



# Z EDUKACJĄ NA TY. DOBRE PRAKTYKI

Pod redakcją  
Jadwigi Oleksy

**Bielsko-Biała 2014**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia. Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe).

**Publikacja dystrybuowana bezpłatnie.**

Redakcja:

**Jadwiga Oleksy**

Recenzja:

**prof. dr hab. Wiesława Korzeniowska**

**dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ**

Korekta językowa:

**Adam Macudziński**

Skład i projekt okładki;

**Józef Czader**

Druk:

**Usługi Poligraficzne, Druk Cyfrowy i Offsetowy**

**Korzonkiewicz Krzysztof**

ul. Sobieskiego 92

43-300 Bielsko-Biała

ISBN 978-83-63705-88-6

## Spis treści

Wstęp .....	5
<i>Alicja Hruzd-Matuszczyk</i>	
I. Znaczenie dobrych praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia przyszłych pedagogów .....	11
<i>Michał Szyszka</i>	
II. Praktyki pedagogiczne – rozwiązania efektywne, obszary zaniedbań i koniecznych zmian .....	25
<i>Michał Szyszka, Edyta Szyszka</i>	
III. Beneficjenci praktyk pedagogicznych. Refleksje na temat świadomości zadań i wynikających z nich powinności .....	39
<i>Jadwiga Oleksy</i>	
IV. Praktyki pedagogiczne jako element integrujący współpracę międzyinstytucjonalną na płaszczyźnie uczelnia – szkoła i przedszkole – poradnia psychologiczno-pedagogiczna .....	53
<i>Anna Gawel</i>	
V. Diagnoza motywacji respondentów do stałego podnoszenia kwalifikacji .....	73
<i>Bogusława Cholewa-Gałuszka</i>	
VI. Analiza efektów pracy własnej warunkiem poprawy jakości działań nauczycieli – opiekunów praktyk oraz studentów .....	93
<i>Edyta Janus</i>	
VII. Świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania jako warunek nowoczesnej edukacji .....	111
<i>Agata Cabała</i>	
VIII. Wiedza beneficjentów programu w zakresie tematycznym projektu – reprezentacją świadomej postawy pedagogicznej praktykanta .....	123

*Jadwiga Oleksy*

- IX. **Ewaluacja wiedzy i kwalifikacji nauczycieli w zakresie prowadzenia i wdrażania „Programu Praktyk Pedagogicznych” oraz technik i narzędzi wymaganych w pracy nauczyciela ....** 149

*Anna Gawęł*

- X. **Poradnia psychologiczno-pedagogiczna oraz szkoła podstawowa i przedszkole jako przestrzeń realizacji zadań z zakresu praktyk pedagogicznych – podsumowania i wnioski .....** 171

## Wstęp

Dynamika zmian obserwowana we współczesnym świecie niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego implikuje potrzebę zmian także w systemie edukacji. W sposób szczególny przeobrażenia te powinny dotyczyć jakości i efektywności kształcenia nauczycieli. Działania takie wydają się być warunkiem koniecznym, bowiem – jak podkreśla Kazimierz Denek – „...o przemianach w systemie edukacji narodowej decydują przede wszystkim kompetentni i twórczy nauczyciele”<sup>1</sup>. Problematyka kształcenia nauczycieli od lat stanowi obszar zainteresowań badawczych wymagający rewizji poglądów i szukania optymalnych rozwiązań edukacyjnych. Zadanie to okazuje się jednak niełatwe bowiem – jak zauważa Robert Kwaśnica – kompetencje nauczycieli mają charakter szczególny, ujawniający się w tym, że ze swej natury są zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające, bezustannie pozostające w ruchu oraz stale wymagające zmiany<sup>2</sup>.

Pośród wielu istotnych obszarów profesjonalizmu pedagogicznego w niniejszym opracowaniu zainteresowania Autorów ukierunkowane zostały na praktyczny aspekt przygotowania zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz kształcenia zintegrowanego.

Praktyka w systemie kształcenia zajmuje miejsce szczególne, co wynika z roli, jaką pełni ona w profesjonalizacji studiów. Jest pierwszą okazją do tego, by znaleźć się w rzeczywistości edukacyjnej i od jej przebiegu zależy często nastawienie studentów do przyszłej pracy. Jest to niejako zapowiedź tej pracy<sup>3</sup>. Uczenie się „poprzez praktykę”, zdaniem Leokadii Wiatrowskiej, to akcentowanie jakości, a nie ilość wiedzy. Ma ono raczej charakter twórczy, a nie odtwórczy, tak więc praktyka

---

<sup>1</sup> K. Denek: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w czasie przemian*. „Kultura i Edukacja” 1996, nr 16/17, s. 36.

<sup>2</sup> R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław 1994, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, s. 9-10.

<sup>3</sup> G. Paprotna: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli przedszkoli*. „Nauczyciel i Szkoła” nr 2(7), 1999, s. 115.

ma dostarczyć podstaw do refleksji w obrębie podmiotu i jego indywidualnego funkcjonowania. Mają powstać kanony wiedzy, jednakowo dostarczanej, ale różnie interpretowanej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb wychowanka. W tym rodzaju uczenia występuje ścisła korelacja, czy też interakcja myślenia z działaniem, a więc teorii z praktyką, co nadaje im specyficzną wartość<sup>4</sup>. Szczególny wymiar praktyk pedagogicznych wynika z faktu, że praktykujący nauczyciel działa w sytuacjach charakteryzujących się wyraźną dynamiką zmian, wynikającą z nieprzewidywalnych indywidualnych uwarunkowań podmiotów, dzielących wspólną przestrzeń, zaangażowanych w realizację własnych i zespołowych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Refleksyjne doświadczenie praktyczne jest konieczne, bowiem wymaga od nauczyciela umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce oraz ciągłego doskonalenia kompetencji. W działaniu tym najpierw student, a z czasem nauczyciel nabiera większej świadomości w zakresie podejmowanych czynności, rozszerzając tym samym samowiedzę na temat własnej skuteczności zawodowej. Tworzenie okazji do gromadzenia takich doświadczeń zawodowych realizowanych przy rzeczywistej współpracy z odpowiednio przygotowanym opiekunem praktyk w instytucjach sprawujących opiekę dydaktyczno-wychowawczą nad małym dzieckiem (szkołach, przedszkolach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych), połączone z możliwością analizowania, interpretowania i ewaluowania działań, stanowi istotny zwrot w kierunku tworzenia modelu „dobrych praktyk”.

Opracowania autorskie zamieszczone w niniejszej monografii wpisują się w działania zorientowane na podnoszenie jakości praktyk pedagogicznych poprzez: uświadomienie ich celowości, funkcji, organizacji i znaczenia w kształceniu nauczycieli oraz w sposób szczególnie poprzez proces ewaluacji dotychczasowych doświadczeń studentów-praktykantów a także nauczycieli-opiekunów praktyk. Strukturę monografii tworzy dziesięć opracowań, których uporządkowanie oraz za-

---

<sup>4</sup> L. Wiatrowska: *Praktyki pedagogiczne w kontekście celów kształcenia*. W: A. Górniok-Naglik (red.): *Rekomendacje w zakresie teoretycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela*. Bielsko-Biała 2014, Usługi Poligraficzne, Druk cyfrowy i Offsetowy Korzonkiewicz Krzysztof, s. 13-14.

wartość treściowa stanowią integralny element projektu „Przez praktykę do wiedzy”, wieńczący czteroletni okres prac związanych z jego realizacją.

Artykuł otwierający monografię, autorstwa Alicji Hruzd-Matuszczyk koncentruje się na rozważaniach zmierzających do uzyskania odpowiedzi na pytania *Czym są dobre praktyki?* oraz *Jak należy rozumieć dobre praktyki w kontekście przygotowania zawodowego nauczycieli?* Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest sumą wielu działań, aktywności i wysiłku podejmowanego przez studentów i osoby zajmujące się ich edukacją teoretyczną i praktyczną. Zdaniem Autorki na powodzenie zawodowe przyszłego nauczyciela składa się powołanie i pasja do wykonywania tego zawodu. Na tej podbudowie konieczne jest solidne przygotowanie teoretyczne o charakterze ogólnym i specjalistycznym. Zaprezentowane składniki przygotowania zawodowego nie będą jednak w pełni wartościowe bez profesjonalnego przygotowania praktycznego.

Krytyczną refleksję nad zastosowanymi w projekcie rozwiązaniami, a w szczególności próbę zestawienia i uogólnienia opinii uczestników (respondentów badania ewaluacyjnego) na temat przyjętych rozwiązań w zakresie efektywnej realizacji praktyk pedagogicznych, obszarów zaniedbań i koniecznych zmian, proponuje w swoim tekście Michał Szyszka. W ten sposób istotnym elementem opracowania stają się rekomendacje w zakresie podejmowania podobnych działań w przyszłości.

Kolejny z proponowanych artykułów odnosi się do problematyki świadomości zadań oraz powinności z zakresu realizacji praktyk pedagogicznych przez kandydatów do zawodu nauczyciela. Autorzy Michał Szyszka i Edyta Szyszka zwracają w nim uwagę na fakt, iż praktyka stanowi dla młodych ludzi pierwszy realny kontakt z zadaniami pedagogicznymi w wymiarze sprofesjonalizowanym, zinstytucjonalizowanym, przynosząc jednocześnie możliwość ostatecznej weryfikacji własnych predyspozycji do zawodu.

Potrzebę planowego i odpowiedniego doboru instytucji – jako terenu realizacji praktyk pedagogicznych podkreśla Jadwiga Oleksy dodając równocześnie, że praktyki pedagogiczne realizowane w wyselekcjonowanych i celowo dobranych instytucjach (poradniach psychologiczno-pedagogicznych, przedszkolach oraz szkołach), stanowią element

integrujący współpracę międzyinstytucjonalną i międzyludzką. Prowadzą do harmonizacji wzajemnych poczynań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, diagnostycznych i terapeutycznych oraz sprzyjają zbliżaniu poglądów i stanowisk dotyczących kształcenia, wychowania i opieki. Owoce tego rodzaju harmonijności to przede wszystkim: pełniejszy rozwój dzieci i młodzieży, większa skuteczność oddziaływań pedagogicznych instytucji oraz zminimalizowanie niekorzystnych zjawisk<sup>5</sup>.

Następujące po sobie trzy kolejne artykuły zorientowane zostały na diagnozę poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów oraz opiekunów praktyk. Autorki Anna Gaweł, Bogusława Cholewa-Gałuszka oraz Edyta Janus rozważyły, analizowały i interpretowały wyniki przeprowadzonych badań w zakresie motywacji respondentów do stałego podnoszenia kwalifikacji, umiejętności analizy efektów pracy własnej oraz świadomości istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania. Warto w tym miejscu podkreślić, iż zdecydowana większość spośród respondentów, którzy zakończyli udział w projekcie w badanym przedziale czasu stwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach nastąpił u nich wyraźny wzrost poziomu wskaźników we wszystkich trzech obszarach. Można zatem uznać, że *Program Praktyk Pedagogicznych*, który powstał jako część projektu *Przez praktykę do wiedzy* dobrze wpisal się w ideę unowocześniania modelu praktyk studenckich na kierunkach pedagogicznych, kreując i wzmacniając nowoczesne podejście do nauczania na miarę XXI wieku.

W realizowanym projekcie jednym z celów pośrednich było zwiększenie wiedzy i kompetencji studentów w zakresie specyfiki pracy w szkole. Założono, że studenci nabędą wiedzę i kwalifikacje dotyczące realizacji procesu dydaktycznego, kwalifikacje z zakresu psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole, wiedzę z zakresu działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych. Rozważania

---

<sup>5</sup> M. Winiarski: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Wyd. IBE, Warszawa 2000, s. 268-269.



Agaty Cabały wokół tych kwestii stanowią komplementarny element dotychczas zaprezentowanych wyników badań. Uwzględnienie przez Autorkę aspektu temporalnego w badaniach ankietowych (ankieta ewaluacyjna dla studentów *ex-ante*, *mid-term* oraz *ex-post*), pozwoliło na uchwycenie dynamiki zmiany, przyrostu wiedzy, kompetencji, umiejętności, świadomości studentów w zakresie tematycznym projektu oraz dostarczyło szeregu cennych uwag i sugestii dotyczących projektowania praktyk oraz wskaźników ich ewaluacji.

Trendy profesjonalizacyjne w obszarze praktyk pedagogicznych wyznaczają zadania zarówno dla studentów praktykantów, jak i nauczycieli-opiekunów praktyk. Skuteczne wypełnianie obowiązku opiekuna związane jest z odpowiednim poziomem wiedzy w zakresie realizowanych działań. Założenia porządkujące przedostatni tekst Jadwigi Oleksy koncentrują się na konieczności dokonania ewaluacji wiedzy i kwalifikacji nauczycieli w zakresie prowadzenia i wdrażania „*Programu Praktyk Pedagogicznych*” oraz technik i narzędzi wymaganych w pracy. Zaprezentowane fragmentaryczne wycinki przeprowadzonych badań i w tym wypadku uprawniają do sformułowania wniosku, iż realizacja praktyk w formule opracowanej przez Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej jest słuszna i należy dołożyć starań prowadzących do jej upowszechnienia.

Za swoiste *novum* w praktykach pedagogicznych uznać należy obowiązek realizacji ich części w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Zamykający opracowanie tekst Anny Gawęł porusza kwestie rzeczywistej realizacji zadań w instytucjach opiekuńczo-wychowawczo-diagnostycznych, wyznaczonych jako teren realizacji praktyk.

Mamy nadzieję, że lektura tekstów zawartych w niniejszej książce, odśłoni przed studentami aplikującymi do zawodu nauczyciela oraz nauczycielami praktykami ważne obszary treściowe będące inspiracją dla kształtowania świadomej postawy pedagogicznej, rozumianej jako zdolność do zdawania sobie sprawy z istoty podjętych studiów i istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych

idei, założeń i eksplanacji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, działań i ich skutków<sup>6</sup>.

Wszystkim Autorom, którzy przyczynili się do ostatecznego kształtu monografii serdecznie dziękujemy.

Jadwiga Oleksy

---

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska: *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*. W: A. Brzezińska, D. Klus – Stańska, A. Strzelecka (red.): *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1999, s. 7-18.

# I. Znaczenie dobrych praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia przyszłych pedagogów

## Wprowadzenie

Dynamiczne przemiany społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe zachodzące na przełomie XX i XXI wieku silnie oddziałują na wszystkie sfery aktywności ludzkiej. Szczególny wpływ wywarły na edukację, która – zwłaszcza w ostatnich dwóch dekadach – doświadczyła gruntownej reformy na wszystkich szczeblach (od przedszkoli po uczelnie wyższe). Prowadzona działalność dydaktyczna, wychowawcza oraz opiekuńcza powinna być poddana weryfikacji i ocenie, by wnioski służyły rozwojowi systemu edukacji i budowaniu właściwych relacji podmiotów związanych z tą dziedziną.

„Dobre praktyki” stały się w ostatnim czasie popularnym i głośnym medialnie hasłem. Przywołuje się je w przypadku działań o charakterze prospołecznym (np. wolontariat), pracy zawodowej przedstawicieli różnych profesji i dziedzin aktywności ludzi (np. gospodarka, przemysł, działalność społeczna, polityka społeczna), ale również w kontekście przygotowania do wykonywania pewnych ról zawodowych, np. pracy pedagogów.

Szczególny charakter pracy wykonywanej przez pedagogów sprawia, że namysłowi poddawany jest proces przygotowania tej grupy zawodowej do praktycznego wykonywania zawodu w placówkach edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych i innych, których pracownicy mają bezpośredni kontakt z odbiorcami z różnych grup wiekowych

(dzieci, młodzież, dorośli), ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i doświadczających rozmaitych problemów społecznych.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie znaczenia przygotowania zawodowego w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli oraz zarysowanie działań oddziałujących na przygotowanie zawodowe pedagogów, które można nazwać dobrymi praktykami. Tekst składa się z czterech części. Opracowanie otwiera wprowadzenie. W dalszej części omawiam znaczenie praktyk pedagogicznych w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. W kolejnej podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: czym są dobre praktyki? Jak rozumieć dobre praktyki w kontekście przygotowania zawodowego nauczycieli? Szkic zamykają konkluzje.

## **1. Znaczenie praktyk pedagogicznych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pełnienia ról zawodowych**

Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest sumą wielu działań, aktywności i wysiłku podejmowanego przez studentów i osoby zajmujące się ich edukacją teoretyczną i praktyczną. Na powodzenie zawodowe przyszłego nauczyciela składa się powołanie i pasja do wykonywania tego zawodu. Na tej podbudowie konieczne jest solidne przygotowanie teoretyczne o charakterze ogólnym i specjalistycznym. Zaprezentowane składniki przygotowania zawodowego nie będą w pełni wartościowe bez przygotowania praktycznego. Uzasadnione jest stwierdzenie, że przez praktykę dochodzimy do wiedzy, przede wszystkim do wiedzy zawodowej. Przygotowany do wykonywania pracy pedagogicznej nauczyciel wyposażony jest w wiedzę teoretyczną, którą potrafi umiejętnie wykorzystać w podejmowanych działaniach praktycznych. Sprawne wykorzystanie posiadanych umiejętności możliwe jest m.in. dzięki rzetelnej realizacji praktyk zawodowych przewidzianych programem studiów nauczycielskich.

Podstawy prawne organizacji praktyk pedagogicznych ujęte są w następujących dokumentach:

- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 (Dz. U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.),
- Rozporządzeni Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 207, poz. 2110),
- Rozporządzeni Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków i poziomów kształcenia oraz trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe i makrokierunki (Dz. U. nr 164/2007, poz. 1166),
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 lipca 2006 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. nr 144, poz. 1048)

oraz innych przepisach wewnętrznych uczelni, np. w uchwałach, zarządzeniach i regulaminach poszczególnych szkół wyższych.

Praktyki realizowane przez studentów na kolejnych etapach kształcenia mogą „(...)” przybierać różne formy, ale wszystkie mają określony cel: pomóc osobom przygotowującym się do zawodu dokonać autentycznej integracji wykładów, seminariów i innych zajęć uniwersyteckich ze światem profesjonalnej praktyki. Innymi słowy, takie praktyczne doświadczenie ma wprowadzić w te realia działań zawodowych, które na wykładach i seminariach można jedynie zasygnalizować, ponieważ bez względu na to, jak dobrze zajęcia takie są przygotowane czy przeprowadzone, zawsze brakować będzie im bezpośredniości, złożoności i realizmu działania w „prawdziwym życiu”<sup>1</sup>.

Działalność praktyczna jest nieodłączną częścią złożonego procesu przygotowania zawodowego przyszłych pedagogów. W związku z tym, praktyka powinna być traktowana jako czynnik łączący oddziaływania zewnętrzne na studenta oraz jego własne wysiłki. Celem tych działań

---

<sup>1</sup> R. Perry: *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa 2000, WSiP S.A., s. 9.

ma być przygotowanie kandydata do pełnienia w przyszłości roli pedagoga<sup>2</sup>. „Ważne z perspektywy podniesienia jakości praktyk pedagogicznych staje się wszechstronne rozwijanie umiejętności wychowawczo-opiekuńczych kandydata na nauczyciela, zapewnienie mu odpowiedniego, nowoczesnego środowiska pracy, w którym będzie miał możliwość obserwacji dobrych i kompetentnych nauczycieli”<sup>3</sup> – zaznacza J. Pułka.

Sens realizacji praktyki pedagogicznej jest – jak podkreślano – czymś znacznie więcej niż wyjściem poza mury uczelni i scedowaniem opieki nad studentem na opiekuna praktyk w instytucji przyjmującej. Możemy przyjąć, że praktyka zawodowa spełnia trzy funkcje: *poznawczą*, *sprawdzającą* oraz *weryfikującą*. Rola praktyki w procesie stawiania się pedagogiem koncentruje się na następujących zadaniach:

- kształtuje umiejętności wykorzystywania w praktyce wiedzy teoretycznej,
- umożliwia poznawanie realiów i specyfiki pracy placówek oświatowych,
- wdraża praktykanta do doskonalenia swej wiedzy, nabywania nowych, praktycznych umiejętności i tworzenia więzi emocjonalnych,
- studenci mają możliwość korzystania z twórczych doświadczeń czynnych nauczycieli (niemożliwa do zastąpienia przez inne działania i aktywności – przyp. A. H-M),
- umożliwia wdrożenie do innowacji i twórczości pedagogicznej<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> A. Hruzd, A. Minczanowska: *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Łódź 2012, Wyd. UŁ, s. 126.

<sup>3</sup> J. Pułka: *Praktyki pedagogiczne – pomost pomiędzy teorią a praktyką w kształceniu nauczycieli*. W: J. Aksman, J. Pułka (red.): *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*. Kraków 2012, Wyd. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

<sup>4</sup> K. Duraj-Nowakowa podaje za: T. Łach: *Rola praktyk studenckich w przygotowaniu nauczycieli do zawodu*. W: Duraj-Nowakowa K. (red.): *Nauczyciele akademicy w procesie kształtowania pedagogów*. Kraków-Łowicz 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 367.

Rozpoczynając realizację praktyk pedagogicznych musi uświadomić sobie jej rolę i znaczenie w procesie kształcenia pedagogicznego. Jednocześnie powinien zdawać sobie sprawę z tego, że jest to sfera aktywności, której rozwój i powodzenie zależy przede wszystkim od wiedzy i postawy praktykanta. Na dalszym planie są osoby, które otaczają studenta w instytucjach, w których odbywa praktykę oraz doświadczenia i kompetencje, które zdobywa.

Konkluzją rozważań na temat istoty praktyk pedagogicznych uczynię słowa Autorów szkicu „*Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy” dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*”, którzy zaznaczają, że „warunkiem niezbędnym przygotowania (...) pedagogów jest nie tylko skuteczny system kształcenia na studiach wyższych, który wyposaża przyszłych nauczycieli w wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim odpowiednio zaprojektowany i zorganizowany model praktyk, które powinny stanowić dla adepta zawodu ostateczną weryfikację jego talentu pedagogicznego i faktycznej jakości jego kwalifikacji zawodowych. Co więcej, to właśnie praktyki pozwalają studentom zapoznać się z funkcjonowaniem różnego typu placówek oświatowych i podjąć dojrzałą decyzję dotyczącą wyboru specjalizacji i dalszej ścieżki kariery zawodowej, najlepiej odpowiadającej ich rzeczywistym zainteresowaniom zawodowym, osobistym talentom i indywidualnym uzdolnieniom”<sup>5</sup>.

## 2. Praktyki dobre, czyli jakie?

Czym są dobre praktyki? Jakie działania można nazwać dobrymi praktykami? Ten temat pragnę podzielić na dwa wątki. W pierwszym

---

<sup>5</sup> K. Czekał, M. Mackiewicz, J. Stopolska: *Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy” dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*. Łódź 2011, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, s. 8.

podejmę próbę charakterystyki praktyk, jako działalności realizowanej przez studentów i przewidzianej programem studiów pedagogicznych. W drugim skoncentruję się na innych działaniach, które kształtują warsztat pedagogiczny przyszłego nauczyciela, a nie są bezpośrednio związane z praktykami.

Od studenta realizującego praktykę zawodową oczekuje się, by jego działalność była poddana refleksji, a wykonywane zadania były zgodne z wytycznymi uczelni wyższej i wpisywały się w działalność placówki przyjmującej praktykanta oraz przyniosły w przyszłości zakładane efekty. Okres, kiedy student staje się praktykantem w zewnętrznej placówce jest czasem weryfikacji swoich umiejętności oraz podejmowania decyzji o swojej dalszej drodze zawodowej. Powodzenie realizowanych praktyk zależy od wielu składowych, w moim przekonaniu należą do nich: postawa praktykanta, prawidłowo opracowany i adekwatny do realiów pracy placówki program praktyk, rzeczywisty proces realizacji praktyki pedagogicznej, rola i postawa opiekuna praktyk (uczelnianego oraz z placówki przyjmującej), a także zweryfikowanie i umiejętne wykorzystanie zdobytych kwalifikacji i posiadanej wiedzy w przyszłości (ewaluacja).

Wspominam o postawie praktykanta, ponieważ przede wszystkim od jego dojrzałości i indywidualnego podejścia zależy jakość realizowanych działań oraz to, czy i w jaki sposób wykorzysta zdobytą wiedzę. Najcenniejsza będzie postawa otwarta, aktywna i twórcza. Świadomość, że zaangażowanie praktykanta w realizację powierzonych zadań, ciekawość doświadczeń związanych z działalnością placówki i jej podopiecznymi oraz chęć włączenia się w proponowane aktywności stanowią nieodłączną część budowania warsztatu pedagogicznego młodego pedagoga. Praktyka pedagogiczna jest swoistą próbą dla studenta, który po jej odbyciu może określić swoją przyszłą orientację zawodową.

Programy praktyk pedagogicznych są opracowywane przez uczelnie do każdego typu realizowanej praktyki. Wyznaczenie zadań, określenie roli opiekuna praktyk czy wskazanie zadań praktykanta umożliwia studentowi, ale również opiekunowi praktyki, sprawne poruszanie się po instytucji, w której realizuje praktykę. Dynamiczne zmiany za-



chodzące w oświacie wymuszają również weryfikację dawnych, nieco zdezaktualizowanych założeń ujętych w programach praktyk studenckich. Opracowanie programu praktyk pedagogicznych, który będzie łączył oczekiwania uczelni z możliwościami ich realizacji w placówce zewnętrznej pomoże studentowi wypełnić jego obowiązki.

Omawiając realizację praktyk pedagogicznych, warto poddać refleksji ich realny przebieg. Pragnę poświęcić kilka słów wypełnianiu obowiązków praktykanta w placówce zewnętrznej. Student powinien zdawać sobie sprawę z tego, że obligatoryjna realizacja praktyk pedagogicznych nie jest działaniem, którego celem jest utrudnianie mu życia studenckiego, a przygotowaniem do zawodu, który – domniemam – upodobał sobie, wybierając pedagogiczny kierunek kształcenia. W związku z tym, jego zadaniem powinna być przede wszystkim rzetelna realizacja praktyki poza uczelnią. Nie zakładam, że studenci nie chcą realizować praktyk, bywa jednak, że starają się zminimalizować swój wysiłek podczas ich odbywania. Z drugiej strony opiekunowie praktyk powinni uświadomić sobie, że praktyka jest ważnym – z punktu widzenia procesu kształcenia pedagogów – czasem, którego nie można zastąpić wykładami w murach uczelni. W związku z tym, należy w czasie trwania praktyki, czuć nad jej przebiegiem i wykonywaniem powierzonych praktykantowi obowiązków. Ponadto opiekun powinien zapewnić studentowi odbywającemu praktyki możliwość rzetelnej ich realizacji, której efektem będzie wystawienie mu adekwatnej do jego pracy oceny.

Opiekun praktyk w placówce przyjmującej studenta „ma znaczny wpływ zarówno na efekty pierwszych doświadczeń zawodowych młodego człowieka, jak i na styl jego późniejszej pracy”<sup>6</sup>. Dlatego też „skuteczność praktyk pedagogicznych w dużej mierze zależy od relacji, jaka zbudowana zostanie pomiędzy praktykantem a jego opiekunem. To cechy osobowości tego ostatniego – otwartość w dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem, umiejętności dydaktyczne, pokora pozwalająca na kon-

---

<sup>6</sup> A. Janus, L. Jaroch, K. Paliwoda, K. Czekaj, E. Organiściak: *Szkolenie dla opiekunek/opiekunów praktyk – materiały szkoleniowe opracowane w ramach programu „Przez praktykę do wiedzy”*. Łódź 2011, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, s. 14.

strukturywną polemikę, co do stosowanych w praktyce zawodowej także przez niego metod i rozwiązań, profesjonalizm i asertywność umożliwiające rzeczową, adekwatną ocenę postępów i wysiłków praktykanta – zdecydować mogą o skuteczności i trwałych efektach odbytych przez studenta praktyk. Opiekun praktyk, aby optymalnie wywiązywać się z powierzonych mu zadań, ale także po to, aby z opieki nad studentem wynieść korzyści dla własnego rozwoju zawodowego, powinien przyjąć wobec podopiecznego postawę mentorską – jego nadrzędnym zadaniem powinno być nie tyle przekazanie, podanie mu własnego sposobu organizacji warsztatu zawodowego, realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych, co wspieranie w poszukiwaniu własnej ścieżki i własnego modelu, wzorca nauczyciela i wychowawcy. Opiekun nie powinien przekonywać studenta do stosowania jego metod wychowawczych, realizowania założeń lekcji według jego recept, ale pomagać praktykantowi w rozwijaniu własnego potencjału, odkrywaniu własnych talentów pedagogicznych, eksplorowaniu własnych zasobów osobowościowych i intelektualnych, aby właśnie w oparciu o taką diagnozę swoich predyspozycji mógł on rozpocząć budowanie indywidualnego stylu pracy z dziećmi i młodzieżą”<sup>7</sup>.

Rolą uczelnianego opiekuna praktyk jest przyjęcie studenta po odbyciu praktyki i zweryfikowanie oraz usystematyzowanie tego, co poznał i czego nauczył się w placówce zewnętrznej. Uwzględniając realia pracy, jest to trudne do osiągnięcia, ponieważ opiekun praktyk jest jeden, a studentów wielu. Jednak mowa tu o dobrych praktykach, dlatego nie można pominąć roli pracowników uczelni wyższych koordynujących praktyki pedagogiczne

Praktyka pedagogiczna bez oceny jej przebiegu i rezultatów nie jest w pełni efektywna. Na powodzenie praktyk oddziałuje „rzetelna ewaluacja, bieżąca (prowadzona przez opiekuna praktyk wspólnie ze studentem systematycznie w toku ich trwania) i końcowa (dokonana przez opiekuna, studenta oraz uczelnię organizującą praktyki)”<sup>8</sup>. Doko-

<sup>7</sup> K. Czekaj, M. Mackiewicz, J. Stopolska: *Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy” dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*. cyt. wyd., s. 53-54.

<sup>8</sup> Tamże, s. 72-73.

nianie dwustopniowej oceny oddziałuje na jakość realizowanych zadań i ich długotrwałe efekty. Bieżąca dyskusja podejmowana w trakcie praktyk umożliwi natychmiastowe wychwycenie błędów czy braków. Natomiast praca prowadzona po zakończeniu praktyk umożliwi spojrzenie na aktywności studenta z dystansu i poddanie się krytycznej ocenie również przez samego praktykanta.

Realizacja praktyk pedagogicznych powinna być odejściem od mechanicznego wykonywania wyuczonych czynności, a skoncentrować się na twórczym poszukiwaniu i kreatywnym rozwiązywaniu pojawiających się wyzwań, problemów oraz codziennych zadań.

Dobre praktyki, to nie tylko działania realizowane poza uczelnią. To także praca, w którą na co dzień zaangażowany jest student wewnątrz uczelni. W opracowaniu skoncentruję się na wybranych zagadnieniach, które – w moim przekonaniu – można nazwać „dobrymi praktykami” przygotowującymi do pracy pedagoga na miarę współczesnych oczekiwań.

Kojarzona z tradycyjną, XIX-wieczną szkołą odtwórcza praca nauczyciela polegająca na przekazywaniu encyklopedycznej wiedzy teoretycznej odeszła w przeszłość. Obecnie od pedagoga oczekuje się znacznie więcej. Poza wiedzą teoretyczną pedagog powinien być wyposażony w umiejętności niezbędne w pracy zawodowej.

Kreatywność, aktywność, twórczość pedagogów oraz innowacyjność w wykonywanej pracy stały się stałym elementem pracy pedagogów, dlatego też powinny być one nieodłącznym elementem przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. B. Dyrda wskazuje, że wykorzystywane dotąd wzory zachowań uczeń-nauczyciel bywają zawodne i bezużyteczne. Współczesny nauczyciel powinien być nastawiony na stymulowanie twórczego myślenia uczniów, powinien być gotowy do wyjścia poza schematy i dostosowania stylu pracy do specyfiki i zdolności swoich wychowanków<sup>9</sup>. „Twórczość nauczycielska jawi się (...) jako niezbędna potrzeba, trwały element towarzyszący pracy nauczyciela,

---

<sup>9</sup> B. Dyrda: Trening twórczego rozwiązywania problemów w kształceniu nauczycieli. W: T. Gumuła, T. Dyrda (red.): Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria i praktyka. Kielce 2006, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, s. 216-217.

który pozwala pokonywać i skutecznie eliminować różnorodne bariery, zapobiega rutynie oraz wzbogaca nauczycielską osobowość”<sup>10</sup>. Odkrywanie w trakcie studiów (warsztaty, ćwiczenia i inne) w studentach możliwości, jakie daje kreatywna i twórcza postawa w pracy nauczyciela sprawia, że chcą oni przenosić i rozwijać zdobyte umiejętności w praktyce zawodowej. Rozwój postawy aktywnej nauczycieli, gotowych do podejmowania niekonwencjonalnych zadań, sprawia, że możliwe staje się urzeczywistnienie edukacji twórczej.

Kolejną ważną postawą, jaką powinien prezentować pedagog, jest otwartość na Innego. W dobie powszechnej możliwości podróżowania, zwiększonej mobilności zawodowej i migracji ludności w skali mikro i makro, których konsekwencją coraz częściej jest zawieranie związków niejednorodnych narodowościowo pojawiają się w edukacji nowe, nieznane dotąd na szeroką skalę problemy i trudności, które wynikają przede wszystkim z niewiedzy i obaw przed nieznanym. Naprzeciw wyzwaniom stojącym przed pedagogami wychodzi edukacja międzykulturowa, która przede wszystkim pozwala poznać i zrozumieć różnice jednostkowe, kulturowe i społeczne w kręgu społeczności lokalnej i globalnej. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest również przełamanie stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie poprzez poznanie tego, czego się obawiamy. Dlatego też ważne jest, by w trakcie studiów student miał możliwość poznania mechanizmów i strategii radzenia sobie z nieoczekiwaną sytuacją, z którą może spotkać się w klasie szkolnej. Coraz powszechniej wykorzystuje się w pracy pedagogicznej warsztaty z zakresu edukacji międzykulturowej. W trakcie studiów studenci są przygotowywani teoretycznie<sup>11</sup> i praktycznie do włączenia zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy pedagogicznej.

Reasumując – efektywność kształcenia przyszłych pedagogów wspiera się na dwóch filarach – teorii i praktyce pedagogicznej. Gruntowne przygotowanie teoretyczne połączone z obyciem zawodowym

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 216.

<sup>11</sup> Odsyłam Czytelnika do publikacji z serii „Edukacja Międzykulturowa” wydawanych systematycznie od 1992 roku przez Zespół cieszyńskiego Zakładu Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

podczas realizacji praktyk zawodowych powinno być dla przyszłych pedagogów wyzwaniem, które stworzy im warunki do rozpoczęcia pracy zawodowej bez kompleksów i trudności.

### 3. Konkluzje

„Wyzwania nowoczesnego społeczeństwa i rynku pracy niosą potrzebę stworzenia modelu pedagoga-nauczyciela i wychowawcy przygotowanego merytorycznie, dydaktycznie i praktycznie do opieki, nauczania i kształcenia dziecka, jako istoty społecznie zmiennej, elastycznej na nowe trendy rynku pracy”<sup>12</sup>.

Wśród zadań oddziałujących na jakość pracy nauczyciela – zdaniem J. Szempruch – można wskazać m.in. rozwijanie samodzielności, zainteresowań, pobudzanie aktywności poznawczej, rozwijanie wrażliwości na wartości<sup>13</sup>. Wszystkie te zadania możliwe są do osiągnięcia w trakcie kształcenia uniwersyteckiego, trwania praktyk pedagogicznych i dalszej pracy zawodowej.

Poruszane w opracowaniu zagadnienia dotyczące przygotowania zawodowego nauczycieli można odnaleźć w słowach B. Dymary, które mimo upływu lat pozostają aktualne i tworzą niecodzienny wzorzec podstępowania pedagoga, który można nazwać „katalogiem dobrych praktyk pedagogicznych” dedykowanych kandydatom na nauczycieli oraz praktykom zawodu (także opiekunom praktyk studenckich), którzy mogli już zapomnieć o podstawach i trudnych początkach wykonywanego zawodu. Wśród wskazówek można znaleźć następujące:

1. „Przed podjęciem praktyki staraj się samookreślić – ustal mocne i słabe strony swego przygotowania.

---

<sup>12</sup> A. Janus, L. Jaroch, K. Paliwoda, K. Czekał, E. Organiściak: *Szkolenie dla opiekunek/opiekunów praktyk – materiały szkoleniowe opracowane w ramach programu „Przez praktykę do wiedzy”*. Łódź 2011, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, s. 14.

<sup>13</sup> Por. J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów 2011, Wyd. Oświatowe FOSZE.

2. Poszukuj radości i satysfakcji w samej pracy z dziećmi. Nie licz zbyttnio na zewnętrzne wzmocnienia, nagrody, pochwały.
3. Rozwiewaj lęk, który może budzić w Tobie świat, środowisko, nauka i szkoła. Mimo napotkanych trudności, uwierz w sens swego powołania.
4. Wykonując zadania praktyki pedagogicznej, przekraczaj zalecone minimum i siebie samego; wydobywaj swe – być może – ukryte talenty i zbyt sceptycznie oceniane możliwości.
5. Pamiętaj, że szkolna wiedza programowa stanowi nieznaczną część wiedzy ogólnej. Korzystaj więc śmiało z „gorącej wiedzy doświadczenia” oraz z refleksów wiedzy, zawartych w sztuce.
6. Ocal swoją wrażliwość i rozwijaj wrażliwość dziecka.
7. Będąc w szkole nie bój się kruszenia schematów, ale szanuj i tych, którzy nie potrafią działać twórczo i innowacyjnie.
8. Dokumentując swoją praktykę, pisz to, co jest oficjalnie zalecane i to, co tylko Twoje.
9. Bądź bystrym obserwatorem świata i siebie samego.
10. Wypowiedz walkę duchowemu i intelektualnemu skarleniu człowieka.
11. Dbaj o rozwój i piękno swojego języka.
12. Bądź dobrym duchem swojej szkoły”<sup>14</sup>.

Reasumując, celem nauczania – zarówno uniwersyteckiego, jak i praktycznego realizowanego w trakcie studiów – jest przygotowanie „takiego typu nauczycieli i wychowawców, którzy z procesu nauczania będą w stanie uczynić intelektualną przygodę dla swoich podopiecznych, nie będą powierzonymi im dziećmi kierować, dyrygować, ale którzy będą im towarzyszyć na drodze ich osobowościowego i mentalnego rozwoju, służąc im swoją wiedzą i pozwalając czerpać ze swojego doświadczenia”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> B. Dymara: *Praktyka pedagogiczna studentów nauczania początkowego i jej niektóre uwarunkowania*. W: B. Dymara (red.): *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993, Wyd. UŚ, s. 17.

<sup>15</sup> K. Czekał, M. Mackiewicz, J. Stopolska: *Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy” dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*, cyt. wyd., s. 12.

## **Bibliografia:**

1. Czekaj K., Mackiewicz M., Stopolska J.: *Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy” dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*. Łódź 2011, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
2. Dymara B.: *Praktyka pedagogiczna studentów nauczania początkowego i jej niektóre uwarunkowania*. W: Dymara B. (red.): *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993, Wyd. UŚ.
3. Dyrda B.: *Trening twórczego rozwiązywania problemów w kształceniu nauczycieli*. W: T. Gumuła, T. Dyrda (red.): *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria i praktyka*. Kielce 2006, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej.
4. Hruzd A., Minczanowska A.: *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Łódź 2012, Wyd. UŁ.
5. Janus A., Jaroch L., Paliwoda K., Czekaj K., Organiściak E.: *Szkolenie dla opiekunek/opiekunów praktyk – materiały szkoleniowe opracowane w ramach programu Przez praktykę do wiedzy*. Łódź 2011, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
6. Łach T.: *Rola praktyk studenckich w przygotowaniu nauczycieli do zawodu*. W: Duraj-Nowakowa K. (red.): *Nauczyciele akademicy w procesie kształtowania pedagogów*. Kraków-Łowicz 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
7. Perry R.: *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa 2000, WSiP S.A.
8. Pułka J.: *Praktyki pedagogiczne – pomost pomiędzy teorią a praktyką w kształceniu nauczycieli*. W: J. Aksman, J. Pułka (red.): *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*. Kraków 2012, Wyd. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

9. Szempruch J.: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów 2011, Wyd. Oświatowe FOSZE.



## II. Praktyki pedagogiczne – rozwiązania efektywne, obszary zaniedbań i koniecznych zmian

Praktyki pedagogiczne mają kluczowe znaczenie w procesie kształcenia nauczycieli, pedagogów, umożliwiając przetwarzanie i wykorzystywanie wiedzy i umiejętności w kontekście autentycznych sytuacji zawodowych w instytucjach mających szansę stać się miejscem pracy absolwentów. Dlatego właśnie tak istotne jest dołożenie wszelkich starań na rzecz zapewnienia właściwego przebiegu praktyk, a tym samym wyposażenia przyszłych pedagogów w odpowiednie kompetencje: wiedzę, umiejętności, obejmujące nie tylko bogaty zakres wiedzy teoretycznej, ale również szerokie instrumentarium umiejętności praktycznych oraz postaw.

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca promocji „dobrych praktyk”, rozumianych bardzo szeroko i obecnych w różnorodnych obszarach funkcjonowania instytucji, niestety – pomimo pozytywnych aspektów tego zjawiska, w społecznym odbiorze coraz częściej dystansuje się, a nawet antagonizuje się pojęcia praktyki oraz teorii. Tymczasem nic bardziej błędnego; refleksję na temat efektywności prowadzonych praktyk, obszarów zaniedbań – w opinii samych studentów i kadry projektu oraz zalecanych kierunków zmiany warto rozpocząć właśnie od tezy, iż *de facto* nie powinniśmy rozdzielać teorii od praktyki, oba pojęcia są ściśle powiązane, co uwidacznia się zwłaszcza w perspektywie pedagogicznej. Teoria wynika z refleksji nad praktyką, a dalej ma za zadanie ją ukierunkować, systematyzować. Innymi słowy, nic tak dobrze

nie wpływa na efektywność działania praktycznego jak ugruntowana i usystematyzowana wiedza.

Celem niniejszego artykułu jest krytyczna refleksja nad zastosowanymi w projekcie rozwiązaniami, a w szczególności próba zestawienia i uogólnienia opinii uczestników (respondentów badania ewaluacyjnego) na temat przyjętych rozwiązań i skonfrontowanie ich z wątpliwościami i proponowanymi zmianami. W ten sposób istotnym celem opracowania jest zaproponowanie ewentualnych kierunków korekt, dostarczenie rekomendacji na rzecz podobnych działań podejmowanych w przyszłości. Wykorzystanym materiałem źródłowym z jednej strony są dane, wypowiedzi i sądy przytoczone w przywoływanym Raporcie<sup>1</sup>, z drugiej strony – celem uzupełnienia powyższych – wykorzystano w szerokim zakresie informacje uzyskane w toku bezpośrednich rozmów z beneficjentami oraz koordynatorami praktyk, a także osobami prowadzącymi szkolenia dla pedagogów uczestniczących w projekcie.

Zestawienie danych i opinii samych respondentów-uczestników praktyk, a także proponowanych przez nich rozwiązań, stanowić powinno bardzo istotne uzupełnienie i rozwinięcie wniosków oraz rekomendacji wynikających z przeprowadzonego badania. Przedmiotowe grupy danych nie powinny ponadto stanowić dysonansu, co szczęśliwie znalazło potwierdzenie w analizie: zarówno wnioski z badania, jak również wypowiedzi i opinie osób zaangażowanych w działania projektowe są w wielkim stopniu koherentne i w istotny sposób uzupełniają się. Mianowicie w toku działań diagnostycznych studentom oraz nauczycielom zadano szereg pytań o charakterze otwartym, skoncentrowanych wokół proponowanych kierunków zmian, których celem byłoby – w opinii respondentów – podwyższenie jakości oraz efektywności programów praktyk oraz samej ich realizacji. Celem uogólnienia (sprowadzenia pod wspólny mianownik różnych wątków) i stosownej analizy zebranych informacji zastosowane zostały uogólniające kategorie anali-

---

<sup>1</sup> M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu: „Przez praktykę do wiedzy”*. Bielsko-Biała – Łódź 2010.

tyczne, umożliwiające odpowiednie zaklasyfikowanie odpowiedzi respondentów oraz ich opracowanie w sposób ilościowy<sup>2</sup>.

## **1. W jaki sposób uczelnia może doskonalić studenckie praktyki pedagogiczne?**

Pośród poruszanych w rozmowach kwestii, kluczowy charakter ma pytanie ogólne „W jaki sposób uczelnia może doskonalić studenckie praktyki pedagogiczne?”. Jak czytamy w przywołanym Raporcie, zdecydowana większość studentów (29,5%) wskazywała na dezyderat (a tym samym potrzebę) praktycznego wymiaru kształcenia: położenia akcentu na aktywizację studentów, możliwości podejmowania realnych czynności zawodowych, prowadzenia zajęć, asystowania etc. Główne wątki wypowiedzi wskazują, iż konieczne jest takie ukierunkowanie programów kształcenia, by wdrażane zmiany umożliwiły maksymalne poszerzanie oraz udoskonalanie umiejętności praktycznych studentów. Proponuje się w tym zakresie konkretne rozwiązania, jak np.: zwiększanie wymiaru godzinowego praktyk zawodowych, zapewnienie – w toku praktyk – większej liczby godzin przeznaczonych bezpośrednio na prowadzenie zajęć i asystenturę, wskazanie na obszary aktywności, które muszą być realizowane w odpowiednich wymiarach godzinowych etc. Bardzo istotnym argumentem, który pojawiał się zarówno w wypowiedziach studentów, opiekunów, jak również trenerów – co wpisuje się w liczne i szeroko eksponowane w dyskursie publicznym wypowiedzi – jest postulat rozszerzenia zakresu liczby godzin zajęć realizowanych na uczelni, jednak związanych bezpośrednio z pracą w zawodzie pedagoga-nauczyciela. Chodzi tu także o takie modyfikacje modelu kształcenia, by umożliwić rozszerzenie go o kształcenie praktyczne realizowane w bezpośredniej współpracy pomiędzy uczelniami a placówkami, w których realizowane są praktyki. Pomiędzy instytucjami – tak jak w modelu anglosaskim – powinna być rozwijana stała współpraca (formalne part-

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 36.

nerstwa) oparta o wspólne działania edukacyjne, monitorująco-evaluacyjne, dostępność pracowników i stałą wymianę doświadczeń.

Respondenci wskazywali tu na konkretne wzory tzw. dobrych praktyk: np. dostępność opiekunów praktyk na konsultacjach celem omawiania zajęć i prowadzonych działań, współpracę pomiędzy koordynatorami praktyk a przedstawicielami placówki, konsultacje i rozmowy realizowane przez opiekunów oraz przedstawicieli instytucji, a tym samym osiąganie konsensusu, wymianę doświadczeń, unikanie – w toku otwartej komunikacji – nieporozumień i niejasności. Tak uogólnione konkluzje, potwierdzane i wzmacniane w wypowiedziach pozostałych uczestników projektu, którzy mieli możliwość obserwowania szkolenia praktycznego, skłaniają ku dwu konkluzjom. Pierwsza koncentruje się wokół bogatej wypracowanej w Polsce tradycji kształcenia praktycznego: Studiów Nauczycielskich, a później Kolegiów Nauczycielskich. Koncepcja kształcenia praktycznego w tych ostatnich odpowiadała postulowanemu modelowi zespolenia nauczania teoretycznego z praktycznym i realizowania wielkiej części procesu dydaktycznego w toku praktyki oraz w ścisłej współpracy w środowisku. Nie bez powodu ten model kształcenia zyskał sobie tak wielu zwolenników, a przede wszystkim przychylność kierowników szkół. W kategoriach straty rozpatrywać należy dokonujący się obecnie proces likwidacji kolegiów nauczycielskich oraz – pomimo że proces przybrał mniej dynamiczny charakter – kolegiów pracowników służb społecznych – a więc szkół nastawionych z założenia na kształcenie praktyczne tak wysoko oceniane nie tylko przez samych studentów, ale i pracodawców. Niemniej można i warto wciąż nawiązywać do tej tradycji i przenosić jej najlepsze dokonania we współczesną praktykę kształcenia pedagogów. To skłania ku drugiej refleksji – biorącej pod uwagę anglosaski model kształcenia uniwersyteckiego, powiązanego ściśle z praktyką, gdzie wielka część zajęć uniwersyteckich realizowana jest przez praktyków zatrudnianych jednocześnie w instytucjach życia społecznego. Zajęcia, realizowane w wielkiej części w tych instytucjach zyskują wymiar superwizowanego kształcenia praktycznego, co bardzo pozytywnie przekłada się na wypracowywane kompetencje absolwentów.

## 2. Jak udoskonalić praktyki pedagogiczne?

Bardzo interesujące odpowiedzi, które jednocześnie wpisują się w powyższe tezy, przyniosło pytanie skierowane do samych studentów „*Jak udoskonalić praktyki pedagogiczne?*”. Co znamienne, jak wskazuje raport, aż 13,3% badanych wskazało na czynniki „zewnętrzne” niezależne od zaangażowania ani postaw studentów, lecz leżące po stronie organizatorów procesu kształcenia. Wskazywano na takie postulaty, jak zwiększenie zaangażowania opiekuna praktyk (np. możliwość konsultacji i spotkań z opiekunem) oraz uczelni organizującej praktyki (np. poprzez lepszą organizację – odbywanie spotkań organizacyjnych, informowanie studentów o celach praktyk, ich terminie itp.)<sup>3</sup>. Sporo uwagi poświęcono kwestii dywersyfikacji: urozmaicenia zakresów realizowanych praktyk. Studenci (13%) wskazywali, iż praktyki powinny być realizowane nie w jednej, lecz w różnorodnych instytucjach. Potwierdza to tezę stawianą w niniejszym opracowaniu, wskazującą, iż istotne jest, by studenci odbywali praktykę w różnych instytucjach (dywersyfikacja programu praktyk), co przyczyni się do lepszego poznania specyfiki miejsc pracy oraz pomoże zapewnić odpowiednią liczbę godzin samodzielnie prowadzonych zajęć dydaktycznych. Trzecia kluczowa kwestia, na którą zwróciło uwagę 6,9% badanych, wydawać się może prozaiczna a dotyczy polityki i działań informacyjnych podmiotów – organizatorów procesu kształcenia. W opiniach respondentów uczelnie powinny w większym stopniu udzielać informacji odnośnie praktyk, dbać o drożność oficjalnych kanałów przepływu informacji. Ostatnia z wyjątkowość jest adekwatna do poprzednio zarysowanych wątków, a dotyczy problematyki współpracy pomiędzy uczelniami a instytucjami, w których realizowane są praktyki. Tej sprawie poświęcono odrębny akapit w dalszej części artykułu.

Poszczególne głosy wskazują nie tylko na konieczność implikowania modeli współpracy (obejmujących wzajemną komunikację, wizytacje, ewaluację i monitoring, wzajemne dostarczanie informacji zwrotnej). Pojawiają się głosy wskazujące na tak zasadnicze i zdawałoby się

---

<sup>3</sup> Ibidem.

oczywiste sprawy, jak sam „kontakt z instytucją świadczącą praktyki dla studentów”. Na problem barier komunikacyjnych i konieczność współpracy pomiędzy uczelniami a placówkami w celu doskonalenia praktyk utyskuje 4,5% studentów. 1,7% studentów zwróciło uwagę na korelacje pomiędzy efektywnością realizowanych praktyk a narzędziami ich weryfikacji i kontroli. Z wypowiedzi tej grupy respondentów wynika, iż lepsza kontrola nad studentami oraz jednostkami, w których realizowane są praktyki, umożliwi podwyższenie jakości pracy oraz efektywności praktyk pedagogicznych. Niebezpieczną tendencją, literalnie przeczącą postulatowi wzmocnienia praktycznego wymiaru kształcenia mogą być ewentualne próby ograniczania przez samych opiekunów praktyk wymiaru godzinowego współpracy. Obawa taka – jak się okazuje – nie jest bezzasadna, pośród licznych głosów zebranych w badaniach i raporcie znalazły się i wskazujące na odchodzenie opiekunów od zasad organizacyjnych: zmniejszanie wymiaru zleczanych zadań, obserwacji i hospitacji<sup>4</sup>. Część respondentów (1,2%) wskazała ponadto – w kontekście pytania o możliwości podniesienia jakości prowadzonych praktyk – na postulat wynagradzania opiekunów praktyk.

Powyższe, wskazane grupy tematyczne (propozycje) – warto uogólnić – sprowadzają się przede wszystkim do kwestii organizacyjnych, w mniejszym wymiarze wskazywano na samą merytoryczną formę kształcenia, co koresponduje z wysoką oceną samego programu praktyk oraz uzupełniających go materiałów (podręczniki i skrypty, wsparcie online) oraz działań (szkolenia realizowane przez trenerów). Można skonstatować, że proponowane przez respondentów-studentów zmiany odnośnie praktyk wkomponowują się oraz korespondują z innymi, wskazywanymi w Raporcie oraz przez uczestników projektu postulaty.

W procesie kształcenia przyszłych pedagogów niezmiernie istotny wydaje się odpowiedni dobór instytucji, w których realizowany jest proces kształcenia praktycznego. Koordynatorzy praktyk powinni zwracać szczególną uwagę na takie czynniki, jak kultura organizacyjna

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 37.

placówki, jakość i efektywność komunikacji instytucjonalnej: zarówno na poziomie wewnętrznym, jak i komunikacji zewnętrznej, obejmującej współpracę z otoczeniem społecznym i instytucjonalnym. Jakość komunikacji i kultura pracy dotyczy również nie tylko relacji pracownicy-wychowankowie, ale także relacji wewnątrz zespołów pracowniczych, komunikacji pionowej oraz poziomej. Na te aspekty wpływ ma również styl zarządzania instytucją, misja, historia, jej reputacja etc. Są to czynniki nabierające szczególnego znaczenia w kontekście teorii zarządzania, która wskazuje na wielki wpływ funkcjonowania instytucji na jej grupy wewnętrzne, w tym pracowników, stażystów i uczniów, którzy uczestnicząc w życiu instytucji, podlegają procesowi uczenia się: nabywają i przejmują, a następnie powielają funkcjonujące w placówkach modele zachowań i pracy.

W badaniu ewaluacyjnym postawione zostało pytanie o sugestie kierowane do przedstawicieli placówek, w których realizowane są praktyki, których intencją byłoby udoskonalenie – podniesienie efektywności kształcenia. I w tym przypadku wypowiedzi dotyczyły kwestii organizacyjno-interpersonalnych, skoncentrowanych wokół jak największego zaangażowania w prowadzony proces kształcenia samych opiekunów i koordynatorów praktyk. Jedna piąta badanych (20,5%) wprost wskazała na konieczność większego zaangażowania opiekunów praktyk<sup>5</sup>. Kolejną kwestią wymagającą implementacji jest większe zaangażowanie samych instytucji przyjmujących praktykantów (w tym tonie wypowiedziało się – zgodnie z Raportem 19,8% respondentów). Poważnym problemem okazuje się również niepełne umożliwienie studentom odbywającym praktyki poznania tzw. życia instytucji<sup>6</sup>. Oczekiwania w tym zakresie wydają się bardzo wyraźnie skonkretyzowane. Obejmują potrzebę zapoznania się dokumentacją, uczestniczenia w pracach grup i

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>6</sup> 12,8 % studentów proponowałoby w większym stopniu umożliwiać im poznanie życia placówki (np. *Włączać studenta w życie szkoły, nie ograniczać jego obecności jedynie do obserwacji zajęć i przeprowadzenia jakiegoś fragmentu. Pozwolić na uczestniczenie np.: w radzie pedagogicznej.*).

zespołów tematycznych, poznania zasad współpracy pomiędzy poszczególnymi pedagogami (pracownikami), poznania modeli współpracy ze środowiskami (lokalnym oraz środowiskami podopiecznych), poznania pracy instytucji „od kuchni”, co dopiero może przełożyć się na doskonalenie warsztatu zawodowego pod kątem typowych i nietypowych sytuacji, z którymi studenci będą mieli do czynienia w przyszłym życiu zawodowym. Tym samym podkreślić należy wielką rolę zaangażowania samych placówek w praktyki zawodowe i współpracę z uczelniami oraz koordynatorami (opiekunami praktyk). Niestety zdaniem wielu respondentów, a także pracowników zaangażowanych w realizację projektu, nie jest ono wystarczające; wymaga z jednej strony większego zaangażowania pracowników, a drugiej strony pewnej atmosfery współpracy i dostrzeżenia takiej potrzeby przez kadry kierownicze placówek. Niestety, częstą praktyką współczesnego życia instytucjonalnego jest traktowanie praktykantów i stażystów nie jako ważnego podmiotu otoczenia zewnętrznego instytucji, lecz jako grupy, która bardziej utrudnia czy ogranicza pewne możliwości działania<sup>7</sup>.

Reasumując, trzeba podkreślić, że celem podwyższania efektywności kształcenia praktycznego nie tylko sam opiekun praktykantów powinien być zaangażowany w prowadzenie studentów, nadzorowanie procesu kształcenia, pomoc, superwizję, *de facto* jest to zadanie dla szerszej grupy pracowników, w tym kierownictwa placówki. Student ma prawo poznawać różne aspekty funkcjonowania instytucji i jej zespołów, co powinno przekładać się na rozwój jego warsztatu, kompetencji, a także postaw. Teza ta dotyczy w szczególności placówek prowadzących działania edukacyjno-wychowawcze, a więc działające w obszarze zaufania publicznego, kreowania ładu społecznego. Tym jednostkom powinno przynależeć szczególne poczucie misji oraz promocji właści-

<sup>7</sup> Z przytoczonych w raporcie wypowiedzi wskazać można w szczególności na następujące: „Jednostka organizująca praktyki często traktuje studenta jak intruza, czuje się on niechciany i kulą u nogi opiekuna praktyk, w szczególności gdy jest to praktyka niepłatna (dla opiekuna). Należy bardziej inspirować studenta niż się nim wyręczać”.



wych zachowań, co też w wielu przypadkach zostało sformalizowane i wpisane w misję i wizję instytucji.

Wskazane wyżej opinie, adekwatnie do doniosłej roli kształcenia praktycznego potwierdzają postawioną zarówno w Raporcie z badań, jak również przez innych autorów tezę, że należałoby rozważyć wprowadzenie wynagrodzeń dla opiekunów ze strony Uczelni niepublicznych, wynagrodzenie bowiem – może wpływać w sposób istotny na zaangażowanie opiekunów co przekłada się na efektywność praktyk. Oczywiście temu rozwiązaniu towarzyszyć powinien odpowiedni nadzór, mający wymiar – adekwatnie do modelu anglosaskiego – superwizji zarządczej, a także odnosić się do szerszego modelu współpracy międzyinstytucjonalnej. W tym miejscu warto zwrócić jeszcze raz uwagę na dezyderat kooperacji, która staje się jednym z istotnych warunków nie tylko efektywnego kształcenia, ale i efektywnego funkcjonowania instytucji w szerszym wymiarze. O ile bowiem bez dobrej komunikacji niewiele działań można rozpocząć, o tyle bez dobrej współpracy międzyinstytucjonalnej niewiele działań kończy się sukcesem.

Kolejną kwestią wymagającą zarysowania jest dezyderat ewaluacji zarówno programów praktyk, jak również – w szerszym zakresie – ich prowadzenia. Teoretycznie taka ocena powinna leżeć po stronie organizatorów praktyki, a więc w tym przypadku uczelni wyższych, *de facto*, w myśl założeń zarządzania superwizyjnego ewaluacja praktyk i wdrażanie w życie wniosków z niej wynikających powinno również stanowić dobrze rozumiany interes jednostek przyjmujących; wynika bowiem i wskazuje w wielkim stopniu na kulturę ich funkcjonowania: efektywność prowadzonych działań, jakość współpracy wewnętrznej i zewnętrznej, efektywność komunikacji. Warto przywołać w tym miejscu wyniki badań, które wskazują, że zaledwie 2,7% studentów uznało, że nie ma potrzeby wprowadzania żadnych zmian, mających na celu udoskonalenie praktyk<sup>8</sup>. Większość respondentów oraz osób zaangażowanych w projekt wskazało w tym zakresie na potrzebę reorganizacji

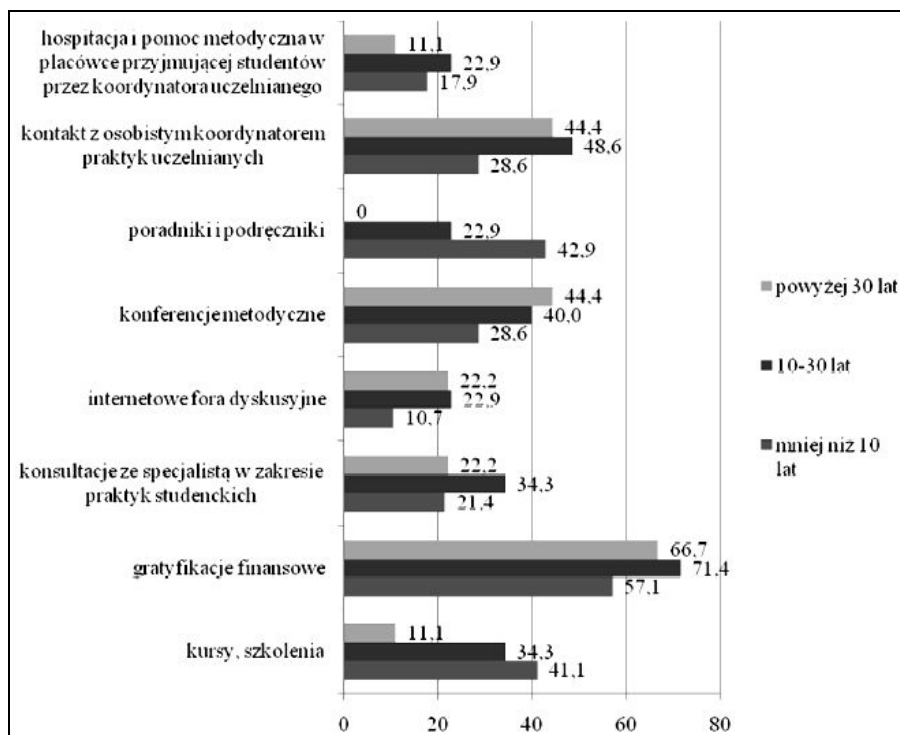
---

<sup>8</sup> M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu...*, s. 38.

praktyk, konieczność lepszej współpracy z uczelniami, deficyty w dostępie do informacji istotnych dla praktykantów, potrzebę wdrażania kontroli zarówno placówek, jak i samych studentów przez instytucję zlecającą praktyki (uczelnie).

Wymienione wyżej rekomendacje, wskazujące na możliwości optymalizacji praktyk z perspektywy efektywności kształcenia studentów, uzupełniają – w warty odnotowania sposób – wypowiedzi i opinie nauczycieli biorących udział w realizacji praktyk zawodowych. Chodzi o działania, które mogły przyczynić się do zwiększenia zaangażowania nauczycieli, a zarazem ułatwić im efektywne wspieranie podopiecznych – praktykantów. I w tym zakresie odczuwalna jest potrzeba stałej współpracy pomiędzy podmiotami oraz wprowadzenia mechanizmów – sformalizowanych modeli tejże współpracy, w tym superwizji. Badania wykazały ponadto deficyt dodatkowego wsparcia dla nauczycieli opiekunów w postaci kanałów informacyjnych umożliwiających konkretne działania wspierające. Do najbardziej typowych zaliczyć można odpowiednią stronę internetową, fora dyskusyjne poświęcone problematyce praktyk, elektroniczne narzędzia wspierające prowadzone działania. Zapytani o aktywności, które mogą podejmować uczelnie, by udoskonalać praktyki, wskazali również na potrzeby kursowe (szkolenia), pomoce naukowe lub fora wymiany doświadczeń (np. workshopy lub konferencje). Za istotny czynnik mobilizujący i mający szanse przełożenia się na zaangażowanie i motywację uznać należy wynagrodzenie finansowe. Na taki element wsparcia ze strony uczelni wskazało wielu pedagogów, określając go jako istotny. Autorzy raportu wskazują na duże zbieżności w wypowiedziach pedagogów na temat preferowanego wsparcia ze strony uczelni. Ze względu na wagę tej kwestii i jej istotność jako czynnika mobilizującego w procesie podwyższania efektywności praktyk zawodowych warto przywołać tutaj wyniki przeprowadzonych badań.

**Wykres 1.** Preferowane przez nauczycieli formy wsparcia ze strony uczelni w kontekście stażu pracy



Źródło: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu...*, s. 34.

W kontekście analizy wypowiedzi samych nauczycieli zaangażowanych w prowadzenie praktyk podkreślić należy kluczową rolę kontaktów: zarówno z opiekunem (koordynatorem praktyk) ze strony uczelni (18,2%) jak również – w szerszym kontekście – współpracy uczelni z placówkami (3%). Podkreślić należy, że z troski o jakość procesu kształcenia nie mogą to być kontakty incydentalne, przypadkowe, lecz stała współpraca, oparta o relacje, wypracowane i sprawdzone na-

rzędzia. Nie do przecenienia jest w kontekście dbałości o jakość praktyk zapewnienie przejrzystej informacji samym studentom, jak również opiekunom – badani wielokrotnie podkreślali problem dobrej komunikacji na linii student – opiekun – uczelnia. Można wskazać na szereg narzędzi ułatwiających tę komunikację, m.in. komunikatory internetowe (jednym z przykładów dobrych praktyk mogą być witryny internetowe umożliwiające po zalogowaniu kontakt i monitoring oraz przekazywanie informacji zwrotnej. Takie rozwiązania stosowane są m.in. w uczelniach brytyjskich).

Omawiany wymiar komunikacji obejmuje również zaznajamianie się z programami praktyk, co w praktyce nie jest takie oczywiste, a teza ta dotyczy zarówno studentów, jak i opiekunów<sup>9</sup>. Każdorazowo zadbać należy o przekazanie programu oraz upewnić się, że został on poznany. Ważnym czynnikiem wiążącym współpracę oraz wzmacniającym obustronne relacje oraz więzi informacyjne są ponadto szkolenia – na co *nota bene* zwrócili uwagę sami nauczyciele – problemem pozostaje jednak istotny w tej grupie zawodowej deficyt czasowy.

Reasumując podjęte powyżej wątki, warto wskazać jeszcze raz na bardzo wysokie oceny wdrożonego programu praktyk, którego założenia – niezależnie od zgłaszanych uwag – sprawdziły się w toku realizacji. Niemniej analiza badań ewaluacyjnych wskazuje na bardzo ważne obszary, które, z troski o jakość kształcenia praktycznego winny koncentrować uwagę przyszłych realizatorów podobnych działań. Co istotne, pomimo trzech różnych i niezależnie zgłaszających uwagi grup respondentów, analiza odpowiedzi wykazuje, iż *de facto* mamy do czynienia z bardzo podobnymi głosami. Zwrócić należy uwagę na dezyderat stałej i wielopłaszczyznowej współpracy pomiędzy uczelniami a instytucjami, w których realizowane są praktyki. Współpraca ta obejmować

<sup>9</sup> Jak wynika z badań przeprowadzonych w ramach projektu prawie połowa badanych opiekunów praktyk (nauczycieli) nie otrzymała programu praktyk (45%), z kolei 48% respondentów wskazywało, iż był on im przydatny do opieki metodyczno-merytorycznej nad studentem. Za: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu...*

powinna prowadzoną wg wybranego modelu superwizję. Istotne jest zaangażowanie samych opiekunów w realizowaną praktykę i włączenie w nią szerszych wymiarów funkcjonowania instytucji. Przy takim zaangażowaniu z kolei godne zaproponowania są gratyfikacje finansowe dla opiekunów praktyk, jako rzetelna zapłata za wykonaną pracę, wykraczającą poza codzienne obowiązki. Warto też wskazać na liczne możliwości i narzędzie wspierania praktyk zawodowych: udostępnianie narzędzi internetowych, stron i for dyskusyjnych poświęconych praktykom, zapewnianie pomocy takich jak poradniki i podręczniki, konsultacje ze specjalistami w zakresie praktyk studenckich czy superwizja (lub hospitacja) oraz metodyczna pomoc w instytucji przyjmującej przez uczelnianego koordynatora, co może się przełożyć się na zwiększenie jakości praktyk, które będą koordynować w swojej placówce.

Warta uwagi i wdrożenia wydaje się rekomendacja, by formułując program praktyk, w sposób szczegółowy oznaczyć wymiar czasu przewidziany na poszczególne aktywności (zadania dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne). Jak już wskazywano, konieczne jest, aby program praktyk był każdorazowo przedstawiony zarówno studentom, jak również opiekunom praktyk, którzy – adekwatnie do jego formy, np. harmonogramu, wykazu, nadzorować mogliby wykonywanie poszczególnych, określonych w programie zadań. Znajomość i realizacja punktów programu staje się szczególnym dezyderatem, jest on pomocny w opiece oraz nadzorze nad studentem, uczelnia ma możliwość formułowania w nim obowiązków praktykantów, jak i opiekunów; program formuje w przystępny i precyzyjny sposób cele oraz zadania (formy aktywności), które muszą być osiągnięte, przyporządkowuje im wymiary czasowe (godzinowe), a także ułatwia ocenianie zrealizowanych aktywności<sup>10</sup>. Warto też podkreślić, że transparentny program z jasno wyszczególnionymi obszarami zadań do wykonania w stopniu znaczącym wzmacnia komunikację między instytucjami oraz między osobami zaangażowanymi w organizację i nadzór praktyk, tym samym przyczy-

---

<sup>10</sup> Za: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu...*, s. 32-33.

niać się może do niwelowania ewentualnych nieporozumień na liniach student – opiekun – koordynator – uczelnia.

Wskazane wyżej – w wielkim zarysie – czynniki i wskazówki, składając się bezpośrednio na praktykę organizacyjną, mają szansę wpłynąć w sposób znaczący na polepszenie jakości oraz efektywności realizowanych praktyk pedagogicznych. Warto jednak skonstatować, iż gdyby szukać wspólnego mianownika wielu obecnych w tym dyskursie wątków, należałoby wskazać na komunikację: informowanie oraz budowanie relacji i dobrej współpracy pomiędzy osobami oraz instytucjami zaangażowanymi w przygotowanie oraz realizację tak ważnego wymiaru kształcenia.

## **Bibliografia:**

1. Desperak M., Stanios M., Stopolska J.: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu: „Przez praktykę do wiedzy”*, Bielsko-Biała – Łódź 2010.
2. Duraj-Nowakowa K.: *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych: przewodnik dla studentów*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.
3. Gajdzica A., Gancarz A., Hruzd A., Minczanowska A.: *Przez praktykę do wiedzy. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*, Bielsko-Biała 2010.
4. Lewowicki T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa – Radom 2007, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
5. Stawska D.: *Edukacja wczesnoszkolna jako zintegrowana całość*. [online] [www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d\\_op](http://www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op). [dostęp: 27.12.2010].
6. *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*. Warszawa 2005, Ministerstwo Edukacji Narodowej.

### III. Beneficjenci praktyk pedagogicznych. Refleksje na temat świadomości zadań i wynikających z nich powinności

Truizmem będzie stwierdzenie, że praktyki są integralną, a tym samym niezmiernie istotną częścią programu studiów na kierunku pedagogika, a ich realizacja stanowi jeden z najistotniejszych warunków uzyskania kwalifikacji do pracy w zawodzie<sup>1</sup>. Podejmując temat refleksji na temat świadomości zadań i wynikających z nich powinności, związanych z przystąpieniem do realizacji praktyk przez studentów pedagogiki należy wyjść od zdefiniowania podstawowych celów i zadań praktyk. Wyjaśnieniu podstawowych kwestii służą dokumenty strategiczne

---

<sup>1</sup> Znaczenie praktyk określone zostało w szeregu dokumentów na szczeblu ministerialnym. Ich znaczenie i organizację reguluje szereg rozporządzeń. Pośród najważniejszych wymienić należy: Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z dnia 27 marca 2009 r.); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012.131).

uczelnii w tym ramowe programy praktyk<sup>2</sup>, szczegółowe regulaminy praktyk oraz inne dokumenty, odnoszące się do obowiązującego prawa oraz krajowych ram kwalifikacji<sup>3</sup>.

Praktyki stanowią jeden z kluczowych etapów przygotowania studentów do pracy w zawodzie pedagoga. Zadaniem praktyk jest zapoznanie przyszłych adeptów z wzorcami oraz z realiami funkcjonowania instytucji, stworzenie możliwości realnego sprawdzenia się w zadaniach pracy wychowawczej oraz dydaktycznej, poznania własnych mocnych i słabych stron, umożliwienia zintensyfikowania pracy celem uzupełnienia ewentualnych deficytów. Bywa też, że praktyka stanowi dla młodych ludzi pierwszy realny kontakt z zadaniami pedagogicznymi w wymiarze sprofesjonalizowanym, zinstytucjonalizowanym, przynosząc jednocześnie możliwość ostatecznej weryfikacji własnych predyspozycji do zawodu. Mogą być praktyki pedagogiczne tym samym impulsem na rzecz podjęcia ostatecznej decyzji odnośnie kierunku rozwoju zawodowego. Praktyka zawodowa jest etapem, w którym iluzje, ambicje, wyobrażenia, dotychczasowe – nieformalnie lub incydentalnie uzyskane doświadczenia zestawiane są z twardą rzeczywistością, realną przestrzenią sprofesjonalizowanego działania. Ważna jest zatem – obok wielu pokrewnych – ta funkcja praktyk, dająca możliwość sprawdzenia rzeczywistych predyspozycji adeptów jakże odpowiedzialnego i trudnego zawodu, a jednocześnie implikowania, sprawdzenia zdobytych kompetencji (często opartych o wiedzę teoretyczną) w praktyce. Wskazano w pierwszej kolejności na taką rolę praktyk zawodowych – istotną zwłaszcza w kontekście coraz częściej zauważanych dysonansów pomiędzy wyobrażeniami młodych ludzi-kandydatów wiedzy pedagogicznej a realiami i późniejszymi oczekiwaniami w przestrzeni zinstytucjonalizowanego działania. Trzeba również wskazać już

---

<sup>2</sup> M.in. *Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu: Przez praktykę do wiedzy dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*, oprac. dr Katarzyna Czekaj, dr Michał Mackiewicz, Joanna Stopolska.

<sup>3</sup> *Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, opracowanie redakcyjne: Prof. dr hab. Ewa Chmielecka [online] [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/577acf803ab68698c4639ec62e77cf6a.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/577acf803ab68698c4639ec62e77cf6a.pdf) [dostęp 20.06.2014].



na wstępie na perspektywy świadomej decyzji o wyborze ścieżki zawodowej studentów, które implikują różne role praktyk w tym informacyjną, orientacyjną, a także diagnostyczną<sup>4</sup>. Tym samym ogromną wartością praktyk jest nie tylko doskonalenie warsztatu pracy, nabycie konkretnych kompetencji zawodowych, poznanie narzędzi, rola tej formy kształcenia polega również na weryfikacji autentycznych predyspozycji, a także gotowości do podjęcia działań i przygotowania studentów do zawodu. Zawodu – przypomnijmy – wchodzącego w obszar społecznego zaufania, niezmiernie trudnego i odpowiedzialnego, wymagającego szczególnych postaw oraz kompetencji.

Praktyki pedagogiczne, ażeby uzyskiwać mogły właściwy wymiar edukacyjny i wychowawczy, powinny wynikać z wielopłaszczyznowego działania, powinny stanowić jeden z wymiarów współdziałania międzyinstytucjonalnego, opierając się na włączaniu różnorodnych zasobów niezależnych, lecz działających w podobnym obszarze jednostek: uczelni organizującej i nadzorującej kształcenie praktyczne oraz instytucji przyjmujących: szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych, przedszkoli etc. – włączanych w złożony proces kształcenia studentów. W takie działania, międzyinstytucjonalne i wielowymiarowe, wpisuje się dopiero sama realizacja praktyk pedagogicznych, tym samym studenci stają się trzecim podmiotem współpracy pomiędzy instytucjami i ich kadrami. Wskazać należy tu na szczególną rolę „osi” jednostka przyjmująca: miejsce odbywania praktyk jako instytucja „ucząca” zachowań, umożliwiająca zdobycie (dobrych lub złych) doświadczeń praktycznych, narzędzi oraz – na przeciwległym jej biegunie – uczelnia, której rola koncentruje się wokół kształcenia i wypracowywania stosownych standardów: kształcenia kompetencji, umiejętności i postaw, które, z uwagi na role tradycyjnie przynależne akademiom, przekładać się będą na zindywidualizowane lecz zwielokrotnione zachowania absolwentów; a w szerszej perspektywie modele postępowania w przestrzeni społecz-

---

<sup>4</sup> Por. E. Dereń, *Rola praktyk pedagogicznych i sposoby ich realizacji* [online] <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/rola-praktyk-pedagogicznych-i-sposoby-ich-realizacji> [dostęp 20.06.2014].

nej. Właściwie realizowane praktyki winny stanowić długofalowy proces wielopłaszczyznowej współpracy pomiędzy instytucjami. Proces, w którym wypracowuje się, a także testuje modele współdziałania i postępowania, modele i narzędzia ewaluacji nie tylko pracy studentów, ale również funkcjonowania instytucji. W takim przypadku zarówno akademicy, jak i praktycy (przedstawiciele instytucji edukacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych) mogą dostarczać sobie informacji zwrotnej – tak potrzebnej i ważnej na rzecz podwyższania jakości kształcenia oraz funkcjonowania instytucji; w ramach wypracowanych różnorodnych narzędzi (jak np. jak fora, workshopy, spotkania, seminaria, etc).

Warto – podnosząc niniejszy temat – pamiętać, że beneficjentami praktyk pedagogicznych *de facto* są nie tylko studenci<sup>5</sup>. Praktyki dobrze zorganizowane, umożliwiające rzetelną pracę i autentyczne podnoszenie kompetencji służą całemu środowisku lokalnemu w wielu wymiarach jego funkcjonowania. Beneficjentami takiej współpracy są bowiem zarówno przyszli podopieczni pedagogów, kształconych według sprawdzonego modelu: wychowankowie, dzieci, osoby objęte procesem edukacyjnym lub wychowawczym. Beneficjentami są również instytucje organizujące praktyki: przedszkola/szkoły, placówki wychowawczo-opiekuńcze i inne, jako podmioty korzystające z pracy adeptów pedagogiki, a także same Uczelnie, z realizacją praktyk dla wskazanych podmiotów wiąże się bowiem wiele możliwości poszerzenia zakresów prowadzonej działalności, rozwijania działań i nowych inicjatyw, a także – w pewnym stopniu – poszerzanie wykorzystywanych narzędzi pracy oraz podnoszenie efektywności (ewaluacja, informacja zwrotna, wymiana doświadczeń etc.). Trzeba też wskazać, że swoistym beneficjentem staje się również lokalne środowisko, jako przestrzeń kształtowania i rozwijania zachowań, wzorów, norm społecznych, kultury funkcjonowania instytucji oraz kultury współpracy między nimi. Można

---

<sup>5</sup> Por. W. Baryluk: *Efektywność pracy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2; M. Łukaszewska, *Teoria i praktyka jakości procesu kształcenia pedagogicznego*, „Szkoła Zawodowa” 1999, nr 2; Z. Śnieżyński: *Optymalizacja procesu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

z uwagi na powyższe wskazać na obowiązujący współcześnie dezyderat<sup>6</sup> holistycznego podejścia do projektowania oraz realizacji programów praktyk pedagogicznych, a także uwzględniania w nich różnorodnych zakresów współpracy międzyinstytucjonalnej oraz społecznej. Intencją tak rozumianych działań powinno być autentyczne zaangażowane w proces realizacji praktyki wszystkich stron systemu, oparte o aktywną rolę podmiotów współuczestniczących i realne zaangażowanie kadr wydelegowanych do prowadzenia i nadzorowania kształcenia. Program praktyk adekwatny do wyzwań współczesności nie koncentruje się jedynie na kwestiach przygotowywania studentów do wykonywania zawodu, lecz stawia uczelnię w roli koordynatora działań międzyinstytucjonalnych, w tym samym nakłada realne obowiązki na instytucję organizującą proces kształcenia oraz na koordynatorów praktyk. Program powinien tym samym wskazywać na obszary, modele oraz narzędzia współpracy, nawiązywanej oraz realizowanej w ramach praktyk. Niezmiernie istotnym jej obszarem jest nadzór i ewaluacja pracy, które określa się często jako superwizję. Program powinien tym samym m.in. precyzować zadania nauczyciela-opiekuna, dostarczać mu konkretnych narzędzi na rzecz wieloaspektowej oraz sprawiedliwej oceny pracy studenta<sup>7</sup>.

Jak już wspomiano na wstępie, praktyki pedagogiczne stanowią kluczowy element programu studiów, których zaliczenie jest niezbędnym warunkiem nabycia uprawnień do pracy w zawodzie nauczyciela: warunkiem zarówno formalnoprawnym (zewnętrznym), jak i kompetencyjnym (rozumianym przez studentów jako wewnętrzny). Właśnie w takim kontekście praktyki są postrzegane przez samych studentów. Co istotne, większość uczestników projektu – tezę tę można z uzasadnieniem ekstrapolować na pozostałe grupy studentów kierunku pedagogika – bardzo pozytywnie ocenia udział w praktykach, doceniając

---

<sup>6</sup> Niniejsza refleksja na bazie lektury i analizy licznych programów praktyk pedagogicznych obowiązujących w uczelniach wyższych.

<sup>7</sup> Por. K. Duraj-Nowakowa, *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych: przewodnik dla studentów*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.

istotne wartości poznawcze tej części kształcenia. W opinii studentek i studentów praktyka pedagogiczna stwarza najlepsze na tym etapie możliwości wcielania teorii w praktykę, rozwijania własnych kompetencji, a zwłaszcza umiejętności, szeroko pojętego warsztatu pracy pedagoga. W opinii samych zainteresowanych to właśnie ten etap umożliwia w największym stopniu zapoznanie się z różnymi środowiskami pracy, wdrażanie się w przyszłe role zawodowe wychowawcy i nauczyciela oraz poznawanie realnych zakresów obowiązków i zadań zawodowych. Co istotne, z obserwacji i licznych rozmów z uczestnikami praktyk pedagogicznych oraz koordynatorami wynika, iż wiąże się z ich realizacją bardzo wysoka motywacja samych studentów, nie tylko w wymiarze zewnętrznym (dezyderat „zaliczenia” praktyk), ale i wewnętrznym (potrzeba sprawdzenia się i „przekuwania” teorii na praktykę). Jednym z ważnych motywatorów w tym zakresie jest zatem świadomość potrzeby kształcenia praktycznych kompetencji zawodowych i tym samym studenci rzadko postrzegają praktykę jako rodzaj zewnętrznego przymusu. Atrakcyjność praktyk pedagogicznych i wykonywanych w ich ramach zadań wiąże się w wielkim stopniu z dużą satysfakcją, wynikającą również z możliwości kontaktu (i pracy) z podopiecznymi i wykonywania wspólnie z nimi rozmaitych obowiązków. Praktyki – w relacjach studentów – umożliwiają kontakty z podopiecznymi w różnym wieku, w różnorodnych sytuacjach psychospołecznych oraz w różnych kontekstach zawodowych. To stwarza z kolei bezcenne, trudne do osiągnięcia gdzie indziej możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnych i wychowawczo-dydaktycznych, obserwacji podopiecznych, ale i obserwacji własnej pracy (autorefleksji w różnych sytuacjach zawodowych), możliwości sprawdzenia posiadanych umiejętności, oraz nabycia nowych, tym samym poszerzenia obszaru własnych doświadczeń i zakresów kompetencji. Te kwestie są bardzo wysoko oceniane w refleksji i autorefleksji studentów w kontekście zadań pedagoga. Niezmiernie istotna jest również – w opiniach studentów, uczestników projektu – możliwość obserwacji i zapoznania się z zasadami funkcjonowania instytucji (placówki). Kolejnym atutem praktyki zawodowej w refleksji studentów jest możliwość weryfikacji zawodowej

i ostatecznej odpowiedzi na pytania o dalsze ukierunkowanie kształcenia (wybór, zmiana lub poszerzenie specjalności, dobór modułu), a także możliwość weryfikacji pytania podstawowego, czy rzeczywiście praca nauczyciela stanie się w przyszłości realizacją marzeń i czy student rzeczywiście posiada wymagane predyspozycje.

Podejmując temat refleksji i postaw wobec praktyk pedagogicznych, należy zwrócić uwagę na główne ich cele oraz założenia. Trzeba zwrócić uwagę, że różnią się w pewnych zakresach, zależnie od poziomu, kierunku studiów oraz specjalizacji. Nacisk w praktyce nałożony może być – w zależności od powyższych – na uzyskanie różnorodnych kompetencji i ich kombinacji: diagnozy pedagogicznej, umiejętności wychowawczych, opiekuńczych, animacyjnych, dydaktycznych etc. Niemniej trzon, horyzontalne cele praktyk pedagogicznych muszą pozostać niezmiennie. Autorzy Raportu wskazują na następujące cele ogólne praktyk pedagogicznych. Pośród najważniejszych przywołać można:

- „zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce oraz jej weryfikacja (poprzez pracę z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i predyspozycjach) – poszerzanie umiejętności metodycznych;
- poznanie zasad funkcjonowania różnego rodzaju placówek oświatowych;
- nauka analizowania swojej pracy oraz jej efektów (zdolność do autooceny);
- nauka analizowania pracy uczniów;
- nauka analizowania pracy nauczycieli;
- poszerzenie umiejętności takich jak planowanie, prowadzenie, obserwacja oraz dokumentowanie zajęć;
- wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za prawidłowy przebieg pracy z dziećmi oraz uzyskiwane efekty”<sup>8</sup>;

---

<sup>8</sup> Za: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu: „Przez praktykę do wiedzy”*, Bielsko-Biała – Łódź 2010, s. 9.

W dalszej kolejności warto przywołać za autorami opracowania najważniejsze cele szczegółowe. Co istotne, są to cele, z którymi zgodnie z przyjętą procedurą, zapoznają się zarówno studenci, jak również opiekunowie praktyk.

- „poszerzenie wiedzy na temat programu nauczania oraz jego realizacji (wykorzystywane podręczniki, scenariusze zajęć itp.);
- poznanie systemu współpracy z rodzicami;
- zaznajomienie się z organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej danej placówki, oraz związanych z tym procedur formalnych;
- zdobycie umiejętności zawodowych niezbędnych do przyszłej pracy w określonej placówce;
- zdobycie praktycznego doświadczenia z zakresu rozpoznawania oraz diagnozy potrzeb opiekuńczych dzieci oraz ich osiągnięć poznawczych i motywacyjnych;
- poszerzanie zdolności interpersonalnych w kontakcie z uczniami oraz z pracownikami placówek”<sup>9</sup>.

W toku realizacji praktyk szczególnej roli nabierają zakresy obowiązków uczestników szkolenia. Aktywności w tym zakresie koncentrują się wokół trzech podstawowych sfer: dydaktycznej, wychowawczej oraz organizacyjnej. Poszczególne zadania dydaktyczne przewidziane dla studenta zestawione zostały w sumarycznej tabeli.

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 10.

**Tabela 1.** Zadania przewidziane do realizacji przez studenta

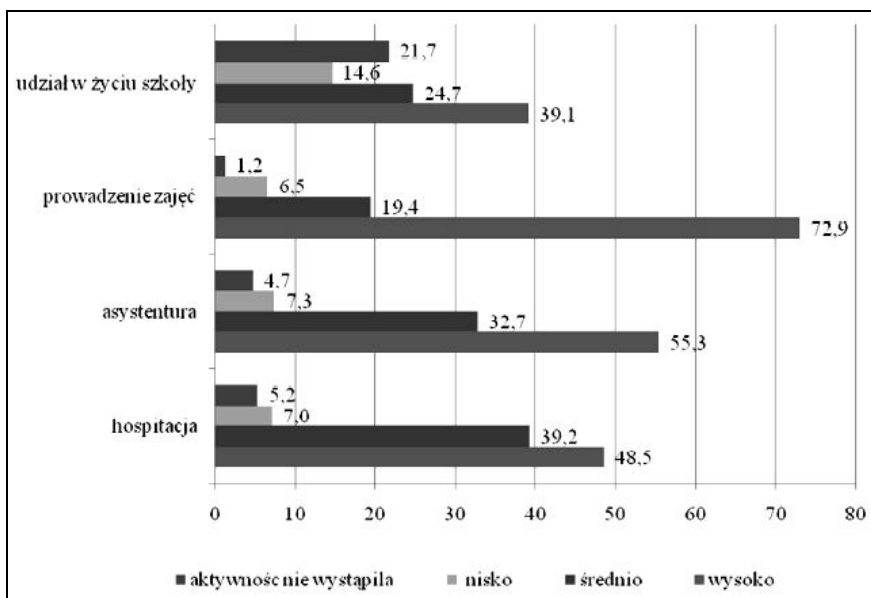
Zadania	dydaktyczne	wychowawcze	organizacyjne
Obowiązki i działania praktykantów adekwatne do grup zadań	dążenie do poszerzenia swojej wiedzy (m.in. poprzez lekturę literatury związanej z kierunkiem studiów i specjalizacją oraz pracą w placówce, gdzie odbywa się praktyka);	motywowanie uczniów do pracy;	prowadzenie dzienniczka praktyk (zapisy dokumentujące przebieg zajęć praktycznych);
	rzetelne przygotowanie się do zajęć (zarówno tych, które prowadzi sam, jak i do hospitacji zajęć pedagogów i innych aktywności podejmowanych w toku praktyk);	zaangażowanie studenta we współpracę z innymi pedagogami zatrudnionymi w placówce (w określonych przypadkach także we współpracę z rodzicami);	prowadzenie dokumentacji charakterystycznej dla danej placówki (np. w przypadku szkoły będzie to dziennik lekcyjny);
	ocena pracy uczniów oraz ich diagnozowanie (w zakresie uzdolnień bądź ewentualnych deficytów);	odpowiednie reagowanie na niewłaściwe zachowania uczniów;	poznanie planu działalności placówki, gdzie odbywa się praktyka;
	indywidualizacja pracy z uczniami o specjalnych potrzebach (zaburzenia uczenia się, różnego rodzaju deficyty bądź też szczególne zdolności).	wykształcenie indywidualnego programu pracy z uczniami dysfunkcyjnymi.	konsultowanie oraz uzgadnianie z osobą odpowiedzialną (opiekunem praktyk) ewentualnych zmian odnośnie terminu hospitalacji.

Źródło: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych...*, s. 11.

Odnosząc się do postawionej tezy tytułowej, nie sposób nie przywołać wyników badań przeprowadzonych pośród studentów Wyższej Szkoły Administracji, dotyczących oceny (i autooceny) poszczególnych aktywności podejmowanych w ramach odbytych w ramach projektu praktyk pedagogicznych.

Udzielone odpowiedzi w sposób sugestywny obrazuje wykres, przybliżający odsetki odpowiedzi respondentów na pytanie, jak oceniają przydatność poszczególnych form aktywności realizowanych w toku praktyk.

**Wykres 1.** Odsetek odpowiedzi respondentów (studentów) na pytanie: *Jak ocenia Pan/i przydatność zrealizowanych form aktywności podczas praktyk?*



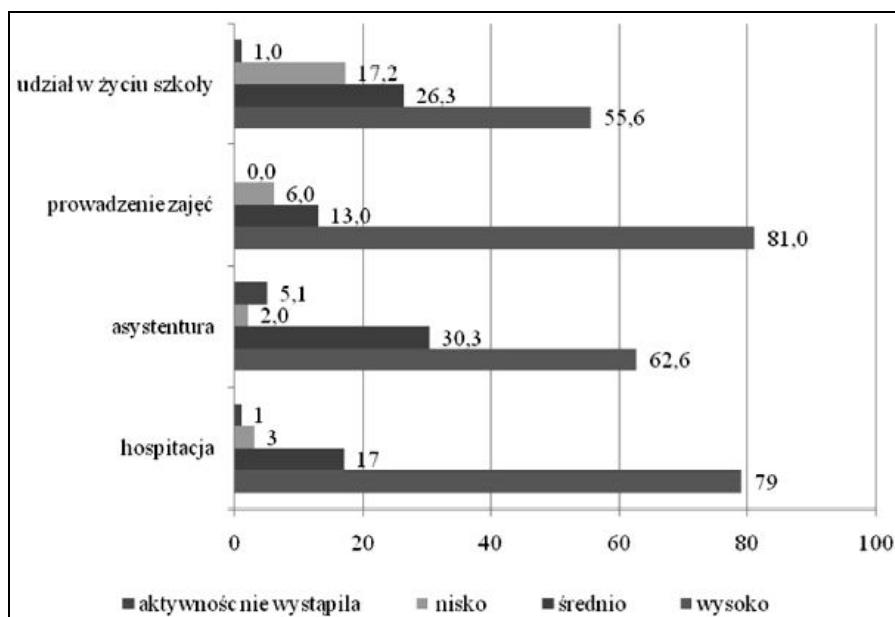
Źródło: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych...*, s. 31.



Jak się okazuje, zgodnie z oczekiwaniami oraz adekwatnie do wątków wyjaskrawionych w toku wcześniejszej narracji, centralne miejsce pośród aktywności ocenianych jako najbardziej istotne respondenci przypisali formom aktywnym, takim jak prowadzenie zajęć (72,9% oceniło tę formę wysoko), asystowanie w prowadzeniu zajęć i innych formach pracy pedagoga (55,3%). Jako trzecia z kolei oceniona została czynność w mniejszym stopniu aktywizująca, lecz zawierająca ogromne walory poznawcze, tj. hospitacja (48,5%). Ostatnią z kategorii jest udział w życiu szkoły; 40% badanych oceniło go jako charakteryzujący się wysokim stopniem przydatności. Jednocześnie w tym przypadku znalazł się największy odsetek praktykantów, którzy nie mieli możliwości realizowania działań zakwalifikowanych do danej kategorii. W tym kontekście należy nawiązać do uwagi Autorek Raportu dotyczącej niepokojących odpowiedzi, wskazujących bowiem na brak danych form aktywności w toku praktyk pedagogicznych. Odsetki odpowiedzi wskazujące na niewystępowanie form aktywności prezentują się następująco: 5,2% respondentów zadeklarowało brak realizacji hospitacji, 4,7% asystentury, z kolei brak możliwości prowadzenia zajęć zadeklarowało 1,2% badanych studentów. Co prawda nie są to duże liczby, jednak odpowiedzi wskazujące na brak realizacji tych form aktywności, które wchodzą w katalog podstawowych kompetencji pedagoga są wysoce niepokojące.

Powyższe opinie warto uzupełnić wypowiedziami samych nauczycieli-opiekunów praktyk. Potwierdzają one wysoką ocenę ważności działań praktycznych – aktywizujących, takich jak prowadzenie zajęć, asystentura oraz hospitacje. Realizacja poszczególnych form aktywności w ramach praktyk wydaje się kluczowa, by odpowiednio przygotować studentów do pracy w zawodzie, a tym samym by zapewnić wysoką jakość praktyk. Jest to – napawający optymizmem – wspólny wniosek obu grup badanych.

**Wykres 2.** Odsetek odpowiedzi respondentów (nauczycieli): *Jak ocenia Pan/i przydatność zrealizowanych form aktywności podczas praktyk?*



Źródło: M. Desperak, M. Stanios, J. Stopolska, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych...*, s. 32.

Reasumując, należy jeszcze raz wskazać na bardzo duże zainteresowanie studentów odbywaniem praktyk, a także chęć i gotowość rozszerzania zakresów godzinowych tych zajęć oraz poszerzania katalogu instytucji, w których praktyki są realizowane. Studenci w zdecydowanej większości doceniają rolę praktyk oraz znaczenie podejmowanych w ich ramach zadań i powinności. Co również istotne, studenci bardzo wysoko oceniają przydatność tych zakresów czynności podejmowanych w trakcie praktyk, które bezpośrednio przekładają się na kompetencje kluczowe pedagoga: wymagające własnej aktywności, kreatywności, przygotowania, przełamania pewnych barier. Przytoczone opinie i wyniki badań jasno wskazują na wysoki poziom motywacji, zarówno ze-

wewnętrznej, ale przede wszystkim wewnętrznej adeptów pedagogiki, co – należy mieć nadzieję – przełoży się bardzo pozytywnie na dalszy proces rozwijania kompetencji zawodowych.

## **Bibliografia:**

1. Baryluk W.: *Efektywność pracy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2.
2. Dereń E.: *Rola praktyk pedagogicznych i sposoby ich realizacji* [online] <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/rola-praktyk-pedagogicznych-i-sposoby-ich-realizacji> [dostęp 20.06.2014].
3. Desperak M., Stanios M., Stopolska J., *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu: „Przez praktykę do wiedzy”*, Bielsko-Biała – Łódź 2010.
4. Duraj-Nowakowa K.: *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych: przewodnik dla studentów*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.
5. Gajdzica A., Gancarz A., Hruzd A., Minczanowska A.: *Przez praktykę do wiedzy. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*, Bielsko-Biała 2010.
6. Łukaszewska M.: *Teoria i praktyka jakości procesu kształcenia pedagogicznego*, „Szkoła Zawodowa” 1999, nr 2;
7. Stawska D.: *Edukacja wczesnoszkolna jako zintegrowana całość*. [online] [www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d\\_op](http://www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op). [dostęp: 27.12.2010].
8. *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2005.
9. Śnieżyński Z.: *Optymalizacja procesu kształcenia studentów*. Kraków 2001, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.



## IV. Praktyki pedagogiczne jako element integrujący współpracę międzyinstytucjonalną na płaszczyźnie uczelnia – szkoła i przedszkole – poradnia psychologiczno-pedagogiczna

### 1. O potrzebie zmian w kształceniu nauczycieli

Współcześnie rozumiany zawód nauczyciela wymaga wielostronnych kompetencji, zaś w złożonym i długotrwałym procesie kształcenia konieczne jest uwzględnienie nie tylko przygotowania teoretycznego, ale również praktycznego. Jedną z form takiego przygotowania do zawodu jest praktyka pedagogiczna realizowana w instytucjach współpracujących w tym zakresie z uczelniami. Jej miejsce w systemie studiów jest szczególne, co wynika z roli, jaką pełni ona w profesjonalizacji studiów. Praktyka jest więc pierwszą okazją do tego, by znaleźć się w rzeczywistości edukacyjnej i od jej przebiegu zależy często nastawienie studentów do przyszłej pracy. Jest to niejako zapowiedź tej pracy<sup>1</sup>. Każdy student, poważnie rozważający funkcjonowanie w roli wychowawcy przedszkola, czy nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest świadomy konieczności realizacji określonej liczby godzin praktyk, stanowiącej integralny element planów studiów, oraz do-

---

<sup>1</sup> G. Paprotna: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli przedszkoli*. „Nauczyciel i Szkoła” nr 2(7), 1999, s. 115.

strzeżę istotę tego doświadczenia w ostatecznym potwierdzeniu słuszności dokonanego wyboru zawodowego. Względy, którymi kierują się kandydaci podejmujący studia pedagogiczne mają różne podłoże. Zdarza się, że decyzja o wyborze określonej drogi zawodowej oparta zostaje na niewystarczających przesłankach. Niejednokrotnie, podczas rozmów kwalifikacyjnych z kandydatami na studia pedagogiczne jako argumentu potwierdzającego zainteresowania zawodowe młodzi ludzie używali stwierdzenia, że *lubią dzieci* i to skłoniło ich do rozpoczęcia studiów na kierunku pedagogicznym. Czym innym jest jednak sympatia do pojedynczego, często bliskiego czy wyselekcjonowanego dziecka, a zupełnie czymś innym doświadczenie w pracy z zespołem uczniów, z których każdy reprezentuje indywidualne nastawienie do świata, odmienne zainteresowania, zależną od wielu czynników kondycję psychiczną i fizyczną, różny poziom wiedzy, umiejętności i motywacji. Może się wówczas okazać, że deklarowana sympatia do dzieci nie jest wystarczająca, a łatwa z pozoru praca stanowi wyzwanie przerastające możliwości adepta do zawodu. Także teoretyczne przygotowanie studenta potwierdzone wysokimi ocenami w zakresie wyznaczonych efektów nauczania nie przesądza o powodzeniu w działaniu praktycznym. Nawet doskonale przygotowany i wysoko oceniony scenariusz zajęć może okazać się zupełnie bezużyteczny w sytuacji, w której student nie będzie w stanie zapanować nad porządkiem i dyscypliną w klasie; kiedy stanie bezradny wobec konieczności rozwiązania sytuacji konfliktowej w grupie; kiedy konieczne będzie zmodyfikowanie scenariusza zajęć w trakcie ich realizacji lub zajdzie potrzeba zróżnicowania zadań oraz tempa pracy dla uczniów będących na różnym poziomie rozwoju; kiedy choroba lub trudne życiowe doświadczenie dziecka będzie wymagało bliskości, zrozumienia, wsparcia pedagogicznego, a w konsekwencji konkretnych rozwiązań. Tak nakreślona rzeczywistość edukacyjna zdaniem Jolanty Szempruch stawia współczesnego nauczyciela w obliczu nowych zadań, obowiązków i praw<sup>2</sup>. Precyzując te zadania, Zbigniew Kwieciński

---

<sup>2</sup> J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000, Wyd. WSP, s. 124.

podkreśla, że konieczne jest „...wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika”<sup>3</sup>. Nauczyciel przyszłości musi więc być człowiekiem wielowymiarowym – wolnym, autonomicznym, transgresyjnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielny<sup>4</sup>.

Świat, w którym żyjemy ewoluuje niemal na naszych oczach, a proces ten przebiega w sposób niezwykle dynamiczny, bowiem napędzany jest rosnącymi aspiracjami człowieka, dokonującym się postępowaniem naukowo-technicznym, globalizacją zjawisk społecznych, gospodarczych, politycznych czy kulturowych. Jeśli więc świat, warunki życia i formy aktywności życiowej i pracowniczej człowieka ulegają tak zasadniczej zmianie, to zawód, który jest odpowiedzialny za przygotowanie człowieka do życia i pracy w tych nowych warunkach, powinien ulec zmianom przynajmniej na miarę zmian świata<sup>5</sup>.

Studenci pedagogiki, a już w niedalekiej przyszłości nauczyciele powinni mieć świadomość tego, że stoi przed nimi także wiele nowych wyzwań związanych z wykonywaniem tego zawodu. Wiązą się one między innymi z koniecznością diagnozowania dojrzałości szklonej swoich uczniów i podopiecznych, umiejętnej pracy z dziećmi, u których stwierdzono zaburzenia rozwojowe. Dlatego też przyszli absolwenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej powinni zostać odpowiednio przygotowani także i w tych aspektach przyszłej pracy<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań – Olsztyn 2000, Wyd. „Edytor”, s. 17.

<sup>4</sup> J. Kuźma: *Nauczyciele przyszłej szkoły*. W: K. Denek, T. Zimny (red.): *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. MENOS, Częstochowa 2000, s. 286-287.

<sup>5</sup> Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 41.

<sup>6</sup> A. Iwicka-Okońska, B. Kowalczyk, A. Kowalska, G. Kujawiak, J. Łysiak, E. Organiściak, A. Pietrowicz, A. Słomczyńska, D. Świech, M. Talaga (red.): *Nauczyciel-psycholog. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2012, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, s. 7.

## 2. Dobre praktyki możliwe tylko w dobrze dobranych i współpracujących ze sobą instytucjach

Oczekiwania związane z przygotowaniem zawodowym w postaci dobrych praktyk, obligują uczelnie do ich organizacji w placówkach umożliwiających zdobycie koniecznego doświadczenia praktycznego. Studenci odbywający praktyki pedagogiczne mają do dyspozycji szerokie spektrum możliwości w zakresie doboru instytucji, pozwalających istotnie rozszerzyć kompetencje praktyczne. W ofercie instytucji i placówek predysponowanych do włączenia w program praktyk Leokadia Wiatrowska wymienia: żłobki, przedszkola, szkoły różnego szczebla, internaty, bursy, centra informacji zawodowej, powiatowe centra pomocy rodzinie, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie rodzinne, świetlice środowiskowe, świetlice socjoterapeutyczne, warsztaty terapii zajęciowej, itp. Ta różnorodność zależy od wybranej specjalizacji pedagogicznej i daje studentom możliwość zaistnienia w różnych okolicznościach i sytuacjach dydaktyczno-wychowawczo-diagnostyczno-opiekuńczych, wzbogacając ich repertuar zachowań wobec podopiecznych<sup>7</sup>.

Z uwagi na specyfikę pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako instytucje niezbędne w planach studenckich praktyk powinny się znaleźć: szkoły, przedszkola oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Wyznaczenie trzech instytucji (poradni psychologiczno-pedagogicznej, przedszkola oraz szkoły podstawowej) jako terenu realizacji praktyk pedagogicznych sprzyja realizacji postulatu współpracy międzyinstytucjonalnej, a posługując się słowami T. Kotarbińskiego tworzy „pewien rodzaj całości ze względu na stosunek do niej jej własnych elementów, a mianowicie taką całość, której wszystkie składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> L. Wiatrowska: *Praktyki pedagogiczne w kontekście celów kształcenia*. W: A. Górniok-Naglik (red.): *Rekomendacje w zakresie teoretycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela*. Bielsko-Biała 2014, Usługi Poligraficzne, Druk cyfrowy i Offsetowy Korzonkiewicz Krzysztof, s. 27.

<sup>8</sup> T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1969.



Praktyki pedagogiczne realizowane w kilku instytucjach, stanowią element integrujący współpracę międzyinstytucjonalną i międzyludzką. Prowadzą do harmonizacji wzajemnych poczynań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, diagnostycznych i terapeutycznych i podobnie jak w relacji rodzice – szkoła, sprzyjają zbliżaniu poglądów, stanowisk dotyczących wychowania i opieki, zmniejszaniu, redukowaniu rozbieżności w zakresie wymagań dydaktyczno-wychowawczych, kryteriów uwzględnianych przy ocenie osiągnięć szkolnych uczniów; uzgadnianiu działań (form, metod) opiekuńczo-wychowawczych; synchronizacji czasowej dotyczącej rozłożenia zadań edukacyjnych i sposobów egzekwowania ich realizacji w skali indywidualnej i zbiorowej. Owoce tego rodzaju harmonijności to przede wszystkim: pełniejszy rozwój dzieci i młodzieży, większa skuteczność oddziaływań pedagogicznych instytucji oraz zminimalizowanie niekorzystnych zjawisk<sup>9</sup>. Rozszerzenie terenu praktyk pedagogicznych o kolejne instytucje pozwala osiągać efekty na miarę tych wypracowanych w doświadczeniu we współpracy instytucji edukacyjnych z rodziną. Nawiązanie pozytywnego kontaktu pomiędzy instytucjami otwiera współpracę rozumianą jako pomoc i wzajemne z niej korzystanie, zaś wspólne działanie podmiotów pojawia się wtedy, kiedy razem podejmą zadania w imię wspólnie ustalonych celów<sup>10</sup>. Korzyści wynikające z tak zorganizowanego działania, przyjmującego postać współdziałania, sprawiają, że mamy tutaj do czynienia z działaniem zbiorowym, realizującym zadania znacznie przekraczające siły jednej instytucji, czyli wymagającym zespolenia sił. Przyczynia się bez wątpienia do pogłębiania i rozszerzania wiedzy oraz umiejętności społeczno-pedagogicznych podmiotów uczestniczących w tak zorganizowanym działaniu. W trakcie tej współpracy dokonuje się wzajemne przewartościowanie postaw *in plus*, sprzyjające formowaniu się postaw otwartych, przyjaznych, zaangażowanych, nacechowanych tolerancją, wyrozumiałością i pomocniczością<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> M. Winiarski: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Wyd. IBE, Warszawa 2000, s. 268-269.

<sup>10</sup> W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 54.

<sup>11</sup> M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko ...*, s. 267.

### **3. Modernizacja praktyk pedagogicznych warunkiem poprawy jakości przygotowania zawodowego studentów**

Przesłanki zasygnalizowane powyżej oraz uwarunkowania uwzględnione w tej części opracowania sprawiają, że modernizacja w obszarze praktyk studentów kierunków pedagogicznych nie jest już tylko potrzebą, a wręcz koniecznością. W obecnych programach studiów w kształceniu pedagogów – także w zakresie specjalności wczesnoszkolnej oraz wychowania przedszkolnego – zwraca się uwagę głównie na wiedzę teoretyczną ze szkodą dla kształtowania praktycznych umiejętności nauczycielskich. Powodem takiej sytuacji są:

1. Mizerna kondycja finansowa uczelni: wykłady są stosunkowo tanie, ponieważ można zgromadzić w jednej sali nawet kilkuset studentów; praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela musi natomiast odbywać się w małych (laboratoryjnych) grupach, co znacznie zwiększa koszty kształcenia. Ze względów ekonomicznych dąży się do tego, aby ćwiczenia i warsztaty realizować także w dużych grupach (trzydziestoosobowych i więcej). W tak licznych grupach i przy takiej formie zajęć nie sposób uczyć praktycznych umiejętności nauczycielskich. Można jedynie omówić problemy wychowania i kształcenia. Dlatego zamiast kształtować praktyczne umiejętności nauczycielskie, opowiada się studentom o tym, jakie umiejętności mają reprezentować. Zamiast hospitacji zajęć w szkole i w przedszkolach, opowiada się studentom o takich zajęciach albo pokazuje im kasety z nagraniami szkolnych zajęć.
2. Zlikwidowanie szkół i przedszkoli funkcjonujących dawniej przy uczelniach pedagogicznych: ich brak ogranicza liczbę hospitowanych zajęć z dziećmi w przedszkolu lub szkole i utrudnia organizowanie praktyk pedagogicznych. W uczelniach powołuje się opiekuna praktyk, którego głównym zadaniem jest załatwienie formalności związanych z wysyłaniem studentów na praktyki pedagogiczne. Niestety w tym schemacie organizacyjnym nie mieści się

możliwość organizowania zajęć z dziećmi, które prowadziliby studenci pod kierunkiem nauczyciela akademickiego (metodyka) oraz nauczyciela, który uczy dzieci w szkole. Ponadto jeżeli metodyk chce uzyskać „zgodę na hospitację”, zwykle musi korzystać z prywatnych znajomości<sup>12</sup>.

Często obserwuje się sytuacje, w których poziom praktyk niestety nie jest niestety wysoki, zwłaszcza że opiekujący się praktykantem nauczyciel za tę dodatkową działalność nie otrzymuje wynagrodzenia lub jest ono bardzo niskie. Poza tym przy dużym rozproszeniu praktykantów kierujący praktykami nauczyciel akademicki ma niewielkie szanse na hospitowanie studenta i konsultacje z opiekującym się nim nauczycielem<sup>13</sup>. H. Cudak zauważa, że „dotychczas praktyki studenckie dotyczyły głównie zadań dydaktycznych kierunkowego przedmiotu. W czasie ich trwania studenci hospituja zajęcia, prowadzą zajęcia dydaktyczne, ucząc się przeważnie na tradycyjnych wzorach nauczycielskich. Formułę praktyk należy rozszerzyć o zadania wychowawcze, opiekuńcze, diagnostyczne, innowacyjne, a także współdziałanie z rodzicami. Uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne kształcące nauczycieli muszą przenieść „punkt ciężkości” z kształcenia podającego, biernego studentów na realizowanie zajęć metodami aktywnymi, warsztatowymi, seminaryjnymi, konwersatoriami, by student poszukiwał wiedzy, właściwie studiował, a nie tylko zdobywał wiedzę. Tego typu studia na kierunkach pedagogicznych, i nie tylko, kształtować będą z pewnością u przyszłych nauczycieli nowatorskie myślenie, umiejętność dialogu, dyskusji, poszukiwania wiedzy i najlepszych rozwiązań w nauczaniu, wychowaniu i wspieraniu rozwoju dzieci i młodzieży”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci a kształcenie nauczycieli przedszkola*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 43.

<sup>13</sup> E. Kameduła: *Koncepcje zmian w kształceniu nauczycieli*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 263.

<sup>14</sup> H. Cudak: *potrzeba zmiany w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli do reformy szkolnej*. W: P. Kowolik (red.): *Szkola polska u progu nadchodzącego wieku*. Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 216.

## 4. Rzeczywista realizacja założonych funkcji praktyk

Ujawnione błędy oraz problemy związane z realizacją praktyk pedagogicznych skłaniają do oczywistej refleksji nad funkcjami, jakie praktyka pełni i pełnić powinna w kształceniu przyszłych nauczycieli. Zarówno działania praktykantów, jak i opiekunów praktyk potwierdzają, że świadomość ta nie zawsze jest wystarczająca. Wobec takich sytuacji koniecznym wydaje się przypomnienie podstawowych funkcji praktyk, jakie pełnią one na drodze do odpowiedzialnego przygotowania zawodowego. Gabriela Paprotna wymienia pięć podstawowych funkcji: informacyjną, weryfikacyjną, kształcącą, selekcyjną oraz integracyjną.

Opisując funkcję **informacyjną**, autorka odwołuje się do słów Krysiny Duraj-Nowakowej, zdaniem której jednym z celów dydaktyczno-wychowawczych, stawianych praktykom jest „informacja o rzeczywistości wychowawczej, tzn. o instytucjach, formach i metodach ich pedagogicznego działania, o relacjach między wychowankiem a wychowawcą, o trudnościach w realizacji programu wychowawczego, o czynnikach determinujących proces wychowawczy”<sup>15</sup>. Wyposażenie studentów w niezbędne informacje, dotyczące pracy w wybranym zawodzie, to istotny czynnik profesjonalizacji, sprzyjający podjęciu decyzji wiążących się z wyborem specjalności i miejsca pracy<sup>16</sup>.

Celem, jaki stoi przed praktyką pedagogiczną, jest „weryfikacja słuszności twierdzeń teoretycznych, polegająca na: konfrontowaniu teorii z zastygłą rzeczywistością społeczną, metodami naukowymi; konstruowaniu nowych sytuacji wychowawczych, pozwalających wydobyć z rzeczywistości oświatowej tkwiące w niej możliwości; weryfikowaniu własnych sądów na podstawie zdobywanych doświadczeń”<sup>17</sup>. Funkcja **weryfikacyjna**, stanowi zatem kolejną ważną funkcję, dzięki której

---

<sup>15</sup> K. Duraj-Nowakowa: *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz 1996, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, s. 123.

<sup>16</sup> G. Paprotna: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli przedszkoli*. „Nauczyciel i Szkoła” nr 2(7), 1999, s. 116-117.

<sup>17</sup> K. Duraj-Nowakowa: *Profesjonalizacja studentów przez...*, s. 123.

możliwa jest refleksja pedagogiczna, warunkująca powstanie tzw. nowej jakości, np. nowych sytuacji wychowawczych, nowych koncepcji rozwiązań metodycznych. Warto w tym miejscu podkreślić rolę, jaką ma tutaj do spełnienia nauczyciel akademicki odpowiedzialny za realizację praktyk. Pomaga on właściwie zrozumieć i ocenić różne sytuacje wychowawczo-dydaktyczne, często też inspiruje studentów do nowych, własnych rozwiązań<sup>18</sup>.

W zakresie funkcji **kształcącej**, celem praktyk jest „ukształtowanie pełnych postaw zawodowych i wyćwiczenie umiejętności ułatwiających wykonywanie czynności zawodowych, wyrobienie poczucia odpowiedzialności, nauczenie łatwości kontaktów społecznych, rozwinięcie spostrzegawczości i wyobrażeń pedagogicznych, ukształtowanie umiejętności diagnozowania sytuacji wychowawczych i potrzeb środowiska oraz planowania działalności wychowawczej i przekładanie planu na szczegółowe zadania, jak również umiejętności oceny stopnia podjętych zadań, zapoznanie z technikami działań wychowawczych i sposobami ich stosowania, wyrobienie zdolności modyfikacyjnych zarówno programu, jak i jego realizacji”<sup>19</sup>.

Młody człowiek podejmujący studia na określonym kierunku nie zawsze i nie do końca jest świadomy charakteru przyszłej pracy zawodowej. Praktyka pedagogiczna stwarza mu możliwość wystąpienia w roli nauczyciela i sprawdzenia swoich uzdolnień w tym zakresie. Również pracownicy uczelni mogą wówczas obserwować studenta i oceniać jego predyspozycje do zawodu nauczycielskiego. Pełniąc zatem funkcję **selekcyjną**, praktyka pedagogiczna może ustrzec kandydatów do zawodu nauczyciela przed dalszym rozczarowaniem i niepowodzeniem, dzieci zaś przed niekompetentnym i sfrustrowanym nauczycielem<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> G. Paprotna: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu...*, s. 118.

<sup>19</sup> K. Duraj-Nowakowa: *Profesjonalizacja studentów przez...*, s. 123.

<sup>20</sup> Por. G. Paprotna: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu...*, s. 120; C. Kępski: *Efektywność praktyk ogólnopedagogicznych w opinii studentów filozofii i nauk politycznych UMCS w Lublinie (sondaż diagnostyczny)* W: M. Ochmański (red.): *Teoria i praktyka pedagogiczna kształcenia nauczycieli*. Lublin 1991, Wyd. UMCS, s. 190.

Ostatnia z wyznaczonych funkcji określona została jako funkcja **integracyjna**. Zgodnie z jej opisem „praktyka pedagogiczna nie może być wyizolowanym, wąsko pragmatycznym elementem programu studiów, lecz musi być traktowana jako czynnik integrujący całość oddziaływań zewnętrznych na studenta i jego wysiłków własnych, mających na celu przygotowanie go w pełni do roli nauczyciela-wychowawcy. Tylko takie stanowisko może zapewnić należyty związek między teorią a praktyką, w którym teoria ukierunkowuje praktykę, a praktyka staje się probierzem teorii”<sup>21</sup>. Integracyjne funkcje spełnia również nauczyciel akademicki realizujący wraz ze studentami program praktyk pedagogicznych. Czuwa on nad scalaniem oddziaływań w trakcie przygotowania zawodowego. Jest pośrednikiem między studentami i dziećmi, między uczelnią i przedszkolem<sup>22</sup>.

Rzeczywista realizacja funkcji praktyk pedagogicznych jest okazją do wcielenia w życie teorii, w którą student został wyposażony podczas udziału w zajęciach realizowanych na uczelni oraz w wyniku lektury literatury przedmiotu. Praktyki pozwalają studentowi na zapoznanie się z przyszłym środowiskiem pracy, na wcielenie się w rolę nauczyciela wychowawcy, diagnosty i uczestniczenie we wszystkich jego obowiązkach. Dzięki nim student ma kontakt z dziećmi w różnym wieku, które funkcjonują w rozmaitych sytuacjach psychospołecznych. Zajęcia w szkołach, przedszkolach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych, pozwalają dokonać obserwacji zachowań dzieci w naturalnych warunkach, a także dostarczają możliwości bezpośredniego kontaktu z nimi. Takie doświadczenie jest niezwykle ważne w kontekście przyszłych zadań potencjalnego nauczyciela. Student może zapoznać się także z ogólnym funkcjonowaniem placówki i sprawdzić posiadane umiejętności, a także nabyć nowe, które rozszerzają zakres jego kompetencji. Osiągnięcie tak zdefiniowanych celów stojących przed praktykami pedagogicznymi jest dla studenta cenne również dlatego, że z punktu widzenia potencjalnego pracodawcy wymiernymi wyznacznikami poten-

---

<sup>21</sup> K. Duraj-Nowakowa: *Profesjonalizacja studentów przez...*, s. 138.

<sup>22</sup> G. Paprotna: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu ...*, s. 119.

cjału kandydata do pracy są: poziom wykształcenia i jego profil, czyli kwalifikacje zawodowe wyrażone głównie doświadczeniem zawodowym.

Praktyki studenckie pozwalają również dostarczyć nauczycielom-opiekunom praktyk studenckich w placówkach oświatowych – informacji o treściach przekazywanych studentom w drodze kształcenia na uczelniach wyższych. Konsekwencją obserwacji pracy praktykantów i analizy wyników ewaluacji ich działań przez opiekuna z ramienia uczelni wyższej winna być weryfikacja nauczanych na studiach pedagogicznych treści i dostosowanie ich do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości w polskich placówkach oświatowych<sup>23</sup>.

## **5. Wdrażanie projektu *Przez praktykę do wiedzy* w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej jako odpowiedź na potrzebę celowego doboru instytucji oraz współpracy międzyinstytucjonalnej w obszarze realizacji praktyk pedagogicznych**

Modernizacja praktyk pedagogicznych stanowi aktualnie wyzwanie dla wielu uczelni. Zmierzyli się z nim również pracownicy Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, planując praktyki, realizując je oraz oceniając i wyciągając istotne wnioski.

Wymiar czasowy praktyk zawodowych dla studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej przewidziany został na 180 godzin realizowanych w trzech typach placówek: poradni psychologiczno-pedagogicznej, przedszkolu i szkole podstawowej (klasy I–III). Wymiar obowiązkowych praktyk w poszczególnych typach placówek był różny dla studentów dwóch specjalności biorących udział w projekcie.

---

<sup>23</sup> K. Czekał, A. Janus, E. Organiściak, L. Jaroch, K. Paliwoda, (red.): *Szkolenie dla opiekunek i opiekunów praktyk. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2012, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, s. 17-18.

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną zobligowani byli do odbycia:

- 20 godzin praktyk w poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- 80 godzin praktyk w przedszkolu;
- 80 godzin praktyk w szkole podstawowej (klasy I-III).

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym zobligowani byli do odbycia:

- 20 godzin praktyk w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub opcjonalnie 10 godzin praktyk w poradni oraz 10 godzin praktyk dodatkowo w szkole bądź przedszkolu, polegających na współpracy z pedagogiem zatrudnionym w tej placówce;
- 80 godzin praktyk w przedszkolu;
- 80 godzin praktyk w szkole podstawowej (klasy I-III)<sup>24</sup>.

Zaproponowany w Programie *Przez praktykę do wiedzy* podział puli godzin przeznaczonych na poszczególne formy aktywności praktykanta został określony godzinowo z uwzględnieniem niewielkich korekt (+/- dwie godziny w ramach poszczególnych kategorii działań) w sytuacjach wymuszonych przez *imponderabilia* wynikające ze sposobu funkcjonowania danej placówki (plan lekcji, realizowane aktualnie zadania, nieprzewidziane wydarzenia wpływające na pracę szkoły/przedszkola). Rozkład godzinowy w wyznaczonych placówkach obejmował następujące zadania praktykanta:

### **Poradnie:**

- 5 godzin przeznaczonych na zapoznanie się z funkcjonowaniem placówki, przepisami i regulaminami w niej obowiązującymi, ofertą, zadaniami, metodami realizacji zadań diagnostycznych i terapeutycznych;
- 15 godzin na współpracę z poszczególnymi specjalistami (rozmowy na temat specyfiki ich pracy, obserwacja fragmentów prowadzo-

---

<sup>24</sup> Por. K. Czekaj, M. Mackiewicz, J. Stopolska (red.): *Program Praktyk Pedagogicznych*. Łódź 2011, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, s. 38.



nych przez nich badań i terapii, udział w przygotowywaniu materiałów i pomocy do prowadzonych w poradni zajęć, przygotowanie do prowadzenia diagnozy pedagogicznej w szkole).

W przypadku studentów pedagogiki wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym, którzy zdecydują się na odbycie w poradni tylko 10 godzin praktyk, pozostałe godziny z puli powinny zostać poświęcone na wyłączną współpracę studenta z pedagogiem szkolnym lub przedszkolnym w placówce, w której będą odbywane kolejne etapy praktyk.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że poradnia psychologiczno-pedagogiczna musi być pierwszą placówką, w jakiej odbywają praktyki uczestnicy programu.

### **Przedszkola:**

- 10 godzin przeznaczonych na zapoznanie się z dokumentacją szkoły i pracą wszystkich funkcjonujących w niej jednostek (także udział w radach pedagogicznych i zebraniach z rodzicami);
- 5 godzin przeznaczonych na uzyskanie informacji na temat instytucji wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli (wizyta w lokalnym ośrodku doskonalenia nauczycieli, spotkanie z metodykiem odpowiedniego przedmiotu);
- 20 godzin na hospitację i analizę zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyk i innych pracowników danej placówki;
- 15 godzin na prowadzenie, przy wsparciu nauczyciela, własnych badań pedagogicznych w celu sporządzenia analizy przypadku wybranego ucznia;
- 30 godzin na współprowadzenie i samodzielne prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych (zarówno w ramach pracy z dziećmi w przedszkolu, jak i w ramach wycieczek edukacyjnych i zajęć dodatkowych), w tym:
  - 10 godzin asystentury w zajęciach prowadzonych przez opiekuna praktyk;
  - 10 godzin samodzielnie prowadzonych zajęć dydaktyczno-wychowawczych;

- 10 godzin rozdysponowanych przez opiekuna praktyk między asystenturę a samodzielne działania studenta, w zależności od jego indywidualnych umiejętności.

### **Szkoły podstawowe (klasy I-III):**

- 10 godzin przeznaczonych na zapoznanie się z dokumentacją szkoły i pracą wszystkich funkcjonujących w niej jednostek (także udział w radach pedagogicznych i zebraniach z rodzicami);
- 5 godzin przeznaczonych na uzyskanie informacji na temat instytucji wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli (wizyta w lokalnym ośrodku doskonalenia nauczycieli, spotkanie z metodykiem odpowiedniego przedmiotu);
- 20 godzin na hospitację i analizę zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyk i innych pracowników danej placówki;
- 35 godzin na współprowadzenie i samodzielne prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych (zarówno w ramach zajęć szkolnych, jak i pozaszkolnych), w tym:
  - 10 godzin asystentury w lekcjach prowadzonych przez opiekuna praktyk;
  - 10 godzin samodzielnie prowadzonych zajęć dydaktyczno-wychowawczych;
  - 15 godzin rozdysponowanych przez opiekuna praktyk między asystenturę a samodzielne działania studenta, w zależności od indywidualnych umiejętności praktykanta.
- 10 godzin na współprowadzenie i prowadzenie indywidualnych zajęć z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (wskazanie ucznia, z którym będzie pracować praktykant, powinno zależeć od możliwości w tym zakresie placówki, w której odbywane są praktyki, oraz decyzji nauczyciela-opiekuna).

Zasugerowano również, aby zarówno godziny przeznaczone na obserwację, jak i asystowanie czy samodzielne prowadzenie zajęć przez praktykanta odnosiły się nie tylko do zajęć lekcyjnych, ale obejmowały także inne formy pracy nauczyciela i wychowawcy (wycieczki szkolne,

zajęcia świetlicowe, lekcje biblioteczne, zajęcia wyrównawcze dla uczniów z trudnościami w nauce, pozalekcyjne zajęcia tematyczne)<sup>25</sup>. Stosunkowo drobiazgowy podział czasu przeznaczanego na poszczególne aktywności studentów w czasie praktyk był też implikowany próbą przeciwdziałania problemowi, jaki ujawniły badania kwestionariuszowe przeprowadzone wśród studentów w okresie poprzedzającym wdrożenie programu praktyk w Wyższej Szkole Administracji w Białymostku. Duża część badanych w ogóle nie brała udziału w niektórych formach aktywności zawodowej nauczycieli: 21,7% studentów zadeklarowało, że w czasie praktyk nie stworzono im możliwości udziału w wydarzeniach z życia szkoły, 1,2% w ogóle nie prowadziło zajęć z dziećmi, lub ich części, 4,7% praktykantów nie wykonywało żadnych działań asystenckich w toku lekcji prowadzonej przez opiekuna, 5,2% nie odbywało hospitacji zajęć opiekuna lub innych nauczycieli zatrudnionych w placówce<sup>26</sup>.

Zarówno dobór instytucji, określenie czasu realizacji praktyk, ich kolejności, jak również zakres obowiązków praktykanta i opiekuna studentów pozwoliły stworzyć model funkcjonalny w zakresie realizacji dobrych praktyk. Każda z instytucji stanowi w nim integralny element, bez którego niemożliwe jest wyposażenie studenta w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne w przyszłej pracy. W triadzie tej jako novum znalazły się poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Stanowią one cenne wsparcie w pracy każdego nauczyciela, realizując zadania w zakresie wszechstronnego wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży, wsparcia dla wychowawczej i edukacyjnej roli szkół oraz rodziców, prowadzenia diagnozy, a następnie terapii zaburzeń rozwojowych, jak również pomocy dzieciom szczególnie uzdolnionym w roz-

<sup>25</sup> Por. K. Czekał, M. Mackiewicz, J. Stopolska (red.): *Program Praktyk Pedagogicznych...*, s. 40-44.

Szczegółowy podział puli godzin praktyk z uwzględnieniem poszczególnych rodzajów aktywności i zadań studentów znajduje się w *Vademecum praktyk studenckich* załączonym do Programu (załącznik nr 8).

<sup>26</sup> M. Desperak, M. Stopolska (red.): *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy”*. Łódź, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o., s. 31-32.

woju ich talentów. Zarówno szkoła jako instytucja, jak i każdy nauczyciel indywidualnie może podjąć współpracę z tego rodzaju placówką w formie najbardziej adekwatnej do problemu, z jakim borykają się uczniowie<sup>27</sup>:

- W przypadku kiedy nauczyciel u jednego ze swoich uczniów podejrzewa występowanie zaburzenia rozwojowego lub dysfunkcyjnego zachowania, może poprosić o konsultację specjalistę z poradni. W takim przypadku (oczywiście po nawiązaniu kontaktu z rodzicami ucznia) zadaniem pracownika poradni będzie postawienie diagnozy, wydanie orzeczenia i zaplanowanie odpowiedniej terapii.
- Nauczyciel może także sam zgłosić się do poradni, w celu uzyskania informacji i wymiany doświadczeń, jeśli w swojej praktyce zawodowej spotka się z problemem wychowawczym, z jakim samodzielnie nie potrafi sobie poradzić.
- W przypadku, kiedy dany problem wychowawczy dotyczy większej liczby uczniów, pracownicy poradni mogą zostać zaproszeni do udziału w spotkaniu z rodzicami i przeprowadzeniu wśród nich odpowiedniego szkolenia czy też akcji informacyjnej.
- Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych wspierają szkoły i nauczycieli w rozwoju ich kompetencji pedagogicznych, poprzez organizację seminariów, szkoleń czy warsztatów dla kadry placówek oświatowych.
- Szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne współpracują również w zakresie przeprowadzania badań przesiewowych, których celem jest wczesna diagnoza różnego rodzaju dysfunkcji (mowy, wzroku, słuchu) wśród uczniów przedszkoli i szkół podstawowych.

W związku z powyższym niezwykle istotne jest, aby uczelnie wyższe utrzymywały stały kontakt oparty na współpracy z placówkami oświatowymi oraz nauczycielami pełniącymi funkcje opiekunów praktyk. Niezbędnym warunkiem jest zatem utrzymywanie kontaktu na-

---

<sup>27</sup> Korzystanie z usług poradni psychologiczno-pedagogicznych, <http://www.ekspercioswiacie.pl/dla-pedagogow-i-psychologow/art,19,korzystanie-z-uslug-poradni-psychologiczno-pedagogicznych.html#.TqQBd1lZovw> [data dostępu: 23.10.2011].

uczyciela-opiekuna praktyk z nauczycielem akademickim, który pełni funkcję opiekuna merytorycznego i metodycznego studentów z ramienia uczelni. Kontakt ten może przybrać kilka form. Przed rozpoczęciem praktyk nauczyciel-opiekun może skonsultować się z koordynatorem z ramienia uczelni w kwestiach dotyczących programu praktyk, jego celów, zadań, jakie zobligowany będzie wykonać student. Może przy tym wskazać, które z wymagań i celów postawionych przed studentem w programie praktyk są niemożliwe do zrealizowania w konkretnej placówce oświatowej. W trakcie praktyk opiekun praktyk może zwracać się do koordynatora z ramienia uczelni we wszelkich kwestiach związanych z pracą studenta, ewaluacją wykonywanych przez niego zadań, postawą, jaką przejawia podczas pracy z uczniami. Inicjatywą koordynatora z ramienia uczelni powinno być natomiast uzyskanie od opiekunów praktyk możliwie wielu informacji na temat prowadzonych przez nich na praktykach studentów – ich osiągnięć i stopnia zaangażowania w realizację praktyk pedagogicznych. Obowiązkową praktyką powinno być także hospitowanie wybranych zajęć prowadzonych lub współprowadzonych przez studentów przez wskazanych do tego pracowników uczelni wyższej organizującej praktyki<sup>28</sup>.

## Zamiast zakończenia

Rozważania teoretyczne oraz analizy doświadczeń uzyskanych przed, w trakcie oraz po zakończeniu realizacji projektu skłaniają do konstatacji, w której posłużę się myślą K. Czarneckiego, który doniosłość doświadczeń realizowanych we właściwych miejscach i przestrzeniach opisuje w następujący sposób. Bez określonych miejsc i przestrzeni społeczno-zawodowych, w których żyje, dojrzewa i działa człowiek, rozwój zawodowy jest po prostu niemożliwy. Oznacza to, że nie tylko zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, aspiracje zawodowe,

---

<sup>28</sup> K. Czekał, A. Janus, E. Organiściak, L. Jaroch, K. Paliwoda, (red.): *Szkolenie dla opiekunek i opiekunów praktyk. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2012, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, s. 20.

motywacja działania, plan życiowo-zawodowy, cechy temperamentu podmiotu wyznaczają kierunek i pułap jego zawodowego rozwoju, lecz również, a być może w stopniu wyraźniejszym zależny jest on od miejsc i przestrzeni społeczno-zawodowych, w których cechy i właściwości ludzkie mogą się ujawniać, rozwijać, ukierunkowywać, funkcjonować i doskonalić<sup>29</sup>.

## Bibliografia:

1. Cudak H.: *Potrzeba zmiany w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli do reformy szkolnej*. W: P. Kowolik (red.): *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*. Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
2. Czarnecki K. M.: *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
3. Czekaj K., Janus A., Organiściak E., Jaroch L., Paliwoda K. (red.): *Szkolenie dla opiekunek i opiekunów praktyk. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2012, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”.
4. Czekaj K., Mackiewicz M., Stopolska J. (red.): *Program Praktyk Pedagogicznych*. Łódź 2011, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”.
5. Desperak M., Stopolska M. (red.): *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy”*. Łódź, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.
6. Duraj-Nowakowa K.: *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz 1996, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna.
7. Duraj-Nowakowa K.: *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz 1996.
8. Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci a kształcenie nauczycieli przedszkola*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

---

<sup>29</sup> K. M. Czarnecki: *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 43.

9. Iwicka-Okońska A., Kowalczyk B., Kowalska A., Kujawiak G., Łysiak J., Organiściak E., Pietrowicz A., Słomczyńska A., Świech D., Talaga M. (red.): *Nauczyciel-psycholog. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2012, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”.
10. Kameduła E.: *Koncepcje zmian w kształceniu nauczycieli*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
11. Kępski C.: *Efektywność praktyk ogólnopedagogicznych w opinii studentów filozofii i nauk politycznych UMCS w Lublinie (sondaż diagnostyczny)* W: M. Ochmański (red.): *Teoria i praktyka pedagogiczna kształcenia nauczycieli*. Lublin 1991, Wyd. UMCS.
12. Kotarbiński T.: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1969, Wyd. Ossolineum.
13. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
14. Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań – Olsztyn 2000, Wyd. „Edytor”
15. Nowosad I.: *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków 2001, Oficyna wydawnicza „Impuls”
16. Paprotna G.: *Funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli przedszkoli*. „Nauczyciel i Szkoła” nr 2(7), 1999.
17. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, Fundacja Innowacja.
18. Szempruch J.: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce.*, Rzeszów 2000, Wyd. WSP.
19. Wiatrowska L.: *Praktyki pedagogiczne w kontekście celów kształcenia*. W: A. Górniok-Naglik (red.): *Rekomendacje w zakresie teoretycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela*. Bielsko-Biała 2014, Usługi Poligraficzne, Druk cyfrowy i Offsetowy Korzonkiewicz Krzysztof.
20. Winiarski M.: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa 2000, Wyd. IBE.





## V. Diagnoza motywacji respondentów do stałego podnoszenia kwalifikacji na różnych etapach realizacji projektu

Kompetencje i profesjonalizm oraz osobowość nauczyciela-wychowawcy, który bezpośrednio kształtuje wiedzę i moralność młodych pokoleń, w każdej epoce historycznej należą do spraw pierwszorzędnej wagi. Obok troski o dobre programy nauczania, właściwą organizację systemu szkolnego i jak najlepsze podręczniki, odpowiednią pozycję w hierarchii spraw państwa musi zająć problematyka kształcenia i doskonalenia pracy nauczyciela. Mówimy obecnie bardzo dużo na temat konieczności przebudowania dotychczasowej dydaktyki w taki sposób, aby nie tylko pamięć dziecka, ale przede wszystkim myślenie było punktem centralnym i osią, wokół której koncentrują się wszystkie sprawy.

Przemiany w relacjach między życiem społecznym a edukacją powodują, że dojrzewanie i dorastanie człowieka do stojących przed nim zadań staje się procesem całościowym.

„Gdyby analizować poszczególne epoki cywilizacji ludzkiej, to bez wątplenia można by wskazać, że im wcześniejsze były formy cywilizacyjne, tym bardziej były one wyznaczone przez przeszłość, a więc kontynuacja była formą rozwoju. Im bardziej zbliżamy się do czasów nam współczesnych, tym bardziej wzrasta znaczenie teraźniejszości, a w cywilizacji postindustrialnej zaczyna dominować kategoria przyszłości”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych.

Odchodzimy dziś „od rozumienia człowieka w kategoriach ontologicznej struktury przedmiotu, tj. bytu wyposażonego w określone własności”, zastępując je „kategorią bytu rozwijającego się w czasie”<sup>2</sup>. Ma i będzie to miało ważne konsekwencje społeczne i psychologiczne, np. konieczność, być może parokrotnej w ciągu życia rekwalifikacji zawodowej, pogodzenia się z niepewnością i złożonością otaczającej nas rzeczywistości, ale też z nowymi wyzwaniami i szansami<sup>3</sup>. W ponowoczesnej rzeczywistości również edukacja zmienia swoje oblicze. Zmiana modelu współczesnej szkoły przejawia się w przechodzeniu od edukacji adaptacyjno-reprodukcyjnej ku edukacji krytyczno-kreatywnej<sup>4</sup>, co w praktyce oznacza m.in. przeniesienie akcentu z nauczania i uczenia się przystosowawczego na umiejętności samodzielnego pozyskiwania i weryfikacji wiedzy, umiejętności dokonywania wyborów, na kształtowanie mechanizmów i umiejętności ustawicznego samodoskonalenia i twórczej samoadaptacji.

W takim rozumieniu zmian w świecie i w edukacji wzrastać będą rola i znaczenie doskonalenia zawodowego nauczyciela, modyfikacji jego różnorodnych kompetencji, które dzisiaj wykraczają daleko poza tradycyjny system przygotowania do zawodu.

Zawód nauczyciela wymaga doskonalenia, jest to konieczne zarówno w zakresie zwiększenia efektywności kształcenia, jak również w kontekście zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży oraz potrzeby kształcenia ustawicznego. Każdy bowiem, kto naucza innych, musi sam aktywnie rozwiązywać różne kwestie teoretyczne i metodyczne pojawiające się w ramach przedmiotu, którego uczy, powinien umieć aktywnie szukać odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące sensu życia oraz argumentów na rzecz otwartej postawy humanistycznej. Doskonalenie ma służyć zarówno rozwojowi zawodu nauczyciela, jak i poprawie jego funkcjonowania emocjonalno-zawodowego. Doskonalenie

---

<sup>2</sup> K. Rosner: *Narracja, tożsamość, czas*. Kraków 2003, Universitas.

<sup>3</sup> A. King, B. Schneider: *Pierwsza rewolucja globalna*. Warszawa 1992, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.

<sup>4</sup> T. Lewowicki: *Przemiany oświaty: Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

zatem ma być skuteczną formą przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Jak wynika z literatury dotyczącej wypalenia zawodowego nauczycieli<sup>5</sup>, coraz większego znaczenia w pracy nauczyciela nabierają kompetencje przejawiające się w umiejętności przystosowania się do różnych, czasami trudnych i zmiennych warunków i okoliczności oraz aktywne i efektywne radzenie sobie ze stresem.

Doskonalenie zawodowe najczęściej utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia. Jest procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej<sup>6</sup>.

Doskonalenie może przechodzić przez następujące etapy<sup>7</sup>:

- wzorów metodycznych,
- refleksji krytycznej nad własną pracą,
- samowiedzy,
- samokontroli,
- innowacji.

Odbywa się najczęściej w trzech kategoriach: jako samokształcenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli oraz realizowane poza szkołą doskonalenie instytucjonalne.

Instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej utożsamia się najczęściej z powoływaniem i funkcjonowaniem instytucji prowadzących zajęcia – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty, szkolenia dla różnych podmiotów szeroko pojętej edukacji. Niektóre z ww. form, np. studia podyplomowe o charakterze promocyjnym oraz kursy

---

<sup>5</sup> S. Tucholska: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin 2003, Wydawnictwo KUL

<sup>6</sup> S. Krawcewicz: *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa 1976, Nasza Księgarnia.

<sup>7</sup> C. Day: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

kwalifikacyjne, obok renowacji i modyfikacji różnych obszarów nauczycielskich kompetencji, skutkują przy tym zdobyciem dodatkowych kwalifikacji i uprawnień, np. do nauczania dodatkowego przedmiotu czy prowadzenia ścieżki edukacyjnej<sup>8</sup>.

Realizowane w szkole wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN) jest z kolei formułą integrującą społeczność nauczycielską szkoły wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Dla realizacji celów WDN zwykle powoływane są na bieżąco zespoły zadaniowe, z kompetentnymi i zainteresowanymi problemem osobami. Wybierani są też liderzy zespołów przedmiotowych oraz lider – koordynator WDN. Jako że WDN, choć realizowane w szkole, jest formułą otwartą, ważne jest, aby nauczyciele współpracowali ze sobą nie tylko w obrębie szkoły, ale również z innymi szkołami i instytucjami oświatowymi, także korzystali z pomocy doradców, ekspertów, edukatorów<sup>9</sup>. Doskonalenie zawodowe powinno uwzględniać potrzeby nauczyciela wynikające z poziomu jego wykształcenia, specjalizacji, stażu pracy, miejsca zamieszkania i warunków życia. Podstawowymi zadaniami systemowego doskonalenia zawodowego nauczycieli są intensyfikacja nauczania i wychowania oraz wzbogacenie wiedzy. Można wyróżniać cztery funkcje doskonalenia zawodowego:<sup>10</sup> adaptacyjną, zwaną często wdrożeniową (wejście w nurt życia zawodowego), wyrównawczą (podniesienie kompetencji, umiejętności, kwalifikacji do nowych wymagań), renowacyjną (zaznajomienie się z nowymi osiągnięciami, wiedzą, umiejętnościami itp.), rekonstrukcyjną (dążenie do innowacji, zmian, twórczości w edukacji). Dla prawidłowego rozwoju nauczyciela nie jest bez znaczenia, która z funkcji: wyrównawcza, czy też renowacyjna bądź rekonstrukcyjna, zdominuje jego wysiłki w zakresie doskonalenia zawodowe-

---

<sup>8</sup> G. Kosiba: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*. Forum Oświatowe, North America, 2, lis. 2012. Available at: <<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30>>. Date accessed: 16 czerwca 2014.

<sup>9</sup> K. Knafel, E. Żłobek: *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa 1998, Wydawnictwa CODN.

<sup>10</sup> Z. Wiatrowski: *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko 2002, Wszechnica Mazurska and Author.

go. Najbardziej pożądane byłoby, aby doskonalenie to pełniło przede wszystkim rolę stymulatora rozwoju w zawodzie, rozumianego jako nieustanny proces stawania się nauczycielem. Dziś bowiem coraz mocniej toruje sobie drogę pogląd, że przygotowanie do pracy oraz rozwój i doskonalenie zawodowe nauczyciela trwają nieustannie, obejmują całą jego osobę i polegają na powiązanej ze sobą ewolucji jego kompetencji<sup>11</sup>.

Doskonalenie zawodowe nauczyciela rozpoczyna się w punkcie, w którym kończy się jego kształcenie wstępne. Nastawione jest ono na odnawianie, pogłębianie, uzupełnienie, rozszerzanie wiedzy głównie w zakresie specjalności przedmiotowej, pedagogiczno-psychologicznej i zagadnień społeczno-psychologicznych i kulturowych. Ma ono na celu pomaganie w adaptacji do zawodu i usprawnianie własnego warsztatu pracy, zwłaszcza nauczyciela młodego. Doskonalenie ma również służyć zdobywaniu kolejnych stopni specjalizacji zawodowych. Co więcej ma ono prowadzić do zmian specjalizacji czyli rekwalifikacji nauczyciela. Pojęcie warsztat ujmowane jest jako ogół metod, środków technicznych i artystycznych, stosowanych przez twórców, artystów w ich pracy. K. Duraj-Nowakowa definiuje warsztat pracy nauczyciela jako „układ pomieszczeń o określonej powierzchni wraz z odpowiednim wyposażeniem w urządzenia i środki dydaktyczne. To stałe, zmienne i ruchome stanowiska pracy (miejsca do działania) służące organizowaniu różnych form działania dzieci i nauczyciela, to także odpowiednio ukształtowana dokumentacja warsztatowa z przeznaczeniem do wykorzystania w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego i własnego doskonalenia zawodowego nauczyciela w sferze nie tylko materialnej, lecz także intelektualnej sprawności”<sup>12</sup>. Nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji. W próbach wyodrębnienia i opisu kompetencji nauczycielskich pojawiają się najczęściej: komunikacyjno-interpretacyjne,

---

<sup>11</sup> R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995, Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne tom 61, s. 9-43.

<sup>12</sup> K. Duraj-Nowakowa: *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Kraków 2000, Wydawnictwo „Impuls”.

społeczne, kreatywności (innowacyjności), pragmatyczne (sprawności kierownicze, menadżerskie, realizacyjno-metodologiczne i ewaluatywne), informatyczno-medialne, autoedukacyjne<sup>13</sup>. Wśród wielu kompetencji warunkujących sprawnie przebiegający proces dydaktyczno-wychowawczy, coraz większego znaczenia w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczyciela nabierają kompetencje, które pozwalają mu wraz z uczniem rozumieć i interpretować zmieniający się wokół świat. Na przykład w związku ze zmianami integracyjnymi i globalizacyjnymi pojawiła się potrzeba przygotowania nauczyciela do uczestnictwa w rzeczywistości regionalnej, międzykulturowej, również globalnej oraz właściwego oddziaływania w tej materii na ucznia<sup>14</sup>. Uzyskana w wyniku wdrażania reformy oświatowej większa niż dotąd autonomia szkoły, stwarzając warunki dla kreatywnych i samodzielnych działań całej szkolnej społeczności, wymaga niezbędnych dla jej realizacji kompetencji w zakresie zarządzania i wspierania jakości pracy szkoły. Reforma oświaty i nowa formuła awansu zawodowego stworzyły również możliwości w zakresie decydowania o sposobach, środkach i programach nauczania. Możliwości te otworzyły przed nauczycielem nowe edukacyjne obszary do zagospodarowania.

Za humanistycznym i aksjologicznym wymiarem szeroko rozumianej edukacji nauczyciela opowiadają się dzisiaj prawie wszyscy przedstawiciele środowisk kształcących nauczycieli, eksponując wśród jego wielorakich kompetencji te, które czynią go „zdystansowanym krytykiem rzeczywistości, akcentującym własne wybory, szukającym własnej drogi, ale ukazującym wielość opcji, różnorodność scenariuszy – czyli identyfikując, zagrożenia, ryzyko, koszty, uświadamia możliwości wy-

---

<sup>13</sup> G. Koć-Seniuch: *Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli*. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.): *Problemy współczesnej pedagogii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 90-96.

<sup>14</sup> J. Nikitorowicz: *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej*. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (red.): *Mysł pedagogiczna i działania nauczyciela*. Białystok 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, s. 101-110.

boru w świecie pełnym sprzeczności”<sup>15</sup>. Natomiast humanistycznie i aksjologicznie zorientowane doskonalenie zawodowe nauczycieli „powinno być ukierunkowane na rozwój ich osobowości, na system wartości, motywy działań innowacyjno-twórczych, na kształtowanie umiejętności dokonywania samoanalizy i samodoskonalenia, a nie tylko na zawodowo znaczącą wiedzę i umiejętności”<sup>16</sup>.

„Podejmowanie studiów, zdobywanie dalszych stopni specjalizacji, uczestnictwo w kursach jest niewątpliwie ważną strategią nauczycielskich zachowań. Stwarza większą szansę na utrzymanie pracy przy spodziewanych redukcjach”<sup>17</sup>. Na motywację nauczycieli podejmujących studia podyplomowe, których ukończenie czasami decyduje o utrzymaniu stanowiska pracy, wskazuje też K. Wereszczyński. Autor ten zauważa również, iż: „posiadanie dodatkowych uprawnień zaczyna stawać się coraz powszechniejszą cechą polskich nauczycieli. Jest również grupa nauczycieli wybierających się na studia podyplomowe z powodu niepisanego zwyczaju – bo tak wypada. Niestety uzyskanie nowej wiedzy i nowych umiejętności jest motywem podejmowania studiów przez nieliczną, najczęściej najmłodszą grupę nauczycieli. Nauczyciele z kilkunastoletnim stażem, którzy ukończyli 2 lub 3 kierunki studiów podyplomowych, najczęściej po wcześniejszych doświadczeniach nie oczekują niczego nowego”<sup>18</sup>.

Badania dotyczące zaangażowania nauczycieli oraz studentów w doskonalenie ich własnych zawodowych kompetencji odbyły się

---

<sup>15</sup> L. W. Zacher: *Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności*. W: A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 234-246.

<sup>16</sup> W. Prokopiuk: *Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli*. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (red.): *Mysł pedeutologiczna i działanie ...* s. 164-176.

<sup>17</sup> M. Zahorska: *Nauczyciele a rynek pracy*. W: E. Putkiewicz, K. E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (red.): *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Warszawa 1999, Instytut Spraw Publicznych i Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 14-22.

<sup>18</sup> K. Wereszczyński: *Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli*. W: J. Pólturzycki i R. Góralska (red.): *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Płock, Toruń 2004, Wydawnictwo Instytutu Eksploatacji, s. 309-314.

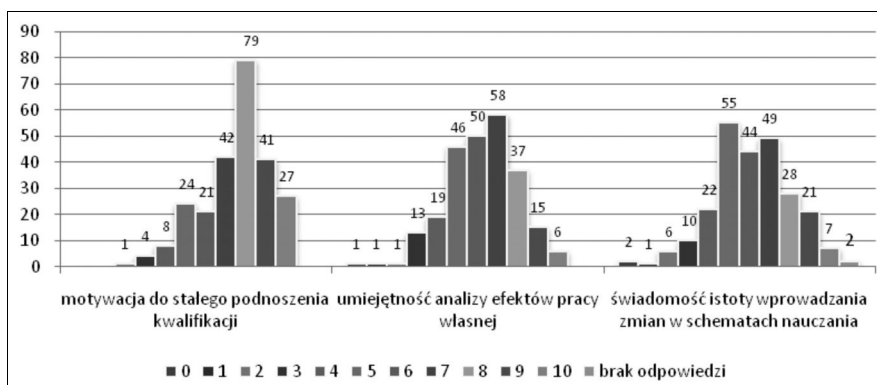
w trakcie realizacji projektu „Przez praktykę do wiedzy”. Projekt był realizowany w województwie śląskim. Oceny zaangażowania nauczycieli oraz studentów w doskonalenie zawodowe dokonano poprzez analizę różnych sfer ich działalności edukacyjnej i koncepcyjno-refleksyjnej na postawie kwestionariusza ankiety opracowanego na potrzeby ewaluacji projektu. Celem przeprowadzonego badania było uzyskanie informacji dotyczących rezultatów miękkich, takich jak:

- „motywacja do stałego podnoszenia kwalifikacji”,
- „umiejętność analizy efektów pracy własnej”,
- „świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania”.

Ankiety *ex-ante* wypełniło 247 respondentów. Większość respondentów (191 osób) rekrutowało się z kierunku: pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, pozostali wywodzili się ze specjalności: pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną (30 osób), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem przedszkolnym (16 osób), pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką (15 osób) oraz pedagogika wczesnoszkolna z logopedią (1 osoba).

W ankiecie *ex-ante* można wyróżnić trzy grupy pytań. Jedną z grup pytań dotyczyła diagnozy wyjściowej poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie (pytania nr 13-15).

**Wykres 1.** Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



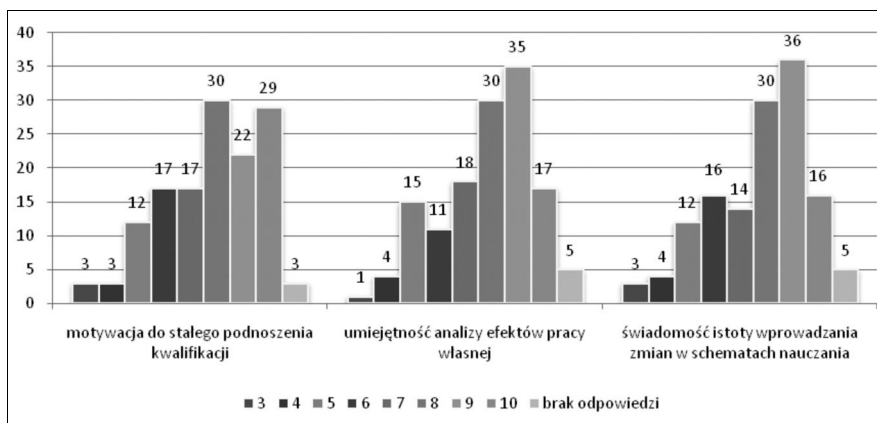


Podsumowując wyniki badania ankietowego ex-ante wśród studentów/ek, należy podkreślić, iż w przypadku wskaźników rezultatów miękkich – ich wyjściowy poziom należy określić jako dość wysoki. W zakresie motywacji do podnoszenia kwalifikacji dominowała ocena 8.

Natomiast wśród nauczycieli wyniki badań przedstawiają się następująco:

W analizowanym przedziale czasu ankietę ex-ante wypełniło 136 respondentów. Respondenci pracowali przede wszystkim w szkołach podstawowych (70 osób) i przedszkolach (62 osoby), 4 osoby rekrutowały się z poradni psychologiczno-pedagogicznych, również 4 osoby nie podały miejsca pracy. W ankiecie ex-ante można wyróżnić trzy grupy pytań, z czego jedna grupa pytań dotyczyła diagnozy wyjściowej poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie (nr 8-10).

**Wykres 2.** Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek

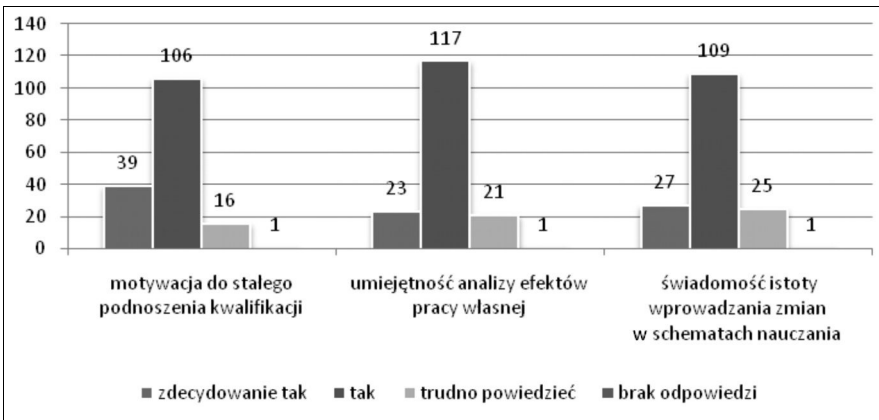


Podsumowując dotychczasowe wyniki badania ankietowego ex-ante wśród nauczycieli/ek, należy podkreślić, że beneficjenci ostatecznie zrekrutowani do pełnienia roli opiekuna praktyk wysoko ocenili wyjściowy poziom umiejętności i cech, których wzrost w trakcie udziału w projekcie konieczny jest do osiągnięcia zakładanych rezultatów miękkich.

Po kolejnym etapie realizacji projektu, polegającym na udziale w cyklu szkoleń, przeprowadzono badanie ankietowe mające na celu zbadanie wzrostu poziomu rezultatów miękkich wśród studentów biorących udział w projekcie.

Ankiety mid-term wypełniło 162 respondentów. Większość respondentek (127 osób) rekrutowała się z kierunku: pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, 15 osób wywodziło się ze specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem przedszkolnym, 11 osób ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką, 2 osoby ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z logopedią, 7 osób nie określiło swojej specjalności.

**Wykres 3.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (mid-term)

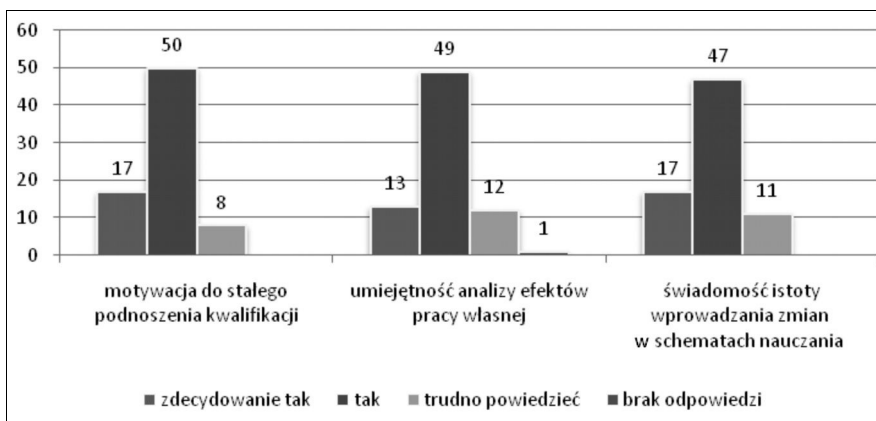


Podsumowując, w przypadku rezultatów miękkich w zakresie motywacji odnotowano wzrost poziomu wskaźników. Odpowiedzi zdecydowanie tak oraz tak udzieliło 145 badanych.

Natomiast wśród nauczycieli biorących udział w projekcie poziom wzrostu wskaźników rezultatów miękkich przedstawiał się następująco:

Ankiety mid-term wypełniło 75 respondentów. Respondenci pracowali w szkołach podstawowych (41 osób) i przedszkolach (34 osoby), 1 osoba nie podała miejsca pracy. Ankieta składała się z trzech grup pytań z czego jedna grupa dotyczyła poziomu rezultatów miękkich wśród nauczycieli biorących udział w projekcie.

**Wykres 4.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (mid-term)

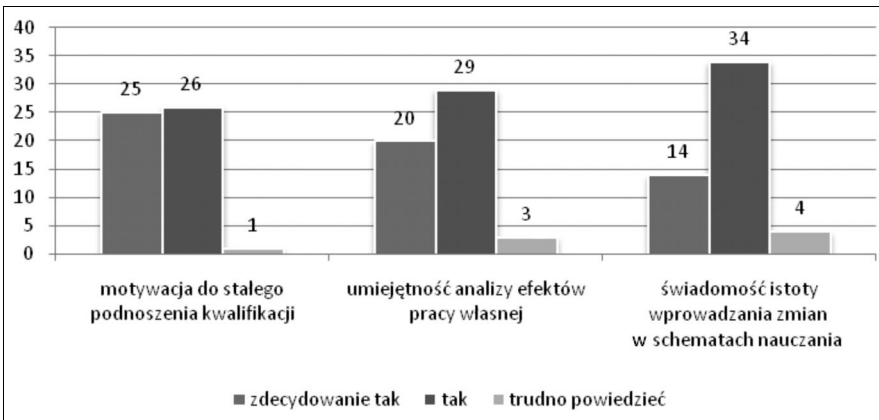


Podsumowując, w przypadku rezultatów miękkich – wzrost motywacji w wyniku udziału w szkoleniach zadeklarowało aż 67 respondentów.

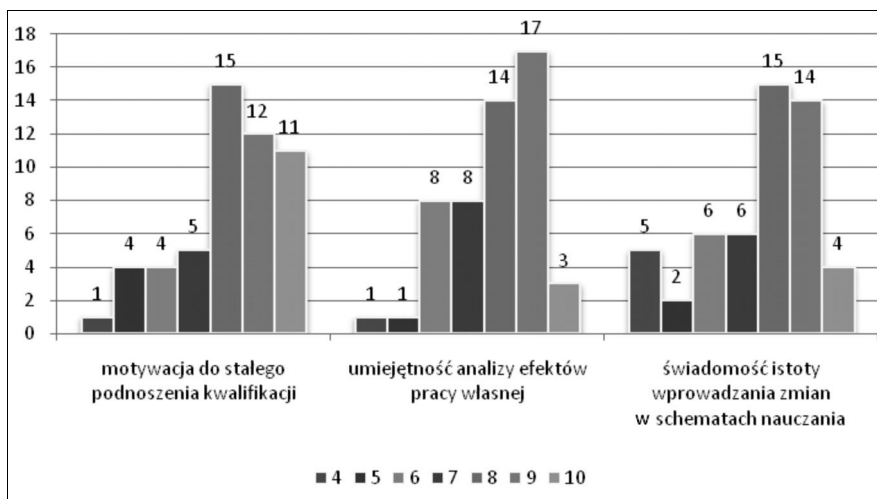
Kolejnym etapem realizacji projektu były zajęcia praktyczne w wyznaczonych instytucjach. Studenci realizowali je w szkołach podstawowych, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz w przedszkolu. Ankiety ex-post wypełniło 52 respondentów. 35 rekrutowało się ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, 16 ze specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem przedszkolnym, a 1 ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką. Wykres 5 dotyczy poziomu finalnego rezultatów miękkich.

W pytaniach nr 8, 10 i 12 ankiety ex-post zapytano respondentów, czy w efekcie udziału w ewaluowanym przedsięwzięciu nastąpił u nich wzrost w obszarach ujętych w rezultatach miękkich projektu (rozkład odpowiedzi prezentuje Wykres 5), a w pytaniach nr 9, 11 i 13 poproszono ankietowanych o końcową samoocenę w powyższych obszarach (rozkład odpowiedzi prezentuje Wykres 6). W przypadku pytań nr 8, 10 i 12, kafeterię odpowiedzi tworzyła skala 5-stopniowa (od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”), a w przypadku pytań nr 9, 11 i 13 – skala 11-stopniowa (od 0 do 10). W pierwszej grupie pytań nie wystąpił wariant „nie” i „zdecydowanie nie”, a w drugiej oceny 0-3.

**Wykres 5.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (ex-post)



**Wykres 6.** Końcowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



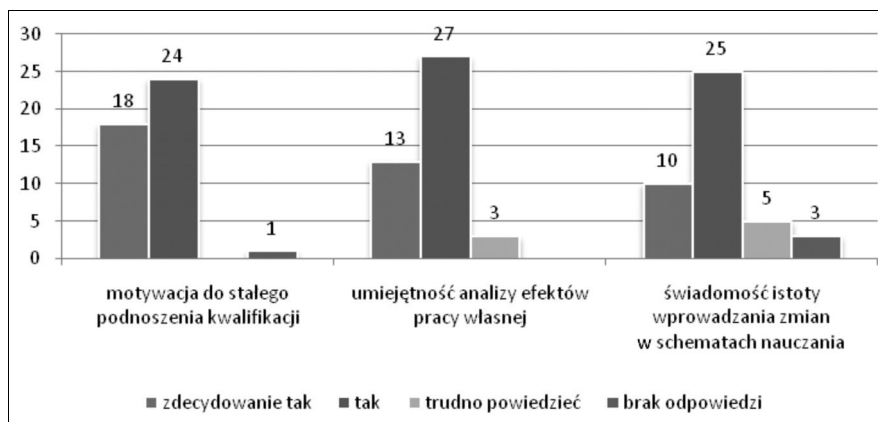
Podsumowując wyniki badania ex-post należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród tych studentów, którzy zakończyli udział w projekcie, potwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach nastąpił wzrost ich wiedzy i kwalifikacji w badanych obszarach oraz wzrost ich motywacji. Średnia ocen przedstawionych w odpowiedzi na pytania dotyczące wzrostu motywacji do stałego podnoszenia kwalifikacji wyniosła 8,1.

Analogicznie poziom finalny rezultatów miękkich wśród nauczycieli prezentują wykresy numer 7 i 8. W analizowanym przedziale czasu ankietę ex-post wypełniło 43 respondentów (wyłącznie kobiety). Większość respondentek (25 osób) pracowała w przedszkolach, a 19 było zatrudnionych w placówkach przedszkolnych.

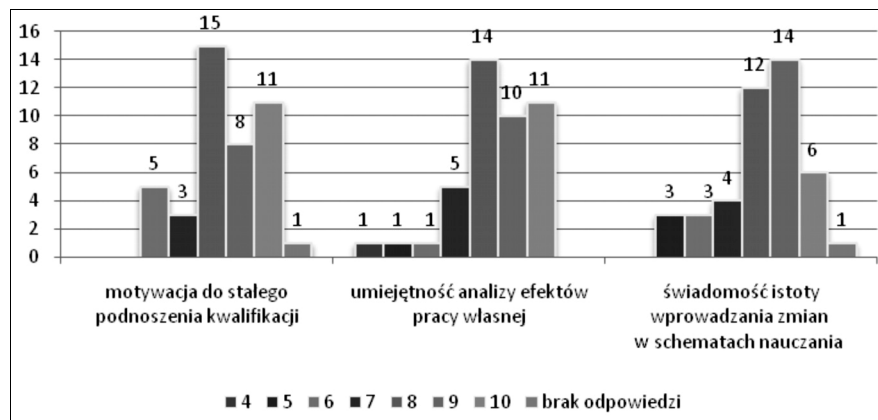
W pytaniach nr 6, 8 i 10 ankiety ex-post zapytano respondentki czy w efekcie udziału w ewaluowanym przedsięwzięciu nastąpił u nich wzrost w obszarach ujętych w rezultatach miękkich projektu (rozkład odpowiedzi prezentuje Wykres 7), a w pytaniach nr 7, 9 i 11 poproszono

ankietowane o końcową samoocenę w powyższych obszarach (rozkład odpowiedzi prezentuje Wykres 8).

**Wykres 7.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (ex-post)



**Wykres 8.** Końcowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek



Podsumowując wyniki badania ex-post, należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród tych nauczycielek, które zakończyły udział w projekcie w badanym przedziale czasu, potwierdziła, że poprzez uczestnictwo w praktykach nastąpił wzrost ich wiedzy i kwalifikacji w badanych obszarach, w tym w zakresie motywacji do stałego podnoszenia kwalifikacji w skali 10-stopniowej wyniósł on 8,4.

Na drodze rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczyciela bądź przyszłych nauczycieli pojawia się szereg barier. Najczęściej wynikają one z niedostatecznych wymagań stawianych przez środowisko szkolne, rodziców, bądź z samej postawy nauczyciela wobec pełnionych zadań<sup>19</sup>. Doskonalenie zawodowe traktowane jako przymus zewnętrzny, dodatkowe, zbyt obciążające obowiązki, może stać się czynnikiem stresu. Jeżeli wynika z autentycznych, autoedukacyjnych potrzeb, „z nadania własnego”<sup>20</sup>, może stanowić czynnik wsparcia (analogicznie do grup wsparcia) w dążeniu nauczyciela do twórczej zmiany w swojej pracy, jest bowiem „nie tylko instrumentem ciągłej odnowy kwalifikacji, ale może być skutecznym środkiem zapobiegania procesom ‘wypalania zawodowego’ nauczycieli i terapią na już zaistniałe objawy takiego zniechęcenia i utraty motywacji”<sup>21</sup>. Udział w projekcie bez wątpienia przyczynił się nie tylko do wzrostu kompetencji technicznych (metodycznych). Bez wątpienia nastąpił wzrost umiejętności o charakterze psycho-socjo-pedagogicznym, tak ważnych w procesie edukacyjnym.

---

<sup>19</sup> H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>20</sup> H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.): *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków 2007, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 65-72.

<sup>21</sup> Z. Kwieciński: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, s. 15-50.

## Bibliografia:

1. Bauman Z.: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń 1995, Wydawnictwo UMK.
2. Chmielewska J.: *Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej*. W: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (Red.): *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa 2003, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
3. Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997, Wydawnictwo Edytor s.c.
4. Day C.: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2002, Wydawnictwo PWN.
6. Grondas M. i Żmijński J.: *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela*. Poradnik. Warszawa 2005, Wydawnictwo CODN.
7. Grzybowski P.: *Modernistyczna nostalgia – w poszukiwaniu tożsamościowych punktów oparcia*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska (red.): *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*. Cieszyn, Warszawa, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
8. Hejnicka-Bezwińska T.: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz 2000, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
9. King A. i Schneider B.: *Pierwsza rewolucja globalna*. Warszawa 1992, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
10. Knafel K. i Żłobecki E: *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa 1998, Wydawnictwa CODN.
11. Koć-Seniuch G.: *Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli*. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.): *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
12. Kosiba G.: *Motywy, oczekiwania i postawy zawodowe nauczycieli podejmujących kształcenie na studiach podyplomowych w zakresie wychowania fizycznego*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4/2003.



13. Kosiba G.: *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego*. Kraków 2009, Wydawnictwo AWF.
14. Kosiba G.: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*. Forum Oświatowe, North America, 2.
15. Krawcewicz S.: *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa 1976, Nasza Księgarnia.
16. Krawczyk Z.: *Ciało jako fakt społeczno-kulturowy*. W: Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*. Warszawa 1995, Wydawnictwo AWF.
17. Kuźma J.: *Problematyka i wyniki badań zespołowych na temat optymalizacji systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. W: J. Kuźma (red.): *System pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Kraków 1991, Wydawnictwo Naukowe WSP.
18. Kuźma J.: *Wspieranie nauczyciela w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, Wyd. Akademickie „Żak”.
19. Kuźma J.: *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
20. Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. W: H. Kwiatkowska. T. Lewowicki (Red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995, Studia Pedagogiczne, 61.
21. Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych.
22. Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.): *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków 2007, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
23. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

24. Kwieciński Z.: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
25. Lewowicki T.: *Przemiany oświaty: Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
26. Melosik Z.: *Tożsamość, władza i ciało: Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań, Toruń 1996, Wydawnictwo Edytor s.c.
27. Melosik Z.: *Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*. W: Z. Melosik (red.): *Młodość, styl życia i zdrowie: Konteksty i kontrowersje*. Poznań 2001, Wydawnictwo Wolumin.
28. Niemiec J.: *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*. W: W. Prokopiuk (red.): *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok 1998, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
29. Nikitorowicz J.: *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej*. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (red.): *Mysł pedeutologiczna i działania nauczyciela*. Białystok 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku.
30. Paprotna G.: *Przemiany wychowania przedszkolnego jako uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*. W: H. Moroz (Red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
31. Pawłucki A.: *Korporeizm jako ponowoczesna formacja kulturowa – spojrzenie pedagogiczne*. W: Z. Dziubiński (Red.): *Wiara a sport*. Warszawa 1999, Wydawnictwo Estrella Sp. z o.o.
32. Pawłucki A.: *Nauczyciele wobec ponowoczesnych przejawów kultu ciała ucznia*. W: J. Jonkisz i M. Lewandowski (red.): *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*. Wrocław 2001, Wydawnictwo AWF.
33. Półturzycki J.: *Dokształcanie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli w teorii i praktyce*. W: J. Kuźma (red.): *System pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Kraków 1991, Wydawnictwo Naukowe WSP.
34. Prokopiuk W.: *Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli*. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (red.):

- Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Białystok 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Filia W Białymstoku.
35. Rosner K.: *Narracja, tożsamość, czas*. Kraków 2003, Universitas.
  36. Sęk H.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.
  37. Szempruch J.: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów 2001, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
  38. Szymański, M. S.: *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. Ruch Pedagogiczny, nr 1-2/2003.
  39. Tucholska, S.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin 2003, Wydawnictwo KUL.
  40. Wereszczyński K.: *Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli*. W: J. Półturzycki i R. Góralska (red.): *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Płock, Toruń 2002, Wydawnictwo Instytutu Eksploatacji.
  41. Wiatrowski Z.: *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko 2002, Wszechnica Mazurska and Author.
  42. Zacher L. W.: *Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, Wyd. Akademickie „Żak”.
  43. Zahorska M.: *Nauczyciele a rynek pracy*. W: E. Putkiewicz, K. E. Sielawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (red.): *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Warszawa 1999, Instytut Spraw Publicznych i Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
  44. Żechowska B.: *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela – Europejczyka*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dydak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.



## **VI. Analiza efektów pracy własnej warunkiem poprawy jakości działań nauczycieli – opiekunów praktyk oraz studentów**

### **1. Ranga wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w przebiegu kariery szkolnej dziecka**

Edukacja małego dziecka stanowi w każdym kraju przedmiot troski i żywych dyskusji w różnych środowiskach naukowych i społecznych. Jest ona bowiem uznawana przez pedagogów i psychologów, za klucz do sukcesu dziecka zarówno w jego karierze szkolnej na kolejnych etapach kształcenia, jak i w szeroko rozumianym życiu społecznym. Ważne jest to, że na etapie wychowania przedszkolnego można zdiagnozować występujące u dziecka dysfunkcje czy zaburzenia psychofizyczne, przez co znacznie wzrasta szansa na ich skuteczne skorygowanie, a tym samym umożliwienie dziecku normalnego rozwoju<sup>1</sup>.

Edukacja wczesnoszkolna jest uważana za edukację propedeutyczną, a więc taką, która pełni funkcję wprowadzającą i usprawniającą do dalszej nauki. R. Więckowski podkreśla, że w tym czasie dokonuje się rozwijanie procesów intelektualnych dziecka, budzenie zainteresowań i aktywności poznawczej, rozwijanie umiejętności wyrażania swoich

---

<sup>1</sup> Por. M. Burtowy: *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*. Poznań 1992; J. Galant, J. Hawlicki, *Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I-III*, Warszawa 1998.

myśli w słowach i rozumienie myśli cudzych jako niezbędnego warunku komunikowania i przyswajania sobie wiedzy, rozwijanie spostrzegawczości, zdolności do obserwacji, rozwijanie wyobrażeń oraz wyrażania się w różnych formach – plastycznych, muzycznych, technicznych, motorycznych. Przebieg edukacji wczesnoszkolnej może zatem warunkować sukcesy dziecka na wyższych etapach systemu edukacyjnego<sup>2</sup>.

W procesie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej wielką rolę odgrywa nauczyciel, jego postawa, umiejętności i sprawności dydaktyczne. Jest zatem rzeczą oczywistą, że jakość edukacji zależy od jakości kadry pedagogicznej<sup>3</sup>. Stąd tak duże znaczenie ma to, by z dzieckiem młodszym pracowali ze wszech miar kompetentni nauczyciele. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji pojęcia kompetencje. Na użytek tego tekstu przyjęte zostanie znaczenie zaproponowane przez M. Dudzikową, która przez kompetencje rozumie zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji założonych zadań<sup>4</sup>. Omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia się różne ich rodzaje czy też obszary. Najczęściej spotykany podział obejmuje:

- kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym,
- kompetencje dydaktyczno – metodyczne, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest ekspertem i doradcą dydaktycznym,
- kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1993, WSiP, s. 25-35.

<sup>3</sup> F. Mayor: *Przyszłość świata*. Warszawa 2001, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, s. 380.

<sup>4</sup> M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*. W.: *Edukacja – Studia – Badania – Innowacje*, 1993/ nr 4.

<sup>5</sup> M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań 2001, Wyd. ARKA, s. 175.

Warunkiem niezbędnym do przygotowania nauczycieli, którzy byliby wyposażeni w powyższe kompetencje jest odpowiedni program studiów pedagogicznych. Powinny się w nim znaleźć stosowne bloki wiedzy teoretycznej, ale również odpowiednio zaprojektowany i zorganizowany model praktyk, w trakcie których student miałby okazję wiedzę teoretyczną przekształcić w umiejętności, pod kierunkiem doświadczonych praktyków.

Niepokojącym zjawiskiem obserwowanym na przestrzeni ostatnich lat jest postępująca anachronizacja istniejących programów praktyk pedagogicznych. Bardzo często nie były one przez uczelnie modernizowane i aktualizowane od wielu lat, zatem nie uwzględniały fundamentalnych zmian następujących w celach, treściach i metodach kształcenia oraz wychowania na poszczególnych szczeblach edukacji. W efekcie tego studenci biorący udział w takich praktykach często formułowali opinie o nieadekwatności tych programów do wymogów praktycznej pracy w szkole oraz deklarowali brak należytego przygotowania do wypełniania obowiązków dydaktycznych i wychowawczych<sup>6</sup>.

## **2. Rola Programu Praktyk Pedagogicznych w kształceniu studentów edukacji wczesnoszkolnej**

Odpowiadając na istniejące wśród studentów zapotrzebowanie na modyfikację przebiegu praktyk, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej stworzyła *Program Praktyk Pedagogicznych*, który powstał jako część projektu *Przez praktykę do wiedzy*. Został on opracowany z myślą o uczestnikach studiów licencjackich kierunku pedagogika, na specjalnościach: pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym oraz pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną. Miał on umożliwić studentom zapoznanie się ze specyfiką pracy w placówkach oświatowych oraz zdobycie doświadczenia w pracy z dziećmi młodszymi. Uczestnicy Programu, bez względu na wybraną specjalność, zobli-

---

<sup>6</sup> W. Baryluk: *Efektywność pracy nauczyciela*. W.: Edukacja i Dialog 2004, nr 2.

gowani byli do odbycia praktyk zawodowych w trzech typach instytucji: poradni psychologiczno-pedagogicznej, przedszkolu i szkole podstawowej. Liczba godzin, które studenci mieli spędzić w poszczególnych placówkach znacząco przekraczała to, co zazwyczaj oferowane jest studentom w czasie praktyk studenckich. Studenci spędzili 20 godz. w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz po 80 godz. w szkole i przedszkolu.

Pracowali oni pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli, którzy nie mogli mieć niższego niż nauczyciel mianowany stopnia awansu zawodowego.

Na początku realizacji Programu Praktyk studenci odbyli cykl szkoleń i warsztatów (*Zawód nauczyciel – świadomy wybór, Nauczyciel – psycholog, Kreatywny nauczyciel*), mogli również korzystać, w celu podniesienia swojej wiedzy, z poradnika pt. *Nowoczesna szkoła w Unii Europejskiej*. Szkolenie wstępne odbyli również nauczyciele-opiekunowie praktyk.

W czasie praktyk realizowali oni rozliczne cele, które zawarto w Programie Praktyk, dzięki którym mieli wydatnie podnieść swoje kompetencje do pracy z dziećmi<sup>7</sup>.

### 3. Ewaluacja Programu Praktyk

W trakcie trwania projektu prowadzone były działania ewaluacyjne. W literaturze można odnaleźć wiele definicji ewaluacji, które podkreślają różne aspekty samego procesu, uwypuklają jej zróżnicowane cele, czy też odmienne kryteria w odniesieniu do samego momentu jej dokonywania. Najszerzej ujmując, ewaluacja to systematyczne badanie społeczno-ekonomiczne, oceniające jakość i wartość działania<sup>8</sup>. H. Mi-

---

<sup>7</sup> Por. Program Praktyk Pedagogicznych, opracowany w ramach projektu: *Przez praktykę do wiedzy dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*. Łódź 2011.

<sup>8</sup> K. Olejniczak: *Teoretyczne podstawy ewaluacji ex-post*. W: A. Haber (red.) *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*. Warszawa 2007, PARP, s. 16.



zerek dodaje do tego sformułowania jeszcze to, że wiedza zdobyta w czasie tego badania ma służyć poprawie efektywności działania. Jest ona bowiem podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. Autor zwraca również uwagę, że nie można utożsamiać ewaluacji z potocznie rozumianym ocenianiem, gdyż jest to proces bardziej złożony<sup>9</sup>. Ewaluacja jest szersza niż diagnoza edukacyjna, nastawiona na więcej źródeł informacji i bardziej związana z podejmowaniem decyzji metodycznych, organizacyjnych, kadrowych i finansowych<sup>10</sup>.

Tym, co odróżnia ewaluację od innych narzędzi badania i dyscyplinowania sektora edukacji, są następujące kwestie:

- łączenie empirii (badanie programu i zjawisk pojawiających się jako konsekwencje programów) z charakterem normatywnym (ocenie struktury działań, ich logiki, ich wartości),
- utylitaryzm – ewaluacja ma wspomagać konkretnych odbiorców w konkretnej sytuacji, wywołać pozytywne zmiany i poprawiać jakość tak bieżącej, jak i przyszłych, analogicznych interwencji,
- interaktywność i negocjacyjne podejście do procesu badania, będącego jednocześnie procesem uczenia się<sup>11</sup>.

Od czasu kiedy w szkołach realizowane są projekty unijne, które mają podnosić jakość edukacji, ewaluacja dotycząca ich skuteczności jest rozpatrywana w przekrojach czasowych i ze względu na czynnik czasu wymienia się:

- ewaluację *ex-ante* – przeprowadzona przed wdrażaniem jakiegoś programu, jej zadaniem jest ocena, na ile planowana interwencja jest trafna z punktu widzenia potrzeb danej szkoły oraz spójna w zakresie planowanych celów i sposobów ich realizacji;
- ewaluację *mid-term* – realizowana mniej więcej w połowie wdrażania jakiegoś programu, poddaje ona analizie, m.in. osiągnięte na

---

<sup>9</sup> H. Mizerek: *Efektywna autoewaluacja w szkole. Od czego zacząć?* Olsztyn 2011, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 7.

<sup>10</sup> Tamże, 318.

<sup>11</sup> K. Olejniczak: *Teoretyczne podstawy ewaluacji...*, s. 17.

tym etapie rezultaty oraz dokonuje pierwszej oceny jakości realizacji programu;

- ewaluację ex-post – ewaluacja przeprowadzana po zakończeniu realizacji programu; jest to badanie długotrwałych efektów, całościowa ocena skuteczności i efektywności podjętych działań oraz ich trafności i użyteczności; w ewaluacji ex-post ważne jest odniesienie się założonych celów oraz sprawdzenie, na ile udało się je osiągnąć;
- ewaluację on-going ma charakter uzupełniający dla wszystkich wymienionych wyżej typów ewaluacji i może być prowadzona niezależnie od nich, skupia się na zarządzaniu realizacją projektu, diagnozuje i analizuje problemy pojawiające się w ich trakcie oraz poszukuje możliwości ich rozwiązania<sup>12</sup>.

W ramach działań ewaluacyjnych Programu Praktyk studenci i nauczyciele-opiekunowie poddani zostali ewaluacji ex-ante, mid-term i ex-post. Do tych badań zostały skonstruowane ankiety, których kwestionariusze łączyły w sobie pytania dotyczące samooceny i test wiedzy. Z wypełnionych ankiet zostały sporządzone zestawienia zbiorcze, w formie wykresów słupkowych, które obrazują, w jaki sposób w czasie tych trzech badań wypowiedzieli się studenci i nauczyciele. Zestawienia te zostały poddane analizom, których omówienia będą przedstawione w różnych artykułach. Przedmiotem zainteresowania niniejszego tekstu będą te wypowiedzi studentów i nauczycieli, których problematyka dotyczyła przyrostu kompetencji studentów i nauczycieli w obszarze analizy efektów pracy własnej. Kwestie te należą do grupy wskaźników miękkich – badających efektywność Programu Praktyk Pedagogicznych prowadzonych przez WSA w Bielsku-Białej.

Przez rezultaty „miękkie” projektów rozumie się te rezultaty, które dotyczą postaw i umiejętności jego uczestników. Ich nabycie lub pod-

---

<sup>12</sup> Opracowano na podstawie materiału przygotowanego przez zespół w składzie: Chormański K., Ciężka B., Dziarski G., Ratajczak J., Rudolf A., Skierniewski T. oraz firmę KPMG; materiał jest dostępny na stronach Polskiego Towarzystwa Ewaluacji, <http://www.pte.org.pl/>.

niesionych w trakcie trwania projektu może być stwierdzone w drodze specyficznych badań i obserwacji<sup>13</sup>.

#### **4. Omówienie odpowiedzi studentów na pytania ankietowe dotyczące analizy efektów pracy własnej**

Ankiety *ex-ante* wypełniło 247 studentów. W badanej zbiorowości zdecydowanie dominowały kobiety (240), z tego powodu w analizach nie będzie uwzględniana kategoria płci. W ankiecie tej pytanie dotyczące wyjściowej samooceny studentów w obszarze analizy efektów pracy własnej przyjęło postać:

*Jak Pani/Pan ocenia przed rozpoczęciem udziału w projekcie umiejętność analizy efektów pracy własnej? Na poniższej skali proszę zaznaczyć odpowiednią liczbę – im wyższa liczba, tym wyższa umiejętność.*

Zastosowano tutaj 11-stopniową kafeterię odpowiedzi.

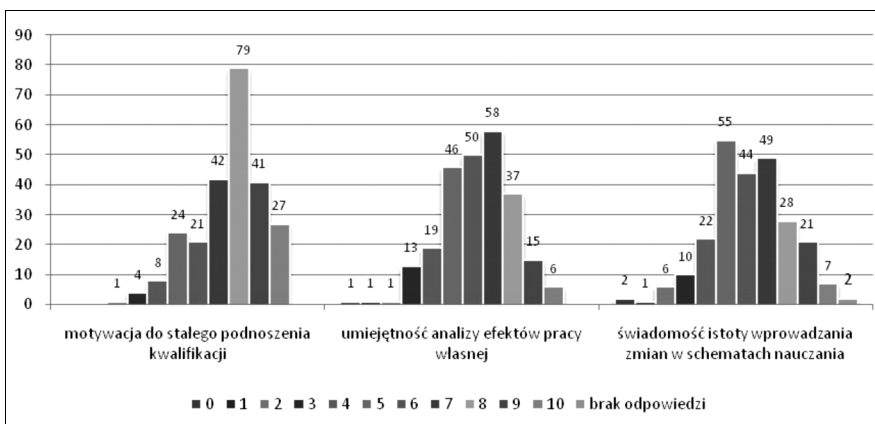
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Znajdujący się poniżej wykres obrazuje, w jaki sposób respondenci odpowiadali na to pytanie.

---

<sup>13</sup> Por. treść szkolenia pt. *Jak dokonywać pomiaru wskaźników „miękkich”*. Prowadzenie: Ciężka B., Chojecki J., Chojecki B. Materiały dostępne na stronie internetowej Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Łodzi, [http://pokl.wup.lodz.pl/2004-2006/index.php?dzial=z\\_faq&id=ogolne&go=3](http://pokl.wup.lodz.pl/2004-2006/index.php?dzial=z_faq&id=ogolne&go=3).

**Wykres 1.** Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



Na wykresie słupkowym widać, że oceniając wyjściowy poziom umiejętności analizy efektów pracy własnej studenci wybierali liczby przede wszystkim z przedziału od 5 do 8, czyli powyżej połowy w zaproponowanej skali. Może nieco dziwić, a nawet zastanawiać ten fakt, zważywszy, że byli to studenci studiów licencjackich, głównie z roku II, którzy nie mieli jeszcze wielu doświadczeń w prowadzeniu działań z dziećmi.

Ankieta mid-term wypełniło 162 respondentów. Podobnie jak w wcześniejszym badaniu były to głównie kobiety. Badanie to wystąpiło mniej więcej w połowie wdrażania Programu Praktyk, kiedy studenci byli już po cyklu szkoleń i warsztatów.

W związku z analizowanym wskaźnikiem postawione im zostało w ankiecie następujące pytanie:

*Czy w efekcie udziału w warsztatach odczuwa Pani/Pan wzrost umiejętności analizy efektów pracy własnej?*

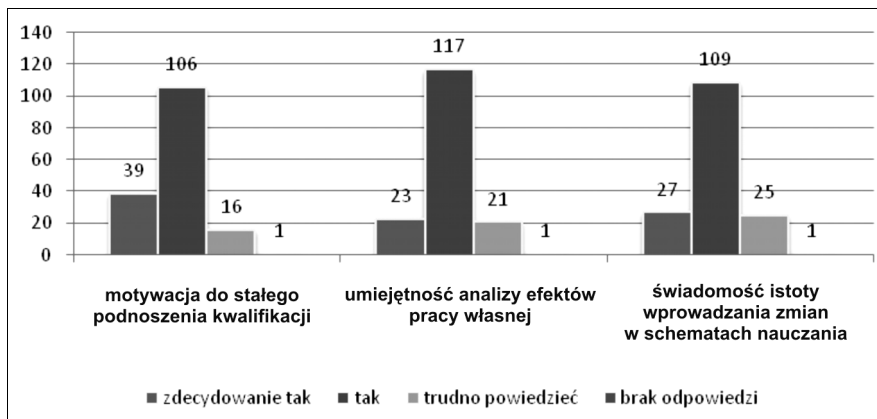
Kafeterię odpowiedzi tworzyła skala 5-stopniowa: od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”.

- zdecydowanie tak
- tak
- trudno powiedzieć

- nie  
 zdecydowanie nie

Uzyskane odpowiedzi zostały umieszczone na poniższym wykresie.

**Wykres 2.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (mid-term)



Analiza danych z wykresu pozwala stwierdzić, że wzrost umiejętności analizy efektów pracy własnej w wyniku udziału w szkoleniach zadeklarowało 140 respondentów. Należy zaznaczyć, że nie pojawiły się wśród odpowiedzi sformułowania sygnalizujące, że „nic” bądź „zdecydowanie nic” nie zmieniło się w potencjale wiedzy studentów po udziale w szkoleniach, co oznacza, że każdy z nich w większym lub mniejszym stopniu wyniósł z nich dla siebie jakieś korzyści dotyczące analizowanego wskaźnika miękkiego.

Ankiętę ex-post wypełniło 52 respondentów. W badanej zbiorowości znalazło się 51 kobiet i 4 mężczyzn – z uwagi na niewielką reprezentację mężczyzn również i tutaj pominięta zostanie w analizie kategoria płci.

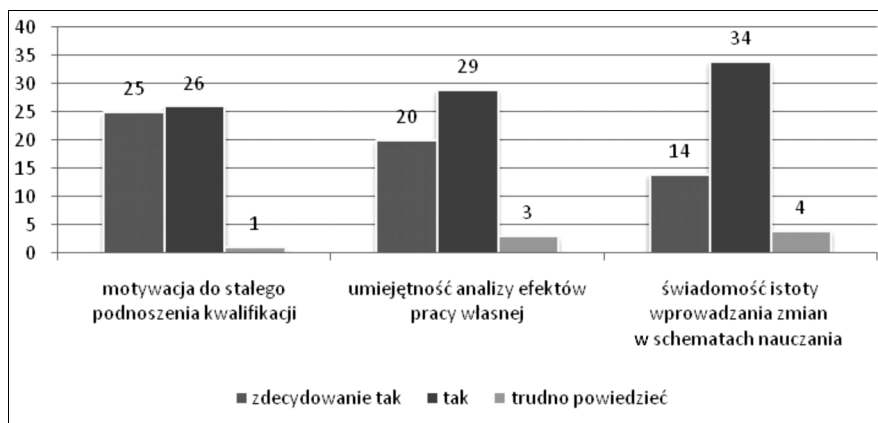
W ankiecie tej zapytano respondentów: *Czy w efekcie udziału w praktykach odczuwa Pani/Pan wzrost umiejętności analizy efektów pracy własnej?*

Kafeterię odpowiedzi tworzyła skala 5-stopniowa (od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”):

- zdecydowanie tak
- tak
- trudno powiedzieć
- nie
- zdecydowanie nie

Rozkład uzyskanych odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.

**Wykres 3.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (ex-post)



Wykres słupkowy pozwala na stwierdzenie, że 49 z 52 badanych respondentów korzystnie ocenia wpływ udziału w praktykach na wzrost swoich umiejętności w zakresie analizy rezultatów pracy własnej. Warto podkreślić, że dla nikogo z badanych nie było to działanie, które nic nie wniosło w analizowanym obszarze. Można to stwierdzić po fakcie, że wśród odpowiedzi udzielanych przez nauczycieli nie pojawiły te z grupy „nie,, i „zdecydowanie nie”.

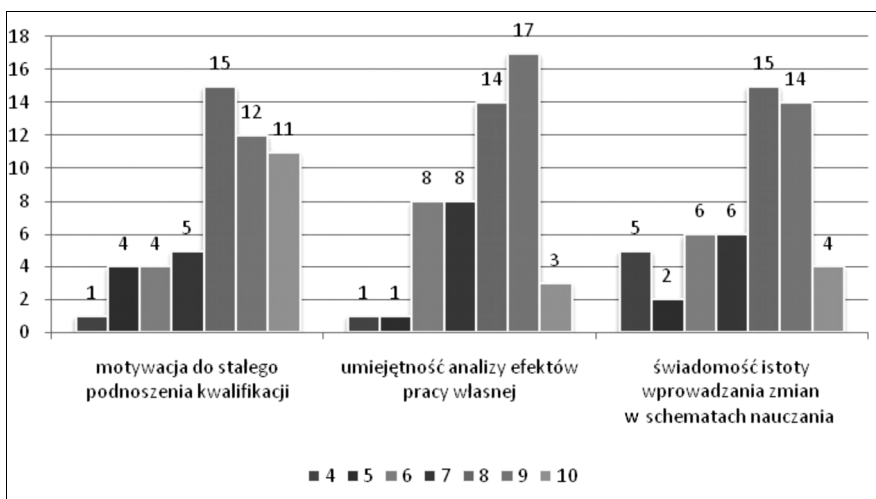
Diagnostując finalny poziom wskaźnika rezultatów miękkich założonych w projekcie, jakim były umiejętności analizy efektów pracy własnej, postawiono studentom następujące pytanie:

*Jak Pani/Pan ocenia po zakończeniu udziału w projekcie umiejętność analizy efektów pracy własnej? Na poniższej skali proszę zaznaczyć odpowiednią liczbę – im wyższa liczba, tym wyższa umiejętność.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Wyowiedzi studentów przedstawiono na poniższym wykresie.

**Wykres 4.** Końcowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



Podsumowując wyniki badania ex-post, należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród tych studentów, którzy zakończyli udział w projekcie i wypełnili ankiety ex-post stwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach nastąpił wzrost ich wiedzy i umiejętności związanych z analizą efektów pracy własnej. Oceniając swoje kompetencje w tym obszarze, 31 osób spośród 52 respondentów dla określenia wysokości swoich kompetencji skorzystało z liczb 8 i 9 w dziesięciostopniowej skali. Tylko dwoje badanych lokowało swoje oceny w połowie skali lub tuż poniżej jej połowy i skorzystało z ocen 4 i 5 w zaproponowanej skali.

## 5. Omówienie odpowiedzi nauczycieli na pytania ankietowe dotyczące analizy efektów pracy własnej

Ankiety *ex-ante* wypełniło 136 respondentów. W badanej zbiorowości znalazło się 131 kobiet i 2 mężczyzn, 3 osoby nie określiły swojej płci – z uwagi na niewielką reprezentację mężczyzn dalsze analizy nie będą uwzględniały kategorii płci. Respondenci pracowali przede wszystkim w szkołach podstawowych (70 osób) i przedszkolach (62 osoby), 4 osoby rekrutowały się z poradni psychologiczno-pedagogicznych, 4 osoby nie podały miejsca pracy.

W ankiecie *ex-ante* postawiono nauczycielom następujące pytanie:

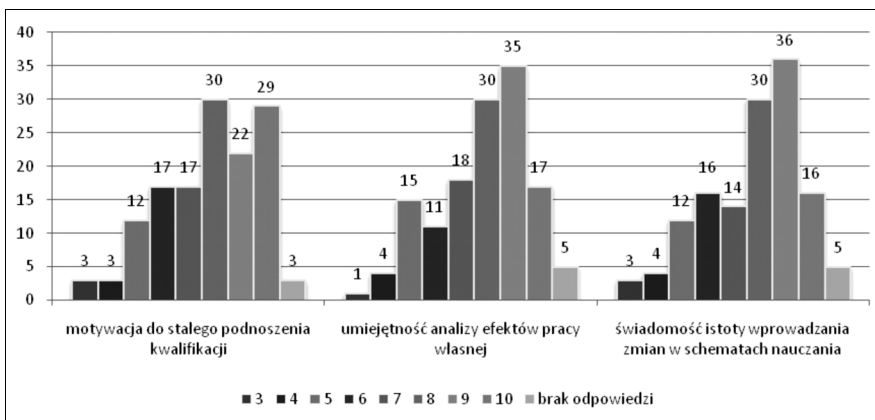
*Jak Pani/Pan ocenia przed rozpoczęciem udziału w projekcie umiejętność analizy efektów pracy własnej? Na poniższej skali proszę zaznaczyć odpowiednią liczbę – im wyższa liczba, tym wyższa umiejętność.*

Zastosowano tutaj 11-stopniową kafeterię odpowiedzi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Rozkład uzyskanych od nauczycieli wskazań przedstawia poniższy wykres.

**Wykres 5.** Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek





Analizując dane zawarte w wykresie można stwierdzić, że nauczyciele zaproszeni do pełnienia roli opiekuna praktyk wysoko ocenili swój wyjściowy poziom umiejętności analizy efektów pracy własnej. Oceny z przedziału 7-10 stanowiły około 70% ogółu wskazań. Natomiast największa liczba nauczycieli (35 osób z grupy liczącej 136 respondentów) oceniła swoje kompetencje, w tym zakresie, na poziomie wyniku 9. Można przypuszczać, że wysokie oceny początkowe są pochodną tego, że do projektu zaproszono doświadczonych nauczycieli, którzy nie mogli mieć niższego niż – nauczyciel mianowany – stopnia awansu zawodowego.

Ankietę mid-term wypełniło 75 nauczycieli. Respondenci pracowali w szkołach podstawowych (41 osób) i przedszkolach (34 osoby), 1 osoba nie podała miejsca pracy.

Nauczyciele odpowiadali tutaj na pytanie o następującej treści:

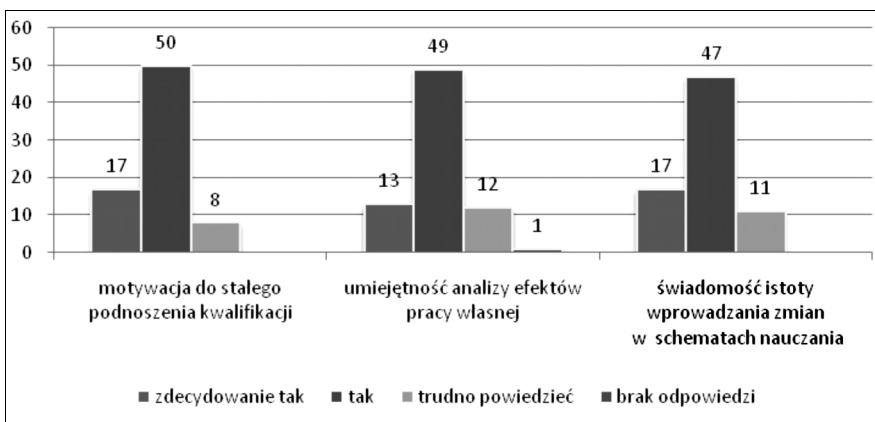
*Czy w efekcie udziału w warsztatach odczuwa Pani/Pan wzrost umiejętności analizy efektów pracy własnej?*

Przy wyborze odpowiedzi respondenci mogli skorzystać z następującej kafeterii:

- zdecydowanie tak
- tak
- trudno powiedzieć
- nie
- zdecydowanie nie

Uzyskane odpowiedzi zebrano i przedstawiono na poniższym wykresie.

**Wykres 6.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (mid-term)



Rozkład odpowiedzi wskazuje, iż większość ankietowanych (62 z 75 badanych) uznało, że ich umiejętności podniosły się w efekcie udziału w szkoleniach. Należy wspomnieć także, że nie było wśród badanych takich osób, które by w ogóle nie skorzystały na udziale w szkoleniu, ponieważ nie wybrano z kafeterii odpowiedzi negatywnych: „nie” i „zdecydowanie nie”.

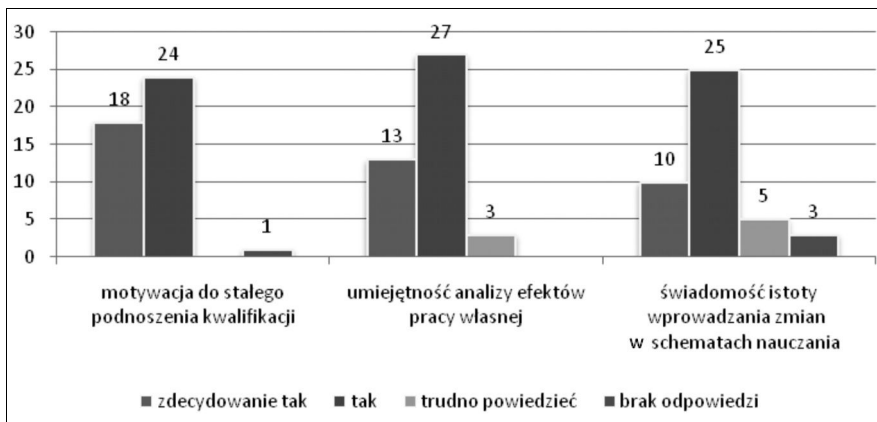
Ankiety ex-post wypełniło 43 respondentów (wyłącznie kobiety). Większość respondentek (25 osób) pracowała w przedszkolach, a 19 było zatrudnione w placówkach przedszkolnych. W ankiecie tej zapytano respondentów:

*Czy w efekcie pełnienia roli opiekuna praktyk odczuwa Pani/Pan wzrost umiejętności analizy efektów pracy własnej?*

Kafeterię odpowiedzi tworzyła skala 5-stopniowa (od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”):

- zdecydowanie tak
- tak
- trudno powiedzieć
- nie
- zdecydowanie nie

Rozkład uzyskanych odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.

**Wykres 7.** Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (ex-post)

Poddając analizie rozkład uzyskanych odpowiedzi, należy stwierdzić, że nauczyciele w zdecydowanej większości uznali, iż w efekcie pełnienia roli opiekuna praktyk zwiększyły się ich umiejętności analizy efektów pracy własnej. Nikt z badanych nie skorzystał z odpowiedzi „nie” i „zdecydowanie nie”, co oznacza, że każdy uczestnik odniósł w tym zakresie większą lub mniejszą korzyść poprzez udział w projekcie.

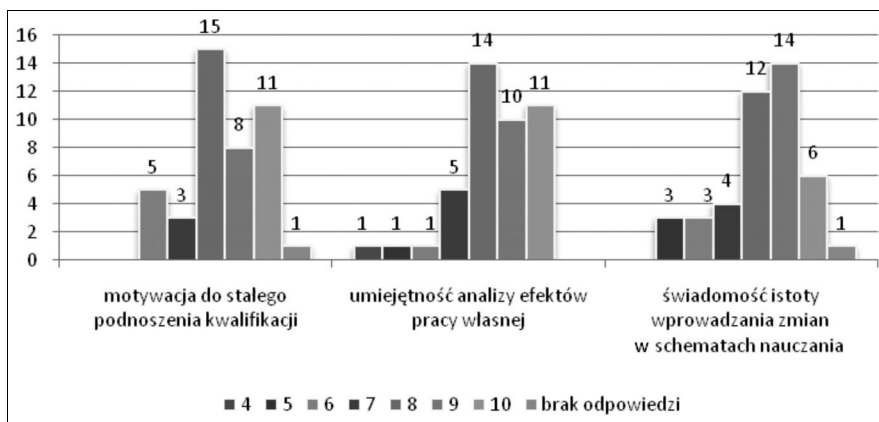
Diagnostując finalny poziom wskaźnika rezultatów miękkich założonych w projekcie, jakim były umiejętności analizy efektów pracy własnej, postawiono nauczycielom następujące pytanie:

*Jak Pani/Pan ocenia po zakończeniu udziału w projekcie umiejętność analizy efektów pracy własnej? Na poniższej skali proszę zaznaczyć odpowiednią liczbę – im wyższa liczba, tym wyższa umiejętność.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Udzielone przez nauczycieli odpowiedzi obrazuje poniższy wykres:

**Wykres 8.** Końcowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek



Analizując otrzymane wyniki, należy zwrócić uwagę na fakt, że respondenci nie wybrali odpowiedzi w przedziale od 0 do 3. Ich wybory ułożyły się w obszarze liczb od 4 do 10. Najwięcej respondentów wybrało dla określenia swojego finalnego stanu umiejętności analizy rezultatów pracy własnej liczbę 8, czyli wyraźnie powyżej połowy na zaproponowanej skali. Średnia ocen, jaką wystawili sobie nauczyciele w obszarze badanej kompetencji wynosi 8,4.

## 6. Podsumowanie

Podsumowując wyniki badań ex-post w grupie studentów i nauczycieli, należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród respondentów, którzy zakończyli udział w projekcie w badanym przedziale czasu, stwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach nastąpił u nich wyraźny wzrost umiejętności w obszarze analizy efektów pracy własnej. Należy podkreślić, że dla nikogo z badanych udział w przedsięwzięciu przygotowanym i przeprowadzonym przez WSA w Bielsku-Białej nie był czasem źle zagospodarowanym, ponieważ nikt

ani z nauczycieli, ani ze studentów przy udzielaniu odpowiedzi nie skozystał w kafeterii odpowiedzi z tych, które mają charakter negatywny.

Można zatem uznać, że *Program Praktyk Pedagogicznych*, który powstał jako część projektu *Przez praktykę do wiedzy*, dobrze wpisal się w ideę unowocześniania modelu praktyk studenckich na kierunkach pedagogicznych.

Patrząc nań przez pryzmat analizowanego wskaźnika miękkiego, czyli wzrostu umiejętności analizowania efektów pracy własnej nauczyciela i studenta pedagogiki, czyli też przyszłego nauczyciela, warto zwrócić uwagę na to, że wpisuje się on w propagowaną i jakże potrzebną w dzisiejszej szkole ideę refleksyjnej praktyki, która została wprowadzona do pedagogiki w roku 1983 przez D. Schöna. Jej istotą jest twierdzenie, że świat ciągle się zmienia, a zmiana ta jest czymś pozytywnym. Refleksyjne funkcjonowanie w praktyce zawodowej należy traktować zatem z jednej strony jako sposób radzenia sobie ze zmianami, z drugiej zaś jako sposób na podnoszenie własnych kwalifikacji i kompetencji. Profesjonaliści muszą stale dostosowywać swój obszar poznania do aktualnego stanu wiedzy<sup>14</sup>.

## **Bibliografia:**

1. Baryluk W., *Efektywność pracy nauczyciela*. W.: Edukacja i Dialog 2004/nr 2.
2. Burtowy M., *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*. Poznań 1992; J. Galant, J. Hawlicki, *Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I - III*, Warszawa 1998.
3. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne - możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych* W.: Edukacja - Studia - Badania - Innowacje, 1993/nr 4.
4. Mayor F., *Przyszłość świata*. Warszawa 2001, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

---

<sup>14</sup> A. Perkowska-Klejman, *Czy twoi studenci są refleksyjni?* W: *Studia Edukacyjne*, nr 21/2012, s. 213.

5. Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole. Od czego zacząć?* Olsztyn 2011, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
6. Olejniczak K., *Teoretyczne podstawy ewaluacji ex-post*. W: A. Haber (red.) *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*. Warszawa 2007, PARP.
7. Perkowska-Klejman A., *Czy twoi studenci są refleksyjni?* W: *Studia Edukacyjne*, 2012/2.
8. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań 2001, Wyd. ARKA.
9. Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1993, WSiP.

W opracowaniu wykorzystano również następujące materiały:

1. Treść szkolenia pt. *Jak dokonywać pomiaru wskaźników „miękkich”*. Prowadzenie: Ciężka B., Chojecki J., Chojecki B. Materiały dostępne na stronie internetowej Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Łodzi, [http://pokl.wup.lodz.pl/2004-2006/index.php?dzial=z\\_faq&id=ogolne&go=3](http://pokl.wup.lodz.pl/2004-2006/index.php?dzial=z_faq&id=ogolne&go=3).
2. Materiały przygotowane przez zespół w składzie: Choromański K., Ciężka B., Dziarski G., Ratajczak J., Rudolf A., Skierniewski T. oraz firmę KPMG; materiał jest dostępny na stronach Polskiego Towarzystwa Ewaluacji, <http://www.pte.org.pl/>.
3. Program Praktyk Pedagogicznych, opracowany w ramach projektu: *Przez praktykę do wiedzy dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej*. Łódź 2014.
4. *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź.
5. Informacja zbiorcza o wynikach ewaluacji bieżącej (na podstawie danych z bieżącego raportu ewaluacyjnego nr 1 i nr 2) opracowana przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź 2014.
6. Witkowski D., Tomczak M.: *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.

**Edyta Janus**

## **VII. Świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania jako warunek nowoczesnej edukacji**

### **Wprowadzenie**

Zmiana oznacza przejście od tego, co znane i oswojone do tego, co nowe. Wymaga rozpoznania i podjęcia aktywności zmierzającej do zaadaptowania się w nowych warunkach. Zmiana to przejście od „tak jest” do „tak będzie”. Otaczająca rzeczywistość nieustannie ewoluuje, zmiany są nieuchronne i mają miejsce we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka.

Niezwykle ważnym obszarem, w którym dokonują się i powinny dokonywać się zmiany, jest obszar szeroko rozumianej edukacji.

Obowiązujące schematy nauczania, z jednej strony budzą niejednokrotnie niezadowolenie nauczających, jak i nauczanych, z drugiej zaś można przypuszczać, że stanowią element tak zwanej strefy komfortu wspomnianych podmiotów. Zarówno nauczyciel wykonujący pracę dydaktyczno-wychowawczą, jak i uczeń/student będący uczestnikiem środowiska edukacyjnego, poruszają się w dobrze znanym im obszarze – potrafią zidentyfikować i spełniać stawiane im wymagania, działają w oswojonej rzeczywistości. Paradoks strefy komfortu polega na tym, że podmioty te niekoniecznie są z niej zadowolone. Przeobrażenia otoczenia, zmiany regulacji prawnych czy wreszcie zmieniające się oczekiwania generują konieczność wprowadzenia zmian, co wymaga wyjścia przez uczestników procesu poza wspomnianą strefę komfortu. Warto zaznaczyć, że wymaga tego wprowadzenie każdego, nawet najmniej-

szege przeobrażenia – nie tylko zmian postrzeganych przez człowieka *na minus*, np. konieczność zaangażowania w pracę większej ilości czasu, lecz także innowacji *na plus*: np. konieczność nabycia nowych kompetencji, rozwój kreatywności. Przejście do nowego porządku wiąże się z koniecznością przeorganizowania znanej rzeczywistości. W zależności od rodzaju wizji przyszłości będącej konsekwencją mającego się dokonać przeobrażenia, jednostka przejawia specyficzne zachowania. Jeżeli wizja jest niepokojąca, ma charakter negatywny, osoba ogranicza swoje dążenie, przez co zawężają się perspektywy nie tylko jej indywidualnego rozwoju, tracą także osoby, które mogłyby korzystać z jej kompetencji. Naturalnym następstwem jest wtedy zahamowanie działań, pojawienie się oporu wobec sytuacji zmiany. Jeżeli wizja jest pozytywna (co również w naturalny sposób budzi pewne obawy, chociażby przed tym, czy jednostka jest w stanie podolać wyzwaniu) wzrasta aktywność jednostki, a zmiana ma wartość pozytywnego stymulatora ukierunkowującego energię jednostki.

Do dnia dzisiejszego funkcjonuje archaiczny model edukacji, w którym nauczanie odbywa się na linii nauczyciel – uczeń w otoczeniu klasy szkolnej, nierealizowane są możliwości rozwoju pasji i zainteresowań oraz nie wdraża się innowacji skoncentrowanych na efektywnym wykorzystaniu czasu przeznaczanego na zdobywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności. Model nowoczesny nauczania oznacza uczynienie ze szkoły miejsca rozwoju kompetencji społecznych, w którym uczniowie, korzystając ze zdobyczy techniki, rozwijają umiejętności analizy, samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz samodoskonalenia, obecne jest także nauczanie praktyczne. Ewoluujące otoczenie stanowi istotny czynnik wpływający na człowieka i jego tożsamość. Wywiera także wpływ na treść oczekiwań otoczenia wobec nauczyciela, jego kompetencji i kwalifikacji<sup>1</sup>. W obliczu niezaprzeczalnej zmienności i złożoności środowiska edukacyjnego konieczne staje się przede wszystkim nabycie przez nauczycieli kompetencji, w tym kompetencji kreatywnych,

---

<sup>1</sup> Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska: *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 118.



co przekłada się na wyższą jakość edukacji w układach jednostkowych, grupowych i instytucjonalnych. Dobrze przygotowani nauczyciele uczą wychowanków krytycznego myślenia, szukania źródeł swoich przekonań, budzą świadomość ograniczeń i motywują do poszukiwania sposobów ich pokonywania<sup>2</sup>.

Punktem wyjścia do wprowadzania zmian w zakresie przejścia do tak zwanej „nowoczesnej edukacji” jest świadomość ich istoty oraz otwartość wszystkich uczestników środowiska na ich wdrażanie. Zdolność adaptacji oraz wzorce myślenia są kluczowe dla powodzenia procesu przeobrażeń nakierowanych na rozwój potencjału uczniów oraz kompetencji nauczycieli, którzy mają na wspomniany rozwój realny wpływ. Przyrost wiedzy i umiejętności nauczycieli powinien w zasadniczy sposób odbywać się podczas przygotowywania do wykonywania pracy pedagogiczno-wychowawczej. Ważnym elementem umożliwiającym rozwój pożądaných kompetencji osób nauczających są praktyki pedagogiczne stanowiące kluczowy element realizowanego projektu „Przez praktykę do wiedzy”.

## **1. Projekt „Przez praktykę do wiedzy” jako propozycja wpisująca się w zmiany w zakresie unowocześnienia edukacji**

Projekt „Przez praktykę do wiedzy” realizowany był od 1 września 2010 r. do lipca 2014 roku na terenie województwa śląskiego przez Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej (Projektodawca) w partnerstwie z Towarzystwem Szkolnym im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej. Przedsięwzięcie nakierowane było na zwiększenie jakości prowadzenia praktyk poprzez modernizację programu praktyk pedagogicznych i podniesienie kompetencji studentek Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej oraz nauczycieli/ek z wybranych placówek oświato-

---

<sup>2</sup> Zob. I. Adamek, J. Bałachowicz: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls.

wych w zakresie objętym projektem. Kładzenie nacisku na praktyki pedagogiczne wpisuje się w spójną koncepcję wprowadzenia zmiany w zakresie standardów działań dotyczących organizacji procesu organizowania praktyk, poprawy jakości kształcenia oraz wypracowania know-how, które może być wykorzystywane przez podmioty formalnie nieuczestniczące w projekcie.

Wymienione założenia wpisują się w ideę zmiany w schematach nauczania, zgodnie z którą dobrze przygotowany i znający realia pracy szkoły nauczyciel potrafi, w sposób kreatywny i odpowiadający nowoczesnym standardom, stymulować rozwój ucznia.

Proces wprowadzenia zmian, także zmian w zakresie edukacji, można zobrazować, odnosząc się do koncepcji Kurta Lewina<sup>3</sup>, który dokonał opisu zachowań jednostki jako uwikłanej w relację z otoczeniem, tworząc teorię wyjaśniającą zachowanie człowieka jako funkcję stanu osoby i stanu otoczenia w danym czasie. Koncepcja ta nosi nazwę teorii pola. Prace Lewina: *A Dynamic* oraz *Principles of Topological Psychology* są fundamentalne dla rozumienia poruszanego zjawiska. Autor wskazuje teorię pola jako metodę analizowania zachowania człowieka w kontekście sytuacji. Analiza ta dotyczy własności strukturalnych, wartości zmiennych w czasie oraz pola sił. Termin pole zaczerpnięty został z fizyki, występuje w pracach Faradaya, Maxwella i Hertza. Zgodnie z prawami fizyki zachowanie cząsteczek pozostaje pod wpływem pola, w którym dane cząstki się znajdują. Pole psychologiczne, w którym funkcjonuje jednostka, Lewin nazywa przestrzenią życiową. Osoba krążąc w przestrzeni życiowej jest narażona na działanie różnorodnych sił: napotyka bariery, pokonuje przeszkody<sup>4</sup>. Jednostka pozostaje pod nieustannym oddziaływaniem określonych wektorów – stymulatorów zewnętrznych generujących pojawianie się nowych potrzeb i napięć motywacyjnych oraz sił wewnętrznych będących odzwierciedleniem wartości przypisywanych danym stymulatorom przez jednostkę. Działanie

---

<sup>3</sup> Zob. K. Levin: *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, New York 1951, Harper and Row.

<sup>4</sup> A. Bańka: *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Scholar, s. 78.

i aktywność jednostki jest wypadkową działających wektorów<sup>5</sup>. W środowisku edukacyjnym za siły napędowe, stymulujące zmiany, można uznać postęp techniczny, zmiany regulacji prawnych, oczekiwania opinii publicznej oraz czynniki społeczno-ekonomiczne. Jako siły oporu warto wskazać: niechęć do ryzyka, uleganie rutynie, poleganie na wypracowanych standardach i schematach. Teoria Lewina stanowi interesujący punkt odniesienia do badań interakcji między środowiskiem a jednostką, wpływu otoczenia na świadomość potrzeb i stymulowania u jednostki określonych motywów, w tym świadomości konieczności wprowadzania zmian.

Lewin zaproponował trójfazowy model wprowadzania zmian.

Etap pierwszy to odmrożenie – obejmujące budowanie świadomości, że wprowadzenie zmiany jest zasadne i konieczne. To także wywołanie w ludziach motywacji potrzebnej do przeprowadzenia zmiany, zwiększenie chłonności na informacje płynące z otoczenia oraz doprowadzenie do akceptacji zmiany. W przypadku edukacji trudno zanegować archaiczność niektórych metod. Uzmysłwienie tego faktu to pierwszy krok na drodze do wprowadzania innowacji w zakresie unowocześniania procesu nauczania oraz ukierunkowania aktywności podmiotów uczestniczących we wspomnianym procesie.

Etap drugi to właściwy proces zmian – polega na redefinicji postaw uczestników procesu, wprowadzeniu zmiany i utrzymaniu się nowych postaw i zachowań. Oznacza poszukiwanie, komunikowanie i użytkowanie przez ludzi informacji o własnych zachowaniach w celu uzyskania nowego spojrzenia na własne postawy i działania. Występuje tu mechanizm redefiniowania własnej konstrukcji osobowościowej poprzez:

- identyfikację, przywiązanie do nadawców informacji,
- przyglądanie się innym, uwaga przywiązywana do treści informacji.

Konsekwencją identyfikacji jest przesunięcie własnego układu odniesienia, rozwój wiedzy o sobie i innych, nowe uczucia, przekonania i innowacyjne sposoby zachowania się.

---

<sup>5</sup> P. Oleś: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Scholar, s. 198.

Etap trzeci to zamrożenie, rozumiane jako stabilizacja i integracja dokonanych przekształceń, zmian, wejście zmiany w repertuar zachowań danej jednostki czy organizacji. W procesie zamrażania pomocne są następujące mechanizmy:

- integracji nowych reakcji z osobowością,
- integracji nowych reakcji z systemem społecznym – postrzeganie swojego ja dzięki postrzeganiu siebie w oczach innych.

Idea Lewina pojawia się niemalże we wszystkich koncepcjach dotyczących wprowadzania zmian. Poszczególne etapy można opisać jako oderwanie się od przeszłości, przekształcenie stanu istniejącego oraz wzmocnienie zaimplementowanych procesów<sup>6</sup>.

Analizując powyższy model, za kluczowy element warunkujący wprowadzanie zmian w kontekście celów projektu, należy uznać świadomość istoty i konieczności wprowadzania zmian w schematach nauczania. Czynniki ten jest obecny zarówno w fazie odmrażania, wprowadzania zmian, jak i zamrażania. Zamrażanie, paradoksalnie oznacza utrwalenie przekonania, że zmian nie wprowadza się tylko raz, ale są one naturalnym elementem wpisanym w funkcjonowanie jednostki i jej otoczenia.

## **2. Świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania w opinii studentów/ek**

Świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania zaliczona została do grupy wskaźników rezultatów miękkich założonych w projekcie. W celu określenia poziomu świadomości na temat meritum wprowadzania zmian przeprowadzono badania ankietowe, w kwestionariuszach uwzględniono pytania dotyczące opisywanego w niniejszym opracowaniu zagadnienia. Badanie zostało przeprowadzone trzykrotnie, miało charakter: ex-ante, mid-term oraz ex-post.

---

<sup>6</sup> Ratajczak Z., Bańka A., Turska E., *Współczesna ...*, op. cit. s. 118.

Ankiety ex-ante wypełniło 247 respondentów. 191 osób rekrutowało się z kierunku: pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, co stanowiło zdecydowaną większość badanych, pozostali studiowali na specjalności: pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną (30 osób), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem przedszkolnym (16 osób), pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką (15 osób) oraz pedagogika wczesnoszkolna z logopedią (1 osoba)<sup>7</sup>.

Odpowiedzi udzielone na pytanie dotyczące tego, jak badani oceniają w skali od 0 do 10 przed rozpoczęciem udziału w projekcie swoją świadomość na temat istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania, pozwoliły na pozyskanie następujących danych. Najwięcej osób (55) oceniło swoją świadomość istoty wprowadzania zmian na 5, 49 osób na 7 oraz 44 osoby na 6. Znikoma liczba badanych – 3 osoby wskazały ocenę 0 i 1. Tylko 2 osoby oceniły swoją świadomość na 10. Uzyskane dane pozwalają twierdzić, że początkowa samoocena opisywanego wskaźnika miękkiego kształtuje się na poziomie przeciętnym, co zawiera się w przedziale skali od 5 do 7.

W kolejnym badaniu, które tym razem miało charakter mid-term, wzięło udział 162 respondentów. Większość respondentów (127 osób) rekrutowała się z kierunku pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, 15 osób wywodziło się ze specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem przedszkolnym, 11 osób ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką, 2 osoby ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z logopedią, 7 osób nie określiło swojej specjalności. Ankietowani mieli możliwość oceny wzrostu świadomości na temat istoty wprowadzania zmian w pięciostopniowej skali Likerta zawierającej następującą kafeterię: „zdecydowanie tak”, „tak”, „trudno powiedzieć”, „nie”, „zdecydowanie nie”. Zdecydowana większość osób – 109 udzieliło odpowiedzi „tak” jako potwierdzającej wzrost ich świadomości w analizowanym zakresie. 27 osób uznało, że odpowiedzią oddającą ich wzrost świadomości jest „zdecydowanie

---

<sup>7</sup> Część respondentów zaznaczyła więcej niż jedną specjalność.

tak”. 25 osób uznało, że trudno im ocenić swój przyrost świadomości w zakresie wprowadzania zmian, 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi. Warto zauważyć, że nie pojawiło się ani jedno wskazanie zdecydowanie negujące zmiany w badanym zakresie. Zebrane dane pozwalają twierdzić, że w toku realizacji projektu można zaobserwować wzrost oceny przez osoby badane poziomu ich uzmysławiania sobie konieczności wprowadzania przeobrażeń w schematach nauczania.

Ankiety ex-post wypełniło 52 respondentów. 35 respondentów rekrutowało się ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, 16 ze specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem przedszkolnym, a 1 ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką. Osoby badane podobnie jak miało to miejsce w badaniu mid-term, dokonały oceny wzrostu świadomości na temat istoty wprowadzania zmian w pięciostopniowej skali Likerta, dysponując następującą kafeterią: „zdecydowanie tak”, „tak”, „trudno powiedzieć”, „nie”, „zdecydowanie nie”. 34 osoby na „tak” oceniły wzrost swojej świadomości istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania. 14 osób udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”. 4 osoby stwierdziły, że nie są w stanie takiej oceny dokonać. Należy podkreślić, że ani jedna osoba nie wypowiedziała się negatywnie, dokonując estymacji swojego przekonania na temat dokonywania przeobrażeń w schematach nauczania. W końcowej diagnozie świadomości istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania, średnia ocen dokonanych przez badanych wyniosła – 7,6. W odniesieniu do skali, zgodnie z którą możliwa ocena przyrostu świadomości wynosi od 0 do 10, najwięcej osób (15) wskazało cyfrę 8 jako odpowiadającą ich stanowi. 14 osób dokonało samooceny, koncentrując się na cyfrze 9.

Analizując dane dotyczące studentów biorących udział w projekcie warto zauważyć wzrost w zakresie wartości opisywanego wskaźnika. Początkowa świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania kształtowała się na poziomie przeciętnym. Po zakończeniu projektu, a co za tym idzie po aktywnym uczestnictwie badanych w warsztatach i praktykach, świadomość tę można określić jako wysoką.

### **3. Świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania w opinii nauczycieli/ek**

Ankiety *ex-ante* wypełniło 136 respondentów. Respondenci byli zatrudnieni przede wszystkim w szkołach podstawowych (70 osób) i przedszkolach (62 osoby), 4 osoby rekrutowały się z poradni psychologiczno-pedagogicznych, 4 osoby nie podały miejsca pracy.

Odpowiedzi udzielone na pytanie dotyczące tego, jak badani nauczyciele oceniają przed rozpoczęciem udziału w projekcie swoją świadomość na temat istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania, pozwoliły na pozyskanie następujących danych. Najwięcej osób (36) oceniło swoją świadomość istoty wprowadzania zmian, w skali od 0 do 10, na 8. 30 osób na 7 oraz 16 osób na 9 i również 16 osób na 5. Znikoma liczba – 3 osoby wskazały ocenę 2. Aż 5 osób oceniło swoją świadomość na 10. Uzyskane wyniki pozwalają twierdzić, że początkowa samoocena opisywanego wskaźnika miękkiego kształtuje się na poziomie wysokim.

Ankiety *mid-term* wypełniło 75 respondentów. Respondenci pracowali w szkołach podstawowych (41 osób) i przedszkolach (34 osoby), 1 osoba nie podała miejsca pracy. Ankietowani mogli ocenić wzrost swojej świadomości na temat istoty wprowadzania zmian w pięciostopniowej skali Likerta zawierającej możliwe odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „tak”, „trudno powiedzieć”, „nie”, „zdecydowanie nie”. Zdecydowana większość osób – 47 udzieliło odpowiedzi „tak” jako potwierdzającej wzrost ich świadomości w analizowanym zakresie. 17 osób uznało, że odpowiedzią oddającą ich wzrost świadomości jest „zdecydowanie tak”. Tylko 11 osób uznało, że trudno im ocenić swój przyrost świadomości w zakresie wprowadzania zmian. Warto zauważyć, że nie pojawiła się ani jedna odpowiedź zdecydowanie negująca zmiany w badanym zakresie.

Ankiety *ex-post* wypełniło 43 respondentów. Większość respondentek (25 osób) pracowała w przedszkolach, a 19 było zatrudnionych w placówkach przedszkolnych. Osoby badane, podobnie jak miało to miejsce w badaniu *mid-term*, dokonały oceny wzrostu swojej świadomości

mości na temat istoty wprowadzania zmian w pięciostopniowej skali Likerta. 23 osoby oceniły wzrost swojej świadomości istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania jako „tak”. 10 osób udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”. 5 osób stwierdziło, że nie są w stanie takiej oceny dokonać. 3 osoby nie dokonały żadnego wskazania. Należy podkreślić, że ani jedna osoba nie wypowiedziała się negatywnie, wyrażając swoje przekonania na temat dokonywania przeobrażeń w schematach nauczania. W końcowej diagnozie świadomości istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania średnia ocen dokonanych przez badanych wyniosła – 8,2. Dokonując samooceny w skali od 0 do 10 najwięcej osób (14) wskazało, że oceniają wzrost przekonania na temat istoty wprowadzania zmian na 8. 12 osób wskazało 7 jako punkt opisujący ich wzrost świadomości w badanym zakresie.

Analizując wyniki badania ex-post, należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród tych nauczycielek, które zakończyły udział w projekcie w badanym przedziale czasu, potwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach nastąpił wzrost ich świadomości w badanym obszarze.

#### **4. Wnioski z badań**

Mając na uwadze zaprezentowane wyniki badania ankietowego, należy stwierdzić, że zarówno badani studenci/teki jak i nauczyciele/ki legitymowali się przekonaniem obejmującym istotę wprowadzania zmian. W przypadku studentów poziom wyjściowy został określony jako przeciętny, w przypadku nauczycieli jako wysoki. W toku realizacji projektu, co uwidaczniają dane mid-term można było zaobserwować wzrost wartości w zakresie wskaźnika miękkiego zarówno wśród studentów, jak i grupy nauczycieli. Końcowe wyniki uzyskane podczas badania ex-post jednoznacznie pokazują, że u obu grupach świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania wzrosła. Zarówno u studentów, jak i nauczycieli można opisać jej poziom jako bardzo wysoki.



Przytoczone wyniki pozwalają twierdzić, że cele projektu korespondujące z opisywanym wskaźnikiem miękkim zostały zrealizowane. Zapoznanie studentów ze specyfiką pracy w różnego rodzaju placówkach oświatowych oraz pracy z dziećmi w różnym wieku realizowane poprzez praktyki oraz uczestnictwo w warsztatach pozwala mieć pewność, że sami uczestnicy projektu zaobserwowali konieczność zmian w podejściu do procesu nauczania, wzmocnili także przekonania dotyczące ich istoty oraz zasadności. Można stwierdzić, że poprzez uczestnictwo w projekcie „Przez praktykę do wiedzy” osoby biorące w nim udział będą służyć swoją wiedzą i doświadczeniem uczniom, kreując i wzmacniając nowoczesne podejście do nauczania na miarę XXI wieku.

Za pozytywny należy uznać także wzrost świadomości nauczycieli/ek biorących udział w projekcie. Określenie zadań praktykanta, czasu, który powinien być tym zadaniom poświęcony w znaczącym stopniu ułatwia pracę opiekuna, bieżącą ocenę przebiegu praktyk i ich końcową ewaluację. Istota konieczności wprowadzania zmian w schematach nauczania, które wpisują się w proces praktycznego przygotowania do wykonywania zadań edukacyjno-wychowawczych została wzmocniona u osób biorących udział w projekcie, co obrazują wyniki pozyskane w badaniach ankietowych.

## **Zakończenie**

Nawiązując do opisywanego wcześniej modelu wprowadzania zmian Kurta Lewina, można stwierdzić, że projekt „Przez praktykę do wiedzy” pozwala na skuteczne przeprowadzenie zmian formalnych związanych z organizacją praktyk, jak i zmian mentalnościowych, z którymi koresponduje świadomość istoty wprowadzania zmian w schematach nauczania.

Przekonania dotyczące zasadności oraz istoty zmian stanowią etap odmrożenia, niezbędny do ich rozpoczęcia. Uczestnicy projektu to osoby, u których ową świadomość udało się jeszcze wzmocnić, co ma niezwykłą wartość dla implementowania założeń związanych ze zmianą

w schematach nauczania. Ostatni etap zaproponowany przez Lewina nosi nazwę zamrażanie rozumiane jako umocnienie status quo. W przypadku uczestników projektu owo zamrażanie powinno być kojarzone z utrwaleniem przekonania, że przeobrażenia są nieuniknione i konieczne po to, aby proces nauczania był efektywny i sprzyjał realizacji wyzwań stojących przed uczestnikami środowiska edukacyjnego w XXI wieku.

### **Bibliografia:**

1. Adamek I., Bałachowicz J., *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Bańka A., *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Scholar.
3. Levin K., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, New York 1951, Harper and Row.
4. Oleś P., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Scholar.
5. Ratajczak Z., Bańka A., Turska E., *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
6. *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź.
7. Informacja zbiorcza o wynikach ewaluacji bieżącej (na podstawie danych z bieżącego raportu ewaluacyjnego nr 1 i nr 2) opracowana przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź 2014.
8. Witkowski D., Tomczak M.: *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.

## VIII. Wiedza beneficjentów programu w zakresie tematycznym projektu – reprezentacją świadomej postawy pedagogicznej praktykanta

W realizowanym projekcie „Przez praktykę do wiedzy” jednym z celów pośrednich było zwiększenie wiedzy i kompetencji studentów w zakresie specyfiki pracy w szkole. Założono, że studenci nabędą wiedzę i kwalifikacje dotyczące realizacji procesu dydaktycznego, kwalifikacje z zakresu psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole, wiedzę z zakresu działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych, praktyczne kompetencje pedagogiczne<sup>1</sup>. W niniejszym opracowaniu analizie poddane będą dane stanowiące wskaźniki wiedzy beneficjentów programu w zakresie tematycznym projektu, dane zamieszczone w raportach nr 1 i nr 2, raportach relacjonujących przebieg i wyniki ewaluacji bieżącej. Raport nr 1 obejmuje zestawienia danych z okresu od lipca 2011 do końca grudnia 2012 roku (18 miesięcy)<sup>2</sup>, natomiast raport nr 2 obejmuje dane z okresu od początku stycznia do końca grudnia 2013 roku (12 miesięcy)<sup>3</sup>.

Uwzględnienie aspektu temporalnego w badaniach ankietowych (ankieta ewaluacyjna ex-ante dla studentów, ankieta ewaluacyjna mid-term dla studentów, ankieta ewaluacyjna ex-post dla studentów), pozwoliło na uchwycenie dynamiki zmiany, przyrostu wiedzy, kompetencji, umiejętności, świadomości studentów w zakresie tematycznym projektu.

---

<sup>1</sup> Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej projektu *Przez praktykę do wiedzy*, s. 5, 7.

<sup>2</sup> Tamże, s. 11.

<sup>3</sup> Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej *Przez praktykę do wiedzy*, s. 11.

Pojęcie świadomej postawy pedagogicznej praktykanta jest pojęciem trudnym do zdefiniowania. Nie wchodząc w rozbudowane interdyscyplinarne analizy teoretyczne, przyjmę tu za Klus-Stańską, która pisała o profesjonalnej samoświadomości nauczycieli<sup>4</sup>, że przez świadomą postawę pedagogiczną praktykanta należy rozumieć jego zdolność do zdawania sobie sprawy z istoty podjętych studiów i istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych idei, założeń i eksplanacji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, działań i ich skutków. Innymi słowy, świadomą postawę pedagogiczną praktykanta, będę się starała wiązać z tym, czy student „tak naprawdę” wie, co studiuje, co robi i czy w związku z tym rozumie, że w razie potrzeby można to zrobić zupełnie inaczej<sup>5</sup>. Drogą, która wiedzie ku świadomości, samoświadomości jest wiedza, ta teoretyczna, jak i praktyczna, nierozdzielane od siebie, czy przeciwstawiane sobie, ale traktowane inherentnie<sup>6</sup>.

## **1. Początkowa samoocena wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie tematycznym projektu – wyniki badania ankietowego ex-ante dla studentów**

Badania ankietowe ex-ante przeprowadzono na grupie 247 studentów, w tym znalazło się 240 kobiet, 4 mężczyzn, 3 osoby nie określiły swojej płci. Z uwagi na niewielką reprezentację mężczyzn w analizach raportów nr 1 i nr 2 nie uwzględniono kategorii płci. Większość respondentów, 185 osób rekrutowała się z kierunku pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym. Warto dodać, iż w ostatni etap rekrutacji włączeni zostali również studenci z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego (z siedzibą w Cieszynie)<sup>7</sup>.

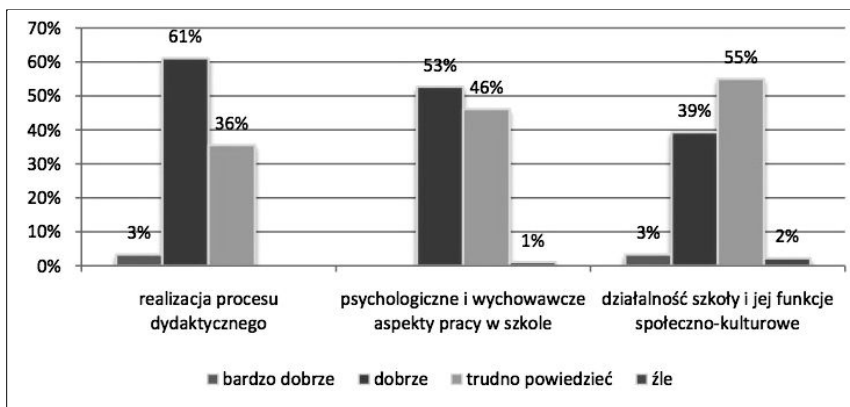
<sup>4</sup> D. Klus-Stańska: *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.): *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1999, s. 7-18.

<sup>5</sup> Por. tamże, s. 8.

<sup>6</sup> Zob. np. W. Kojas: *Dyfuzja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej*. W: J. Świrko-Pilipczuk (red.): *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin 2007, s. 47-48.

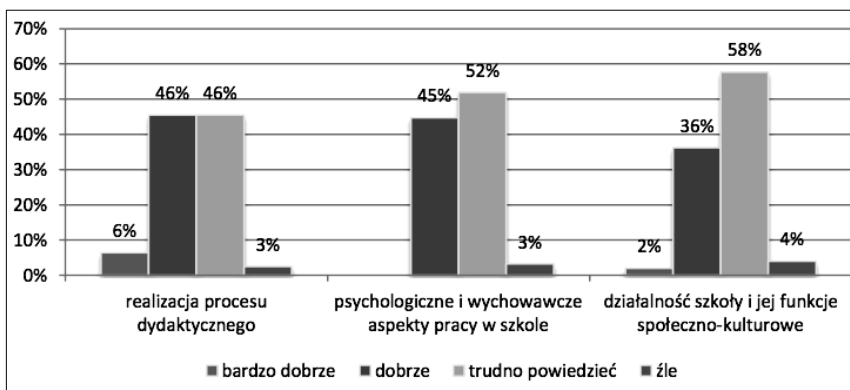
<sup>7</sup> Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej projektu *Przez praktykę do wiedzy*, s. 14.

**Wykres 1.** Początkowa samoocena wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu/Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



Źródło: raport nr 1

**Wykres 2.** Początkowa samoocena wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu/Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



Źródło: raport nr 2

Pytania 1, 5 i 9 w ankiecie ewaluacyjnej ex-ante dla studentów były pytaniami zamkniętymi zaopatrzonymi w kafeterię z opcjami odpowiedzi: bardzo dobrze, dobrze, trudno powiedzieć, źle, bardzo źle. Swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie realizacji procesu dydaktycznego, przed rozpoczęciem udziału w projekcie, aż 61% badanych w raporcie nr 1 oceniło jako dobrą. W raporcie nr 2 grupa ta była nieco mniej liczna, bo 46%, ale na uwagę zasługuje fakt, że aż 6% badanych swoją wiedzę oceniło na najwyższym, bardzo dobrym poziomie. Biorąc pod uwagę, iż analizowane są odpowiedzi studentów przez rozpoczęciem projektu, zrozumiała wydaje się być sceptyczność oceny własnej wiedzy i kwalifikacji, opcję odpowiedzi: „trudno powiedzieć”, wybrało kolejno 36% i 46% respondentów. Sceptyczność tym bardziej uzasadniona, że pojawiające się w pytaniu wyrażenie „realizacja procesu dydaktycznego”, jest bardzo pojemne zakresowo i może być niejednoznacznie rozumiane przez respondentów. Wysoki poziom oceny własnej wiedzy i kwalifikacji dydaktycznych studentów może być też wskaźnikiem dobrego poziomu realizacji celów z zakresu przedmiotu dydaktyka ogólna realizowanego na I roku studiów pedagogicznych.

Podobnie wysoko, bo z 53% wskazaniem w raporcie nr 1 i 45% w raporcie nr 2, jako „dobrą” oceniają studenci swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole. Trudność w ocenie zadeklarowało kolejno 46% i 52% respondentów. Przy czym studenci drugiego etapu rekrutacji w 3% wskazań ocenili swoje kwalifikacje psychologiczne i wychowawcze jako złe.

W odpowiedzi na pytanie nr 9 ankiety ewaluacyjnej ex-ante dla studentów, które brzmiało: *Jak Pani/Pan ocenia przed rozpoczęciem udziału w projekcie swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych?* 3% studentów w pierwszym etapie rekrutacji oceniło swoją wiedzę i kwalifikacje na poziomie bardzo dobrym i 2% w drugim etapie rekrutacji. Oceny na poziomie „dobrym” zadeklarowało kolejno 39% i 36% respondentów. Trudność w ocenie wykazało 55% i 58% badanych. Z kolei opcję odpowiedzi „źle” wybrało 2% i 4% respondentów. Ustosunkowanie się do treści pytania 9 mogło być problematyczne dla studentów ze względu na bardzo szeroki zakres tre-

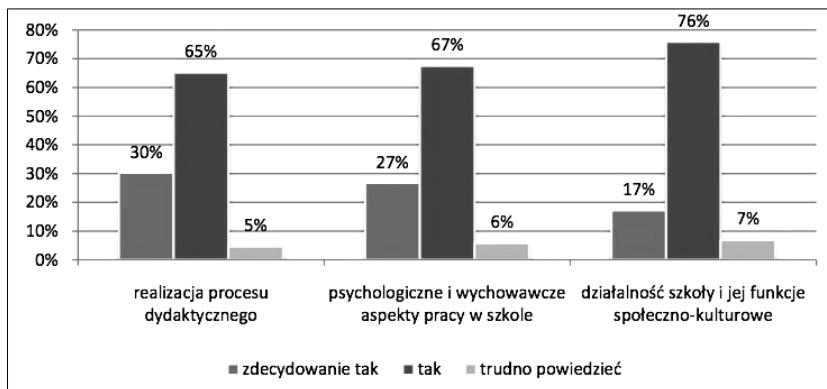
ściowy pytania, a jego doprecyzowanie w trzech kolejnych pytaniach ankiety, 10, 11, 12 ukazuje bardzo wąski i specyficzny obszar wiedzy studentów dotyczący wiedzy deklaratywnej o nazwie programu unijnego, którego celem jest łączenie i współpraca przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych w Europie za pomocą technologii ICT, długości trwania stażu na poszczególnych etapach kariery nauczyciela, czy wreszcie wiedzy o formach i czasie nawiązania stosunku pracy. Przypominam tylko, iż zarysowane obszary tematyczne odnoszą się do oceny „wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych”.

## **2. Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie tematycznym projektu po zakończeniu warsztatu dla studentów – wyniki badania ankietowego mid-term**

Badania ankietowe mid-term przeprowadzono na grupie 162 studentów, w której znalazło się 155 kobiet, 2 mężczyzn, 5 osób nie określiło swojej płci. Większość respondentów, 127 osób rekrutowała się z kierunku pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym.

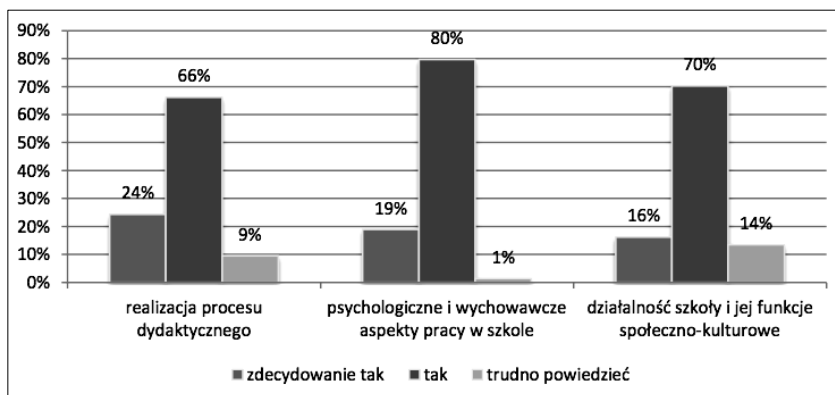
Pytania 1, 5 i 9 w ankiecie ewaluacyjnej mid-term dla studentów były pytaniami zamkniętymi zaopatrzonymi w kafeterię z opcjami odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „tak”, „trudno powiedzieć”, „nie”, „zdecydowanie nie”. Już pierwszy wgląd w zaprezentowane wykresy nr 3 i nr 4, pozwala na ogólną wysoką ocenę przyrostu wiedzy i kwalifikacji w deklaracjach studentów. Często wskazywana w badaniach ex-ante ocena „trudno powiedzieć” została zastąpiona ocenami wyrażającymi się w sformułowaniach: „tak”, „zdecydowanie tak” odnośnie przyrostu wiedzy i kwalifikacji w zakresie realizacji procesu dydaktycznego, psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole i w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych. Kategorie „nie” i „zdecydowanie” nie pojawiły się w ocenach studentów.

**Wykres 3.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu/ Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (mid-term)



Źródło: raport nr 1

**Wykres 4.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu/ Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (mid-term)



Źródło: raport nr 2



30% i 24% wskaźnik odpowiedzi na „zdecydowanie tak” odnośnie przyrostu wiedzy i kwalifikacji w zakresie realizacji procesu dydaktycznego, przy 65% i 66% ocenie na „tak” w wynikach raportu nr 1 i nr 2 świadczą o znacznym przyroście wiedzy u badanych studentów. Także „pewność” tej wiedzy jest znacznie większa. Opcję odpowiedzi „trudno powiedzieć” zdecydowało się użyć w ocenie swojej wiedzy i kompetencji zaledwie 5% i 9% studentów, gdy w poprzednim badaniu *ex-ante*, było to analogicznie 36% i 46%. Podobnie z oceną przyrostu wiedzy w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole. W odpowiedzi na pytanie 5 ankiety, które brzmiało: *Czy w efekcie udziału w warsztatach odczuwa Pani/Pan wzrost wiedzy i kwalifikacji w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole?*, 27% i 19% badanych odpowiedziało, że „zdecydowanie tak”. Natomiast odpowiedzi „tak” udzieliło, w wynikach raportu nr 1, 67% badanych, a w raporcie nr 2, 80% badanych. Kafeteria odpowiedzi „trudno powiedzieć” pojawiła się znikomo w ocenach studentów, zajmując kolejno 6% i 1% odpowiedzi. Równie wysoko (17% i 16% ocen na „zdecydowanie tak” i 76% i 70% na „tak”) plasuje się ocena wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych. Wątpliwości co do oceny przyrostu wiedzy wyraziło kolejno 7% i 14% badanych.

Jak można wnosić, wzrost wiedzy i kwalifikacji studentów we wskazanych zakresach wiązał się bezpośrednio z ich udziałem w warsztatach tematycznych zorganizowanych dla studentów przed przystąpieniem do odbywania praktyk. Warsztaty dla studentów zarówno tematycznie, jak i treściowo korespondowały z poddawanymi ewaluacji zakresami wiedzy i kwalifikacji studentów. Blok warsztatowy, **kreacyjny nauczyciel**, gdzie zapoznawano studentów m.in. z zasadami efektywnego organizowania i kierowania zespołem uczniowskim, technik skutecznej autoprezentacji i budowania autorytetu u podopiecznych, z technikami nauczania angażującymi nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne<sup>8</sup>, korespondował bezpośrednio z podda-

---

<sup>8</sup> Program praktyk pedagogicznych *Przez praktykę do wiedzy*, s. 50.

waną ocenie wiedzą i kwalifikacjami z zakresu realizacji procesu dydaktycznego. **Nauczyciel – psycholog**, to blok zajęciowy, w którym prowadzący koncentrowali się wokół zagadnień psychospołecznego funkcjonowania ucznia, przeciwdziałania agresji w szkole, radzenia sobie przez nauczyciela w sytuacjach konfliktowych i warunkach pracy w sytuacji stresu, pracy z uczniami wykazującymi oznaki nadpobudliwości psychoruchowej<sup>9</sup>. Przywołany blok warsztatowy stanowił podstawę dla rozszerzenia wiedzy i kwalifikacji studenta w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów w pracy w szkole. Z kolei w bloku szkoleniowym **zawód nauczyciel – świadomy wybór** omówiono zagadnienia związane z funkcjonowaniem nowoczesnej szkoły i rolą nauczyciela we współczesnym systemie oświaty. Przybliżone zostały również założenia edukacji europejskiej, programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, również tych międzynarodowych<sup>10</sup>. Korespondowanie treści merytorycznych warsztatu z wiedzą i kwalifikacjami studenta w zakresie działania szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych jest oczywista. Warto nadmienić, iż treści omawiane w trzech blokach warsztatowych, wraz z ich rozszerzeniami, zostały studentom nieodpłatnie przekazane również w formie pisemnej, w postaci trzech poradników pt.: „Dobre praktyki: scenariusze lekcji”, „Wychowawca – kreatywny nauczyciel” i „Nowoczesna Szkoła w Unii Europejskiej”.

### **3. Wiedza i kwalifikacje studentów w zakresie realizacji procesu dydaktycznego – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term**

Wskaźnikami wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie realizacji procesu dydaktycznego są odpowiedzi udzielane przez studentów na pytania 1 – 4 w ankietach ewaluacyjnych ex-ante i mid-term. Pytanie 1 ankiety było pytaniem zamkniętym, pytania 2 – 4 pytaniami otwartymi.

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 51.

<sup>10</sup> Tamże, s. 51.

Budujący jest fakt, iż na polecenie: *Proszę wymienić znane Pani/Panu metody aktywizujące stosowane w nauczaniu początkowym/ wczesnoszkolnym*, w pierwszym etapie badania ex-ante, zarówno w pierwszej, jak i drugiej fazie rekrutacji do projektu (raport nr 1 i raport nr 2), wymieniono 11 metod aktywizujących (zob. tabele 1, tabela 2). Zastanawiać może fakt, iż w przypadku identycznie brzmiącego polecenia w ankiecie ewaluacyjnej mid-term, rozszerzono kategorie metod o jeden przykład, technik ewaluacyjnych, w raporcie nr 1 i „pomniejszono” o jedną kategorię, nie wymieniając metody analizy przypadku, w wynikach badania ankietowego drugiego etapu rekrutacji. Jeżeli wziąć pod uwagę, iż E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska w „Przewodniku po metodach aktywizujących”<sup>11</sup> omawiają ponad 150 metod aktywizujących, wymienienie 11, raczej nie można uznać za dobrą znajomość tego elementu procesu dydaktycznego. Zmieniła się, oczywiście na korzyść, liczba osób wymieniających poszczególne metody, czy też, a może przede wszystkim, procent osób nieudzielających odpowiedzi na zleczone zadanie. W wynikach badania zamieszczonych w raporcie nr 1, osób nieudzielających odpowiedzi było 20%, tymczasem w wynikach badania mid-term już tylko 1% respondentów nie potrafił, czy może nie chciał wykonać polecenia. Z kolei z danych zamieszczonych w raporcie nr 2 wynika, że w pierwszym etapie badania ex-ante 26% osób nie udzieliło odpowiedzi na zleczone zadanie, by w etapie drugim badania, mid-term, liczba ta zmniejszyła się do 8% respondentów.

---

<sup>11</sup> E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2010.

**Tabela 1.** Metody aktywizujące stosowane w nauczaniu początkowym – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Metody dyskusji</b>	24%	44%
<b>Metody dramowe</b>	36%	47%
<b>Metody aktywności kreatywnej</b>	64%	91%
<b>Metoda projektu</b>	13%	28%
<b>Zabawa</b>	35%	38%
<b>Techniki ewaluacyjne</b>	-	7%
<b>Praca zespołowa/Uczenie się we współpracy</b>	11%	10%
<b>Wykład</b>	2%	6%
<b>Praca z tekstem</b>	3%	6%
<b>Analiza przypadku</b>	2%	9%
<b>Mapa mentalna</b>	8%	11%
<b>brak odpowiedzi</b>	20%	1%

*Źródło: raport nr 1*

Analizując wyniki badania zamieszczone w raporcie nr 1 z ewaluacji bieżącej, można stwierdzić, iż najbardziej znane wśród studentów okazały się metody aktywności kreatywnej, wymienione przez 64% respondentów w badaniu ex-ante i aż 91% w badaniu mid-term. 36% badanych wykazało się znajomością metod dramowych, by po zajęciach warsztatowych wskaźnik ten wzrósł do 47%. Na trzecim miejscu została wymieniona zabawa z 35% wskazaniem, które w drugim etapie badania wzrosło do 38%. Metody dyskusji z 24% zadeklarowanych znajomości zwiększyły się do 44%. Ponadto wymienione zostały metoda projektu, uczenie się we współpracy, mapa mentalna, praca z tekstem, wykład, analiza przypadku.

**Tabela 2.** Metody aktywizujące stosowane w nauczaniu początkowym – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Metody dyskusji</b>	19%	21%
<b>Metody dramowe</b>	20%	27%
<b>Metody aktywności kreatywnej</b>	56%	83%
<b>Metoda projektu</b>	14%	12%
<b>Zabawa</b>	19%	25%
<b>Techniki ewaluacyjne</b>	1%	1%
<b>Praca zespołowa/Uczenie się we współpracy</b>	4%	9%
<b>Wykład</b>	1%	4%
<b>Praca z tekstem</b>	-	1%
<b>Analiza przypadku</b>	1%	-
<b>Mapa mentalna</b>	1%	4%
<b>brak odpowiedzi</b>	26%	8%

*Źródło: raport nr 2*

W drugim etapie rekrutacji, którego wyniki badania prezentuje tabela 2, podobnie jak w raporcie nr 1, na pierwszym miejscu znalazły się metody aktywności kreatywnej zarówno w pierwszej, jak i drugiej fazie badania (56% i 83% wskazań). Bardzo podobny, bo 20% i 19% wskaźnik uzyskały metody dramowe, dyskusji i zabawy. Również wskaźnik wzrostu znajomości tych metod przez studentów w badaniu mid-term jest podobny, bo waha się od 21% (metody dyskusji), poprzez 25% (zabawa) do 27% (metody dramowe). Zastanawiać może wynik wskazań metody projektu, która w badaniu ex-ante uzyskała 14%, a w badaniach mid-term 12%. Podobnie z metodą analizy przypadku wymienianej wprowadzie tylko w 1% przypadków w badaniu pierwszym i niewymienionej w badaniu drugim, po przeprowadzeniu warsztatów dla studentów. Zastanawiać może również fakt, że tylko 9% studentów zadeklarowało znajomość uczenia się we współpracy/pracy zespołowej, i to już w wynikach badań mid-term. Zalety pracy grupowej, uczenia się we współpracy, są od dawna udokumentowane naukowo, poparte licznymi ba-

daniami dydaktycznymi<sup>12</sup>. Zadeklarowana przez studentów znajomość pozostałych metod aktywizujących, tj. wykładu, mapy mentalnej, technik ewaluacyjnych, nie jest istotne statystycznie.

W pytaniu 3 ankiety ex-ante/mid-term poproszono respondentów o wskazanie aplikacji komputerowych wspomagających pracę administracyjną w szkole. Zarówno w pomiarze ex-ante, jak i mid-term większość respondentów wymieniła tego rodzaju oprogramowanie (składniki pakietu MS Office, Optivum, Prezi, e-dzienniki, Sekretariat Szkolny, MOLL, Super Cenzurka). Należy jednak podkreślić, iż w badaniu ex-ante, puste pole odpowiedzi pozostawiło kolejno 25% ankietowanych (raport nr 1) i 44% ankietowanych (raport nr 2), a w badaniu mid-term, jedynie 4% (raport nr 1) i 9% (raport nr 2). Przyrost wiedzy studentów w tym obszarze działania dydaktycznego jest widoczny i znaczący.

W pytaniu 4 ankiety ex-ante/mid-term poproszono studentów o wymienienie elementów składowych konspektu lekcji. Porównanie frekwencji występowania odpowiedzi w dwu aspektach czasowych badania, zarówno w pierwszym, jak i drugim etapie rekrutacji, prezentują tabele nr 3 i nr 4.

**Tabela 3.** Elementy składowe konspektu lekcji – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Temat lekcji</b>	70%	71%
<b>Cele lekcji</b>	87%	100%
<b>Organizacja lekcji</b>	25%	28%
<b>Materiały</b>	21%	15%
<b>Ewaluacja</b>	3%	11%
<b>brak odpowiedzi</b>	5%	-

Źródło: raport nr 1

<sup>12</sup> Zob. np. D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988; R. I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1998, s. 325-349; B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins: *Przykłady modeli uczenia się i nauczana*. Warszawa 1999.

**Tabela 4.** Elementy składowe konspektu lekcji – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Temat lekcji</b>	61%	89%
<b>Cele lekcji</b>	81%	97%
<b>Organizacja lekcji</b>	8%	28%
<b>Materiały</b>	1%	-
<b>Ewaluacja</b>	-	-
<b>brak odpowiedzi</b>	8%	-

Źródło: raport nr 2

Stworzenie wzorcowego konspektu zajęć, lekcji wydaje się zadaniem trudnym, biorąc pod uwagę teorię dydaktyczną, na jakiej opieramy nasze działania praktyczne. Jakie elementy składowe muszą wystąpić w każdym konspekcie zajęć, z jakich można zrezygnować w określonych przypadkach? Pisać konspekty, czy raczej projekty zajęć, np. w propozycji D. Klus-Stańskiej<sup>13</sup>? Z jaką dokładnością formułować cele kształcenia, aby właściwie zaplanować przebieg zajęć, a nie ograniczać inwencji twórczej ucznia i nauczyciela w fazie realizacyjnej lekcji<sup>14</sup>? Czy uwzględniać w zapisie przebiegu zajęć zadania dydaktyczne, pytania i polecenia kierowane do ucznia, a także przewidywane odpowiedzi uczestników procesu dydaktycznego na proponowane zadania? To nieliczne z pytań, jakie mogą nurtować dydaktyków, nauczycieli, studentów projektujących, realizujących czy/i oceniających zajęcia.

Autorka elementy składowe konspektu zajęć wyprowadza bezpośrednio z teorii działania dydaktycznego W. Kojsa, który wymienia cel działania, podmiot, przedmiot, środki, metody, warunki i rezultaty<sup>15</sup>. Jeżeli uwzględnić taką perspektywę spojrzenia dydaktycznego, to w wymienionych przez studentów elementach składowych konspektu lekcji, nie uwzględniono w zapisie *explicite* metod i warunków kształcenia, które

<sup>13</sup> D. Klus-Stańska: *W nauczaniu początkowym inaczej*. Kraków 1999.

<sup>14</sup> Zob. badania nad planowaniem i jego związkiem z działaniami nauczyciela i ucznia na zajęciach. R. I. Arends: *Uczymy się...*, 66-72.

<sup>15</sup> W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 43 i następane.

mogą mieścić się *implicite* w wyrażeniu „organizacja lekcji”, bardzo pojemnym zakresowo, zawierającym też, jak się można domyślać, działania podmiotu i przedmiotu kształcenia (nauczyciela/ucznia i ucznia/nauczyciela) na zajęciach. Jeżeli przyjąć, iż najważniejszym elementem systemu dydaktycznego jest cel<sup>16</sup>, budujący jest fakt, iż 87% i 81% studentów w badaniach *ex-ante* wymieniło cele lekcji w elementach składowych konspektu, by w drugim badaniu, *mid-term* było już 100% i 97% wskazań. Niepokoić może fakt zupełnego niedostrzegania przez studenta aspektu ewaluacyjnego, kontrolnego, ocennego zajęć w danych raportu nr 2. Grupa studentów 1 etapu rekrutacji wskazała ewaluację w 3% badań *ex-ante* i 11% badań *mid-term*. Wskaźnikiem przyrostu wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie realizacji procesu dydaktycznego może być również odsetek osób nieudzielających odpowiedzi na zleczone zadanie. W przypadku analizowanego polecenia, wymienienia elementów składowych konspektu lekcji, o wzroście wiedzy i kwalifikacji studenta świadczyć może zmniejszenie się odsetka osób nieudzielających odpowiedzi na zleczone zadanie.

#### **4. Wiedza i kwalifikacje studentów w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole – porównanie wyników badania *ex-ante* i *mid-term***

W pytaniu 6 ankiety *ex-ante/mid-term* poproszono studentów o podanie przykładów uogólnionych zaburzeń rozwojowych. Porównanie częstotliwości występowania odpowiedzi w aspekcie temporalnym (*ex-ante*, *mid-term*), w wynikach badań pierwszego i drugiego etapu rekrutacji do projektu (raport nr 1 i raport nr 2), prezentują tabele nr 5 i nr 6. W interpretacji uzyskanych wyników ważny może być fakt, iż w pierwszym etapie rekrutacji, obok dominującej grupy studentów z kierunku pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne (75

---

<sup>16</sup> Zob. W. Morszczyński., *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: W. Kojs (red.): *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice 1988.



osób), pojawiła się 16-osobowa reprezentacja studentów o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. W drugim etapie rekrutacji, obok 116 studentów pedagogiki wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym, badaniu poddane zostało 30 studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną, 15 osób reprezentowało pedagogikę wczesnoszkolną z oligofrenopedagogiką, a jedna osoba studiowała pedagogikę wczesnoszkolną z logopedią<sup>17</sup>.

**Tabela 5.** Uogólnione zaburzenia rozwojowe – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Autyzm</b>	38%	72%
<b>Zespół Aspergera</b>	35%	83%
<b>Zaburzenia uczenia się</b>	26%	46%
<b>Opóźniony Rozwój Mowy</b>	12%	25%
<b>Mutyzm wybiórczy</b>	15%	44%
<b>Wady artykulacyjne</b>	14%	14%
<b>brak odpowiedzi</b>	48%	10%

*Źródło: raport nr 1*

**Tabela 6.** Uogólnione zaburzenia rozwojowe – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Autyzm</b>	17%	76%
<b>Zespół Aspergera</b>	13%	67%
<b>Zaburzenia uczenia się</b>	4%	21%
<b>Opóźniony Rozwój Mowy</b>	5%	24%
<b>Mutyzm wybiórczy</b>	6%	27%
<b>Wady artykulacyjne</b>	4%	20%
<b>brak odpowiedzi</b>	76%	13%

*Źródło: raport nr 2*

<sup>17</sup> Raport nr 1, s. 15; Raport nr 2, s. 15.

W wynikach badania zarówno pierwszego, jak i drugiego etapu rekrutacji pojawił się znaczący, bo 48% i aż 76% odsetek osób nieudzielających odpowiedzi w badaniu ex-ante, który zmniejszył się decydująco w badaniach mid-term, do 10% (próba pierwsza) i do 13% (próba druga). Zmniejszenie się odsetka osób nieudzielających odpowiedzi o 63% (raport nr 2) uznać można za spektakularny przyrost wiedzy studentów, który, jak można wnosić, nastąpił po zapoznaniu się z treściami warsztatu „nauczyciel – psycholog”.

Wydaje się, iż wyniki ankiety ex-ante pokazują zadowalający poziom wiedzy studentów w zakresie uogólnionych zaburzeń rozwojowych, przynajmniej wiedzy deklaratywnej. Obok autyzmu, wskazywanego przez 38% i 17% respondentów, wymieniono także m.in. zespół Aspergera w 35% i 13% przypadków i mutyzm wybiórczy 15% i 6% respondentów. Na problemy związane z rozwojem języka, mowy dziecka, w postaci opóźnień rozwoju mowy, wad artykulacyjnych, wskazało w wynikach raportu nr 1 12% i 14% respondentów, w raporcie nr 2 5% i 4% badanych.

Już pobieżny wgląd w zestawienia procentowe zamieszczone w tabelach nr 5 i nr 6 pozwala na dostrzeżenie znaczących różnic w wiedzy deklaratywnej studentów pierwszej i drugiej fazy rekrutacji. Można by przypuszczać, iż wiedza studentów rekrutowanych w drugiej fazie naboru do projektu będzie większa, biorąc pod uwagę skład grupy, w zakres której wchodziłi też studenci oligofrenopedagogiki, terapii pedagogicznej, logopedii<sup>18</sup>. Tymczasem wyniki wskazują jednoznacznie na „wyższość” pierwszej grupy rekrutacyjnej w poddawanym badaniu zakresie wiedzy psychologicznej.

Jednoznacznie można stwierdzić również wzrost wiedzy studentów w drugim badaniu, mid-term. Zarówno u studentów pierwszego, jak i drugiego etapu rekrutacyjnego uczestnictwo w warsztatach „nauczyciel – psycholog” koreluje pozytywnie ze wzrostem deklarowanej wiedzy studentów w zakresie uogólnionych zaburzeń rozwojowych.

O poziomie wiedzy psychologicznej studenta świadczyć miała również odpowiedź udzielona na polecenie wymienienia narzędzi diagno-

---

<sup>18</sup> Raport nr 2, s. 15.

stycznych stosowanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Obok bezsprzecznych wskaźników świadczących o wzroście wiedzy studenta, np. odsetek osób nieudzielających odpowiedzi pomiędzy badaniem ex-ante i mid-term zmniejszył się w danych raportu nr 1 o 23%, w danych raportu nr 2 o 31%, mogą również zastanawiać pewne wyniki badań. Bo jak zinterpretować fakt, iż w danych raportu nr 2 w badaniach ex-ante 35% respondentów wymieniło jako przykład narzędzia rozmowę i wywiad z rodzicem, a w badaniach mid-term osób wskazujących takie narzędzie diagnostyczne było już tylko 15%. Podobnie z obserwacją psychologiczną, w pierwszej fazie badań wymieniło ją 24% badanych, w drugiej już tylko 23%. Różnica nieznaczna, bo 1%, ale jeżeli uwzględnić udział studentów w warsztatach, wynik ten może zadziwiać.

**Tabela 7.** Narzędzia diagnostyczne stosowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Rozmowa i wywiad z rodzicem</b>	42%	63%
<b>Obserwacja psychologiczna</b>	46%	61%
<b>Testy i kwestionariusze psychologiczne</b>	60%	91%
<b>Diagnoza pedagogiczna</b>	8%	29%
<b>brak odpowiedzi</b>	26%	3%

*Źródło: raport nr 1*

**Tabela 8.** Narzędzia diagnostyczne stosowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Rozmowa i wywiad z rodzicem</b>	35%	15%
<b>Obserwacja psychologiczna</b>	24%	23%
<b>Testy i kwestionariusze psychologiczne</b>	42%	87%
<b>Diagnoza pedagogiczna</b>	5%	12%
<b>brak odpowiedzi</b>	35%	4%

*Źródło: raport nr 2*

W pytaniu 8 ankiety ex-ante/mid-term poproszono respondentów o wskazanie trzech trudności w funkcjonowaniu dziecka, niezbędnych do pełnego rozpoznania ADHD. Wyniki badań zestawione są w tabelach nr 9 i nr 10.

**Tabela 9.** Trudności w funkcjonowaniu dziecka niezbędne do pełnego rozpoznania ADHD – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Niezdolność do skupienia uwagi</b>	73%	89%
<b>Impulsywność</b>	48%	57%
<b>Nadruchliwość</b>	69%	92%
<b>brak odpowiedzi</b>	14%	1%

*Źródło: raport nr 1*

**Tabela 10.** Trudności w funkcjonowaniu dziecka niezbędne do pełnego rozpoznania ADHD – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

	ex-ante	mid-term
<b>Niezdolność do skupienia uwagi</b>	68%	78%
<b>Impulsywność</b>	15%	49%
<b>Nadruchliwość</b>	60%	78%
<b>brak odpowiedzi</b>	19%	-

*Źródło: raport nr 2*

Na pierwszym miejscu pojawiła się, zarówno w danych raportu nr 1, jak i raportu nr 2, niezdolność do skupienia uwagi, wskazało ją kolejno 73% i 68% respondentów, by następnie wskaźniki te wzrosły, po badaniu mid-term, do 89% (raport nr1) i 78% (raport nr 2). Kolejną trudnością w funkcjonowaniu dzieci z ADHD wymienioną przez studentów, była nadruchliwość, wskazywana w wysokim, ponad 60% udziale zarówno w badaniach ex-ante, jak i mid-term, przy zachowaniu

tendencji wzrostowej w badaniu powtórnym. Odstek osób wymieniających nadrucliwość wzrósł w pierwszej grupie ankietowanych o 23%, w drugiej o 18%. Trzecia trudność, w opinii studentów, to impulsywność, z jaką zmagają się dzieci i ich opiekunowie. Ten wskaźnik zachowań ADHD u dzieci wymieniło w ankiecie ex-ante 48% badanych (raport nr 1) i 15% osób (raport nr 2), by następnie, po udziale w warsztatach, wzrósł do 57% (raport nr 1) i 49% (raport nr 2).

## **5. Wiedza i kwalifikacje studentów w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych. Porównanie wyników badania ex-ante i mid-term**

Odpowiedzi na pytania 9, 10, 11, 12 ankiety ex-ante/mid-term są wskaźnikami wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych. Odpowiedzi na pytanie 9 zostały omówione na początku niniejszego opracowania. W tym miejscu skupię się na analizie odpowiedzi studentów na pytania 10-12 ankiety.

W pytaniu nr 10 ankiety ex-ante/mid-term poproszono respondentów o podanie nazwy unijnego programu edukacyjnego, którego celem jest łączenie i współpraca przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych w Europie za pomocą technologii ICT oraz promowanie szkolenia nauczycieli. W pomiarze ex-ante, prawidłową odpowiedź (eTwinning) z danych raportu nr 1, udzieliło 23% respondentów. W raporcie nr 2 prawidłową odpowiedź podało 5% respondentów, a w pomiarze mid-term było kolejno: 61% (raport nr 1) i 56% (raport nr 2).

Porównanie odsetka respondentów z pomiarów ex-ante oraz mid-term w sposób jednoznaczny wskazuje na istnienie korelacji między znajomością nazwy unijnego programu a uczestnictwem w innym programie unijnym, co raczej trudno uznać za zjawisko spektakularne. Chciałabym jednocześnie zwrócić uwagę, że zabrakło pytań pogłębiają-

cych tę tematykę, pytań, które mogłyby coś więcej powiedzieć o poziomie przyswojenia sobie wiedzy na temat samego programu eTwinning. Trudno bowiem dziwić się temu, że kursanci zapamiętali nazwę programu, o którym mówiono w trakcie szkolenia.

W pytaniu nr 11 ankiety ex-ante/mid-term poproszono respondentów o określenie długości stażu pracy nauczyciela (stażysty, kontraktowego, mianowanego) ubiegającego się o uzyskanie wyższego stopnia awansu zawodowego. W pomiarze ex-ante prawidłowy zestaw odpowiedzi (9 miesięcy, 2 lata i 9 miesięcy, 2 lata i 9 miesięcy) podało kolejno 35% (raport nr 1) i 4% (raport nr 2) respondentów. W pomiarze mid-term było to kolejno, 69% (raport nr 1) i 77% (raport nr 2) badanych.

Z kolei w pytaniu nr 12 ankiety ex-ante/mid-term poproszono studentów o określenie czasu, na jaki zawierana jest umowa o pracę z nauczycielem stażystą (1 rok), z nauczycielem kontraktowym (czas nieokreślony) oraz o podanie zmiany formy nawiązania stosunku pracy po uzyskaniu przez nauczyciela stopnia nauczyciela mianowanego (stosunek pracy na podstawie mianowania). W pomiarze ex-ante prawidłowy zestaw odpowiedzi podało 24% respondentów (raport nr 1) i 4% respondentów (raport nr 2). W pomiarze mid-term było to kolejno 46% (raport nr 1) i 27% (raport nr 2) studentek.

W przypadku obu pytań (pytania nr 11 i 12) zachodzi pozytywna korelacja między uczestnictwem w programie a wiedzą uzyskaną w czasie jego trwania. Na podkreślenie zasługuje to, że w obu przypadkach respondentom zadawano pytanie o wiedzę, a nie o opinię. W tym drugim przypadku często zdarzają się sytuacje, w których subiektywna opinia nie musi się pokrywać z obiektywnym stanem rzeczy, w pytaniu o wiedzę uzyskujemy możliwość testowania, jak naprawdę (a nie tylko w opinii respondentów) zmienił się poziom posiadanej wiedzy w wyniku uczestniczenia w programie. Na podstawie udzielonych odpowiedzi na pytanie 11 i 12 w obu turach badania można wyciągnąć wniosek o przyroście wiedzy związanej z awansem zawodowym nauczyciela, będącym wynikiem uczestnictwa w programie.

## **6. Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentek w zakresie tematycznym projektu po zakończeniu praktyk przez studentów – wyniki ankiety ewaluacyjnej ex-post**

Badania ankietowe ex-post przeprowadzono na grupie 52 studentów (51 kobiet, jeden mężczyzna). Większość respondentów, 35 osób rekrutowało się z kierunku pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym. Z uwagi na niewielką liczbę respondentów rekrutujących się z pierwszego etapu kwalifikacji do projektu, biorących udział w ostatnim etapie badania ex-post (18 osób), wyniki w raporcie nr 1 przedstawione zostały w postaci liczb całkowitych (zob. tabela nr 11 i tabela nr 12).

Trudno interpretować, a tym samym poddawać ocenie przyrost wiedzy i świadomości studentów w zakresach objętych badaniem, jeżeli na ostatnim etapie badania, ex-post, uczestniczyło w nim 21% ogółu ankietowanych. W raporcie nr 1 wskaźnik ten wynosi odpowiednio 20%, a w raporcie nr 2 – 22% badanych.

W pytaniach nr 2, 4 i 6 ankiety ex-post zapytano respondentów, czy w efekcie udziału w praktykach nastąpił wzrost ich wiedzy i kwalifikacji w obszarach tematycznych projektu. Pytania 3, 5 i 7 były pytaniami ocennymi, w których studenci, dysponując pięciostopniową skalą: „bardzo dobrze”, „dobrze”, „trudno powiedzieć”, „źle”, „bardzo źle”, mieli ocenić, po zakończeniu udziału w projekcie, swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie realizacji procesu dydaktycznego, psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole oraz działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych.

**Tabela 11.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (ex-post)

	realizacja procesu dydaktycznego	psychologiczne i wychowawcze aspekty pracy w szkole	działalność szkoły i jej funkcje społeczno-kulturowe
<b>zdecydowanie tak</b>	10	10	5
<b>tak</b>	8	5	10
<b>trudno powiedzieć</b>	-	3	3

Źródło: raport nr 1

**Tabela 12.** Końcowa samoocena wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu / Końcowa diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek

	realizacja procesu dydaktycznego	psychologiczne i wychowawcze aspekty pracy w szkole	działalność szkoły i jej funkcje społeczno-kulturowe
<b>bardzo dobrze</b>	4	4	1
<b>dobrze</b>	14	12	16
<b>trudno powiedzieć</b>	-	2	1

Źródło: raport nr 1

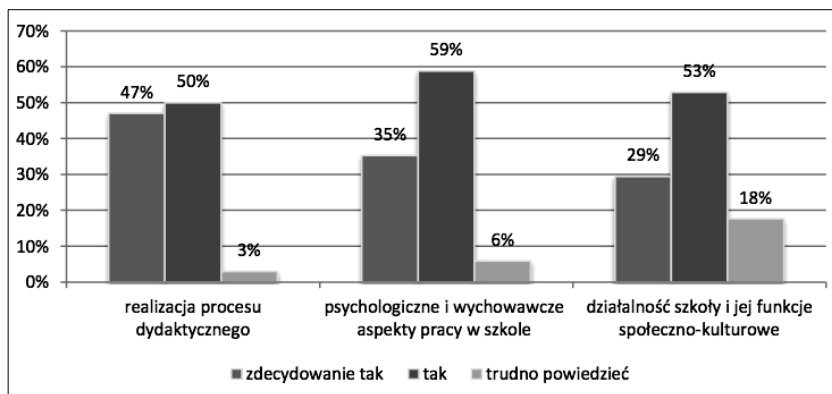
Dane zamieszczone w powyższych tabelach odnoszą się do badania opinii pierwszej grupy studentów. Można stwierdzić, iż wskazują jednoznacznie, o ile to możliwe, przy tak małej próbie badawczej, na wzrost wiedzy i świadomości studentów w obszarach objętych badaniem. Kategorie oceny „źle”, „bardzo źle” oraz „nie”, „zdecydowanie nie”, pojawiające się w kafeterii pytań 2, 4 i 6, nie wystąpiły. Najwyżej oceniają studenci swój przyrost wiedzy w zakresie realizacji procesu dydaktycznego. Na pytanie: *Czy w efekcie udziału w praktykach odczuwa*



*Pani/Pan wzrost wiedzy i kwalifikacji w zakresie realizacji procesu dydaktycznego?* 10 osób odpowiedziało, że „zdecydowanie tak”, a 8 osób, że „tak”. Na pytanie, *Jak Pani/Pan ocenia po zakończeniu udziału w projekcie swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie realizacji realizacji procesu dydaktycznego?* „dobrze” oceniło 14 osób, a „bardzo dobrze” 4 osoby. Nie pojawiły się tu odpowiedzi „trudno powiedzieć”, co świadczyć może o „pewności” wiedzy studenta w obszarze wiedzy dydaktycznej objętej badaniem. Bardzo wysoko oceniają również studenci, przypomnijmy 18 z 91 osób, swój przyrost wiedzy i kwalifikacji w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole. Natomiast jeżeli chodzi o wiedzę z zakresu działalności szkoły i jej funkcji społeczno- kulturowych, ogólna ocena wiedzy, samowiedzy studenta jest na poziomie dobrym, po udziale w projekcie.

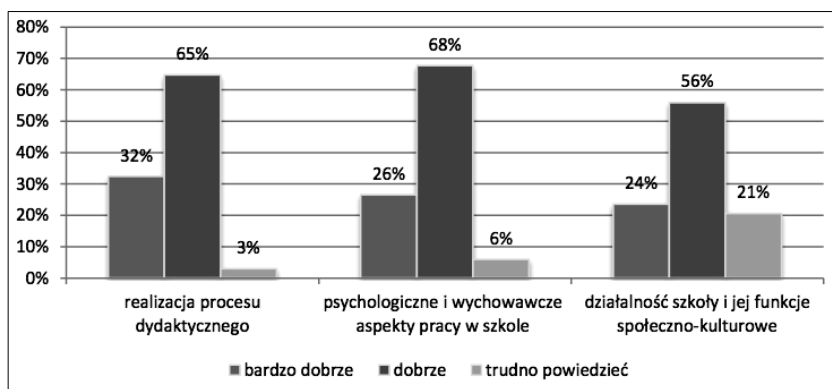
Najwięcej też wątpliwości, w ocenie wiedzy i kwalifikacji z zakresu działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych widocznych jest w drugiej grupie badanych studentów. Aż 21% osób miało trudność z oceną wzrostu wiedzy w badanym zakresie (zob. wykres 6). Trudno nie mieć wątpliwości, jeżeli działalność szkoły i jej funkcja społeczno-kulturowa odniesione zostały do: znajomości nazwy programu unijnego, określenia długości trwania stażu na poszczególnych etapach kariery nauczyciela i formy nawiązania stosunku pracy z nauczycielem. Faktem jest, iż 82% badanych stwierdziło, że udział w praktykach przyczynił się do wzrostu ich wiedzy i kwalifikacji w zakresie działalności szkoły. W odpowiedzi na pytanie: *Czy w efekcie udziału w praktykach odczuwa Pani/Pan wzrost wiedzy i kwalifikacji w zakresie działalności szkoły i jej funkcji społeczno - kulturowych?* 29% respondentów odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 53%, że „tak” (Wykres 5). Zaobserwować można bardzo podobny rozkład procentowy w końcowej samoocenie wiedzy i kwalifikacji studentów („bardzo dobrze” oceniło swoją wiedzę 24% ankietowanych, „dobrze” 56% respondentów biorących udział w końcowym etapie badania) (zob. wykres 6).

**Wykres 5.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (ex-post)



Źródło: raport nr 2

**Wykres 6.** Końcowa samoocena wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu / Końcowa diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek



Źródło: raport nr 2

Jeżeli wziąć pod uwagę przyrost wiedzy i kwalifikacji w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole, 94% badanych oceniło, iż udział w praktykach przyczynił się do znacznego przyrostu ich wiedzy (35% „zdecydowanie tak”, 59% „tak” w odpowiedzi na pytanie: *Czy w efekcie udziału w praktykach odczuwa Pani/Pan wzrost wiedzy i kwalifikacji w zakresie psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole?*). W końcowej samoocenie wiedzy studentów w badanym obszarze tematycznym, najwięcej, bo 68% respondentów oceniło przyrost swojej wiedzy na poziomie dobrym, 26% na poziomie bardzo dobrym. Porównanie odsetka respondentów z pomiarów ex-ante oraz ex-post, jeżeli jest to możliwe przy 22% udziale ogółu respondentów biorących udział w badaniu ex-post, wskazuje na istnienie pozytywnej korelacji między wzrostem poziomu wiedzy studenta a ich udziałem w projekcie „Przez praktykę do wiedzy”.

Podobnie jak to było w ocenie wyrażanej przez studentów pierwszej tury rekrutacyjnej, najwyżej oceniają studenci rekrutowani w drugiej turze badań, przyrost wiedzy i kwalifikacji dydaktycznych po odbyciu praktyk. 97% ankietowanych zauważyło wzrost swoich kompetencji w badanym zakresie, w tym prawie połowa, 47%, do oceny wybrała opcję odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Samoocena wiedzy i kwalifikacji studentów w zakresie realizacji procesu dydaktycznego jest wysoka po udziale w projekcie (32% ankietowanych ocenia ją na poziomie „bardzo dobry”, a 65% na poziomie „dobry”). Zachodzi pozytywna korelacja między uczestnictwem w programie a wiedzą dydaktyczną studenta uzyskaną w czasie jego trwania.

Podsumowując wyniki badania ex-post, należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród tych studentów, którzy zakończyli udział w projekcie w badanym przedziale czasu, potwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach nastąpił wzrost ich wiedzy i kwalifikacji w badanych obszarach. Końcowy poziom wskaźników rezultatów twardych był wyższy niż wyjściowy.

## **Bibliografia:**

1. Arends R. I.: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1998.
2. Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.
3. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2010.
4. Brzezińska A., Klus-Stańska D., Strzelecka A (red.): *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1999.
5. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D.: *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa 1999.
6. Klus-Stańska D.: *W nauczaniu początkowym inaczej*. Kraków 1999.
7. Klus-Stańska D.: *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.): *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1999.
8. Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
9. Kojs W.: *Dyfuzja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej*. W: J. Świrko-Pilipczuk (red.): *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin 2007.
10. Morszczyński W.: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: W. Kojs (red.): *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice 1988.
11. W. Kojs (red.): *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice 1988.
12. Świrko-Pilipczuk J. (red.): *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin 2007.

## **Źródła:**

1. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej projektu „Przez praktykę do wiedzy”.
2. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej projektu „Przez praktykę do wiedzy”.
3. Program praktyk pedagogicznych projektu „Przez praktykę do wiedzy”.

## IX. Ewaluacja wiedzy i kwalifikacji nauczycieli w zakresie prowadzenia i wdrażania „Programu Praktyk Pedagogicznych” oraz technik i narzędzi wymaganych w pracy nauczyciela

Od dłuższego już czasu w polskim szkolnictwie wyższym jesteśmy świadkami wprowadzania zmian mających usprawnić stary lub stworzyć nowy system kształcenia nauczycieli. System, którego skuteczność byłaby potwierdzona wysokimi ocenami jakości pracy nauczycieli, a w dalszej perspektywie poprawą jakości edukacji dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Przeobrażenia w wyznaczonym obszarze stanowią konieczność wynikającą z dokonujących się przemian społecznych, postępu naukowo-technicznego, procesów globalizacji gospodarki i kultury, które to w istotny sposób modelują oczekiwania wobec instytucji oświatowych oraz nauczycieli. Obserwowane w wielu krajach – także i w Polsce – niezadowolenie z funkcjonowania oświaty i skutków jej oddziaływania, skłania do poszukiwania sposobów przezwycięzania słabości oraz wzmacniania pozytywnych stron szeroko pojmowanej edukacji<sup>1</sup>. Spektakularna modernizacja całego systemu jest praktycznie niemożliwa. Potwierdzają to liczne przykłady braku zrozumienia przez adresatów reform założeń opracowanych przez projektodawców oraz brak porozumienia już w fazie koncepcyjnej pomiędzy

---

<sup>1</sup> T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa 2002, Wydawnictwo „Żak”, s. 126.

podmiotami zainteresowanymi przemianami edukacyjnymi<sup>2</sup>. I choć rozwiązania częściowe nie powinny w tym przypadku zadowalać, warto docenić wszelkie próby poprawy jakości funkcjonowania elementów systemu edukacji, a w tej konkretnej sytuacji poprawy jakości kształcenia nauczycieli przez modernizację praktyk pedagogicznych.

Trendy profesjonalizacyjne wymagają od nauczyciela dostatecznie długiego przygotowania wraz z jego fachowo-teoretyczną obudową, a przede wszystkim wymagają wykonywania czynności praktycznych, które są nie do zastąpienia i są uważane za przejaw profesjonalizmu<sup>3</sup>. W procesie kształcenia nauczycieli praktyka pedagogiczna odbywana w czasie studiów jest niezbędnym uzupełnieniem wiedzy książkowej, pozwala poznać wszystkie barwy rzeczywistości, stanowi okazję do sprawdzania samego siebie w działaniu, poznania swoich możliwości i ograniczeń. Prawdziwy fachowiec w swojej dziedzinie, dane z codziennego doświadczenia weryfikuje w oparciu o stale uzupełnianą wiedzę teoretyczną. Działania takie w przypadku pedagogów są konieczne, bowiem luki w wiedzy o dziecku, nieznanie praw rządzących jego rozwojem i życiem psychicznym czynią działania pedagogiczne mało efektywnymi. Trudno bowiem zwrócić uwagę na coś, o czym się nie wie, że istnieje. Jak zauważa Ryszard Cibor, obserwacje dyletanta lub niedouczonego studenta cechuje powierzchowność i pochopność wniosków, które często bywają błędne, a posiadanie tylko wiedzy teoretycznej zubaża nasze rozumienie świata i ogranicza możliwości jego przekształcania<sup>4</sup>.

Praktyka studenta kierunku nauczycielskiego stawia przed nim określone wymagania wynikające ze specyfiki pracy w placówkach oświatowych. Specyfika ta wiąże się z faktem, że praca odbywa się

<sup>2</sup> Por.: D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 2013, Wyd. Harmonia.

<sup>3</sup> B. Kasáčová: *Wczesna edukacja i role nauczyciela – oczekiwania, wymagania i możliwości badań międzynarodowych*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.): *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa 2011, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 100.

<sup>4</sup> R. Cibor: *Poznanie dziecka jako element praktyki pedagogicznej*. W: B. Dymara (red.): *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993, Wyd. Filii UŚ w Cieszynie, s. 64.

w kontakcie z drugim człowiekiem, jeszcze nie w pełni ukształtowanym, podatnym na wszelkie wpływy i oddziaływania, bezbronny wobec przemocy (także psychicznej) – z dzieckiem<sup>5</sup>. Pogląd ten podziela wielu pedagogów. Dorota Klus-Stańska pisze, że pierwsze lata pobytu dziecka w szkole w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim się ono staje i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia. Zdaniem autorki „...pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych i zdolności do refleksji. Intensywny trzyletni trening edukacyjny, realizowany przez nauczyciela, stanowiącego dla dzieci podstawowy autorytet i uosabiającego instytucjonalną władzę, prowadzony w warunkach bezbronności intelektualnej najmłodszych, pozostawia trwałe ślady mentalne i osobowościowe”<sup>6</sup>. Świadomość odpowiedzialności za właściwe teoretyczne i praktyczne przygotowanie nauczycieli do wypełniania powinności zawodowej, skłoniła pracowników Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej do opracowania projektu *Przez praktykę do wiedzy*, którego najważniejszym założeniem było zwiększenie i polepszenie przygotowania przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli do pełnienia funkcji wychowawczych i dydaktycznych w pracy z dziećmi. Ponadto wyznaczono szereg nadrzędnych celów Programu Praktyk Pedagogicznych, które objęły:

- Przygotowanie studentów do konstruowania procesu edukacyjnego w przedszkolu i szkole podstawowej w taki sposób, aby kształcić u uczniów holistyczną wiedzę o świecie, wszechstronne umiejętności, w tym przede wszystkim dotyczące samodzielnego i efektywnego uczenia się oraz umożliwiające pokonywanie kolejnych progów edukacyjnych.
- Nabycie umiejętności rozbudzania u uczniów zainteresowań i kształcenia u nich zdolności samodzielnego poszukiwania wiedzy, krytycznego stosunku do pozyskiwanych informacji i wykorzysta-

---

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy w edukacji...*, s. 8.

nia ich w praktyce, na poziomie adekwatnym do ich wieku i możliwości poznawczych.

- Zweryfikowanie zakresu posiadanych przez praktykanta kompetencji niezbędnych dla wykonywania zawodu nauczyciela i wychowawcy, w celu wskazania obszarów, w jakich należy podjąć wysiłki doskonalące i samokształceniowe.
- Przygotowanie do podejmowania współpracy z rodzicami uczniów, instytucjami wspierającymi edukację i nauczycieli oraz z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.
- Zweryfikowanie kwalifikacji do podejmowania samodzielnych działań dotyczących funkcjonowania podopiecznych w sferze intelektualnej, fizycznej, psychicznej i moralnej.
- Przygotowanie do realizacji zadań zawodowych, zgodnie z uregulowaniami prawnymi dotyczącymi funkcjonowania szkół oraz podstawą programową nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego.
- Przygotowanie do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Wdrożenie do implementowania w pracy z dziećmi wątków związanych z edukacją regionalną i międzykulturową oraz kształcenia u nich postaw otwartości i tolerancji.
- Przygotowanie do włączania do procesu nauczania i wychowania technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz realizowania w pracy z dziećmi elementów profilaktyki zagrożeń internetowych.
- Kształcenie umiejętności ewaluacji podejmowanych działań dydaktycznych i wychowawczych, a w kontekście jej wyników – optymalizowania warsztatu nauczycielskiego oraz planowania działań doskonalących.
- Przygotowanie do skutecznego poruszania się w środowisku zawodowym nauczycieli oraz na edukacyjnym rynku pracy.
- Kształcenie umiejętności radzenia sobie ze stresem i podejmowania działań zapobiegających wypaleniu zawodowemu.



- Podniesienie kompetencji nauczycieli i nauczycielek wybranych placówek oświatowych dotyczących m.in. wdrażania Programu Praktyk Pedagogicznych<sup>7</sup>.

Założenia, które porządkują niniejszy tekst, z oczywistych względów koncentrują się tylko na wybranych aspektach przedstawionych celów i zorientowane zostały na konieczność dokonania ewaluacji wiedzy i kwalifikacji nauczycieli w zakresie prowadzenia i wdrażania „Programu Praktyk Pedagogicznych” oraz technik i narzędzi wymaganych w pracy nauczyciela. Ewaluacja zgodnie z definicją *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, „to proces systematycznego zbierania informacji (danych) o rzeczywistości edukacyjnej, ich analizowanie, interpretowanie oraz formułowanie wniosków, które można wykorzystać w praktyce, podejmując określone decyzje na podstawie informacji zwrotnej (...). Projektowanie ewaluacji polega na określeniu jej podstawowych elementów, czyli obiektu ewaluacji: jej celów; pytań kluczowych; kryteriów, na podstawie których w uprawniony sposób będzie się orzekać o badanym obiekcie ewaluacji; metod i narzędzi badawczych (...) próby badawczej; odbiorców; sposobów wykorzystania ewaluacji”<sup>8</sup>. Wyznaczone w niniejszym tekście obszary ewaluacji ujęte zostały w rezultatach twardej projektu „Przez praktykę do wiedzy”. Z uwagi na trwające nadal pozyskiwanie i opracowywanie danych uzyskanych od respondentów rekrutowanych w trzeciej – ostatniej turze naboru, zaprezentowane wyniki obejmować będą dane z Raportów nr 1 oraz nr 2 z ewaluacji bieżącej<sup>9</sup>. Należy również zaznaczyć, iż prezentowane wyniki

<sup>7</sup> Por.: K. Czekaj, M. Mackiewicz, J. Stopolska, *Program Praktyk Pedagogicznych*, Łódź 2011, s. 14-28; A. Janus, L. Jaroch, K. Paliwoda, K. Czekaj, E. Organiściak (red.): *Szkolenie dla opiekunek i opiekunów praktyk. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2011, Wyd. „Piktor”, s. 11-12.

<sup>8</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* pod red. T. Pilcha, tom I, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 1091

<sup>9</sup> D. Witkowski, M. Tomczak: *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, Łódź, *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, Łódź.

w postaci wykresów, tabel oraz opisów, uwzględniają trzyetapowy proces ewaluacji:

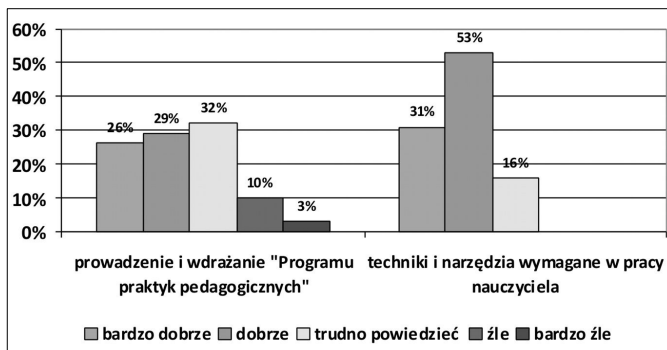
1. badanie ankietowe przed rozpoczęciem warsztatów dla nauczycieli/ek (ankieta ewaluacyjna ex-ante dla nauczycieli/ek);
2. badanie ankietowe po zakończeniu warsztatów dla nauczycieli/ek (ankieta ewaluacyjna mid-term dla nauczycieli/ek);
3. badanie ankietowe po zakończeniu pełnienia roli opiekuna praktyk przez nauczycieli/ki (ankieta ewaluacyjna ex-post dla nauczycieli/ek).

Skuteczne działanie w każdym obszarze w tym w sposób szczególny w pracy z małym dzieckiem wymaga ciągłego uzupełniania wiedzy teoretycznej i doświadczeń praktycznych. Geoff Pety, podkreślając cykliczność tego procesu, zwraca uwagę na konieczność ciągłej gotowości do zastanawiania się nad swoim doświadczeniem, odnoszenia go do teorii oraz planowania, co można zrobić, żeby następnym razem było lepiej. Zaś kiedy zrealizujemy plan powinniśmy znów przemyśleć nowe doświadczenie. Towarzystwając temu działaniu samoocena jest okazją do refleksji, sprzyja świadomemu działaniu na rzecz realizacji celów i chęć do brania na siebie odpowiedzialności za własne nauczanie<sup>10</sup>. W celu ustalenia wyjściowego poziomu samooceny wiedzy i kwalifikacji nauczycieli w zakresie tematycznym projektu respondentom zadano następujące pytania: *Jak Pani/Pan ocenia przed rozpoczęciem udziału w projekcie swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie prowadzenia i wdrażania „Programu Praktyk Pedagogicznych?* oraz *Jak Pani/Pan ocenia przed rozpoczęciem udziału w projekcie swoją wiedzę i kwalifikacje w zakresie technik i narzędzi wymaganych w pracy nauczyciela?* Zamieszczone poniżej wykresy ilustrują wyniki badań w wyznaczonych obszarach dla grupy 34 nauczycieli, których rekrutację przeprowadzono w pierwszym naborze (Wykres 1) oraz 102 respondentów z naboru drugiego (Wykres 2).

---

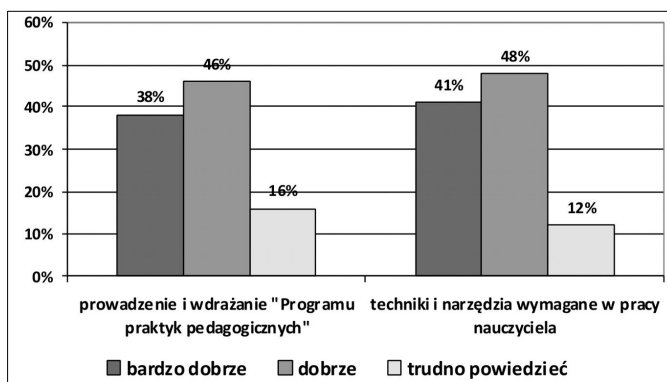
<sup>10</sup> G. Petty: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przekład J. Bartosik, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 308 i 311.

**Wykres 1.** Początkowa samoocena wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek



Źródło: Witkowski D., Tomczak M.: Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.

**Wykres 2.** Początkowa samoocena wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Początkowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek



Źródło: Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź

Podsumowując zaprezentowany powyżej wycinek badania ankietowego<sup>11</sup> ex-ante wśród nauczycieli/ek, należy podkreślić wysoką samoocenę wiedzy i kwalifikacji w zakresie technik i narzędzi wymaganych w pracy nauczyciela oraz w zakresie prowadzenia i wdrażania nowego „Programu Praktyk Pedagogicznych” (w obu diagnozowanych obszarach nieznacznie przeważały oceny „dobre” nad „bardzo dobrymi”). Warto również zaznaczyć, iż oceny złe i bardzo złe wystąpiły sporadycznie tylko w grupie rekrutowanej w pierwszym naborze. W kolejnych edycjach niskiej samooceny nie odnotowano. Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż nauczyciele z drugiej grupy w okresie poprzedzającym udział w projekcie uzyskiwali bieżące informacje na temat jego realizacji od już uczestniczących w nim koleżanek i kolegów.

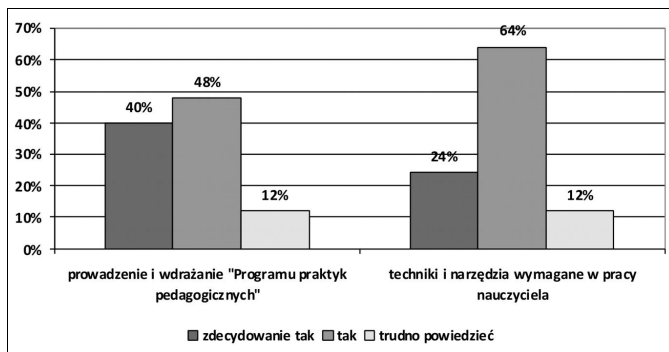
Warunkiem skutecznych działań nauczycieli-opiekunów praktykantów jest odpowiednie przygotowanie do tej roli. Jednym z elementów takiego przygotowania był udział pedagogów w cyklu szkoleń obejmującym następujące obszary tematyczne: Wdrażanie programu praktyk pedagogicznych; Narzędzia ICT w edukacji; Nauczyciel w Unii Europejskiej (w tym równościowe aspekty płci); Technologie informacyjne w nauczaniu; Dyskryminacja zawodowa ze względu na płeć<sup>12</sup>. Po ukończeniu szkoleń ponownej ocenie poddano te same wskaźniki. Również i w tym przypadku badania zróżnicowano na dwie grupy rekrutowane na kolejnych etapach realizacji projektu. W grupie pierwszej ankietę mid-term wypełniło 26 respondentów, w grupie drugiej 49. Wykresy 3 i 4 ilustrują zadeklarowany przez badanych poziom wzrostu wskaźników rezultatów twardego założonych w projekcie.

---

<sup>11</sup> Ujęte w tekście wykresy, tabele oraz fragmenty opisów pochodzą z danych uzyskanych z dokumentów wygenerowanych na kolejnych etapach procesu ewaluacji (D. Witkowski, M. Tomczak: *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, Łódź, *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, Łódź). Ich uporządkowanie wynika ze struktury przygotowanego tekstu zatem zmianie uległa numeracja wykresów oraz tabel, zaś w opisach uwzględniono szerszy kontekst interpretacyjny.

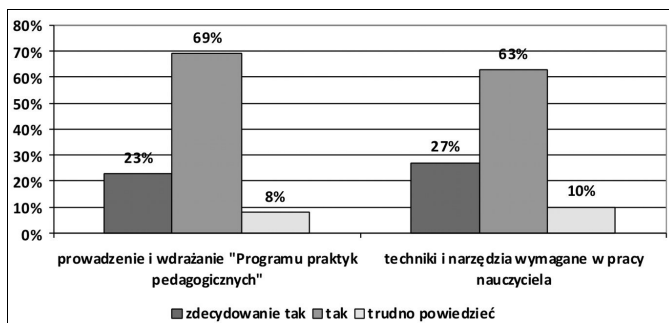
<sup>12</sup> [www.praktykaiwiedza.edu.pl/images/opiekunowie\\_2013.pdf](http://www.praktykaiwiedza.edu.pl/images/opiekunowie_2013.pdf); data dostępu 20.05.2014.

**Wykres 3.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (mid-term)



Źródło: Witkowski D., Tomczak M.: *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.*

**Wykres 4.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (mid-term)



Źródło: *Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź*

Rozkład odpowiedzi zaprezentowany na Wykresach 3 i 4 wyraźnie wskazuje, iż około 90% ankietowanych uznało, że ich wiedza i kwalifikacje podniosły się w efekcie udziału w cyklu warsztatów realizowanych w ramach Zadania 4 projektu *Przez praktykę do wiedzy*. Zastosowanie nowatorskiego rozwiązania w postaci aktywizacji opiekunów praktyk, cieszyło się ogromnym uznaniem wśród respondentów. Obok wymiernych korzyści w postaci wiedzy i umiejętności, jakich dostarczył udział w cyklu warsztatów i szkoleń, w badanej grupie nauczycieli jako istotne uznano również zmianę roli opiekuna praktyk. Poza oczekiwaniami związanymi ze sprawowaniem opieki nad studentem praktykantem oraz obowiązkami wynikającymi z konieczności sporządzania dokumentacji praktyk, zaproponowano nauczycielom atrakcyjne zajęcia doskonalące warsztat pracy, umożliwiono kontakt z uczelnianymi specjalistami/koordynatorami praktyk, stworzono warunki do konsultacji i wymiany spostrzeżeń na forum internetowym oraz włączono ich w sposób rzeczywisty w proces ewaluacji praktyk.

Odnotowany wzrost wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu oparty został na wynikach samooceny dokonanej przez respondentów. Potwierdzają go również pytania testowe i pozostałe pytania diagnozujące zawarte w ankiecie *ex-ante* (wypełnianej przed rozpoczęciem warsztatów) i *mid-term* (wypełnianej po zakończeniu warsztatów). Pytanie nr 2-4 ankiety *ex-ante/mid-term* powiązane były z obszarem wiedzy „prowadzenie i wdrażanie *Programu Praktyk Pedagogicznych*”, a pytania nr 6-7 dotyczyły obszaru „technik i narzędzi wymaganych w pracy nauczyciela”. Wszystkie pytania testowe oraz klucze odpowiedzi zostały przygotowane na podstawie treści materiałów szkoleniowych przekazanych Beneficjentom Ostatecznym na potrzeby realizacji warsztatów.

W pytaniu nr 2 ankiety *ex-ante/mid-term* poproszono respondentów o określenie wymiaru czasu praktyk, jaki w „Programie Praktyk Pedagogicznych” przewidziany jest na zajęcia w poradni psychologiczno-pedagogicznej, przedszkolu i szkole podstawowej. Wymiar czasu należało określić oddzielnie dla poszczególnych specjalizacji pedagogicznych. W pomiarze *ex-ante* w grupie pierwszej prawidłowy zestaw odpowiedzi (20 godzin – praktyki w poradni psychologiczno-pedagogicznej,

80 godzin – praktyki w przedszkolu, 80 godzin – praktyki w szkole podstawowej klasy I-III) podało 68% respondentów, a w pomiarze mid-term 88%. W grupie drugiej wskaźnik procentowy uzyskanych poprawnych odpowiedzi wzrósł pomiędzy kolejnymi pomiarami o 30%, zaś jego rozkład kształtował się następująco: w badaniu ex-ante było to 29% respondentów, a w pomiarze mid-term 59%.

W pytaniu nr 3 ankiety ex-ante/mid-term poproszono respondentów o wskazanie spośród wymienionych aktów prawnych tych, z których wynika obowiązek odbycia praktyk pedagogicznych przez studentów kierunków pedagogicznych (wszystkie akty wymienione zostały w kafeferii). Porównanie częstości występowania odpowiedzi w grupach rekrutowanych w różnym czasie realizacji projektu prezentują Tabele 1 i 2.

**Tabela 1.** Akty prawne, z których wynika obowiązek odbycia praktyk pedagogicznych – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

Akty prawne	ex-ante n = 34	mid-term n = 26
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli	94%	96%
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym	38%	46%
Rozporządzenie MEN z dnia 30 czerwca 2006 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych	44%	58%
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki	88%	96%
Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013, wydana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu	76%	92%

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli	59%	81%
brak odpowiedzi	3%	4%

**Tabela 2.** Akty prawne, z których wynika obowiązek odbycia praktyk pedagogicznych – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term

<b>Akty prawne</b>	<b>ex-ante n = 102</b>	<b>mid-term n = 49</b>
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli	83%	94%
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym	72%	80%
Rozporządzenie MEN z dnia 30 czerwca 2006 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych	66%	73%
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki	72%	90%
Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013, wydana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu	69%	92%
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli	71%	88%
brak odpowiedzi	8%	4%



Zaprezentowane zestawienia tabelaryczne w sposób jednoznaczny pozwalają stwierdzić znaczący przyrost wiedzy w zakresie wskazywania przez badanych aktów prawnych, z których wynika obowiązek odbycia praktyk pedagogicznych. Wiedza w tym zakresie wydaje się być szczególnie użyteczna, bowiem dokumenty te zawierają kluczowe informacje dotyczące ilości praktyk, ich organizacji, warunków realizacji oraz oczekiwanych efektów. Zadawała zatem fakt, iż w przypadku każdego z wyznaczonych dokumentów, odnotowany został przyrost poprawnych wskazań sięgający nawet powyżej 20 %.

W pytaniu nr 4 ankiety ex-ante/mid-term poproszono respondentów o wskazanie kategorii kompetencji, które powinny być poddawane ewaluacji u praktykantów (merytoryczne, dydaktyczne, prakseologiczne, społeczne, techniczne). Porównanie częstości występowania odpowiedzi w obu fazach badania w grupie drugiej prezentuje Tabela 3.

**Tabela 3.** Kompetencje, które powinny być poddawane ewaluacji u praktykantów – porównanie wyników badania ex-ante i mid-term w grupie drugiej

kompetencje	ex-ante n = 102		mid-term n = 49	
	l	%	l	%
Kompetencje merytoryczne	34	33%	33	69%
Kompetencje dydaktyczne	28	27%	28	57%
Kompetencje prakseologiczne	27	26%	27	55%
Kompetencje społeczne	38	37%	38	78%
Kompetencje techniczne	13	13%	13	27%
Brak odpowiedzi	9	9%	1	2%

Również i w tym obszarze badania testowego, w kolejnym pomiarze (mid-term) odnotowano znaczący wzrost wszystkich wskaźników. W przypadku kompetencji społecznych dotyczył on nawet 41%. Można zatem wnioskować, że udział nauczycieli w cyklu szkoleń istotnie zwerfikował ich dotychczasową wiedzę oraz skierował uwagę opiekunów

praktyk na istotne obszary aktywności studentów realizujących praktyki.

W pytaniu nr 6 ankiety *ex-ante* zapytano respondentów *Czy posiadają wiedzę w zakresie narzędzi i metod tworzenia autorskich stron internetowych zawierających materiały edukacyjne?* – odpowiedzi twierdzące udzieliło 26% badanych z grupy pierwszej oraz 11% badanych z grupy drugiej (źródłem wiedzy były tu pozycje książkowe oraz doświadczenie w tworzeniu stron internetowych macierzystych szkół). W badaniu *mid-term* zdobycie wiedzy w ww. zakresie poprzez udział w warsztatach zadeklarowało 50% respondentów z grupy pierwszej i 78% z grupy drugiej (źródłem wiedzy były przede wszystkim materiały szkoleniowe i korzystanie z portalu orangespace.pl).

W pytaniu nr 7 ankiety *ex-ante* zapytano respondentów *Czy zna/korzystają z oprogramowania umożliwiającego tworzenie interaktywnych prezentacji multimedialnych lub kursów e-learningowych?* – odpowiedzi twierdzące udzieliło 32% badanych z grupy pierwszej oraz 29% z grupy drugiej (przede wszystkim była to znajomość programu MS PowerPoint). W badaniu *mid-term* zdobycie wiedzy w ww. zakresie poprzez udział w warsztatach zadeklarowało 58% respondentów z pierwszego naboru i 82% z naboru drugiego. Ankietowani wskazywali przede wszystkim na zaznajomienie się z oprogramowaniem do tworzenia prezentacji multimedialnych dostępnym na stronie [www.prezi.com](http://www.prezi.com). Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż poza tym obszarem nauczyciele uzyskali szereg praktycznych umiejętności pozwalających im na tworzenie stron autorskich, korzystanie z aplikacji do generowania ocen opisowych oraz planów lekcji.

Dokonując porównania dotychczas zaprezentowanych wyników badania ankietowego *ex-ante* i *mid-term* wśród nauczycieli/ek, należy wnioskować o skuteczności i użyteczności warsztatów zrealizowanych w ramach wyznaczonych w projekcie zadań. Niemal 90% badanych z obu grup uznało, że ich wyjściowy poziom wiedzy i kwalifikacji wzrósł. Tę diagnozę potwierdziły pytania testowe, w każdym z nich można było zaobserwować wzrost odsetka osób podających prawidłowy zestaw odpowiedzi bądź właściwe elementy składowe odpowiedzi. Tym

samym warsztaty stanowiły pierwszy etap na drodze do wypracowania rezultatów twardych projektu w odniesieniu do tej grupy nauczycieli/ek.

Na zakończenie badania mid-term (pytanie nr 11), respondenci mogli przedstawić dodatkowe uwagi, opinie i spostrzeżenia odnośnie przebiegu warsztatów. Z tej możliwości skorzystało 60 osób z grupy drugiej, z których większość odniosła się pozytywnie do odbytych szkoleń, podkreślając interesującą tematykę, ciekawy sposób prowadzenia oraz przydatność zdobytej wiedzy w codziennej pracy z uczniem oraz praktykantem. Uwagi krytyczne przedstawiło jedynie 6 osób, wskazując na zbyt krótki czas zajęć praktycznych (szczególnie w obszarze ICT) oraz nieścisłości w planie godzinowym zajęć<sup>13</sup>.

Ostatni etap projektu związany był z rzeczywistą realizacją praktyk pedagogicznych we wskazanych instytucjach: szkole, przedszkolu oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej. Odpowiednio przygotowani i wyposażeni w narzędzia pracy nauczyciele oraz studenci mogli zmierzyć się z wyzwaniem, jakim było pełnienie roli prowadzącego zajęcia oraz roli opiekuna praktykanta. Doświadczenie to stanowiło podstawę weryfikacji uzyskanej wiedzy teoretycznej w codziennych sytuacjach wychowawczych.

W pytaniach nr 2 i 4 ankiety ex-post zapytano 18 respondentów z grupy pierwszej oraz 25 z grupy drugiej, *Czy w efekcie udziału w praktykach nastąpił wzrost ich wiedzy w obszarach tematycznych ujętych w rezultatach twardych projektu?* (rozkład odpowiedzi prezentują Tabele 3 i 4), a w pytaniach nr 3 i 5 poproszono ankietowanych o końcową samoocенę wiedzy i kwalifikacji w powyższych obszarach (rozkład odpowiedzi prezentują Tabele 5 i 6).

---

<sup>13</sup> *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, Łódź, s. 29.

**Tabela 3.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (ex-post; pierwsza grupa)

Kategorie odpowiedzi	Prowadzenie i wdrażanie „Programu Praktyk Pedagogicznych n = 18		Techniki i narzędzia wymagane w pracy nauczyciela n = 18	
	l	%	l	%
Zdecydowanie tak	7	39%	3	17%
Tak	9	50%	9	50%
Trudno powiedzieć	2	11%	6	33%

**Tabela 4.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (ex-post; druga grupa)

Kategorie odpowiedzi	Prowadzenie i wdrażanie „Programu Praktyk Pedagogicznych n = 25		Techniki i narzędzia wymagane w pracy nauczyciela n = 25	
	l	%	l	%
Zdecydowanie tak	7	28%	6	24%
Tak	13	52%	15	60%
Trudno powiedzieć	5	20%	4	16%

Świadomość nauczycieli w zakresie obowiązków wynikających z pełnienia roli opiekuna praktykanta, pozwoliła wielu studentom w sprzyjających warunkach realizować powierzone zadania, zaś wśród nauczycieli wzmocnione zostało poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za efekty własnych działań. Doświadczenie to pozwoliło również badanym na dokonanie ostatecznej oceny wzrostu poziomu wskaźników

rezultatów twardych. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w tym obszarze potwierdzają oczekiwania związane z realizacją projektu. Odpowiadając na pytania dotyczące diagnozy wzrostu wiedzy i kwalifikacji nauczycielek w zakresie prowadzenia i wdrażania „Programu praktyk pedagogicznych”, twierdzącej odpowiedzi udzieliła najliczniej reprezentowana, ponad 50% grupa badanych. Zdecydowany wzrost zadeklarowało nieco powyżej 32% respondentów. Około 16% nauczycieli miało problem z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi. Podobny rozkład procentowy odnotowany został w przypadku wzrostu wiedzy i kwalifikacji nauczycieli w obszarze technik i narzędzi wymaganych w pracy. Wyniki procentowe zestawione w analogicznym układzie kształtują się następująco: wzrost wiedzy zadeklarowało ok. 56% badanych, zdecydowany wzrost 21%, a trudność w określeniu własnego stanowiska dotyczyła 23% respondentów.

Elementem zamykającym ewaluację w wyznaczonym obszarze była końcowa samoocena dokonana przez Beneficjentów projektu. Spośród możliwych ocen badani wybrali tylko trzy. Nikt nie zaznaczył odpowiedzi wskazującej na samoocenę złą i bardzo złą. Tabele 5 i 6 ilustrują wyniki uzyskane w tym zakresie.

**Tabela 5.** Końcowa samoocena wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Końcowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (pierwsza grupa)

Kategorie odpowiedzi	Prowadzenie i wdrażanie „Programu Praktyk Pedagogicznych” n = 18		Techniki i narzędzia wymagane w pracy nauczyciela n = 18	
	l	%	l	%
Bardzo dobrze	11	61%	10	55%
Dobrze	6	33%	5	28%
Trudno powiedzieć	1	6%	3	17%

**Tabela 6.** Końcowa samoocena wiedzy i kwalifikacji nauczycieli/ek w zakresie tematycznym projektu / Końcowa diagnoza poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do nauczycieli/ek (druga grupa)

Kategorie odpowiedzi	Prowadzenie i wdrażanie „Programu Praktyk Pedagogicznych” n = 25		Techniki i narzędzia wymagane w pracy nauczyciela n = 25	
	l	%	l	%
Bardzo dobrze	14	56%	13	52%
Dobrze	10	40%	10	40%
Trudno powiedzieć	1	4%	2	8%

Zaprezentowane w tabeli dane liczbowo-procentowe jednoznacznie potwierdzają wysoką samoocenę badanych w zakresie tematycznym projektu. W obu obszarach tematycznych (Prowadzenie i wdrażanie „Programu Praktyk Pedagogicznych” oraz Techniki i narzędzia wymagane w pracy nauczyciela) najczęściej wskazywaną odpowiedzią była ocena bardzo dobra i dobra.

Badani poproszeni zostali także o sformułowanie uwag odnośnie przebiegu projektu. Spośród uczestniczek badania ex-post w obu grupach tylko 2 osoby udzieliły odpowiedzi krytycznej, sugerując, że należy ograniczyć ilość dokumentacji do wypełnienia oraz powinno się przeznaczyć więcej godzin na samodzielną pracę studenta z dziećmi oraz zmniejszyć liczbę godzin na analizę dokumentacji przedszkolnej. Pozostałe respondenci, w liczbie 17 osób, odpowiadając na to pytanie, podkreślały przydatność projektu zarówno w odniesieniu do opiekunów praktyk, jak i praktykantów oraz wskazywały na dobrą współpracę z podopiecznymi.

Zaprezentowane fragmenty przeprowadzonych badań uprawniają do sformułowania wniosku, iż realizacja praktyk w formule opracowanej przez Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej jest słuszna i na-

leży dołożyć starań prowadzących do upowszechnienia tych sprawdzonych w praktyce i wysoko ocenionych rozwiązań. Zadanie to nie będzie łatwe, bowiem jak zauważa Porubský, wykształcenie jako wartość stopniowo zanika, a pod ciężarem ekonomii na pierwsze miejsce wybija się jego cena<sup>14</sup>. Trudna sytuacja ekonomiczna wielu uczelni skutkuje wdrażaniem programów oszczędnościowych polegających na tworzeniu bardzo dużych grup ćwiczeniowych, utrudniając a czasem wręcz uniemożliwiając rzeczywistą realizację zajęć praktycznych w placówkach edukacyjnych. Także brak gratyfikacji dla opiekunów praktykantów nie sprzyja gotowości do pełnienia tej funkcji wśród nauczycieli. Tymczasem wyzwania nowoczesnego społeczeństwa i rynku pracy niosą potrzebę tworzenia modelu pedagoga – nauczyciela i wychowawcy przygotowanego merytorycznie, dydaktycznie i **praktycznie** do opieki, nauczania i kształcenia dziecka, jako istoty społecznie zmiennej, elastycznej na nowe trendy rynku pracy<sup>15</sup>. W przypadku zawodów, w których podstawą wykonywanych działań jest kontakt z drugim człowiekiem – małym dzieckiem, praktyka jest elementem koniecznym kształcenia. Nawet najlepsze przygotowanie teoretyczne nie jest gwarancją skuteczności działań we współbuciu z wychowankiem, wspólnym dzieleniu przestrzeni i realizacji zadań. Decyzje edukacyjne i wychowawcze pedagog podejmuje w zasadzie „na gorąco”, w konkretnie wytworzonej przez dzieci sytuacji ich aktywności. Dziecko zapowiada intencje „tu i teraz”, co oznacza niepowtarzalność, niestandardowość reakcji dorosłego. Uwzględniając potrzeby dziecka oraz dynamikę procesu kształcenia, nie jest możliwe, zdaniem Danuty Waloszek, aby przy obecnym poziomie wiedzy w zakresie działań edukacyjno-wychowawczych oraz wiedzy na temat towarzyszących im procesów psychologicznych, pod-

---

<sup>14</sup> Š. Porubský: *Nauczyciel oraz uczeń edukacji początkowej w kontekście sporów ideologicznych o charakter reformy szkolnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.): *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa 2011, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 69.

<sup>15</sup> K. Czekał, A. Janus, E. Organiściak, L. Jaroch, K. Paliwoda, (red.): *Szkolenie dla opiekunów i opiekunów praktyk. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2012, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”, s. 17.

porządkować pracę nauczyciela wychowawcy oraz uczniów sztywnym regułem<sup>16</sup>. Ta niestandardowość działań wymagająca indywidualnych rozwiązań ujawnia się tylko w doświadczeniu praktycznym, w którym nauczyciel ma możliwość podjęcia trafnej decyzji. Aby jednak do tego doszło istotne jest stworzenie studentowi już na etapie kształcenia do zawodu możliwości realizacji dobrych praktyk, wpiętych poprzez obserwację, następnie działanie kierowane przez opiekuna, aż do samodzielnych, twórczych inicjatyw.

## Bibliografia:

1. Cibor R.: *Poznanie dziecka jako element praktyki pedagogicznej*. W: B. Dymara (red.): *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993, Wyd. Filii UŚ w Cieszynie.
2. Czekaj K., Mackiewicz M., Stopolska J., *Program Praktyk Pedagogicznych*, Łódź 2011, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”.
3. Janus A., Jaroch L., Paliwoda K., Czekaj K., Organiściak E. (red.): *Szkolenie dla opiekunek i opiekunów praktyk. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2011, Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”.
4. Kasáčová B.: *Wczesna edukacja i role nauczyciela – oczekiwania, wymagania i możliwości badań międzynarodowych*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.): *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa 2011, Wyd. Akademickie „Żak”.
5. Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 2013, Wyd. Harmonia.
6. Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 2002, Wydawnictwo „Żak”.
7. Petty G.: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przekład J. Bartosik, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

---

<sup>16</sup> D. Waloszek: *Ciągłość i zmiana w zadaniach nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie, s. 71.



8. Pilch T. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
9. Porubský Š.: *Nauczyciel oraz uczeń edukacji początkowej w kontekście sporów ideologicznych o charakter reformy szkolnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.): *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa 2011, Wyd. Akademickie „Żak”.
10. *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 2 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź.
11. Waloszek D.: *Ciągłość i zmiana w zadaniach nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie
12. Witkowski D., Tomczak M.: *Przez praktykę do wiedzy. Raport nr 1 z ewaluacji bieżącej* opracowany przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. Łódź.
13. [www.praktykaiwiedza.edu.pl/ images/opiekunowie\\_2013.pdf](http://www.praktykaiwiedza.edu.pl/images/opiekunowie_2013.pdf); data dostępu 20.05.2014.



**Anna Gawęł**

## **X. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna oraz szkoła podstawowa i przedszkole jako przestrzeń realizacji zadań z zakresu praktyk pedagogicznych – podsumowania i wnioski**

Stworzenie nowego modelu nauczyciela to jeden z priorytetów polityki oświatowej Unii Europejskiej. Według Cz. Kupisiewicza nauczyciel powinien mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształcenia tej umiejętności u swoich uczniów; sprawować nie tylko funkcję kształceniową, lecz również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą: szybko i racjonalnie reagować na wszystko co postępowe i twórcze<sup>1</sup>. Ważnym elementem jest również zamiłowanie do swojej pracy oraz ustawiczne doskonalenie umiejętności zawodowych. Bazą dla tworzenia nowego obrazu nauczyciela stało się kształcenie ustawiczne.

Zachodzące przemiany ekonomiczne, społeczne, polityczne, stawiają przed nauczycielami nowe zadania. Muszą oni wychowywać uczniów na obywateli Europy. Aby móc zrealizować takie zadanie, nauczyciele muszą być „wychowawcami, przekazicielami kultury, norm i wartości, organizatorami czasu wolnego i animatorami, opiekunami,

---

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa 1987, WSiP.

doradcami i przywódcami”<sup>2</sup>. Określenie na nowo zadań nauczycieli spowodowało pojawienie się nowych wyzwań wymagających od nauczyciela całkowicie nowych umiejętności, takich jak np. ocenianie, wprowadzanie innowacji, doradzanie, jak również zarządzanie, działanie polityczne, organizowanie. Nauczyciele polscy wyżej oceniają swoje umiejętności dydaktyczne niż wychowawcze. Aby współczesne wychowanie było skuteczne, osoby wychowujące powinny posiadać dużą wiedzę i kompetencje społeczno-zawodowe. Zmiana struktury wykształcenia nauczycieli staje się ważnym zadaniem doby wielkich przemian cywilizacyjnych. W niektórych krajach nauczyciele muszą uczestniczyć w przygotowaniu koncepcji i sporządzaniu programów szkolnych oraz w nowych formach oceny uczniów. Powodzenie wielu współczesnych strategii edukacyjnych oraz priorytetów zależy od nauczycieli. Stworzenie nowego, „międzynarodowego” modelu nauczyciela, wymusza na przedstawicielach tego zawodu posiadanie kompetencji w nowych dziedzinach, zacieśnianie współpracy ze swymi kolegami, rodzicami uczniów i innymi przedstawicielami społeczeństwa. Od nauczycieli oczekuje się m.in., iż „wprowadzając uczniów w świat pracy i zatrudnienia, będą wpajać pozytywny stosunek do niego, że przygotują swoich wychowanków do życia zawodowego i będą służyć im radą w tym zakresie, że będą zachęcać uczniów do poznawania i zrozumienia innych krajów, aby przyczyniać się do swego rodzaju „internacjonalizacji”<sup>3</sup>. Ponadto oczekuje się od nauczycieli – obok zmniejszenia niepowodzeń szkolnych, polepszania wyników nauczania – udziału w działaniach na rzecz zwiększenia dostępu do szkolnictwa oraz angażowania się w procesy demokratyzacji szkoły. Jak podkreślają eksperci Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OCDE), współczesny nauczyciel staje przed całą gamą problemów ekonomicznych, społecznych i kulturalnych, w których rozwiązaniu musi uczestniczyć. Nauczyciele coraz

---

<sup>2</sup> T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański (red.): *Szkola i pedagogika w dobie przełomu*. Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”.

<sup>3</sup> W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa 1994, IBE

częściej stają się liderami i kierownikami zespołu uczniów, sterującymi ich pracą, a nie osobami narzucającymi własne koncepcje. Nowa sytuacja nauczycieli zmienia również organizację i czas ich pracy. Ogólnie przyjmuje się, że nauczyciel będzie pracował z małą grupą uczniów, w różnych porach dnia w różnych miejscach i w większym wymiarze czasu.

Nauczyciel, którego można nazwać dobrym nauczycielem, to przede wszystkim „...baczny obserwator, który właściwie analizuje zdarzenia edukacyjne, inspirator mobilizujący do nowych poszukiwań, udzielający odpowiedniej pomocy, wzmacniacz sił tkwiących w dziecku, integrator grupy i jej struktury, organizator i koordynator całokształtu życia i aktywności dziecka, inicjator i stymulator procesów rozwojowych i edukacyjnych. Wreszcie to edukator, który kształcąc, wzbudza ciekawość, pasję poznawczą dziecka, wychodzi naprzeciw dziecięcym oczekiwaniom, zwraca uwagę na ich indywidualne różnice, rozumie ich potrzeby rozwojowe, wie o zdolnościach, zainteresowaniach, respektuje indywidualne tempo rozwoju”<sup>4</sup>. Będąc przewodnikiem, nauczyciel musi posiadać pewne kompetencje przedmiotowe i aplikacyjne. Istotne, aby potrafił przede wszystkim dopasować swoje wymagania, czy oczekiwania odpowiednio do umiejętności, zdolności i miejsca, w którym obecnie dziecko się znajduje, a planując zajęcia każdorazowo uwzględniał potrzeby dziecka i reprezentował postawę twórczą – był swego rodzaju artystą. Kształcenie jest procesem bardzo trudnym i wymaga od nauczyciela ogromnej wiedzy, która powinna być nieustannie pogłębiana. Rola nauczyciela jest niezwykle złożona, często określa się go mianem "profesjonalisty", który powinien wykazać się kompetencjami dotyczącymi różnych sfer życia. Często również jego zadania utożsamia się z zadaniami, jakie powinni spełniać rodzice czy rodzina. Nauczyciel, który troszczy się o ucznia, jest zainteresowany jego życiem w szkole, jak i poza nią, jest chyba najbardziej doceniany, szczególnie jeżeli chodzi o dziecko, które nie jest należycie otoczone troskliwą opieką rodziców. Nauczyciel troszczy się o zdrowie dziecka, o jego bezpieczeństwo

---

<sup>4</sup> M. Czekąła: *Dobry nauczyciel*. „Nauczyciel z klasą”, 2000 nr 1, s. 7.

i higienę, zapewnia opiekę nad wszechstronnym rozwojem ucznia. Czynności opiekuńcze nauczyciela nakierowane są także na pielęgnowanie właściwości ucznia, jego uzdolnień, zainteresowań. Nauczyciel dostrzega indywidualne różnice rozwojowe uczniów i odpowiednio stawia swoje wymagania. Sprawuje opiekę nad uczniami, którzy nie radzą sobie z pewnymi zadaniami zarówno w szkole, jak i poza nią. Jest podporą dla uczniów, którzy wykazują zaburzenia rozwojowe. Brak właściwej interwencji pedagogicznej to często droga do klęski edukacyjnej i wychowawczej nie tylko samego ucznia, ale także jego szkoły, rodziny, środowiska lokalnego. Reprezentowanym przez uczniów niepowodzeniom niejawnym (ukrytym i maskowanym, gdy uczeń nakładem własnego wysiłku i ambitnych starań może je pokonać) oraz jawnym (dostrzeganym, bo przekraczającym możliwości uczniów i niosącym znaczny bagaż negatywnych skutków), sprostać może tylko skuteczna interwencja psychopedagogiczna, wsparta diagnozą eksploracyjną, pierwotną psychoprofilaktyką i profesjonalnym doradztwem. Na tej płaszczyźnie może z powodzeniem działać kompetentny nauczyciel terapeuta, który jako fachowiec oddany sprawie jest w stanie udzielić specjalistycznej opieki i pomocy psychopedagogicznej<sup>5</sup>.

Nauczyciel taki powinien pośredniczyć w kontaktach dziecka ze światem, być badaczem potrzeb, możliwości, oczekiwań uczniów, pomagać uczniom w samodzielnym działaniu, odkrywaniu siebie i własnych możliwości, zapewnić każdemu pozytywny start szkolny, poznać rozwój ucznia oraz czynniki tego rozwoju, troszczyć się o zdrowie, bezpieczeństwo w grupie, ochronę systemu nerwowego<sup>6</sup>. Dlatego bardzo ważnym elementem w trakcie kształcenia nauczycieli są praktyki studenckie. Praktyki studenckie to konfrontacja zdobytej wiedzy teoretycznej z praktyczną wiedzą związaną z kierunkiem studiów. Pedagogiczne praktyki służą nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych, a przez realizację zajęć z dziećmi, umożliwiają także poznanie organi-

---

<sup>5</sup> J. Jastrząb: *Rola i zadania nauczyciela terapeuty*. „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2008, nr 2 (2), s. 7-12.

<sup>6</sup> A. Górniok-Naglik: *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2003, Wyd. UŚ, s. 60.

zacji oraz funkcjonowania szkół i placówek współpracujących ze szkołą. W trakcie odbywania praktyk w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej studenci mają okazję zdobycia umiejętności praktycznych niezbędnych do pełnienia funkcji nie tylko wykwalifikowanych pedagogów, ale również terapeutów. Szkoła podstawowa, jak również przedszkole jako przestrzeń odbywania praktyk niewątpliwie przygotowuje przyszłych nauczycieli do pracy kreatywnej, twórczej, profesjonalnej. Kształcąca przyszłych nauczycieli powinno się przede wszystkim dążyć do lepszego przygotowania praktycznego w oparciu o szkołę, jako zakład ich pracy. Ma to na celu podniesienie poziomu kształcenia intelektualnego, jak również uzależnienie statusu zawodowego nauczyciela od jakości kwalifikacji potwierdzonych dyplomem studiów. Istotnym czynnikiem jest także oderwanie zawodu nauczyciela od jego rzemieślniczego pojmowania.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki prowadzonych badań w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy” obrazują wpływ praktyk na podniesienie jakości zdobywanych kwalifikacji wśród studentów.

Celem głównym przedsięwzięcia było zwiększenie jakości prowadzenia praktyk poprzez modernizację programu praktyk pedagogicznych i podniesienie kompetencji studentek nauczycieli/ek z wybranych placówek oświatowych w zakresie objętym projektem. Uszczegółowieniem celu głównego był zestaw celów pośrednich:

- podniesienie jakości nauczania 4 placówek oświatowych dzięki przygotowaniu i wdrożeniu „Programu Praktyk Pedagogicznych”;
- zwiększenie wiedzy i kompetencji studentek w zakresie specyfiki pracy w szkole;
- nabycie przez nauczycieli kompetencji kluczowych w zawodzie i wiedzy z zakresu wdrażania „Programu Praktyk Pedagogicznych”;
- stworzenie warunków do nabycia przez studentki umiejętności z zakresu psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole;
- nabycie przez studentki wiedzy z zakresu działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych.

Studenci odbywali praktyki zawodowe kolejno w trzech typach placówek: poradni psychologiczno-pedagogicznej, przedszkolu, szkole podstawowej (w klasach I-III). Program Praktyk dotyczy uczestników studiów licencjackich, którzy mimo wybrania specjalności pozostają wciąż na początku swojej ścieżki zawodowej, nie dysponują specjalistycznym przygotowaniem ani kwalifikacjami wystarczającymi do samodzielnego realizowania wszystkich zadań, szczególnie w zakresie diagnozy i terapii pedagogicznej.

W analizowanym przedziale czasu ankietę ex-post wypełniło 18 respondentów z grupy rekrutowanej w pierwszym naborze. W badanej zbiorowości znalazło się 17 kobiet i 1 mężczyzna. Wszyscy respondenci rekrutowali się z kierunku pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym. Z uwagi na niewielką liczbę respondentów badania ex-post, wyniki nie będą prezentowane w formie rozkładów procentowych, ale w postaci liczb całkowitych.

Na wstępie ankiety ex-post respondentów poproszono o wskazanie zadań, jakie realizowali w czasie odbywania praktyk pedagogicznych. Rozkład odpowiedzi prezentuje

**Tabela 1.** Zadania wykonywane przez praktykantów w pierwszej części realizacji projektu

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna		Przedszkole/ Szkoła Podstawowa	
zapoznanie się ze statutem i ofertą programów oraz terapii realizowanych w danej poradni	7	lektura statutów placówek, ich programów wychowawczych, profilaktycznych, wewnątrzszkolnych systemów oceniania, planów wynikowych	15
przygotowanie krótkiej charakterystyki profilu działalności poradni i grupy docelowej uczniów oraz rodziców, z jakimi instytucja ta współpracuje	4	uzyskanie informacji na temat zasad prowadzenia nadzoru pedagogicznego	16



obserwacja wybranych fragmentów badań i terapii realizowanych przez poszczególnych specjalistów zatrudnionych w poradni	5	obserwacja pracy podstawowych jednostek funkcjonujących w ramach placówki	14
uczestnictwo w przygotowaniu materiałów na potrzeby zajęć terapeutycznych	4	udział w zebraniach rady pedagogicznej	10
przeprowadzenie rozmów z poszczególnymi specjalistami na temat wymagań ich specjalizacji, ścieżki kształcenia zawodowego, koniecznych predyspozycji osobowościowych do wypełniania tego rodzaju pracy	6	zapoznanie się z zasadami wypełniania dzienników szkolnych, kart ocen, kart obserwacji	16
stworzenie krótkiej charakterystyki pracy wybranego specjalisty, uwzględniającej także własne predyspozycje do pełnienia analogicznej roli zawodowej	4	obserwacja kontaktów wychowawcy klasy z rodzicami	11
obserwacja fragmentów zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyk oraz ich późniejsza, wspólna z opiekunem analiza	6	udział w zebraniach z rodzicami	6
opracowanie konspektów fragmentów zajęć terapeutycznych	5	obserwacja zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyk oraz innych nauczycieli	16
udział w zajęciach organizowanych przez specjalistów poradni w szkołach	4	przygotowywanie konspektów do fragmentów zajęć, a następnie ich realizacja pod kontrolą opiekuna	15

przygotowanie i przeprowadzenie, pod kierunkiem opiekuna, wybranych fragmentów zajęć psychoedukacyjnych oraz ich późniejsza, wspólna z opiekunem analiza	4	przygotowywanie materiałów i pomocy dydaktycznych na potrzeby prowadzonych i współprowadzonych zajęć	17
zdobycie informacji na temat zasad współpracy specjalistów poradni z placówkami oświatowymi	6	samodzielne przeprowadzenie jednego całego dnia aktywności pod koniec praktyk w danej placówce;	17
przygotowanie do prowadzenia w przedszkolu i szkole działań z zakresu diagnozy pedagogicznej	6	systematyczna analiza (wspólnie z opiekunem praktyk) zarówno zajęć hospitowanych, asystowanych, jak i samodzielnie prowadzonych	17
		uzyskanie informacji od opiekuna praktyk na temat zasad prowadzenia i dokumentowania obserwacji pedagogicznych w jego placówce	17
		asystowanie nauczycielom w przeprowadzaniu diagnozy przedszkolnej	13
		współudział w obserwacjach prowadzonych przez opiekuna praktyk;	14
		dokonanie analizy przypadku wybranego ucznia, sporządzenie pisemnego raportu z przeprowadzonych badań	16
		uzyskanie informacji na temat uregulowań prawnych dotyczących wyboru przez nauczyciela programu nauczania oraz tworzenia autorskich programów nauczania i wychowania	14

**Tabela 2.** Diagnoza wzrostu wiedzy i kwalifikacji studentów/ek w zakresie tematycznym projektu / Diagnoza wzrostu poziomu wskaźników rezultatów twardych założonych w projekcie w odniesieniu do studentów/ek (ex-post)

realizacja procesu dydaktycznego		psychologiczne i wychowawcze aspekty pracy w szkole	działalność szkoły i jej funkcje społeczno-kulturowe
zdecydowanie tak	10	10	5
tak	8	5	10
trudno powiedzieć	-	3	3

Podsumowując wyniki badania ex-post, należy podkreślić, iż w pierwszym okresie realizacji projektu zdecydowana większość spośród tych studentów/ek, którzy/e zakończyli/ły już udział w projekcie potwierdziła, że poprzez udział w warsztatach i praktykach:

- nastąpił wzrost ich wiedzy i kwalifikacji w badanych obszarach – końcowy poziom wskaźników rezultatów twardych jest wyższy niż wyjściowy;
- nastąpił wzrost ich motywacji, umiejętności i świadomości w badanych obszarach – końcowy poziom wskaźników rezultatów miękkich jest wyższy niż wyjściowy.

W drugim okresie realizacji projektu ankietę ex-post wypełniło 34 respondentów (wyłącznie kobiety). 17 respondentek rekrutowało się ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, 16 ze specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, z wychowaniem przedszkolnym, a 1 ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką.

Na wstępie ankiety ex-post respondentki poproszono o wskazanie zadań, jakie realizowały w czasie odbywania praktyk pedagogicznych. Rozkład procentowy odpowiedzi prezentuje tabela 3.

**Tabela 3.** Zadania wykonywane przez praktykantów w drugiej części realizacji projektu

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna		Przedszkole/ Szkoła Podstawowa	
zapoznanie się ze statutem i ofertą programów oraz terapii realizowanych w danej poradni	74%	lektura statutów placówek, ich programów wychowawczych, profilaktycznych, wewnątrzszkolnych systemów oceniania, planów wynikowych	94%
przygotowanie krótkiej charakterystyki profilu działalności poradni i grupy docelowej uczniów oraz rodziców, z jakimi instytucja ta współpracuje	44%	uzyskanie informacji na temat zasad prowadzenia nadzoru pedagogicznego	76%
obserwacja wybranych fragmentów badań i terapii realizowanych przez poszczególnych specjalistów zatrudnionych w poradni	65%	obserwacja pracy podstawowych jednostek funkcjonujących w ramach placówki	85%
uczestnictwo w przygotowaniu materiałów na potrzeby zajęć terapeutycznych	44%	udział w zebraniach rady pedagogicznej	29%
przeprowadzenie rozmów z poszczególnymi specjalistami na temat wymagań ich specjalizacji, ścieżki kształcenia zawodowego, koniecznych predyspozycji osobowościowych do wypełniania tego rodzaju pracy	50%	zapoznanie się z zasadami wypełniania dzienników szkolnych, kart ocen, kart obserwacji	97%
stworzenie krótkiej charakterystyki pracy wybranego specjalisty, uwzględniającej także własne predyspozycje do pełnienia analogicznej roli zawodowej	35%	obserwacja kontaktów wychowawcy klasy z rodzicami	82%

obserwacja fragmentów zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyk oraz ich późniejsza, wspólna z opiekunem analiza	56%	udział w zebraniach z rodzicami	41%
opracowanie konspektów fragmentów zajęć terapeutycznych	26%	obserwacja zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyk oraz innych nauczycieli	100%
udział w zajęciach organizowanych przez specjalistów poradni w szkołach	26%	przygotowywanie konspektów do fragmentów zajęć, a następnie ich realizacja pod kontrolą opiekuna	91%
przygotowanie i przeprowadzenie, pod kierunkiem opiekuna, wybranych fragmentów zajęć psychoedukacyjnych oraz ich późniejsza, wspólna z opiekunem analiza	38%	przygotowywanie materiałów i pomocy dydaktycznych na potrzeby prowadzonych i współprowadzonych zajęć	91%
zdobycie informacji na temat zasad współpracy specjalistów poradni z placówkami oświatowymi	59%	samodzielne przeprowadzenie jednego całego dnia aktywności pod koniec praktyk w danej placówce;	85%
przygotowanie do prowadzenia w przedszkolu i szkole działań z zakresu diagnozy pedagogicznej	53%	systematyczna analiza (wspólnie z opiekunem praktyk) zarówno zajęć hospitowanych, asystowanych, jak i samodzielnie prowadzonych	85%
		uzyskanie informacji od opiekuna praktyk na temat zasad prowadzenia i dokumentowania obserwacji pedagogicznych w jego placówce	91%
		asystowanie nauczycielom w przeprowadzaniu diagnozy przedszkolnej	85%

	współdział w obserwacjach prowadzonych przez opiekuna praktyk;	76%
	dokonanie analizy przypadku wybranego ucznia, sporządzenie pisemnego raportu z przeprowadzonych badań	59%
	uzyskanie informacji na temat uregulowań prawnych dotyczących wyboru przez nauczyciela programu nauczania oraz tworzenia autorskich programów nauczania i wychowania	56%
	zapoznanie się z podstawami programowymi nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego	91%
	sformułowanie zarysu/konceptji autorskiego programu zajęć kompensacyjno-wyrównawczych dla wybranego ucznia na podstawie przeprowadzonej uprzednio analizy przypadku.	50%

Podsumowując wyniki badania, należy podkreślić, iż zdecydowana większość spośród tych studentek, które zakończyły udział w projekcie w badanym przedziale czasu potwierdziła, że poprzez uczestnictwo w warsztatach i praktykach:

- nastąpił wzrost ich wiedzy i kwalifikacji w badanych obszarach – końcowy poziom wskaźników rezultatów twardych jest wyższy niż wyjściowy;

- nastąpił wzrost ich motywacji, umiejętności i świadomości w badanych obszarach – końcowy poziom wskaźników rezultatów miękkich jest wyższy niż wyjściowy.

W ramach opisanego projektu nauczyciele będący opiekunami praktyk brali udział w warsztatach. W pierwszej części badań brały udział wyłącznie kobiety, które były zatrudnione głównie w szkołach podstawowych, a także w przedszkolach.

**Tabela 4.** Zadania wykonywane przez opiekunów praktyk

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna		Przedszkole/ Szkoła Podstawowa	
wprowadzenie praktykanta w praktyczne aspekty działalności instytucji	-	wprowadzenie praktykanta w środowisko przedszkolne/szkolne	18
zapoznanie praktykanta z celami poradni jako placówki oraz najważniejszymi zadaniami, jakie ona realizuje	-	umożliwienie praktykantowi obserwacji działań najważniejszych organów szkoły	14
omówienie najważniejszych problemów, z jakimi borykają się dzieci oraz rodziny, z którymi współpracuje poradnia	-	zapoznanie praktykanta z dokumentacją szkolną, planami lekcji, zasadami uzupełniania dziennika	18
umożliwienie praktykantowi obserwacji badań i terapii prowadzonych w poradni	-	zaprezentowanie oraz zachęcenie praktykanta do korzystania z dostępnych w placówce rekwizytów i pomocy dydaktycznych	18
zaangażowanie praktykanta w przygotowywanie materiałów i pomocy na potrzeby zajęć psychoedukacyjnych	-	zapoznanie praktykanta z podstawą nauczania oraz realizowanym w placówce programem nauczania	18
obserwacja i krytyczna analiza konspektów oraz fragmentów zajęć współprowadzonych przez praktykanta	-	omówienie z praktykantem zasad tworzenia autorskich programów nauczania, programów wychowawczych i kompensacyjno-wyrównawczych	17

sporządzenie opinii o pracy praktykanta	-	ułatwienie nawiązania kontaktu z grupą przedszkolną i zespołem klasowym	18
		przybliżenie studentowi problemów związanych z pracą z dziećmi przekraczającymi poszczególne progi edukacyjne	16
		wprowadzenie w praktyczne aspekty przeprowadzania obserwacji pedagogicznych	18
		zapoznanie praktykanta z narzędziami diagnostyki pedagogicznej stosowanymi w danej placówce	17
		umożliwienie praktykantowi obserwacji prowadzonych zajęć	18
		obserwacja i analiza zajęć prowadzonych i współprowadzonych przez praktykanta	18
		zachęcanie praktykanta do systematycznej autoewaluacji efektów swojej pracy z uczniem	18
		udzielanie praktykantowi wskazówek dotyczących ścieżek rozwoju zawodowego i doskonalenia kompetencji pedagogicznych	17
		monitorowanie i ocena zakresu realizacji celów i założeń teoretycznych Programu Praktyk Pedagogicznych	17
		sporządzenie pisemnej oceny pracy praktykanta	18



W wyniku prowadzonych badań odnotowano zdecydowany wzrost wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie tematycznym projektu. Aspektem dodatnim będzie wzrost umiejętności praktycznych z realizowanego zakresu.

Procentowy rozkład udziału w zadaniach realizowanych przez nauczycieli rekrutowanych do projektu w drugim naborze przedstawia się następująco:

**Tabela 5.** Zadania wykonywane przez opiekunów praktyk

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna		Przedszkole/ Szkoła Podstawowa	
wprowadzenie praktykanta w praktyczne aspekty działalności instytucji	-	wprowadzenie praktykanta w środowisko przedszkolne/szkolne	94%
zapoznanie praktykanta z celami poradni jako placówki oraz najważniejszymi zadaniami, jakie ona realizuje	-	umożliwienie praktykantowi obserwacji działań najważniejszych organów szkoły	76%
omówienie najważniejszych problemów, z jakimi borykają się dzieci oraz rodziny, z którymi współpracuje poradnia	-	zapoznanie praktykanta z dokumentacją szkolną, planami lekcji, zasadami uzupełniania dziennika	85%
umożliwienie praktykantowi obserwacji badań i terapii prowadzonych w poradni	-	zaprezentowanie oraz zachęcenie praktykanta do korzystania z dostępnych w placówce rekwizytów i pomocy dydaktycznych	29%
zaangażowanie praktykanta w przygotowywanie materiałów i pomocy na potrzeby zajęć psychoedukacyjnych	-	zapoznanie praktykanta z podstawą nauczania oraz realizowanym w placówce programem nauczania	97%
obserwacja i krytyczna analiza konspektów oraz fragmentów zajęć współprowadzonych przez praktykanta	-	omówienie z praktykantem zasad tworzenia autorskich programów nauczania, programów wychowawczych i kompensacyjno-wyrównawczych	94%

sporządzenie opinii o pracy praktykanta	-	ułatwienie nawiązania kontaktu z grupą przedszkolną i zespołem klasowym	76%
wprowadzenie praktykanta w praktyczne aspekty działalności instytucji	-	wprowadzenie praktykanta w środowisko przedszkolne/szkolne	85%
zapoznanie praktykanta z celami poradni jako placówki oraz najważniejszymi zadaniami, jakie ona realizuje	-	umożliwienie praktykantowi obserwacji działań najważniejszych organów szkoły	91%
omówienie najważniejszych problemów, z jakimi borykają się dzieci oraz rodziny, z którymi współpracuje poradnia	-	zapoznanie praktykanta z dokumentacją szkolną, planami lekcji, zasadami uzupełniania dziennika	85%
umożliwienie praktykantowi obserwacji badań i terapii prowadzonych w poradni	-	zaprezentowanie oraz zachęcenie praktykanta do korzystania z dostępnych w placówce rekwizytów i pomocy dydaktycznych	85%
zaangażowanie praktykanta w przygotowywanie materiałów i pomocy na potrzeby zajęć psychoedukacyjnych	-	zapoznanie praktykanta z podstawą nauczania oraz realizowanym w placówce programem nauczania	91%
		wprowadzenie w praktyczne aspekty przeprowadzania obserwacji pedagogicznych	96%
		zapoznanie praktykanta z narzędziami diagnostyki pedagogicznej stosowanymi w danej placówce	100 %
		umożliwienie praktykantowi obserwacji prowadzonych zajęć	100 %
		obserwacja i analiza zajęć prowadzonych i współprowadzonych przez praktykanta	100 %

	zachęcanie praktykanta do systematycznej autoewaluacji efektów swojej pracy z uczniem	92%
	udzielanie praktykantowi wskazówek dotyczących ścieżek rozwoju zawodowego i doskonalenia kompetencji pedagogicznych	76%
	monitorowanie i ocena zakresu realizacji celów i założeń teoretycznych Programu Praktyk Pedagogicznych	84%
	sporządzenie pisemnej oceny pracy praktykanta	96%

Celem praktyki psychologiczno-pedagogicznej jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Poprzez udział studentów w programie „Przez praktykę do wiedzy” wzrosła ich wiedza oraz umiejętności niezbędne do przyszłej pracy w roli nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ponadto studenci mieli również okazję nabyć umiejętności praktyczne związane z diagnozą i terapią dzieci. Znamiennej cechą obecnie prowadzonych analiz różnych zawodów jest posługiwanie się pojęciem kompetencji, które charakteryzują kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach, a także gwarantują osiąganie sukcesów. Zgodnie z tym podejściem jedynie ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami, co odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela. Realizacja programu praktyk pedagogicznych niewątpliwie sprzyja podnoszeniu kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli-terapeutów. Wartością dodatnią jest fakt poniesienia kwalifikacji nauczycieli pełniących rolę opiekunów praktyk. Ponadto praktyka w po-

radni psychologiczno-pedagogicznej pozwala na zapoznanie się studentów nie tylko z elementami dydaktycznymi, ale również formami wsparcia uczniów w drodze do osiągania sukcesów edukacyjnych.

## **Bibliografia:**

1. Czekala M.: *Dobry nauczyciel*. „Nauczyciel z klasą”, 2000 nr 1.
2. Górniok-Naglik A.: *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2003, Wyd. UŚ.
3. Grądzki W.: *Internat formą opieki wychowawczej*, Białystok 2000, Wyd. TliB.
4. Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa 1994, Wyd. Veda.
5. Janowski A.: *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1985, WSiP.
6. Jastrząb J.: *Rola i zadania nauczyciela terapeuty*. „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2008, nr 2(2).
7. Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa 1987, WSiP.
8. Lepalczyk I., Badura J.: *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Warszawa 1987, PWN.
9. Nikitorowicz J., Sawicki K., Bajkowski T.: *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, Olecko 2003, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Acta Universitatis Masuriensis.
10. Perry R.: *Teoria i praktyka. Proces stawiania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP.
11. Rabczuk W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa 1994, IBE.
12. Strykowski W, Strykowska J., Pielachowski J.: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, wyd. eMPI2.
13. Szymański M. S.: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu; pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego*. Warszawa 1995, Wyd. „Żak”.