczący w praktykach mają poczucie, że „są dwa światy i jedno słońce”. Cel – teoretycznie – przyświeca nam wszystkim ten sam: oczekujemy, że wszystkie placówki oświatowe będą dobrze przygotowane, dostrzegamy potrzebę ciągłego doskonalenia i podnoszenia kompetencji (nauczycielskich, ale uczniowskich także), postulujemy stosowanie efektywnych metod kształcenia, opowiadamy się za stworzeniem przyjaznej atmosfery dla skutecznej współpracy edukacyjnej. Idea będąca podstawą określenia tych celów jest jednak w inny sposób interpretowana w świecie akademickim i w świecie szkolnym i/lub przedszkolnym.

Przenosząc do rozmyślań na temat idei szkoły wspomagającej rozwój dziecka wywodzącą się z nauk przyrodniczych kategorię czterech stron świata, można wyodrębnić cztery modele współczesnej szkoły¹⁵:

1. Model tradycyjny szkoły jest powszechnie znany w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Działania pedagogiczne mają na celu kształtowanie określonych cech osobowych, które wpisują się w obraz ideału wychowawczego. Ten ideał wychowawczy jest stały, wyznaczają go wartości niezmiennie, przekazywane z pokolenia na pokolenie. W jego centrum mieszczą się treści przedmiotowe z wiedzy ogólnej: historia, język ojczysty, matematyka czy przedmioty przyrodnicze. Jednak nauczanie jest zaprogramowane w stylu „kolekcjonowania wiedzy” przez uczniów poprzez stosowanie w znacznej większości metod podających, w których to nauczyciel przejmuje rolę mistrza i kieruje całością procesów edukacyjnych (dydaktycznych, metodycznych, opiekuńczo-wychowawczych).

¹⁵ Pof. B.D. GOŁĘBIAK, *Szkola wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWIERSKI, T. 2, rozdz. 1, cz. 2, Warszawa, PWN 2005.

2. Model terapeutyczny skupia się przede wszystkim na osobie ucznia / uczennicy. Każde dziecko w klasie jest traktowane jako odrębna jednostka. Nauczyciele przywiązują dużą wagę do możliwości danej osoby. Według modelu terapeutycznego głównym celem szkoły jest samorealizacja jednostki oraz wspomaganie przez nią demokracji poprzez przynoszenie korzyści społeczeństwu. Nauczyciel jako „terapeuta profesjonalista” dostosowuje program nauczania do potrzeb ucznia. W tym modelu treści programowe nie mają tak dużego znaczenia, gdyż proces uczenia się ucznia / uczennicy stanowi pierwszoplanową kwestię. Istotą kształcenia jest przede wszystkim poznanie samego / samej siebie, ale także wchodzenie w pozytywne relacje z innymi na warunkach współpracy.
3. Model refleksyjny u swych podstaw łączy idee progresywistyczne i humanistyczne, a co za tym idzie – pozycja ucznia / uczennicy w procesie edukacyjnym zmienia się na bardziej centralną. Nauczyciele do uczniów / uczennic podchodzą jak do podmiotów dbających o własny rozwój. Ogromną wartość mają tutaj procesy poznawcze jednostki, wspierane umiejętnościami społecznymi, jak np. techniki porozumiewania się z innymi. W tym modelu ważna jest komunikacja, gdyż to wzrost kompetencji społeczno-poznawczych (komunikacyjno-interpretacyjnych) wspomaga dziecko w jego całościowym rozwoju. Dzięki uczeniu się w grupie, we współpracy z innymi, dziecko przygotowuje się do życia w społeczeństwie demokratycznym. Nauczyciel pełni w tym procesie złożoną rolę – jednocześnie audytorium (jak w modelu tradycyjnym), *facylitatora* (jak w modelu terapeutycznym) i jeszcze jako koordynatora działań uczniów / uczennic w toku negocjacji z nimi samymi oraz z samym sobą (na podstawie refleksji pedagogicznych).
4. Model emancypacyjny opiera się – zarówno w przypadku nauczyciela, jak i w przypadku uczniów – na stylu wyzwalaającym chęci do przechodzenia z wiedzy do praktyki, od refleksji do działania, w celu włączenia jednostek w procesy transformacyjne rzeczywistości. Program nauczania ma charakter integrujący *stricte* wiedzę teoretyczną i działania praktyczne z naukami społecznymi, artystycznymi, politycznymi czy kulturowymi. Jego realizacja wykracza poza teren samej szkoły. Celem głównym nauczania jest nabywanie przez uczniów / uczennice takich umiejętności, które pozwolą im tworzyć świat bardziej sprawiedliwy, poprzez wprowadzanie reform i zmian społecznych. Uczniowie /uczenice nie muszą poddawać się nurtom globalnym – ich samoświadomość i wiedza pozwalają im uczestniczyć w konstruowaniu społecznych znaczeń. Nauczyciel w takiej placówce musi posiadać radykalne cechy osobowe, które pozwolą na transformatywny rodzaj pracy i skuteczne zapraszanie uczniów / uczennic do angażowania się w podejmowane prace i wydatkowanie w czasie zajęć energii.

Na podstawie spotkań ze studentami i studentkami wiemy, że w trakcie praktyk pedagogicznych rzadko kto spotyka się z placówką będącą wzorem modelu szkoły nowoczesnej (refleksyjnej i/lub emancypacyjnej). To właśnie te dwa światy – teorii akademickiej i praktyki szkolno-przedszkolnej – powinny być sobie bliższe

i wykazywać względem siebie chęci dążenia do spójności. W trakcie praktyk studentom / studentkom przychodzi budowanie kofiguratywnej¹⁶ kultury dialogu – mostu między tymi światami, co nierzadko okazuje się niełatwym zadaniem, trudnym do zrealizowania, a czasem, niestety, niewykonalnym. Za każdym jednak efektem – czy to sukcesem, czy to porażką – stoją ludzie, którzy wszak są różni: jedni wolą tworzyć mosty i się jednoczyć, a drudzy będą palić mosty i budować mury. **Zadaniem opiekunów akademickich oraz wykładowców jest przygotować studentów / studentki na spotkanie z rzeczywistością edukacyjną w Polsce.** Temu procesowi mogą sprzyjać zajęcia hospitacyjne studentów w placówkach przed rozpoczęciem praktyk, służące „przełamaniu pierwszych lodów”, pozwalające skonfrontować cele i zamierzenia względem swoich praktyk studenckich. Pomocne mogą być także zajęcia akademickie doskonalące personel placówek edukacyjnych, aby był on świadom możliwości wprowadzania transgresji oraz był przygotowany na zmiany w swojej pracy pedagogicznej.

ANEKS

Klasa II

Temat: Wiosenna łąka.

Cele ogólne: [komentarz odautorski: *określenie celów powinno wynikać z zapisów w obowiązującej podstawie programowej, a nie z przyjętego programu czy podręcznika*]

- rozumienie i poszanowanie przyrody ożywionej i nieożywionej;
- funkcjonowanie przyrody w zależności od pór roku.

Cele szczegółowe:

Uczeń: [komentarz odautorski: *nauczyciel / nauczycielka powinien / powinna wyobrazić sobie, co poszczególne dzieci będą robiły na lekcji, aby osiągnąć to, co jest zaplanowane w obowiązującej podstawie programowej. Często okazuje się, że nauczyciele mają problemy z operacjonalizacją celów*]:

- pokazuje ruchem, jak interpretuje utwory muzyczne;
- pokazuje werbalnie lub ruchem, jak rozumie czytany tekst przeznaczony dla dzieci na I etapie edukacyjnym – rozpoznaje rośliny łąkowe i zwierzęta spotykane na łące;
- identyfikuje dźwięki związane z wiosną;
- tworzy wypowiedzi w formie ustnej;
- rozwiązuje zadania jednodziałaniowe;
- maluje pracę plastyczną na zadany temat;
- współpracuje z innymi;
- utrzymuje porządek na swoim miejscu pracy [komentarz odautorski: *takie określenia jak „porządek”, „grzeczność” są silnie zakorzenione w kulturze (kultura dionizyjska i apollińska), dlatego wymagają uszczegółowienia – należy*

¹⁶ M. MEAD, *Kultura i tożsamość...*

podać konkretne umiejętności reprezentowane przez dziecko, np. układa kredki kolorami zgodnie z tęczowym wzorem, wkłada ołówki do piórnika itp.].

Przebieg zajęć:

1. Powitanie przy muzyce, np. *Taniec kwiatów* z baletu Piotra Czajkowskiego *Dziadek do orzechów*. Dzieci przedstawiają ruchem rozwijający się pąk kwiatowy, kołysanie się kwiatów na wietrze. Następnie dzieci siadają w kręgu. Nauczyciel prosi, aby każde dziecko dokończyło zdanie: „Kiedy myślę o łące, widzę...” (5 minut).

(inteligencje: muzyczno-kinestetyczna, lingwistyczna, przestrzenno-wizualna, przyrodnicza, inter-intrapersonalna)

2. Wysłuchanie czytanego przez nauczyciela wiersza *Łąka*:

Na wiosennej łące
Tańczyły zające,
Po trawie skakały
Z łąką się witały.
Witały ślimaka,
Motyla i szpaka,
Żabę, kreta, muchę
Mrówkę i ropuchę.
Na wiosennej łące
Tańczyły zające,
Po trawie skakały
Kwiatki oglądały.
Oglądały bratki,
Fiołki i bławatki,
Mleczce i rumianek
Przez calutki ranek.

(inteligencja: lingwistyczna, przyrodnicza, intrapersonalna)

3. Rozmowa na temat roślin i zwierząt żyjących na łące – rozpoznawanie odgłosów wiosny na łące z płyty CD (7 minut).

(inteligencje: lingwistyczna, przyrodnicza, interpersonalna)

4. Obliczanie liczby zajączków i motylków na łące – zadanie uczniów polega na dostrzeżeniu na rysunku i pomalowaniu zajączków i motylków. Dzieci obliczają liczbę zajączków i motylków oraz zapisują działanie dotyczące liczby wszystkich pomalowanych zwierzątek, np.:

- zajączki – 8;
- motylki – 5;
- razem – $8 + 5 = 13$

(7 minut)

(inteligencje: przestrzenno-wizualna, matematyczno-logiczna, intrapersonalna)

5. Zabawa ruchowa „Gonitwa zajączków” – w „norkach” znajdują się „zające”. Jeden z nich nie ma swojej „norki”. Własnej „jamy” nie ma też „lis”. „Lis” goni

zajączka nieposiadającego swej „norki”. Ten, aby uchronić się przed schwytaniem, wpada do upatrzonej lub najbliższej „norki”, w której znajduje się inny „zajączek”. „Zajączek”, do którego niespodziewanie przybył gość, ucieka z „norki”, szukając schronienia w innej. Schwytany „zajączek” zostaje „lisem” (5 minut).

(inteligencje: kinestetyczna, interpersonalna)

6. Wykonanie pracy plastycznej „Łąka tysiąca motyli” – uczniowie mają namalować łąkę z kwiatami i jak największą liczbą różnobarwnych motyli. Malują farbami plakatowymi (technika dowolna). Nauczyciel zachęca do mieszania barw podstawowych, w celu otrzymania kolorów: zielonego, pomarańczowego i fioletowego. Dzieci mogą też namalować motyle w taki sposób, aby każdy był inny (dzieci pracują w 5-osobowych grupach, na dużych arkuszach papieru; 15 minut).

(inteligencje: przestrzenno-wizualna, interpersonalna)

7. Podsumowanie – prezentacja prac i zabawa „Taniec motyli na łące” (improwizacja ruchowa do muzyki Poranek Edwarda Griega) – nauczyciel rozkłada na podłodze obręcz – są to kwiaty. Dzieci „motyle” „fruważą” między „kwiatkami”. Na umowne hasło nauczyciela „motyl” siada na najbliższym „kwiatku” (obręczy). Ponowne hasło oznacza powrót do zabawy. Nauczyciel zbiera po jednej obręczy. „Motylek”, który nie ma swojego „kwiatka”, odchodzi z zabawy (6 minut).

(inteligencje: kinestetyczna, intrapersonalna, interpersonalna)

Klasa I

Temat: Wojtek zostaje strażakiem

Przebieg zajęć:

1. Zaproszenie OSP do szkoły (na teren boiska szkolnego):
 - obejrzenie wozu strażackiego;
 - zapoznanie się ze sprzętem strażackim;
 - rozmowa o pracy strażaka;
 - pokaz umiejętności strażackich.(inteligencje: kinestetyczna, lingwistyczna, interpersonalna)
2. Czytanie przez nauczyciela fragmentów lektury *Jak Wojtek został strażakiem*.
(inteligencje: lingwistyczna, intrapersonalna)
3. Praca z tekstem – przewidywanie dalszego ciągu wydarzeń za pomocą dramy – „Co wydarzyło się po wyniesieniu Henia z płonącej chaty”. Klasa pracuje w 4 grupach:
 - 1 grupa – wykonuje rekwizyty potrzebne do odegrania scenki.
(inteligencje: kinestetyczna, przestrzenno-wizualna, inter-intrapersonalna)
 - 2 grupa – odgrywa scenkę.
(inteligencje: kinestetyczna, lingwistyczna, interpersonalna)
 - 3 grupa – wykonuje ilustrację do wydarzenia.
(inteligencje: przestrzenno-wizualna, intrapersonalna)
 - 4 grupa – drama „Wzywamy straż pożarną” – zwrócenie uwagi na konieczność

zapamiętania numerów alarmowych i konieczność zachowania spokoju w czasie zgłaszania zdarzenia, udzielenie dokładnych, rzeczowych informacji osobie, z którą dziecko rozmawia.

(inteligencje: kinestetyczna, lingwistyczna, przestrzenno-wizualna, inter-intrapersonalna)

4. Zabawa przestrzenno-ruchowa „Slalom wozu strażackiego”.

(inteligencje: muzyczno-kinestetyczna, przestrzenno-wizualna, inter-intrapersonalna)

5. Wykonanie akompaniamentu do piosenki „Strażak Sam” (dzwonki, trójkąty, bębni).

(inteligencje: muzyczno-kinestetyczna, inter-intrapersonalna)

6. Wykonanie rysunku Wojtka w mundurze strażackim – zwrócenie uwagi na proporcje ciała, wygląd munduru strażackiego, odpowiednie rozmieszczenie na kartce, dobór kolorów itp.

(inteligencje: przestrzenno-wizualna, intrapersonalna, logiczna)

7. Wystawa prac.

[komentarz odautorski: *tak przygotowanej koncepcji dynamicznych „dla każdej uczennicy i dla każdego ucznia” zajęć brakuje operacyjnie sformułowanych celów, które – zakładamy, wnosząc to z podstawy programowej – mają osiągnąć dzieci*].

Zespół pracujący w „zielonym kapeluszu” przywołał cały pakiet konspektów, które mogą zainspirować nauczycieli pracujących nie tylko na pierwszym etapie kształcenia:

Temat: Zapraszamy do krainy bajek.

Cel główny: wspieranie uczennicy / ucznia poprzez stymulowanie jej / jego rozwoju (zastosowanie w praktyce teorii wielorakich inteligencji Howarda Gardnera)

Cele operacyjne:

Uczeń:

- czyta list od Wróżki, zachowując właściwą intonację głosu;
- wykazuje znajomość tytułów bajek i ich bohaterów;
- odgrywa scenki dramatyczne i wczuwa się w rolę kreowanej postaci;
- bawi się przy muzyce;
- dodaje i odejmuje oraz mnoży i dzieli w zakresie 100;
- porządkuje wyniki rosnąco i tworzy hasło;
- gra na instrumentach perkusyjnych niemethodycznych;
- zna wybrane bajki i planuje z innymi sposób ich inscenizacji;
- bierze udział w grach i zabawach z zachowaniem zasady *fair play*;
- dokonuje samooceny pracy własnej i oceny pracy innych.

Metody: drama, sytuacje stymulowane, metoda czynnościowa, stacje i grupy zadaniowe, metody integracyjne.

Formy: indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- List od Wróżki (załącznik 1);
- Karta pracy nr I (załącznik 2);
- Karteczki z wyrazami dotyczącymi wybranych bajek (załącznik 3),
- Pudełko po butach, 5 pudełek po zapalkach, kolorowy blok techniczny, papier kolorowy, bibuła, tektura, skrawki koronki, mazaki, klej, nożyczki, ołówki;
- Karta pracy „Matematyczne łamigłówek” (załącznik 4);
- Fragmenty bajek (załącznik 5);
- Instrumenty perkusyjne oraz instrumenty zrobione przez dzieci;
- Pomoce kuchenne: pokrywki do garnków, miski, drewniane łyżki itp.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie w kręgu. Nauczyciel rozpoczyna zabawę słowami: „Witam wszystkich, którzy mają dzisiaj dobry humor, lubią czytać książki, słuchać bajek. Wszyscy, którzy czują się powitani, machają do siebie”.
2. Wprowadzenie do tematu zajęć. Nauczyciel zadaje uczniom pytania: Jakie są Wasze ulubione bajki i dlaczego? O jakich bajkach i baśniach rozmawialiśmy na ostatniej lekcji? Następnie zapowiada niespodziankę – list od Wróżki (załącznik 1). Chętna osoba czyta głośno list od Wróżki.
3. Ćwiczenie I (załącznik 2). Każdy uczeń otrzymuje przygotowane przez nauczyciela karty pracy. Zadanie polega na tym, aby do ilustracji dopisać odpowiedni tytuł bajki lub baśni, z których te ilustracje mogą pochodzić. Następnie, na forum klasy, dzieci argumentują, dlaczego przyjęły takie rozwiązanie.
4. Zabawa „Zgadnij, jaka to bajka”. Uczniowie losują karteczki z ilustracjami dotyczącymi wybranych bajek (załącznik 3). Samodzielnie dobierają się w grupy na zasadzie „Jestem z tej samej bajki co Ty”. Dzieci mogą swobodnie poruszać się po klasie i konsultować się ze sobą.
5. Praca w grupach. Grupy wykonują wybrane przez siebie zadania, które znajdują się na przygotowanych przez nauczyciela stanowiskach.
 - Stanowisko I: Drama. Zadaniem grupy jest przygotowanie i przedstawienie, wyłącznie za pomocą gestów, scenki dotyczącej bohaterów swojej bajki. Pozostałe grupy zgadują, jakie postaci przedstawiają poszczególne osoby.
 - Stanowisko II: Bajkowa chatka. Grupa według własnego pomysłu wykonuje przestrzenną chatkę, a następnie prezentuje ją pozostałym grupom. Do wykorzystania są następujące materiały: pudełko po butach, 5 pudełek po zapalkach, kolorowy blok techniczny, papier kolorowy, bibuła, tektura, skrawki koronki, mazaki, klej, nożyczki, ołówki.
 - Stanowisko III: Matematyczne łamigłówek. Zadaniem grupy jest poprawne wykonanie działań (załącznik 4), a następnie w kolejności od najmniejszego do największego wpisanie w odpowiednie miejsce liter znajdujących się przy danych działaniach i odczytanie hasła.
 - Stanowisko IV: Bajki – grajki. Zadaniem uczniów jest ułożenie podkładu muzycznego do czytanego fragmentu bajki (załącznik 5). Muzyka powinna

odzwierciedlać emocje, uczucia, nastrój bohaterów lub danej sytuacji. Posłużyć się można szkolnymi instrumentami perkusyjnymi lub samodzielnie wykonanymi przez dzieci (np. puszki z grochem, szeleszczący papier, przelewająca się woda). Uczniowie mogą również wykorzystać przyniesione z domu pomoce kuchenne: pokrywki do garnków, miski, drewniane łyżki czy szklane butelki po napojach.

6. Podsumowanie zajęć
7. Porządkowanie sali

Załącznik 1. List od Wróżki

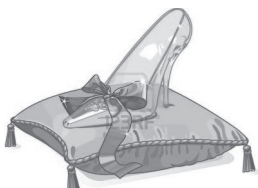
Kochane Dzieci!

Z przyjemnościami [!] [komentarz odautorski: nauczycielskie błędy ortograficzne nie należą do rzadkości] obserwuję Was co dzień przez czarodziejską lunetę. Cieszę się, że lubicie i znacie bajki i baśnie, że je czytacie i opowiadacie. Chciałabym Was zaprosić do swojej zaczarowanej krainy, w której spotkacie znane wam [komentarz odautorski: cóż za niekonsekwencja w graficznym odzwierciedlaniu emocjonalnego nastawienia do Odbiorców / Odbiorczyń listu – raz „Wróżka” użyła wielkiej litery, innym zaś razem małej] postacie i przeżyjecie wiele przygód. Jednak stawiam jeden warunek: Wykonajcie wybrane zadania, znajdujące się na magicznych kartach. To Wasza przepustka do bajkowej krainy.

Powodzenia! Wróżka

Załącznik 2.

Przypatrzcie się przedmiotom i postaciom na obrazkach. Napiszcie tytuły bajek lub baśni, z których mogą pochodzić.



.....



.....



.....



.....



.....



.....

Załącznik 3. „Jestem z tej samej bajki co Ty”

But	Mak	Macocha	Dynia	Wróżka
Koszyk	Kapturek	Leśniczy	Babcia	Wilk
Czarownica	Jaś	Małgosia	Drwal	Domek z piernika
Rybak	Wędka	Zamek	Złota rybka	Morze

Załącznik 4.

Rozwiążcie zadania. Do każdego z zadań dopasowana jest literka. Wyniki podajcie w kolejności od najmniejszego do największego i odczytajcie hasło.

Ś → $2 \cdot 3 \cdot 4 =$

U → $54 + 16 =$

I → $7 \cdot 8 =$

A → $27 - 9 =$

K → $24 : 6 =$

O → $4 \cdot 3 =$

E → $9 \cdot 7 =$

Ó → $32 : 4 =$

L → $100 : 10 =$

N → $72 - 18 =$

W → $22 - 8 =$

G → $15 + 34 + 17 =$

R → $48 : 8 =$

Wyniki w kolejności rosnącej:														
Hasło:														

Załącznik 5.

„Czerwony Kapturek”

Było tak pięknie. Czerwony Kapturek odegnał nieśmiało wyrzuty sumienia i pogрузzył się w błogiej bez trosce.

– *Najpierw sobie uplotę wianek z leśnych kwiatków, a potem zaśpiewam wesołą piosenkę* – postanowiła dziewczynka. I zaśpiewała:

Płyną niebem obłoki

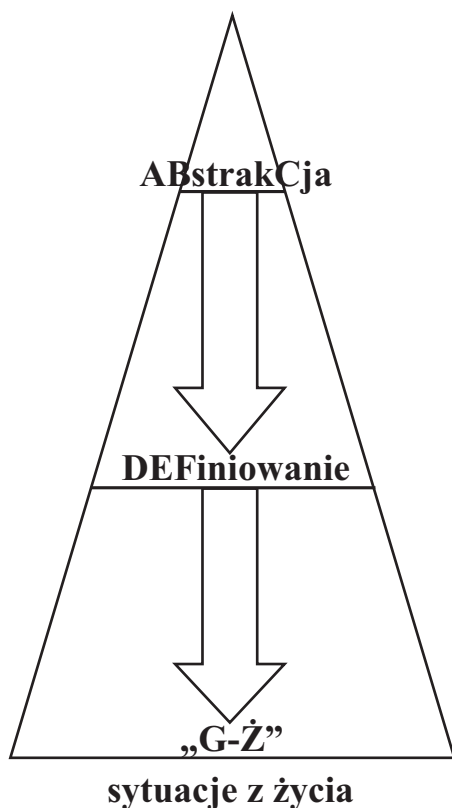
Piękny jest świat szeroki

Ciesz się ptaki i motyle.

Na taką błogą leśną chwilę.

Ciesz się ja, dziewczynka mała

Piosenkę, więc o tym zaśpiewałam.

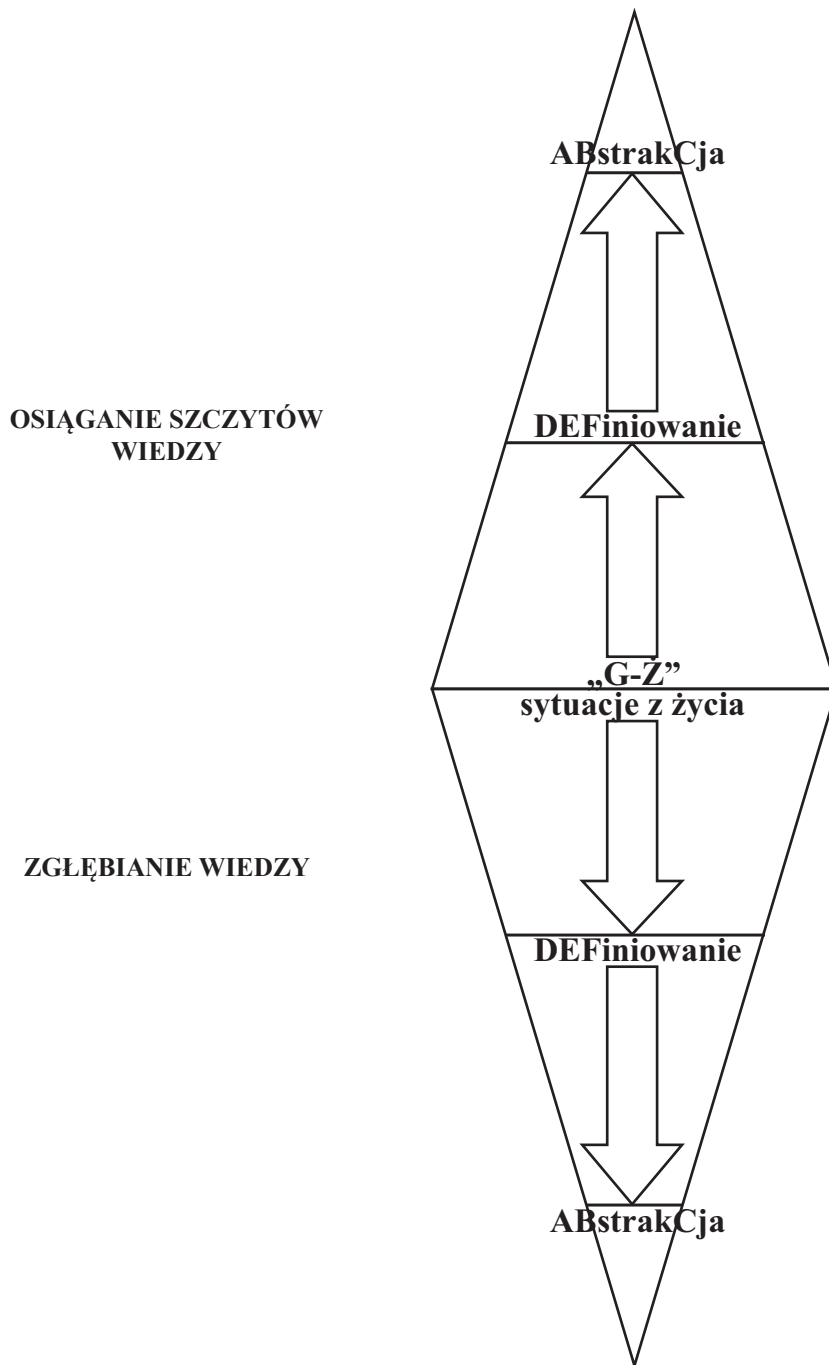


od **ABstrakCji** naukowych terminów nazywających pewne pojęcia, np. *czasownik, imiesłów, przysłówek*

przez **DEFiniowanie** pojęć w sposób konkretny i do wyobrażenia: *czasownik, to...; imiesłów, to...; przysłówek, to...*

od **Generalnie Mało Przekonujących, Raczej Sztucznie Tworzonych, często bezUżytecznych, Wyekscerpowanych nie Z Życia** a z akademickich podręczników sytuacji językowych

Rys. 1. Tradycyjny – niezalecany – model postępowania na zajęciach



Rys. 2. Rekomendowany model postępowania na zajęciach, zwłaszcza z małymi dziećmi

Literatura

- BEDNARKOWA W., *Dowiedzieć się, co uczeń potrafi*, [w:] BEDNARKOWA W., WLAZŁO S., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. 2., Wrocław, Wydawnictwo MarMar 1997.
- BEDNARKOWA W., *O! Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne 2000; 2005.
- BEDNARKOWA W., *Talenty w szkole. 7 Wspaniałych. Fraszka Edukacyjna*. Warszawa 2010.
- BERNE E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa, PWN 2000.
- DE BONO E., *Sześć kapeluszy czyli Sześć sposobów myślenia*, Warszawa, Wydawnictwo Medium 1996.
- GARDNER H., *Five minds for the future*, Harvard Business School Press 2007.
- GOŁĘBIAK B.D., *Szkola wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWIERSKI, T. 2, rozdz. 1, cz. 2, Warszawa, PWN 2005.
- MEAD M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa, PWN 1978.
- <http://eduentuzjasci.pl/badania.html?id=399>
- <http://reggiokidsinfinland.blogspot.com/2010/11/reggio-emilia-philosophy-in-finland.html>
- http://www.montessori-centrum.pl/stowarzyszenie/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=91
- <http://www.szkoła.bielsko.pl/index.php>
- <https://www.youtube.com/watch?v=6xpcXobZF1k>
- <http://www.zsi1.internetdsl.pl/freinet.html>

**Treści artystyczne, plastyczne
w edukacji wczesnoszkolnej dziecka
– praktyka pedagogiczna**

Artistic contents in a child's early education – pedagogical internship

The authoress shows the importance and purposefulness of preparing students for conducting art classes with children. She presents the assumptions of pedagogical education of students in terms of artistic education. She also identifies and depicts axiological, practical, cognitive, creative and formal dimensions in artistic education of students – i.e. future teachers. She stresses that the test of students' skills and knowledge is the internship which takes place during the course of studies. The implementation of the internship allows them to assess their skills of having and conducting classes with children. The authoress describes an interesting form of implementing the pedagogical internship by students which is an open-air painting activity with children conducted by her for a couple of years. During the classes with students she draws attention to the development of personality traits and skills that teach them responsibility and respect for others. The teaching profession requires talent, knowledge and pedagogical tact which are developed by students during their studies and the associated pedagogical internship.

Key words: artistic contents, early school education, internship

Twórcza rola sztuki w kształtowaniu młodego pokolenia jest dziś powszechnie znana. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi jest zadaniem trudnym i odpowiedzialnym. Studenci zdobywają wiedzę z zakresu plastyki w ramach zajęć z metodyki plastyki, wiedzy o sztuce i zajęć fakultatywnych. W aktualnej siatce godzin dydaktycznych na kierunku pedagogika na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne zajęcia z metodyki plastyki są prowadzone przez 2 semestry na studiach I stopnia i jeden semestr na studiach II stopnia. Na II roku studiów odbywają się wykłady z tego przedmiotu nauczania. Zajęcia fakultatywne z plastyki są w programie III roku studiów licencjackich i II roku studiów magisterskich.

Podstawowym założeniem ćwiczeń jest poznanie problematyki edukacji plastycznej poprzez bezpośrednie działania plastyczne studentów i zilustrowanie tych zagadnień wybranymi przykładami z historii sztuki, w zależności od charakteru i wymogów ćwiczenia plastycznego. **Celem działań plastycznych studentów są doświadczenia plastyczne w zakresie kształtowania formy plastycznej. W trakcie zajęć podkreślane są indywidualne poszukiwania studentów w wyrażaniu środkami plastycznymi treści zadania¹.**

Stymulowanie działań plastycznych wyrabia postawę otwartości, twórczych poszukiwań i postawy twórczej względem siebie i otoczenia. Ćwiczenia kształtują wrażliwość i poszerzają wiedzę studenta na temat wartości wizualnych (koloru, linii,

¹ Odwołanie w zarysie założeń edukacji plastycznej do ujęcia syntetycznego opracowania: U. SZUŚCIK, *Kształcenie plastyczne studentów pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Sztuka bycia nauczycielem*, red. B. DYMARA, Cieszyn, Filia Uniwersytetu Śląskiego 1993, s. 171–173.

bryły, faktury itp.) na podstawie nabytych w toku zajęć doświadczeń, co powinno mu pomóc w rozumieniu własnej i dziecięcej aktywności twórczej od strony psychologicznej, pedagogicznej i estetycznej.

Zadaniem zajęć jest kształtowanie twórczej postawy studentów w kontaktach ze sztuką, pięknem pozaartystycznym, twórczością, działaniami plastycznymi oraz kształcenie takich umiejętności, jak:

- analiza aksjologiczna dzieł plastycznych z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych, estetycznych;
- odbiór dzieła: forma plastyczna a treść;
- rozpoznawanie mechanizmów racjonalnych i emocjonalnych w procesie twórczym;
- doświadczanie skutków procesu twórczego, umożliwiające poznanie warunków kształtowania postawy twórczej;
- posługiwanie się warsztatem plastycznym w poszczególnych dziedzinach plastyki (środkami wyrazu plastycznego: kolorem, linią, bryłą i innymi);
- postrzeganie cech materii: kształtów, ciężaru, koloru, faktury, światłocienia;
- dostosowanie środków formalnych do charakteru pracy plastycznej;
- werbalizacja analizy wytworów plastycznych i działań plastycznych;
- dobór metod i form pracy z dziećmi na zajęciach plastyki;
- rozumienie i interpretacja podstaw programowych i programów nauczania plastyki w klasach początkowych szkoły podstawowej;
- wyjaśnianie pojęć i problemów plastycznych w sposób zrozumiały dla dzieci;
- ocena i planowanie działań plastycznych dzieci poprzez hospitację zajęć plastycznych i przeprowadzenie zajęć z dziećmi.

Zadania te realizowane są przez następujące ćwiczenia:

- ćwiczenia ekspresyjne, oparte na grze uczuć i wyobraźni, a także na obserwacji natury, w której znaczny udział ma intuicja albo wrażenie;
- ćwiczenia nastawione na intelektualnie ukierunkowane badania formy i świadome rozwiązywanie problemów plastycznych;
- ćwiczenia łączące różne formy prowadzenia zajęć plastycznych (np. łączenie obserwacji z ekspresją temperamentu, z ekspresją swobodną itp.).

W swoich działaniach pedagogicznych **poszerzyłam założenia programowe o zagadnienia formy i treści dzieła sztuki, m.in. o analizę ikonograficzną i ikonologiczną**. Zasadą, którą kieruję się w pracy ze studentami, jest podkreślanie postawy zaangażowania i dążenia do wyeksponowania problemu myślowego i praktycznego, celem rozwiązania go w formie i języku plastycznym w toku zajęć. Efekty te warunkuje aktywna postawa studentów w toku zajęć, która sprzyja poszukiwaniu przez nich indywidualnych rozwiązań formalno-plastycznych.

Drugą ważną zasadą w moich kontaktach ze studentami jest podkreślanie, że **zajęcia plastyczne wpływają na rozwój umysłowy, percepcyjny, emocjonalny, estetyczny i społeczny dzieci**. Dzięki plastyce dzieci poznają i odkrywają siebie. Działa ona na nie waloryzacyjno-kompensacyjnie. Zajęcia twórcze rozwijają

u jego uczestników umiejętności dostrzegania, doceniania i kształtowania wartości duchowych, które formułują umysły i charaktery ludzkie. Twórczość – zajęcia plastyczne – to złożony proces poznawczy. Praca z zakresu metodyki nauczania tego przedmiotu powinna być dobrze zaplanowana na poszczególne semestry i prowadzona przez pedagoga z doświadczeniem artystycznym i pedagogicznym. Andrzej Nowicki pisze: „A jednak czynność nauczania i twórczość artystyczna mają tak wiele cech wspólnych, że kto nie ma szczypty artyzmu w sobie, ten nigdy nauczycielem być nie potrafi. [...] Nie chodzi o to, żeby profesor wykonywał jakąś sztukę zawodowo lub nawet po dyletancku. [...] Chodzi o to, żeby posiadał ten dar wspólny wszystkim artystom nie z zawodu, a z powołania, dar, który bym nazwał wyobraźnią wymowną”².

Studia pedagogiczne przygotowują studentów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw społecznych do wykonywania zawodu nauczycielskiego. W ramach dydaktyk szczegółowych studenci poznają treści i właściwe dla nich metody pracy z dzieckiem. Bardzo ważnym elementem przygotowania pedagogicznego nauczycieli jest praktyka pedagogiczna, która stwarza studentom warunki i możliwości bezpośredniego poznania i doświadczania procesu kształcenia dziecka i dojrzewania do przyszłej pracy nauczycielskiej studenta. Praktyka pedagogiczna pozwala studentom zweryfikować ich aktualne przygotowanie merytoryczne i praktyczne do zawodu nauczyciela. Kształci to w nich postawę refleksyjnego praktyka, czyli badacza własnych działań pedagogicznych³, samooceny. W toku zajęć z metodyki nauczania plastyki dzieci klas od I do III szkoły podstawowej student poznaje język, wiedzę, warsztat plastyczny, podstawę programową i metody stymulacji twórczości plastycznej dziecka. Na studiach I stopnia (licencjackich) celem zajęć jest przygotowanie i wyposażenie studentów w podstawowe wiadomości i umiejętności w zakresie edukacji plastycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym. Zagadnienia dotyczą problemów teorii i wiedzy w sztukach plastycznych, pedagogicznych i metodycznych założeń zajęć oraz psychologicznych mechanizmów rozwoju twórczości dziecka i jej stymulacji. Studenci poznają różnorodne środki wyrazu plastycznego w obrębie warsztatu plastycznego, uczą się zastosowania właściwego języka i pojęć plastycznych. Przewidziano hospitacje zajęć plastycznych w szkole i przygotowanie zajęć zarówno plastycznych, jak i zintegrowanych w obrębie wybranej grupy problemów dydaktycznych. Studenci poznają w osobistym doświadczeniu plastycznym zagadnienia kompozycji plastycznej i jej rodzaje, zgłębiają problem koloru, linii, bryły, faktury, zasady projektowania układów plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni.

Na studiach II stopnia (magisterskich) wykłady i ćwiczenia z metodyki nauczania plastyki mają na celu:

- utrwalenie przez studenta i poszerzenie wiadomości z zakresu metodyki jako nauki pedagogicznej;

2 A. NOWICKI, WITWICKI, Warszawa 1982, s. 22.

3 U. SZUŚCIK, B. OELSZLAEGER-KOSTUREK, *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna. Program autorski*, Cieszyn–Ustroń, Galeria „Na Gojach” 2013, s. 4.

- przypomnienie celów i idei kształcenia plastycznego na poszczególnych etapach kształcenia w szkołach określonych typów, elementów kształcenia plastycznego uczniów;
- poznanie metod innowacyjnych w pracy z uczniami;
- rozumienie edukacji plastycznej jako edukacji twórczej,
- projektowanie działań edukacyjnych z dziećmi,
- integracja działań plastycznych z innymi sztukami;
- umiejętność oceny i rozwoju zdolności plastycznych dziecka;
- poznanie nowych technik plastycznych a rozwój twórczości plastycznej dziecka;
- umiejętność analizy twórczości dziecka i twórczości artystycznej;
- różnicowanie stopnia trudności zadań dla uczniów;
- poznanie nowych nurtów kształcenia w edukacji plastycznej, w tym edukacji dziecka;
- zastosowanie nowych technologii wizualnych w kształceniu plastycznym.

Zakres wiedzy, umiejętności i postaw, które student poznaje w zakresie metodyki plastyki, musi umieć przełożyć na konkretne działania pedagogiczne, sprawdzające jego wiedzę ze sztuki, wiedzę z pedagogiki, psychologii i nauk ogólnych. Sprawdzianem umiejętności i kompetencji nauczycielskich studenta są odbywane przez niego praktyki pedagogiczne. W trakcie praktyk pedagogicznych student jest w pierwszej kolejności oceniany pod względem znajomości zakresu wiedzy ze sztuki, w jaką ma wprowadzić dziecko w toku jego edukacji plastycznej – w zakresie warsztatu plastycznego, pojęć i stymulacji jego rozwoju ogólnego i twórczego. Jest to bardzo istotny stopień trudności, który musi pokonać student. Świadczy o jego kompetencjach merytorycznych ze sztuki – plastyki. Następnie dochodzi kolejny ważny element procesu nauczania – dobór właściwych dla dziecka metod i środków dydaktycznych oraz narzędzi pracy. W ramach praktyk, które realizują studenci po I i II roku studiów, są prowadzone zajęcia ze wszystkich metodyk nauczania w klasach młodszych szkoły podstawowej, w tym z plastyki. Studenci realizują praktyki zgodnie ze standardami kształcenia na kierunku pedagogika i standardami kształcenia nauczycieli⁴. Student, który przygotowuje się do odbycia praktyki, ma obowiązek wziąć udział w spotkaniu informacyjnym z opiekunem praktyk, ma prawo do konsultacji z opiekunem praktyki w uczelni oraz z opiekunem praktyki w placówce szkolnej. Podczas tych spotkań ustala szczegółowy przebieg praktyki (dzień tygodnia, godzinę, zagadnienia, program realizacji zajęć). Ma obowiązek odebrać dokumenty, które poświadczą odbycie przez niego praktyki w placówce, m.in. dzienniczek praktyk. W ramach studiów I stopnia student jest zobowiązany do odbycia po I roku studiów 75 godzin praktyki pedagogicznej w szkole, a po II roku studiów – również 75 godzin praktyki pedagogicznej oraz 30 godzin praktyki śródrocznej. Na studiach II stopnia student jest zobligowany do odbycia łącznie 105 godzin praktyki pedagogicznej w placówce edukacyjnej. W trakcie tych praktyk zadaniem studenta jest hospitacja zajęć, w tym zajęć

4 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 1–3.

z plastyki, oraz przeprowadzenie lekcji i innych form działań edukacyjnych z dziećmi, które przygotowuje samodzielnie, ale pod opieką metodyczną opiekuna z placówki i opiekuna z ramienia uczelni. Po zakończeniu praktyki student jest oceniany przez opiekuna z danej placówki, co staje się podstawą do zaliczenia praktyki pedagogicznej przez opiekuna z uczelni. Realizacja zajęć z plastyki w trakcie praktyki pedagogicznej z dziećmi odbywa się na studiach licencjackich i na studiach II stopnia w formie hospitacji lekcji, a następnie przeprowadzenia zajęć zgodnie z zaleceniami opiekuna praktyki, uzupełnionymi uwagami i propozycjami studenta po I roku studiów, natomiast podczas praktyk pedagogicznych po II roku studiów i śródrocznych student może proponować metody, środki i formy realizacji zajęć. Odbywającym praktykę studentom z kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz edukacja artystyczna zaproponowałam jedną z form realizacji praktyki – plener artystyczny dla dzieci. Studenci prowadzili go pod moim kierunkiem. Plener pozwala na organizację aktywności w przestrzeni na zewnątrz, w otoczeniu natury, poza ramami lekcji. Wprowadza atmosferę otwartości w realizacji zadań i w kontaktach interpersonalnych między jego uczestnikami, sprzyja samodzielnemu poszukiwaniu inspiracji twórczych w otoczeniu przyrody. Taką formę praktyki realizuję ze studentami od 2009 roku. Uczestnikami pleneru są dzieci i młodzież gimnazjalna. Studenci w trakcie pleneru nie tylko mają okazję lepiej poznać uczniów, ale również rozwinąć swoje umiejętności organizacyjne, pedagogiczne, komunikacyjne, a nawet twórcze – gdy prowadzą zajęcia i robią korekty prac malarskich dzieciom. Studenci są podzieleni na grupy. Każda grupa studentów ma pod opieką grupę dzieci w trakcie całego pleneru. Codziennie, przed rozpoczęciem zajęć z dziećmi studenci spotykali się ze mną, aby ustalić plan pracy według wcześniej określonego programu pleneru. Przez tydzień dzieci były pod naszą opieką od godziny 9.00 do 17.00. Miały zapewnione posiłki (śniadanie, obiad i podwieczorek). Program pleneru przewidywał zarówno wycieczki po okolicy, jak i pobyt w mieszczącym się w Cieszynie Instytucie Sztuki Uniwersytetu Śląskiego. Plener zamknęła wystawa, na którą zostali zaproszeni rodzice dzieci i ich bliscy. Każde dziecko otrzymało dyplom za udział w plenerze. Studenci na podstawie opinii i potwierdzenia udziału w plenerze uzyskali zaliczenie z praktyki w wymiarze 75 godzin. Zarówno dzieci biorące udział w plenerze, jak i studenci byli usatysfakcjonowani taką formą zajęć, a studenci zwłaszcza możliwością zaliczenia w ten sposób praktyki pedagogicznej.

Dla przykładu zaprezentuję tu założenia zrealizowanego przeze mnie pleneru z dziećmi, w którym uczestniczyli również studenci. Działania artystyczne oraz estetyczne dzieci i młodzieży uczestniczących w plenerze malarskim zatytułowanym *Przyroda i architektura* były ukierunkowane na percepcję, przeżycia i doświadczenia warsztatowe. W trakcie pleneru uczestnicy poszerzyli i wzbogacili swój dotychczasowy warsztat plastyczny. Kształcili „oko” i „rękę” w zakresie umiejętności kompozycyjnych, proporcji, uzyskiwania różnorodnych barw, zróżnicowania walorowego szerokiej i wąskiej palety barw.

W trakcie zajęć zwracałam studentom uwagę przede wszystkim na indywidualne podejście do dzieci i młodzieży w rozwiązaniach malarskich i rysunkowych. Podkreślałam również znaczenie poznania przez uczestników pleneru niekonwencjonalnych sposobów ekspresji przy użyciu materiału przyrodniczego czy działań w formie akcji plastycznej.

Celem działań artystycznych podczas pleneru było kształcenie percepcji wzrokowej, umiejętności manualnych, warsztatowych, potrzeb estetycznych i postawy refleksyjności dzieci i młodzieży. Zwracano uwagę zarówno na szczegół, jak i na całość kompozycji. Podkreślano specyfikę architektury regionu oraz piękna przyrody.

Poprzez te zajęcia kształcono również umiejętność dokonywania obiektywnej oceny estetycznej i jej werbalizacji zarówno przez studentów, jak i przez dzieci. Zwracano uwagę na umiejętność współpracy w grupie i na znaczenie dokonywania podziału pracy. Końcowa wystawa plenerowa, na której prezentowano wykonane prace, sprzyjała integracji grupy i oddziaływała na środowisko społeczne.

Doświadczenie pedagogiczne, jakie studenci wynoszą z takiej formy organizacji praktyk, pomaga im uświadomić sobie, że nauczyciel jest osobą organizującą uczniom sytuacje kontaktów ze światem zmysłów i wiedzy. Kształci to w nich umiejętność wartościowania oraz stymulacji rozwoju dziecka. „Uprawianie zawodu nauczycielskiego może dla pojedynczego nauczyciela być równocześnie drogą do urzeczywistnienia własnego człowieczeństwa. Sukces wychowawczy występuje w pełni dopiero, kiedy nauczyciel swoją pracę zawodową ze wszystkimi jej problemami traktuje i wykorzystuje jako własną drogę dojrzewania swojej osobowości. Zawód nauczycielski, jak prawie żaden inny, umożliwia wykonującemu go samorealizację, rozumianą wprawdzie nie jako egoistyczne zaspokajanie potrzeb, lecz jako rozwój własnego istnienia w sensie moralnym. Ten fundamentalny wniosek jest już właściwie wystarczającym powodem, aby mieć wobec szkoły »przyjazny stosunek«”⁵.

W dialogach nauczyciel – uczeń oraz uczeń – nauczyciel dochodzi do realizacji wartości osobowych między tymi podmiotami. Ich wynikiem są rezultaty o różnym wymiarze moralnym, poznawczym, twórczym, utylitarnym. W efekcie rozwoju umiejętności wartościowania następuje w określonych sytuacjach aktualizowanie wartości – świadomości ich istnienia oraz im właściwej natury. „Terminem tym oznaczamy wszelkie procesy i akty świadomościowe, jak również realne działania, które związane są z rozpoznawaniem określonych przedmiotów czy stanów rzeczy jako wartościowych i z reagowaniem na nie w sposób odpowiedni”⁶.

Pedagog rozumiejący odpowiedzialność zawodową, jaka przed nim stoi, odznacza się właściwym sobie talentem pedagogicznym, wyróżniającym jego osobowość. Nauczyciel emanuje na uczniów bogactwem swojej osobowości. Wyróżnić go powinna umiejętność oddziaływania na innych. Cechują go: potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i odwaga⁷.

5 A. BRÜHLMIEIER, *Edukacja humanistyczna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1994, s. 12–13.

6 M. GOLASZEWSKA, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa, PWN 1990, s. 93.

7 S. SZUMAN, *Talent pedagogiczny*, Katowice, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego 1947.

Na kształtowanie osobowości nauczyciela wpływa rola wolności w wychowaniu, stanowiącej istotę człowieka, jego godności. Znaczenia nabiera zatem kształcenie umiejętności dokonywania wyboru wartości oraz brania odpowiedzialności za te wybory i ponoszenia ich konsekwencji. Dokonane wybory tworzą obraz osobowości dojrzałej lub niedojrzałej do podejmowania określonych zadań, zachowań i postaw ukierunkowanych zarówno na siebie, jak i na innych⁸.

Edukacja w miarę wzrostu dziecka pozwala mu dostrzegać, poznawać, przyjmować lub odrzucać świat wartości, w którym wzrasta i dojrzewa. Najpierw jest to mikroświat rodzinny. Później ów świat stopniowo powiększa się w kolejnych etapach kształcenia. Edukacja człowieka, poczynając od przedszkola aż do zdobycia zawodu w życiu dorosłym, umożliwia mu zapoznanie się ze światem wartości szeroko rozumianych, odkrywa przed nim ten świat i rozwija wartości twórcze, jego indywidualne zdolności, umiejętności. Dziecko / młody człowiek ucząc się, rozwija jednocześnie postawę samorealizacji, spełnienia oraz tolerancji wobec innych osób, różnych kultur. W procesie tym istotną rolę odgrywają: odpowiedzialność, takt pedagogiczny oraz wysoka kultura osobista i moralna nauczyciela, bez względu na etap kształcenia ucznia w szkole określonego typu.

Odpowiedzialny pedagog posiada wysokie kompetencje merytoryczne i metodyczne. Jest otwarty na konstruktywne zmiany w pracy z uczniami, szanuje ich indywidualność i zdolności. Potrafi te zdolności dostrzec również w uczniach. Stwarza sytuacje dla ich ujawnienia i rozwoju. Takie warunki kształtują w uczniach postawę samoakceptacji i bezpieczeństwa emocjonalnego. To zaś daje im poczucie równowagi psychicznej i motywacji do nauki. Uczeń może zatem rozwijać swoje zdolności, a zarazem odkrywać je.

Odpowiedzialność nauczyciela za swoją pracę i pracę uczniów powinna być naczelną cechą osobowości twórczego nauczyciela. Nauczyciel twórczy rozwija m.in. swoją wyobraźnię i wyobraźnię uczniów, równocześnie daje wychowankom poczucie realizmu i doceniania wartości życia. Proces kształcenia jest procesem twórczym, na który składają się czynniki racjonalne i irracjonalne, określone przez uczestniczące w nim osobowości. Nauczanie – będące sztuką praktyczną – wymaga intuicji, twórczości, improwizacji i ekspresji⁹.

Pedagoga odpowiedzialnego i szanującego godność drugiego człowieka można przyrównać do menedżera, spełnia on bowiem podobne funkcje:

- wytyczanie celów,
- organizacja,
- rozwijanie ludzi,
- komunikacja,
- ocena i analiza¹⁰.

8 T. GADACZ, *Wychowanie do wolności*, „Znak” 1993, nr 9/93, s. 4–13.

9 A.T. PEARSON, *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, WSiP 1994.

10 R.E. ALLEN, *Szkola menedżerów Kubusia Puchatka*, Poznań, Rebis 1995, s. 31.

Aby zaistniała efektywna komunikacja, muszą być spełnione następujące reguły:

1. Konieczna jest wymiana informacji.
2. „Wszelkie przekazywane informacje powinny być jak najbardziej jasne i pełne.
3. Informacja musi być znacząca dla odbiorcy.
4. Zawsze postaraj się uzyskać potwierdzenie, że wiadomość, którą zakomunikowałeś, została zrozumiana
5. Informacje można przekazać na wiele sposobów. Im więcej sposobów się użyje, tym będzie [ona] jaśniejsza i bardziej wiarygodna – jednak informacja musi zawsze być taka sama, konsekwencja jest niezmiernie ważna. Pamiętaj, że czyny przemawiają głośniejsz niż słowa”¹¹.

Analizując zasady postępowania menadżera i pedagoga, postawiłabym między nimi znak równości: menadżer = bardzo dobry nauczyciel. Taki nauczyciel żyje problemami uczniów. Traktuje ich z godnością, szacunkiem, przejawia troskę o nich. Wyznacza cele kształcenia i wychowania, biorąc pod uwagę – przy uwzględnianiu wymagań programowych – możliwości uczniów. Organizuje wspólną pracę. Ustala postępy w działaniach prowadzących do realizacji wyznaczonych celów. Stwarza odpowiedni klimat, który zachęca wszystkich do doskonalenia swoich umiejętności. Uczniowie muszą być pewni, że ich wysiłki zostaną nagrodzone. Okazje do nagrody za dobrą pracę zdarzają się niemal codziennie. Nauczyciel powinien wykorzystywać takie sytuacje. Gratulacje i nagrody umacniają każdego w jego wysiłkach dążenia do perfekcji.

W procesie wychowania i nauczania nadrzędna rola przypada nauczycielowi. Najlepszym nauczycielem jest nauczyciel z powołania. Taki nauczyciel cieszy się autorytetem i osiąga satysfakcjonujące wyniki wychowania i nauczania. Można mu powierzyć realizację programów edukacyjnych. I to jest celem przygotowania do pracy nauczycielskiej studentów.

Literatura

- ALLEN R.E., *Szkola menedżerów Kubusia Puchatka*, Poznań, Rebis 1995.
- BRÜHLMER A., *Edukacja humanistyczna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1994.
- CYBULSKA-PISKOREK J., *Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa, WSiP 1976.
- CZERWOSZ Z., *Dzieci lubią rysować*. Warszawa, Nasza Księgarnia 1986.
- GADACZ T., *Wychowanie do wolności*, „Znak” 1993, nr 9/93, s.4–13.
- GOŁASZEWSKA M., *Istota i istnienie wartości*, Warszawa, PWN 1990.
- KRAUZE-SIKORSKA H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza 2006.
- KUJAWIŃSKI J., *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza 1998.

¹¹ Ibidem, s. 90.

- NOWICKI A., *Witwicky*, Warszawa, Wiedza Powszechna 1982.
- PEARSON A.T., *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycielskim*, Warszawa, PWN 1994.
- PUŚLECKI W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. „Dziennik Ustaw” 2012, poz. 131.
- Rozprawy o wychowaniu*, red. M. DEBESSE, G. MIALARET, T. 1, Warszawa, PWN 1988.
- SZMIDT K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, GWP 2007.
- SZUMAN S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, Warszawa, WSiP 1990.
- SZUMAN S., *Talent pedagogiczny*, Katowice, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego 1947.
- SZUŚCIK U., *Kształcenie plastyczne studentów pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Sztuka bycia nauczycielem*, red. B. DYMARA, Cieszyn, Filia Uniwersytetu Śląskiego 1993, s. 171–173.
- SZUŚCIK U., *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyn, Filia Uniwersytetu Śląskiego 1999.
- SZUŚCIK U., OELSZLAEGER-KOSTUREK B., *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna. Program autorski*, Cieszyn–Ustroń, Galeria „Na Gojach” 2013.
- SZYMAŃSKI M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa, WSiP 1987.
- ŚLIWERSKI B., *Studium dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk, GWP 2007.
- TOMASZEWSKI T., *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. REYKOWSKI, O.W. OWCZYNNIKOW, K. OBUCHOWSKI, Wrocław, Zakład Narodowy Ossolińskich 1985.
- TORRENCE E.P., *Creativity in the classroom*, Washington DC, National Education Association 1977.
- TORRENCE E.P., *Education and Creative potencial*, Minneapolis, University of Minnesota Press 1963.
- TROJANOWSKA A., *Dziecko i plastyka*, Warszawa, WSiP 1983.
- WALLON Ph., CAMBIER A., ENGELHART D., *Rysunek dziecka*, Warszawa, WSiP 1993.
- ZALEWSKA-PAWLAK M., *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym. Geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1988.

**Refleksyjny praktyk..., czyli oligofrenopedagodzy
o przygotowaniu zawodowym
w ramach studiów i kursów kwalifikacyjnych**

**Reflective practitioner..., or oligophrenopedagogues about vocational training
as part of qualifying studies and courses**

The concept of a reflective practitioner (Schön 1983, 1987) is over 30 years old. It is cited in the literature on a broadly defined teacher's professional activity. This article is an attempt at presenting and analysing the opinions of actively working teachers on vocational training as part of postgraduate studies and qualifying courses entitling a teacher to work as an oligophrenopedagogue. It will also present organizational-methodical suggestions.

Key words: reflective practitioner, oligophrenopedagogue, competence, practice.

Wstęp

Reforma systemu edukacji – w kolejnych jej odsłonach – coraz bardziej unaocznia potrzebę zmiany filozofii kształcenia oraz percepcji roli zawodowej oligofrenopedagogów. Konieczne jest przygotowywanie adeptów tej profesji do stawiania się refleksyjnymi praktykami, a nie doskonałymi rzemieślnikami-instrumentalistami, znającymi procedury, odpowiednie sposoby i narzędzia. Pojęcie „refleksyjnego praktyka” jest stosowane w publikacjach z zakresu różnych dyscyplin naukowych. Występuje również w opracowaniach z zakresu metodyki nauczania czy pedeutologii¹. Najogólniej rzecz ujmując, refleksyjny praktyk z jednej strony charakteryzuje się gruntownym przygotowaniem teoretycznym, z drugiej zaś – jest artystą wirtuozem, potrafiącym w sposób niekonwencjonalny aranżować sytuacje zawodowe (w przypadku oligofrenopedagoga np. sytuacje dydaktyczno-wychowawcze), umiejącym twórczo interpretować wydarzenia i zachowania osób w nich uczestniczących. Jego myślenie i działanie znamionują: otwartość (słuchanie opinii innych osób, gotowość poznania różnych stanowisk dotyczących danego zagadnienia czy zdarzenia, dystans, krytycyzm wobec własnej wiedzy i umiejętności), odpowiedzialność (przewidywanie i analizowanie skutków własnych działań, gotowość ponoszenia konsekwencji podejmowanych decyzji) oraz szczerość względem siebie i innych (stanowiąca podstawę autentycznych relacji międzyludzkich, wyrażającą się w przeświadczeniu, iż dwie poprzednie cechy są kluczowymi przymiotami refleksyjnego praktyka). W zaproponowanej przez Donalda A. Schöna koncepcji refleksyjnego praktyka uwzględnia się dwa rodzaje refleksji – w działaniu i nad działaniem. Refleksja w działaniu „obejmuje działanie z równoczesnym

¹ D.A. SCHÖN, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass 1987; zob. także np. D. ELSNER, M. TARASZKIEWICZ, *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Chorzów, BTiW Mentor 2002; D. SPIŃSKA, *Refleksyjny nauczyciel*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1(74); J. SZEMPRUCH, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013; M. TARASZKIEWICZ, *Jak uczyć jeszcze lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, CODN 2002; M. TARASZKIEWICZ, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne Romy Koper Arka 2001.

namysłem nad nim i ewentualną jego modyfikacją”². Oznacza to konieczność posiadania ugruntowanej wiedzy oraz umiejętności podejmowania szybkich decyzji i działań. Dlatego ten rodzaj refleksji jest przypisywany bardziej doświadczonym praktykom. Natomiast refleksja nad działaniem pojawia się zazwyczaj dopiero wtedy, kiedy już czegoś dokonamy. Patrząc z pewnego dystansu, można wprowadzić modyfikacje, korekty, wzmocnić efekt poprzednich działań bądź zaniechać działania i zainicjować nowe. Wydaje się, że dla refleksyjnego praktyka obydwa rodzaje refleksji powinny być równie ważne. Refleksyjny praktyk jako badacz rozpoznaje, analizuje i interpretuje rzeczywistość, w której funkcjonuje. Wykazuje gotowość do zmian. Niejednokrotnie bywa inicjatorem intencjonalnych, konstruktywnych zmian. Jednocześnie daje sobie oraz innym uczestnikom procesu edukacji i rewalidacji przestrzeń do doświadczania na drodze poszukiwań, a także prawo do błędu, uznając go nie za porażkę, lecz traktując ją jako okazję do uczenia się. Refleksyjny oligofrenopedagog jest stale uczącym się praktykiem, tutorem, aktywnym przewodnikiem, doradcą edukacyjnym, który potrafi zdiagnozować możliwości i potrzeby rozwojowe podopiecznego, pomóc mu w wytyczeniu jego ścieżki samorozwoju, a następnie w jej realizacji, stosuje „metodę trzech kroków”³: organizując sytuacje sprzyjające samodzielnemu uczeniu się (sytuacje aktywizujące procesy uczenia się), wyposażając go w techniki i narzędzia uczenia się oraz namysłu nad własnym uczeniem się, stymulując jego proces uczenia się, czyli rozwoju³. Oczywiście, dając podopiecznemu możliwość samopoznania i samorozwoju, nie powinien zapominać o refleksji nad własnym rozwojem osobistym oraz zawodowym. Ukształtowanie takiej postawy, wypracowanie niezbędnych umiejętności wymaga czasu oraz właściwego ukierunkowania procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego oligofrenopedagogów, poprzedzonego namysłem nad rodzajem kwalifikacji, w jakie aktualnie są wyposażani adepci tego zawodu, konfrontowaniem ich z rodzajami kwalifikacji uznawanych przez samych oligofrenopedagogów za użyteczne w praktycznym działaniu.

Podjęłam próbę poznania opinii czynnych zawodowo oligofrenopedagogów na temat przygotowania zawodowego oferowanego im podczas studiów podyplomowych oraz kursów nadających im kwalifikacje zawodowe. W badaniach sondażowych wzięło udział 121 osób, które w latach 2010–2014 były słuchaczami studiów podyplomowych i kursów. Miały one za zadanie: przedstawić własną wizję roli zawodowej oligofrenopedagoga, ocenić ofertę programową i rozwiązań metodycznych stosowanych podczas studiów podyplomowych / kursów nadających kwalifikacje oraz przedstawić propozycje dotyczące przygotowania zawodowego przyszłych oligofrenopedagogów.

Rola zawodowa oligofrenopedagoga oraz jego przygotowanie zawodowe – opinie i sugestie

Pierwszym zadaniem, przed którym stanęli badani słuchacze studiów podyplomowych i kursów nadających kwalifikacje, była próba zdefiniowania pojęcia

2 H. KWIARKOWSKA, *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 64.

3 Prof. M. TARASZKIEWICZ, *Jak uczyć lepiej!*..., s. 173.

„oligofrenopedagog”. Z analizy uzyskanego materiału badawczego wynika, że mimo zmian dokonujących się w systemie edukacji i wynikającej z nich nieco innej niż kiedyś percepcji roli zawodowej oligofrenopedagoga, większości badanych (91 respondentom; 75,21%) zawód oligofrenopedagoga kojarzy się przede wszystkim z pracą nauczyciela osób niepełnosprawnych intelektualnie w szkole specjalnej lub integracyjnej, rzadziej (17 wskazań; 14,05%) – terapeuty w punktach wczesnej interwencji, ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych, świetlicach terapeutycznych, warsztatach terapii zajęciowej lub domach pomocy społecznej, a 3 osoby (10,74%) ograniczyły się do stwierdzenia, że oligofrenopedagog to „pedagog pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie”. Opisując rolę zawodową oligofrenopedagoga, respondenci uwzględnili dwie istotne jej cechy: niejasność i niespójność. Zwrócili uwagę na fakt, iż – podobnie jak w przypadku roli zawodowej nauczyciela⁴ – trudno jednoznacznie określić, jak należy rozumieć sukces zawodowy czy mistrzostwo zawodowe oligofrenopedagoga. Nie można wszakże oceniać efektywności jego pracy, biorąc pod uwagę tylko rozwój podopiecznych i realizację ich celów edukacyjnych, zawodowych czy osobistych. Część respondentów podkreślała, że sukces zawodowy oligofrenopedagoga jest „wypadkową wielu czynników, nie zawsze zależnych od niego samego”, „czasem mimo starań wielu osób jest tak niewielki, że dla większości z nich jest on niezauważalny”. Jak słusznie zauważyli badani, do czynników mających duży wpływ na sukces zawodowy oligofrenopedagoga należą jego kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Za szczególnie ważne uznali kompetencje specjalistyczne (wiedza psychologiczna i pedagogiczna, ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy z zakresu edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, nabywane w toku studiów oraz dzięki uczestnictwu w różnych formach doskonalenia zawodowego), „umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pracy” oraz kompetencje miękkie, takie jak: umiejętność komunikowania się, budowania relacji z podopiecznymi oraz innymi osobami biorącymi udział w ich edukacji i rewalidacji, kreatywność, umiejętność zarządzania samym sobą, umiejętność współdziałania i zarządzania podopiecznymi, zespołami zadaniowymi.

Wypowiadając się na temat niespójności roli zawodowej oligofrenopedagoga, badani podkreślali, iż jest ona wynikiem różnic w oczekiwaniach różnych grup społecznych (np. podopiecznych, ich rodzin, samych oligofrenopedagogów i ich zwierzchników).

Opisując własne wyobrażenia dotyczące refleksyjnego oligofrenopedagoga, uznali, iż jest to osoba, która:

- „z dużym namysłem przystępuje do planowania własnych czynności zawodowych, ich realizacji i sprawdzania ich efektywności”,
- „nie tylko planuje swoje działania, dokonuje ich krytycznej analizy, ale wykazuje gotowość zmierzenia się z ich konsekwencjami”,
- „unikaj szablonych rozwiązań, poszukuje własnych, nowych”,
- „nie boi się zaskakiwać, szokować”,

⁴ Szerzej na temat niejasności roli zawodowej nauczyciela zob. np. K. KONARZEWSKI, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania*, red. K. KONARZEWSKI, T. 1: Szkoła, Warszawa, PWN 2004, s. 164–166.

- „jest otwarta na krytykę, sugestie, stara się patrzeć na sytuacje i problemy z różnych perspektyw, nie daje sobie wyłączności na prawdę, słuszność i skuteczność”.

Na uwagę zasługuje zgodność respondentów odnośnie do konieczności kształtowania przynajmniej refleksyjnego praktyka wśród słuchaczy studiów podyplomowych i uczestników kursów kwalifikacyjnych nadających kwalifikacje. Trudno nie zgodzić się z opinią badanych, iż już na etapie rekrutacji należałoby selekcjonować kandydatów na podstawie nie oceny na dyplomie, lecz posiadanych kwalifikacji i predyspozycji zawodowych. Wydaje się, że w przyszłości pewnym ułatwieniem w procedurze kwalifikacyjnej będzie możliwość dokonania analizy informacji zawartych w suplemencie odnośnie do efektów kształcenia osiągniętych przez kandydata podczas studiów I i II stopnia poprzez odniesienie do Krajowych i/lub Europejskich Ram Kwalifikacji⁵. To rozwiązanie nie będzie jednakże wystarczające w sytuacji „braku gotowości do podjęcia współpracy z osobą niepełnosprawną intelektualnie” bądź „w przypadku nieumiejętności radzenia sobie z zachowaniami trudnymi, nieakceptowanymi społecznie”. Wydaje się, że sposobem rozwiązania owego problemu, a przynajmniej „oswojenia się” z nim jest właśnie praktyka, którą słuchacz / uczestnik kursu powinien zrealizować w odpowiednim wymiarze. Jednak powszechnym rozwiązaniem – jak zauważyli uczestnicy sondażu – jest zwalnianie ich z obowiązku odbywania praktyk na podstawie zaświadczenia wystawionego w miejscu pracy, którym niejednokrotnie jest placówka z oddziałami integracyjnymi lub ogólnodostępna szkoła realizująca ideę edukacji włączającej. A przecież w tego typu placówkach studenci nie mają możliwości obcowania z osobami z umiarkowaną, znaczną lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Poza tym spotykają się tylko z niektórymi problemami funkcjonalnymi swoich podopiecznych i ich rodzin. Tym samym ich przygotowanie zawodowe nie jest pełne. Dobrym rozwiązaniem byłby wymóg odbywania praktyk w 2–3 placówkach o różnych profilach działalności i różnych adresatach (dzieci, młodzież i osoby dorosłe z poszczególnymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej oraz sprzężeniami). Pozwalałoby to również na zapobieganie zjawisku „pozorowanych działań”, czyli nieodbywania praktyk. Trudno również nie zgodzić się z respondentami, że praktyki powinny być poprzedzone rzetelną realizacją zajęć metodycznych o charakterze teoretycznym i praktycznym (hospitacja zajęć, mikronauczanie, współprowadzenie fragmentów zajęć itp.). Określenie wymiaru tych godzin i sprecyzowanie sposobu realizacji praktyki powinno pozostawać w gestii kierownika studiów / kursu i osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych modułów / przedmiotów. Sami zainteresowani wykazali dużą rozbieżność odnośnie do preferowanego przez nich profilu kształcenia podczas studiów czy kursu (teoretyczny

⁵ Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – opis kwalifikacji (efektów kształcenia poświadczonych stosownym dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem), uzyskiwanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. Można je porównywać z kwalifikacjami uzyskiwanymi w innych krajach Unii Europejskiej poprzez odniesienie ich do Europejskich Ram Kwalifikacji. Por. A. KRAŚNIEWSKI, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa, MNiSW 2011, J. SZEMPRUCH, *Pedeutologia...*

i praktyczny). Część badanych osób prezentowała stanowisko, iż „praktyki nie są potrzebne” – 6 wskazań (4,96%), „zwłaszcza dla nauczycieli czynnych zawodowo”. Zdaniem tej grupy respondentów podczas studiów podyplomowych / kursów nadających kwalifikacje powinno przeważać „kształcenie teoretyczne, jako dające »podwaliny, podstawy do realizacji zadań zawodowych«” Inni uznali z kolei, że „na tym etapie edukacji powinno przeważać kształcenie praktyczne” – 79 wskazań (65,29%). Wydaje się, że optymalnym rozwiązaniem będzie sugerowana przez pozostałych 36 uczestników sondażu (29,75%) zasada „złotego środka”. Zgodnie bowiem z koncepcją Donalda A. Schöna refleksyjny praktyk nie jest racjonalnym technokratą ograniczającym swą działalność do stosowania poznanych teorii naukowych w praktyce, lecz osobą, która poprzez oparty na wiedzy, gruntowny namysł nad działaniem dochodzi do zrozumienia danej sytuacji zawodowej, modyfikowania zachowań bądź wzmacniania ich efektów⁶. Tak rozumiana refleksyjność ma charakter wiedzotwórczy, ponieważ umożliwia oligofrenopedagogowi wartościowanie stosowanej przezeń wiedzy praktycznej, rozpoznawanie teorii osobistych, a jednocześnie nie wyklucza możliwości namysłu nad znaczeniem wiedzy akademickiej w konkretnych sytuacjach zawodowych. Analiza literatury przedmiotu⁷ pozwala na sformułowanie następujących celów rozwijania postawy refleksyjnego praktyka wśród słuchaczy studiów podyplomowych i kursów nadających kwalifikacje do wykonywania zawodu oligofrenpedagoga:

- odkrywanie i modyfikowanie teorii osobistych,
- konfrontowanie ze sobą teorii (różnych stanowisk, koncepcji) z praktyką i budowanie własnej wiedzy praktycznej,
- odkrywanie złożoności i niejednoznaczności sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, a tym samym rozwijanie twórczego, krytycznego myślenia i otwartości.

Skonfrontowałam te cele z celami formułowanymi przez badanych oligofrenopedagogów. Okazało się, iż badani najczęściej wymieniali: „zdobywanie teoretycznych podstaw do analizowania zastanych sytuacji i podejmowanych działań”, „umożliwienie konfrontowania teorii z praktyką”, „kształtowanie otwartości i postawy poszukującego badacza”, „rozwijanie krytycznego myślenia”, „rozwijanie umiejętności analizowania danego zdarzenia z różnych perspektyw”. Pojawiały się też bardziej szczegółowe wskazania typu: „rozwijanie umiejętności interpretowania zachowań osób niepełnosprawnych intelektualnie, zwłaszcza odbiegających od ustalonych norm, rozpoznawania ich źródeł”, „poznanie narzędzi oceny skuteczności działań w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie”, „uczenie się w działaniu, poprzez zespołowe rozwiązywanie problemów, analizowanie przypadków itp.”

W kształtowaniu u słuchaczy postawy refleksyjnego praktyka niemałą rolę odgrywają wykładowcy. Jak zauważyła jedna z respondentek, „łatwiej stawać się refleksyjnym praktykiem, ucząc się od najlepszych – refleksyjnych nauczycieli

⁶ H. KWIATKOWSKA, *Pedeutologia...*, s. 68.

⁷ *Ibidem*.

akademickich, którzy posiadając ogromną wiedzę, oferują gotowość dzielenia się nią i pomocy, ale nie narzucają się z nią”. Wydaje się, że proces kształcenia na studiach podyplomowych i kursach kwalifikacyjnych można w dużym stopniu oprzeć na mentoringu akademickim. W literaturze przedmiotu można znaleźć opisy różnych modeli opieki. Jednakże uczestnicy przeprowadzonego sondażu odnosili się do trzech podstawowych modeli mentoringu: naśladowczego, kompetencyjnego i refleksyjnego. Zdaniem respondentów wciąż dominuje pierwszy z nich, w którym to mistrz-mentor jest źródłem wiedzy, natomiast rolą słuchacza jest obserwowanie i naśladowanie (odwzorowanie sposobów działania, zachowań, czasem zaś „działanie pod dyktando”). Niewątpliwie model ten łatwo wdrażać, gdyż nie jest czasochłonny i nie wymaga zmiany przyjętych schematów działania. Stwarza natomiast niebezpieczeństwo „odtwórczości”, „powielania”, kreowania postaw słuchaczy „na wzór i podobieństwo mistrza”, tym samym niebezpieczeństwo uzależnienia od mentora, nabrania przekonania partnerów tej relacji o własnej nieomyślności. Jak słusznie zauważyli badani, drugi model jest bardziej pracochłonny dla mistrza (wymaga opracowania narzędzi do obserwacji, opanowania umiejętności obserwacji i przekazywania informacji zwrotnej, dokumentowania postępów), zapewnia natomiast czytelną informację na temat wymagań (mentor wie, czego ma wymagać, a mentee wie, czego należy się nauczyć, jakie wymogi powinien spełnić). Takie ujęcie grozi jednak instrumentalizmem, rutynowym stosowaniu poznanych teorii w sytuacjach praktycznych, nadmierną koncentracją na opanowaniu umiejętności, bez poświęcenia odpowiedniej ilości czasu analizie filozoficznych i psychospołecznych aspektów podejmowanych działań. Najbardziej pożądanym przez uczestników sondażu modelem mentoringu jest model refleksyjny – niełatwy w przeprowadzeniu, wymagający od mentora dobrej znajomości najnowszych teorii pedagogicznych i psychologicznych, do których mentee mógłby się odwołać, planując i analizując swoje działania, pozbawiony schematyzmu oraz stereotypów działań, inspirujący partnerów tej relacji do poszukiwania optymalnych rozwiązań sytuacji problemowych, refleksji nad efektywnością ich działań. Może jednak sprawiać kłopot osobom nieposiadającym jeszcze doświadczenia uczestniczenia w profesjonalnym dialogu oraz nieprzygotowanym do refleksji nad własną praktyką. Respondenci mając świadomość trudności związanych z wdrażaniem tego modelu, uznają go jednocześnie za najbardziej sprzyjający kształtowaniu postawy „refleksyjnego praktyka” – 84 wskazania (69,42%). Trzeba jeszcze zauważyć, iż model ten wymaga od mentora dwojakiej postawy: wspierającej i krytycznego przyjaciela. Pierwsza z nich polega na byciu „tuż obok”, służeniu wiedzą i pomocą, gdy mentee podejmuje próby wdrażania zmian, eksperymentuje, napotyka trudności. Natomiast krytyczny przyjaciel inspiruje do refleksji, stawiając odpowiednie pytania, udzielając informacji zwrotnej, zawierającej m.in. konstruktywną krytykę. Model refleksyjny sprzyja wzrostowi świadomości siebie, intencjonalnemu poszerzaniu doświadczeń, weryfikacji i rozwojowi teorii osobistych⁸.

8 Ibidem.

Oceniając programy kształcenia, badani zwrócili uwagę na konieczność wyważenia proporcji pomiędzy modułami / przedmiotami „dającymi podstawy, zapewniającymi ogólną wiedzę” a „specjalnościowymi, dającymi wiedzę praktyczną, wyposażającymi w umiejętności zawodowe”, zapewniającymi „rzeczywiste przygotowanie do wykonywania zawodu oligofrenopedagoga”, a „nie [jedynie] poszerzającymi wiedzę ogólnopedagogiczną”.

W świetle przedstawionych oczekiwań i sugestii respondentów wydaje się, iż proces ich przygotowania zawodowego w ramach studiów podyplomowych i kursów powinien być realizowany zgodnie z „modelem *educare*”⁹, gdzie:

- E = *explanation* (wyjaśnianie) – słuchacze powinni mieć szansę zrozumienia celowości podejmowanych działań; należy im pomóc w rozumieniu, dlaczego daną czynność trzeba wykonać w taki, a nie inny sposób;
- D = *doing-detail* (prezentacja) – słuchacze powinni wiedzieć, czego się od nich oczekuje i „jak należy to robić” (pokaz, *case study* – poznane sposoby działania mogą później adaptować, zgodnie z własnymi potrzebami);
- U = *use* (wykorzystanie umiejętności) – słuchacze powinni mieć możliwość ćwiczenia i stosowania w praktyce poznanych sposobów działania;
- C = *check and correct* (sprawdzanie i poprawianie) – słuchacze powinni być wdrażani do autokontroli i autokorekty, wspierani informacją zwrotną oraz konstruktywną krytyką ze strony osoby wykładowcy i innych słuchaczy;
- A = *aide-mémoire* (pomoc) – słuchaczy należy wdrażać do opracowywania fiszek, skryptów, schematów i innych materiałów „odświeżających ich pamięć”; dobrym sposobem jest tworzenie, aktualizowanie zestawień i segregatorów tematycznych, tworzenie własnej biblioteczki zawodowej;
- R = *review and reuse* (powtarzanie i używanie) – słuchacze muszą pamiętać, że stosowanie wiedzy i nabytych umiejętności zapobiega zapomnianiu;
- E = *evaluation* (ocena) – słuchaczy powinno się uczyć praktycznego sprawdzania opanowania umiejętności (symulacje, sytuacje realistyczne);
- ? = *queries* (pytania) – słuchaczom należy dawać przestrzeń, stymulować ich do stawiania pytań i wspólnego poszukiwania odpowiedzi.

Oczywiście, model ten można wdrażać, pamiętając, że rolą wykładowcy jest umożliwienie słuchaczowi korzystania z wiedzy i pomocy, lecz nie wyręczanie go, nie podsuwanie gotowych rozwiązań.

Nasuwa się jeszcze jedno spostrzeżenie: przedstawione dotąd propozycje i rozwiązania powinny być poprzedzone rzetelną diagnozą myślenia refleksyjnego słuchaczy studiów podyplomowych i kursów nadających uprawnienia do wykonywania zawodu oligofrenopedagoga. Wszakże myślenie refleksyjne, a zwłaszcza krytyczna refleksja to – zdaniem Jacka Mezirowa¹⁰ – umiejętność metapoznawcza, odgrywająca ważną rolę w przygotowaniu zawodowym studentów.

⁹ Zob. np. G. PETTY, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańsk, GWP 2013.

¹⁰ J. MEZIRÓW, *Fostering critical reflection in adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass 1990; IDEM, *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly”, Vol. 48: 1998; IDEM, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass 1991.

Podsumowanie

Zmienność, jaka charakteryzuje rzeczywistość społeczną i edukacyjną, powoduje, iż wszyscy specjaliści wspierający bądź wspomagający rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną powinni rozwijać zdolność do myślenia i działania refleksyjnego. Taki styl funkcjonowania zawodowego należy kształtować m.in. w toku studiów podyplomowych / kursów nadających kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu oligofrenopedagoga. Aby to było możliwe, wykładowcy pracujący z tą grupą słuchaczy powinni umożliwiać jej uczenie się w działaniu, doświadczanie, polegające na analizie i ocenie własnego postępowania, zrozumienie tego, co decyduje o powodzeniu w jej działaniach. Zadaniem wykładowców jest zapewnienie słuchaczom przestrzeni do refleksji nad ich przekonaniem, teoriami osobistymi, określającymi sposób myślenia oraz działania. Powinni wdrażać ich do doskonalenia warsztatu zawodowego na drodze autoanalizy, udzielania i otrzymywania informacji zwrotnych, a także konstruktywnej krytyki. Kształtując owe postawy u innych, sami muszą:

- prezentować przykłady i zachowania charakterystyczne dla refleksyjnego praktyka;
- rozpoznawać na drodze poznania naukowego poziom refleksyjności myślenia słuchaczy;
- stosować metody sprzyjające uczeniu się w działaniu,
- wspierać, pomagać, służyć wiedzą i doświadczeniem, ale nie wyręczać czy ograniczać, dostarczając gotowych rozwiązań.

Ważne jest poddanie namysłowi i ocenie proporcji między teorią a praktyką (plany studiów), przede wszystkim tworzenie okazji do planowania zmian, doświadczania ich, analizy ich przebiegu i skutków, zgodnie z modelem cyklu uczenia się z doświadczenia, opracowanym przez Davida Kolba, obejmującym cztery etapy:

- konkretne doświadczenie (wyniesione z procesu uczenia się),
- refleksja nad doświadczeniem,
- konceptualizacja doświadczenia,
- planowanie doświadczenia.

Wykładowcy powinni przy tym pamiętać, iż jakkolwiek słuchacz może rozpocząć ten cykl w dowolnym miejscu, to przez kolejne etapy musi przechodzić w odpowiedniej kolejności. Realizacja przedstawionych zadań nie będzie następczą im problemów, jeśli sami będą refleksyjnymi praktykami.

Literatura

- ELSNER D., TARASZKIEWICZ M., *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Chorzów, BTiW Mentor 2002.
- KONARZEWSKI K., *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania*, red. K. KONARZEWSKI, T. 1: *Szkola*, Warszawa, PWN, 2004.
- KRAŚNIEWSKI A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa, MNiSW 2011.

- KWIARKOWSKA H., *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- KWIATKOWSKA-KOWAL B., *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej (nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń)*, Warszawa, Wydawnictwo „Terra” 1994.
- MEZIROW J., *Fostering critical reflection in adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass 1990.
- MEZIROW J., *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly”, Vol. 48: 1998.
- MEZIROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass 1991.
- PEARSON A.T., *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, WSiP 1994.
- PERKOWSKA-KLEJMAN A., *Czy Twoi studenci są refleksyjni?* „Studia Edukacyjne”, T. 21: 2012.
- PETTY G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańsk, GWP 2013.
- PITUŁA B., *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Katowice, Uniwersytet Śląski 1999.
- SCHÖN D.A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass 1987.
- SIPIŃSKA D., *Refleksyjny nauczyciel*, „Edukacja a Dialog” 1996, nr 1(74).
- SZEMPRUCH J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- TARASZKIEWICZ M., *Jak uczyć jeszcze lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, CODN, 2002.
- TARASZKIEWICZ M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne Romy Koper Arka 2001.

Realizacja pedagogicznych praktyk studenckich w polskich i norweskich placówkach wychowania przedszkolnego

Realisation of pedagogical internships in Polish and Norwegian pre-school education institutions

The article deals with issues that are related to pedagogical internships for students who specialise in pre-school education. Selected results of the research conducted with participation of Polish and Norwegian university students are presented. The article attempts at answering the following question: how do studies prepare students for realisation of their future educational and didactic tasks to be undertaken while working at pre-school institutions?

Key words: pedagogical internships, pre-school institution, pre-school education, teacher, student

Wstęp

Od wielu już lat studia pedagogiczne są bardzo często wybierane przez młodzież podejmującą naukę na uczelniach wyższych w całym kraju. Studia pedagogiczne są prowadzone w różnych formach: stacjonarnej i niestacjonarnej oraz jako studia podyplomowe. Najpopularniejsze są studia pierwszego oraz drugiego stopnia. Uczelnie, zarówno państwowe, jak i prywatne, posiadające kierunek pedagogiczny, mają szczególnie bogatą ofertę, prześcigają się w propozycjach dotyczących możliwości wyboru poszczególnych specjalności pedagogicznych. Na kierunku pedagogika kształcą się również przyszli nauczyciele. Od kilku lat wśród specjalności nauczycielskich ogromną popularnością cieszą się edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie czynniki decydują o wyborze przez młodzież tej właśnie specjalności. Być może mechanizmy związane ze zmianami demograficznymi w naszym kraju wpływają na wybór kierunku studiów¹.

W świetle aktualnie obowiązujących przepisów prawnych pracę na stanowisku nauczyciela przedszkola i nauczyciela w klasach I–III może podjąć absolwent studiów pierwszego stopnia. Nasuwa się więc pytanie: W jaki sposób studia licencjackie przygotowują absolwenta do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych w placówce wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej?

Rozporządzenia prawne Ministra Edukacji Narodowej² oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego³ regulują wiele kwestii dotyczących wykonywania zawodu

1 A. WATÓŁA, *Kształcenie studentów na kierunku pedagogika – specjalności na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych*, [w:] E. ROSTAŃSKA, M. KISIEL, *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2011, s. 25; EADEM, *Doskonalenie i kształcenie kadry pedagogicznej w regionie w toku studiów podyplomowych*, [w:] E. ROSTAŃSKA, M. KISIEL, *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu...*, s. 93.

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009.

3 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

nauczyciela na poszczególnych etapach kształcenia. Każda uczelnia realizuje zapisy prawa, jednak forma i sposób ich realizacji są zróżnicowane, gdyż szkoły wyższe mają prawo do prowadzenia swojej działalności w sposób autonomiczny, zgodny z wypracowanymi przez nie standardami.

Zarys problematyki badawczej

Obszar moich badań naukowych obejmuje środowisko czynnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w różnego typu placówkach przedszkolnych na terenie Śląska, dyrektorów przedszkoli oraz studentów studiujących na kierunkach edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, na uczelniach zlokalizowanych na terenie Śląska i Zagłębia. Badaniami objęto również nauczycieli i studentów z Norwegii, którzy pracują oraz studiuje w Lillehammer, Oslo i Nesna. Podczas realizacji badań zaplanowano wykorzystanie różnych metod i technik badawczych, takich jak obserwacja, rozmowa, wywiad, ankieta, analiza dokumentów⁴. W tabeli 1. przedstawiono teren badań oraz populację badawczą.

TABELA 1. Populacja badawcza

Miejsce badań	Studenci studiów stacjonarnych	Studenci studiów niestacjonarnych	Studenci studiów podyplomowych	Nauczyciele – opiekunowie praktykantów	Razem
Polska: Tychy, Dąbrowa Górnicza	31	24	15	11	81
Norwegia: Oslo, Lillehammer, Nesna	26	0	0	8	34
Razem	57	24	15	19	115

Główny problem badawczy można ująć w formie pytania: W jaki sposób studia przygotowują studentów do realizacji przyszłych zadań opiekuńczo-wychowawczy-dydaktycznych w placówce wychowania przedszkolnego?

Wyodrębniono szereg problemów szczegółowych. Na potrzeby niniejszego opracowania skupiono się na wybranych problemach badawczych, ujętych w następujących pytaniach:

- W jakich przedszkolach są realizowane praktyki pedagogiczne studentów?
- Jakie zadania realizują studenci podczas praktyk pedagogicznych?
- Jaką rolę pełnią pracownicy przedszkola podczas realizacji praktyki pedagogicznej studentów?
- W jakim stopniu występuje możliwość wdrażania własnych propozycji i rozwiązań metodycznych?
- Jaka jest ocena studenta z przebiegu praktyki?

4 T. PILCH, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s. 64; S. JUSZCZYK, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005, s.79; J. SZTUMSKI, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1995, s. 112–116; M. ŁOBOCKI, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001, s. 141.

Analiza wyników realizowanych badań

Realizacja praktyk pedagogicznych należy do szczególnie ważnych, ale zarazem trudnych zadań uczelni. Obecnie w polskich uczelniach studenci pierwszego roku pedagogiki biorą udział w pierwszym cyklu praktyki, który polega na udziale w zajęciach terenowych. Zajęcia te odbywają się w małych grupach laboratoryjnych, liczących od 10 do 14 osób. Student zalicza 30 godzin zajęć terenowych. Praktyki te są realizowane w placówkach oświatowych, takich jak: placówki przedszkolne, szkoły podstawowe – klasy I–III, placówki opiekuńczo-wychowawcze, placówki realizujące pedagogikę zdrowia oraz placówki resocjalizacyjne z profilaktyką społeczną. Ten cykl praktyk ma na celu pomoc w świadomym wyborze jednej z czterech specjalności pedagogicznych. Decyzję o wyborze konkretnej specjalności student podejmuje pod koniec pierwszego roku studiów. W następnym już roku akademickim student realizuje zajęcia praktyczne wyłącznie w placówce, która jest związana z wybraną przez niego specjalnością. W przypadku pedagogiki przedszkolnej studenci odbywają praktykę pedagogiczną w wybranej przez siebie placówce. Student może wybrać jedną z następujących placówek: przedszkola miejskie, przedszkola prywatne, przedszkola niepubliczne, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, przedszkola prowadzone przez stowarzyszenia i zgromadzenia zakonne oraz alternatywne formy edukacji przedszkolnej. Jeszcze przed rozpoczęciem zajęć w przedszkolu student zapoznaje się ze specyfiką pracy w wybranej przez siebie placówce wychowania przedszkolnego. Informacje przekazuje mu wykładowca – opiekun praktyki. Zapoznaje się również z informacjami zawartymi na stronach internetowych placówek. Zajęcia w ramach praktyki studenckiej odbywają się raz w tygodniu. Student bierze udział w sześciu spotkaniach, które trwają 5 godzin, najczęściej między 8.00 a 12.00. Zajęcia mogą też odbywać się w innych przedziałach czasowych. Student jest oceniony z realizacji 30 godzin w semestrze. Treści zajęć uzależnione są od planu pracy dydaktyczno-wychowawczej danego przedszkola. Student zobowiązany jest do przygotowania raportu z praktyk, dokonania analizy wyznaczonej dokumentacji oraz opracowania scenariusza prowadzonych przez siebie zajęć zgodnie z Podstawą Programową Wychowania Przedszkolnego, na podstawie dostępnej literatury oraz według programów wychowania przedszkolnego. Oceniana jest również znajomość zasad organizacji i funkcjonowania placówki, którą student wizytował w ramach śródrocznej praktyki specjalizacyjnej. Student dokonuje charakterystyki środowiska wychowawczego placówki, wymienia zadania, które realizuje placówka, podstawy prawne oraz organizacyjne, regulaminy, zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, odnotowuje ogólny opis merytoryczny wykonywanych i obserwowanych czynności, a raport konkluduje autorefleksją dotyczącą odbytej praktyki⁵.

Na podstawie badań realizowanych w wybranych norweskich i polskich uczelniach pedagogicznych stwierdza się istnienie znacznych różnic w kwestii

5 Moduły Uniwersytetu Śląskiego: <http://www.pedagogika.us.edu.pl/index.php/do-pobrania/category/11-praktyki-pedagogiczne> [data dostępu: 4.10.2014].

praktyk studenckich. W Norwegii kandydat na studia pedagogiczne na rok przed rozpoczęciem systematycznych zajęć na uczelni realizuje zajęcia praktyczne w placówce oświatowej. Praktykę odbywa albo w placówce przedszkolnej, albo w szkole podstawowej, albo w szkole ponadpodstawowej. Decyzję o wyborze odpowiedniej placówki oświatowej kandydat podejmuje samodzielnie. Jest to uwarunkowane jego osobistymi preferencjami, związanymi z planowaniem przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela. W trakcie trwania rocznej praktyki w placówce oświatowej otrzymuje stosowne wynagrodzenie finansowe. Odbywający praktykę kandydat jest włączany we wszystkie działania opiekuńcze, wychowawcze oraz dydaktyczne placówki. Realizuje zadania w placówce oświatowej pod nadzorem wyznaczonego nauczyciela wychowawcy, charakteryzującego się szczególnie wysokimi kwalifikacjami zawodowym oraz dużym stażem pracy zawodowej. Przez cały okres trwania praktyki kandydat hospituje wszelkiego rodzaju zajęcia oraz przygotowuje i prowadzi zajęcia samodzielnie, pod okiem opiekuna. Bierze udział w warsztatach szkoleniowych oraz spotkaniach z innymi pracownikami placówki. Spotkania te są organizowane w celach szkoleniowych. Stanowią okazję do wymiany spostrzeżeń, wyjaśnienia interesujących kandydata tematów oraz przekazania mu uwag, porad i zaleceń. Na każdym etapie praktyki kandydat może zmienić poziom edukacyjny placówki, jeżeli uzna, że jego oczekiwania nie są zbieżne z rzeczywistością. Wielu kandydatów po kilku tygodniach praktyki w przedszkolu oraz w młodszych klasach szkoły podstawowej dochodzi do przekonania, iż nie nadają się do pracy z małymi dziećmi. Kandydat może wówczas odbywać praktykę ze starszymi dziećmi lub rezygnuje z planowania podjęcia studiów pedagogicznych.

Z końcem realizacji praktyki kandydat uczestniczy w spotkaniu z wyznaczonymi pracownikami placówki, na którym otrzymuje na piśmie ocenę praktyki. Pozytywna ocena jest warunkiem rozpoczęcia przez niego odpowiednich studiów pedagogicznych. Najbardziej istotnym elementem oceny jest odpowiedź na pytanie, czy kandydat posiada predyspozycje do pracy na stanowisku nauczyciela / wychowawcy na danym etapie edukacyjnym. Na podsumowującym spotkaniu kandydat otrzymuje pełną informację o możliwościach podjęcia studiów pedagogicznych.

Dzięki takim działaniom poprzedzającym studia młody człowiek nie traci cennego czasu na studiowanie kierunku, w którym w przyszłości nie będzie się realizował lub i nie będzie mógł odnosić oczekiwanych sukcesów, a do zawodu nauczyciela nie będą trafiały osoby przypadkowe, które nie posiadają wrodzonych predyspozycji do pracy pedagogicznej. Taki rodzaj praktyki – z pewnością korzystny dla wszystkich zainteresowanych – generuje mniej kosztów ponoszonych zarówno przez państwo, jak i przez studentów i ich rodziny, a także wpływa na jakość funkcjonowania szkolnictwa.

Realizując badania w przedszkolach wśród studentów i kadry zarządzającej, stwierdzono, iż coraz większą popularnością cieszy się filmowanie zajęć, które mogą być później poddawane szczegółowej analizie. Filmowanie zajęć prowadzonych zarówno przez nauczycieli, jak i przez studentów wymaga wyrażenia przez nich zgody. Studenci coraz częściej zgadzają się na nagranie prowadzonych przez nich

zajęć. Odtwarzając nagrane zajęcia, mogą spokojnie prześledzić ich tok i wyciągnąć odpowiednie wnioski. Jeżeli student uzna, że nie chce dzielić się materiałem filmowym z innymi studentami, zawsze ma do tego prawo. W ciągu dwóch lat tylko dwie studentki nie wyraziły zgody na odtworzenie realizowanych przez nie zajęć. Filmowane wybiórczo zajęcia były dla studentów istotnym źródłem informacji o stylu ich pracy. Materiały te nigdy nie stanowiły podstawy do wystawienia oceny studentom przez nauczycieli – opiekunów praktyk.

Badania ukierunkowane były na realizację zadań przez studentów podczas praktyk pedagogicznych. W tabeli 2. zestawiono dane zawarte w ankietach.

TABELA 2. Zadania wykonywane przez studentów w przedszkolu

Czynności studentów w trakcie praktyki w przedszkolu	Przedszkola w Polsce	Przedszkola w Norwegii
Analiza dokumentacji	100%	15,38%
Pomoc w wykonywaniu dekoracji	100%	3,8%
Pomoc w przygotowaniu pomocy do zajęć	92,8%	84,6%
Kontakty indywidualne z dziećmi	7,14%	100%
Pomoc w prowadzeniu zajęć dydaktycznych	100%	84,6%
Udział w wyjściu w teren	21,4%	100%
Udział w szkoleniach na terenie przedszkola	0	84,6%
Kontakty indywidualne z nauczycielami	54,28%	100%
Kontakty z rodzicami dzieci	2,85%	88,5%
Udział w uroczystościach przedszkolnych	21,4%	100%
Działania porządkowe	100%	57,7%
Przygotowywanie się do zajęć	2,85%	100%
Inne czynności	4,28%	0

W ramach badań dokonano analizy 96 ankiet. W zebranych materiale badawczym znalazło się 70 ankiet z polskich przedszkoli oraz 26 ankiet z norweskich przedszkoli. Na podstawie danych zawartych w ankietach, wypełnionych przez polskich studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych realizujących praktyki pedagogiczne na terenie miast Tychy i Dąbrowa Górnicza oraz przez praktykantów z norweskich przedszkoli w Oslo, Lillehammer i Nesna, można stwierdzić, iż czynności, jakie wykonują praktykanci, są w większości przypadków porównywalne. Istnieją jednak znaczne różnice w wyborach poszczególnych respondentów. Interesujące wydają się te czynności, które zostały zaznaczone przez wszystkie osoby biorące udział w badaniach. W polskich przedszkolach wszystkie badane studentki stwierdziły, iż dużo czasu poświęcają na analizę wszelkiego rodzaju dokumentacji, zwłaszcza statutu przedszkola, dziennika zajęć, miesięcznych planów pracy oraz zapisów wybranych protokołów rad pedagogicznych⁶. W osobnej rubryce studentki zaznaczyły, iż dokonują analizy wytworów dziecięcego działania, czyli rysunków, kolorowanek, wszelkiego rodzaju budowli i konstrukcji. W przedszkolach norweskich tylko 15,38% respondentów przeznacza czas na analizę dokumentów. Powierzchnowej analizie poddawane są roczne plany pracy wychowawczej. Natomiast bardzo często studenci w Norwegii analizują dziecięce wytwory.

6 A. WATOŁA, *Przedszkole – Przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu 2009, s. 79–105.

Kolejnym elementem analizy porównawczej była pomoc w wykonywaniu dekoracji. W polskich przedszkolach wszystkie praktykantki wraz z nauczycielami – opiekunami praktyk brały udział w projektowaniu i wykonywaniu licznych motywów dekoracyjnych. Ta czynność w norweskich przedszkolach nie jest prawie w ogóle podejmowana (tam tylko jedna osoba zaznaczyła, iż wykonuje elementy dekoracyjne). Ta cecha charakterystyczna różni przedszkola polskie i norweskie. W Polsce przedszkola są bardzo kolorowe, mają estetyczny wystrój. Każda przestrzeń wykorzystana jest na eksponowanie różnego rodzaju dekoracji. Czasem elementy zamieszczone na ścianach stanowią wyłącznie dekorację, czasem dekoracje nasycone są treściami dydaktycznymi, mają charakter edukacyjny lub informacyjny. W norweskich przedszkolach na ścianach nie ma prawa zawisnąć żadna praca, którą wykonała osoba dorosła. Norwescy nauczyciele w większości uważają, iż zbyt intensywnie zagospodarowana przestrzeń budynku przedszkola wpływa niekorzystnie na rozwój dzieci. Bodźce, które mają działać na dziecko, są bardzo oszczędnie i skrupulatnie dobierane. Unika się więc nadmiernej kolorystyki i wielości otaczających dziecko elementów.

W odpowiedzi na pytanie o czynności określane jako działania porządkowe wszystkie polskie studentki przyznały, iż wykonują takie czynności, przede wszystkim porządkowanie i segregowanie różnego rodzaju klocków, puzzli, układanek, przyborów plastycznych, przyborów gimnastycznych, dziecięcych szafek oraz nauczycielskich biurka. Takie czynności zostały również odnotowane w przypadku praktykantów norweskich, jednak wskazało je 57,7% norweskich respondentów. Co wpływa na zauważone różnice? Na podstawie rozmów przeprowadzonych ze studentami oraz aktywnymi zawodowo nauczycielami i dyrektorami placówek można stwierdzić, iż w badanych krajach istnieją znaczne różnice w wyposażeniu dziecięcych sal. W salach polskich przedszkoli jest wiele różnego rodzaju zabawek, mebli, przyborów. Natomiast w przedszkolach norweskich sale urządzone są w specyficzny sposób. Specyfika ta dotyczy dziecięcych mebli, które niczym nie różnią się od mebli przeznaczonych dla osób dorosłych. Do dyspozycji dzieci jest tylko kilka mało urozmaiconych zabawek. Z kolei uwagę przykuwa kącik plastyczny i techniczny, zawierający ogromną ilość nici, wełny, szmatek, guzików, flamastrów, farb, papieru, kleju, nożyczek, kredek itp. Wszystkie te akcesoria umieszczone są w specjalnych pudełkach lub szufladach. Takie urządzenie sali nie wymaga od gospodarzy dużego nakładu czasu, by utrzymać ład i porządek. W norweskich przedszkolach duży nacisk kładzie się na samodzielność i samoobsługę dzieci. Na wykonanie poszczególnych czynności poświęca się tyle czasu, ile potrzebuje indywidualnie każde dziecko. Nie stosuje się ponaglenia, nie wykonuje się czynności „na czas”. Nacisk kładziony jest na indywidualne podejście do każdego dziecka we wszystkich działaniach w trakcie całego pobytu dziecka w przedszkolu. W polskich przedszkolach, mimo akceptacji indywidualnych cech rozwojowych każdego dziecka, dominuje tendencja do zachęcania dzieci, by wszystkie realizowały

poszczególne czynności w tym samym czasie, zgodnie z planem i obowiązującymi regulami⁷.

Analiza zebranego materiału badawczego uwydatniła kolejne różnice w funkcjonowaniu przedszkoli, a co za tym idzie – sposób przygotowywania do zawodu przyszłych nauczycieli. Wśród norweskich praktykantów wszyscy badani potwierdzili, iż biorą udział w wyjściach w teren, natomiast w Polsce tylko 21,4% praktykantek zaznaczyło taką formę aktywności. Norweskie przedszkolaki aż 80% czasu pobytu w przedszkolu spędzają na świeżym powietrzu. Realizują różnego rodzaju zabawy w ogrodach, parkach, na łąkach, w lesie. Każde dziecko jest zawsze przygotowane do wyjścia poza mury przedszkola bez względu na panującą pogodę. Dzieci dysponują odzieżą przeciwdeszczową oraz odpowiednią odzieżą na chłodny, mglisty lub ciepły czas. Każdy norweski nauczyciel zobowiązany jest do posiadania umiejętności organizowania dzieciom czasu w terenie. Wszelkie zabawy oraz zajęcia dydaktyczne są bardzo często realizowane na świeżym powietrzu. W polskich przedszkolach również istnieje obowiązek organizowania dzieciom częstego pobytu na świeżym powietrzu, jednak z badań wynika, iż w tym obszarze funkcjonowania przedszkola stwierdza się pewnego rodzaju opór środowisk rodzinnych dzieci. Stąd nauczyciele, chcąc postępować zgodnie z życzeniami rodziców, tylko nikłą część czasu pobytu dzieci w przedszkolu poświęcają na zajęcia w terenie. Wyposażenie otoczenia przedszkoli również utrudnia bezpieczny pobyt dzieci poza murami placówki.

Wszyscy badani norwescy praktykanci zaznaczyli, iż biorą udział w kontaktach indywidualnych z dziećmi, z nauczycielami oraz uczestniczą w uroczystościach przedszkolnych. Te elementy odróżniają polskich studentów realizujących praktyki. Praktykanci w polskich przedszkolach uczą się nawiązywania relacji ze wszystkimi dziećmi niemal równocześnie. Z kolei norwescy praktykanci najpierw nawiązują kontakty z jednym dzieckiem z grupy. Gdy praktykant czuje się już swobodnie w nawiązywaniu i podtrzymywaniu rozmowy z jednym dzieckiem, a nauczyciel – opiekun jest tego samego zdania, wówczas praktykant nawiązuje kontakt z dwójką dzieci, następnie z trójką i tak aż do opanowania umiejętności kontaktowania się z całą grupą. Ten element wydaje się szczególnie wartościowy w norweskim systemie realizacji praktyk pedagogicznych. W Polsce zarówno praktykanci, jak i rozpoczynający pracę zawodową nauczyciele mają w tym obszarze spore trudności, które z czasem jednak ustępują.

Norwescy praktykanci biorą udział we wszystkich organizowanych w przedszkolu uroczystościach. Niestety, polscy studenci praktykę realizują głównie w godzinach przedpołudniowych, a uroczystości przedszkolne najczęściej odbywają się w późniejszych godzinach, kiedy rodzice już wrócą z pracy. Z badań wynika, iż połowa badanych polskich studentów utrzymuje systematyczny kontakt w przedszkolu z nauczycielami. W Norwegii wszyscy praktykanci stwierdzili, iż mają codzienny kontakt z kadrami pedagogicznymi placówki. W norweskich przedszkolach jest to możliwe, gdyż

⁷ Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla Przedszkoli oraz Innych Form Wychowania Przedszkolnego. Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803).

w każdej grupie wiekowej zatrudniona jest pomoc nauczyciela, co umożliwia sprawny kontakt kadry i bezpośredni przepływ informacji. Nauczyciele są zobowiązani do wzajemnego przekazywania sobie oraz rodzicom informacji o wszelkich dziecięcych przedsięwzięciach. Styl funkcjonowania polskich rodzin, pośpiech i wielość codziennych zadań nie sprzyja spokojnemu i systematycznemu relacjonowaniu dziecięcych sukcesów czy porażek.

W tabeli 2. (wiersz 7.) zamieszczono wyniki dotyczące udziału w szkoleniach realizowanych na terenie przedszkola. Polscy studenci stwierdzili, iż nigdy nie biorą udziału w tego typu działaniach, natomiast aż 84,6% norweskich praktykantów zaznaczyło, iż często i systematycznie uczestniczą we wszystkich formach szkoleń i warsztatów organizowanych w przedszkolu.

Wszyscy biorący udział w badaniach mieli możliwość dopisania innych czynności, których nie uwzględniono w ankiecie. Norwescy praktykanci nic nie zaznaczyli, natomiast 4,28% polskich studentów podało, iż podczas praktyki biorą udział w zajęciach ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych, z logopedami i terapeutami. Byli to studenci, którzy praktyki pedagogiczne realizowali w przedszkolu integracyjnym.

Podczas badań analizie poddano zagadnienie dotyczące roli, jaką pełnią pracownicy przedszkola w realizacji praktyk pedagogicznych. W tym przypadku zarówno polscy, jak i norwescy studenci określili tę rolę jako doradczą, kontrolującą i oceniającą. Wysoko ocenili poziom wiedzy i umiejętności pedagogicznych swoich nauczycieli – opiekunów praktyk. Wskazywali na ich bogaty warsztat pracy. Większość badanych uznała, iż w przyszłości chcieliby naśladować styl pracy nauczycieli, z którymi realizowali praktyki.

Na pytanie dotyczące istnienia możliwości wdrażania przez studentów własnych propozycji i rozwiązań metodycznych badani odpowiedzieli, iż teoretycznie taka możliwość istnieje, jednak na tym etapie studenci mają różnego rodzaju obawy i wątpliwości. Wolą postępować zgodnie z przygotowanym i zatwierdzonym scenariuszem zajęć, który jest wcześniej omówiony i zaakceptowany przez nauczyciela – opiekuna praktyki.

Kilka konkluzji

Przygotowanie praktyczne studentów studiów nauczycielskich wymaga dużego zaangażowania ze strony zarówno samych studentów, jak i nauczycieli placówek, w których praktyki są realizowane. Obecnie w Polsce brak jest jednoznacznych standardów określających warunki realizacji praktyki. Większość nauczycieli prowadzących zajęcia dla studentów oraz większość dyrektorów tych placówek działa w sposób indywidualny, ufając, iż praca ta przyniesie pozytywne rezultaty. W środowisku nauczycieli wychowania przedszkolnego odczuwalny jest niedosyt szczegółowego określenia zasad i warunków realizowania praktyk przez studentów. Mając na uwadze wyniki przeprowadzonych badań w polskich i norweskich placówkach przedszkolnych zasadne wydaje się kontynuowanie badań, które mogą przyczynić się do wypracowania

w przyszłości nowych reguł „dobrej praktyki pedagogicznej”. W jaki sposób studia przygotowują studentów do realizacji przyszłych zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych w placówce wychowania przedszkolnego? – odpowiadając na tak sformułowane pytanie, ujmujące główny problem badawczy, można stwierdzić, iż obszar ten w ciągu ostatnich lat ulegał wielu zmianom. Niektóre zmiany dają dobre efekty, niektóre zaś wymagają dalszych i wnikliwych przemyśleń. Jednak zdecydowana większość studentów wysoko ocenia realizację swoich praktyk, co w głównej mierze można zawdzięczyć kadrze nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Literatura

- JUSZCZYK S., *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka 2005.
- ŁOBOCKI M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001.
- PILCH T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998.
- ROSTAŃSKA E., KISIEL M., *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu 2011.
- SZTUMSKI J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 1995.
- WATOŁA A., *Przedszkole – Przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu 2009.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla Przedszkoli oraz Innych Form Wychowania Przedszkolnego. Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803).

Zasoby internetowe

- Moduły Uniwersytetu Śląskiego: <http://www.pedagogika.us.edu.pl/index.php/dopobrania/category/11-praktyki-pedagogiczne> [data dostępu: 4.10.2014].

Przygotowanie zawodowe studentów kierunków pedagogicznych w toku śródrocznych praktyk psychologiczno-pedagogicznych Raport i wnioski z badań własnych

Professional training and education of students at pedagogical faculties during the interim psychological and pedagogical internships. Own research report.

This article presents the results of research conducted by the research sample of $N = 85$ students of pedagogy faculties. The method used in this study was diagnostic survey. The research technique was individual, categorized interview, based on the author's interview questionnaire. The aim of the research was to answer the problems concerning students' opinions about the psychological and pedagogical practices, as well as advantages and disadvantages of obligatory apprenticeships.

Key words: education of students of pedagogy faculties, apprenticeships

Wstęp

Proces nauczania i uczenia się warunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których wymienić należy: potencjał i możliwości uczniów, organizacja szkoły, a także jakość pracy nauczycieli. Obecnie w Europie pracuje ponad 6 mln nauczycieli, którzy odgrywają szczególną rolę w rozwoju wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych dzieci i młodzieży¹. Bez wątplenia jakość pracy nauczycieli warunkowana jest efektywnością i solidnością przygotowania zawodowego studentów kierunków pedagogicznych – przyszłych adeptów zawodu. Mistrzostwo pedagogiczne wymaga rzetelnego, uniwersyteckiego wykształcenia oraz nabycia doświadczenia zawodowego, które ugruntowuje się przez lata praktycznej pracy. Od studentów kierunków nauczycielskich oczekuje się pewnej dyspozycji specyficznych cech osobowościowych, które składają się na niepisany katalog kompetencji osobowych², stanowiących podstawy, warunkujące gotowość do podjęcia tego wymagającego i niezwykle odpowiedzialnego zawodu, misji społecznej. Według Czesława Banacha w strategii rozwoju i reformie systemu edukacji w Polsce jednym z zasadniczych problemów, a zarazem warunków efektywnej pracy szkół jest właściwe przygotowanie nauczycieli do wypełniania ich funkcji, kompetencji³ i zadań zawodowych, a także wspomaganie rozwoju ich różnych, pożądaných cech – właściwości osobowościowych⁴. Federico Mayora w konkluzjach opracowanego raportu UNESCO zatytułowanego

1 Raport z badań – Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013, Warszawa, Instytut Badań Oświatowych 2014, s. 5; J. RUSIECKI, *Nauczyciel okresu transformacji: próba diagnozy zawodu*, Olsztyn, WSP 1999, s. 87–105; M. RUSIECKI, *Etos nauczycielski*, „Wychowawca” 2002, nr 2, s. 6–7.

2 Por. E. ŻMIJEWSKA, *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, [w:] *Tożsamość – reminiscencje*, red. E. LUTY-GAWEL, J. KOJKOLA, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia 2008, s. 451.

3 E. PERZYCKA, *Kompetencje edukacyjne nauczycieli – stan i perspektywa badań*, Szczecin, Oficyna Wydawnicza CDiDN 2004, s. 148.

4 Cz. BANACH, *Właściwości osobowe nauczycieli*, „Forum Myśli Wolnej”, nr 46–47: 2010, s. 11–19.

Przyszłość świata zaznacza, że jednym z najważniejszych wyzwań współczesności jest aktywizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji. Podkreśla, iż jakość edukacji zależy dziś w szczególności od jakości kadry nauczycielskiej i jej ofiarności⁵. Absolwenci studiów wyższych poszukujący pracy w wyuczonym zawodzie często w toku pierwszych rozmów kwalifikacyjnych napotykać na problem braku jakiegokolwiek doświadczenia zawodowego. Kandydatury młodych ludzi odrzuca się w toku selekcji na określone stanowisko z powodu niedostatecznej znajomości warunków pracy od strony praktycznej. A przecież studenci i słuchacze w trakcie zdobywania wykształcenia mają zagwarantowane różnorodne formy i warunki budowania kapitału doświadczenia praktycznego – formy obligatoryjne, śródroczne i wakacyjne praktyki, staże, wolontariat, praktyki nieobowiązkowe, działalność w stowarzyszeniach, fundacjach, organizacjach czy kołach naukowych. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela w ramach modułu przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym minimalny wymiar praktyk wynosi 30 godzin. W dokumencie widnieje zapis, iż celem praktyki jest w szczególności: gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzanie grupą i diagnozowanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się – w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela – w szkole lub innej placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym⁶.

Wątpliwości nasuwają się jednak w toku badań studentów, a zgromadzone dane pozwalają na sformułowanie wniosków o niskim poziomie zainteresowania młodzieży akademickiej dodatkowymi formami pozyskiwania doświadczenia zawodowego. W obecnej dobie ogromnej rywalizacji o stanowisko pracy, gdy stopa bezrobocia absolwentów szkół wyższych jest rekordowo wysoka, wyróżniający się kapitałem doświadczenia zawodowego kandydat na pracownika już na starcie wydaje się dysponować większymi szansami na zatrudnienie. Z danych publikowanych przez urzędy pracy wynika, iż pod koniec grudnia 2013 roku w powiatowych urzędach pracy województwa śląskiego zarejestrowanych było ponad 3,3 tys. pracowników oświaty⁷. Te liczby to, oprócz statystyk, dramaty setek rodzin i indywidualnych osób, które pomimo wysokiego wykształcenia i częstokroć bogatego potencjału osobowościowego pozostają bez szans na znalezienie satysfakcjonującej pracy. Z *Raportu Instytutu Badań Oświatowych o stanie edukacji 2013 – Liczą się nauczyciele* wynika mimo wszystko, iż relatywnie liczniej wśród bezrobotnych są reprezentowane osoby z wykształceniem

5 F. MAYOR, *Przyszłość świata*, Warszawa, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych 2007, s. 380.

6 Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących 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.).

7 Śląskie – zarejestrowało się ponad 3,3 tys. bezrobotnych nauczycieli, Oświata ABC, artykuł z dnia 30 stycznia 2014, <http://www.oswiata.abc.com.pl/> [data dostępu: 15 VIII 2014].

gimnazjalnym, zasadniczym zawodowym i średnim ogólnokształcącym, a mniej niż w strukturze ludności ogółem jest osób z wykształceniem średnim zawodowym i wyższym⁸. Dla studentów kierunków nauczycielskich dane te powinny być oczywistym wskaźnikiem konieczności aktywnego i świadomego kierowania własną karierą edukacyjno-zawodową. Młody człowiek, świadomy czekającej go niepewności i rywalizacyjnych wyzwań, powinien dołożyć starań, by skutecznie budować zaplecze praktycznego doświadczenia. Wśród wielu możliwości znajdują się właśnie praktyki zawodowe, zarówno obligatoryjne, jak i fakultatywne.

Wprowadzenie do metodologii badań własnych i charakterystyka próby badawczej

Celem przeprowadzonych badań własnych było udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące opinii studentów kierunków pedagogicznych o możliwościach zdobywania doświadczenia praktycznego w toku studiów, zwłaszcza w zakresie śródrocznych praktyk psychologiczno-pedagogicznych. Badania miały na celu poznanie opinii studentów na temat zadań realizowanych w trakcie praktyk, w których mieli możliwość uczestniczyć. Chodziło także o diagnozę spostrzeżeń studentów w zakresie korzyści, jakie niosą praktyki – z jednej strony, z drugiej zaś – pewnych niedostatków, które wiążą się z odbywaniem praktyk. W celu znalezienia odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze wybrano do badań metodę sondażu diagnostycznego, a w ramach tej metody skorzystano z techniki badawczej, jaką jest wywiad indywidualny, jawny, skategoryzowany, przeprowadzony z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza wywiadu. W badaniach wzięło udział 85 studentów specjalności nauczycielskiej, w tym 55 studentów filologii polskiej i 30 studentów kierunku matematycznego. Wśród badanych studentów zdecydowanie dominowały kobiety – stanowiły 87,1% ogółu próby badawczej. Badaniami objęto studentów studiów stacjonarnych I stopnia. Byli oni zobowiązani do uczestnictwa w śródrocznych praktykach psychologiczno-pedagogicznych, a także w praktykach wakacyjnych, które odbywali w takich placówkach, jak: szkoły podstawowe, gimnazja, świetlice szkolne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Zdecydowana większość studentów objętych badaniami – aż 91,8% – jest zainteresowana podjęciem pracy zawodowej w szkolnictwie, związaniem swojej kariery z pracą w charakterze nauczyciela. Blisko 30% badanych rozważa jednak konieczność późniejszego dokończenia się i możliwość ewentualnego przekwalifikowania zawodowego, w tym zwłaszcza studenci kierunku matematycznego oscylują wokół zawodów ekonomicznych i rachunkowych, a także branży ubezpieczeniowej. Studenci kierunku filologicznego rozważają możliwość przekwalifikowania się w zakresie bibliotekoznawstwa, dziennikarstwa, edytorstwa czy logopedii. Z badań wynika, iż 18,8% studentów podjęło dorywczą pracę zleconą w charakterze korepetytora lub udzielało pomocy w przygotowaniu opracowań maturalnych. Dzięki dodatkowej pracy studenci pozyskują środki finansowe na zaspokojenie najważniejszych potrzeb własnych, co – w opinii badanych – jest najistotniejszym czynnikiem motywującym

⁸ *Raport o stanie edukacji 2013 – Liczą się nauczyciele*, Warszawa, Instytut Badań Oświatowych 2014, s. 24–32.

do podejmowania zatrudnienia. Wśród powodów wykonywania pracy w charakterze korepetytorów studenci nie wskazują tych związanych z potrzebą nabywania praktycznego doświadczenia i rozwijania kompetencji w zakresie pracy z uczniem, niemniej jednak nieznaczny odsetek studentów wyraża opinię, iż dorywcza praca w charakterze korepetytora może stanowić istotny punkt w ich przyszłym życiorysie zawodowym, a także atut w momencie ubiegania się o pracę w szkolnictwie.

Wyniki badań własnych

W opinii większości (84%) objętych badaniami studentów kierunków nauczycielskich praktyki psychologiczno-pedagogiczne stanowią niezwykle ważny, nieodzowny element nabywania wiedzy i umiejętności w zakresie realizacji treści zawartych w programie studiów. Studenci objęci badaniami brali udział w śródrocznych praktykach w wymiarze 30 godzin, organizowanych w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Nie wszyscy studenci jednakowo oceniają swoje zaangażowanie i własną aktywność w toku realizowanych praktyk śródrocznych. Badana młodzież akademicka (aż 86%) przyznaje, iż aktywnie i z pełnym zaangażowaniem uczestniczyła w praktykach w poszczególnych placówkach. Jednak 14% studentów wyraziło opinię, iż w praktykach brali udział z przeciętnym zaangażowaniem, a ich zainteresowanie podejmowanymi na terenie placówek aktywnościami było raczej niskie. Wśród powodów małego zaangażowania studenci wskazują złe samopoczucie, zmęczenie lub monotonię i niską atrakcyjność zajęć realizowanych w placówce. Z badań wynika, iż praktykanci zazwyczaj spędzają w placówkach jednorazowo pięć godzin dydaktycznych. Zajęcia organizowane są w godzinach porannych i dopołudniowych. Częstokroć po zajęciach praktycznych w terenie studenci są zobowiązani do wzięcia udziału w wykładach lub ćwiczeniach prowadzonych na uczelni, co stanowi dla nich pewne utrudnienie i implikuje konieczność sprawnej, punktualnej organizacji transportu. Zwłaszcza większość niezmotoryzowanych studentów uznaje tę sytuację za problemową. Zdaniem studentów praktyki powinny zostać zaplanowane na dzień wolny od zajęć akademickich, co pozwoliłoby na wyeliminowanie stresu związanego z koniecznością organizowania, niejednokrotnie kłopotliwego, dojazdu komunikacją miejską między uczelnią a placówką.

Z opinii zdecydowanej większości studentów wynika, iż uczelnie prawidłowo, zgodnie ze standardami określonymi w Rozporządzeniu Ministra Szkolnictwa Wyższego, organizują śródroczne praktyki psychologiczno-pedagogiczne. Studenci zgodnie twierdzą, iż mieli możliwość poznania specyfiki funkcjonowania placówki, w której praktyka była zorganizowana. Ponad 65% badanych studentów odczuwa jednak niedosyt w zakresie poznania dokumentacji, jaką prowadzą poszczególne placówki. W istocie pewne dokumenty – ze względu na tajemnicę zawodową – nie mogą zostać udostępnione do wglądu, niemniej jednak taka dokumentacja, jak statut szkoły, programy wychowawcze czy profilaktyczne, powinna być prezentowana praktykantom. Blisko 12% studentów ani nie orientuje się w zakresie obowiązywania

w szkole tych dokumentów, ani nie zna szczegółowych treści, jakie zawierają. Większość praktykantów oświadczyła, iż miała możliwość obserwowania w placówce zarówno zorganizowanej, jak i podejmowanej spontanicznie aktywności uczniów, a także interakcji nauczycieli z wychowankami oraz zachodzących procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych. Studenci zgodnie przyznali, iż obserwowali czynności podejmowane przez opiekuna praktyk oraz niektóre z prowadzonych przez niego zajęć. Ogół badanych pozytywnie wypowiedział się na temat oceny stopnia współdziałania z opiekunem praktyk, niemniej studenci dostrzegają niedosyt w zakresie własnego zaangażowania w prowadzenie zorganizowanych zajęć wychowawczych. Część studentów miała możliwość prowadzenia zajęć w parze z koleżanką lub kolegą, ale spory odsetek przyznał, iż wystarczającą formą zaliczenia zadania okazało się wyłącznie złożenie scenariusza planowanej lekcji. Taki stan rzeczy – niewątpliwie niekorzystny – wynika przede wszystkim z organizacji pracy szkoły, a także z liczebności grup laboratoryjnych studentów odbywających praktyki pod okiem opiekuna. Najczęściej grupa udająca się na lekcje szkolne liczy od 10 do 15 studentów, co w klasach blisko 30-osobowych z samego powodu rozmieszczenia krzeseł w sali stanowi nie lada wyzwanie. Z relacji studentów wynika, iż część nauczycieli niechętnie gości uniwersyteckich obserwatorów hospitujących zajęcia lekcyjne. Dla nauczycieli prowadzących regularne lekcje, zobowiązanych do skrupulatnego realizowania podstawy programowej, obecność studentów w trakcie zajęć często jest powodem dyskomfortu, ponieważ nowe osoby w sali rozpraszają uczniów, dezorganizują lekcję i zmieniają jej charakter. Część nauczycieli w obecności studentów odczuwa skrępowanie i doświadcza nieprzyjemnej świadomości bycia obserwowanym, ocenianym. O tym, jak wiele studenci wyniosą z zajęć praktycznych, decyduje zatem w dużej mierze także usposobienie nauczyciela prowadzącego lekcje, jego nastawienie w stosunku do obserwatorów, zyczliwość i otwartość w zakresie przekazywania własnej wiedzy i doświadczeń. Nauczyciele zyczliwi, świadomi istotności swojej roli zawodowej i konieczności doskonałego przygotowania do niej kolejnych adeptów, chętnie dzielą się swoją praktyką, wprowadzając tym samym studentów w zagadnienia wiedzy pedagogicznej w sposób interesujący i wartościowy.

Studenci odbywający praktyki w szkołach z oddziałami integracyjnymi bardzo pozytywnie wypowiadają się o możliwości podejmowania działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wynika z badań, 47% studentów miało możliwość zaangażowania się w ramach praktyki w opiekę i wsparcie dydaktyczne uczniów z zespołem Aspergera, z zaburzeniami centralnego przetwarzania słuchowego, z niepełnosprawnością ruchową oraz słabym wzrokiem. Największy niedosyt w zakresie własnej aktywności studenci odczuwają w obszarze zadań związanych z pełnieniem roli opiekuna – wychowawcy. Ponad 87% studentów wyraża opinię, iż nie doświadczyło możliwości diagnozowania dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie. W istocie badania takie wymagają szczegółowej znajomości technik socjometrycznych, a charakter i wymiar realizowanych praktyk uniemożliwiają rzetelne zapoznanie studentów ze wszystkimi niezbędnymi zagadnieniami w stopniu

wystarczającym od strony teoretycznej i praktycznej. Większość studentów (67%) miała możliwość samodzielnego prowadzenia działań opiekuńczo-wychowawczych z grupą i z poszczególnymi uczniami. Aktywność ta dotyczyła pomocy w nauce, zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych (towarzystwo nauczycielowi wspomagającemu), jak i podczas przerw – wówczas w świetlicy lub w bibliotece szkolnej. Niemniej jednak tylko 47% studentów miało możliwość zorganizowania i prowadzenia zajęć wychowawczych na podstawie samodzielnie opracowywanych scenariuszy. W toku odbywanych praktyk żaden ze studentów nie sprawował opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem szkoły lub placówki.

Studenci realizując praktyki śródroczne zobowiązani są do prowadzenia dokumentacji praktyki, zazwyczaj w postaci dzienniczka praktyk. Z lektury tych zapisów wynika, iż aktywność studentów – zwłaszcza w takich placówkach, jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne – ogranicza się w zasadzie do wysłuchania przygotowanej przez dyrektora lub wybranych pracowników prelekcji na temat codziennej pracy bądź form i warunków działania placówki. Studenci sporadycznie mają okazję podejmować aktywność zorientowaną na samodzielne prowadzenie fragmentów zajęć z uczniami korzystającymi z pomocy poradni. Studenci pozytywnie opiniują swoją aktywność w zakresie zarówno prowadzenia dokumentacji praktyk, jak i dokonywania analiz oraz interpretowania zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych. Praktykanci wysoko oceniają jakość współpracy i konsultacji z opiekunem praktyk.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań własnych płyną następujące wnioski, w tym zwłaszcza cenne uwagi w zakresie modyfikacji, których wprowadzenie usprawniłoby system śródrocznych praktyk psychologiczno-pedagogicznych, czyniąc je efektywnymi i adekwatnymi do potrzeb studentów:

- Praktyki w niewystarczający sposób przygotowują przyszłych nauczycieli do podjęcia pracy z dziećmi i młodzieżą.
- Wymiar godzinowy praktyk jest niewystarczający, by studenci zapoznali się z charakterystyką pracy placówki oraz poznali specyfikę pracy z uczniami. Należy zatem zwiększyć wymiar godzin zaplanowanych na realizację praktyk, zwłaszcza praktyk śródrocznych. Stosowne Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku określa wyłącznie minimalną liczbę godzin praktyk realizowanych w module, jednak uczelnie – jak wynika z badań – ograniczają zakres godzin do wymaganego minimum, co niekoniecznie zdaje się służyć kształceniu przyszłych nauczycieli.
- Warto zastanowić się nad koncepcją zmniejszenia liczebności grup laboratoryjnych odwiedzających szkoły i placówki w ramach praktyk śródrocznych. Z badań wynika, iż często z powodu zbyt dużej liczby studentów niewielki ich odsetek ma szansę zrealizować rzetelnie i aktywnie założone w programie praktyk zadania, w tym zwłaszcza te dotyczące samodzielnego

prowadzenia fragmentów lekcji czy zajęć.

- Z dużą rozważą, na podstawie diagnozy należy dobierać placówki, w których studenci mają odbywać praktyki. Z badań wynika bowiem, iż aktywność praktyczna studentów np. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych ogranicza się do minimum – audytywnego odbioru wykładu prowadzonego przez pracownika placówki.
- W toku planowania programu praktyk należy uwzględniać wnioski aktywnych zawodowo nauczycieli, aby maksymalnie dostosować wymagania i zadania do realnych potrzeb kształcenia adeptów zawodu i do warunków pracy w placówkach.
- Warto otwarcie reagować na sugestie studentów dotyczące wszelkich zmian w zakresie realizowanych praktyk.
- Studentom trzeba stwarzać możliwości sprawdzenia się w różnych sytuacjach praktycznych, wykorzystując także podczas zajęć akademickich metody aktywizujące, takie jak drama czy mikronauczanie.
- Warto stale motywować studentów do poszukiwania alternatywnych form zdobywania doświadczenia zawodowego, np. w ramach wolontariatu w placówkach oświatowo-wychowawczych czy w trakcie stażu.

Pedeutolodzy są zdania, iż kształcenie przyszłych nauczycieli wymaga wprowadzenia wielu konkretnych zmian⁹. Przygotowując plan tych zmian, warto wykorzystać przynajmniej niektóre sugestie studentów kierunków pedagogicznych, którzy regularnie uczestniczą w obowiązkowych praktykach.

Literatura

- BANACH Cz., *Właściwości osobowe nauczycieli*, „Forum Myśli Wolnej”, nr 46–47: 2010, s. 11–19.
- MAYOR F., *Przyszłość świata*, Warszawa, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych 2007.
- PERZYCKA E., *Kompetencje edukacyjne nauczycieli – stan i perspektywa badań*, Szczecin, Oficyna Wydawnicza CDiDN 2004.
- PITUŁA B., *Kształcenie kompetentnego nauczyciela w świetle badań pedeutologicznych i własnych refleksji*, [w:] *Tożsamość – reminiscencje*, red. E. LUTY-GAWEL, J. KOJKOŁA, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia 2008.
- Raport o stanie edukacji 2013 – Liczą się nauczyciele*, Warszawa, Instytut Badań Oświatowych 2014.
- Raport z badań – *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Warszawa, Instytut Badań Oświatowych 2014.
- Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu

⁹ Pof. B. PITULA, *Kształcenie kompetentnego nauczyciela w świetle badań pedeutologicznych i własnych refleksji*, [w:] *Tożsamość – reminiscencje*, red. E. LUTY-GAWEL, J. KOJKOŁA, Gdańsk, Harmonia 2008.

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.).

RUSIECKI J., *Nauczyciel okresu transformacji: próba diagnozy zawodu*, Olsztyn, WSP 1999.

RUSIECKI M., *Etos nauczycielski*, „Wychowawca” 2002, nr 2, s. 6–7.

ŻMIJEWSKA E., *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, [w:] *Tożsamość – reminiscencje*, red. E. LUTY-GAWEL, J. KOJKOŁA, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia 2008.

Źródła internetowe

Śląskie – zarejestrowało się ponad 3,3 tys. bezrobotnych nauczycieli, Oświata ABC, artykuł z dnia 30 stycznia 2014, <http://www.oswiata.abc.com.pl/> [data dostępu: 15 VIII 2014].

Prawne aspekty przygotowania zawodowego nauczycieli

Legal aspect of teachers' professional training and education

The paper presents the issue of legal aspects of educating teachers. It constitutes an attempt to make a comparative legal analysis of the legal status being in force at that time and the solutions adopted by the Ordinance of the Minister of National Education and Sport of 9th September 2004. The simultaneously existing normative solutions on the education of teachers are assessed through the prism of the pedeutological doctrine postulates.

Keywords: teachers' education, normative base, modular education, comparative legal analysis

Wstęp

Kwestia kształcenia nauczycieli, postrzegania zawodu nauczyciela była i wciąż jest tematem niezliczonych publikacji naukowych. Dotychczas zauważyć można wyraźną tendencję do orientowania dyskusji wokół kwestii związanych *stricte* z dyscyplinami pedagogicznymi i pedeutologicznymi – przez pryzmat postulatów doktryny. Cenna wydaje się wobec tego próba oceny zastanego stanu prawnego oraz oceny tychże postulatów, szczególnie istotna wobec wprowadzenia 6 lutego 2012 roku nowego Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹. Wraz z jego wejściem w życie moc utraciło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli², będące przedmiotem obszernej krytyki.

Niemożliwa wydaje się próba omówienia, nawet skrótowego, problematyki przygotowania zawodowego nauczyciela bez zdefiniowania pojęcia „nauczyciela” jako zawodu *per se*. Zgodnie z poglądem Marian Ochmańskiego, zawód nauczyciela sięga rodowodem starożytności i jest jednym z najstarszych zawodów świata³. Nie sposób z tym poglądem się nie zgodzić, szczególnie zważywszy, iż przekazywanie wiedzy, nauczanie jest immanentnym elementem ciągłego rozwoju człowieka jako jednostki i ludzkości jako ogółu. Definiowanie nauczyciela przez pryzmat zawodu warto rozpocząć – jak proponuje Jolanta Szempruch – od określenia terminu „zawód”. Autorka słusznie podnosi, iż pojęcie to jest szeroko definiowane, a w zasięgu pojęciowym jego desygnatów odnaleźć można m.in. takie terminy, jak „kwalifikacje zawodowe”, „wykształcenie zawodowe”, „uprawnienia zawodowe” czy wreszcie

1 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

3 Por. M. OCHMAŃSKI, *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1991.

„kompetencje zawodowe”⁴. Zgodnie z *Leksykonem pedagogiki pracy* Tadeusza W. Nowackiego „zawód” jest określany jako: „[...] wykonywanie zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych, warunkujących wykonywanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny. Zawód jest podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika”⁵. Również Bogusław Śliwerski, stawiając pytanie o to, czy nauczycielstwo jest zawodem, proponuje postrzegać nauczyciela w kontekście leksykalnego znaczenia słowa „zawód” w trojaki sposób:

- zawód jako zespół specjalistycznych (fachowych, profesjonalnych) kompetencji koniecznych do stałego wykonywania określonej pracy w celach zarobkowych lub w ramach służby społecznej;
- zawód jako stan rozczarowania z wykonywaną pracą, czyli doświadczenie nieziszczenia się, niespełnienia się kogoś w nim; stan ten może być wynikiem rozczarowania tych, dla których jest on wykonywany, jak i odczuwany jako ciężar, coś bolesnego, przykrego, niepożądanego – tę perspektywę odnajdujemy w sytuacjach, gdy nauczyciel sprawia komuś zawód, gdy sam zawiódł czyjeś zaufanie, oczekiwania, nadzieje lub też gdy z racji jego wykonywania osobiście doznaje negatywnych stanów emocjonalnych, psychicznych czy fizycznych itp.
- zawód jako konkurowanie, współzawodniczenie z innymi profesjonalistami czy społecznikami, o wchodzenie w zawody z innymi, porównywanie się z nimi, dorównywanie im lub oddawanie pola walki; bycie nauczycielem to możliwość i/lub konieczność współzawodniczenia z innymi (nauczycielami, nadzorem, uczniami, ich rodzicami czy politykami oświatowymi), ale również z samym sobą⁶.

W znaczeniu potocznym zawód nauczyciela kojarzony jest przede wszystkim z „nauczaniem”. Nierzadko poza zakres potocznego rozumienia zawodu nauczyciela wychodzi „wychowywanie”. W związku z coraz częstszym myleniem w rozumieniu potocznym ról szkoły i rodziny (rodziców) zawód nauczyciela jest kojarzony z wykonywaniem zadań skupionych na kompletnym socjalizowaniu uczniów i wychowanków. Niemniej jednak poza wszelką wątpliwością pozostaje, iż rozumienie pojęcia „nauczyciel” wyczerpuje znamiona „zawodu”. Na marginesie możliwe jest również rozważanie stosunku zakresów znaczeniowych „nauczyciela” i – występującego w doktrynie brytyjskiej – pojęcia „edukator”. Porównanie to okazuje się bardzo wartościowe, zważywszy, że już intuicyjnie zauważalne jest węższe znaczenie pojęcia „edukator” niż „nauczyciel”. Implikuje to proste spostrzeżenie, że każdy nauczyciel jest edukatorem, co jednak nie wyczerpuje zakresu znaczeniowego, *ergo* również zakresu funkcjonalnego terminu „nauczyciel”. Jak się wydaje, rzeczona, trudna do precyzyjnego uchwycenia różnica znaczeniowa między „nauczycielem” a „edukatorem”

4 Pof. J. SZEMPRUCH, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Agencja Wydawnicza „Impuls” 2013.

5 Ibidem; T.W. NOWACKI, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji 2004, s. 287.

6 Ibidem; B. ŚLIWERSKI, *Nauczyciel jako zawód, I Kongres Zarządzania Oświatą*, Łódź, OSKKO 2006.

mogłaby być traktowana jako determinant pojęcia „nauczyciel”, rozumianego nie tylko w ujęciu funkcjonalnym – zawodowym, lecz także aksjologicznym, a więc nauczyciela – mentora, nauczyciela – mistrza.

Wymagania formalne dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela

Zgodnie z Kartą Nauczyciela⁷ nauczycielem może być osoba, która:

- posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;
- przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

Kluczowy, z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu, jest pierwszy z wymienionych wymogów. Delegacja ustawowa zawarta w art. 9 ust. 2 przedmiotowej ustawy przekazuje uprawnienie oraz obowiązek do sprecyzowania w drodze rozporządzenia szczegółowych wymagań odnośnie do kwalifikacji nauczycieli. Najważniejsze, z punktu widzenia oceny zastanych rozwiązań dotyczących kształcenia nauczycieli, jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 17 stycznia 2012 roku. By jednak móc właściwie oraz wszechstronnie podjąć się oceny zastanego stanu prawnego, należy zwrócić również uwagę na ewolucję wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli, uwzględniając rozwiązania wprowadzone, nieobowiązującym już, Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku.

O ówczesnym stanie prawnym Włodzisław Kuzitowicz pisał: „Dotychczasowy model kształcenia nauczycieli produkuje przedmiotowców, przygotowanych teoretycznie do przekazywania wiedzy z zakresu danej dziedziny nauki: biologii, fizyki, matematyki, nauki o języku i literaturze... Ale dydaktyka przedmiotowa, czyli metodyka nauczania, realizowana jest głównie »na sucho«. Studenci mają niewielki kontakt z rzeczywistością szkolną, gdyż uczelnie nie dysponują bazą tzw. szkół ćwiczeń, gdzie mogliby w pierwszej fazie kształcenia obserwować prowadzenie lekcji przez wybitnych nauczycieli-praktyków, a następnie, pod ich okiem, już samodzielnie, realizować najpierw pewne fragmenty, a następnie już całe lekcje. Jeszcze gorzej jest z możliwością nabywania tzw. umiejętności wychowawczych, czyli komunikowania się, w tym słuchania, słuchania ze zrozumieniem, rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów, mediacji, pracy z grupą i całego szeregu innych niezwykle dla nauczyciela przydatnych kompetencji. Niestety dla studentów, ale przede wszystkim dla ich przyszłych, potencjalnych uczniów jest to, że tego wszystkiego nie można nauczyć się na wykładzie, jakże często będącym wykładem nawet dla kilkuset słuchaczy z różnych kierunków. Oczywiście z przyczyn ekonomicznych... Niestety! Jediną skuteczną metodą nabycia tych umiejętności są warsztaty, czyli zajęcia maksymalnie

⁷ Ustawa z 28 stycznia 1982 roku. Karta Nauczyciela, Dz.U.1982, nr 3, poz. 19.

aktywizujące, prowadzone dla nielicznej grup przez trenera, czyli człowieka posiadającego potwierdzone jego praktyką kompetencje”⁸.

Kolejną bolączką, na którą wielokrotnie zwracano uwagę w literaturze przedmiotu, była organizacja praktyk studenckich dla adeptów zawodu nauczyciela. Studenci musieli bowiem zaliczyć praktyki w okresie wakacji, czyli w czasie, gdy również placówki, w których praktyki mogły czy wręcz musiały się odbywać, nie prowadziły działalności dydaktycznej, objętej zakresem praktyk. Dochodziło zatem do absurdałnej sytuacji, w której studenci wszystkich kierunków, przygotowujący się do podjęcia w przyszłości zawodu nauczyciela, musieli odbyć przedmiotowe praktyki we wrześnie. Konieczność takiej kumulacji skutkowała istic iluzorycznym charakterem praktyk. Taki model – jak trafnie zauważył W. Kuzitowicz – przygotowywał więc do wykonywania co najwyżej zawodu „edukatora”. Iluzoryczny program praktyk, a w efekcie – nikły kontakt studenta z praktycznymi aspektami wykonywania zawodu nauczyciela sprawiał, że w toku kształcenia realizowana była wyłącznie doktryna ogólnokształcąca, zgodnie z którą przyszły nauczyciel miał w trakcie edukacji zawodowej zdobyć solidne wykształcenie ogólne, zyskać erudycję i wszechstronną wiedzę⁹. Jakie zatem jeszcze podejścia – doktryny winny być realizowane w toku nauczania nauczycieli? Przyjmując konsekwentnie za J. Szempruch klasyfikację doktryn wypracowanych w polskiej pedeutologii, należy obowiązujące rozporządzenie analizować pod kątem realizowania przez nie wytycznych związanych nie tylko z doktryną ogólnokształcąca, lecz również z doktrynami:

- „personalistyczną – dążącą do ukształtowania pożądanych w zawodzie nauczycielskim postaw, pomocną w rozwijaniu zainteresowań, zdolności, motywacji, która za podstawowy cel edukacji uznaje ukształtowanie osobowości nauczyciela i indywidualności godnej naśladowania;
- pragmatyczną (kompetencyjną) – eksponującą zdobywanie różnorodnych sprawności przydatnych w codziennej pracy zawodowej wyznaczających szanse powodzenia zawodowego;
- specjalistyczną – dążącą do kształcenia nauczyciela specjalisty o stosunkowo wąskim wykształceniu ogólnym (dającym pogłębioną wiedzę) ze względu na postępującą specjalizację nauki i konieczności wyboru obszarów wiedzy poznawanej i przekazywanej;
- progresywną – przygotowującą nauczycieli do rozwiązania problemów dzięki wywoływaniu sytuacji problemowych i prowokowania do ich rozwiązywania w procesie przygotowania zawodowego;
- wielostronną – eksponującą różne elementy typów kształcenia [...], najbardziej zbliżoną do założonego modelu wykształcenia idealnego, ale też chyba najtrudniejszą do zrealizowania;
- samorozwoju i samokształcenia nauczyciela – podkreślającą tworzenie przez

8 W. KUZITOWICZ, *Ktoś musi zapoczątkować te zmiany*, „Gazeta Szkolna” 2007, nr 9.

9 J. SZEMPRUCH, *Pedeutologia...*

niego własnych modeli i dróg edukacji oraz poszukiwanie nowych idei i propozycji praktyk edukacyjnych;

- edukacji permanentnej – zakładającą opanowanie nowych koncepcji i metod funkcjonowania zawodowego w systemie doskonalenia i i kursów;
- krytycznej diagnozy własnej wiedzy i wypełniania stwierdzonych bądź uświadomionych luk w tej wiedzy¹⁰.

Oceniając ewolucję przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli, należy w pierwszej kolejności odwołać się do stanu prawnego obowiązującego przed wprowadzeniem w życie obecnego Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a zatem do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli z 2004 roku. Rozdział II załącznika do przedmiotowego rozporządzenia tak charakteryzował sylwetkę absolwenta studiów i studiów podyplomowych w specjalizacji nauczycielskiej:

- „absolwent studiów i studiów podyplomowych w specjalizacji nauczycielskiej powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły. W związku z tym powinien posiadać przygotowanie w zakresie:
- wybranych specjalności nauczycielskich, tak aby w sposób kompetentny przekazywać nabytą wiedzę oraz samodzielnie ją pogłębiać i aktualizować, a także integrować ją z innymi dziedzinami wiedzy;
- psychologii i pedagogiki, tak aby pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierać wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizować proces nauczania, zaspokajać szczególne potrzeby edukacyjne uczniów, organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego, współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną;
- dydaktyki przedmiotowej, tak aby skutecznie prowadzić zajęcia edukacyjne, rozbudzać zainteresowania poznawcze oraz wspierać rozwój intelektualny uczniów przez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, a także badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę;
- posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- zaawansowanej znajomości języka obcego¹¹.

Analizując treść przedmiotowego załącznika, dostrzec można, iż w zakresie postulatywnym rozporządzenie z 2004 roku było niejako próbą normatywnego odniesienia się do postulatów doktryny pedeutologicznej. Absolwent winien bowiem być wyposażony zarówno w wiedzę z zakresu wybranej specjalności nauczycielskiej, jak i w szereg kompetencji praktycznych, pozwalających mu skutecznie realizować zadania wychowawcze, socjalizacyjne oraz organizacyjne związane z funkcjonowaniem

10 Ibidem, s. 49–50.

11 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110, załącznik.

szkoły i klasy. Sposób organizacji kształcenia nauczycieli uniemożliwił realizowanie podnoszonych postulatów w warstwie faktycznej, rzeczywistej. Należy zatem uznać, iż w poprzednim stanie prawnym postulaty doktryny zostały w warstwie normatywnej zrealizowane w sposób iluzoryczny. Wzmiankowane rozporządzenie przewidywało na przedmioty kształcenia nauczycielskiego łącznie co najmniej 360 godzin, w tym: na psychologię i pedagogikę co najmniej po 60 godzin, na dydaktykę przedmiotową dwóch specjalności (głównej i dodatkowej) co najmniej 150 godzin, na przedmioty uzupełniające co najmniej 60 godzin, w tym co najmniej 30 godzin na zajęcia z zakresu emisji głosu. Zgodnie z tym rozporządzeniem wymiar praktyk wynosił co najmniej 180 godzin. Pozostałe 30 godzin pozostawiono do rozdysponowania szkołom wyższym na zwiększenie wymiaru godzinowego zajęć z pozostałych przedmiotów. Swoboda uczelni wyższych w kształtowaniu modelu kształcenia studentów była zatem znacznie ograniczona. Jeszcze skromniej przedstawiał się wymiar godzinowy zajęć dla uzupełniających studiów magisterskich, gdzie sumaryczne minimum na przedmioty kształcenia nauczycielskiego wynosiło zaledwie 60 godzin. Po 15 godzin przeznaczono na pedagogikę i psychologię, a 30 godzin – na dydaktykę przedmiotową. W toku tak prowadzonego kształcenia przyszły nauczyciel winien posiadać – zgodnie z rozporządzeniem – następujące umiejętności:

- współpracy z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz pozaszkolnym środowiskiem społecznym w realizacji zadań edukacyjnych;
- podejmowania zadań edukacyjnych wykraczających poza zakres nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć) oraz zadań z zakresu edukacji pozaszkolnej;
- samodzielnego tworzenia i weryfikowania projektów własnych działań oraz podejmowania działań upowszechniających wzory dobrej praktyki pedagogicznej;
- kierowania własnym rozwojem zawodowym i osobowym oraz podejmowania doskonalenia także we współpracy z innymi nauczycielami;
- posługiwania się przepisami prawa dotyczącego systemu oświaty oraz statusu zawodowego nauczycieli.

Jeszcze szerzej prezentuje się katalog kompetencji, do zdobycia których predysponować miałby nauczyciela przedstawiony plan nauczania. Zgodnie z przedmiotowym rozporządzeniem obejmuje on kompetencje w zakresie:

- dydaktycznym;
- wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
- kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;

- informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Pozorność możliwości nabycia zakładanych umiejętności w toku 360- lub 60-godzinowego planu kształcenia najlepiej ilustruje proste obliczenie: 360 godzin to inaczej 45 8-godzinnych dni pracy. Abstrahując jednak od uproszczających obliczeń, z całą stanowczością należy podkreślić, iż niemożliwa jest realizacja, nawet fragmentaryczna, obecnych w doktrynie postulatów dotyczących kształcenia nauczycieli w tak zaplanowanym toku kształcenia. Raz jeszcze przeto konieczna jest konstatacja o pozorności działań przewidzianych w normatywnej podstawie kształcenia nauczycieli oraz założeń co do kompetencji zdobywanych w toku tego kształcenia. Również wymiar praktyk, szczególnie w powiązaniu z niejako „wymuszonym” okresem ich wykonywania, czyni otwartym pytanie o możliwość nabycia w ich trakcie umiejętności chociażby „współpracy z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz pozaszkolnym środowiskiem społecznym w realizacji zadań edukacyjnych”, o pozostałych umiejętnościach i kompetencjach nie wspominając.

Kolejną umiejętnością, co do zdobycia której rodzą się szczególne wątpliwości, jest posługiwanie się przepisami prawa dotyczącego systemu oświaty oraz statusu zawodowego nauczycieli. Jest to umiejętność szczególnie warta wyróżnienia, zważywszy na jej doniosłość dla skutecznego i prawidłowego wykonywania zawodu nauczyciela w każdym niemalże obszarze nauczycielskiej aktywności zawodowej. Począwszy od nawiązania stosunku pracy, poprzez wykonywanie zawodu, kontakty z uczniami, rodzicami, aż po możliwość ochrony własnych praw pracowniczych, nauczyciele – wobec braku możliwości nabycia podstawowych kompetencji *quasi*-prawnych – są, niestety, nader często pozostawieni sami sobie wobec problemów własnego zatrudnienia, odpowiedzialności cywilnej etc. Warto w tym miejscu podkreślić, że same placówki, w których są zatrudniani, najczęściej korzystają z pomocy prawnej prawników zatrudnianych w organach te placówki prowadzących, czyli w ogromnej większości – w gminach. Czyni to dostęp do fachowej pomocy prawnej co najmniej znacznie utrudnionym. Zasadnym przeto wydaje się postulat, by tok przygotowania zawodnego nauczycieli wzbogacić o zajęcia z zakresu prawa oświatowego (m.in. obejmującego Kartę Nauczyciela), prawa pracy czy prawa cywilnego. Oczywiście, ten postulat jest słuszny przy założeniu włączenia do programów nauczania wyłącznie niezbędnych podstaw, umożliwiających nauczycielowi przynajmniej wstępne, prawidłowe rozpoznanie własnej sytuacji prawnej w określonym stanie faktycznym. Szczególnie istotne wydaje się włączenie do programu nauczania nauczycieli przedmiotu związanego bezpośrednio z Kartą Nauczyciela, zważywszy jak znacząco modyfikuje ona ogólnie obowiązujące przepisy prawa pracy.

Dokonawszy przeglądu przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli w poprzednim stanie prawnym, należy przyjrzeć się przepisom aktualnie

obowiązującym, precyzując zaś – wzmiankowanemu już Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku. Najistotniejsza, jak się wydaje, zmiana wprowadzona przez obecne przepisy polega na wprowadzeniu modułowego trybu kształcenia nauczycieli, który prezentuje się następująco:

- moduł 1 – merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu,
- moduł 2 – przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne,
- moduł 3 – przygotowanie dydaktyczne,
- moduł 4 – przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu,
- moduł 5 – przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej.

Z całą pewnością pozytywnie należy ocenić formalne uporządkowanie modułów kształcenia nauczycielskiego. Wprowadzono klarowny podział na moduły obligatoryjne (1–3) oraz fakultatywne (4–5).

Nowe rozporządzenie w inny sposób unormowało również kwestię przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych. Modularne ujęcie stopni kształcenia nauczyciela umożliwia precyzyjne określenie wymagania dla studentów studiów podyplomowych. Kształcenie takich studentów może obecnie obejmować:

- przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4,
- przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym dla absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), ale nieposiadających przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego – moduły 2 i 3,
- w przypadku absolwentów studiów I stopnia przygotowanie może obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej dla osób, które posiadają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela – moduł 5.

Lektura aktualnego rozporządzenia każe również zdecydowanie wyżej ocenić poziom legislacyjny przedmiotowego aktu normatywnego niż aktu przez niego uchylonego. Obecnie realizacja wymienionych modułów kształcenia odbywa się również poprzez wyznaczenie godzinowych wartości minimalnych, niezbędnych do realizacji danych modułów, jednak aktualne rozporządzenie dalece dokładniej precyzuje wymagania odnośnie do poszczególnych modułów („poziomów” kształcenia). Wymagania te – ujęte znów w formie *de minimis* – prezentują się następująco:

- Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) bądź w liczbie przypisanej do realizowanego kierunku studiów.
- Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym. W skład tego modułu wchodzi ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne

(90 godzin), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (60 godzin) oraz praktyka (30 godzin).

- Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym, w skład którego wchodzi podstawy dydaktyki (30 godzin), dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (90 godzin) oraz praktyka (120 godzin).
- Moduł 4: Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć), na który składa się przygotowanie w zakresie merytorycznym (w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie lub etapach edukacyjnych (60 godzin) oraz praktyka (60 godzin).
- Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej, w skład którego wchodzi przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne (140 godzin), dydaktyka specjalna (90 godzin) oraz praktyka (120 godzin).

Sumarycznie zatem zaliczenie wszystkich modułów obejmuje łącznie 890 godzin zajęć i praktyk, nie uwzględniając przygotowania w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego i kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Co więcej, program praktyk jest ściśle powiązany z konkretnym modułem, co każe przypuszczać, iż ów program będzie dalece wartościowszy z punktu widzenia przygotowania zawodowego nauczyciela niż model prezentowany w rozporządzeniu z 2004 roku. Trzeba również przyznać, iż tak skonstruowany model kształcenia nauczycieli pełniej realizuje zasadę subsydiarności, dając większą swobodę placówkom kształcącym nauczycieli w formułowaniu kształcenia odnoszącego się do merytorycznego przygotowania nauczycieli do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć). Oceniając zatem model postulowany przez obecne rozporządzenie, należy ocenić go wszechstronnie wyżej niż model poprzedni. Model modułowy pozwala również precyzyjniej dopasować tok kształcenia do oczekiwań konkretnego kandydata.

Podkreślenia wymaga fakt, iż ewolucja przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli w przedmiocie praktyk zawodowych jest skierowana w dobrym kierunku. W przypadku pełnego 5-modułowego kształcenia wymiar godzinowy praktyk wynosi obecnie sumarycznie 330 godzin, co bez wątpienia jest znacznym skokiem jakościowym.

Podsumowując analizę obowiązującego stanu prawnego dotyczącego kształcenia nauczycieli, należy również podnieść kwestię szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, unormowaną w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku¹². Zgodnie z tym rozporządzeniem wszyscy nauczyciele muszą posiadać przygotowanie pedagogiczne, obejmujące wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej. Rozporządzenie szczegółowo normuje wymagania dla zajmowania stanowiska nauczyciela w poszczególnych

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku, Dz.U. 2013, nr 0, poz. 2017 (tekst jedn.)

rodzajach placówek oświatowych oraz na szczególnych stanowiskach nauczycielskich. To rozporządzenie wzmiankowane jest przeze mnie w sposób bardzo skrótowy, gdyż warunkuje ono wyłącznie kwalifikacje, jakich wymaga się od nauczycieli zatrudnianych na określonych stanowiskach nauczycielskich w danych placówkach oświatowych, nie warunkując jednak trybu przygotowania zawodowego kandydatów na przedmiotowe stanowiska. Z tego też względu, przyjmując za wiodącą optykę skupioną na samym przygotowaniu zawodowym nauczyciela, decydującym aktem prawnym, zgodnie z powoływaną wcześniej normą delegacyjną przewidzianą art. 9 ust. 2 Ustawy Karta Nauczyciela, pozostaje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2012 roku.

Konkluzja

„Reforma systemu edukacji przeprowadzona w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w naszym kraju niewiele zmieniła proces zawodowego przygotowania nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli różnej szczebli edukacji wymaga zasadniczych zmian programowych i strukturalnych, gdyż dotychczasowy system kształcenia ma poważne braki, których eliminacja wymaga współdziałania różnych podmiotów odpowiedzialnych za stan polskiej edukacji [...]”¹³. Nie sposób odmówić słuszności postulatowi zmian, niezmiennie pojawiającemu się w głównym dyskursie polskiej pedagogii. Jednak wobec wprowadzenia kolejnych „zmian”, tym razem – jak się wydaje – istotnie strukturalnych, należy zadać pytanie o to, czy zmiany zmierzają w dobrym kierunku. Wyjątkowość tego pytania w kontekście procesu kształcenia nauczyciela jest ściśle i nierozzerwalnie skorelowana ze szczególną rolą i pozycją nauczyciela oraz z pewną odrębnością zadań stawianych nauczycielowi. „Lista” funkcjonujących w powszechnej świadomości oczekiwań względem kompetencji i zdolności nauczyciela jest długa – składa się m.in. z postulatów posiadania przez nauczyciela np. umiejętności specjalnych, niedostępnych dla laika, wykonywania zawodu z poczuciem misji społecznej, budowania współpracy na zasadzie autorytetu i zaufania. Nie ulega wątpliwości, iż wymagania stawiane nauczycielom przez tzw. opinię publiczną są ogromne. Czyni to modelowanie kształcenia nauczycieli wyzwaniem wymagającym i bardzo trudnym.

Pytanie stawiane w niniejszej pracy dotyczy jednak zasadności realizowania kolejnych zmian w kształceniu nauczycieli. Odpowiadając na nie, warto przyjrzeć się następującym danym statystycznym. Tylko w latach 1988–2002 odsetek pełnozatrudnionych nauczycieli z wykształceniem wyższym wzrósł z 53,2% do 89,5%. Jednocześnie liczba pedagogów z wykształceniem średnim spadła w tym okresie o 51,5 tys. osób¹⁴. Należy zatem przyznać, iż kolejne zmiany w ustawodawstwie „okołoedukacyjnym” wywołują wymierne skutki.

13 E. PIOTROWSKI, *Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych*, [w:] *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. SZEMPRUCH, M. BŁACHNIK-GEŚIARZ, Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej 2009, s. 96.

14 Na podstawie danych ze spisu nauczycieli z 1 października 2002 roku.

Odnosząc się do stanu prawnego wprowadzonego rozporządzeniem z 2012 roku, trzeba proponowane zmiany ocenić pozytywnie. Z pewnością w nowym stanie prawnym można mówić o większej „elastyczności” w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, połączonej jednocześnie z dalece precyzyjniejszym wskazaniem wymogów niezbędnych do zaliczenia poszczególnych modułów w toku studiów. Koncepcja kształcenia modularnego, w brzmieniu prezentowanym w przedmiotowym rozporządzeniu, w sposób wyraźny i precyzyjny wiąże poszczególne etapy kształcenia z praktyką związaną bezpośrednio z realizowaną treścią teoretyczną. Postulując kolejne zmiany, warta dyskusji wydaje się propozycja wprowadzenia treści związanych z prawem oświatowym do obligatoryjnego programu nauczania nauczycieli.

Oceniając zastaną sytuację normatywną dotyczącą kształcenia nauczycieli nie można jednak zapominać o kluczowej, acz nader często niedocenianej kwestii. Kształcenie nauczycieli nie jest i nigdy nie będzie materia mogącą w sposób kompletny, wyczerpujący i zupełny zostać ujętą w formie jakiegokolwiek aktu normatywnego. *Gros* odpowiedzialności za przygotowanie zawodowe będzie zawsze musiał zależeć od szczegółowego programu nauczania i programu praktyk przygotowywanych przez placówki kształcące nauczycieli oraz od bezpośredniej pracy kadry kształcącej kandydatów na nauczycieli.

Literatura

- KUZITOWICZ W., *Ktoś musi zapoczątkować te zmiany*, „Gazeta Szkolna” 2007, nr 9.
- NOWACKI T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji 2004.
- OCHMAŃSKI M., *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej 1991.
- PIOTROWSKI E., *Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych*, [w:] *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. SZEMPRUCH, M. BLACHNIK-GĘSIARZ, Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207 poz. 2110, załącznik.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku, Dz.U. 2013, nr 0, poz. 2017 (tekst jedn.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.
- SZEMPRUCH J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Agencja Wydawnicza „Impuls” 2013.
- ŚLIWERSKI B., *Nauczyciel jako zawód*, I Kongres Zarządzania Oświatą, Łódź, OSKKO 2006.
- Ustawa z 28 stycznia 1982 roku. Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19.

Przygotowanie zawodowe studentów kierunków pedagogicznych w toku praktyk pedagogicznych

Professional training and education of students at pedagogical faculties in the course of pedagogical internship

This paper outlines the problems of modern theoretical concepts related to educating and training teachers in Poland, and it also signals trends in higher education resulting from the works of the Bologna Process. The author of this study addressed both the scope and the forms of practical pedagogical training proposed by universities, simultaneously presenting the examples of evaluation initiatives aimed to assess the level of practical training in the preparation of future teachers to practice the profession.

Keywords: teaching practice, the Bologna process

Wstęp

We współczesnym świecie dostrzega się wzrost znaczenia edukacji i zainteresowania nauczycielem jako ważną stroną osobowych relacji w procesach nauczania i wychowania. Nauczyciel, a wraz z nim edukacja i wychowanie wpisane są w ludzką egzystencję i w dużej mierze kształtują jej przebieg, jakość edukacji ma bowiem istotne znaczenie dla twórczego, satysfakcjonującego, odpowiedzialnego życia i funkcjonowania człowieka.

W niniejszym opracowaniu pragnę omówić współczesne kierunki myślenia o edukacji nauczycieli w kontekście ich przygotowania zawodowego, skupiając się na roli praktyk pedagogicznych. Problemem terminologicznym jest częste używanie określeń: „nauczyciel”, „pedagog” jako synonimów. W moim przekonaniu określenie „pedagog” jest znaczeniowo szersze, obejmuje wszelkich profesjonalistów koncentrujących na bezpośredniej i pośredniej pracy z dzieckiem, uczniem, studentem, jego rodziną czy środowiskiem.

Kształcenie nauczycieli na poziomie teoretycznym i praktycznym

Problem kształcenia nauczycieli jest przedmiotem nieustannych dyskusji i badań, ponieważ kształcenie to niewątpliwie wywiera wpływ na funkcjonowanie oświaty. W myśli pedagogicznej prezentowane są różne doktryny, koncepcje i tendencje dotyczące tego zagadnienia. Problematykę analizują m.in.: Wincenty Okoń, Tadeusz Lewowicki, Henryka Kwiatkowska, Czesław Banach, Ryszard Pachociński, Józef Kuźma, Jerzy Niemiec, Anna Wiłkomirska, Jolanta Szempruch i Bogusława D. Gołębiak.

Jolanta Szempruch¹ analizując koncepcje teoretyczne kształcenia nauczycieli, wymienia szereg zaleceń dotyczących ich edukacji, np.:

- „stosowanie twórczych form jej przygotowania ze względu na konieczność reprezentowania przez nauczyciela aktywnej i twórczej postawy;
- wykorzystywanie zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii oraz nowoczesnych rozwiązań metodycznych;
- respektowanie współczesnej orientacji teleologicznej i nastawienie na kształtowanie osobowości, postaw i kompetencji obok przekazywania wiadomości i rozwoju samodzielnego tworzenia wiedzy;
- akcentowanie w toku pedagogicznego przygotowania nauczycieli rozwoju umiejętności pełnienia funkcji wychowawczych i kształtowania kapitału społecznego uczniów;
- przygotowanie nauczycieli do współdziałania z instytucjami edukacji równoległej, a także do współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami;
- wyeksponowanie w programach kształcenia zagadnień związanych z szeroko rozumianą tolerancją wobec postaw narodowych, społecznych, ideowych, religijnych;
- eksponowanie w toku kształcenia prognostycznych przewidywań obok tradycyjno-historycznych doświadczeń rozwoju życia społecznego i cywilizacyjno-kulturowego;
- położenie większego nacisku na całościowe zorientowanie nauczyciela w problematyce edukacyjnej i podejmowanie działań mających na celu wyrównywanie szans rozwojowych uczniów, a także działań opiekuńczych, wychowawczych, socjalnych, zdrowotnych i kulturalnych szkoły;
- kształtowanie w toku edukacji nauczycielskiej umiejętności radzenia sobie z niepewnością i złożonością posługiwania się nowymi technologiami informacji i komunikacji;
- ukazanie nauczycielom nowych orientacji metodologicznych, filozoficznych i światopoglądowych, dowartościowanie problematyki kultury pedagogicznej i organizacyjnej oraz etyki czasów transformacji i wyzwań cywilizacyjnych;
- przykładanie większej wagi do dobrej organizacji praktyk nauczycielskich, kompetentnie realizowanych pod opieką doświadczonych nauczycieli akademickich i szkolnych;
- przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli – do doksztalcania i doskonalenia w myśl zasady edukacji ustawicznej².

Podkreśla się, że zasadnicza zmiana edukacji nauczycielskiej wynika z faktu, iż podstawowym zadaniem nauczyciela jest kształtowanie osobowości wychowanka i uczenie go sprawnego funkcjonowania w rzeczywistym i szybko rozwijającym się świecie. Na podstawie publikowanych raportów³ okazuje się, że w ostatnich latach

1 J. SZEMPRUCH, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Warszawa 2013.

2 Ibidem, s. 53–54.

3 *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010. Broszura informacyjna*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych 2011.

poziom wykształcenia nauczycieli korzystnie się zmienił, co jest efektem wzrostu formalnych wymagań co do kwalifikacji nauczycieli, rosnących aspiracji społeczeństwa, umasowienia i poszerzonej oferty kształcenia wyższego, a także rosnących wymogów ze strony rynku pracy. Nadto nauczyciele – zgodnie z założeniami ostatniej reformy oświaty – podejmują liczne działania doskonalące, wynikające z wymogów procedury awansu zawodowego.

Pomimo wielu reform systemu kształcenia nauczycieli ogólny stan edukacji nauczycielskiej jest przedmiotem ciągłej – uzasadnionej – krytyki. Badacze krytykują m.in.: dominację podających metod kształcenia (mimo dostępu współczesnej szkoły do nowoczesnych technologii w nauczaniu), nadmiar wiedzy „zakotwiczonej w przeszłości”, a w związku z tym szybką dezaktualizację tej wiedzy i nieprzystosowanie do zmieniających się warunków życia. Podkreśla się, że w kształceniu nauczycieli nadal obserwuje się zbyt mało przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną⁴.

W systemie edukacji prowadzonej na różnych kierunkach studiów i w różnych typach uczelni w Polsce marginalizuje się znaczenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. W debatach edukacyjnych szkoła jawi się niejednokrotnie jako instytucja, w której odbywa się przekaz wiedzy i umiejętności zapisanych w podstawie programowej. Nauczyciele zaś, zgodnie z tą podstawą, transmitują wiedzę, kontrolują poziom jej przyswojenia, mierzą ją i odpowiadają za jej ilościowe sprawdzanie – sprzyjają temu m.in. rankingi wyników egzaminów przeprowadzanych na każdym etapie edukacyjnym. Rzadziej omawia się zadania nauczyciela i szkoły związane z diagnozą problemów uczniów, profilaktyką i terapią⁵. Zjawiskiem obserwowanym w ostatnich latach jest komercjalizacja szkół wyższych, która sprowadza je do instytucji usługowych. W debatach na temat kształcenia nauczycieli podkreśla się, iż kształcenie to w zakresie kanonu wiedzy pedagogicznej opiera się w większości szkół wyższych na starych koncepcjach. Unika się nowych ujęć, które wymagają wysiłku poznawczego i krytycznego podejścia. W edukacji pedagogów dominuje zatem orientacja na unikanie podejścia autorskiego i powielanie starych treści programowych⁶.

Pod koniec XX wieku rozpoczęła się debata zainspirowana dokumentami procesu bolońskiego (Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku w sprawie budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego), dotycząca zagadnienia wartości i wymogów tradycyjnej edukacji akademickiej oraz kształcenia zawodowego. Zwrócono uwagę na wzrost zapotrzebowania na wykształcenie akademickie w tych grupach zawodowych, w których do tej pory nie było ono wymagane. Jednocześnie dostrzeżono, że posiadanie wykształcenia wyższego nie gwarantuje zatrudnienia ani utrzymania pracy przez całe

4 J. SZEMPRUCH, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP 2000.

5 Ibidem, s. 61, za: M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ, *Nowe standardy kształcenia nauczycieli – kłopoty ze zmianą*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 12 (207).

6 Ibidem, s. 62, za: B. ŚLIWERSKI, *Debata na temat stanu rozwoju polskiej pedagogiki (część 1)*, „Elektroniczny Biuletyn Zespołu Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Warszawa–Zielona Góra” 2011, nr 21 (28).

życie. Niezadowolenie z jakości kształcenia akademickiego wyrażali (nadal wyrażają) zarówno pracodawcy, jak i absolwenci, domagając się precyzyjnego określenia, jakie kompetencje mają mieć absolwenci określonych kierunków. Rozpoczęty w 1999 roku proces boloński dąży do zorientowania kształcenia na przydatność absolwenta do życia i pracy w społeczeństwie. Aby stworzyć warunki do rozwoju nie tylko umiejętności intelektualnych, ale również tych, które umożliwiają adaptację społeczną i funkcjonowanie w złożonych rolach społecznych oraz zawodowych, proces kształcenia powinien być skoncentrowany na studencie – osobie uczącej się. Przewartościowanie dotyczy nauczycieli w dwojaki sposób. Zawód ten powinien ulec zmianom przynajmniej na miarę zmian otaczającego nas świata, ponieważ nauczyciele są odpowiedzialni za „przygotowanie” człowieka do uczestniczenia w społeczeństwie wiedzy. Jednocześnie zmiany wynikające z procesu bolońskiego dotyczą kształcenia akademickiego samych nauczycieli⁷.

W toku prac przyjęto pojęcie kształcenia kompetencyjnego, określające zasoby konieczne do osiągnięcia przez absolwentów poszczególnych kierunków studiów. Wyróżniono przy tym kompetencje ogólne i ponadprzedmiotowe.

W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli priorytetem stają się: kształtowanie postawy otwartości na świat, nauka operowania wiedzą oraz harmonijne przygotowanie do funkcji i zadań związanych z tą profesją⁸. W realizacji tych zadań niezwykle istotne znaczenie mają praktyki zawodowe, które powinny całościowo angażować kandydata do zawodu w proces dydaktyczno-wychowawczy.

Badacze w różny sposób definiują cele praktyk studenckich. Za szczególnie istotne uważają m.in.:

- „kształtowanie umiejętności wykorzystywania w praktyce wiedzy teoretycznej;
- poznawanie realiów i specyfiki pracy placówek oświatowych;
- wdrażanie studentów do doskonalenia swej wiedzy, nabywania nowych, praktycznych umiejętności;
- korzystanie z twórczych doświadczeń czynnych nauczycieli;
- wdrażanie do innowacji i twórczości pedagogicznej”⁹.

Wyznacza się trzy cele dydaktyczno-wychowawcze praktyki:

- pierwszy dotyczy informacji o rzeczywistości wychowawczej;
- drugi weryfikuje twierdzenia teoretyczne;
- trzeci kształtuje pełne postawy prozawodowe¹⁰.

Obecnie nauczyciele kształceni są w kolegiach nauczycielskich, kolegiach języków obcych i w szkołach wyższych na poziomie studiów licencjackich,

7 I. PRZYBYLSKA, *Kompetencje społeczno-emocjonalne absolwentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich*, [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. DUDAK, K. KLIMKOWSKA, A. RÓŻAŃSKI, Kraków, Agencja Wydawnicza „Impuls” 2012.

8 J. SZEMPRUCH, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli...*, s. 68.

9 T. ŁACH, *Rola praktyk studenckich w przygotowaniu nauczycieli do zawodu*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji*, red. K. DURAJ-NOWAKOWA, Kraków–Łowicz, Agencja Wydawnicza „Impuls” 1999.

10 K. DURAJ-NOWAKOWA, *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz, MWSH-P 1996.

magisterskich i podyplomowych. W trakcie studiów (poza studiami podyplomowymi) student ma obowiązek odbyć praktyki, obejmujące następujące formy aktywności: wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i przez innych nauczycieli, studentów, słuchaczy.

Na Uniwersytecie Śląskim i wielu innych państwowych uczelniach praktyki w toku studiów na wydziałach pedagogicznych przebiegają według planu studiów w następującej organizacji:

- śródroczna praktyka asystencka – moduł praktyczny asystencki I rok I semestr (30 godzin);
- śródroczna praktyka specjalizacyjna – moduł praktyczny specjalizacyjny II rok III semestr (30 godzin);
- śródroczna praktyka specjalizacyjna – moduł praktyczny specjalizacyjny II rok IV semestr (30 godzin);
- praktyka wakacyjna – III rok V semestr (90 godzin – specjalności nauczycielskie, 60 godzin – specjalności nienauczycielskie)¹¹.

Problemem praktyk studenckich zajmowało się i zajmuje szereg badaczy i instytucji. Wysuwane są wciąż nowe postulaty mające podnieść jakość procesu kształcenia nauczycieli. Dostrzega się przy tym ważność przeobrażeń społeczno-kulturowych, które implikują znaczące zmiany w warunkach życia, zmuszając tym samym do namysłu nad rolą szkoły i nauczycieli. Zmiany społeczne i cywilizacyjne określają skalę zmian w tym zawodzie, a także w procesie profesjonalnego kształcenia pedagogów. Kierunek tych przemian wyznaczany jest przez odejście od przekazu wiedzy i koncentracji na rozwoju sfery intelektualnej do uczenia samodzielności poznawczej, objęcia oddziaływaniami edukacyjnymi postaw i umiejętności społecznych oraz emocjonalnych. Obecnie oczekuje się od nauczycieli wsparcia egzystencjonalnego i działań wychowawczo-terapeutycznych. Jednak wiele obszarów, takich jak zdolności, motywacja i dojrzałość społeczno-emocjonalna uczniów, to nadal zaniedbywane sfery działania szkoły. Podkreśla się, że szkoła z „niedowładem sfery uczuciowej” i wyraźnym prymatem dociekań rozumowych nie odpowiada na naturalne potrzeby dzieci i młodzieży¹².

Poziom przygotowania zawodowego studentów kierunków pedagogicznych w toku praktyk poddawano wielu różnym badaniom – zarówno w ramach ewaluacji wewnętrznej, prowadzonej przez poszczególne uczelnie¹³, jak i ze wsparciem podmiotów zewnętrznych, pełniących rolę audytorów. Szeroki zakres informacji odnośnie

11 Organizacja pedagogicznych praktyk studenckich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, http://pedagogika.us.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:praktyki-pedagogiczne&Itemid=525 [data dostępu: 7 X 2014].

12 H. KWIATKOWSKA, *Pedeutologia*, Warszawa, WAIP 2008, s. 13.

13 Analiza wyników ankiety satysfakcji ze studiów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego za rok akademicki 2012/13, http://www.wpips.us.edu.pl/dok/jakoscksztalcenia/raport_ankieta_satysfakcji_2013_13.pdf [data dostępu: 7 X 2014].

do przygotowania studentów w ramach praktyk pedagogicznych uzyskano dzięki projektowi „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela” Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Projekt ten zwyciężył w ramach ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Departament Funduszy Strukturalnych konkursu nr 6/POKL/3.3.2/09 na projekty dofinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, Priorytetu III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działania 3.3, Poddziałania 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli¹⁴.

Najważniejszym celem badań przeprowadzonych na potrzeby projektu było zgromadzenie informacji na temat funkcjonującego modelu praktyk zawodowych, odbywanych przez studentów kierunków pedagogicznych, umożliwiających stworzenie innowacyjnego programu praktyk, poprawiającego jakość przygotowania zawodowego nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Z tego względu zarówno pytania stawiane respondentom w kwestionariuszach, jak i scenariusz, według którego prowadzone były zogniskowane wywiady grupowe, koncentrowały się wokół kwestii przygotowania, organizacji, realizacji i ewaluacji właśnie praktyk zawodowych przyszłych nauczycieli. Część pytań sformułowanych w ankietach oraz część wypowiedzi uczestników fokusów odnosiła się również do teoretycznego przygotowania do wykonywania obowiązków zawodowych, odbieranego przez studentów na studiach wyższych. Na podstawie analizy modułów tematycznych uwzględnionych w ramach przeprowadzonych badań zostały sformułowane wnioski i rekomendacje.

Opinie studentów na temat stopnia ich przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela (czego miernikiem miały być odbyte przez nich praktyki pedagogiczne) zebrano w czasie badania kwestionariuszowego przeprowadzonego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi na próbie 500 studentów pedagogiki. Podkreślono, że praktyki pedagogiczne są dla studentów pierwszym zetknięciem z praktycznym aspektem potencjalnie wykonywanego przez nich w przyszłości zawodu. Są one zatem pierwszą rzeczywistą weryfikacją merytorycznego przygotowania i osobistych predyspozycji studentów do wykonywania tej profesji. Odpowiedzi udzielane przez studentów sugerowały, że realizowane przez nich w trakcie studiów przygotowanie do odbycia praktyk nie może zostać ocenione jako bardzo dobre. Tylko 6,8% studentów uznało, że studia bardzo dobrze przygotowały ich merytorycznie do odbycia pierwszej praktyki. Podkreślono, iż niepokojący jest fakt, że około 1/5 respondentów negatywnie oceniła swoje merytoryczne przygotowanie do realizacji praktyk, co – zdaniem badających – może prowadzić do wniosku o istnieniu problemu występującego w obecnym modelu kształcenia nauczycieli: młodym pedagogom podstawową trudność sprawia przełożenie zdobytej na studiach wiedzy teoretycznej na praktyczne działania zawodowe. Tylko 6,4% ankietowanych studentów wykorzystywało w pełni wiedzę pozyskaną w czasie studiów wyższych w praktyce odbywanej w przedszkolach

¹⁴ „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”, <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/> [data dostępu: 7 X 2014].

i szkołach, natomiast prawie 1/5 badanych studentów (18%) wcale lub prawie wcale nie wykorzystywała w czasie praktyk wiedzy przekazywanej im na studiach pedagogicznych.

Studenci w pytaniach otwartych sformułowanych w przedstawionej im ankiecie zostali poproszeni o wskazanie działań, które mogłyby sprawić, że merytorycznie studia lepiej przygotowywałyby ich do odbywania praktyk, a przekazywana w czasie studiów wiedza była stosowana na praktykach. Zdecydowaną najczęstszą odpowiedzią (w przypadku obu pytań) było wskazanie przez studentów konieczności zwiększenia przez uczelnie liczby zajęć o charakterze ćwiczeniowym, konwersatoryjnym, warsztatowym oraz bezpośrednie powiązanie ich tematyki z realiami pracy w placówkach oświatowych. Często pojawiały się także następujące propozycje:

- zaangażowanie do prowadzenia zajęć akademickich osób posiadających doświadczenie w praktycznej pracy w przedszkolach i szkołach (praktykujących nauczycieli i metodyków);
- zwiększenie liczby zajęć, w ramach których studenci obserwują prawdziwe lekcje prowadzone przez doświadczonych nauczycieli;
- zmniejszenie liczby przedmiotów ogólnych na rzecz przedmiotów zawodowych – wśród przedmiotów zbędnych, nieprzydatnych w wykonywaniu zawodu, studenci najczęściej wymieniali socjologię, filozofię i historię pedagogiki;
- przygotowanie w czasie studiów do prowadzenia i wypełniania dokumentacji nauczycielskiej, do realizacji podstawy programowej, planowania pracy pedagogicznej;
- poszerzenie przygotowania psychologicznego, ze szczególnym uwzględnieniem psychicznego rozwoju dziecka, zasad komunikacji z dzieckiem i grupami w różnym wieku oraz metod rozwijania inteligencji uczniów.

W kontekście przytoczonych wyników badań z udziałem studentów znajdują potwierdzenie wnioski o konieczności uzupełnienia programów studiów pedagogicznych o treści związane z najbardziej aktualnymi zagadnieniami mogącymi znaleźć zastosowanie w codziennej pracy nauczyciela. Można do nich zaliczyć: formalny i organizacyjny aspekt działań nauczyciela, pracę z grupą uczniowską i budowanie zespołu klasowego, kształcenie umiejętności interpersonalnych. Zasadne okazało się także rekomendowanie zmian w metodyce pracy ze studentami na studiach wyższych – zwiększenie liczby zajęć ćwiczeniowych, przyłożenie wagi do pracy metodami aktywizującymi studentów, preferowanie metod, umożliwiających przekazywanie wiedzy uczniom.

Zwrócono uwagę na powszechność opinii studentów o braku kontaktu w czasie studiów z nauczycielami – praktykami i metodykami. Studenci zarzucili wykładowcom akademickim brak wiedzy na temat realiów nowoczesnej szkoły, brak zaangażowania w prowadzone zajęcia (w tym prowadzenie ćwiczeń, konwersatoriów i warsztatów metodami wykładu), przeteoretyzowanie wiadomości przekazywanych studentom w czasie wykładów i nieprzydatność tych informacji w praktycznej pracy z dziećmi. Uzyskane opinie potwierdziły rekomendowaną wcześniej konieczność angażowania do prowadzenia na uczelniach wyższych zajęć o charakterze ćwiczeniowym nauczycieli – praktyków i metodyków przedmiotowych. Podkreślono, że należy również zastanowić

się nad rozwiązaniem, które wyposażyłoby pracowników dydaktycznych uczelni w najbardziej aktualną, praktyczną wiedzę na temat funkcjonowania przedszkoli i szkół podstawowych, aby mogła ona zostać przekazana studentom podczas zajęć. Jako rekomendowane działanie wskazano zorganizowanie dla prowadzącej wykłady, ćwiczenia, konwersatoria i warsztaty kadry dydaktycznej szkół wyższych obowiązkowych praktyk w placówkach oświatowych, do pracy w których przygotowują studentów. Praktyki takie powinny obejmować 30 godzin w semestrze w przypadku tych nauczycieli akademickich, którym w kolejnym semestrze zostaną przydzielone grupy studenckie. Pozwoliłoby to nauczycielom akademickim na odniesienie swoich doświadczeń badawczych do praktyki współczesnej edukacji. Byłoby to korzystne także dla ich pracy naukowej, gdyż pozwoliłoby na weryfikację przyjmowanych przez nich założeń teoretycznych i stawianych hipotez z praktyką dziedziny, którą się zajmują. Wiedza i umiejętności przekazywane studentom przez wykładowców zyskałyby przy tym na aktualności; wpłynęłoby to znacząco na jakość przygotowania merytorycznego studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Wiedza, jaką pozyskują oni w czasie studiów, nie byłaby oderwana od realiów pracy w szkołach i przedszkolach. Praktyki dla pracowników akademickich mogłyby przybrać formę obserwacji i asystentury w zajęciach prowadzonych przez nauczycieli oraz konsultacji z metodykami i dyrektorami placówek oświatowych. Zachętą dla tych ostatnich do wyrażania zgody na przyjęcie praktykantów może być zaproszenie praktykującego w placówce akademika do poprowadzenia dla pracowników placówki wykładu, stanowiącego element wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. W ten sposób także środowisko nauczycielskie odniosłoby korzyści z wprowadzania takiego modelu okresowych praktyk pedagogicznych dla kadry akademickiej.

W ankietach wypełnianych przez studentów uwagę badających zwróciło wyraźne deprecjonowanie przydatności ogólnego przygotowania teoretycznego z zakresu nauk, takich jak filozofia, socjologia, historia pedagogiki. Podano, że studenci nie dostrzegają potrzeby umiejscowienia ich wiedzy zawodowej w szerszym kontekście aksjologicznym i epistemologicznym, a postawa ta może skutkować w przyszłości brakiem głębszej refleksji nad własnymi działaniami i brakiem umiejętności opracowywania na tej podstawie autorskich strategii oraz metod pedagogicznych. Do takich działań konieczne jest bowiem posiadanie nie tylko ogólnej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, ale również wiedzy z zakresu nauk społecznych i humanistycznych. Wydaje się zatem, że wadą teoretycznego przygotowania nauczycieli nie są treści prezentowane w ramach ogólnego kursu pedagogicznego, ale metody, jakimi są one przekazywane studentom. Podkreślono, że należy uczyć wykładowców przedmiotów ogólnych na konieczność prezentowania studentom wiadomości w sposób bezpośrednio powiązany z zagadnieniami odnoszącymi się do praktycznej pracy nauczycieli i pedagogów. Może temu służyć zmiana formuły wykładu na dialog czy rozmowę nauczającą, w czasie której wykładowca zachęca studentów do zadawania pytań, poszukiwania związków i analogii między omawianymi problemami a rzeczywistością. Osiągnięciu założonego celu może również służyć nadanie egzaminom akademickim

bardziej praktycznego charakteru – nawet jeśli wykładany przedmiot ma bardzo ogólny charakter (np. historia myśli pedagogicznej), końcowy sprawdzian wiedzy studenta może przybrać formę pozwalającą mu na odniesienie zdobytej wiedzy teoretycznej do praktycznych zagadnień pracy nauczyciela. Zmiana formuły egzaminów kształciłaby w większym stopniu kluczowe kompetencje studentów – przetwarzanie informacji i wykorzystywanie ich w praktyce, a nie bierne odtwarzanie.

Na potrzeby projektu, równolegle przeprowadzono dwa badania z udziałem nauczycieli – praktyków: badanie fokusowe z dyrektorami placówek oświatowych przyjmujących na praktyki studentów pedagogiki oraz badanie kwestionariuszowe, w którym wzięli udział nauczyciele – opiekunowie praktykantów.

Pierwszy interesujący wniosek płynący z analizy przede wszystkim wyników ankiet dotyczył negatywnej oceny przez nauczycieli przygotowania studentów do praktyk pedagogicznych (a zatem także do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela). W opinii 6% nauczycieli – opiekunów studenci w ogóle nie są przygotowani do odbywania praktyk w przedszkolach czy szkołach. W odpowiedziach udzielanych na to pytanie przez nauczycieli – opiekunów dominowały stwierdzenia wyśrodkowane pomiędzy określeniem: „studenci nie są przygotowani”, a opinią: „są przygotowani doskonale”. Badających zaniepokoił bardzo niski udział wskazań oceniających przygotowanie studentów jako doskonałe – takiej odpowiedzi udzielił tylko 1% respondentów. Co ciekawe, nauczyciele poproszeni w ankiecie o wskazanie sposobów poprawy przygotowania studentów do odbywania praktyk w wielu przypadkach proponowali te same działania, co ankietowani studenci. Opiekunowie praktyk najczęściej formułowali następujące postulaty:

- zwiększenie liczby zajęć akademickich o charakterze ćwiczeniowym i włączenie do systemu kształcenia pedagogów na uczelniach nauczycieli – praktyków oraz metodyków przedmiotowych;
- przygotowanie studentów w toku studiów teoretycznych w zakresie organizacyjnych i formalnych obowiązków związanych z pracą nauczyciela, awansem nauczycielskim, organizacją szkolnictwa;
- położenie większego nacisku na metodykę pracy z dzieckiem (przygotowanie studentów do komunikacji pedagogicznej i przekazywania wiedzy dziecku na konkretnym poziomie rozwoju psychicznego);
- wprowadzenie większej liczby godzin poświęconych rozwiązywaniu problemów wychowawczych (praca z dziećmi o specjalnych potrzebach, z uczniem trudnym, dziećmi z ADHD czy z dysleksją);
- zwiększenie liczby zajęć obserwowanych przez studentów w przedszkolach i szkołach prowadzonych przez nauczycieli – praktyków.

Przeprowadzone badanie fokusowe pozwoliło z kolei precyzyjnie zdiagnozować te obszary, w których model kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli należy udoskonalić, zmodernizować, aby jeszcze lepiej przygotowywać absolwentów pedagogiki do pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Bardzo ważnym obszarem, w którym – zdaniem uczestników sesji fokusowej, tj. dyrektorów placówek oświatowych – studenci wykazują znaczne braki, jest praca wychowawcza z pojedynczym uczniem i klasą jako zbiorowością. Potwierdziły to wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród opiekunów praktyk. W ich świetle aż 1/5 studentów była bardzo słabo przygotowana do prowadzenia działań opiekuńczo-wychowawczych, a tylko 13% praktykantów poradziło sobie z tego typu zadaniami bardzo dobrze lub doskonale.

Dyrektorzy szkół i przedszkoli biorący udział w badaniu fokusowym sprecyzowali również kolejne obszary, w których braki studentów były wyjątkowo widoczne. Ich zdaniem praktykanci w dużym stopniu nie byli przygotowani do budowania autorytetu wśród uczniów, wykazywali wyraźne deficyty w komunikacji pedagogicznej z dziećmi, nie radzili sobie również w sytuacjach wymagających rozwiązywania konfliktów. Wiele problemów natury wychowawczej wynikało – w opinii badanych – z małej wiedzy praktykantów na temat psychologii oraz z niskiego poziomu kompetencji interpersonalnych, przede wszystkim w zakresie umiejętności komunikacyjnych oraz asertywności, kluczowych w pracy wychowawcy i nauczyciela. Zarekomendowano zatem zwiększenie liczby godzin z zakresu psychologii dziecka. Ćwiczenia w tym bloku powinny być ukierunkowane przede wszystkim na radzenie sobie z trudnymi sytuacjami w pracy z dzieckiem i klasą. Nauczyciele akademicy realizujący te zajęcia powinni zwracać szczególną uwagę na kształcenie u studentów – podczas zajęć mających formułę warsztatów i symulacji – umiejętności najbardziej przydatnych w przyszłej pracy: efektywnej komunikacji z dzieckiem, asertywnej postawy nauczyciela wobec uczniów i klasy, rozwiązywania konfliktów na drodze negocjacji i mediacji. Podano, że zwiększenie uwagi przykładanej do przygotowania psychologicznego studentów będzie miało decydujący wpływ także na skuteczność ich działań dydaktycznych.

Stwierdzono, że deficyty w zakresie przygotowania do pełnienia funkcji wychowawczych mogą przekładać się w dużym stopniu na brak umiejętności przyszłych nauczycieli wywiązywania się z zadań dydaktycznych (nauczyciel niepotrafiący utrzymać dyscypliny i autorytetu w grupie ma problemy z przekazaniem dzieciom jakiegokolwiek wiedzy). Zwrócono uwagę na to, że tylko 5% opiekunów uznało praktykantów za bardzo dobrze lub doskonale przygotowanych do podejmowania działań dydaktycznych. Dyrektorzy biorący udział w badaniu fokusowym za przyczyny takiego stanu rzeczy uznali:

- przestarzałe metody nauczania na studiach wyższych, powielane następnie przez absolwentów w pracy dydaktycznej;
- brak praktycznego doświadczenia kadry akademickiej i przeteoretyzowanie wiedzy przekazywanej przez nią studentom, którzy nie potrafią przełożyć tej teorii na praktykę;
- przekazywanie studentom wyłącznie treści – brak przygotowania ich do wykorzystywania tych treści w toku zajęć, brak przygotowania do indywidualizacji nauczania;

- brak przygotowania do organizowania własnego warsztatu pracy i samodzielnego tworzenia narzędzi, środków dydaktycznych.

Badani nauczyciele – opiekunowie i dyrektorzy placówek w trakcie sesji fokusowej wielokrotnie stwierdzali, że braki studentów biorą się w dużej mierze z nieprawidłowej, negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela. Ich zdaniem przyjmowanie na studia pedagogiczne bardzo dużej liczby osób niewykazujących predyspozycji do pracy z dziećmi ani do nauczania, a następnie przyznawanie im formalnych uprawnień przekłada się na niską jakość wykonywanych przez nich obowiązków zawodowych, a dla dzieci pozostających pod opieką niewykwalifikowanych wychowawców może oznaczać poważne straty czy nawet zagrożenia. Badani dyrektorzy w czasie sesji fokusowej przytaczali przypadki studentów odbywających praktyki w przedszkolach, którzy odmawiali organizacji dla dzieci zadań muzycznych lub plastycznych, motywując to brakiem tego typu zdolności; zdarzali się studenci o bardzo poważnych wadach wymowy, które uniemożliwiały prawidłową komunikację z podopiecznymi. Przywoływane były też przypadki studentów nieposiadających podstawowej wiedzy ogólnej.

Badacze zarekomendowali wprowadzenie dodatkowych egzaminów kompetencyjnych dla kandydatów na studia pedagogiczne, obejmujących także sprawdzian dotyczący zdolności muzycznych i manualnych. Podano, że z kolei studentom, którzy nie posiadają wymaganych w zawodzie umiejętności (plastycznych, muzycznych) lub też chcą kontynuować kształcenie na kierunku pedagogicznym mimo zdiagnozowanych dysfunkcji (np. wada wymowy), należy zalecić podjęcie intensywnych działań samodoskonalących i korekcyjnych.

Zdaniem nauczycieli – opiekunów i dyrektorów placówek oświatowych studenci nie byli również przygotowani do wykonywania podstawowych zadań opiekuńczych i nie zawsze potrafili zapewnić bezpieczeństwo zabawy i nauki podopiecznych. W opinii badanych szkoły wyższe nie przywiązują znaczenia do kształcenia u studentów umiejętności przewidywania konsekwencji ich najbardziej prozaicznych czynności w klasie dla bezpieczeństwa i zdrowia wychowanków.

Badani nauczyciele i dyrektorzy placówek oświatowych zwrócili uwagę na brak umiejętności studentów pedagogiki w zakresie pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Ich zdaniem przygotowanie do tego typu zadań już w toku kształcenia teoretycznego ma ogromne znaczenie, ponieważ – zgodnie z założeniami edukacji włączającej – dzieci niepełnosprawne uczęszczają obecnie nie tylko do placówek specjalnych i integracyjnych, ale także do typowych oddziałów w szkołach publicznych, a zatem prawdopodobieństwo zetknięcia się przyszłych nauczycieli z takim dzieckiem w praktyce zawodowej jest bardzo duże. Podano, że studenci wykazują deficyty nie tyle w zakresie teoretycznej wiedzy na temat potrzeb edukacyjnych i zasad indywidualizacji nauczania dziecka niepełnosprawnego, co w zakresie czynności opiekuńczych wobec takiego ucznia oraz prawidłowej organizacji jego miejsca pracy i zabawy. Postulowano, by w toku zajęć na uczelni poświęconych pracy z uczniem niepełnosprawnym poruszane były zagadnienia dotyczące praktycznych czynności

opiekuńczych nauczyciela wobec takiego ucznia oraz organizacji nauki i zabawy w klasie, do której uczęszczają uczniowie niepełnosprawni, niebędącej jednak klasą integracyjną lub specjalną. Zalecono także takie organizowanie obserwacji zajęć przez studentów w toku studiów, aby zostały wśród nich uwzględnione obserwacje zajęć w klasach, do których uczęszczają uczniowie niepełnosprawni – działania takie, poza unaocznieniem studentom rzeczywistych potrzeb dzieci niepełnosprawnych, mogą się przełożyć na zwiększenie otwartości studentów specjalności innych niż pedagogika specjalna i opiekuńcza na pracę z uczniem chorym lub niesprawnym.

W opinii dyrektorów placówek oświatowych oraz nauczycieli – opiekunów praktyk studenci są często nieprzygotowani do prowadzenia rozmów z potencjalnym pracodawcą; posiadają wyraźne braki w zakresie autoprezentacji. Studenci powinni zatem przykładać dużo większą wagę do sposobu, w jaki prezentują swoją osobę otoczeniu za pośrednictwem stroju, wypowiedzi, taktu i uprzejmości okazywanej innym ludziom. Powinni zdawać sobie sprawę, że będą przekazywali te postawy i zachowania swoim podopiecznym, a zatem przestrzeganie norm dotyczących stroju, higieny i kultury osobistej jest częścią ich profesjonalnego wizerunku. Stwierdzono, że w tym zadaniu odgrywają również rolę wykładowcy akademicy, którzy powinni zwracać większą uwagę nie tylko na treść wypowiedzi studentów w czasie zajęć i egzaminów, ale także na formę, poprawność, kulturalny i grzeczny sposób prezentacji – dlatego uczelnie powinny ułatwiać studentom pracę nad umiejętnością autoprezentacji oraz skutecznego poruszania się na rynku pracy. Zarekomendowano zorganizowanie dla chętnych studentów spotkań z doradcą zawodowym i psychologiem pracy, którzy powinni udzielać wskazówek na temat udziału w rozmowach kwalifikacyjnych i procesach rekrutacyjnych, efektywnych sposobów prezentacji swojej osoby i dokonań zawodowych. Podano, że poprzez przygotowanie absolwentów do skutecznego budowania swojego wizerunku szkoły wyższe będą wzmacniać własny prestiż i pozycję wśród innych uczelni, a z kolei studenci posiadający rozwiniętą umiejętność autoprezentacji z łatwością odnajdą się zarówno na rynku pracy, jak i w relacjach z klasą, indywidualnymi uczniami czy ich rodzicami.

Uniwersytet Śląski w Katowicach, podobnie jak zapewne większość uczelni w kraju, podejmuje ewaluację wewnętrzną, ukierunkowaną na badanie satysfakcji ze studiów. Badania przeprowadzone w okresie od czerwca do listopada 2013 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego zobrazowały poziom satysfakcji ze studiów absolwentów studiów I i II stopnia.

W opracowanym dokumencie podano, że niezależnie od studiowanego kierunku absolwenci zdecydowanie wyżej oceniali nabytą w trakcie studiowania wiedzę i kompetencje społeczne niż umiejętności praktyczne. Zarówno efekty kształcenia, jak i przydatność zdobytej wiedzy, kompetencji i umiejętności na rynku pracy ocenili oni jako „przeciętne” lub „powyżej przeciętnych”, z wyjątkiem umiejętności praktycznych zdobytych przez absolwentów psychologii oraz pedagogiki II stopnia – te były oceniane jako „raczej niskie”.

W ocenach wykładowców relatywnie najwyżej oceniono stosunek do studentów („raczej wysoko”), a relatywnie najniżej – stopień wykorzystywania możliwości oferowanych przez najnowsze technologie. Wydaje się, że uogólniona, podejmowana z perspektywy czasu ocena pracy nauczycieli akademickich jest wyraźnie niższa od ocen poszczególnych wykładowców, uzyskiwanych w procedurze badania satysfakcji z zajęć dydaktycznych.

Wśród ocen procesu i warunków studiowania uwagę zwróciła dobra ocena („raczej wysoko”) atmosfery panującej na wydziale. Oceny warunków studiowania w przypadku niektórych kryteriów różniły się znacznie w trzech analizowanych grupach studentów. Działalność wydziałowych pracowni komputerowych została przez absolwentów psychologii oceniona wyraźnie niżej w porównaniu z dwoma grupami pedagogów, co zmusza do zastanowienia, dlaczego teoretycznie ta sama (wydziałowa) oferta była dla tej grupy źródłem niezadowolenia (oceny „raczej nisko”). Absolwenci pedagogiki II stopnia, w porównaniu z absolwentami studiów licencjackich, niżej oceniali pewne aspekty procesu studiowania (szczególnie ofertę zajęć fakultatywnych oraz możliwość rozwijania swoich zainteresowań pozanaukowych w ramach wydziału).

Absolwenci psychologii, w porównaniu z pedagogami, niżej ocenili przydatność i sposób organizacji praktyk zawodowych. Na pytanie: „Do którego efektu procesu studiowania przykłada się, Pana/Pani zdaniem, zbyt mało uwagi w proporcji do pozostałych? (do wiedzy – do umiejętności – do kompetencji społecznych – proporcja jest odpowiednia)”, zdecydowana większość respondentów (42 osoby) wybrała odpowiedź: „do umiejętności” a jedynie 3 osoby uważały, że proporcja ta jest odpowiednia.

W pytaniu otwartym absolwenci określili mocne i słabe strony wydziału. Zdecydowana większość respondentów doceniła kompetencje i zaangażowanie wykładowców, przyjazną postawę służb administracyjnych i ogólnie dobrą atmosferę na wydziale, choć były też głosy przeciwnie. Za najsłabszą stronę studiów uznano zbyt małą liczbę zajęć praktycznych i praktyk, co podkreśliło więcej niż 1/3 biorących udział w badaniu.

Większość absolwentów wydziału oświadczyła, że wybrałaby ponownie tę samą specjalizację, ten sam kierunek studiów i tę samą uczelnię. Mimo to większość studentów pedagogiki II stopnia nie poleciłaby tych studiów swoim znajomym¹⁵.

Podsumowanie

Zmiany kulturowe, cywilizacyjne i społeczne niewątpliwie mają wpływ na sposób funkcjonowania zawodowego nauczycieli i wymagają zmiany w jakości kształcenia profesjonalnego. Dowodzą tego badania podejmowane przez naukowców skoncentrowanych na procesie kształcenia przyszłych beneficjentów rynku pracy – do grupy tej należą również nauczyciele, a w dalszej perspektywie ich uczniowie. Absolwenci specjalności nauczycielskich twierdzą, że ich kwalifikacje zawodowe

¹⁵ Analiza wyników ankiety satysfakcji ze studiów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego za rok akademicki 2012/13...

nie odpowiadają wymaganiom pracy zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej w szkole. Współcześnie badacze zwracają uwagę na konieczność emancypacyjnego kształcenia nauczycieli, aby byli zdolni do pogłębionej refleksji i mieli poczucie wartości osobowej. Nauczyciel taki będzie miał większe możliwości stwarzania warunków do kształcenia kultury intelektu i uczuć, poczucia własnej tożsamości oraz poczucia podmiotowości. Nową rolę wyznacza się nauczycielowi, który ma być bardziej towarzyszem, mentorem prowadzącym do osiągnięcia określonych wyników. Podkreśla się, że profesjonalne przygotowanie nauczycieli do kształcenia kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów jest jednoznaczne z rozwijaniem tych kompetencji u studentów. Kształcenie owych kompetencji w szkole nie nastąpi automatycznie, ale wymaga przewartościowania w procesie profesjonalnego przygotowania nauczycieli. Zmusza to do zmian w standardach kształcenia nauczycieli, które powinny się odwoływać do wiedzy o uwarunkowaniach społecznego i emocjonalnego funkcjonowania człowieka, inteligencji emocjonalnej i społecznej, istocie procesów motywacyjnych¹⁶.

Jak wynika z badań, zarówno prowadzonych globalnie na terenie Unii Europejskiej, jak i w konkretnych środowiskach akademickich, nie tylko zakres i wymiar praktyk pedagogicznych wymaga udoskonalania. Postulaty odnoszą się również do podnoszenia jakości kształcenia studentów na poziomie teoretycznym.

W opracowanych i wdrażanych dokumentach, takich jak *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2010–2010*¹⁷, zakłada się, że z nową koncepcją kształcenia wiążą się reformy programów, zmiany organizacji studiów, a także wprowadzenie nowych metod pracy oraz oceny postępów studenta. Odejście od powszechnie stosowanego dotychczas modelu powinno ulec zmianie w kierunku nowatorskich sposobów prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz odmiennego postrzegania roli nauczyciela. Przede wszystkim chodzi o przejście od tradycyjnego nauczania do alternatywnych sposobów kształcenia, kładących nacisk na samodzielną pracę studenta, rozwój jego osobowości, umiejętności dostosowania się do zmian zachodzących na rynku pracy, a także współpracy opartej na zaufaniu, szacunku i twórczym dialogu. Szansę na realizację tych postulatów dają poważne zmiany systemowe w kształceniu nauczycieli i organizacji współczesnej szkoły. Przykładem innowacyjnego podejścia jest *tutoring* (w tym akademicki), który stanowi jedną z zindywidualizowanych metod kształcenia.

Poza obserwowanymi w ostatnich latach kierunkami zmian w szkolnictwie wyższym, niezwykle istotne znaczenie ma podejmowanie przez studentów kierunków pedagogicznych form rozwoju, które pozwalają na zwiększanie ich umiejętności interpersonalnych i intrapsychicznych w pozauczelnianych instytucjach czy organizacjach. Na uwagę zasługuje coraz częściej obserwowana gotowość studentów do angażowania się w działania o charakterze wolontariatu w organizacjach

16 I. PRZYBYLSKA, *Kompetencje społeczno-emocjonalne absolwentów...*

17 A. KRAŚNIEWSKI, *Kształcenie. Metody, techniki i narzędzia stosowane w nauczaniu*, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, s. 247–248, oficjalna strona internetowa KRASP: <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia> [data dostępu: 7 X 2014].

pozarządowych czy instytucjach publicznych – nie tylko zwiększa to ich atrakcyjność na rynku pracy, ale przede wszystkim dostarcza praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania w przyszłości powierzonych im zadań zawodowych.

Literatura

- Analiza wyników ankiety satysfakcji ze studiów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego za rok akademicki 2012/13.* http://www.wpips.us.edu.pl/dok/jakoscksztalcenia/raport_ankieta_satysfakcji_2013_13.pdf [data dostępu: 7 X 2014].
- BARTKOWICZ Z., KOWALUK M., SAMUJŁO M., *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2007.
- DURAJ-NOWAKOWA K., *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz, MWSH-P 1996.
- KWIATKOWSKA H., *Pedeutologia*, Warszawa, WAIP 2008.
- Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004–2012*, „Polska dla dzieci”, Warszawa, MENiS 2004.
- Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów. U progu Reformy Systemu Edukacji*, red. K. DURAJ-NOWAKOWA, Kraków-Łowicz, Agencja Wydawnicza „Impuls” 1997.
- Organizacja pedagogicznych praktyk studenckich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego*, http://pedagogika.us.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:praktyki-pedagogiczne&Itemid=525[data dostępu: 7 X 2014].
- Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, oficjalna strona internetowa KRASP: <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia> [data dostępu: 7 X 2014].
- „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”, <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/> [data dostępu: 7 X 2014].
- Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. DUDAK, K. KLIMKOWSKA, A. RÓŻAŃSKI, Kraków, Agencja Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010. Broszura informacyjna*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych 2011.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu 2005.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf [data dostępu: 7 X 2014].
- SZEMPRUCH J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP 2000.
- SZEMPRUCH J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Warszawa 2013.

PRACE KONKURSOWE

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

Prowadząca: Beata Bijak

Grupa: 3-latki „Biedronki”

Temat: „*W krainie literek*” – zabawy czytelnicze małych dzieci przygotowane według metody Ireny Majchrzak

Cele ogólne:

- rozwijanie i doskonalenie umiejętności czytania prostych struktur wyrazowych metodą globalną,
- stwarzanie warunków do wykorzystania przez dziecko tkwiących w nim możliwości intelektualnych,
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami odkrywania własnych możliwości oraz przeżywania radości z odnoszenia sukcesów.

Cele operacyjne:

- umiejętność uważnego słuchania treści opowiadania,
- umiejętność rozpoznania swojego imienia wśród innych wizytówek,
- umiejętność odczytania imion kolegów na wizytówkach,
- umiejętność globalnego odczytywania nazw zabawek,
- umiejętność przyporządkowania odpowiedniego obrazka do odczytanego wyrazu,
- umiejętność globalnego odczytywania nazw zwierząt: *lis, wilk, kot, sowa*,
- umiejętność nazywania samogłosek: *A, O, I, Y, E, U*,
- umiejętność ułożenia swojego imienia z rozsypanki literowej według wzoru,
- umiejętność radosnego uczestniczenia w zabawach czytelniczych.

Metody:

- czynna – samodzielne doświadczenia; zadania stawiane do wykonania,
- słowna – opowiadanie, objaśnienia, instrukcje,
- oglądowa – ilustracje, obserwacja, pokaz,
- elementy metody: Ireny Majchrzak, Glenna Domana, Batti Strauss.

Formy:

- praca z całą grupą,
- praca indywidualna.

Środki dydaktyczne: ilustracja do opowiadania „Kto porwał wiosnę?”, ruchome wizytówki z imionami dzieci, pudło z zadaniami do wykonania, wyrazy do czytania globalnego, obrazki, pacynka „Ptaszydła”, domki z literami, litery, magnetofon, płyta CD, lizaki.

Przebieg zajęć:

Wstęp: „W sali wszyscy tu stoimy, każdy czyjaś rękę trzyma i dzień dobry już mówimy, tak zajęcia się zaczyna”.

Zaproszenie do wysłuchania opowiadania „Kto porwał wiosnę?”:

W starym Zamku na szczycie góry mieszkał bardzo zły czarodziej, który nie lubił śpiewu ptaków, wiosennego wiatru, cudownych kolorowych kwiatów oraz ciepłych promieni słońca. Lubiał natomiast srogą zimę i o tej porze roku czuł się najlepiej. Pewnego dnia usłyszał rozmowę ptaszydła z wróbelkiem, z której się dowiedział, iż wkrótce pojawi się wiosna i cała przyroda obudzi się do życia. Czarodziej postanowił do tego nie dopuścić. Gdy wiosna zbliżała się w okolice Zamku, porwał ją i uwięził na szczycie wysokiej wieży.

Wiadomość o porwaniu wiosny szybko obiegła całą okolicę. Wszyscy byli bardzo zmartwieni. Zwierzęta wiedziały, że w żaden sposób nie uda im się przechytryć Czarodzieja, postanowiły, więc pójść do Zamku i grzecznie poprosić o uwolnienie Wiosny.

Na początku Czarodziej był niewzruszony, lecz w końcu obiecał, iż spełni ich prośbę, ale dopiero wtedy, gdy znajdzie się ktoś, kto rozwiąże jego cztery bardzo trudne zadania. Zwierzęta długo zastanawiały się, kogo spośród siebie wybrać. Po długich obradach pierwszy poszedł lis, potem kot, następnie wilk i sowa. Nikomu jednak nie udało się rozwiązać ani jednego zadania przygotowanego przez Czarodzieja. Wiosna więc nadal uwięziona jest na szczycie wieży i czeka na kogoś, kto rozwiąże trudne zadania.

Pytania dotyczące treści opowiadania:

Kto mieszkał w zamku?

Kogo porwał czarodziej?

Co należy zrobić, żeby uwolnić wiosnę?

Myślę, że My wiosnie pomożemy i zadania czarodzieja rozwiążemy.

(zabawa według metody Betti Strauss „Gallop”)

Teraz na dywanikach siadamy i zadania z magicznego pudła wyciągamy

Rozwiązywanie czterech zadań czarodzieja.

Zadanie 1

„Deszczyk wizytówek” – nauczycielka rozsypuje wizytówki na dywanie. Każde dziecko ma za zadanie odszukać wizytówkę ze swoim imieniem i wrócić z nią na dywanik.

Sami widzicie, że dla Was to nic trudnego

Zaglądamy teraz do zadania 2

Zadanie 2

„Domki literek” – dzieci odczytują literki, które ukryły się w domkach przed złym Czarodziejem.

Zabawa ruchowa „Znajdź swój domek” – na terenie sali rozmieszczone są duże domki z literkami na stojakach. Dzieci na przerwę w muzyce stają obok domku z literką, którą wymieni nauczyciel.

Bardzo dobrze sobie poradziście i drugie zadanie rozwiązaście.

Zadanie 3

„Schowane wyrazy” – czytanie globalne według Glenna Domana.

Zadanie 4

Za chwilę do stolików usiądziemy, tam ostatnie zadanie rozwiążemy.

„Zgubione literki” – zadaniem dzieci jest ułożenie swojego imienia według wzoru.

Zakończenie

Wszystkie zadania rozwiązaście i wiosnę uwolniście.

Za pomoc wiosna Wam bardzo dziękuje i kwiatuszki ofiaruje, ale nie do wężania tylko do lizania.

EWALUACJA

Jeśli dzisiejsze zajęcia Wam się podobały, to narysujcie na uśmiechniętym słoneczku promyczek mały.



SCENARIUSZ OGÓLNOSZKOLNEJ IMPREZY WIELOKULTUROWEJ „MÓJ PRZYJACIEL Z DALEKIEGO KRAJU”

Impreza jest zakończeniem projektu trwającego w zależności od potrzeb 2–3 tygodnie.

W tym czasie uczniowie zgłębiają tematykę wybranego kraju. Akcent położony jest na trudności bytowe dzieci, wynikające z różnorodnych przyczyn: społecznych, politycznych, warunków geograficznych itp. Przygotowują charakterystyczne stroje, wykonują sylwety postaci, gromadzą eksponaty pochodzące z wybranego rejonu świata, muzykę. Przygotowują się do zaprezentowania go szerszej publiczności.

Czas trwania imprezy: w założeniu jest to impreza całodniowa.

Cele imprezy:

- kształtowanie wśród dzieci i młodzieży postawy tolerancji i otwartości na inne kultury,
- przybliżenie uczniom charakterystyki innych kultur: poznanie zwyczajów i tradycji mieszkańców różnych kontynentów,
- pogłębienie wiadomości z geografii,
- zwiększanie świadomości uczniów na temat sytuacji ich rówieśników z odległych krajów,
- rozwijanie wrażliwości na to, co w życiu piękne;
- uświadamianie różnorodności nacji, odmienności kultury, muzyki, tradycji,
- rozwijanie poczucia akceptacji siebie i swoich kolegów,
- integracja społeczności szkolnej.

Organizacja imprezy

I etap – przygotowawczy:

1. Apel z zapowiedzią szkolnych wydarzeń związanych z międzykulturową imprezą. Przedstawienie celów imprezy. Podział zadań. Losowanie przez każdą z klas kraju bądź kontynentu, z którego ma pochodzić ich przyjaciel. Rozdanie każdemu wychowawcy ulotek z miniprzewodnikiem zawierającym zadania do wykonania. Rozdanie ilustrowanych krzyżówek, rebusów, opisanych ilustracji do kolorowania tematycznie związanych z wybranym regionem świata w celu ułatwienia zdobycia informacji i ciekawostek o danym kraju.
2. Rozdanie kartonowych sylwet, które będą bazą do stworzenia postaci przyjaciela z dalekiego kraju.
3. Przydzielenie zadań kulinarnych: przygotowanie potraw z przysmakami wybranych kuchni świata.

4. Wystosowanie apelu do całej społeczności szkolnej o przyniesienie etnicznych eksponatów na wystawę.

II etap: prace w klasach, trwające 1 tydzień.

1. Uczniowie zdobywają informacje na temat wylosowanego kraju. Przygotowują charakterystyczne eksponaty. Wykonują sylwetkę „przyjaciela” z dalekiego kraju.
2. Przygotowanie prezentacji multimedialnej „Trudności bytowe dzieci w różnych częściach świata” oraz filmu o pracy misjonarzy wśród dzieci w Afryce i Ameryce Południowej.

III etap: aranżacja sali:

1. Organizacja wystawy etnicznych eksponatów pochodzących z dalekich krajów lub nawiązujących charakterem do innych kultur.
2. Urządzenie wystawy fotograficznej „Indie okiem reportera”.
3. Inne elementy dekoracji: mapa, fotosy z twarzami dzieci z różnych stron świata, barwny pociąg z nazwami kontynentów, napis tytułowy.
4. Przygotowanie stanowiska multimedialnego do przeprowadzenia prezentacji, filmów i muzyki.
5. Przygotowanie oprawy muzycznej oraz charakterystycznej muzyki z różnych stron świata.

IV etap: przygotowanie potraw do stoiska kulinarnego z przysmakami i potrawami innych kuchni.

Część pierwsza

Wstęp: Powitanie gości i uczniów. Przypomnienie tematu i celów imprezy. Zaproszenie do wspólnej podróży przez kontynenty. Śpiew fragmentu refrenu piosenki: *Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka, na nikogo nie czeka, jedzie pociąg z daleka* (Motyw podróży powtarzany przez cały występ).

Wprowadzenie: Europa to kontynent nam najbliższy. To tu mieszkamy. Nasz kraj, Polska, leży w Europie. Zamieszkują ją ludzie o białym kolorze skóry.

Uczeń wskazuje na mapie świata Europę.

Prezentacja (*przesuwające się slajdy, pokazujące dzieci w różnych krajach, strojach, przy różnych czynnościach dnia, przy zabawie, pracy – w tle głos prowadzącego*):

Nie wszystkie dzieci na świecie wyglądają tak, jak dzieci w Polsce. Dzieci świata różnią się między sobą: kolorem skóry, włosów, oczu, mieszkają w innych domach, mówią w różnych językach. Pochodzą z różnych krajów: jedne – z ciepłych, inne – z zimnych. Wiele dzieci mieszka w krajach biednych, gdzie muszą pracować, aby pomóc swoim rodzicom w utrzymaniu rodziny. W Ameryce Południowej dzieci pracują w kopalniach, pchają ciężkie wózki załadowane węglem. Mali Afrykanie najczęściej spędzają czas na pastwiskach, pasąc bydło. Oczywiście, są też dzieci, które żyją w krajach bogatych. Ich życie wygląda zupełnie inaczej, bardziej beztrosko i radośnie. Dzieci chodzą do szkoły, uczą się, poznają wiele nowych rzeczy.

Dziś wybierzemy się na przejażdżkę, aby odwiedzić i poznać dzieci z różnych stron świata.

W tej podróży będzie nam towarzyszyła charakterystyczna muzyka z różnych kontynentów.

STACJA I – Afryka (muzyka Afryki)

Prowadzący II: Na tej stacji na nas czeka nasz mały przyjaciel – czarny nasz kolega. Kto to taki?

- Inscenizowana piosenka do tekstu *Murzynek Bambo*.
- Przedstawienie kolegi z Afryki przez uczniów klas 1, 2, 3, odpowiadanie na pytania prowadzącego dotyczące wyglądu, stroju i pogody.

Prowadzący II (na tle muzyki Afryki):

Afryka jest zamieszkała przez ludzi o różnym kolorze skóry. Mieszkańcami znacznej większości tego kontynentu jest ludność rasy czarnej, dlatego region ten nazywamy „czarną Afryką” lub „Czarnym Lądem”.

W samym sercu afrykańskiej dżungli mieszkają najmniejsi ludzie świata – Pigmeje. Jako osoby dorosłe mają oni około 130–150 cm wzrostu.

Prowadzący I: Również na Czarny Ląd zaprasza nas klasa 4.

- Przedstawienie kolegi z Afryki przez uczniów klasy 4. Odpowiadanie na pytania prowadzącego dotyczące wyglądu, stroju, klimatu, roślinności.
- Pokazanie Afryki na mapie świata.
- Rozwiązywanie zagadki czytanej przez prowadzącego.

Prowadzący I: Pożegnamy naszych przyjaciół z Afryki i wyruszamy dalej...

Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka, na nikogo nie czeka, jedzie pociąg z daleka.

STACJA II – Azja (muzyka Chin)

Prowadzący III: Spójrzcie ktoś nadchodzi. (*na scenę wchodzi barwnie przebrane w chińskiej stylistyce dzieci klasy 3*). Przedstawiają koleżankę z Chin namalowaną na dużym kartonie:

Jestem mała Kiem–An–Fu.
Szybko zrywam się ze snu.
Na śniadanie zjadam ryż
i do szkoły biegnę dziś.

Tam się uczę pisać znaki.
Każdy znak to wyraz jakiś.
Znaków trzy tysiące jest,
z góry w dół je piszę też

Prowadzący zadaje pytania o kolor skóry, nakrycie głowy, zwierzę, potrawę i pismo. Dzieci prezentują pandę oraz ryż w miseczce i pałeczki, a także charakterystyczne chińskie pismo.

Prowadzący I: Chiny to kraj azjatycki. Poproszę chętnego ucznia gimnazjum o pokazanie tego kontynentu na mapie. (*uczeń wskazuje Chiny*). Do Azji zaprowadzi nas również klasa 5a. A jaki to kraj? – opowiedzą sami... cała sala śpiewa: Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka, na nikogo nie czeka, jedzie pociąg z daleka.

STACJA III – Japonia (na tle muzyki Japonii)

Prowadzący II: zadaje zagadkę o Japonii, wzmiankuje o wyspiarskim charakterze tego kraju, podaje ciekawostki o Japonii: Daleko na wschodzie Azji leży Japonia. Nazywamy ją Krajem Kwitnącej Wiśni, gdyż niemal w całym państwie możemy spotkać mnóstwo tych drzew. Japończycy w czasie świąt i wielkich uroczystości zakładają swoje tradycyjne stroje – kimona, które przypominają szlafroki. Jedząc z rodziną obiad, klęczą wokół niskiego stołu, posługując się pałeczkami.

Uczniowie:

- pokazują Japonię na mapie,
- czytają kilka najważniejszych informacji o Japonii,
- w formie prezentacji pokazują ciekawostki o tym kraju, najdziwniejsze wynalazki i humorystyczne nowinki techniczne.

Prezentację Japonii kończy koncert japońskiej muzyki multiinstrumentalisty, oglądany na ekranie projektora multimedialnego.

Prowadzący III: Opuszczamy Azję i udajemy się do Ameryki Południowej. Poprowadzą nas tam uczniowie klasy 6 gimnazjum. Cała sala śpiewa: *Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka, na nikogo nie czeka, jedzie pociąg z daleka.*

STACJA IV – Argentyna

Przedstawienie kolegi z Argentyny, który jest młodym pasterzem zwanym gaucho.

Uczniowie:

- omawiają jego wygląd, karnację i charakterystyczny strój, opowiadają o jego pracy,
- wskazują Argentynę na mapie,
- pokazują album o najsłynniejszym obecnie Argentyńczyku, jakim jest papież Franciszek,
- następnie prezentują piłkę jako symbol sportu narodowego – futbolu,
- rozwiązują zagadkę czytaną przez prowadzącego.

STACJA V – Brazylia

Uczniowie klasy 5 wchodzi na scenę w rytmie brazylijskiej samby, przepasani szarfami w narodowych barwach Brazylii.

Uczniowie:

- pokazują Brazylię na mapie,
- podają kilka najważniejszych informacji o Brazylii,
- prezentują na planszach ciekawostki i stereotypy kojarzone z Brazylią,
- rozwiązują zagadkę czytaną przez prowadzącego.

Cała sala śpiewa: *Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka, na nikogo nie czeka, jedzie pociąg z daleka.*

STACJA VI – Hawaje

Uczniowie wchodzi w rytmie muzyki hawajskiej na scenę przybrani w korale z kwiatów na szyi. Prezentują swoją koleżankę z Hawajów, omawiając jej wygląd, ubiór oraz pozytywny, radosny, przyjazny stosunek do świata, będący cechą Hawajczyków.

Następnie śpiewają piosenkę hawajską z charakterystycznymi ruchami tańca hula. Prowadzący opowiadają o kataklizmach nawiedzających ten piękny kraj – częstych tsunami, tak bardzo tragicznych w skutkach szczególnie dla dzieci.

Stacja VII – Grenlandia

Wchodzi dziewczynka z klasy I gimnazjum przebrana za Eskimoskę. Opowiada o warunkach życia w zimnych krajach. Pokazuje na mapie Grenlandię i przedstawia kolegę w formie recytacji:

To Odarpi. Mały chłopiec Eskimosek.
Oczy czarne jak paciorki, płaski nos.
Żyje w kraju wiecznej zimy,
wiecznych śniegów,
i ma samych Eskimosów za kolegów.

A że w skórach chodzą wszyscy Eskimosi,
Więc Odarpi też niedźwiedzie futro nosi.
Mieszka w igloo śnieżnej chacie z bloków lodu.
Jeszcze dziadek je zbudował sam za młodu.

Uczeń przekazuje ciekawostki o Eskimosach:

Eskimosi żyją w rejonie bieguna północnego. Ubierają się w kurtki, spodnie uszyte z foczej skóry, które doskonale chronią przed zimnem i wiatrem. Tam gdzie mieszkają Eskimosi, lody nie topnieją przez większą część roku, dlatego poruszają się oni głównie skuterami śnieżnymi i saniami ciągniętymi przez psy.

Zakończyliśmy pierwszą część naszej podróży. Poznaliśmy dzieci z różnych zakątków Ziemi. Wszyscy jesteście dziećmi całego świata. Niezależnie od tego, kim są wasi rodzice, gdzie mieszkacie i w co wierzycie, wszystkim należy traktować tak samo. Zasługujecie na wszystko, co najlepsze na świecie..., bo wszystkie dzieci nasze są...

W tym miejscu rozlega się piosenka Majki Jeżowskiej *Wszystkie dzieci nasze są*. Na scenę wychodzą przedstawiciele wszystkich klas, prezentujący sylwetki swoich przyjaciół z innych krajów. Cała sala śpiewa, a najmłodszy tańczą w rytm muzyki.

Część druga

1. Zapoznanie uczniów z sytuacją ich rówieśników z odległych miejsc na ziemi. Pokaz prezentacji multimedialnej z komentarzem *Trudności bytowe dzieci w różnych częściach świata*.
2. Oglądanie wystawy fotograficznej *Życie w Indiach okiem reportera*.
3. Zwiedzanie bogatej wystawy z eksponatami z różnych stron świata. Czytanie etykiet.
4. Występ szkolnego zespołu bębniarzy grającego na afrykańskich bębnach djembe.
5. Degustacja przygotowanych potraw: ryżu curry, czerwonej fasoli, przekąsek nachos z sosami i innych.
6. Zakończenie, podsumowanie, wręczenie pamiątkowych dyplomów i nagród.

Część trzecia

Oglądanie filmu przedstawiającego pracę misjonarzy wśród najbiedniejszych dzieci w Afryce i Ameryce Południowej.

SCENARIUSZ LEKCJI ORTOGRAFII HAKOWEJ

Wstęp

Pragnę zaprezentować jedną z lekcji, która jest elementem kursu „Ortografia inaczej”, opracowanego przeze mnie w ramach współpracy z Europejskim Instytutem Szkoleniowym, oraz wdrażanej innowacji pedagogicznej „Wesoły Urwis potrafi nauczyć Was ortografii – nauczanie ortografii przez skojarzenia”.

Lekcje ortografii hakowej pozwalają dzieciom w sposób ciekawy, a zarazem skuteczny poznać zasady pisowni wyrazów z trudnościami ortograficznymi. Przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów klas I–III. Każdą lekcję ortografii uczniowie rozpoczynają od ćwiczeń relaksacyjnych, przy odpowiedniej muzyce, pomagających im się wyciszyć i skoncentrować. Dzięki zastosowanej metodzie hakowej dzieci skojarzą najpierw daną trudność ortograficzną z odpowiadającym jej „hakiem” – postacią Urwisa, ósemki czy hieny, czyli przetworzą słowo na obraz. W ten sposób nie będą musiały pamiętać liter tylko rysunki, pojawiające się w wyrazach. Dziecko lepiej zapamięta zasady ortograficzne, tworząc sobie w umyśle śmieszne skojarzenia. Liczne wierszyki i rymowanki, których bohaterami są wesołe, kolorowe „haki”, wprowadzają wyrazy z trudnościami ortograficznymi. Szereg dodatkowych ćwiczeń, takich jak zadawanie odpowiednich pytań, układanie puzzli, rozsypanek, rozwiązywanie krzyżówek, wzmacnia jeszcze bardziej zapamiętanie wprowadzonych wyrazów. Lekcje uwzględniają również różne typy inteligencji uczniów oraz ich różnorodne style uczenia się. Zgodnie z założeniami Teorii Wielorakich Inteligencji Howarda Gardnera odpowiednie zaplanowanie, dostosowanie ćwiczeń i prowadzenie zajęć pozwala np. kinestetykowi, słuchowcowi czy wzrokowcowi przyswoić zasady ortograficzne. W pracy ze słuchowcami stosuję krzyżówki, rozsypanki, szarady, w pracy ze wzrokowcami wykorzystuję rysunki, fotografie i obrazki, a kinestetykom umożliwiam ruch podczas lekcji, odgrywanie scenek sytuacyjnych oraz pracę w grupach. Uczniowie będą mogli rozwijać „słabsze” inteligencje poprzez „mocniejsze”.

Nauka ortografii nie musi być nudna i frustrująca. Może być dla uczniów przyjemną zabawą.

Urwis i Ósemka

Dlaczego Urwis zajął drugie miejsce w turnieju? – zapoznanie uczniów z wyrazami z „u” na podstawie wierszyka *Urwis i kregle* (pisownia wyrazów z „u”: bułka, buty, kula, drugi, okulary).

Panna Ósemka i wróbelek – zapoznanie uczniów z kolejnymi wyrazami z „ó” (pisownia wyrazów z „ó”: wróbel, lód, mróz, głód, pióro, wyrazy z „ó” wymiennym i niewymiennym).

Cele ogólne:

- rozwijanie umiejętności ortograficznych poprzez wykorzystanie metody hakowej, prezentacji multimedialnej,
- poznawanie i utrwalanie podstawowych zasad ortograficznych dotyczących pisowni „ó” – „u”,
- wyrabianie nawyku stosowania reguł ortograficznych,
- zmniejszenie liczby błędów w pracach uczniowskich,
- rozwijanie czujności i spostrzegawczości ortograficznej.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- potrafi stosować poznane wyrazy z „u”, „ó”,
- wykazuje czujność i spostrzegawczość ortograficzną,
- zna zasady, reguły ortograficzne i stosuje je w praktyce,
- umie uzasadnić pisownię wyrazów z „ó” wymiennym poprzez utworzenie innej formy,
- potrafi wykorzystać komputer do gier i zabaw edukacyjnych związanych z ortografią.

Metody:

- podające,
- eksponujące,
- aktywizujące.

Formy pracy:

- indywidualna jednolita,
- grupowa jednorodna.

Środki dydaktyczne: prezentacja multimedialna programu PowerPoint, muzyka relaksacyjna, karty pracy dla każdego ucznia.

Przebieg zajęć

1. **Ćwiczenia relaksacyjne przy odpowiedniej muzyce.** *(Uczniowie słuchają czytanego przez nauczyciela tekstu, oglądając prezentację multimedialną).* Usiądź wygodnie, weź trzy głębokie oddechy. Zapraszam Cię dzisiaj do ogrodu japońskiego. Wyobraź sobie, że jest piękny, słoneczny dzień. Wędrujesz ogrodowymi alejkami wśród zielonych krzewów i kolorowych kwiatów. Mijaszkamienne figury. Przechodzisz małym, drewnianym mostkiem. Docierasz naduroczy staw. Podziwiasz piękne drzewa, które przeglądają się w przejrzystej wodzie stawu jak w lustrze. Na drugim brzegu rośnie sosna, jej powyginane gałęzie zapraszają Cię, żebyś do niej podszedł i przytulił się do jej pnia. W powietrzu unosi się zapach kwitnących kwiatów. Czujesz się odprężony, zrelaksowany. Możesz przystąpić do lekcji.

2. Wprowadzenie do pierwszej części zajęć:

- a. Rozwiązanie krzyżówki z hasłem *kręgle* (kolejny slajd prezentacji).
 - 1) Chodzi po podwórku,
o ziarenka prosi.
Siaduje na grzędzie,
pyszne jajka znosi.
 - 2) Roślina zbożowa, z której otrzymujemy popcorn.
 - 3) Ptaszek ten od zawsze,
leczy chore drzewa.
I dlatego właśnie,
stuka zamiast śpiewać.
 - 4) Jak inaczej powiemy o kilku osobach.
 - 5) Stare gazety, papierowe opakowania.
 - 6) Możemy pić w nim herbatę lub inny napój.

3. Wysłuchanie tekstu *Urwis i kręgle*.

*Urwis wstał dzisiaj wczesnie rano,
zjadł bułkę z serem i wypił kakao.
W kręgielni przyjaciele na niego czekają
i razem bardzo ważny turniej rozegrają.
Założył Urwis buty, co mu przynoszą szczęście,
aby zrobić dobre wrażenie chociaż na wejście.
Nową kulę wyjął też z pudełka.
– Pierwsze miejsce w turnieju to rzecz pewna!
Co się dzieje? Nowa kula kręgli nie zbija,
a Urwisowi już zrzędła mina.
Pierwszym miejscem Urwisek nie będzie się chwalić,
niestety będzie musiał się drugim zadowolić.
Urwis wciąż pytania sobie zadaje:
– Dlaczego turniej przegrał?
– Kto odpowie mu na nie?
– Czy tor był krzywy? Czy kula nie taka?
Kto pocieszy naszego nieboraka?
Urwisku, nie martw się już dłużej i oczu nie wyplakuj,
tylko następnym razem lepiej się przygotuj.
O butach i kuli dobrze pamiętałeś,
niestety okularów z domu nie zabrałeś.
To właśnie, Urwisku, było przyczyną przegranej,
nie krzywy tor, zła kula, czy buty rozwiązane.*

4. Rozmowa na temat tekstu, uczniowie udzielają odpowiedzi na pytanie: Dlaczego Urwis zajął drugie miejsce w turnieju?

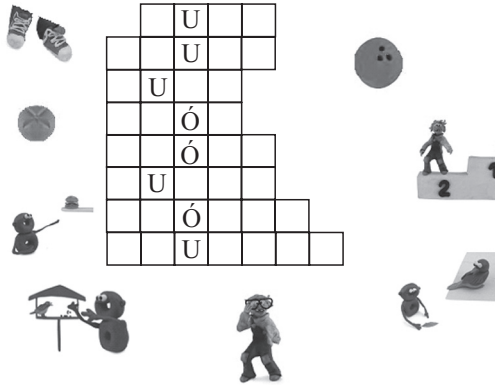
5. Wyodrębnienie wyrazów z „u” (*kolejne slajdy prezentacji*).
6. Utrwalenie poznanych wyrazów – nauka rymowanki.
(Uczniowie maszerują jeden za drugim w rytm rymowanki.)
*Kula, buty, okulary – tu Urwisa zapraszamy.
Drugi, bułka to dwa słowa,
w których też się Urwis chowa.*
7. Rozwiązanie rebusu. Nawiązanie do drugiej części zajęć.
8. Wysłuchanie tekstu *Ósemka i wróbelek*.

*Panna Ósemka wybrała się na spacer zimowy,
ubrana w ciepłą czapkę i szalik kolorowy.
Mróz i śnieg nie przeszkadzał jej wcale
i ogromnego bałwana lepila wytrwale.
Potem karmiła ziarenkami wróbelka małego,
który wyglądał na trochę zziębniętego.
Ptaszek podziękował za jej dobre serce
i dał jej piękne piórko w prezencie.
Ogromny głód przerwał Ósemce spacerek
i w głowie miała już tylko deserek.
W domu czekał na nią deser gotowy,
pyszny lód śmietankowo – malinowy.*

9. Rozmowa na temat głównej postaci historyjki.
10. Wyodrębnienie wyrazów z „ó” – wyrazy z „ó” wymiennym i niewymiennym.
11. Powtórzenie wszystkich wprowadzonych wyrazów. Uzupełnianie luk w wyrazach.
12. Uzupełnianie ćwiczeń przez dzieci (załączniki 1–3). Sprawdzenie poprawności wykonania z odpowiednimi slajdami.
13. Praca w grupach – przedstawienie za pomocą dowolnej techniki plastycznej poznanych wyrazów w formie mapy myśli.
14. Prezentacja prac poszczególnych grup, wystawka prac na gazetce ściennej.

Załącznik 1

Zastąp obrazki odpowiednimi wyrazami i wpisz do krzyżówki.



Załącznik 2

Uzupełnij luki w wyrazach, wybierając ó lub u. Wielką literę, którą zapisano w parze z trudnością ortograficzną, wpisz kolejno do kratek.

D	u	b....ty	ó	U
I	u	l...d	ó	O
S	ó	gł...d	u	I
O	ó	dr...gi	u	K
A	u	mr...z	ó	O
N	u	k...ła	ó	R
R	ó	b...łka	u	A
L	ó	wr...bel	u	M
O	u	pi...ro	ó	E
!	u	ok...lary	ó	A

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Załącznik 3

Wyszukaj w diagramie wyrazy, które poznałeś w czasie zajęć.

B	A	G	Ł	Ó	D	K	L	Ó	D
R	U	T	R	Y	U	K	L	A	S
B	T	T	B	U	Ł	K	A	O	P
E	F	G	Y	O	P	E	R	I	I
W	R	O	K	U	L	A	R	Y	Ó
R	D	F	G	U	N	G	D	O	R
Ó	E	F	U	F	G	A	R	P	O
B	R	K	U	L	A	U	U	E	I
E	C	V	B	N	M	L	G	Z	X
L	E	M	R	Ó	Z	M	I	P	T