



REKOMENDACJE W ZAKRESIE PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA

Pod redakcją
Aliny Górniok-Naglik

Bielsko-Biała 2014



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Przez praktykę do wiedzy

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:

Alina Górniok-Naglik

Recenzja:

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 978-83-63705-80-0

Spis treści

Wstęp	5
<i>Renata Stefańska-Klar</i>	
I. Psychologiczne aspekty pracy z uczniem	9
Wprowadzenie	9
1. Psychologiczny portret ucznia wynikający z jego charakterystyki rozwojowej	10
2. Społeczny kontekst psychologicznego funkcjonowania ucznia	13
3. Emocjonalne i osobowościowe aspekty funkcjonowania w wieku szkolnym	16
4. Troska o zdrowie psychiczne w okresie nauki szkolnej	18
Zakończenie	22
Blok samokształceniowy	23
Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury	23
<i>Alicja Hruzd-Matuszczyk</i>	
II. Doskonalenie nauczycieli – poszukiwanie nowych obszarów działalności edukacyjnej	27
Wprowadzenie	27
1. Kształcenie pedagogów – od kandydata na nauczyciela do praktyka zawodu	29
2. Kształtowanie warsztatu zawodowego przyszłego nauczyciela na przykładzie praktyk studenckich	34
3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce – w poszukiwaniu nowych obszarów działalności edukacyjnej – szkic zagadnienia	38
Próba podsumowania	45
Blok samokształceniowy	46
Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury	47
<i>Lidia Wollman</i>	
III. Współpraca i obszary współdziałania praktykantów i nauczycieli	49
Wprowadzenie	49
1. Współpraca i współdziałanie jako sposób praktykowania w zawodzie w XXI wieku	50
2. Obszary współpracy i współdziałania praktykantów i nauczycieli	54
3. Komunikacja między nauczycielem a praktykantem sposobem na dobrą współpracę	61
4. Omawianie zajęć jako środek sprzyjający refleksji wg Delli Fish	65
Blok samokształceniowy	70
Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury	71

Bogusława Cholewa – Gałuszka

IV. Założona a rzeczywista organizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III	75
Wprowadzenie	75
1. Założona organizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III	76
1.1. Zalecenia organizacyjne o charakterze ogólnym, dotyczące całego procesu dydaktyczno - wychowawczego prowadzonego w klasach młodszych	76
1.2. Zalecenia organizacyjne związane z prowadzeniem konkretnych typów edukacji	78
1.3. Zalecenia związane z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych	81
2. Rzeczywista organizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III	82
2.1. Realizacja założeń organizacyjnych o charakterze ogólnym, dotyczących całego procesu dydaktyczno-wychowawczego prowadzonego w klasach młodszych	82
2.2. Rzeczywista realizacja zaleceń organizacyjnych związanych z prowadzeniem konkretnych typów edukacji	86
2.3. Rzeczywista realizacja zaleceń związanych z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych	88
Uwagi końcowe	89
Blok samokształceniowy	91
Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury	92

Lidia Wollman

V. Ewaluacja w obszarze praktyk pedagogicznych jako warunek przeobrażeń i podniesienia jakości edukacji	95
Wprowadzenie	95
1. Praktyki pedagogiczne jako przygotowanie do zawodu nauczyciela XXI wieku	96
2. Ewaluacja praktyk pedagogicznych drogą do mistrzostwa w zawodzie ..	100
3. Różne podejścia do refleksji i ewaluacji pracy nauczyciela/studenta	102
4. Kompetencje nabywane w trakcie praktyk pedagogicznych jako obszary ewaluacji działań praktykanta	106
5. Podniesienie jakości edukacji poprzez doskonalenie praktyk pedagogicznych	114
Konkluzja	117
Blok samokształceniowy	118
Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury	118

Wstęp

Niniejsze opracowanie wychodzi naprzeciw wymogom edukacji jutra, w zakresie przygotowania studentów do wypełniania trudnych i złożonych ról oraz zadań w ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Niezbędnym i koniecznym warunkiem przygotowania nowoczesnie myślących i działających pedagogów jest skuteczny, dobrze zaprojektowany i zorganizowany model praktyk.

Połączenie wiedzy teoretycznej z wiedzą metodyczną w toku praktyk powinno z jednej strony stanowić podstawę przyszłego funkcjonowania zawodowego studentów, a z drugiej powinno być dla nich weryfikacją ich zawodowych kwalifikacji, słowem dookreślać ich indywidualne możliwości, ich talent pedagogiczny.

W złożonym procesie osvajania się z zawodem nauczycielskim, będącym również sztuką pokonywania różnorodnych barier, niezwykle istotne jest, aby obok działań naśladowczych i wdrożeniowych występowały działania kreatywne, które mogą ocalić szkołę i ucznia od nudy, lenistwa, apatii i agresji. Wymaga to takiej organizacji praktyk, w której obok zadań wymagających określonych działań, zgodnych z założeniami programowymi, będą występowały również zadania inspirowane studentów do samodzielnego podejmowania decyzji, do wychodzenia poza dane informacje.

To, czy kandydat na nauczyciela mieści się w wąskim schemacie podręcznikowym, tkwi w niewoli reguł, przestarzałych rozwiązań, tradycyjnych zasad wynika z jego przygotowania do realizacji celów i zadań praktyk. Jest ono warunkowane wieloma czynnikami, wśród których szczególne miejsce zajmują: system kształcenia na studiach, model realizowanych praktyk oraz wiedza, jaką udało się już studentom osiąść, a także zasób ich dotychczasowych, niezbyt jeszcze bogatych doświadczeń.

Zmierzając w kierunku ubogacenia wiedzy studentów w zakresie ich praktycznego przygotowania się do wykonywania tego jakże trud-

nego i odpowiedzialnego zawodu, przekazujemy w ich ręce niniejsze opracowanie, zawierające prezentację kluczowych dla nauczycielskiej profesji zagadnień.

Nie istnieje prawidłowa, efektywna edukacja bez znajomości uczniów, a zwłaszcza ich prawideł rozwojowych. Stąd też portret ucznia szkoły podstawowej, psychologiczne i społeczne uwarunkowania jego prawidłowego rozwoju oraz funkcjonowania prezentuje w pierwszym, **otwierającym publikację rozdziale Renata Stefańska-Klar.**

Wypełnianie zadań i spełnianie się w zawodzie wymaga ustawicznego samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ten niezwykle rozległy tematycznie obszar charakteryzuje **w rozdziale drugim Alicja Hruzd-Matuszczyk.** Prezentowane w tekście wątki Autorka traktuje jako wprowadzenie do szerszych rozważań na podjęty temat. Swoją uwagę koncentruje na kilku problemach:

1. procesie kształcenia pedagogów we współczesnej, zreformowanej szkole;
2. procesie kształtowania warsztatu zawodowego nauczyciela, na przykładzie realizacji studenckich praktyk zawodowych;
3. doświadczeniach w zakresie doszkalania i doskonalenia zawodowego początkujących nauczycieli oraz dostępnych formach tego doskonalenia.

Podstawą sukcesu praktyki pedagogicznej jest odpowiedzialne działanie, a w szczególności współdziałanie dwóch biorących w niej udział podmiotów – studenta/praktykanta i opiekuna praktyk. **W rozdziale trzecim Lidia Wollman** zwraca uwagę na wielość obszarów współpracy i współdziałania, obszarów pozwalających na budowanie swojego nauczycielstwa. Autorka charakteryzuje aż siedem przestrzeni współbycia, które uświadamiają Czytelnikowi bogactwo możliwych i koniecznych do podjęcia działań. Współpraca i współdziałanie opiekuna praktyk ze studentem wymaga opanowania trudnej sztuki komunikacji, niezbędnej zwłaszcza w procesie omawiania ze studentami realizowanych zajęć i udzielania im stosownych wskazówek. Taka wymiana doświadczeń czyni możliwą pogłębioną refleksję nad własnym praktycznym działaniem i służy budowaniu relacji typu mistrz – uczeń.

Warunkiem prawidłowej organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych jest znajomość ich założeń. Analizę podstawy programowej, stosownych rozporządzeń oraz dokumentów MEN podjęła w **rozdziale czwartym Bogusława Cholewa-Gałuszka**. Zaletą tego opracowania jest zderzenie tego, co założone z tym, co rzeczywiste. Dopiero bowiem porównanie założonej oraz realnej organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I – III, pozwoliło Autorce na wykazanie istniejących w tym zakresie rozbieżności.

Rozdział piąty poświęcony jest ewaluacji praktyk pedagogicznych, w kontekście podnoszenia jakości edukacji. **Lidia Wollman** zwraca szczególną uwagę na różne ujęcia refleksji nad własnym działaniem, eksponując: model nauczyciela – badacza (W. Carr i S. Kemmis), model refleksyjnego praktyka w działaniu (D. Schön) oraz model samooceniającego się nauczyciela (A. Pollarda i S. Tanna). Autorka podkreśla również rolę samooceny w rozwijaniu własnego profesjonalizmu, a nauczycielskie kompetencje (które również analizuje) traktuje jako wykładnię do oceny i ewaluacji pracy studenta.

Podążając w kierunku rozwijania refleksyjności tak praktykantów, jak i czynnych już zawodowo nauczycieli, proponujemy pochylenie się nad problemami zawartymi w blokach samokształceniowych, umieszczonych pod każdym z rozdziałów, a także studium proponowanej tam literatury. Tylko bowiem wówczas, gdy student wzmacnia swe intensywne działania autokontrolą i autorefleksją, popartą studiowaniem i poszukiwaniem możliwych oraz optymalnych rozwiązań, praktyka ta ułatwia mu ocenę własnej przydatności do zawodu nauczycielskiego. Ponadto taka pogłębiona refleksja nad zawodem nauczycielskim skłania i praktykantów, i opiekunów praktyk do dyskusji nad problematyką granic przymusu i swobody w edukacji szkolnej, zachęca do doskonalenia posiadanych już wzorców, zaleceń i poszukiwania nowych, innowacyjnych rozwiązań i wpływających z nich działań.

Alina Górniok-Naglik

Renata Stefańska-Klar

Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu

I. Psychologiczne aspekty pracy z uczniem

Wprowadzenie

Praca z uczniem to nie tylko wypełnianie zadań związanych z edukacją i wychowawczą misją szkoły, lecz również, a może przede wszystkim wchodzenie w trwające czas dłuższy relacje z żywą i stale rozwijającą się osobą, która ma swoje potrzeby, marzenia, mocne i słabe strony oraz od czasu do czasu przeżywa chwile trudne, a nawet dramatyczne. Uwzględnianie psychologicznych aspektów w relacji nauczyciel-uczeń oznacza branie pod uwagę właściwości indywidualnych każdego z uczniów, wynikających także z wieku i etapu rozwojowego, które wyznaczają sposób funkcjonowania w roli ucznia oraz zachowania się w sytuacjach typowych i nietypowych, generowanych przez kontekst szkoły i innych instytucji a także środowisk edukacyjno-wychowawczych. To także liczenie się z właściwościami społecznego kontekstu, w jakim przychodzi spędzać czas i realizować stawiane zadania dzieciom i młodzieży. W tym opracowaniu poruszę zagadnienia związane z jednej strony z rozwojowym portretem ucznia szkoły podstawowej, z drugiej zaś z psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami prawidłowego rozwoju i funkcjonowania, w tym zdrowia psychicznego dzieci w wieku szkolnym. Są to wiadomości, które powinno się brać pod uwagę w planowaniu działań dydaktycznych i wychowawczych oraz projektowaniu środowiska edukacyjnego dla dzieci w wieku szkolnym. Nie zostali tu uwzględnieni uczniowie o specjalnych potrzebach eduka-

cyjnych, gdyż rozmiar opracowania nie pozwala na to, jednak jest oczywiste, że tacy uczniowie są w każdej klasie i że należy odpowiednio dostosować do ich potrzeb środowisko oraz indywidualizować podejście z myślą o każdym z nich z osobna. Ktoś taki nie powinien być nigdy przez nauczyciela zapomniany, ani lekceważony.

1. Psychologiczny portret ucznia wynikający z jego charakterystyki rozwojowej

W tym opracowaniu zajmę się uczniem szkoły podstawowej, co oznacza dziecko w rozwojowym okresie późnego dzieciństwa, nazywanym również młodszym wiekiem szkolnym, który obejmuje wiek od 6/7 do 11/12 lat. Jest to wiek, w którym dziecko zmienia środowisko domowe na takie, w którym będzie poza domem rodzinnym realizować zadania i oczekiwania społeczne, z nadzieją, że nie tylko sobie z nimi poradzi, ale że od tej pory stanowić będą one przedmiot jego odpowiedzialności. To zarazem okres wymagający przekroczenia trzech kolejnych progów edukacyjnych (przedszkole/szkoła, nauczanie zintegrowane/nauczanie blokowe i szkoła podstawowa/gimnazjum). Przekraczanie progu edukacyjnego, jako radykalna zmiana jakościowa, zwykle związane jest ze zwiększonym wysiłkiem i stresem oraz wymusza konieczność adaptacji i poradzenia sobie z kryzysem.

Wiek szkolny to czas przejściowy pomiędzy dzieciństwem i adolescencją, w którym następuje przekształcenie dotychczasowej aktywności dziecka z głównie spontanicznej i zdominowanej przez zabawę, w system działań sterowanych przez stałe zadania, obowiązki i społeczne normy. Proces ten jest wspomagany przez postępujący rozwój psychicznych funkcji i ich integrację, co umożliwi coraz lepsze dostosowywanie się przez dziecko do nowych sytuacji, zadań i wymagań. Dziecko na trwałe wchodzi w szkolne środowisko, co oznacza, że szkoła staje się teraz dla niego drugim podstawowym, obok rodziny czynnikiem wychowawczym i miejscem kontaktów społecznych, przez co wpływ rodziny staje się słabszy, a nowe rodzaje wpływów społecznych

mogą być zupełnie odmienne od rodzinnych. Jednocześnie są one dla dziecka ważnym źródłem wzorów, modeli, wartości i inspiracji, będących istotnym czynnikiem kształtowania się własnej tożsamości oraz źródłem porównań z innymi. Są one również podstawą formowania roli ucznia, która pojawia się w efekcie wchodzenia dziecka w nowy obszar zadań i nowy dla niego kluczowy kontekst społeczny.

Aby sprostać oczekiwaniom szkolnym, dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom **dojrzałości szkolnej**¹, a więc być dostatecznie rozwinięte fizycznie i ruchowo, szczególnie pod względem manualnym; posiadać dobry poziom spostrzegawczości, myślenia, uwagi i pamięci, wystarczający zasób słownictwa oraz wiedzy o świecie, wreszcie komunikować się na tyle dobrze, aby móc skutecznie porozumiewać się z dziećmi i dorosłymi. Pod względem samodzielności, dziecko musi umieć się obsłużyć w zakresie czynności toaletowych, związanych z ubieraniem się i jedzeniem, musi też umieć działać intencjonalnie, tzn. podejmować celowe czynności i wykonywać je do końca. Do ważnych kompetencji należy uspołecznienie, tzn. umiejętność kontaktowania się z rówieśnikami i dorosłymi, zgodne i przyjazne współdziałanie z innymi, branie pod uwagę ich racji, przy zachowaniu niezbędnej asertywności. Do trudniejszych dla młodszycy uczniów umiejętności, należy na początku kontaktów ze szkołą wykonywanie poleceń kierowanych przez dorosłych do całej grupy dzieci w tym samym czasie, a nie do niego samego. Również dojrzałość emocjonalna dziecka może w tym czasie nie być wystarczająca do swobodnego rozstania się z matką na czas pobytu w szkole i do panowania nad swymi emocjami w sytuacjach je wywołujących.² W miarę wzrostu doświadczeń szkolnych, większość uczniów już w pierwszej klasie opanowuje zasady obowiązujące w nowym środowisku i jest w stanie sprostać wymogom stawianym przez nauczyciela. Jest jednak zawsze pewna liczba dzieci, których rozwój w porównaniu z rówieśnikami jest przyspieszony lub opóźniony. O ile

¹ Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa 1985, WSiP.

² Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża..., dz. cyt.

te pierwsze potrzebują uwzględnienia ich wyższych możliwości w sposób, który będzie rozwój zdolności stymulował, a nie hamował, to tym drugim można pomóc przez początkowe obniżenie wymagań, przy jednoczesnej stymulacji funkcji opóźnionych lub ogólnie deficytowych. Dzieci te wymagają właściwej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, w oparciu o którą będzie można zaplanować dla nich właściwą pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

Wiek szkolny to czas intensywnego rozwoju **procesów i czynności poznawczych**, jak percepcja, myślenie, pamięć i uwaga. Ten ostatni proces, związany z możliwością dowolnego pod względem intensywności, zakresu i czasu trwania skupiania się na wybranym obiekcie lub zjawisku (również na własnym zachowaniu), ma kluczowe znaczenie dla przebiegu i rozwoju pozostałych wymienionych procesów poznawczych. Jest to zarazem warunek odnoszenia przez dziecko sukcesów szkole i w środowisku pozaszkolnym, jak dom, szkoła, podwórze, ulica, kościół, sklep, plac zabaw, itd. Dziecko musi umieć dokonywać integracji posiadanej wiedzy i umiejętności, ze strategiami, próbami i wysiłkiem w taki sposób, żeby móc właściwie dopasować się do zmiennej sytuacji oraz trafnie rozwiązać dostrzeżony lub powstały w jej wyniku problem.

W tym okresie, trwającym od końca wieku przedszkolnego do początku adolescencji następuje znaczący postęp w zakresie **kompetencji komunikacyjnych**, niezbędnych do działania w kontekście społecznym. Chodzi zarówno o podlegające ćwiczeniu kompetencje wrodzone, jak funkcjonowanie we wspólnym polu uwagi, naśladownictwo cudzych działań i podejmowanie lub inicjowanie zachowań naprzemiennych, będących podstawą komunikacji o charakterze dialogu (w jęz. ang. *turn-taking*)³, jak i umiejętności bardziej specyficzne, nabyte za pośrednictwem socjalizacji oraz samokształcenia, jak negocjowanie czy wywieranie wpływu na dzieci i dorosłych. Mowa, która w wieku szkolnym pod-

³ Por. R. Stefańska-Klar, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji*. [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red) *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

lega intensywnemu rozwojowi (jest wszak nieustannie stymulowana, przez czytanie, słuchanie i konieczność wypowiedzania się na lekcjach). Wypowiedane przez dziecko treści w dużym stopniu nawiązują do działań własnych i cudzych oraz do coraz bardziej wzbogacających się relacji interpersonalnych, mających zarówno charakter towarzyski, jak i zadaniowy – w parach i grupach⁴.

Przez cały czas trwania wieku szkolnego dziecko doskonali zdolność do kierowania się **regułami rządzącymi działaniem**, zarówno dzięki nieustannemu ćwiczeniu jej pod kierunkiem nauczyciela i rodziny, ale również dlatego, że w tym okresie fascynuje je odkrywanie i rozpoznawanie reguł obecnych w otoczeniu i wypróbowywanie ich, badanie zakresu i stałości ich granic, a także wymyślanie reguł własnych⁵. Ta faza w rozwoju psychicznym dziecka powoduje jego otwarcie się na wszelkiego rodzaju zabawy i gry, indywidualne i zespołowe o wyrażonej strukturze i czytelnych regułach, jak konkursy czy zawody sportowe oraz mające strukturę fabularną (planszowe i komputerowe), z podziałem na wyraziste i odróżniające się od siebie role, z rozwojem akcji, zmierzającym ku określonemu zakończeniu, jednak podlegające wpływowi gracza, mogącego zmieniać bieg rzeczy⁶.

2. Społeczny kontekst psychologicznego funkcjonowania ucznia

W okresie uczęszczania do szkoły wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami. Początkowe trudności z zaadaptowaniem się do dłuższego przebywania w klasie czy na hałaśliwym korytarzu szkol-

⁴ Por. Maria Przetacznik-Gierowska, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Energeia.

⁵ Por. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska. Wrocław 1994, Wydawnictwo Siedmioróg.

⁶ Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka t. 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.

nym zostają zastąpione przez uznanie tych miejsc za podstawowe miejsce spotkań z ulubionymi kolegami i jest to często jedyne miejsce, gdzie koleżanki i koledzy mają bezpośredni kontakt, gdyż w dzisiejszej dobie komputery i Internet, oferujące możliwość zajmowania się czymś, co interesuje samotnie lub wspólnie z innymi on-line, wypierają aktywności dzieci na świeżym powietrzu, podobnie jak podwórko czy plac zabaw.

Wejście w grupę rówieńczą stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych wieku szkolnego, ale też jest przedmiotem potrzeb społecznych samego dziecka. Warunkiem zaspokojenia tych potrzeb jest posiadanie określonych kompetencji, które umożliwiają wejście w grupę i zajęcie w niej odpowiedniej pozycji, jednak znaczna ilość tych kompetencji zostaje wypracowana właśnie podczas kontaktów rówieśniczych, podczas których dziecko uczy się, jak być członkiem grupy akceptowanym przez innych. Umożliwia to wzrastająca otwartość dziecka na obecność i opinie innych rówieśników, stopniowo staje się ono coraz bardziej posłuszne regułom, jakie panują w grupie lub są narzucane przez pojedyncze dzieci, nieraz do swoistego niewolnictwa w zakresie podporządkowywania się normom i ocenom koleżanek i kolegów, co jest charakterystyczne dla wczesnej adolescencji. Inni stają się dla dziecka „modelami wzorów myślenia, spostrzegania, oceniania i reagowania, a także sposobów komunikowania się. Mają oni wpływ na jego postawy, preferencje, i wybory, np. dotyczące przedmiotów, strojów i innych własności, a także na kształtowanie się upodobań i zainteresowań. Dla wielu dzieci taka socjalizacja przez rówieśników zaczyna się już w przedszkolu, jednakże zasadniczym polem kształtowania się psychiki w ścisłej relacji z grupą jest właśnie szkoła”⁷.

Rola pozadomowego kontekstu społecznego w tym okresie polega na tym, że staje się on zewnętrznym, zobiektywizowanym źródłem norm, wzorców i oczekiwań, równorzędnych lub nadrzędnych wobec tych, które obowiązują w rodzinie. „Otoczenie społeczne wyznacza dziecku granice poznawcze i behawioralne oraz operuje systemem od-

⁷ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka t. 2...*, dz. cyt. s. 148.

działywania na dziecko poprzez system kar i nagród oraz mechanizmy tzw. **wpływu społecznego**. Poddawanie się takim wpływom samo jest zarazem treningiem zachowań umożliwiających dalszą socjalizację”⁸.

Dzieci, wchodząc w liczne kontakty, rozwijają umiejętności interpersonalne a także poznawcze, afektywne i wykonawcze, które wiążą się z funkcjonowaniem osobistym. Następuje wzrost rozumienia innych i społecznych zdarzeń oraz poszerzenie i pogłębienie się wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych. Dzieci coraz lepiej wnioskuje na temat sytuacji społecznych, w tym zachowania się różnych osób oraz poznają, a także trenują nowe role i zachowania. Szczególną rolę w przyswajaniu przez nie norm społecznych, dotyczących funkcjonowania w układach wzajemnej zależności, odgrywa grupa. To w niej i dzięki niej dziecko uczy się komunikowania, kierowania oraz podporządkowywania się innym, wreszcie okazywania i doświadczania przyjaźni. Brak przyjaciółki lub przyjaciela tej samej płci w wieku szkolnym powoduje poczucie osamotnienia i niską samoocenę. Nawiązywanie relacji opartych na przyjaźni i ich rozwój staje się bazą dla do pogłębiania się i doskonalenia sfery uczuć, które wzbogacają się o coraz bardziej dojrzałą empatię, altruizm, społeczne szczęście i nadzieję. Dzieci uczą się wyrażać gniew w nieagresywny sposób, a także takich pojęć, jak: zobowiązanie, lojalność, solidarność, odpowiedzialność za kolegę i za swoją grupę.

W okresie uczenia do szkoły bardzo ważną dla dziecka staje się pozycja zajmowana w klasie szkolnej. Poczucie, że się jest nieakceptowanym lub bycie odrzuconym przez grupę rówieśniczą rodzi niekorzystne skutki psychologiczne i ujemne rezultaty społeczne. Erikson⁹ dostrzegł istnienie związku pomiędzy doznawaniem sukcesów lub porażek na terenie grupy, a osobistym poczuciem kompetencji i akceptacją oraz szacunkiem ze strony grupy. W swych badaniach M. Deptuła (1997) wykazała, że akceptacja ze strony klasy ma ścisły związek z eksponowanymi społecznie osiągnięciami dziecka. Dzieci osiągające sukcesy i posiadające dobre kompetencje społeczne mają wielu przyjaciół

⁸ Tamże.

⁹ Por. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań 1997, Wydawnictwo Rebis.

oraz zajmują wysoką pozycję w grupie, w przeciwieństwie do dzieci słabiej sobie radzących z nauką, sprawnościami i w społecznych relacjach. Wynika stąd wniosek, że aby poprawić pozycję dziecka na terenie klasy, należy pomóc mu w osiągnięciu sukcesów oraz stymulować rozwój jego sprawności psychospołecznych.

3. Emocjonalne i osobowościowe aspekty funkcjonowania w wieku szkolnym

W książce „*Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*”, Salovey i Sluyter¹⁰ opisują, w jaki sposób, ich zdaniem, kształtuje się **system emocji** i jak powstaje **inteligencja emocjonalna** w toku rozwoju psychicznego dziecka. Pierwszą fazą jest *faza akwizycji*, czyli nabywania. Obejmuje ona trzy aspekty procesów emocjonalnych, które w badaniach zwykle traktuje się odrębnie: a) odruchowe reakcje emocjonalne, b) temperament i c) nabywanie słownych określeń (nazw) dla kategorii emocjonalnych. Dziecko stopniowo różnicuje swój emocjonalny stosunek do różnych elementów i aspektów świata, przez co nabywa i ćwiczy różnorodne, początkowo nowe dla niego emocje, przejawiając ich określony styl, czyli temperament. Faza ta obejmuje również poznawanie lub tworzenie nazw dla przeżywanych i uświadamianych dzięki słowom emocji. Jest to faza uczenia się, jak należy nazywać emocje swoje i innych. Większa część procesu nabywania podstawowych mechanizmów emocjonalnych dokonuje się w wieku niemowlęcym.

W drugiej fazie, nazywanej *fazą doskonalenia*, następuje modyfikacja wysyłanych przez dziecko sygnałów emocjonalnych, zgodnie z tym, czego oczekuje od niego otoczenie, co zostaje zauważone i zaakceptowane jako wzorzec lub stosownie do własnych planów i zamiarów. Duży wpływ na to, czego uczą się w tym okresie dzieci, ma rodzina, szkoła, środowiska społeczne, z którymi dziecko się styka, wreszcie kultura

¹⁰ P. Salovey, D.J. Sluyter : *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań 1999, Wyd. Rebis, s. 393, 398, 399 i 400.

w szerokim i wąskim rozumieniu (np. literatura, media, instytucje wyznaniowe, itd.). Dziecko pewne rzeczy rozwija w oparciu o wpływy zewnętrzne, inne nabywa wprost w procesie nauczania i wychowania.

Potencjalne reakcje emocjonalne zostają powiązane z określonymi kontekstami i ludźmi, czyli tworzy się strukturalna podstawa dla inteligencji emocjonalnej w postaci „biblioteki”, zawierającej informacje typu: Wiem Co i Wiem Jak. Nabyte w tym okresie umiejętności pozwalają dziecku kontrolować i sterować sposobem wyrażania emocji, np. minimalizować lub wyolbrzymiać ich ekspresję, jak również całkowicie je maskować za pomocą innych sygnałów (np. pokryć uśmiechem zmieszanie lub udawać obojętność, pomimo gniewu).

W miarę dorastania, dzieci doskonalą sposoby ekspresji oraz czynią postępy w rozpoznawaniu i rozumieniu emocji, a sposoby ich wyrażania stają się coraz bardziej adekwatne w świetle wzorów, oczekiwań i wymagań kulturowych oraz rodzinnych. Opisywana na początku dojrzałość szkolna oznacza również ten aspekt funkcjonowania dziecka, od którego oczekuje się niemal pełnego repertuaru adekwatnych kulturowo metod nazywania i wyrażania emocji, a także tłumienia niepożądane sposobów ich wyrażania, co zwykle charakteryzuje przeciętnego siedmiolatka.

W powiązaniu z opanowywaniem wiedzy o emocjach i ich rozumienia, następuje rozwój rozumowania moralnego, który staje się podstawą do internalizacji norm, których źródłem są ważne dla dziecka osoby - modele i autorytety oraz inne źródła zewnętrzne i wewnętrzne (np. spostrzegana ważność społeczna normy). Zarówno emocje, jak i poznawcze oceny dotyczące świata oraz siebie samego, w połączeniu z wiedzą nabywaną w okresie dzieciństwa i osobistymi doświadczeniami stają się tworzywem do kształtowania indywidualnych struktur **osobowości**, takich jak obraz świata, obraz siebie samego oraz systemu relacji pomiędzy sobą a światem. Strukturą aktywnie rozbudowywaną w tym okresie jest JA (*self*) obejmujące wiedzę i oceny odnoszące się do sfery działania dziecka, zwłaszcza w kontekście interpersonalnym.

„W okresie przedszkolnym dziecko gromadziło głównie informacje dotyczące funkcjonowania w roli wyznaczonej płcią¹¹, obecnie jego zainteresowanie skierowane jest na wyniki porównań z innymi dziećmi oraz z normami i wzorami, dokonywanych w zakresie kompetencji i efektywności w działaniu”¹². Stopniowo kształtuje też się osobisty system wartości, jako baza dla odniesień związanych z własnym i cudzym działaniem; będzie ona stanowić w przyszłości zbiór kryteriów, branych pod uwagę w procesach oceniania, formułowania celów oraz dokonywania wyborów.

4. Troska o zdrowie psychiczne w okresie nauki szkolnej

Zdrowie psychiczne jest pozytywnym stanem i poczuciem dobrostanu, z którego wynikają: emocjonalna i duchowa odporność oraz siła, które są ważne dla poczucia spełnienia się i czynią ludzi zdolnymi do przetrwania bólu, rozczarowania i smutku. Wymaga ono leżącej u podstaw wiary w godność i wartość własną oraz innych¹³. Wśród czynników mogących mieć wpływ na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży możemy wymienić te o charakterze zewnętrznym i o wewnętrznym, mające znaczenie zarówno biologiczne, jak i psychologiczne, a także społeczne. Do czynników zewnętrznych (o charakterze społecznym), możemy zaliczyć rodzinę i sposób jej funkcjonowania, szkołę i szkolne doświadczenia dziecka, relacje z rówieśnikami oraz charakter sąsiedztwa. Czynniki wewnętrzne to wrodzone predyspozycje i nabyte cechy dziecka oraz z jego społeczne przystosowanie, kompetencje i skuteczne

¹¹ Por. E. Mandal, *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią* [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.) *Współczesne problemy socjalizacji*. Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

¹² R. Stefańska-Klar (2000) *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka ...dz.* cyt. s. 153.

¹³ Definicja sformułowana w 1999 roku przez WHO Regional Office for Europe (Światowa Organizacja Zdrowia, Regionalne Biuro w Europie).

pełnienie ról społecznych, osiągnięcia szkolne, a także rodzaj akceptacji (tzn. jej obecność lub brak) ze strony rówieśników. Obecność czynników niesprzyjających, a także brak lub niedobór czynników sprzyjających stanowi ryzyko dla psychofizycznego funkcjonowania dziecka, a nawet dla jego zdrowia fizycznego i psychicznego, co związane jest z jednej strony ze wzmożonym odczuwaniem stresu, z drugiej zaś z niedoborami w zaspokojeniu wielu potrzeb psychologicznych, w tym często potrzeby bezpieczeństwa.

Do potrzeb młodszych i starszych uczniów, w kontekście ich zdrowia psychicznego, z jednej strony, a pracy szkoły z drugiej, możemy zaliczyć:

- zaspokojenie potrzeby nauki i rozwoju własnego (możliwość poszerzania wiedzy i umiejętności zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i pozaszkolnych, rozwijanie zainteresowań),
- doświadczenie sukcesów, poczucie autoskuteczności i otrzymywanie pozytywnych informacji zwrotnych na swój temat
- wsparcie społeczne związane ze szkołą (pomoc w adaptacji szkolnej, obserwowanie i wysłuchanie dziecka),
- sprawiedliwe ocenianie (ocena za wykonanie zadania, eliminacja etykietowania uczniów),
- zaspokajanie potrzeby kompetencji i wzrostu (możliwość odkrywania swoich mocnych stron, zdolności i podnoszenia ich poziomu),
- właściwe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej (integracja, dobre relacje interpersonalne, zapobieganie izolacjom społecznym),
- pozytywne wspierające relacje z dorosłymi (dla efektu psychoprofilaktycznego wystarczy jedna stojąca za dzieckiem osoba, spoza środowiska domowego)¹⁴.

Z jednej strony są to potrzeby, których zaspokojenie stanowi bazę i warunek pozytywnego zdrowia psychicznego, z drugiej możemy pa-

¹⁴ G. Kryk, R. Stefańska-Klar, *Zdrowie psychiczne młodszych uczniów a realia współczesnej szkoły* (w druku).

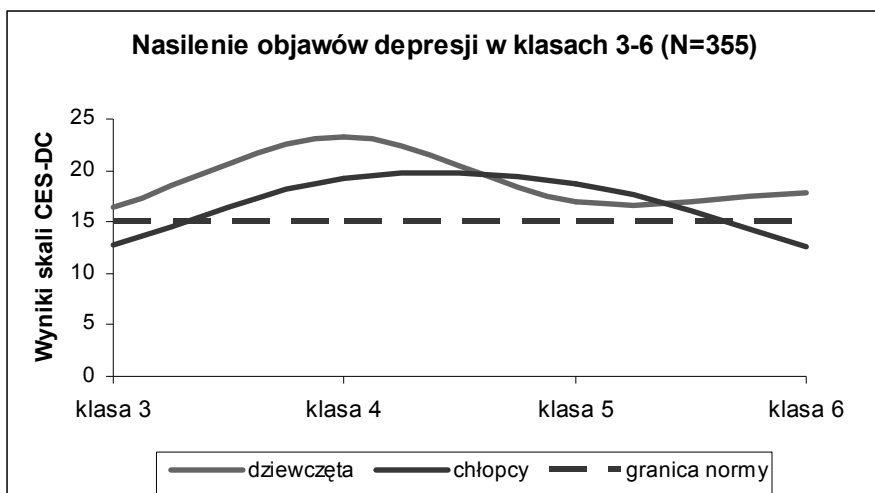
trzeć na nie przez pryzmat tzw. czynników ochronnych, czyli uwarunkowań zapobiegających jego pogarszaniu się lub traceniu. Jednocześnie wszelkie negatywne zmiany w zakresie psychofizycznego funkcjonowania dziecka mogą wpłynąć niekorzystnie na te obszary jego działania, w których te potrzeby mogą być zaspokojone, czyli dodatkowo wspierać ujemne sprzężenie zwrotne, powodujące niepożądane efekty. W badaniach zaprezentowanych przez autorkę na XXXIV Zjeździe Naukowym Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w 2011 roku ukazany został stan psychiczny i wskaźniki zdrowia psychicznego dzieci w zależności od różnych czynników, zarówno obiektywnych (wiek, przekraczanie progów edukacyjnych, stan rodziny, itp.), jak i subiektywnych (percepcja swojej sytuacji życiowej, otoczenia i siebie samego przez dziecko, samoocena osiągnięć własnych, nadzieja sprawcza i egzystencjalna, itp.).

Poniżej (patrz diagram 1) prezentuję wyniki badań depresyjności u uczniów klas 3-6 (nasilenie objawów depresyjnych mierzone było średnią liczby punktów uzyskanych przez grupy wiekowe w teście depresji dla dzieci), gdzie wartość graniczna pomiędzy normą a prawdopodobną depresją wynosiła 15. Na uwagę zasługuje wysoki wskaźnik depresyjności u dziewczynek wszystkich klas (średnie grupowe powyżej granicy normy) w porównaniu z chłopcami, a także dramatycznie wysoki skok w nasileniu objawów depresyjnych w klasach czwartych oraz utrzymywanie się tego stanu wśród chłopców również w klasach piątych.

Oczywiście uzyskane wyniki nie mówią o tym, u ilu spośród przebadanych uczniów lekarz psychiatra zdiagnozowałaby depresję jako jednostkę kliniczną, mówią natomiast o natężeniu objawów depresyjnych w dniu badania. Natomiast nauczyciel powinien liczyć się z tym, że u dzieci o wzmożonym poziomie depresyjności pojawią się takie zachowania, jak słaba koncentracja, senność lub pobudzenie, lęklivość, smutek, skłonność do płaczu lub przeciwnie, drażliwość, upór, napaśtliwość, zachowania agresywne, obniżenie motywacji do pracy oraz spadek możliwości intelektualnych, wykonawczych i społecznych. Zwykle, gdy pojawiają się posobne zachowania u dzieci i trwają jakiś

czas, nie bierze się pod uwagę możliwości stanu depresyjnego, tylko trudności natury wychowawczej, a przecież obie przyczyny wymagają odrębnego traktowania i podjęcia zupełnie różnych środków.

Diagram nr 1



Źródło: badania własne.¹⁵

O ile sama depresja, jej zdiagnozowanie i podjęcie odpowiedniego leczenia pozostaje w gestii lekarzy i być może także psychoterapeutów, to jeśli chodzi o możliwości samej szkoły, w myśl obowiązujących przepisów prawnych uczniowie, ich rodzice i nauczyciele mogą liczyć na pomoc psychologiczno-pedagogiczną, w postaci określonych działań pedagogicznych i organizacyjnych.

¹⁵ Por. R. Stefańska-Klar, *Jakość życia i nadzieja a depresyjność oraz inne wskaźniki zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. W: *Oblicza współczesnej psychologii. Jedność w różnorodności?* XXXIV Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Katowice, 18-21 września 2011 roku. Psychotronic publishing, Tychy, 2011.

Najważniejszymi wyznacznikami jakości nowego modelu organizacji pracy szkoły, a zarazem zasadami, które służą zdrowiu psychicznemu uczniów są:¹⁶

- indywidualizacja pracy z uczniem,
- „pomoc bliżej ucznia”,
- „pomoc bliżej rodzica”,
- „pomoc bliżej nauczyciela”,
- elastyczność i adekwatność planowanych i realizowanych działań do potrzeb ucznia,
- instytucjonalne i osobowe partnerstwo,
- aktualizacja w klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów,
- zaufanie do profesjonalizmu nauczycieli i wychowawców,
- zaufanie do szkoły – swoistej instytucji „szybkiego reagowania”¹⁷.

Zakończenie

Tym, co można uznać za szczególnie ważne z punktu widzenia zapewnienia warunków prawidłowego rozwoju, a zarazem profilaktyki zdrowia psychicznego ucznia, to zadbanie o jego psychospołeczny i edukacyjny dobrostan, wyrażający się możliwością zaspokojenia najważniejszych potrzeb psychicznych, zdolnością do zdobycia/podtrzymania zasobów wewnętrznych i zewnętrznych oraz przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych. Źródła pozytywnych emocji bywają różnorodne, może to być pozytywny obraz samego siebie, pozytywne relacje z rówieśnikami i dorosłymi, satysfakcja z życia i dająca radość aktywność własna, poparta zadowoleniem z wyników swoich działań, a także nadzieja i optymistyczne oczekiwania. Praca z uczniem, oparta na znajomości czynników polepszających jego funkcjonowanie, to dla

¹⁶ G. Kryk, R. Stefańska-Klar, *Zdrowie psychiczne młodszych uczniów a realia współczesnej szkoły* (w druku).

¹⁷ *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 11.

nauczyciela szansa na sukces dydaktyczny i wychowawczy, a dla ucznia ważny czynnik wspierający pozytywne kierunki jego rozwoju oraz zdrowia psychicznego.

Blok samokształceniowy

1. W jaki sposób właściwości psychologiczne dziecka w wieku szkolnym będą wpływać na Twoje plany związane z nauczaniem i wychowaniem na terenie klasy szkolnej? Pomyśl, jak można kierować się zasadą indywidualizacji w pracy z poszczególnymi uczniami?
2. Jak rozumiesz własny wpływ (jako nauczyciel i pedagog) na rozwój emocjonalno-społeczny i osobowościowy swoich uczniów? Od czego zależy, czy wpływ ten jest pozytywny, negatywny czy prawie żaden? Co ty sam/a mógłbyś/mogłabyś uczynić, aby jak najlepiej zapisać się w procesie kształtowania osobowości swoich uczniów?
3. Zastanów się, za pomocą jakich sposobów nauczyciel może zapewniać dzieciom bezpieczeństwo psychiczne i dbać o profilaktykę zdrowia psychicznego na terenie klasy szkolnej? Co może i powinna szkoła robić w tym zakresie?

Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury:

1. Borba M., *Koniec ze złym zachowaniem. 38 trudnych zachowań i sposoby, jak im zaradzić*, przeł. A. Jacewicz. Poznań 2003, Dom wydawniczy REBIS.
2. Borowska T., *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby-rozwijanie*. Katowice 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
3. Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań 1997, Wydawnictwo Rebis.
4. Ilg F.L., Bates Ames L., Baker S. M.: *Rozwój dziecka od 10 do 14 lat.*, przeł. M. Horyński. Gdańsk 1998, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

5. Kryk G., Gabzdyl J., Stefańska-Klar R. (red.), *Wybrane konteksty edukacji dzieci i młodzieży*. Racibórz 2013, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu.
6. Kryk G., *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*. Racibórz 2009, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu
7. Kryk G., Stefańska-Klar R., *Zdrowie psychiczne młodszych uczniów a realia współczesnej szkoły* (w druku).
8. Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
9. Mandal E., *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią* [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.) *Współczesne problemy socjalizacji*. Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
10. Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska. Wrocław 1994, Wydawnictwo Siedmioróg.
11. Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa 1985, WSiP.
12. Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Energeia.
13. Ridley D. S., Walther B., *Jak nauczyć dziecko odpowiedzialności*, przeł. K. Rogowski. Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
14. Salovey P., Sluyter D.J., *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań 1999, Wyd. Rebis.
15. Seligman M. E. P. z Reivich K., Jaycox L., Gillham J., *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, przeł. A. Jankowski. Poznań 1997, Media Rodzina of Poznań.
16. Słysz A., Arcimowicz B., *Przyjaciele w internecie*. Gdańsk 2009, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
17. *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
18. Stefańska-Klar R., *Jakość życia i nadzieja a depresyjność oraz inne wskaźniki zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. W: *Oblicza współcze-*

- snej psychologii. *Jedność w różnorodności?* XXXIV Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Katowice, 18-21 września 2011 roku. Psychotronic publishing, Tychy 2011.
19. Stefańska-Klar R., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji*. [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
 20. Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka t. 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.
 21. Sternberg R. J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, przeł. O. i W. Kubińscy. Gdańsk 2003, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 22. Zimmerman B. J., Bonner S., Kovach R., *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, przeł. M. Polaszewska-Nicke. Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Alicja Hruzd-Matuszczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

II. Doskonalenie nauczycieli

– poszukiwanie nowych obszarów działalności edukacyjnej

„Wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych nadzieje na dobre przygotowanie do zawodu nauczycielskiego upatrywane są w twórczym korzystaniu z informacji, opanowaniu sztuki dostrzegania, syntetycznego określania i rozwiązywania problemów. Często nie są one jeszcze znane, lecz tylko prawdopodobne. Jest to swoiste przygotowanie do nieznannej przyszłości”¹.

Wprowadzenie

Zachodzące przemiany społeczne, kulturowe, polityczne i gospodarcze są nośnikami wielu nowych wyzwań, przed którymi staje każde społeczeństwo oraz państwo. Jedną z dziedzin życia społecznego, której dotyczą przemiany cywilizacyjne, a zarazem oddziałującej na społeczeństwo poprzez wyznaczenie kierunku jego rozwoju, jest edukacja. Władze państwowe nie tylko powinny śledzić zachodzące zmiany, ale poprzez edukację starać się je wyprzedzać i reagować na nie, by spro-

¹ K. Denek, *Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*. W: R. Parzęcki, R. Cierzniewska (red.): *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Bydgoszcz-Kraków 2000, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, s. 29.

stać potrzebom społeczeństwa. Zapewnienie wysokiego poziomu kształcenia (również – a może przede wszystkim – przyszłych nauczycieli) oddziałuje na jakość edukacji, a tym samym na jakość życia społeczeństwa.

Na przestrzeni wieków zmieniały się koncepcje przygotowania nauczycieli do wykonywania tej trudnej profesji, a co za tym idzie zróżnicowane były oczekiwania wobec sposobu i efektów jego pracy. Encyklopedyczne, pamięciowe i odtwórcze nauczanie utożsamiane jest ze szkołą tradycyjną (XIX wiek). Taki typ nauczania dominował również w kolejnym stuleciu, jednak coraz intensywniej rozwijała się potrzeba twórczej i spontanicznej aktywności uczniów. Tym samym zmieniała się rola pedagoga w procesie kształcenia i wychowania. Nastąpiło przejście od surowego belfra przekazującego fakty i wymagającego podporządkowania swojego podopiecznego, do uważnego obserwatora, czuwającego nad tym, by pod jego opieką uczeń odkrywał to, co dla niego interesujące i poznawał nieznanne.

Praca nauczyciela podlega ciągłej ocenie społecznej. Poczynania pedagogów śledzą wszystkie podmioty zainteresowane jego działalnością zawodową: uczniowie, rodzice, dyrekcja przedszkola/szkoły, osoby nadzorujące pracę instytucji edukacyjnych, aż wreszcie oświatowe władze państwowe zainteresowane jakością kształcenia nauczycieli i pracy wykonywanej przez nauczycieli. Oczekiwania wobec nauczycieli są zmienne. Obecnie od nauczyciela oczekuje się, by był merytorycznie przygotowany do wykonywania swojego zawodu, a poza tym posiadał wiele umiejętności i sprawności przydatnych w pracy pedagogicznej. Jednocześnie raz nabyte kwalifikacje powinny być systematycznie weryfikowane i poddawane uzupełnieniu poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz w samodzielnej pracy nauczyciela (autoedukacja).

Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli wymaga szczególnej troski i uwagi, skłania do refleksji nad aktualnym stanem i możliwościami rozwoju zawodowego nauczycieli oraz przygotowaniem nauczycieli do profesjonalnego wykonywania swojego zawodu. Stawianie się dobrym pedagogiem wymaga czasu, ale nie o czas tu chodzi. W ciągu

studiów, a później w kolejnych latach pracy zawodowej nauczyciel nabiera doświadczenia, ale nie tylko na nim może budować swój warsztat. Doskonalenie zawodowe jest tym obszarem, dzięki któremu zdobywa i usprawnia swoje narzędzia pracy, uzupełnia wiedzę i nabywa nowe umiejętności, które stają się niezbędne w dynamicznej pracy pedagoga – nauczyciela – wychowawcy.

W podjętych rozważaniach podejmuję kilka wątków, które stanowią wprowadzenie do szerszych rozważań na temat kondycji współczesnej edukacji i roli nauczyciela w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego². W pierwszej części zarysowuję proces kształcenia pedagogów we współczesnej, zreformowanej szkole. W kolejnej omawiam proces kształtowania warsztatu zawodowego przyszłego nauczyciela na przykładzie realizacji studenckich praktyk zawodowych. W dalszej części artykułu koncentruję się na doświadczeniach w zakresie doszkalania i doskonalenia zawodowego praktykujących nauczycieli, a także dostępnych formach doskonalenia zawodowego. Opracowanie zamyka próba podsumowania.

1. Kształcenie pedagogów – od kandydata na nauczyciela do praktyka zawodu

Na wstępie warto zadać sobie pytanie, kto pretenduje do bycia nauczycielem współczesnej szkoły? Jakie motywacje ma kandydat na studia pedagogiczne? Jakie wymagania i oczekiwania stawiane są przed nauczycielem? Jakie funkcje i role zawodowe przypisuje się nauczycielowi w jego pracy?

² Zagadnienie doskonalenia zawodowego nauczycieli i samokształcenia jest obszarem rozległym tematycznie, w związku z tym w prezentowanym artykule wskazuję wybrane wątki dotyczące funkcjonowania nauczycieli, pedagogów i ich aktywności w sferze doskonalenia zawodowego. Rozważania nie wyczerpują poruszanych zagadnień, a sygnalizują problemy, wyzwania i możliwości, przed którymi staje nauczyciel współczesnej szkoły.

Za sprawą reformy oświaty (1999 rok) zmieniono system kształcenia z dwu- na trzystopniowy (skrócono edukację podstawową, wprowadzono gimnazja, zreformowano szkolnictwo średnie). Obecnie mury uczelni przekraczają absolwenci zreformowanej szkoły. Reformy edukacji przyczyniły się do zmian w szkolnictwie wyższym, począwszy od procesu rekrutacji, w którym przepustką na studia stały się wyniki otrzymane przez kandydata podczas tzw. „nowej matury”, aż po system kształcenia nauczycieli i pedagogów (wprowadzenie w myśl założeń Procesu Bolońskiego – studia dwustopniowe).

Zmiana procesu rekrutacji oraz coraz mocniej odczuwany niż demograficzny doprowadziły do sytuacji, w której obniżane są (przynajmniej na wstępie) wymagania wobec kandydata. Nie sprawdza się jego umiejętności czytania tekstów pedagogicznych ze zrozumieniem, nie weryfikuje się jego umiejętności logicznego myślenia, prowadzenia dyskusji, w której potrafi krytycznie spojrzeć na omawiane zagadnienia, prezentować i bronić swoich argumentów. Nie sprawdza się jego sprawności fizycznej, umiejętności muzycznych, plastycznych. Kandydat nie spotyka się z psychologiem ani logopedą. Bez zweryfikowania podstawowych umiejętności studenta-przyszłego nauczyciela można stwierdzić, że studiować pedagogikę może niemal każdy, pod warunkiem uzyskania wymaganej liczby punktów na egzaminie maturalnym.

Nie oznacza to, że student będący absolwentem zreformowanej szkoły jest gorszym kandydatem na nauczyciela-pedagoga, niż osoby, które ukończyły szkołę przed reformą! Jednak młodsze pokolenie studiujących wyraźnie wskazuje, że doświadczenia edukacyjne roczników wstępujących w progi szkół wyższych są inne niż ich starszych kolegów. Odmienne są również oczekiwania i postawy tych studentów wobec środowiska akademickiego, studiów, nauczycieli, a często również wobec siebie.

Realna weryfikacja motywacji do podjęcia studiów nauczycielskich, oczekiwań wobec studiów i przyszłej pracy zawodowej oraz pasji pedagogicznej rozpoczyna się w trakcie realizacji programu studiów, a także – a może przede wszystkim – podczas odbywania praktyk zawodowych.

Kandydat do zawodu nauczycielskiego powinien uświadomić sobie, że wraz z podjęciem kształcenia na studiach pedagogicznych oraz rozpoczęciem pracy zawodowej wymaga się od niego nieustannego samokształcenia i samodoskonalenia. Zaniechanie tych aktywności może doprowadzić do cofania się w rozwoju zawodowym³.

W gąszczu oczekiwań i wyobrażeń o współczesnej szkole i nauczycielu zapominamy o sensie kształcenia pedagogicznego i jego ważności w/dla rozwoju współczesnego społeczeństwa. A przecież uzasadnione jest stwierdzenie, że od kształcenia nauczycieli i przygotowania ich do praktycznego wykonywania zawodu zależy rozwiązanie problemów oświaty⁴.

Każde działanie musi opierać się na solidnym teoretycznym fundamencie. Wskazując istotę przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli opieram się na koncepcji T. Lewowickiego. Autor wyróżnia sześć typów kształcenia nauczycieli, którym podporządkowuje cele kształcenia. Wśród nich można wskazać kształcenie:

- *ogólnokształcące* – którego celem jest wyposażenie przyszłych nauczycieli w wielostronną wiedzę ogólną;
- *personalistyczne (osobowościowe)* – celem edukacji jest ukształtowanie osobowości nauczyciela. W tym podejściu następuje skoncentrowanie się na indywidualności nauczyciela, kształtowaniu postaw zawodowych, a tym samym tworzenie wzoru osobowego pedagoga, który stałby się osobą godną naśladowania. Kształcenie ogólne odsuwa się na dalszy plan, priorytetem jest osobowość nauczyciela.
- *pragmatyczne* – powodzenie zawodowe zapewniają sprawności (zwłaszcza dydaktyczne) zdobywane przez nauczyciela. Kryterium oceny pracy nauczyciela stanowią osiągnięcia szkolne uczniów.

³ H. Moroz, *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 232.

⁴ R. Parzęcki, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*. W: R. Parzęcki (red.), *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*. Bydgoszcz 1998, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, s. 23.

- *specjalistyczne* – obejmuje wąską specjalizację zawodową, zapewniającą posiadanie wiedzy skoncentrowanej i pogłębionej obejmującej obszar wiedzy poznawanej i przekazywanej z jakiejś dyscypliny.
- *progresywne (problemowe)* – mając świadomość stale dokonujących się przemian, zmienności wiedzy i konieczności dopasowania raz zdobytych sprawności do nowych realiów, ważne jest – w procesie przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu – by w pracy zawodowej nauczyciel (i jego uczniowie) potrafił dostrzegać, nazywać i rozwiązywać pojawiające się problemy i trudności.
- *wielostronne* – ten model kształcenia nauczycieli jest najbliższy modelowi wykształcenia idealnego, który łączy w sobie wszystkie wskazane powyżej koncepcje kształcenia nauczycieli. Jednocześnie jest to koncepcja – przez swoją złożoność i wieloaspektowość – najtrudniejsza do zrealizowania⁵.

Przytoczona klasyfikacja form kształcenia nauczycieli pokazuje, jak skomplikowany jest to proces i jak bardzo otwartym należy być na zmieniające się potrzeby środowiska, w którym nauczyciel pracuje i problemów oraz oczekiwań, z jakimi musi się mierzyć. Nie ma jednej odpowiedzi na pytanie, który model kształcenia nauczycieli jest najlepszy. Oczywiście ideałem jest kształcenie wielostronne, lecz jest ono najtrudniejsze do osiągnięcia.

Kształcenie zawodowe nauczycieli jest etapem kształtowania kwalifikacji i kompetencji zawodowych, które mogą pomóc sformułować odpowiedź na pytanie, jaki jest, a może raczej, jaki powinien być współczesny nauczyciel.

Od nauczyciela oczekuje się, by w procesie edukacyjnym pełnił wiele ról, które usprawniają jego działania. Wspomniane role wiążą się z umiejętnościami, które nauczyciel powinien posiadać lub wypracować w praktyce zawodowej:

⁵ T. Lewowicki: *Przemiany oświaty: Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 106-107.; A. M. de Tchorzewski: *Podstawowe koncepcje, modele oraz kierunki zmian kształcenia nauczycieli w Polsce*. W: R. Parzęcki (red.): *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*. cyt. wyd., s. 14-16.

- *nauczyciel-fachowiec* – wie, jakie problemy są istotne ze względu na założone i realizowane cele kształcenia. W pracy zawodowej nauczyciel umiejętnie wykorzystuje złożone umiejętności – trafnie dobiera treści do osiągnięcia celów i dostosowuje je do potrzeb i możliwości uczniów. Jednocześnie nauczyciel-fachowiec wie, jakie umiejętności (indywidualne, społeczne i techniczne) ma zdobyć uczeń w szkole.
- *nauczyciel-menedżer* – jest liderem procesu edukacyjnego. Dbą o warunki uczenia się (zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy pracą a odpoczynkiem, dba o pozytywne nastawienie do nauki, dba o sprawne komunikowanie się), zapewnia efektywność prowadzonych zajęć i osiąganych wyników (uczniowie poznają temat lekcji, a z pomocą nauczyciela starają się go zrozumieć i zapamiętać, nauczyciel wykorzystuje nauczanie problemowe, a treści dydaktyczne tworzą spójną i logiczną całość).
- *nauczyciel-inspirator* – wzmacnia motywację uczniów do nauki, umiejętnie pobudza społeczność klasy do aktywności, nauczyciel pomaga uczniowi odkrywać i rozwijać jego zainteresowania i możliwości;
- *nauczyciel-integrator* – wykorzystuje umiejętności interpersonalne w swojej pracy zawodowej – jest asertywny, aktywnie słucha, a kiedy trzeba negocjuje. Integrator potrafi osiągnąć porozumienie uczniów co do celów, które realizują, a także dba o wzajemny szacunek w relacjach uczeń-nauczyciel⁶.

Omówione role pełnione przez nauczyciela tworzą obraz współczesnego pedagoga. Praca zawodowa nauczyciela wymaga od niego złożonych umiejętności i elastyczności w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, z których nie zawsze zdaje sobie sprawę w trakcie przygotowania do zawodu.

⁶ K. Denek: *Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*. W: R. Parzęcki, R. Cierzniewska (red.): *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. cyt. wyd., s. 24.

Konkluzją podjętych rozważań na temat problemów kształcenia nauczycieli oraz ich kwalifikacji zawodowych pragnę uczynić słowa K. Denka, który stwierdza, że „zmiany w edukacji wymagają trafnego określenia zadań dla systemu kształcenia nauczycieli. Na czoło ich wysuwa się przygotowanie nauczyciela o wysokich kwalifikacjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia i przetwarzania nowych informacji i podejmowania decyzji, skutecznego działania. Nie mogą mu być obce: rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji oraz intelektualną i moralną gotowość głoszenia prawdy. Powinien także umieć wychowywać dzieci i młodzież w duchu pokoju, wolności, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, norm prawnych, potrzeb humanistycznych i prozdrowotnych; zgodności z ogólnoeuropejskimi oraz społecznymi standardami i normami”⁷.

2. Kształtowanie warsztatu zawodowego przyszłego nauczyciela na przykładzie praktyk studenckich

Przygotowanie zawodowe przyszłego nauczyciela obejmuje zajęcia teoretyczne i praktyczne. Te dwa nurty – teoria i praktyka – są ze sobą komplementarne i tylko dzięki wdrożeniu ich w proces edukacji nauczycielskiej możliwe jest przekazanie całościowej, spójnej wiedzy pedagogicznej.

Organizacja i realizacja praktyk zawodowych budzi wiele wątpliwości i kontrowersji. Pojawiają się pytania i próby odpowiedzi na nie: czy uczelnia wystarczająco przygotowuje studenta do instytucjonalnej praktyki zawodowej? Czy student rzetelnie realizuje przewidziane programem praktyk zadania? Jaka jest rola opiekuna praktyk w placówce i w uczelni? Czy ocena pracy studenta w czasie realizacji praktyki jest zasadna i adekwatna do jego pracy? Jakie są efekty podejmowanej aktywności zawodowej studenta (ewaluacja)?

⁷ Tamże, s. 29.

W ramach programu studiów nauczycielskich student – poza zajęciami teoretycznymi – zobowiązany jest do realizacji praktyk pedagogicznych⁸. „Praktyki te 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””⁹.

Zasadniczo można przyjąć trzy funkcje praktyk studenckich: *poznawczą, sprawdzającą oraz weryfikującą*. Szczególną rolę praktyk studenckich można ująć w następujących zadaniach:

- „kształtowanie umiejętności wykorzystywania w praktyce wiedzy teoretycznej;
- poznawanie realiów i specyfiki pracy placówek oświatowych;
- wdrażanie studentów do doskonalenia swej wiedzy, nabywania nowych, praktycznych umiejętności i tworzenie więzi emocjonalnych;
- korzystanie z twórczych doświadczeń czynnych nauczycieli;
- wdrażanie do innowacji i twórczości pedagogicznej”¹⁰.

Praktyce zawodowej przypisuje się trzy cele dydaktyczno-wychowawcze: praktyki dostarczają informacji o rzeczywistości wychowawczej, weryfikują twierdzenia teoretyczne oraz kształtują postawy zawodowe¹¹.

⁸ W tej części opracowania odchodzę od szczegółowej analizy wszystkich form praktyk pedagogicznych. Charakterystykę studenckich praktyk zawodowych omawiam, uogólniając ich rolę i efekty w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego przyszłych nauczycieli.

⁹ R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa 2000, WSiP S.A., s. 9.

¹⁰ 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.

¹¹ Tamże, s. 368.

Na powodzenie praktyk pedagogicznych składa się kilka czynników, m.in. przygotowanie merytoryczne do realizacji praktyki zawodowej, dobór miejsca realizacji praktyk oraz zaangażowanie osób włączonych w praktykę zawodową (opiekunów praktyk w placówce, opiekunów praktyk zawodowych, a przede wszystkim samego studenta).

Krótką refleksję chciałabym poświęcić wyborowi miejsca realizacji praktyki zawodowej. Podkreślam, że to, gdzie student udaje się na praktykę, nie powinno być przypadkiem. Istotne – z perspektywy rozwoju zawodowego i osobistego – jest „sprawdzenie się” w różnych typach placówek, w których możliwe jest odbycie praktyki. Takie podejście do realizowanych działań praktycznych może pomóc studentowi określić jego preferencje i predyspozycje zawodowe (m.in. określenie, w jakiej grupie wiekowej czuje się dobrze, wykonując swoją pracę, np. dzieci przedszkolne, uczniowie szkoły podstawowej, młodzież, dorośli czy osoby starsze), a także jaki charakter działalności placówki jest dla niego odpowiednim miejscem pracy. Dobór miejsca praktyk jest czynnikiem w znacznym stopniu wpływającym na jakość realizowanych praktyk i poczucie zadowolenia studentów z prowadzonych przez nich działań¹².

Realizując praktykę pedagogiczną lub podejmując teoretyczne rozważania o jej znaczeniu, warto pamiętać, że praktyka „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”¹³.

W procesie kształtowania własnego warsztatu zawodowego warto refleksyjnie i z dystansem spojrzeć na przemiany etosu nauczycielskiego oraz roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. „Zawód

¹² E. Cyrańska, *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*. [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Łódź 2012, Wyd. UŁ, s. 24.

¹³ A. Hruzd, A. Minczanowska, *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych - analiza wybranych zagadnień*. [w:] Tamże, s. 121.

nauczycielski – podobnie jak liczne współczesne profesje – ulega procesowi wąsko pojmowanej specjalizacji. Ubożeje repertuar pełnionych funkcji zawodowych, coraz mniej uwagi poświęca się wychowaniu, słabo wypełniane są (często w ogóle nie są podejmowane) funkcje środowiskowe, kulturotwórcze. Z zawodem tym coraz rzadziej kojarzy się misję, coraz częściej traktuje się obowiązki nauczycielskie jako przypisane planom czynności dydaktyczne i czynności dydaktyce towarzyszące. W powszechnym odczuciu znikają przesłania etyczne i wzory osobowe, zanika prestiż zawodu nauczyciela i pozycja społeczna poszczególnych nauczycieli¹⁴.

Rozpoczynając praktykę pedagogiczną poza uczelnią, warto poddać krytycznej ocenie wiedzę teoretyczną, którą student posiada oraz zwerifikować doświadczenia, które w czasie praktyk zdobywa. Taka refleksja pozwala wstępnie określić to, co już student wie i potrafi, a czego jeszcze powinien się nauczyć. Odwołując się do oceny kondycji współczesnej roli nauczyciela i jego pracy można wskazać, że braki wynikające z wąskiej specjalizacji zawodowej nauczycieli oraz konsekwencje, jakie z tego wynikają dla edukacji oraz procesu kształcenia i wychowania można minimalizować mając świadomość tego, co nie działa właściwie. Pierwszym krokiem powinno być uświadomienie przyszłemu pedagogowi, że bycie nauczycielem to coś więcej niż wykonywanie zawodu. Przyszli nauczyciele mogą praktycznie wpływać na poprawę wizerunku nauczyciela oraz na jakość kształcenia.

Kształtowanie warsztatu zawodowego przyszłego nauczyciela rozpoczyna się wraz z pierwszymi doświadczeniami edukacyjnymi. Jest to obszar aktywności, który nigdy się nie kończy, ponieważ każde doświadczenie (w postaci sukcesu bądź porażki), każdy kontakt z drugim człowiekiem, z literaturą, wiedzą teoretyczną i praktyką, może mieć znaczący wpływ na warsztat pracy nauczyciela.

¹⁴ T. Lewowicki, *Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja i rewolucja?* [W:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole 2000, Instytut Nauk Pedagogicznych UO, WSP ZNP w Warszawie, KN w Raciborzu, KN w Wałbrzychu, s. 16.

3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce – w poszukiwaniu nowych obszarów działalności edukacyjnej – szkic zagadnienia

Doskonalenie zawodowe nauczyciela rozpoczyna się z chwilą ukończenia przez niego studiów pedagogicznych (lub kierunkowych). Jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Przygotowanie zawodowe nauczyciela jest pierwszym etapem jego edukacji, którego celem ma być podjęcie pracy w placówce edukacyjnej. Warunkiem efektywnego kontynuowania pracy zawodowej jest podnoszenie swoich kwalifikacji poprzez doksztalcanie i samokształcanie¹⁵. H. Dybek podkreśla, że „doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli jest integralną częścią kształcenia ustawicznego, które jest współcześnie na całym świecie bezwzględną koniecznością i stanowi jedno z najważniejszych zadań polityki oświatowej”¹⁶.

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; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej”¹⁷.

Kształcenie zawodowe występuje w trzech postaciach:

- *szkolenie* – uczenie prostych umiejętności (praktycznych) przydatnych w pracy zawodowej,
- *doksztalcanie* – jego celem jest opanowanie wiedzy oraz umiejętności potrzebnych do wykonywania pracy w nowych warunkach,

¹⁵ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15.

¹⁶ Tamże, s. 17.

¹⁷ G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*. Forum Oświatowe, 2(47), 123–138. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30> (10.03.2014).

- *doskonalenie zawodowe* – polega na podwyższaniu kwalifikacji zawodowych poprzez różne formy kształcenia; doskonalenie dostosowane jest do rozwoju społeczno-gospodarczego oraz technologicznego¹⁸.

W literaturze przedmiotu możemy wyróżnić funkcje doskonalenia zawodowego, które są ważne z perspektywy osób podnoszących kwalifikacje:

- *wyrównawcza* – uzupełnianie wykształcenia do poziomu wymaganego przez pełniony zawód. Przykładem takich działań jest sytuacja, w której nauczyciel rozpoczyna pracę, nie posiadając jeszcze pełnych kwalifikacji formalnych.
- *wdrożeniowa* – nabywanie wiadomości i sprawności praktycznych w trakcie pracy zawodowej;
- *renowacyjna* – unowocześnianie wiedzy i sprawności pracownika w związku z rozwojem dziedziny jego pracy¹⁹.

Ważnym aspektem wszelkich podejmowanych działań jest kwestia możliwości finansowych osób pragnących włączyć się w proces doskazywania. W tym przypadku finansowanie doskazywania i doskonalenia zawodowego nauczycieli zostało formalnie uregulowane w „*Karcie Nauczyciela*”. Udogodnieniem dla nauczycieli rozpoczynających proces doskazywania (w zakresie uzupełniania i podnoszenia kwalifikacji) jest możliwość ubiegania się o dofinansowanie swojego kształcenia ze środków budżetowych²⁰. Oferowane wsparcie finansowe jest dla praktyków zawodu ważnym argumentem w podejmowaniu decyzji o korzystaniu z płatnych form kształcenia i doskonalenia zawodu.

Przesłanki podejmowania określonej formy doskazywania przez nauczycieli są zróżnicowane. Wśród czynników mających odzwiercie-

¹⁸ Z. Chodkowski, *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych*. Rzeszów 2012, Wyd. URZ, s. 27.

¹⁹ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. cyt. wyd., s. 14.

²⁰ Szczegółowe informacje na ten temat znajdują się m.in. w następujących źródłach: Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2014 r. poz. 191), art. 70.; <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/informacje-prawne/organizacja-pracy-szkoly/dofinansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli/> (10.03.2014).

dlenie w decyzjach nauczycieli (lub ich przełożonych) dotyczących doskonalenia można wskazać np.: rodzaj posiadanego wykształcenia i kwalifikacji, nauczany przedmiot (potencjalna możliwość łączenia godzin składających się na etat w większej liczbie placówek lub jej brak), możliwość/konieczność przekwalifikowania zawodowego (uzyskanie korzystniejszej oferty zawodowej, możliwość dodatkowego zarabkowania lub utrata stałego zatrudnienia), motywacje osobiste i inne.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli może przyjąć różne formy aktywności. W opracowaniu zaprezentuję wybrane, dobrze znane praktykom formy doskonalenia nauczycieli, omówię również nowe możliwości i ofertę, która jest coraz chętniej wybierana przez nauczycieli.

Oferta doskonalenia nauczycieli przygotowana przez uczelnie państwowe i niepaństwowe jest zróżnicowana i coraz lepiej odpowiada potrzebom nauczycieli, w związku z tym systematycznie rośnie popularność i zainteresowanie tą formą doskonalenia zawodowego. Według danych z 2010 roku liczba słuchaczy studiów podyplomowych kształcących się na uczelniach państwowych i prywatnych wyniosła 170 tys. (co stanowi aż 14-krotny wzrost liczby słuchaczy w porównaniu z 1976 rokiem)²¹.

W ramach studiów podyplomowych prowadzone są studia poszerzające kompetencje formalne oraz studia kwalifikacyjne, które umożliwiają nabycie nowych kompetencji²². Studia podyplomowe umożliwiają wyrównywanie braków w zakresie wiedzy i umiejętności, a także aktualizują posiadane przez nauczycieli kompetencje²³. „Atrakcyjność tej formy edukacyjnej zwiększa się (...), ze względu na swoje programy studia podyplomowe doskonałą człowieka we wszystkich zakresach jego aktywności, nie tylko zawodowej, chociaż na tę ostatnią są w największym stopniu ukierunkowane. Wynika to ze zrozumienia miejsca, jakie

²¹ Z. Chodkowski, *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych*. cyt. wyd., s. 27.

²² Studia kwalifikacyjne muszą spełnić kilka warunków formalnych, m.in. odpowiednia liczba godzin dydaktycznych i praktyk (zwykle są to studia trwające dłużej niż doskonalące). Studia kwalifikacyjne umożliwiają nabycie nowych kwalifikacji, które uprawniają do wykonywania zawodu. Za: Tamże, s. 29.

²³ Tamże, s. 29.

w życiu współczesnego człowieka zajmuje aktywność zawodowa, oraz wymogów stawianych przed nim przez wolnorynkowe warunki pracy. (...) Pełny rozwój pracownika, zarówno ogólny, jak i zawodowy, jest możliwy (...) wyłącznie poprzez formy obejmujące dłuższy okres, oparte na najnowocześniejszych dokonaniach technologicznych i metodycznych, formy nie tylko rozwijające umiejętności praktyczne, ale umożliwiające rozumienie ich podstaw na podbudowie teoretycznej, co stwarza większe możliwości twórczego ich wykorzystania. Spośród różnych form doskonalenia poszkolnego takie warunki spełniają przede wszystkim studia podyplomowe”²⁴.

Dla praktyków zawodu nauczycielskiego ważny jest kontakt z profesjonalistami ze swoich dziedzin. Poza ofertą doskonalenia przygotowanego przez uczelnie wyższe, nauczyciele mogą korzystać z propozycji metodycznej przygotowanej przez Centra i Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, które najczęściej organizują doskonalenie w postaci kursów i szkoleń dla pracowników placówek oświatowych. Jedną z form działalności takich placówek jest organizacja kursów kwalifikacyjnych oraz doskonalących, warsztatów dla nauczycieli różnych przedmiotów i różnych typów szkół, przygotowywanie konferencji i seminariów, konsultacji zbiorowych i indywidualnych dla nauczycieli, a także organizacja różnego typu spotkań tematycznych.

Dostosowując alternatywne sposoby kształcenia nauczycieli do ich potrzeb i oczekiwań, naprzeciw wychodzą im nowoczesne technologie. Dzięki wykorzystaniu Internetu możliwe jest uczestniczenie w szkoleniach on-line, kursach e-learningowych, korzystanie z zasobów platform edukacyjnych czy for internetowych adresowanych do nauczycieli. Źródła internetowe dostarczają nauczycielowi nowych, nieznanych dotąd możliwości edukacyjnych.

E-learning, to edukacja na odległość z wykorzystaniem technologii informacyjnej. Taka forma nauczania na stałe wpisała się w ofertę edukacyjną uczelni, dużych firm oraz ośrodków kształcenia ustawicznego dla dorosłych, coraz częściej wykorzystują go także nauczyciele w celu

²⁴ Tamże.

samoksztalcenia, ale również dla urozmaicenia prowadzonych tradycyjnymi metodami lekcji z dziećmi i młodzieżą²⁵.

Źródła internetowe są zbiorem wszystkiego – tego, co wartościowe i bezwartościowe. Tylko selektywność i krytyczne spojrzenie na internetową ofertę edukacyjną może być dla nauczycieli źródłem cennych informacji i wiedzy. Zarówno wiedzy ogólnopedagogicznej, jak i specjalistycznej. Internet stanowi również niezgłębiony obszar wymiany doświadczeń w gronie pedagogów. Takie podejście do oferty internetowej może być interesującym doświadczeniem. Śledząc nowinki on-line, można dowiedzieć się o zmieniającym się – zdecydowanie szybciej niż świat dorosłych – świecie i potrzebach dzieci i młodzieży. Warto podkreślić, że w tym przypadku Internet i jego oferta nie powinny być wyłącznym źródłem informacji i wiedzy doskonalącej nauczycieli, a jedynie źródłem inspiracji i wprowadzeniem do samoksztalcenia.

Inną – równie ważną – metodą dokształcania nauczycieli jest wspomniane samoksztalcenie. W koncepcji H. Radlińskiej „samoksztalcenie to wyrabianie się, wszechstronne i harmonijne ćwiczenie swych zdolności i sprawności, uzupełnianie braków, żeby żyć pełniej i lepiej”²⁶. Samoksztalcenie opiera się na krytycznym myśleniu i badaniu. Jest to proces, który umożliwia swobodne zajmowanie się tymi dziedzinami, które nas najbardziej interesują i są nam potrzebne w życiu społecznym i zawodowym²⁷. Samoksztalcenie nauczycieli nie powinno ograniczać się do jednej dziedziny, a obejmować szeroki obszar wiedzy (wiedza o przedmiocie, wiedza ogólnorozwojowa). Współczesny nauczyciel – jak już podkreślano – powinien być wyposażony w specjalistyczną wiedzę na wysokim poziomie merytorycznym oraz wiedzę z innych dyscyplin pokrewnych²⁸.

W praktyce samoksztalcenie polega głównie na: pracy literaturoznawczej, czytelniczej (poszukiwanie fachowej literatury, czasopism

²⁵ <http://www.szkozenia.dla.nauczycieli.net/e-nauczanie/> (15.03.2014).

²⁶ H. Radlińska za: H. Dybek: *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. cyt. wyd., s. 33.

²⁷ M.T. Kiszczak: *Samoksztalcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*. Warszawa 1990, PWN, s. 59.

²⁸ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. cyt. wyd., s. 35.

itp.), obserwacji zajęć (w ramach działań zespołów samokształceniowych lub przy współpracy doradcy metodycznego), udziale w kulturze, korzystaniu ze środków masowego przekazu (np. aktywnym śledzeniu stron internetowych związanych z pracą zawodową) oraz podejmowaniu aktywności społecznych (np. polegających na włączeniu się w działalność organizacji pozarządowych, kół zainteresowań itp.). Najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli są: czytelnictwo, obserwacja zajęć i korzystanie ze środków masowego przekazu²⁹.

Cennym obszarem samodoskonalenia nauczycieli jest płaszczyzna wymiany doświadczeń pomiędzy praktykami. Każde spotkanie, czy będzie się odbywało w ramach studiów, kursów czy szkoleń, może być ważne z punktu widzenia rozwoju zawodowego. Dzięki rozbudowanej sieci kontaktów zawodowych nauczyciel może liczyć na wsparcie w swojej pracy oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów.

Nowe wyzwania stojące przed systemem edukacji, a także wprowadzenie reformy zmieniającej m.in. obecny model pracy nauczyciela z pracy indywidualnej na rzecz zespołowej, sprawiają, że pojawia się potrzeba wprowadzenia narzędzi, które ułatwią wdrożenie niezbędnych zmian w szkołach.

Jedną z metod pracy i wsparcia celów indywidualnych oraz zespołowych jest coaching. Jest to forma pracy od dawna wykorzystywana w biznesie, którą coraz chętniej wykorzystują przedstawiciele innych dyscyplin naukowych i gałęzi działalności społecznej. A. Grzymkowska podkreśla, że coaching w szkole „może stać się skutecznym sposobem na zwiększenie efektywności zawodowej dyrektorów i nauczycieli oraz nieocenioną pomocą w odkrywaniu i wykorzystaniu posiadanych zasobów”³⁰.

Coaching jest procesem rozwoju i doskonalenia kompetencji w obszarze, który chce rozwijać jednostka. Proces ten odbywa się poprzez

²⁹ Tamże, s. 40.

³⁰ Agnieszka Grzymkowska, *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*. ORE, s. 2. Pobrano z: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1518:coaching-w-pracy-z-zespoami-nauczycielskimi&id=84:praca-zespoowa-w-szkole&Itemid=1661 (14.03.2014).

ocenę obecnej sytuacji, określenie celu, oraz wskazanie sposobów jego realizacji, a także ewaluację. Coaching jest inspirowaniem do działania³¹, kreowaniem przyszłości za pośrednictwem własnych zasobów, predyspozycji i umiejętności.

Za podejmowanym działaniem stoi coach, czyli lider, osoba, która „stwarza okazję do wyrażania przekonań i postaw. Wspiera w poszukiwaniu rozwiązania problemu bez narzucania własnych pomysłów. Coach uświadamia, iż odpowiedzialność za cele oraz ich realizację spoczywa na jednostce/zespole. Coach jest moderatorem i facylitatorem spotkania, a jego rolą jest pomoc i towarzyszenie w działaniu”³².

Dlaczego warto omawiać zagadnienie coachingu w oświacie i środowisku nauczycielskim? Wykorzystanie tej metody oddziałuje na zmianę postaw całego środowiska związanego ze szkołą (grona pedagogicznego, uczniów oraz rodziców), a to – według założeń metody – znaczenie więcej, niż oferta, którą proponują dostępne na rynku szkolenia. Poza tym, metoda coachingu wykorzystuje zasoby, które w jednostce już są, umożliwia spojrzenie na pojawiające się problemy i trudności z innej perspektywy, wprowadza myślenie pozytywne ukierunkowane na realizację celu.

Coaching jest jednym z narzędzi wspierania zmiany związanej z rozwojem, jednocześnie jest to pewien styl komunikacji. Wykorzystanie tej metody należy rozpocząć od zmiany myślenia o pracy szkoły, współpracy nauczycieli i innych podmiotów. „Coaching koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań dla wybranego problemu, a nie na poszukiwaniu jego przyczyn. Uwaga nakierowana jest na przyszłość, a nie na przeszłość. Natomiast problem zamieniany jest w cel do realizacji. Jego istotą jest pomoc w pełniejszym wykorzystaniu posiadanej przez jednostkę/zespół wiedzy w środowisku pracy. Wpływa zatem na poprawę funkcjonowania jednostki/zespołu, zwiększając motywację do działania, jak również efektywność podjętych działań. Nie polega on na ucze-

³¹ <http://inspired.pl/coaching/> (15.03.2014).

³² Agnieszka Grzymkowska, *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*. ORE, s. 4. Pobrano z: cyt. wyd.

niu czegoś nowego. A zatem coaching powinien koncentrować się na wykorzystaniu posiadanej wiedzy i umiejętności. Zmienia natomiast, jeśli zajdzie taka potrzeba, nastawienia i podejścia w celu udoskonalenia działania”³³. Innymi słowy, wykorzystanie metod i technik coachingu powoduje skoncentrowanie i wykorzystanie posiadanego potencjału oraz umiejętności, pobudza kreatywność. Wykorzystanie tej metody jako uzupełnienie wiedzy i umiejętności pedagogów może prowadzić do poprawy jakości edukacji i wzmocnienia potencjału ludzkiego nauczycieli.

Próba podsumowania

Dynamika zmian wszystkich sfer życia i aktywności ludzkich sprawia, że konieczne staje się podejmowanie nowych wyzwań edukacyjnych i nieustanne odkrywanie nieznanych dotąd obszarów wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Nauczyciel uczący się, podnoszący kwalifikacje, wyposażony w wiedzę i różnorodne narzędzia pracy może stać się dla ucznia wzorem, który w trakcie edukacji będzie zarażał go pasją uczenia się. Taki nauczyciel nie tylko będzie wskazywał uczniowi właściwą ścieżkę edukacji, ale będzie podążał nią razem z uczniem.

Potrzeby rynku pracy i wymagania wobec pracowników stale się zmieniają. Konieczność dostosowania się do tych potrzeb dotyczy również nauczycieli. W podjętych rozważaniach skoncentrowałam się na wybranych zagadnieniach odnoszących się do kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ważne miejsce w opracowaniu zajmuje refleksja dotycząca przygotowania studenta do wykonywania zawodu nauczyciela. W artykule omawiam znaczenie praktyk pedagogicznych, zdobywania doświadczenia zawodowego w trakcie studiów. Kompleksowe przygotowanie nauczyciela do wykonywania pracy możliwe jest dzięki połączeniu wiedzy teoretycznej i praktyki. To właśnie dzięki tym dwóm płaszczyznom możliwe jest tworzenie podstaw warsztatu pracy

³³ Tamże, s. 3-4.

przyszłego pedagoga jeszcze w czasie przygotowania do zawodu. Praktycy natomiast powinni dbać o pielęgnowanie wiedzy i rozwijanie umiejętności poprzez doskonalenie zawodowe. Zaprezentowana problematyka doskonalenia nauczycieli obrazuje możliwości rynku edukacyjnego. Pomijam tutaj kwestie skali wykorzystania tych możliwości oraz problemów zawodowych nauczycieli.

Podjmując próbę podsumowania rozważań na temat doskonalenia nauczycieli, pragnę podkreślić, że na jakość edukacji – na najniższym, podstawowym i lokalnym poziomie – oddziałuje wiele czynników m.in. osobowość nauczyciela, jego wiedza i kompetencje, a także motywacja oraz chęć/potrzeba realizacji procesu permanentnego uczenia się, doskonalenia zawodowego.

Zdaję sobie sprawę z tego, że problematyka artykułu jest na tyle szeroka, że zaprezentowane koncepcje i ujęcia stanowią zaledwie wprowadzenie do szerszych rozważań na temat doskonalenia nauczycieli. Jednocześnie mam nadzieję, że tak zaprezentowana perspektywa kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest dobrym wprowadzeniem do przemyśleń, dyskusji i działań podejmowanych w tym zakresie.

Wszystkie wymienione formy doskonalenia nauczycieli – formalne i nieformalne – mają, poza polepszeniem jego wiedzy i umiejętności, dostarczyć nauczycielowi wsparcia, które będzie wzmacniało jego poczucie własnej wartości, a także przeciwdziało stagnacji i wypaleniu zawodowemu.

Blok samokształceniowy

1. Która ze wskazanych koncepcji kształcenia nauczycieli jest – Twoim zdaniem – najlepsza dla współczesnego pedagoga?
2. Jaka jest – Twoim zdaniem – rola doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli? Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że wraz z ukończeniem studiów nauczycielskich konieczne jest rozpoczęcie procesu doskonalenia zawodowego, który trwa/powinien trwać całe życie?

3. Które formy doskonalenia zawodowego nauczyciela uważasz za najbardziej efektywne i dlaczego? Czy znasz inne formy doskonalenia nauczycieli? Jakie inne formy doskonalenia nauczycieli mogą pomóc im w rozwoju zawodowym?

Bibliografia/ Propozycje ciekawej literatury:

1. Chodkowski Z., *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych*. Rzeszów 2012, Wyd. URZ.
2. Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Łódź 2012, Wyd. UŁ.
3. Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk 2008, GWP.
4. Denek K., *Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*. W: R. Parzęcki, R. Cierzniewska (red.), *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Bydgoszcz-Kraków 2000, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.
5. Dybek H., *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
6. Gajdzica A., *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2008, Wyd. UŚ.
7. 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.
8. <http://inspired.pl/coaching/> (15.03.2014).
9. <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/informacje-prawne/organizacja-pracy-szkoly/dofinansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli/> (10.03.2014).
10. <http://www.szkozenia.dla.nauczycieli.net/e-nauczanie/> (15.03.2014).

11. Kiszczak M. T., *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*. Warszawa 1990, PWN.
12. Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*. Forum Oświatowe, 2(47). Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30> (10.03.2014).
13. Lewowicki T., *Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja i rewolucja?* W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole 2000, Instytut Nauk Pedagogicznych UO, WSP ZNP w Warszawie, KN w Raciborzu, KN w Wałbrzychu.
14. Lewowicki T., *Przemiany oświaty: Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
15. 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”.
16. Moroz H., *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
17. Parzęcki R., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*. W: R. Parzęcki R. (red.): *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*. Bydgoszcz 1998, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
18. Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa 2000, WSiP S.A..
19. Szymański M. S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 1-2.
20. Tchorzewski A. M. de, *Podstawowe koncepcje, modele oraz kierunki zmian kształcenia nauczycieli w Polsce*. W: R. Parzęcki (red.), *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*. Bydgoszcz 1998, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
21. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191) (10.03.2014).

III. Współpraca i obszary współdziałania praktykantów i nauczycieli

Wprowadzenie

Praktyczne przygotowanie praktykanta do wykonywania zawodu nauczyciela, w możliwie profesjonalny sposób, to trudne i odpowiedzialne zadanie, którego nie każdy nauczyciel chce się podjąć. Polega na wprowadzeniu praktykanta w arkana zawodu, w pełnym jego wymiarze, o których nieraz nie ma on wystarczającej wiedzy, gdyż nie wszystkiego można nauczyć się na studiach. Od tego, jak to zrobi, czego nauczy, co pokaże, co pozwoli wypróbować, jakie własne, sprawdzone sposoby działania w trudnych sytuacjach zdradzi, może zależeć sukces startującego w zawodzie nauczyciela bądź jego porażka.

Ważne jest również to, jak sam student podejdzie do swojej praktyki, czy będzie z pełnym zaangażowaniem i odpowiedzialnością realizował wszystkie jej zadania, czy też potraktuje praktykę jak przymusową działalność, którą trzeba jakoś przetrwać i zaliczyć. Niestety, tak również bywa.

Podstawą sukcesu praktyki pedagogicznej jest odpowiedzialne działanie dwóch podmiotów biorących w niej udział, praktykanta i opiekuna praktyk, to osoby w tym działaniu najważniejsze. Jednak ważniejsi od nich są uczniowie, dla dobra których przecież oni wspólnie będą starali się działać. Dlatego od poziomu ich współpracy i zaangażowania zależy zadowolenie dziecka, jego sukces edukacyjny, satysfakcja studenta i jego sukces związany z realizacją praktyki oraz zadowolenie opiekuna praktyk, który z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku może „wypuścić” swego podopiecznego w zawodowy świat. Takiej sa-

tysfakcji z praktyk życzymy oczywiście każdemu i o takie podejście nam chodzi.

1. Współpraca i współdziałanie jako sposób praktykowania w zawodzie w XXI wieku

Świat współczesny jest coraz bardziej oparty na współpracy, dając nam podstawę do refleksji nad tym, jaką strukturę nadajemy przedsięwzięciom uczniów. Tendencja ta utrzymuje się od 2010 roku i jest napędzana przez coraz większy globalny i kooperatywny charakter biznesowych interakcji wspieranych przez technologie internetowe. Dni odosobnionej pracy przy biurku znikają, ustępując miejsca modelom, w których zespoły ludzi aktywnie pracują razem nad rozwiązaniem problemów skomplikowanych i trudnych dla pojedynczego pracownika. Badania rynkowe dokonywane przez firmę IDC wskazują, że ok. miliard ludzi pasuje już do definicji komórkowych pracowników, a projekty obejmujące w pełni 1/3 globalnej siły roboczej – 1,2 miliarda pracowników – będą realizowane z wielu lokalizacji¹. Zatem współpraca i współdziałanie jest podstawowym sposobem pracy w większości zawodów w XXI wieku, co wskazuje na to, że szkoła, aby rozwijała się we właściwym kierunku, powinna włączyć współpracę do swych programów, uczyć współpracy swoich uczniów, a przede wszystkim sama być wzorem współpracujących ze sobą nauczycieli. Tylko wtedy bowiem może stać się uczącą się organizacją, której celem jest nieustanny rozwój poprzez wzajemną pomoc, wsparcie, uczenie się i wspólne działanie.

Warto wyróżnić tu znaczenia tych pojęć, aby ukazać drobne, ale zasadnicze różnice w ich definiowaniu. „Współdziałanie to powszechna forma pozytywnych interakcji społecznych, na którą składają się różnorodne zachowania i działania konkretnych podmiotów społecznych (osób, grup, instytucji) posiadających współzależne cele, wartości, inte-

¹ L. Johnson, R. Smith, H. Willis, A. Levine, K. Haywood: *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas 2011: The New Media Consortium, tłumaczenie własne, s. 3.

resy. Istotą współdziałania, w odróżnieniu od rywalizacji, jest wspólne dążenie do celów, których samodzielne osiągnięcie wydaje się utrudnione lub niemożliwe”².

Natomiast „współpraca jest doskonalszą, dojrzałą formą współdziałania. Więzy współpracy łączą takie osoby, które wspólnie zmierzają do realizacji jasno określonych, bliższych i dalszych zadań oraz tożsamy celów. Bardzo ważnym psychospołecznym warunkiem skutecznej współpracy jest niezbędne minimum wcześniejszych, wspólnych doświadczeń”³. Zatem najpierw uczymy się współdziałać, a następnie współpracować.

Wśród swoistych właściwości współpracy, odróżniających ją od współdziałania, można wymienić:

- tożsamość lub zbieżność celów indywidualnych i grupowych,
- wspólnotę celów zasadniczych, dalekosiężnych oraz doraźnych,
- konieczność choćby częściowego podporządkowania potrzeb osobistych potrzebom grupowym,
- identyfikację osób współpracujących z grupą,
- ograniczenie swobody indywidualnej,
- precyzyjny podział zadań i czynności,
- jasno określone prawa i obowiązki poszczególnych osób,
- sprawdzone zasady i sankcje gwarantujące korzyści adekwatne do wkładu pracy,
- pomaganie sobie nawzajem,
- znajomość wzajemną i zaufanie⁴.

Wszystkie te czynniki znacząco wpływają na poziom współpracy ludzi między sobą, jednak podstawą jej zaistnienia jest wzajemne zaufanie. Bez niego nikt w pełni nie zaangażuje się w jakąkolwiek wspólną sprawę z pełnym oddaniem.

² J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003, s. 124.

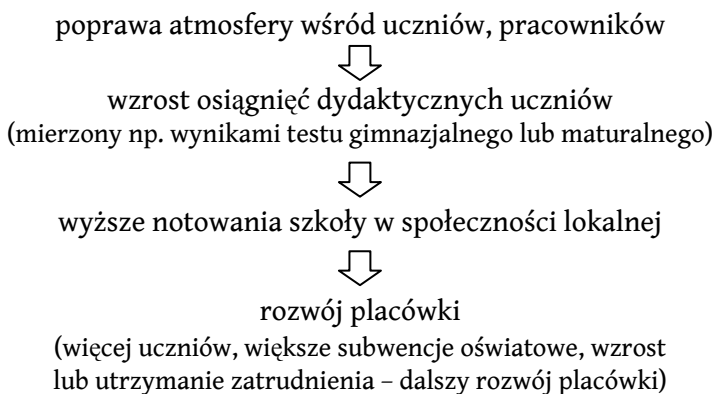
³ Tamże.

⁴ J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji*, Warszawa 2001, s. 154-155, [w:] J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003, s. 124.

Współdziałanie w szkole wszystkich jej podmiotów prowadzi do rozwoju każdego z nich, jak i całej instytucji. To, jak współpracują ze sobą nauczyciele, jak dyrekcja współpracuje z nauczycielami, rodzicami, uczniami i personelem szkoły, jak nauczyciele współpracują z uczniami, a wreszcie jakie warunki stwarzają, by uczniowie współpracowali ze sobą, tworzy klimat całej szkoły, gdzie każdy czuje się ważny i doceniony, a jego potrzeby zaspokojone, gdzie każdy w bezpieczny dla siebie sposób może komunikować się z każdym, bez względu na jego pozycję w szkole czy wiek, gdzie każdy przyczynia się w możliwy dla siebie sposób, by budować dobro wspólne, ucząc się szkolną organizację.

Szkoły z takim klimatem osiągają znacznie wyższe efekty rozumiane nie tylko jako osiągnięcia uczniów, ale jako rozwój osobowy każdego podmiotu i zarazem rozwój całej placówki. Taka szkoła staje się miejscem życzliwym i przyjaznym dla wszystkich członków społeczności szkolnej i lokalnej, często miejscem, w którym każdy znajduje dla siebie jakąś ofertę, dzięki której może w pełni się rozwijać.

Schemat 1. Konsekwencje wychowania do współdziałania na poziomie instytucjonalnym



Źródło: A. Czuwara, *Kształtowanie dążenia do synergii u młodzieży licealnej*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Współdziałanie. Rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Lublin 2008, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, s. 65.

Odnosząc rozumienie współdziałania w ujęciu Bronisławy Dymary⁵ do relacji nauczyciel – praktykant, możemy powiedzieć, że współdziałanie może mieć szeroki lub wąski zakres. Odbywa się w najprostszych układach binarnych, kiedy jeden nauczyciel ma pod opieką jednego studenta praktykanta, w kilkusobowych zespołach, kiedy opiekuje się kilkoma studentami (wówczas i oni współdziałają ze sobą), a ich wspólna praca zintegrowana jest wokół celów praktyki wyznaczających poszczególne jej zadania.

Efektywność współdziałania nauczyciela z praktykantami zależy od dynamiki dwustronnego obiegu informacji oraz atmosfery współpracy tym korzystniejszej dla obu stron, im bardziej nauczyciel rezygnuje z zachowań obronnych (obojętność, dystans, wywyższanie się itp. na rzecz zachowań podtrzymujących wzajemny kontakt (zaufanie), życzliwość, uśmiech, zrozumienie, zaangażowanie, empatia).

Korzystna atmosfera relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielem-opiekunem, a jego podopiecznymi studentami ma zazwyczaj znaczący wpływ na poziom realizowanych przez nich praktyk, a więc na ich zaangażowanie w pracę dydaktyczną i wychowawczą z uczniami, jakość przygotowania do niej, na relacje, jakie tworzą z dziećmi w sytuacjach lekcyjnych i pozalekcyjnych (w trakcie przerw i zajęć dodatkowych) itp.

Celem współdziałania nauczyciela z praktykantem jest nie tylko wdrożenie go w sprawną pracę dydaktyczną z uczniami, ale także w różne inne sytuacje szkolne sprzyjające nabywaniu przez studenta różnorodnych umiejętności, kształtowaniu zainteresowań, systemu wartości, czyli budowaniu własnej indywidualnej wizji pełnienia roli nauczyciela.

Nieodzownym warunkiem osiągnięcia takich efektów współdziałania jest wspólne zaangażowanie w pracę z uczniami, oparte na partnerstwie, zaufaniu, empatii, poczuciu sprawstwa i dążeniu do mistrzostwa.

⁵ B. Dymara: *Współdziałanie a rywalizacja w życiu dorosłych i dzieci – poszukiwanie znaczeń i sensów*, [w:] B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie współdziałania*, tom 1, Kraków 2001, Impuls, s. 51.

Ważne jest także ciągłe rozwijanie w różnych sytuacjach szkolnych kompetencji komunikacyjnych obu stron, takich jak sprawność językowa, kulturowa, społeczna, sytuacyjna, interpretacyjna i pragmatyczna, co prowadzi do zrozumienia istoty nauczycielstwa, jako profesji i sztuki bycia z innymi.

2. Obszary współpracy i współdziałania praktykantów i nauczycieli

Praktyka pedagogiczna służy zapoznaniu studenta z szeroko rozumianą pracą nauczyciela i wychowawcy, a więc nabywaniu umiejętności prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych zgodnych z podstawą programową, a także możliwościami wychowanków, nawiązywania kontaktów z uczniami, diagnozowania ich potrzeb i możliwości, rozwijania ich zainteresowań, nawiązywania kontaktów z rodzicami uczniów, z poradnią pedagogiczno-psychologiczną, prowadzenia dokumentacji szkolnej, obserwacji zajęć realizowanych przez opiekuna praktyk i innych nauczycieli oraz wielu, wielu innych sprawności.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazuje na zakres współdziałania studenta z opiekunem praktyk, który powinien polegać na:

- „a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
- b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji,
- c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
- d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”⁶.

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 nr 0 poz. 131.

Ten ogólnikowy zapis nie oddaje pełni obszarów i zakresu współpracy tych dwóch podmiotów, jednak w oparciu o dalsze fragmenty cytowanego rozporządzenia można poznać je szerzej. Nauczyciel współdziała z praktykantem od pierwszego spotkania, ustalając wspólnie harmonogram praktyk, zgodny z regulaminem szkoły, poziomem klasy, możliwościami nauczyciela i preferencjami edukacyjnymi oraz przygotowaniem metodycznym studenta. Następnie współdziałają w zakresie obserwacji zajęć nauczyciela, jakie zobowiązany jest prowadzić student, ustalając co w niej jest ważne, godne zanotowania, późniejszego powielenia we własnej praktyce.

Kolejny obszar to sposób przygotowania się studenta do samodzielnie prowadzonych zajęć, ustalania celów zajęć, budowania scenariusza, doboru metod i form pracy, przegląd dostępnych środków dydaktycznych i w miarę potrzeb wykonywanie własnych, sposób komunikowania się z uczniami, zapewnienia koniecznej dyscypliny i wspólne negocjowanie etapów zajęć, w których można pozwolić uczniom na większą swobodę, sposobu oceniania pracy i postępów uczniów, wspólnego planowania kolejnych zajęć czy pracy domowej itp.

Istotnym obszarem wzajemnej współpracy nauczyciela i studenta jest omawianie obserwowanych i prowadzonych przez studenta zajęć. Na tym bowiem polega wprowadzenie studenta do wzorcowej praktyki, uczenie się na własnych błędach, wyciąganie z nich wniosków na przyszłość. Szerzej na temat sposobów omawiania zajęć w dalszej części tekstu.

Przyjmując inną, szerszą perspektywę współpracy i współdziałania praktykantów i nauczycieli warto sięgnąć do opracowania Bronisławy Dymary, która wymienia siedem przestrzeni pedagogiki współbycia⁷, a więc głębszego wymiaru współdziałania.

Przestrzeń realna to miejsce, w którym student odbywa swoją praktykę oraz w którym nauczyciel przebywa ze swymi uczniami, czyli przestrzeń klasy, szkoły i jej otoczenia, ale może, a nawet powinna to

⁷ B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków 2009, Wyd. Impuls, s. 211.

być także przestrzeń galerii, muzeum, przyrody, teatru itp. a więc każda, do której nauczyciel zaprasza uczniów, by czegoś ich nauczyć. „Przestrzeń realna może być obojętna, odpychać albo przyciągać, koić, stanowić przystań, rodzaj sacrum. Poziom jej nasycenia wartościami zależy od zaangażowania i talentów osób, które ją tworzą. Aby stała się ona przestrzenią korzystną dla rozwoju życzliwych form współbycia, powinna stwarzać poczucie wolności i użyteczności, dostarczać uczniom estetycznych przeżyć oraz licznych okazji do podejmowania działań perfekcjonistycznych, skłaniać do zmian i transformacji”⁸. Dla studenta praktykanta ważne jest to, by przestrzeń, w której przebywa wraz z uczniami i swym mentorem, była miejscem, w którym on nie czuje się niczym skępowany, gdzie ma możliwość realizować swe pomysły, które nie są przez opiekuna krytykowane. Ważne jest również wyposażenie tej przestrzeni i możliwość korzystania przez studenta z wszelkich jej zasobów. Najważniejsze w dzisiejszych czasach jest to, by w obliczu bogactwa różnorodnych zasobów edukacyjnych i miejsc pozyskiwania informacji, tym najważniejszym zasobem nie stał się tylko podręcznik. Do tego powinien zachęcać studenta opiekun praktyk.

Ponadto sam student powinien mieć możliwość kreowania przestrzeni realnej do swych kontaktów z uczniami, na przykład gdy rezygnuje z tradycyjnego ustawienia ławek, gdy zaaranżuje różne miejsca do pracy grupowej, tematycznej, eksperymentowania czy tworzenia, dając uczniom swobodę przemieszczania się i grupowania w zespoły. Musi mieć także świadomość tego, że przestrzeń może być również nie zawsze uświadamianym sposobem manipulowania uczącymi się i nauczycielem, na co wskazują badania Aleksandra Nałaskowskiego, ukazujące wartości i znaczenia niektórych miejsc i przestrzeni szkoły⁹.

Przestrzeń intelektualna to przestrzeń zmagają, debat i dyskusji prowokujących intelekt studenta i nauczyciela do uczenia się od siebie nawzajem, do odkrywania wiedzy i radosnych fascynacji z myślowych odkryć we wspólnych rozmowach. Wymaga to od nauczyciela otwarto-

⁸ Tamże, s. 211.

⁹ Por. A. Nałaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002, Impuls.

ści na praktykanta i jego wiedzę (wszak w wielu dziedzinach to student może wiedzieć więcej od mistrza), a od praktykanta odwagi w dzieleniu się swoją wiedzą.

Czas praktyki w przedszkolu czy szkole wydaje się być doskonałą okazją do rozwijania intelektu studentów, poszerzania ich horyzontów wiedzy i umiejętności, zaspokajania ich ciekawości i zainteresowań pracą pedagogiczną, rozwijania ich pasji i talentów. Jednak jeśli będzie tylko miejscem realizowania narzuconych im treści, czyli konieczności realizowania tylko treści podręcznikowych czy uwzględnionych w podstawie programowej, bez uwzględniania ich własnych pomysłów, opartych o indywidualne fascynacje i przemyślenia, które będą niepożądane i ignorowane, stanie się miejscem niechcianym i nielubianym, w którym trzeba tylko przetrwać czas praktyk, by rozwijać się gdzie indziej. Od mądrego opiekuna zależy zatem, jaki wymiar przyjmą ich wzajemne dyskusje poszerzające wiedzę o dziecku, o jego świecie, o współbyciu z nim i kształtowaniu jego osobowości, a także o edukacji w ogóle.

Przestrzeń emocjonalną cechuje rozwój uczuć i stopień nasilenia ich trwałości. Tworzą ją sytuacje, w których jest miejsce na wyrażanie własnych uczuć nie tylko przez uczniów w klasie czy grupie przedszkolnej, do czego zwykle dajemy im prawo, ale także przez samego nauczyciela czy praktykanta. Rozpoczęcie praktyki, pierwszy kontakt z nauczycielem, z klasą to momenty bardzo stresujące, pełne obaw o jakość i efekty podejmowanego przedsięwzięcia. Student powinien mieć możliwość rozmawiania o swych emocjach z nauczycielem, który jeśli jest życzliwy i pamięta czas swoich początków, powinien empatycznie wesprzeć adepta z zawodzie w tym trudnym dla niego momencie.

Ponadto może pokazać na swoim przykładzie pracy z dziećmi, jak budowanie przez nauczyciela w klasie więzi emocjonalnych, uwzględnianie emocji dziecka, pozwalanie na ich przejawy w różnych momentach zajęć, a także własne emocjonalne zaangażowanie w kontakt z podopiecznymi pozwala poszerzać granice bezpieczeństwa i wolności uczniów, daje im poczucie bycia u siebie, a nie w obcej instytucji. Wspólne zaangażowanie dzieci w zadanie, w poznawanie, poszukiwanie wiedzy, dzielenie się doświadczeniami sprzyja wyzwaniu różnych

uczuć, ale staje się też okazją do wczuwania się w drugą osobę, w chęć pomocy i odpowiedzialność za wspólne rezultaty, co tworzy więzi koleżeństwa i przyjaźni. Tylko nauczyciel respektujący podstawowe zasady miłości i podmiotowości ucznia ma szansę nawiązać z nimi dialog edukacyjny¹⁰. To przestrzeń do rozmów nauczyciela z praktykantem o znaczeniu emocji w edukacji. Pomagają one studentowi poznawać samego siebie i uczniów, rozumieć siebie nawzajem, pomagają budować własny i mocny system wartości oraz poczucie pewności siebie, co sprzyja odwadze działania i samodzielnego myślenia, a więc własnej edukacji i rozwijaniu mocnych cech dobrego nauczyciela.

Przestrzeń mentalna to sposób myślenia danej osoby, w tym przypadku praktykanta i nauczyciela uwarunkowany społecznie, przejęty z tradycji rodziny i środowiska danej osoby. W trakcie praktyki student poznaje różne sposoby myślenia o dziecku i jego edukacji prezentowane przez towarzyszących mu kolegów, opiekuna praktyk lub innych nauczycieli. To czas na weryfikowanie swoich własnych poglądów poprzez stykanie ich z cudzymi, a przede wszystkim konfrontowania z praktyką edukacyjną, a także ważna lekcja kształtowania u studenta umysłu otwartego, jeśli nauczyciel też taki posiada.

Podczas kreowania środowiska praktyk dla swego studenta (ciekawych lekcji, twórczych zajęć, także pozalekcyjnych, kół zainteresowań, pracy w świetlicy itp.), nauczyciel powinien zapewnić w nim jak najwięcej okazji do stykania się ze światem wartości rzeczywistych, w którym jest miejsce na tolerancję, szczerłość w wypowiedaniu poglądów, przekonań, pragnień, marzeń, celów. Powinien stwarzać w nim atmosferę pozbawioną lęku przed oceną czy degradacją, w której znajdzie się czas na swobodne wypowiedzi o tym, co się czuje, myśli, przeżywa, o czym marzy, do czego dąży, co jest i dla kogo ważne. Dyskusje na tematy ważne pozwalają poznawać, ale też i kształtować zarówno studenta, jak i uczniów. Mentalność wychowanka styka się z mentalnością nauczyciela, który może, ale nie musi stać się dla niego wzorem.

¹⁰ M. Śnieżyński, *Demokracja - Dialog - Edukacja. Trud budowania i rozwijania dialogu edukacyjnego*, [w:] D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*. Kraków 2011, Wyd. Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, s. 55-65.

Światopoglądowa przestrzeń współbycia to okazja do wymiany opinii i poglądów na ważne dla obu stron tematy. Mogą to być poglądy na szeroko rozumianą edukację, jej cele, zadania, kierunki rozwoju, jak również te związane z aktualnymi zmianami w polskiej szkole. Opinie i poglądy to dyskusja wokół faktów, każdy ma prawo mieć inne własne zdanie, a porozumienie i wynikająca z niego współpraca wymaga tolerancji, cierpliwości, zdolności przewycięzania kryzysów, a także optymizmu i nadziei. Dyskusja opierająca się na dialogu rzeczowym i personalnym, uczy tolerancji i otwartości na odmiennosc poglądów, stylów życia, oraz współdziałania ze sobą mimo różnic¹¹.

Współczesność zbyt często pokazuje przejawy nietolerancji ludzi o odmiennych światopoglądach prowadzące do kłótni, zatargów, a nawet wojen. Często wynika to ze zwykłej niewiedzy o Innym, a czasem z zadufania i ignorancji. Szkoła powinna stać się tym miejscem, w którym możliwy jest dialog wielu kultur, odmiennych racji, dialog, który łączy, a nie dzieli. Tego powinien uczyć praktykanta mądry nauczyciel, pomóc mu wyzwolić się ze swoich stereotypów w myśleniu o uczniu, szkole, edukacji i w ogóle o życiu, gdyż wszelkie przywiązanie do stałości nie ma już dziś racji bytu, prócz przywiązania do wartości.

Przestrzeń terapeutyczna „powstaje z poczucia wolności, odprężenia, bezpieczeństwa w życzliwej atmosferze zajęć i kontaktów wzajemnych. Umacnia się dzięki wzajemnemu zaufaniu oraz możliwości zadawania pytań nauczycielom przez ich wychowanków na tematy programowe i życiowe”¹². Czasem takim terapeutą może okazać się nauczyciel, nie tylko dla swoich uczniów, poprzez stworzenie takiej przestrzeni w grupie, klasie, w której dba się o samopoczucie wszystkich i każdego z osobna, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa, radości z wspólnej pracy i przebywania ze sobą, ale także dla swoich praktykantów.

¹¹ Tamże, s. 213.

¹² B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 169-170.

„Troska o zdrowie, samopoczucie, społeczny i indywidualny sens wysiłków czyni interpersonalną przestrzeń edukacji obszarem naturalnej terapii”¹³. Człowiek, który czuje, że ktoś Inny go rozumie, że w naturalny sposób go lubi i jest zainteresowany jego osobą, nigdy nie poczuje się samotnym. W chwilach zwątpienia, jakichś problemów, z pewnością zwróci się do niego, traktując go jak przyjaciela, któremu ufa. Tak ukształtowany przez nauczyciela praktykant odda to w późniejszej pracy swoim uczniom, zawsze zauważy, kiedy dziecko nie czuje się dobrze, sprawdzi, co mu dolega, zauważy konflikty, jakie ma z innymi, pomoże je rozwiązać. Będzie słuchał z uwagą dziecka, odczytując pomiędzy słowami prawdziwe troski i niepokoje, jakie ono nie zawsze precyzyjnie chce mu przekazać lub się nimi podzielić.

Wymaga to od nauczyciela pełnej akceptacji dziecka, wraz z jego wadami i zaletami, z jego możliwościami, a przede wszystkim nigdy nie słabnącej nadziei najlepszego wykorzystania zasobów serca, umysłu i ducha¹⁴.

Metaprzestrzeń bywa nazywana przestrzenią duchową, ponieważ dotyczy więzi, interpersonalnych relacji, „jest też mozolnie budowanym przez każdego człowieka ładem umysłu i serca, dynamicznym rozwojem osobowości przez integrację i dezintegrację pozytywną, umożliwiające jednostce transcendencję, pięcie się w górę pod wpływem wewnętrznego imperatywu”¹⁵.

Metaprzestrzeń integruje wszystkie inne przestrzenie pedagogiki współbycia, ponieważ „cechuje ją:

- wymiana dobrych energii, czyli synergetyczne podłoże;
- poszukiwanie miejsca na radość, satysfakcję, poczucie spełnienia, bezpieczeństwa dla każdego dziecka, niezależnie od jego warunków życia, zdrowia, uzdolnień;
- wykorzystanie wiedzy z różnych dyscyplin do coraz lepszego poznania dziecka, funkcji szkoły, procesów uczenia się;

¹³ Tamże, s. 170.

¹⁴ Tamże, s. 170.

¹⁵ Tamże, s. 171.

- wzbogacanie form komunikacji pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami przez przyswajanie różnych kategorii wiedzy: przedmiotowej, strategicznej, osobowej;
- rozwinięcie samodzielności i autoodpowiedzialności, wykorzystanie wszystkich dróg rozwoju, wszystkich cech osobowości człowieka (por. teoria rozwoju E. Sajak);
- posługiwanie się sprawiedliwym i operatywnym systemem norm i kryteriów ocen, współtworzonym przez uczniów;
- uznanie miłości dobra, prawdy, tolerancji i sprawiedliwości za kwintet wartości współwystępujących o dużej mocy generatywnej¹⁶.

Wprowadzenie studenta w ten rodzaj przestrzeni pozwala mu budować nie tylko swoje nauczycielstwo, ale i człowieczeństwo. W tak zorganizowanej przestrzeni nietrudno o sytuacje, w których realizują się nadzieje i marzenia praktykanta, powstają przyjazne relacje międzyosobowe, rodzą się zainteresowania, a zdobywanie wiedzy i umiejętności staje się pasją poszukiwania prawdy o ludziach, rzeczach i sobie samym. Tak rodzi się nauczyciel z ducha i powołania.

3. Komunikacja między nauczycielem a praktykantem sposobem na dobrą współpracę

Komunikacja społeczna w edukacji to najważniejsze narzędzie budowania relacji międzyosobowych, przekazywania wiedzy, wychowania, rozwiązywania różnych sporów i konfliktów, negocjowania znaczeń w procesie uczenia się itd. Od poziomu umiejętności komunikacji zależy prawie wszystko, zatem każdy nauczyciel powinien cechować się wysokim jej poziomem.

Na skuteczną komunikację społeczną składają się trzy podstawowe umiejętności: kontrolowanie mowy ciała, efektywne słuchanie oraz przekazywanie informacji zwrotnej (tzw. feedback). Są to sprawności

¹⁶ Tamże, s. 171.

techniczne, których można, a nawet trzeba się nauczyć podczas treningów, jeśli chce się być skutecznym nauczycielem. Jednak by komunikacja prowadziła do budowania pozytywnych więzi, trzeba czegoś więcej. Na konferencji Fundamenty Edukacyjnej Wspólnoty w kwietniu 2004 roku uczestnicy dyskusji pod przewodnictwem Andrzeja Twardowskiego, Bożeny Czernskiej oraz Jadwigi Michalik-Surówki, „dookreślili **warunki komunikacji posiadającej moc budowania wspólnotowych więzi**, którymi są: akceptacja, empatia, tolerancja, zaufanie, wzajemne otwarcie i zaangażowanie, wspólne przeżywanie oraz poczucie bycia razem. Przyjęto zasadność tezy, że dbając o te aspekty, w otwartym dialogu można kształcić ludzi, którzy będą zdolni nie tylko rozumieć siebie i otaczający świat, ale także będą potrafili projektować siebie i przyczyniać się własną aktywnością do kreowania nowej rzeczywistości”¹⁷.

Ponieważ nauczyciel przygotowuje do zawodu praktykanta, powinien być przykładem sprawnie komunikującej się osoby kształtującej swoich uczniów jako takie właśnie osoby, oraz próbować budować więź z praktykantem, by tym samym modelować jego zachowanie. Powodzenie tego zależy od stylu komunikacji, jaki przyjmie w kontaktach z praktykantem.

Można tu wyróżnić różne style: partnerski, poprzez dialogi lub negocjacje, kiedy osoby komunikujące się mają równe uprawnienia i pozycje; dominujący, gdy jedna ze stron ma przewagę nad innymi; oraz manipulacyjny, w którym jedna ze stron dla osiągnięcia własnych celów stosuje różne techniki psychomanipulacji, takie jak np. wywieranie wpływu w celu uzyskania doraźnych korzyści kosztem osoby manipulowanej. W takim przypadku powinniśmy zachować się asertywnie, by walczyć o swoje prawa bez naruszania praw innych ludzi. W pracy nauczyciela ze studentem najwłaściwszy jest styl partnerski, zapewniający maksymalne porozumienie i sprzyjający powstawaniu więzi niezbędnej do efektywnej współpracy.

¹⁷ A. Sajdak (red.), *Porozumiewanie się w szkole na rzecz tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 8.

Kompetencje komunikacyjne należą do najważniejszych kompetencji nauczyciela, bowiem poprzez komunikowanie się z uczniami w różnorodny sposób będzie on wpływał na ich poziom motywacji do uczenia się, poziom zdobywanej wiedzy czy poziom i jakość relacji z innymi uczniami i nauczycielami. Nauczyciel wychowuje i uczy, komunikując się. Do najważniejszych umiejętności w zakresie tej kompetencji, które odgrywają istotną rolę we współżyciu z innymi, należą:

- umiejętność dostrzegania i rozpoznawania emocji innych ludzi,
- umiejętność empatycznego rozumienia drugiego człowieka,
- umiejętność zachowania tolerancji wobec odmienności innych,
- umiejętność dostrzegania potrzeb innych ludzi,
- umiejętność dostrzegania ich mocnych stron,
- umiejętność spostrzegania sytuacji i wydarzeń z punktu widzenia drugiego człowieka,
- umiejętność szanowania drugiego człowieka i jego bezwarunkowej akceptacji,
- umiejętność rozwiązywania konfliktów, pomagania i współpracy¹⁸.

Posiadanie tych umiejętności przez opiekuna praktyk pomaga studentowi uczyć się przez modelowanie właściwego postępowania z uczniami i doskonalenie przez siebie tych umiejętności.

Rozpoczęcie praktyki to trudny moment wchodzenia w relacje z doświadczonym nauczycielem, z jego uczniami oraz z innymi członkami kadry pedagogicznej placówki. Czasami student czuje się jak nowicjusz, który w zespole mistrzów musi nauczyć się korzystać z ich doświadczenia, a jednocześnie zaskarbić sobie jakoś ich przyjazne uczucia wobec siebie. To trudne zadanie, ale konieczne, by zbudować z nimi takie poziome relacje, która sprzyjać będzie nabywaniu przez studenta niezbędnych umiejętności i kompetencji w praktyce. Pomocne mogą się dla niego stać wskazówki w komunikowaniu się z opiekunem praktyk opisane przez Rosemary Perry:

¹⁸ <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6711>, dostęp 1.02.2014.

- „*Bądź otwarty i szczerzy w przedstawianiu własnych sądów czy spostrzeżeń dotyczących danej sytuacji. Jeżeli nie rozumiesz, co do ciebie mówią lub o co cię proszą, zastosuj komunikat „Ja”, aby wyjaśnić znaczenia lub oczekiwania albo poinformować, co jesteś w stanie wykonać.*
- *Spróbuj porozmawiać o realiach i trudnościach sytuacji, w jakiej się znajdujesz. Jeśli nie wykorzystujesz swojej sytuacji, aby uzyskać usprawiedliwienie, rozmowa taka pomoże nauczycielowi nadzorującemu lepiej zrozumieć twoje problemy. Często, kiedy trudności zostaną przedstawione, łatwiej je przezwyciężyć, ponieważ przy szukaniu rozwiązań co dwie głowy, to nie jedna!*
- *Szukaj szczegółowych informacji i wskazówek, ilekroć jest to możliwe. Im bardziej szczegółowe pytania będziesz zadawał lub im bardziej szczegółowych informacji będziesz poszukiwał, tym istnieje większe prawdopodobieństwo, że otrzymasz odpowiedzi istotne, mające dla ciebie znaczenie. Pamiętaj także, że jeśli przełamiesz lody, zadając pytania albo prosząc o radę, proces komunikacji stanie się łatwiejszy i bardziej naturalny”¹⁹.*

W rozwijaniu przez praktykanta stosunków z opiekunem praktyk ważną rolę odgrywa jego wiedza o sposobach skutecznego komunikowania się. Otwartość i szczerowość w dzieleniu się swymi przemyśleniami, gotowość do rozmawiania o swoich spostrzeżeniach czy trudnościach oraz szukanie u nauczyciela określonych informacji i wskazówek, wszystko to pomaga nauczycielowi zrozumieć sytuację, w jakiej znajduje się student, pozwoli odpowiednio zareagować i stworzyć warunki, które umożliwią zaspokojenie jego potrzeb. Pozytywna postawa i zachowania wskazujące, że jest on człowiekiem z otwartą głową i chęcią do uczenia się, przyczyniają się także do powstawania efektywnych stosunków z kolegami²⁰.

Najlepszą jednak okazją do komunikowania się praktykanta z nauczycielem, a także do zweryfikowania posiadanych przez obie strony

¹⁹ R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP, s. 148.

²⁰ Tamże, s. 168.

umiejętności, jest czas omawiania prowadzonych przez studenta zajęć. Początkowo częstym komunikatem opiekuna praktyk może być krytyka zajęć przeprowadzonych przez studenta. Sposobów zachowania się wobec krytyki można się nauczyć. Przydatne wskazówki znajdziemy w cytowanej już pracy R. Perry:

- Słuchaj uważnie, aby było dla ciebie zupełnie jasne, co zostało powiedziane. Pamiętaj, że krytyka jest opinią i niekoniecznie musi być prawdziwa;
- Zacerpnij kilka głębokich oddechów, zanim odpowiesz, a potem szczerze wyjaśnij swoje stanowisko. Jeżeli krytyka jest uzasadniona, lepiej ją uznać, mimo że może to być trudne. Uzasadnij wówczas swoje postępowanie, ale nie usprawiedliwiaj się.
- Jeżeli krytyka jest niesłuszna, powiedz to, ale krótko, i skoncentruj się na swoich argumentach.
- Pokaż, że wyrażoną krytykę traktujesz poważnie i dalej chcesz rozmawiać o sprawie.
- Chociaż uwzględnianie emocji zainteresowanych osób jest ważne, „skup się na faktach, nie angażuj się emocjonalnie”²¹.

W powyższych wskazówkach znajdujemy najważniejsze zasady skutecznego komunikowania się i unikania konfliktu oraz zrozumienia i zaakceptowania swojej niedoskonałości. Jednak nie zawsze student musi spotykać się z krytyką przy omawianiu swoich zajęć. Może ona być w taki sposób przekazana, by stanowiła podstawę do dalszej pracy nad doskonaleniem własnej praktyki.

4. Omawianie zajęć jako środek sprzyjający refleksji wg Delli Fish

Omawianie zajęć jest ważnym etapem dobrze prowadzonej praktyki. Student zakończył swe zajęcia i jest gotowy na ocenę obserwowanego

²¹ R. Perry, *Teoria i praktyka...* dz. cyt. s. 160.

go nauczyciela. Ten jednak, zamiast od razu ferować wyroki, powinien pozwolić studentowi samemu wypowiedzieć się na gorąco na temat własnych odczuć związanych z właśnie zakończoną lekcją. To ważne, by nastąpiło to od razu po działaniu, gdyż obie strony wciąż mają na świeżo w pamięci wszystkie jego etapy. Student pewnie ma jakieś swoje wątpliwości, narzucające się pytania do opiekuna, dotyczące swojej lekcji. Opiekun powinien pozwolić „wyrzucić” to z siebie od razu, jednak czy tak się stanie i czy student zaufa tej osobie, zależy od wcześniej nawiązanych relacji i poziomu wzajemnej akceptacji.

Della Fish zaproponowała **dziesięć praktycznych wskazówek dla opiekunów praktyk** pomagających im przy omawianiu poszczególnych zajęć realizowanych przez praktykanta:

1. „Doświadczenie czegoś nie oznacza dostrzegania w tym wszystkich jego implikacji. W rzeczywistości prawdopodobnie będziemy mieli tutaj do czynienia z szerszym kręgiem uwarunkowań niż ten, który prowadzący omawianie wcześniej dostrzegał. To, co jest oczywiste dla kogoś, kto organizował doświadczenie, nie będzie oczywiste dla tych, którzy borykają się z nadaniem mu sensu. Omawianie zatem jest procesem koniecznym dla uczenia się przez doświadczenie.
2. Student powinien opisać uważnie i szczegółowo wszystkie procesy, w jakie został uwikłany. Im większa jego gotowość do głośnego myślenia o tych procesach, tym więcej znaczeń w nich zauważy”²².

Głośne myślenie przy omawianiu swoich zajęć z opiekunem praktyk pozwala uporządkować myśli, uporządkować myślenie o lekcji w kontekście założonych celów, zaproponowanych uczniom zadań i poddanie ocenie poziomu ich realizacji. To także własne przyłapywanie się na błędach: co mogłam zrobić inaczej, lepiej, czego nie powiedziałam, a chciałam, na co zabrakło mi czasu a było ważne, jakie działania zabrały mi niepotrzebnie zbyt dużo czasu, jak ich na przyszłość unikać lub skracać i wielu, wielu innych. Jeśli student ma przed sobą zycziwą osobę, rozumiejącą, że każdy z nas uczy się

²² D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa 1996, Wyd. CODN, s. 45.

na błędach i dzięki temu ma okazję doskonalić swoje działanie, to zrozumie wszystkie wątpliwości studenta i pomoże na spokojnie wyjaśnić wspólnie z nim każdą wątpliwość.

3. „Myślenie, które było częścią organizowania czynności uczenia się, jest tak samo godne rozważania, jak decyzje podejmowane przez uczącego się w toku działania. Zachęcaj studenta do odróżniania między tym, co zostało mu dane w postaci idei, strategii, zasad, w sposobie, w jaki doświadczenie zostało zaplanowane, a tym, co później osiągnął lub znalazł dla siebie. Prowokuj go do zadawania sobie pytań o ważność i naturę tego, co sam wymyślił oraz tego, co zostało mu dane. Zachęcaj do rozważenia procedur włączonych w jego pomysły.
4. Potrzebne jest zwrócenie szczególnej uwagi na sposoby, w jakie student reaguje na sytuacje lub w wystąpienie nieoczekiwanych aspektów doświadczenia. Zachęcaj go do wydobywania na światło dzienne procesów jego własnego myślenia i spoglądania na to, jak reagował i na co liczył w tych momentach.”²³

To niezwykle ważna okazja do uczenia się ze swojej własnej praktyki, gdy zaplanowana lekcja zostaje nagle zakłócona przez brak uwagi uczniów, zainteresowanie innym aspektem tematu, którego student nie uwzględnił w swym scenariuszu czy jakimś nieporozumieniem między uczniami. Takich zakłócających sytuacji w pracy nauczyciela jest wiele. Ważne, by się na nie odpowiednio przygotować (mentalnie) i właściwie zareagować.

Omawiając ze studentem jego zajęcia, możemy zwrócić mu uwagę na tego typu reakcje, jakie u niego zaobserwowaliśmy. Często wynikają one z jego natury, gdy np. krzyknie, by uczyć klasę, bądź zbagatelizuje coś, czego nie powinien, bo nie wie, jak zareagować spokojnie i obawia się oceny nauczyciela. Trzeba więc skłonić studenta do zastanowienia się nad tym, dlaczego tak, a nie inaczej zareagował, bądź nie, jaki miał w tym cel, czy go w ten sposób zrealizował, czy może teraz myśli o tym

²³ Tamże, s. 45.

inaczej. Pomoże mu to uświadomić sobie pewne własne reakcje i następnym razem działać w bardziej przemyślany sposób, nie bojąc się już nieoczekiwanych zdarzeń.

Student też musi być o świadomy, że nawet najlepiej przygotowane zajęcia mogą się okazać dla uczniów niezbyt atrakcyjne i należy w ich trakcie zmienić taktykę działania, a nawet podążyć za innym aspektem omawianego zagadnienia, bardziej dla uczniów w tym momencie ciekawym. Istotne jest również, jak praktykant potrafi motywować uczniów do pracy, czy zdaje sobie sprawę z tego, że motywacja zewnętrzna nie prowadzi do uczenia się, a wzbudzenie u uczniów motywacji wewnętrznej do realizowania zaproponowanych przez niego zadań jest często bardzo trudnym zadaniem, wymagającym dobrej znajomości uczniów, a także umiejętności kreowania wyzwających, ambitnych sytuacji edukacyjnych.

5. „Pożyteczne jest inspirowanie do dyskusowania o emocjonalnych reakcjach studenta. Jak czuł się przed praktyką, kiedy stanął przed koniecznością jej odbycia? Co czuł w czasie lekcji w związku z zachodzącymi tam procesami, sobą samym, towarzyszącymi mu kolegami, nauczycielami? Jak czuje się sam, jako uczący się przez praktykę?”²⁴

Emocje mogą bardzo przeszkadzać w sprawnym prowadzeniu zajęć. Czasem studenta „zjada trema”, czy sobie poradzi, w związku z tym jest spięty i nienaturalny, co uczniowie bardzo szybko wychwytyją. Może też odczuwać negatywne emocje w związku z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, co przekłada się na jego stosunek do nich i przybrańie bardziej autokratycznej postawy. To jednak nie sprzyja poprawie uczniowskich zachowań, a wręcz odwrotnie, nasila je. Praktykant powinien uczyć się właśnie w trakcie swego działania, jak panować nad swymi emocjami oraz nad emocjami swoich uczniów. Doświadczony opiekun praktyki, z dużą dozą empatii i życzliwości, potrafi wskazać studentowi momenty i sytuacje na lekcji, w trakcie których jego emocje

²⁴ Tamże, s. 45-46.

stanowiły pewną przeszkodę w sprawnej realizacji zajęć, oraz podsunąć sposoby na to, jak tego w przyszłości unikać.

6. „Przydatne jest zwrócenie uwagi studenta na to, co zrobił i jakie założenia teoretyczne to ujawnia. Jakie osobiste teorie tu włączył? Skąd one pochodziły? Na ile były użyteczne? Jak mógłby je zmodyfikować w świetle doświadczenia i szerszych przemyśleń? Ułatwiają rozpoznawanie teorii działania istniejących w aktywności studenta oraz rozwijanie dalszych, tymczasowych teorii późniejszego działania”²⁵.

Doświadczony opiekun, który sam jest refleksyjnym praktykiem oraz nieustannie doskonalącą się osobą, z łatwością potrafi wychwycić specyficzne style oddziaływania wychowawczego swego praktykanta oraz ukryte teorie jego działania, które on nie zawsze sobie uświadamia. Wynikają one z osobistej teorii nauczania i wychowania, będącej efektem wiedzy akademickiej, własnych doświadczeń z bycia uczniem, z wiedzy i umiejętności zdobywanych poprzez praktykę, z własnych poglądów na naturę ludzką. Uzmysłwienie ich studentowi pogłębia jego refleksję nad własnym pedagogicznym działaniem, a także prowokuje go do dalszego samokształcenia i poszerzania wiedzy proceduralnej.

7. „Pomocne jest określanie związku między teorią i praktyką widocznego w doświadczanej sytuacji. Jaka teoria była oferowana? Co student wymyślił lub wniósł od siebie? Kiedy w trakcie doświadczenia czuł, że naprawdę myśli? Co to wszystko mówi nam na temat relacji między myśleniem a działaniem? (Podobna procedura może być zastosowana w danej sytuacji w analizowaniu samego omawiania).
8. Użyteczne jest wydobycie i określenie sposobu postrzegania przez studenta motywów nauczyciela (lub motywów kogokolwiek, kto organizuje praktyczne doświadczenia). Owocne jest porównanie różnych odpowiedzi i oddzielenie własnych i/lub tych, które pochodzą od inicjatora doświadczenia.

²⁵ Tamże, s. 46.

9. Zwrócenie uwagi na cele pedagogiczne działania i teorie je wyjaśniające jest także pomocne. Być może moglibyśmy odróżnić uczenie się z praktyki od uczenia się poprzez praktykę.
10. Ważna jest koncentracja uwagi na tym, do kogo student może się zwrócić, by porównać z innymi swoje doświadczenia, refleksje i teorie (będą to inni znajomi studenci, prace teoretyków, inni ludzie obecni w takiej samej, praktycznej sytuacji).

We wszystkim tym, oczywiście, ostatecznym celem jest spowodowanie, by student stawiał sobie samodzielnie tego rodzaju pytania jako część własnej refleksji nad *każdą* praktyką, w której uczestniczy. Zatem omawianie takie będzie działać na rzecz zachęcania do autonomicznej refleksji w działaniu”²⁶.

Tak rozumiana współpraca i współdziałanie opiekuna praktyk ze studentem niewątpliwie wzbogaca jego pogłębioną refleksję nad własnym praktycznym działaniem, jak również przyczynia się do budowania więzi i relacji typu mistrz - uczeń, które nieraz kontynuowane są długo po zakończeniu praktyki.

Blok samokształceniowy: Pytania do przemyślenia...

1. Przypomnij sobie własną praktykę pedagogiczną i spróbuj odnieść swe wspomnienia do omawianych tu siedmiu przestrzeni współbycia. Czy i w jakim stopniu ich doświadczałaś (łeś)?
2. Jakie błędy w komunikowaniu się nauczyciela i praktykanta unieumożliwiają nawiązanie bliskich relacji współdziałania?
3. Czy i w jaki sposób, Twoim zdaniem, relacje między nauczycielami wpływają na relacje między dziećmi?
4. Gdybyś miał(a) zaplanować dobrą praktykę w szkole, jak by ona przebiegała? Przemyśl jej czas, miejsce, wymagania, zadania do zrealizowania, sposób kontroli itd.

²⁶ Tamże, s. 46.

5. Zbadaj, czy w Twoim otoczeniu była (lub jest) jakaś szkoła ćwiczeń? Porozmawiaj z jej nauczycielami. Zapytaj kogoś, kto praktykował w takiej szkole, jak przebiegała i na czym polegała ta praktyka.

Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury:

1. Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006, REBIS.
2. Albrecht K., *Inteligencja społeczna*. Gliwice 2007, Wydawnictwo Helion.
3. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa 1991, PWN.
4. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2001, Wyd. Naukowe PWN.
5. Balawajder K., *Konflikty interpersonalne*. Katowice 1992, Uniwersytet Śląski.
6. Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa 1997, Wydawnictwo Naukowe PAN.
7. Bobrzyk J., *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa 1995, PWN.
8. Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003.
9. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000, Zakład Wydawniczy SFS.
10. Chełpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*. Warszawa 1995, WSiP.
11. Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk 2007, GWP.
12. Claxton G., *Building Learning Power*. Bristol 2002, TLO.
13. Claxton G., M. Chambers, Gornall S., *Building Learning Power in Action*. Bristol 2005, TLO.
14. Claxton G., *Rozwijanie potencjału uczenia się*, tłum. Lidia Wollman. Katowice 2013, Wyd. Elementarz.
15. Cooper Pamela J., *Sprawne porozumiewanie się. 114 scenariuszy ćwiczeń z mówienia i słuchania*. Warszawa 1991, Wydawnictwo CDON.
16. Czarnańska M.M., *Przyjazne porozumiewanie się*. GWP 2006.

17. Czerwiński K., Maliszewski W.J. (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Toruń 2009, Wyd. Adam Marszałek.
18. Davidson J., *Asertywność dla żółtodziobów*, REBIS 2003.
19. Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, GWP 2001.
20. Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, tom 1, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza Impuls.
21. Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls.
22. Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls.
23. Faber A., Maslich E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań 1993, Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań.
24. Faber A., Mazlish E., *Wyzwoleni rodzice, wyzwolone dzieci. Twoja droga do szczęśliwej rodziny*.
25. Fanning P., McKay M., *Poczucie własnej wartości*. Rebis 2004.
26. Garczyński S., *Rozmawiać? Tak, ale jak?* Warszawa 1993, WSiP.
27. Goleman D., *Inteligencja społeczna*. Poznań 2007, Wydawnictwo Rebis.
28. Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2007, Instytut Wydawniczy PAX.
29. Grzesiuk L., *Style komunikacji interpersonalnej*. Warszawa 1992, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
30. Hamer H., *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować*. Warszawa 1999, Wyd. Veda.
31. Hart S., Kondle Hodson V., *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*, Warszawa 2006, CMPPP.
32. Hartley P., *Komunikowanie interpersonalne*, Astrum 2006.
33. Holler I., *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*, Warszawa 2007, Wyd. J. Santorski.
34. Jachimaska M., *Grupa bawi się i pracuje*, Unus 2003.
35. Johnson D., *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. Warszawa 1985, PTP.

36. Johnson L., Smith R., Willis H., Levine A., Haywood K., *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas 2011: The New Media Consortium.
37. Ken E., *Szkolne gry uczniów, jak sobie z nimi radzić?* Warszawa 1991, WSiP.
38. Korporowicz L., *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*. Warszawa 1996, Instytut Kultury.
39. Lindeenfield G., *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, Ravi 1994.
40. Majewska-Opiełka I., *Jak mówić, by nas słuchano. Psychologia pozytywnej komunikacji*, Gdańsk 2012, GWP.
41. Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik podmiotowości uczniów w szkole*, Wrocław 2008, Wyd. Atut.
42. Maliszewski W.J., *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek.
43. Maurer A., *Badania kompetencji komunikacyjnej a problemy nauczania*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 2.
44. Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011, Impuls.
45. Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza Impuls.
46. Niemczal R. (red.), *Emocje na wodzy. Scenariusze zajęć w klasach I-III*. Poznań 2002, Oficyna Wydawnicza G&P.
47. Ostrowska K., Tatarowicz J. (red.), *Zanim w szkole będzie źle...*, Warszawa 2004, CMPPP.
48. Pease A., *Język ciała – Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*. Kraków 1993, Wydawnictwo Gemini.
49. Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP.
50. Petlak E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie „Żak”.
51. Petlak E., *Przyjazna szkoła*, Kraków 2012, Wyd. Petrus.
52. Plummer D.M., *Jak kształtować umiejętności społeczne*, Warszawa 2010, Fraszka Edukacyjna.
53. Prekop J., *Wczuwanie się czyli inteligencja serca*, Media Rodzina 2003.
54. Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk 2005, GWP.

55. Rosenberg M., *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa 2006, Wyd. Jacek Santorski & Co.
56. Rosenberg M., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa 2003, Wyd. Jacek Santorski & Co.
57. Rosenberg M., *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, J. Santorski 2008.
58. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 nr 0 poz. 131.
59. Sajdak A. (red.), *Porozumiewanie się w szkole na rzecz tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
60. Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008, Oficyna a Wolters Kluwer business.
61. Śnieżyński M., *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków 2005, Wyd. AP Kraków.
62. Uchnast Z. (red.), *Współdziałanie. Rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Lublin 2008, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL.
63. Waloszek D. (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*. Kraków 2011, Wyd. Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA.
64. Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Impuls 2002.
65. Wiszniewski A., *Jak przekonująco mówić i przemawiać*. Wrocław – Warszawa 1996, Wydawnictwo TEXT.
66. Wosik-Kawala D., Sarzyńska E., Maliszewski W.J. (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Toruń 2011, Wyd. Adam Marszałek.
67. Wright H., *Sztuka porozumiewania się*. Warszawa 1996, Świat Książki.
68. Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, Impuls.

IV. Założona a rzeczywista organizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III

Wprowadzenie

Założona organizacja zajęć lekcyjnych w obrębie edukacji wczesnoszkolnej wiąże się głównie z wdrożoną od 1 września 1999 roku, przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, reformą systemu oświaty oraz ze zmianą podstawy programowej dla klas młodszych, która została wprowadzona w roku szkolnym 2009/2010.

Reforma oświaty była jedną z czterech reform przeprowadzonych przez ówczesny rząd Jerzego Buzka - obok reformy administracji, służby zdrowia i ubezpieczeń społecznych¹.

Miała ona charakter kompleksowy i obejmowała zmiany w strukturze szkolnictwa, w charakterze i organizacji kształcenia, w tworzeniu i sposobie doboru programów nauczania i podręczników, a także w sposobie dokonywania oceny oraz zarządzania i finansowania systemu oświaty².

Nowelizacja podstawy programowej w zakresie edukacji wczesnoszkolnej została dokonana ze względu na decyzje MEN o obniżeniu wieku szkolnego. Charakter celów, treści i zaleceń organizacyjnych został zmodyfikowany i dostosowany do możliwości dziecka 6-letniego.

¹ Por. Wystąpienie Ministra Edukacji. „Serwis informacyjny Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Bielsku-Białej” 1998, nr 1.

² Por. Broszury z serii - *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej*. Warszawa 1999.

Obydwie decyzje MEN znacząco wpłynęły na zakładany kształt organizacji zajęć lekcyjnych w klasach młodszych.

1. Założona organizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III

1.1. Zalecenia organizacyjne o charakterze ogólnym, dotyczące całego procesu dydaktyczno-wychowawczego prowadzonego w klasach młodszych

Ministerstwo Edukacji Narodowej zarówno w broszurach Biblioteczki reformy³, opisujących istotę reformy z 1999 roku, jak i w treści Podstawy Programowej dla pierwszego etapu kształcenia⁴ z 2009 roku, podkreśla, że edukacja wczesnoszkolna ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Zatem szkoła i nauczyciele mają zadbać o właściwą adaptację dziecka do warunków szkolnych, w tym o jego poczucie bezpieczeństwa. Czas trwania okresu adaptacyjnego ma określać nauczyciel, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci.

Zgodnie z założeniami reformy edukacja wczesnoszkolna powinna być realizowana w postaci zintegrowanej. W dokumentach MEN charakter tej zmiany omawiany jest w sposób dość ogólny. Podkreślono jedynie fakt, że nie należy stosować podziału na przedmioty i kłaść w nauczaniu mniejszy nacisk na wiedzę encyklopedyczną. Więcej uwagi natomiast zwracać na to, by wiedza zdobywana w szkole była dziecku przydatna na co dzień i łączyła się w logiczną całość. Zaakcentowano także, że ze względu na prawidłowości rozwoju umysłowego dzieci treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym,

³ Por. *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie zintegrowane*. Warszawa 1999.

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

co oznacza, że w każdym następnym roku edukacji wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia powinny być powtarzane i pogłębiane, a potem rozszerzane⁵.

Tej nowej postaci realizacji wczesnej edukacji ma towarzyszyć zmiana relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem. Jej istotą powinno być skierowanie większego zainteresowania na ucznia, podejmowanie z nim dialogu i zwracanie większej uwagi na stawiane przez niego pytania. Sprzyjać temu ma zalecane przez MEN odejście od dzwonek lekcyjnych i prowadzenia zajęć w ramach 45-minutowych jednostek lekcyjnych. Zalecane jest także, ze względu na zróżnicowanie możliwości uczniów i ich poziomu intelektualnego, zwracanie większej uwagi na proces tworzenia niż na efekt końcowy podejmowanych działań⁶.

Zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej dla klas I-III szkół podstawowych, sale lekcyjne powinny składać się z części edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki, itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczmany), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrodniczy), biblioteczkę, itp. W klasie powinny być szafki, w których uczeń miałby możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych. Wskazane jest, aby w tak zorganizowanych i wyposażonych salach uczyły się zespoły uczniowskie, w których liczba dzieci nie będzie przekraczała 26 osób⁷.

W roku szkolnym 1999/2000 reforma oświaty zobligowała nauczycieli kształcenia zintegrowanego do stosowania oceny opisowej we wszystkich klasach młodszych. Ma ona mieć postać charakterystyki opisującej osiągnięcia ucznia i odnosić się do oceny wstępnej, bieżącej,

⁵ Por. *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*. „Serwis informacyjny Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Bielsku-Białej” 1998, nr 2; *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie zintegrowane*. Warszawa 1999.

⁶ *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie zintegrowane...*

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., poz. cyt.

śródrocznej i końcoworocznej⁸. Ministerstwo zaleciło, aby w sposób opisowy przedstawiana była także ocena z zachowania⁹. W roku 2004 MEN nieco zmodyfikowało te pierwotne założenia i postanowiło, że formę oceny bieżącej będzie się ustalać według skali określonej w statucie danej szkoły¹⁰.

Wśród zmian wprowadzonych do systemu oświaty po 1 września 1999 znalazło się stwierdzenie dające nauczycielom możliwość wyboru programu spośród tych, które zostały przez MEN dopuszczone do użytku szkolnego. Nauczyciele mogą również samodzielnie pisać programy i ubiegać się o ich zatwierdzenie przez radę pedagogiczną swojej szkoły (do użytku indywidualnego) lub przez MEN do użytku ogólnego¹¹. Nauczyciele do wybranych programów mogą również samodzielnie wybierać podręczniki, z których chcą korzystać w swojej pracy.

1.2. Zalecenia organizacyjne związane z prowadzeniem konkretnych typów edukacji

Poza zaleceniami organizacyjnymi o charakterze bardziej ogólnym, dotyczącymi całego procesu dydaktyczno-wychowawczego prowadzonego w klasach młodszych, w podstawie programowej znajdujemy również pewne zalecenia odnoszące się do sposobu organizowania konkretnych typów edukacji.

Edukacja polonistyczna powinna w swym początkowym okresie być kontynuowaniem rozpoczętego w przedszkolu procesu kształtowania dojrzałości dzieci do nauki czytania i pisania. Umiejętności te nauczyciel może kształtować według wybranej przez siebie metody, dbając o łączenie czytania z pisaniem. W klasie I szkoły podstawowej, około

⁸ *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej o ocenianiu*. Warszawa 1999, s. 10.

⁹ Tamże, s. 13.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

¹¹ Por. *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o programach nauczania*, Warszawa 1999.

połowy czasu przeznaczanego na edukację polonistyczną uczniowie mogą zajmować się rysowaniem i pisaniem, siedząc przy stolikach. Można zatem domniemywać, że pozostała połowa czasu przeznaczona na tę edukację może zostać poświęcona na formy zabawowe, w trakcie których nauczyciel będzie doskonalił te kompetencje uczniów. Podstawa programowa zaleca, by nauczyciele pamiętali, iż klasa I jest pierwszym etapem nauki czytania i pisania, a umiejętności te są intensywnie kształtowane w klasie II i III.

Ważnym elementem edukacji polonistycznej ma być rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmawianie o przeczytanych utworach oraz korzystanie z bibliotek. Dobór utworów ma uwzględnić takie gatunki literatury dziecięcej jak: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy. Przy wyborze konkretnych utworów nauczyciel powinien kierować się realnymi umiejętnościami czytelniczymi dzieci, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi.

Dzieci powinny także uczyć się na pamięć wierszy, fragmentów prozy i tekstów piosenek¹².

W ramach edukacji matematycznej, w pierwszych miesiącach nauki, w centrum uwagi powinno pojawić się wspomaganie rozwoju czynności umysłowych, ważnych dla uczenia się matematyki. Dominującymi formami, z których w tym czasie powinien korzystać nauczyciel, powinny być zabawy, gry i sytuacje zadaniowe, w których dzieci manipulują specjalnie dobranymi przedmiotami, np. liczmanami. Następnie na bazie tych działań nauczyciel powinien budować w umysłach dzieci pojęcie liczby i sprawności rachunkowe.

Z zeszytów ćwiczeń dzieci mogą korzystać najwyżej przez jedną czwartą czasu przeznaczanego na edukację matematyczną.

Przy układaniu i rozwiązywaniu zadań nauczyciel powinien zadbać o wstępną matematyzację, co oznacza, że dzieci rozwiązują zadania matematyczne, manipulując przedmiotami lub obiektami zastępczymi, a potem zapisują rozwiązanie¹³.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., poz. cyt.

¹³ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. .. poz. cyt.

Podstawa programowa zaleca, by wiedza przyrodnicza uczniów nie była kształtowana wyłącznie na podstawie pakietów edukacyjnych, informacji z Internetu oraz z innych tego typu źródeł. Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana przez nauczycieli także w naturalnym środowisku, poza szkołą. W sali lekcyjnej powinny być zaś kąciki przyrody. Jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie, w lesie, w gospodarstwie rolnym, itp.¹⁴.

Zaleca się, aby zajęcia z wychowania fizycznego były prowadzone z dziećmi na boisku szkolnym i w sali gimnastycznej. Wskazane jest także organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, aby w każdym dniu wystąpiły zajęcia ruchowe, których łączny tygodniowy czas powinien wynosić co najmniej 3 godziny. Podkreśla się, że wychowanie fizyczne nie może być utożsamiane tylko z przerywnikiem w obrębie innych zajęć, ale powinno ono prowadzić do rozwoju określonych kompetencji dziecka, a w konsekwencji do prawidłowego rozwoju fizycznego i ruchowego¹⁵.

Cele i treści z zakresu edukacji zdrowotnej umieszczono w wielu obszarach kształcenia, np. w obszarze wychowania fizycznego, edukacji przyrodniczej i edukacji społecznej. Ze względu na dobro uczniów, nauczyciel powinien zadbać, aby rozumieli oni konieczność oraz mieli nawyk dbania o zdrowie swoje i innych. Powinni także wiedzieć, do kogo zwrócić się w razie konieczności skorzystania z pierwszej pomocy¹⁶.

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową zajęcia komputerowe należy rozumieć dosłownie, jako zajęcia z komputerami, prowadzone w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji. Należy zadbać o to, aby w sali lekcyjnej było kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów. Komputery w klasach I – III szkoły podstawowej powin-

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ... poz. cyt. oraz *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu fizycznym*. Warszawa 2000, s. 10-11.

¹⁶ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., poz. cyt.

ny być wykorzystywane jako urządzenia, które wzbogacają proces nauczania i uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów. Praca z komputerem powinna kształtować aktywność dzieci, utrwalać ich umiejętność i rozwijać zainteresowania. Uczniom klas I-III należy umożliwić korzystanie ze szkolnej pracowni komputerowej. Podstawa programowa zaleca, aby podczas zajęć uczeń miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu¹⁷.

W ramach edukacji muzycznej oprócz typowych zajęć z tego zakresu zaleca się włączanie elementów muzycznych do codziennych zajęć szkolnych, jako tła przy organizacji aktywności ruchowej, plastycznej czy w celu wyciszenia uczniów¹⁸.

W podstawie nie sformułowano zaleceń związanych z realizacją zajęć plastyczno-technicznych¹⁹.

1.3. Zalecenia związane z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych

MEN zaleca szkołom, by odpowiednio do istniejących potrzeb, organizowały zajęcia opiekuńcze zapewniające dzieciom interesujące spędzanie czasu, przyjazną atmosferę i bezpieczeństwo. Wśród tych zajęć mają się znajdować takie, które zwiększają szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce.

Autorzy obowiązującej podstawy dla pierwszego etapu kształcenia uważają, że każde dziecko jest w jakiś sposób uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać.

Szkoła zaś ma stwarzać dzieciom warunki do prezentowania swych osiągnięć w ramach różnych zajęć, na przykład: muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych. Zalecane jest także organizowanie dzieciom pozalekcyjnych form nauki języka obcego nowożytnego, na przykład: w ramach zajęć w szkolnych

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., poz. cyt.

¹⁹ Tamże.

klubach, spotkań czytelniczych w bibliotece czy seansów filmowych w świetlicy szkolnej²⁰.

2. Rzeczywista organizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III

2.1. Realizacja założeń organizacyjnych o charakterze ogólnym, dotyczących całego procesu dydaktyczno-wychowawczego prowadzonego w klasach młodszych

Założenia dotyczące organizacji zajęć lekcyjnych w klasach młodszych weryfikuje na bieżąco praktyka oraz badania prowadzone przez autorytety zajmujące się wczesną edukacją. Źródła te ujawniają liczne ograniczenia, utrudniające lub nawet uniemożliwiające realizację niektórych z tych założeń.

Analizując kwestię łagodnej adaptacji dziecka do warunków szkoły, należy stwierdzić, iż liczne badania wskazują na problemy, jakie można napotkać w tym obszarze. Wiele szkół nie zapewnia uczniom odpowiednich warunków, zwłaszcza jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że do szkoły przychodzą obecnie dzieci sześciolatnie, w związku z tym ich proces adaptacji jest bardzo utrudniony.

W niektórych szkołach nie ma jeszcze podziału sal lekcyjnych na część edukacyjną i rekreacyjną, głównie ze względu na ich małą powierzchnię. Meble i sprzęt w klasach nie zawsze są odpowiednie do wzrostu dzieci. Są szkoły, które nie mają w ogóle placu zabaw, ale są i takie gdzie on jest, ale nie został dostosowany do potrzeb małego dziecka, brak mu bezpiecznie ogrodzonego terenu i stosownego sprzętu.

Uczniowie przychodzący do szkoły mają utrudnioną adaptację przez braki w zakresie dostosowania łazienek oraz stołówek do możliwości i potrzeb małego dziecka. Problem stanowi również często duża liczba uczniów w klasie, przekraczająca czasem nawet 30 osób, w tak

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., poz. cyt.

dużej grupie znacznie trudniej dziecku o adaptację niż w mniejszych zespołach²¹.

Wiele badań pokazuje, że w rzeczywistości edukacja wczesnoszkolna nie zawsze jest prowadzona w sposób zintegrowany. Pojawiają się stwierdzenia, że nauczanie jest zintegrowane tylko pozornie i nie ma w nim spójności, bowiem nie zwraca się uwagi na integrację celów, treści, metod i form. Łączy się natomiast tylko ze sobą dziedziny edukacji, tak jak wcześniej korelowało się poszczególne przedmioty²². W badaniach pojawiają się stwierdzenia, że nauczyciele klas początkowych często pracują z zachowaniem nauczania przedmiotowego, a zmiany w ich pracy, w stosunku do czasów sprzed reformy edukacji, sprowadzają się do robienia uczniom dodatkowych przerw, dostosowując odcinki pracy do ich potrzeb i możliwości²³. Bożena Pawlak zwraca uwagę, że powierzchowność działań nauczycielskich i uczniowskich, którą można spotkać obecnie we wczesnej edukacji, sprzyja bardziej rozproszeniu i chaosowi informacyjnemu niż integracji wiedzy²⁴.

Po zmianie systemu kształcenia miały zmienić się relacje na linii nauczyciel – uczeń. Wnioski z badań, które analizowały tę problematykę mówią, że w klasach początkowych funkcjonują obecnie cztery modele relacji między nauczycielem a uczniem. Obok najbardziejżądanego modelu dwupodmiotowego, w którym relacja ma charakter dwustronny, występują też model jednopodmiotowy, podmiotowy z komunikowaniem o charakterze autorytarnym oraz przedmiotowy z elementami relacji podmiotowych. Autorka badań – Anna Gajdzica twierdzi, że wielość występujących modeli skłania do refleksji, że bardziej niż zało-

²¹ Por. Żuchelkowska K.: *Dziecko sześćioletnie w szkole. Szansa czy zagrożenie?* [W:] *O pomysłny start szkolny dziecka* Sabiny Guz S., Zwierzchowska I., (red.), Warszawa 2010, Wyd. Comandor.

²² Karbowniczek J.: *Nauczanie zintegrowane i co dalej?* [W:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*. M. Królicza, E. Piotrowska, E. Skoczylas – Kratli (red.), Częstochowa 2007, Wyd. Akademii im. J. Długosza, s. 71.

²³ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2006, Wyd. UŚ, s. 191.

²⁴ Pawlak B.: *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej – dlaczego? dla kogo?* [W:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Adamek I., Zbróg Z. (red.) Kraków 2011, Wyd. Libron, s. 46.

żenia reformy oświaty, na typ relacji nauczyciel - uczeń wpływają czynniki osobowościowe nauczyciela. Wymienia wśród nich: otwartość na dziecko, chęć podejmowania działań partnerskich z uczniem i wyjście poza schematy w kontaktach interpersonalnych. Zmianę w relacjach nauczyciel - uczeń warunkuje zatem osobiste zaangażowanie nauczyciela, a tego nie da się narzucić założeniami reformy oświaty²⁵.

W obszarze oceniania występuje obecnie, we wczesnej edukacji, kilka rozwiązań. W odniesieniu do oceny śródrocznej oraz końcoworocznej wszyscy nauczyciele są zobligowani do stosowania oceny opisowej. W ocenianiu bieżącym występują natomiast różne formy, o których decyzję podejmuje rada pedagogiczna danej szkoły. Mają one postać krótkich informacji opisujących działanie ucznia, różnych symboli (np.: A, B, C, D; słoneczek, chmurek, uśmiechniętych buziek), wyrażen wartościujących (np.: wspaniale, bardzo ładnie, ładnie, popracuj więcej), systemu przyznawanych punktów, stawiania plusów i minusów, przyznawania różnych odznak lub tradycyjnych stopni²⁶.

Problematyka tak realizowanego oceniania, w klasach młodszych, budzi dość duże kontrowersje zarówno wśród rodziców, jak i wśród pracowników naukowych zajmujących się kwestiami wczesnej edukacji.

Rodzice nie zawsze rozumieją oceny opisowe i często domagają się przekładania ich wartości na stopnie. Bożena Pawlak twierdzi, że stan taki pojawia się, ponieważ nauczyciele klas I- III nie wyjaśnili odpowiednio rodzicom swoich uczniów powodów i istoty zmiany systemu oceniania dzieci²⁷.

Ocena opisowa miała, w założeniu, służyć rozwojowi dziecka, informować o jego postępach, trudnościach czy czekających w najbliższym czasie wyzwaniach. Ze względu na pojawiające się niedoskonałości tej oceny, opisywane dość szeroko w literaturze²⁸, zatracone zostały

²⁵ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka wczesnoszkolna...*, dz. cyt., s. 192 -193.

²⁶ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka wczesnoszkolna...*, dz. cyt., s. 160-165.

²⁷ Pawlak B.: *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej - dlaczego? dla kogo?* dz. cyt., s. 47.

²⁸ Nowicka M.: *Ocena opisowa - profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* [W:] „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 100-110; Nowak-Łojewska A., *Pozory oceny opisowej - refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, [W:] „Problemy Wczesnej Edukacji” dz. cyt., s. 111-118.

pokładane w niej nadzieje. Anna Gajdzica twierdzi, że „w przypadku oceniania mamy do czynienia ze zmianami pozornymi, odnoszącymi się do formy w jakiej ocena jest wyrażana, bez zmiany treści, jaką ona ze sobą niesie”²⁹.

Nauczyciele mają obecnie duży wybór konkurujących ze sobą programów i podręczników do klas młodszych, z których mogą korzystać. Mogą je także modyfikować, przystosowywać do potrzeb swoich uczniów i własnych możliwości. Mają również możliwość samodzielnie tworzyć własne programy i podręczniki. Bardzo niewielu nauczycieli podejmuje się jednak takiej działalności³⁰. W praktyce, spośród szerokiego wachlarza zatwierdzonych przez MEN programów i podręczników, nauczyciele korzystają tylko z kilku propozycji, nie znając pozostałych. Najczęściej wybierane są programy i podręczniki wydawnictw: MAC, WSiP i Nowa Era³¹. Można zatem stawiać pytanie, czy nauczyciele wczesniej edukacji są przygotowani do tego, żeby kompetentnie oceniać pozytywy i negatywy programów oraz podręczników, dokonywać w pełni odpowiedzialnego wyboru, czy też podjąć profesjonalną próbę konstruowania własnego programu i podręcznika? Z przeprowadzonych przez Kazimierza Denka rozmów z nauczycielami studiującymi w trybie zaocznym pedagogikę na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu wynika, że zazwyczaj nauczyciele wybierają programy i podręczniki intuicyjnie. Brakuje im bowiem metodologicznych podstaw pozwalających na analizę i tworzenie racjonalnych programów i podręczników³².

E. Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla, że podręczniki i programy powinny być pisane przez zespoły wybitnych specjalistów. Każdy z nich powinien być eksperymentalnie sprawdzany w praktyce szkolnej, a po-

²⁹ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*., dz. cyt., s. 193.

³⁰ Tamże, s. 107.

³¹ Karbownik J.: *Nauczanie zintegrowane i co dalej?* [W:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*. M. Królca, E. Piotrowska, E. Skoczylas – Kratli (red.), Częstochowa 2007, Wyd. Akademii im. J. Długosza, s. 72-73.

³² Denek K.: *Pierwszy etap reformowania edukacji w Polsce*. [W:] Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. Kraków 2006, Impuls, s. 17.

tem korygowany tak, aby był przyjazny dla uczniów i nauczycieli. Trudno sprostać tym standardom bez zaplecza badawczego, bez konsultacji z naukowcami, którzy całe lata gromadzili wiedzę na temat konstruowania programów i podręczników³³.

2.2. Rzeczywista realizacja zaleceń organizacyjnych związanych z prowadzeniem konkretnych typów edukacji

Maria Cackowska zwraca uwagę, że trudno jest w obecnej wczesnej edukacji prawidłowo realizować kształcenie przy poważnym skracaniu czasu nauki klas niższych. Autorka podkreśla, że liczba godzin w planie nauczania jest najniższa od osiemdziesięciu lat³⁴.

Z badań prowadzonych przez Annę Gajdzicę³⁵ wynika, że pedagodzy wczesnoszkolni najwięcej swego czasu pracy (średnio ponad 36%) poświęcają na czynności związane z realizacją edukacji polonistycznej. W założeniach reformy ma ona być ukierunkowana w dużym stopniu na naukę czytania i pisanie. Maria Jakowicka zwraca natomiast uwagę, że około 20–30 % uczniów klas młodszych nie opanowuje obecnie umiejętności czytania na tyle, by stała się ona dla nich środkiem dalszej nauki. Autorka stawia tezę, że jeżeli nauczyciel zwraca dużą uwagę na problematykę integracji, to może pojawić się tendencja do lekceważenia podstawowych umiejętności szkolnych dziecka³⁶. Jolanta Karbowniczka, wymieniając nieprawidłowości związane z organizacją procesu

³³ Gruszczyk-Kolczyńska E.: *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia*. [W:] Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. dz. cyt., s. 105-107.

³⁴ Cackowska M.: *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*. [W:] Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. dz. cyt., s. 138.

³⁵ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*., dz. cyt., s. 176.

³⁶ Jakowicka M.: *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*. [W:] Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*.. dz. cyt., s. 132.

kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej, zwraca uwagę także na słabą komunikację językową.³⁷

Z badań wynika, że nauczyciele nieco mniej czasu niż na edukację polonistyczną przeznaczają na edukację matematyczną. Przy czym pojawiają się tutaj różnice indywidualne uzależnione od ich preferencji³⁸.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska stwierdza, że stosowane we wczesnej edukacji skracanie czasu edukacyjnego przez założenia ministerstwa oraz licznie występujące święta ogólnonarodowe i uroczystości szkolne odbija się niekorzystnie szczególnie na kształtowaniu umiejętności matematycznych, a także czytaniu i pisaniu. Tendencja ta powoduje, że nauczyciele stosują w szkole papierowe nauczanie, czyli ograniczanie aktywności dzieci do wielogodzinnego wypełniania kolejnych stron w podręcznikach czy kartach pracy. Jest to wygodne dla nauczycieli, łatwe organizacyjnie i nie pochłania dużo czasu, co przy stałej tendencji do skracania czasu edukacyjnego jest niebywałą zaletą. Może być jednak szkodliwe dla uczniów, którzy w tym okresie potrzebują kreowania sytuacji dziecięcego doświadczania, badania, obserwowania, manipulowania, wnioskowania, które są podstawą do budowania kompetencji matematycznych na tym etapie kształcenia³⁹.

Istnieją duże różnice w zakresie czasu przeznaczanego przez nauczycieli, w tygodniowym planie zajęć, na realizację edukacji społeczno-przyrodniczej. W badaniach prowadzonych przez Annę Gajdzicę rozpiętość ta sięgała od 4,9% do 46% ogółu tygodniowych zajęć⁴⁰. Przy czym w tym czasie jedynie 35% nauczycieli regularnie wychodzi z uczniami poza szkołę, w celu obserwacji najbliższego środowiska przyrodniczego⁴¹, co

³⁷ Karbowniczek J.: *Nauczanie zintegrowane i co dalej?* [W:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*., dz. cyt., s. 74.

³⁸ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*., dz. cyt., s. 178.

³⁹ Gruszczyk-Kolczyńska E.: *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia* [W:] Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. dz. cyt., s. 110-119.

⁴⁰ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*., dz. cyt., s. 180-181.

⁴¹ Por. *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*. Cichy D. (red.), Warszawa 2007; *Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównoważonego rozwoju*. Cichy D. (red.), Warszawa 2005.

autorzy podstawy programowej dla klas I–III czynią jednym z ważniejszych założeń organizacyjnych przy realizacji zajęć z zakresu tej edukacji.

Działania z zakresu edukacji technicznej stanowiły w badaniach Anny Gajdzicy 3,4% wszystkich zajęć ujętych w planie tygodniowym. W prowadzonych obserwacjach pojawiali się i tacy nauczyciele, którzy zupełnie pomijali działania związane z tą edukacją. Nieco lepiej przedstawiała się sytuacja w związku z realizacją edukacji plastycznej, która choćby w formie użytkowej pojawiła się na zajęciach wszystkich badanych nauczycieli. Przy czym biorąc pod uwagę czas, jaki był poświęcany na obie omawiane edukacje przed reformą i obecnie, ich sytuacja wygląda znacznie mniej korzystnie⁴².

Realizacja wychowania fizycznego i zdrowotnego w wytyczonym przez reformę wymiarze 3 godzin tygodniowo, w praktyce czasem okazuje się być fikcyjna. Zwykle zaniżany jest wymiar czasu, który poświęca się na jej realizację, a czasem bywa sprowadzana tylko do ćwiczeń śródlekcyjnych i trwa zaledwie 25–30 minut w tygodniu. Większość nauczycieli sygnalizuje ograniczony dostęp do sali gimnastycznej, która w pierwszej kolejności bywa przyznawana uczniom klas wyższych. W praktyce klasy I–III ćwiczą w wielu szkołach na korytarzach czy w salach lekcyjnych, czasem na boisku szkolnym⁴³.

2.3. Rzeczywista realizacja zaleceń związanych z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych

Analizując szkolną rzeczywistość, związaną z organizacją zajęć pozaszkolnych, należy stwierdzić, że w wielu szkołach nie udaje się w pełni realizować założeń MEN sformułowanych w tym obszarze. W świetlicach szkolnych pod opieką nauczycieli są często bardzo liczne grupy dzieci. Wpływa to negatywnie na panującą tam atmosferę, jest bowiem

⁴² Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*., dz. cyt., s. 181–182.

⁴³ Cackowska M.: *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*. [W:] Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. dz. cyt., s. 138–139; Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. dz. cyt., s. 178–180;

bardzo głośno i trudno zorganizować interesujące zajęcia. Wiele świetlic jest bardzo ubogo wyposażonych, brakuje w nich ciekawych gier planszowych, zabawek, a czasem nawet materiałów papierniczych. W wielu szkołach nie ma osobnych świetlic dla najmłodszych dzieci, w tym sześciolletnich, którym łagodną adaptację do warunków szkolnych obiecywał MEN.

W szkołach rzadko kiedy jest dostateczna ilość zajęć pozalekcyjnych, które zaspokajałyby potrzeby zarówno dzieci szczególnie uzdolnionych, jak i tych z określonymi zaburzeniami czy deficytami rozwojowymi. Braki te często wynikają ze zbyt ubogich zasobów finansowych organów prowadzących szkoły. Zajęcia pozalekcyjne dla uczniów najczęściej organizowane są przez szkołę w ramach realizowania przez nauczycieli godzin z artykułu 42 Karty Nauczyciela. Wielu rodziców, dostrzegając braki w ofercie szkoły, zapisuje dzieci na płatne zajęcia pozaszkolne. Takiej możliwości nie mają jednak rodzice mniej zamożni⁴⁴.

Uwagi końcowe

Prowadzone analizy miały na celu zestawienie założeń związanych z organizacją zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I-III oraz rzeczywistych działań podejmowanych przez nauczycieli w tym obszarze. Założenia zostały wypisane z dokumentów, które w ostatnich latach w sposób zasadniczy wpłynęły na kształt edukacji wczesnoszkolnej. Należą do nich pozycje wchodzące w skład Biblioteczki nauczyciela, opisujące założenia reformy oświaty wprowadzonej roku szkolnym 1999/2000 oraz dzienniki ustaw, które opisują zmiany związane z wprowadzeniem w roku szkolnym 2009/2010 podstawy programowej dostosowanej do uczniów sześciolletnich. Rzeczywiste działania podejmowane na rzecz realizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, w klasach młodszych, zo-

⁴⁴ Opisano na podstawie niepublikowanych badań własnych, przeprowadzonych w roku 2013. Miały one charakter wywiadów prowadzonych ze studentami studiów niestacjonarnych PWSZ im. W. Pileckiego w Oświęcimiu, którzy w ramach praktyk poznali funkcjonowanie 12 szkół podstawowych w województwie małopolskim.

stały opisane głównie na podstawie badań uznanych specjalistów zajmujących się problematyką wczesnej edukacji oraz w niewielkim stopniu na podstawie badań własnych. Przytaczane badania nie zawsze jednak dotyczyły dużych populacji, a czasem obejmowały swym zasięgiem niewielki obszar naszego kraju. Ze względu na ten fakt nasuwające się i poniżej wypisane wnioski nie mogą stanowić uogólnień odnoszących się do stanu całej edukacji wczesnoszkolnej. Po porównaniu założeń oraz realnej organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasach I–III wynika, że dochodzi do rozbieżności w tym zakresie. Najbardziej zauważalne wydają się być wymienione poniżej kwestie.

1. Zmiana jakości wczesnej edukacji, która miała wynikać z reformy oświaty oraz ze zmiany podstawy programowej, wydaje się w niektórych przypadkach zmianą pozorną. Nauczyciele nie zawsze zmienili sposób uprawiania edukacji wczesnoszkolnej, wielu z nich wraca do systemu klasowo-lekcyjnego⁴⁵, a biorąc pod uwagę stosowane metody pracy i sposób organizowania zajęć, można stwierdzić, że w wielu klasach początkowych dominuje podający tok nauczania⁴⁶.
2. W dość kontrowersyjny sposób niektórzy nauczyciele rozdzielają czas przeznaczony na dany typ edukacji. Często wynika to z ich indywidualnych preferencji i priorytetów, przez co mogą doprowadzać do niezaspakajania niektórych potrzeb rozwojowych dziecka⁴⁷.
3. Warunki panujące w klasach nie zawsze zgodne są z wytyczonymi przez MEN zaleceniami, co utrudnia nauczycielom realizację edukacji zintegrowanej, a dzieciom, zwłaszcza sześciolatniom adaptację do warunków szkolnych.
4. W relacjach nauczyciel – uczeń nie zawsze widoczna jest zmiana opisywana w założeniach reformy. Tylko niektórzy nauczyciele komunikują się z dzieckiem w sposób uwzględniający jego podmiotowość.

⁴⁵ Karbowniczek J.: *Nauczanie zintegrowane i co dalej?* [W:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna* .., poz. cyt., s. 74.

⁴⁶ Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*.., poz. cyt., s. 194–195.

⁴⁷ Tamże, s. 174–191

5. Ocena opisowa, która w założeniu służyć ma rozwojowi dziecka i informować o jego postępach, nie zawsze przynosi pokładane w niej nadzieje. Często ma się tutaj do czynienia ze zmianami pozornymi, odnoszącymi się do formy, w jakiej ocena jest wyrażana, bez zmiany treści, jaką ona ze sobą niesie.
6. Warunki panujące w niektórych świetlicach szkolnych nie zawsze dostosowane są do realnych potrzeb dzieci, co utrudnia organizowanie wartościowych zajęć opiekuńczych.
7. W wielu szkołach nie ma dostatecznie dużej liczby zajęć pozalekcyjnych zaspokajających potrzeby dzieci.

Wydaje się, że jeśli nawet sformułowane uwagi, jak podkreślono powyżej, nie mogą stanowić uogólnień odnoszących się do organizacji całej edukacji wczesnoszkolnej, to i tak warto poddawać je refleksji. Ważne jest bowiem, by w każdej szkole uczeń spotykał się z właściwymi dla jego rozwoju warunkami, zaś nauczyciele poddawali refleksji swoje działania i tak je modyfikowali, by uczeń mógł rozwijać się optymalnie do swoich możliwości.

Optymalizacji działań nauczyciela, chociaż w niewielkim stopniu, może przysłużyć się zamieszczony poniżej blok samokształceniowy.

Blok samokształceniowy

Nauczycielu:

1. Przestudiuj, zapisane na końcu podstawy programowej dla pierwszego etapu kształcenia zalecenia w zakresie warunków i sposobów realizacji edukacji wczesnoszkolnej, a potem zastanów się, które z nich realnie wdrażasz w czasie swojej pracy z dzieckiem.
2. Zastanów się, czy realizując dane typy edukacji, wchodzące w skład edukacji wczesnoszkolnej, nie traktujesz niektórych z nich w sposób marginalny i przez to nie zubażasz rozwoju dziecka o potrzebne mu kompetencje?

3. Powróć raz jeszcze do zaprezentowanej w tekście, za Anną Gajdzącą, typologii modeli komunikacji nauczyciela z uczniami i spróbuj się zastanowić, jaki charakter ma twoja komunikacja z uczniami i czy możesz podjąć jakieś kroki w celu uczynienia jej bardziej podmiotową.
4. Spróbuj w swoich działaniach zintegrowanych, prowadzonych z dzieckiem, zastosować pomysły przedstawione przez Bronisławę Dymarę w książce pt. *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Impuls, Kraków 2009.

Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury:

1. Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenia- niu. Warszawa 1999.
2. Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o progra- mach nauczania. Warszawa 1999.
3. Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie zintegrowane. Warszawa 1999.
4. Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wycho- waniu fizycznym. Warszawa 2000.
5. Cackowska M.: *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*. W: Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. Kra- ków 2006, Impuls.
6. Denek K.: *Pierwszy etap reformowania edukacji w Polsce*. W: Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. Kraków 2006, Impuls.
7. *Dziecko - uczeń a wczesna edukacja*. Adamek I., Zbróg Z. (red.), Kra- ków 2011, Wyd. Libron.
8. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwa- nia i konteksty*. M. Królicza, E. Piotrowska, E. Skoczylas-Kratli (red.), Częstochowa 2007, Wyd. Akademii im. J. Długosza.
9. *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*. Cichy D. (red.), Warszawa 2007.

10. *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole*. Moroz H. (red.), Impuls, Kraków 2006.
11. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2006, Wyd. UŚ.
12. Gruszczyk-Kolczyńska E.: *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia* W: Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole...*
13. Jakowicka M.: *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*. W.: Red. H. Moroz, *Edukacja wczesnoszkolna w zreformowanej szkole...*
14. Karbowniczek J.: *Nauczanie zintegrowane i co dalej?* W: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*. M. Królicza, E. Piotrowska, E. Skoczylas-Kratli (red.), Częstochowa 2007, Wyd. Akademii im. J. Długosza.
15. Nowak-Łojewska A., *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
16. Nowicka M.: *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
17. *Pomyślny start szkolny dziecka*. Guz S., Zwierzchowska I., (red.), Warszawa 2010, Wyd. Comandor.
18. Pawlak B.: *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej – dlaczego? dla kogo?* W.: *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Adamek I., Zbróg Z. (red.) Kraków 2011, Wyd. Libron.
19. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
20. *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*. „Serwis informacyjny Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Bielsku-Białej” 1998, nr 2.
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.
22. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkol-

nego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

23. Wystąpienie Ministra Edukacji. „Serwis informacyjny Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Bielsku-Białej” 1998, nr 1.
24. Żuchelkowska K.: *Dziecko sześciolatnie w szkole. Szansa czy zagrożenie?* W: *O pomyślny start szkolny dziecka* Sabiny Guz S., Zwierzchowska I. (red.), Warszawa 2010, Wyd. Comandor.

Lidia Wollman

V. Ewaluacja w obszarze praktyk pedagogicznych jako warunek przeobrażeń i podniesienia jakości edukacji

Wprowadzenie

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela jest w dzisiejszych czasach nie lada wyzwaniem. Zmieniający się w ogromnym tempie świat, narastające problemy cywilizacyjne: społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturowe oraz związane z przyrostem wiedzy i dostępem do niej powodują, że potrzebna jest także inna edukacja, która odpowie na potrzeby świata przyszłości i odpowiednio przygotowuje do życia w nim współczesnych uczniów. „Edukacja jutra wymaga zatem odpowiednio przygotowanych nauczycieli, którzy mają własną wizję szkoły i jej roli w przygotowaniu młodego pokolenia do życia w świecie wiedzy oraz nieustających i bardzo szybkich przemian. Szkoła przyszłości to nie obecny system edukacji dzieci i młodzieży, który wciąż jest bardziej nastawiony na adaptację tu i teraz, to szkoła, która kreuje jednostki zdolne do zmiany świata w kierunku jego humanizacji i ochrony, oraz takie, które potrafią poradzić sobie w zaskakujących nieraz sytuacjach. Muszą to więc być osoby z wyobraźnią, osoby twórcze, które zmian się nie obawiają, raczej stają im naprzeciw, lub nawet kreują”¹.

¹ L. Wollman: *Przygotowanie nauczycieli do edukacji jutra*, [W:] K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.): *Edukacja jutra, XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tom 2, Wrocław 2008, Wyd. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 309.

Wymagania, jakie stoją przed współczesnym nauczycielem, są ogromne, dlatego zmieniać powinno się również jego przygotowanie do zawodu. Nauczyciele muszą się stać krytycznie myślącymi, niezależnymi osobami, które są gotowe i otwarte na zmiany, na drugiego człowieka, kreatywne, a przede wszystkim nieustannie się doskonalą. Niezbędnym elementem ich przygotowania pedagogicznego są praktyki odbywane w czasie studiów w różnego rodzaju placówkach zgodnych ze studiowaną specjalnością oraz monitorowane przez najlepszych praktyków oraz nauczycieli akademickich.

1. Praktyki pedagogiczne jako przygotowanie do zawodu nauczyciela XXI wieku

Poziom i jakość kształcenia i przygotowania do zawodu współczesnych nauczycieli określają standardy zamieszczone w różnego rodzaju dokumentach. Na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określono ogólne efekty kształcenia ukazujące niezbędne kwalifikacje współczesnego kandydata na nauczyciela:

„Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;

- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela”².

Warunkiem niezbędnym przygotowania nowoczesnych pedagogów, potrafiących wychowywać i kształcić współczesnych uczniów na potrzeby świata przyszłości, jest nie tylko skuteczny system kształcenia na studiach wyższych, który wyposaża przyszłych nauczycieli głównie w wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim odpowiednio zaprojektowany i zorganizowany model praktyk, wyposażający studentów w wiedzę metodyczną, praktyk, które powinny stanowić dla adepta zawodu ostateczną weryfikację jego talentu pedagogicznego i 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 uzdolnieniom³.

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012 nr 0 poz. 131.

³ K. Czekał, M. Mackiewicz, J. Stopolska (red.): *Program praktyk pedagogicznych „Przez praktykę do wiedzy”*, Wyd. Piktora, s. 8.

Cytowane już Rozporządzenie MNiSW szczegółowo określa wymagania, jakie powinna spełniać praktyka pedagogiczna przygotowująca kandydatów do zawodu nauczycielskiego. „W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez:

- 1) zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie:
 - a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów,
 - b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń,
 - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć,
 - f) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
 - g) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
 - h) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
 - b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji,
 - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,

- d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:
 - a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie,
 - b) poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
 - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie,
 - d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
 - e) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - f) animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,
 - g) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - h) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - i) sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
 - a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
 - d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,

- e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań,
- f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy)”⁴.

Tak sformułowane wymagania odnośnie praktyk w niezwykle szczegółowy sposób określają rodzaje działań, jakie student musi podjąć w ich ramach. Dla nauczycieli opiekunów praktyk w konkretnych placówkach stanowią wykładnię działań, jakie muszą zaproponować studentom i zakres umiejętności, które powinni dzięki nim opanować. Dla studenta natomiast stanowią plan ich pracy w ramach praktyk oraz szczegółowe zadania do realizacji w danej placówce. Są też podstawą ewaluacji pracy studenta po zrealizowaniu praktyki, oceny jego pracy w poszczególnych zakresach.

2. Ewaluacja praktyk pedagogicznych drogą do mistrzostwa w zawodzie

Ewaluacja jest podstawowym elementem pracy każdego nauczyciela. Pozwala mu monitorować przebieg swojej pracy z uczniami, jej efektywność, mocne i słabe strony, by nieustannie ją doskonalić. „Ewaluacja 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 (np. obserwacja, gdy chcemy zdobyć wiedzę o zachowaniach uczestników; wywiady, gdy chcemy

⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 nr 0 poz. 131.

poznać motyw i cele działań uczestników); próby badawczej; odbiorców; sposobów wykorzystania ewaluacji”⁵.

Tak rozumiana ewaluacja sprzyja postawie badawczej (*action research* - badanie w działaniu) nauczyciela, który nieustannie dokonuje refleksji nad własną praktyką, by w oparciu o uzyskane informacje i dane, poprawiać jej przebieg w kierunku doskonałości. Ewaluacja zatem nigdy nie jest procesem skończonym (dla profesjonalnego nauczyciela), gdyż każde zagadnienie omawiane z uczniami wzbudza inne ich reakcje (bywa dla nich ciekawe i interesujące, bądź nudne i niepotrzebne), bo różni są uczniowie i różne metody pracy nauczyciela. Zatem chcąc być skutecznym, nauczyciel musi w swej pracy opierać się na systematycznej ewaluacji.

Taką postawę określa się również mianem refleksyjnego praktyka⁶, który poprzez namysł nad działaniem dochodzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania swoich zachowań. Powinien się nią cechować każdy nauczyciel pretendujący do miana profesjonalisty.

Profesjonalny nauczyciel, dokonując ewaluacji swoich działań z uczniami po każdej lekcji, daje im równocześnie narzędzie do ewaluowania własnego procesu uczenia się (pokazując, co oceniać i w jaki sposób), jak i cenny nawyk nieustannego monitorowania swej pracy. Wychowuje zatem osoby refleksyjne i krytycznie myślące nad własnym działaniem, a w efekcie potrafiące lepiej je planować, realizować i oceniać. Do dokonywania ewaluacji należy przygotować także studenta-praktykanta, jednak wcześniej jego praktyki w każdej placówce także podlegają procesowi ewaluacyjnemu.

⁵ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* pod red. T. Pilcha, tom I, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 1091.

⁶ D. A. Schön: *The reflexive practitioner. How professionals think in action*, New York 1983, Basic Books.

3. Różne podejścia do refleksji i ewaluacji pracy nauczyciela/studenta

Wśród wielu różnych ujęć refleksji nad własnym działaniem na szczególną uwagę w tym opracowaniu zasługują: model nauczyciela-badacza (W. Carr i S. Kemmis), model refleksyjnego praktyka w działaniu (D. Schön) oraz model samooceniającego się nauczyciela (A. Pollarda i S. Tanna). W każdym z tych modeli możemy wyróżnić trzy stadia refleksji: przygotowanie do działania (do lekcji, zajęć wychowawczych, wycieczki itp.), angażowanie się w aktywność (sposób zaangażowania, stosowane metody i ich skuteczność, realizacja zaplanowanych działań, formy pracy z uczniami, dobór i wykorzystanie odpowiednich środków itp.) i przetwarzanie tego, co zostało zrobione (ewaluacja). Dotyczą one zwłaszcza studenta odbywającego swoją praktykę.

W stadium przygotowawczym powinny wystąpić cztery etapy:

- zarysowanie przez opiekuna celów aktywności oraz ogólnej struktury tego, co ma mieć miejsce,
- stworzenie studentom sposobności do wyjaśniania, a nawet modyfikacji sugestii opiekuna,
- wcześniejsze przećwiczenie wymaganych od nich umiejętności w bezpiecznych warunkach uczelni (bądź szkoły, dop. L.W.),
- przedstawienie dostępnych środków do wykorzystania w trakcie trwania praktyki⁷.

Następnie student realizuje podjęte przez siebie zadanie (prowadzenie bądź współprowadzenie zajęć), ucząc się na własnym doświadczeniu sztuki pracy pedagogicznej. Weryfikuje tym własną teorię edukacji, którą posiada w oparciu o zdobytą wiedzę i własną refleksję, a także przekonania, a w drodze ewaluacji własnej pracy wzbogaca ją i rozwija.

⁷ D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. Dorota Klus-Stańska, Warszawa 1996, CODN, s. 36.

„W. Carr i S. Kemmis podnoszą kwestię wartości wnoszonych przez studenta i opiekuna. Sformułowane przez nich stadia obejmują co następuje:

1. przed lekcją student precyzyjnie wyjaśnia na piśmie swoje przekonania, priorytety i zamierzenia wobec nauczania oraz plany w tym zakresie;
2. po lekcji student wyjaśnia rzeczywisty jej przebieg i następnie uzasadnia go (początkowo nauczycielowi bądź opiekunowi, a w końcu samemu sobie);
3. student krytycznie analizuje przekonania i założenia tkwiące w jego praktyce oraz ich wyjaśnienia, jakie zastosował;
4. potem student porównuje owe przekonania, wartości i założenia z:
 - wcześniej sformułowanymi przeświadczeniami,
 - z uniwersytecką wersją tradycji profesji w tym aspekcie,
 - powiązaną z tym wiedzą wytworzoną przez Teorię Edukacji i inne pokrewne dyscypliny.

Student czyni tak z zamiarem dokonania dalszej, krytycznej oceny trafności swoich pojęć, przekonań, założeń i wartości, rzucając światło na wykonywaną praktykę i doskonaląc ją”⁸.

W trakcie takich doświadczeń, ich analizy i ewaluacji, dokonywanej wraz z opiekunem praktyki oraz z samym sobą, student ma okazję uzmysłwić sobie i stawić czoło wielu ważnym kwestiom, których zazwyczaj wcześniej sobie nie uświadamiał. Są to:

- „- utrudnienia, ograniczenia oraz skrepowanie sytuacją przymusową i naciskiem, które ciążą na działaniu,
- czynności rutynowe, nawyki, zwyczaje, tradycje, ideologie, dogmaty, uprzedzenia, pewniki, precedensy wnoszone do działania i decyzje o działaniu-w-działaniu,
- czynniki oddziałujące na badanie działania i towarzyszące im interpretacje, osądy i decyzje.

⁸ W. Carr, S. Kemmis: *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes Falmer, 1986, [w:] D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. Dorota Klus-Stańska, Warszawa 1996, CODN, s. 37-38.

Jest to zatem model, który umożliwiłby praktykantowi głębsze wnikanie w swoje myślenie edukacyjne i rozumienie, jak również uwzględnienie niektórych zewnętrznych wpływów i nacisków”⁹. Przyzwyczajają studenta do niestannego **badania własnej praktyki** i monitorowania jej efektów zgodnie z poznaną wiedzą.

Model **refleksyjnej praktyki**, którego twórcą jest Donald Schön, proponuje „zmianę orientacji epistemologicznej w kształceniu profesjonalnym, kierując uwagę na świat wewnętrzny osoby i potrzebę zrozumienia jej systemu wartości. Koncepcja ta uwzględnia dwa rodzaje refleksji: w działaniu i nad działaniem. Schön eksponuje więc wartość edukacyjną praktyki, która odpowiednio spożytkowana przyczynia się do zmiany struktur poznawczych i sprawnościowych studenta. Warunkiem skuteczności tej praktyki jest zdobycie wiedzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej”¹⁰.

Student odbywający praktyki weryfikuje wiedzę akademicką oraz własne przekonania na temat pełnienia roli nauczyciela. Dopiero w trakcie działania pedagogicznego jest on w stanie sprawdzić, jak funkcjonują poznane przez niego teorie i jakie są możliwości ich wdrażania w życie. Dzięki refleksji nad własnym działaniem student tworzy wiedzę osobistą, która pozwala mu lepiej zrozumieć wiedzę akademicką i robić z niej użytek. „Stąd coraz częściej postrzega się profesjonalną edukację nauczycieli właśnie jako rezultat wielorakiej **interakcji między praktyką a wiedzą akademicką**. Bez owej interakcji praktyka jest „nieświadoma teoretycznie”, czyli prowadzi do instrumentalizacji działań nauczyciela; natomiast teoria oddalona od podstaw empirycznych, jest odbierana przez nauczyciela jako mało użyteczna w działaniu”¹¹.

Dlatego niezbędnym elementem ewaluacji praktyki studenta jest etap dokonywania refleksji nad własnym działaniem pedagogicznym,

⁹ D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. Dorota Klus-Stańska, Warszawa 1996, CODN, s. 38.

¹⁰ J. Szempruch: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 50-51.

¹¹ H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 73-74.

w którym znaczącą rolę odgrywa opiekun praktyki. Pomaga on studentowi w dokonywaniu tej refleksji, zwracając uwagę na obszary jego działania i skutki tych działań, na wiedzę, która może być przydatna w wyjaśnianiu tych skutków, oraz wspiera go w procesie dokonywania zmian w swej praktyce i samokształcenia w celu doskonalenia.

Profesjonalna praca nauczyciela oraz jego cechy osobowe podlegają procesowi **samooceny**, rozumianemu jako „sąd wartościujący dotyczący cech osobowości, właściwości fizycznych i relacji z innymi ludźmi. Wiedza o sobie powinna być pełna, dokładna i prawidłowa”¹².

By dokonać rzetelnej samooceny własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel (a zwłaszcza praktykant) powinien wziąć pod uwagę następujące obszary:

- „- umiejętności i kompetencje specyficzne – aktualizacja wiedzy przedmiotowej, rozwój wiedzy na temat procesu uczenia się, to jest wiedzy warsztatowej (np. metody aktywizujące proces nauczania, metody oceniania pracy uczniów czy ewaluacji lekcji, ćwiczenia energetyzujące i zwiększające motywację do nauki, współpraca z rodzicami, kierowanie klasą, integracja międzyprzedmiotowa, praca w klasie integracyjnej czy wielokulturowej, praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych);
- metaumiejętności wpływające na efektywność procesu nauczania – asertywność, negocjowanie, sprawne komunikowanie się (werbalne, niewerbalne, informacje zwrotne), sprawne działanie (pozytywne, kreatywne myślenie, wizualizacja), projektowanie lekcji;
- stałe rozwijanie osobistego potencjału i samodoskonalenie – umiejętność autorefleksji i wprowadzania zmian, współpraca z nauczycielami szkoły oraz współpraca w sieci i czerpanie z niej nowych doświadczeń będących warunkiem doskonalenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej”¹³.

¹² J. Szempruch: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne...*dz. cyt. s. 175.

¹³ Tamże, s. 176-177.

Nauczyciel przygotowuje do takiej oceny siebie i własnej pracy powierzonego jego opiece praktykanta, będąc dla niego wzorem dokonywania przez siebie samego takiej autoewaluacji w miarę regularnie i często. Pozwala to praktykantowi stać się osobą świadomą odpowiedzialności za swoją pracę, za powierzonych mu uczniów i wychowanków oraz dającą sobie samemu okazję do nieustannej pracy nad sobą, jako nauczycielem i jako człowiekiem. Refleksja, jako narzędzie samooceny, pozwala również realizować refleksyjne nauczanie, które:

- „- implikuje aktywny związek z celami i wynikami, jak również ze środkami technicznymi i biegłością,
- łączy dociekanie i stosowanie umiejętności z postawami otwartego umysłu, odpowiedzialności i szczerości,
- jest stosowane w cyklicznym lub spiralnym procesie, w którym nauczyciele ustawicznie obserwują, oceniają i korygują własną praktykę,
- opiera się na osądzie nauczyciela wywodzącym się częściowo z autorefleksji i po części z wiedzy zaczerpniętej z nauk o edukacji”¹⁴.

Wymienione wyżej modele refleksji nad własnym działaniem są także sposobami ewaluacji pracy studenta dokonywanej przez opiekuna praktyki, nauczyciela akademickiego czy przez samego praktykanta. Dojrzałość do dokonywania takich refleksji jest znaczącym krokiem na drodze zmierzającej do profesjonalizmu w pracy pedagogicznej.

4. Kompetencje nabywane w trakcie praktyk pedagogicznych jako obszary ewaluacji działań praktykanta

Praktyki pedagogiczne, rzetelnie prowadzone i o właściwym wymiarze godzin, pomagają studentom w kształtowaniu ich kompetencji zawodowych. „Przez kompetencje (łac. *competentia*) rozumiemy zdol-

¹⁴ A. Pollard, S. Tann: *Reflective Teaching in the Primary School*, London 1987, Cassell, [W:] D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. Dorota Klus-Stańska, Warszawa 1996, CODN, s. 38.

ność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia¹⁵, a zwłaszcza kształcenia praktycznego.

„Kompetencja podlega opisowi jako podmiotowy potencjał zależny od czegoś, wyznaczana jest więc przez kontekst wewnętrzny, a także nadaje się jej znaczenie jako zdolności do czegoś, wyznaczana jest zatem też przez kontekst zewnętrzny. Obydwa zakresy mogą się przenikać. Odwołanie się do kompetencji pozwala odróżniać osoby profesjonalnie wywiązujące się z powierzonych im zadań od tych, którym brak lub niedostatek kompetencji w jakimś zakresie uniemożliwia fachowe działanie”¹⁶.

W zawodzie nauczyciela kompetencje rozumiane są jako funkcja interakcji wiedzy, umiejętności, emocji i zachowań, a w związku z tym cechują się:

1. związkiem z zadaniami, ponieważ przejawiają się w określonych zachowaniach;
2. zmiennością oznaczającą, że podlegają rozwojowi;
3. mierzalnością.

Można zatem wyróżnić następujące obszary kompetencji ważnych dla tego zawodu: osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne¹⁷.

Biorąc pod uwagę specyfikę praktyki pedagogicznej w naszym kraju, a zwłaszcza jej niewielki wymiar godzin do realizacji w konkretnej placówce, można przyjąć, że nie wszystkie z wyżej wymienionych rodzajów kompetencji da się w zadowalający sposób kształtować w jej ramach. Dlatego poddając ich poziom ewaluacji, należy brać pod uwagę także dyspozycje osobowościowe studenta oraz czas, jaki spędził w placówce i poziom kompetencji opiekunów praktyk.

¹⁵ H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*, op.cit., s. 35.

¹⁶ J. Szempruch: *Pedeutologia*, op.cit., s. 102.

¹⁷ Tamże, s. 103.

Kompetencje współdziałania, czy inaczej **kompetencje społeczne**, są podstawą uprawiania zawodu nauczyciela. Bez sprawnej komunikacji z uczniami i nawiązania z nimi pozytywnych relacji, trudno będzie ich czegokolwiek nauczyć. Zatem najważniejsze elementy kompetencji społecznej, które powinniśmy poddać ewaluacji w trakcie i po odbyciu przez studentów praktyki pedagogicznej, wyrażają się głównie:

- posiadaniem wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętnością jej odpowiedzialnego wykorzystania do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego;
- rozumieniem związków zachodzących między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej;
- umiejętnością modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej;
- umiejętnością rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenia u wychowanków tej umiejętności;
- rozumieniem potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętnością współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za jego efekt.¹⁸
- Kształtowania u dzieci postawy otwartości i empatii wobec wszelkiej odmienności, zwalczania przejawów dyskryminacji, przede wszystkim ze względu na płeć, rasę i religię.¹⁹

Po nawiązaniu kontaktu z uczniami i w oparciu o zbudowane relacje w klasie praktykant może podjąć się nauczania. W tym zakresie ważny będzie **poziom kompetencji pragmatycznych**, które wyrażają się skutecznością praktykanta w planowaniu, organizowaniu, realizacji

¹⁸ J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 118.

¹⁹ K. Czekaj, M. Mackiewicz, J. Stopolska (red.): *Program praktyk pedagogicznych „Przez praktykę do wiedzy”*, Wyd. Piktora, s. 61.

i ewaluacji procesów edukacyjnych. Pogłębianiu wiedzy studenta powinna pomóc prakseologia, dzięki której można spojrzeć na praktykę holistycznie, a zarazem zająć się jej elementami w znaczeniu praktykowania, wypróbowywania określonych metod, środków i warunków realizacji zadań, mogących mieć wpływ na efektywność rezultatów działania, porównywananych przez podmioty działające zgodnie z postawionymi w pierw celami.²⁰ Ewaluacja w tym zakresie dotyczy będzie umiejętności:

- „dysponowania podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu pedagogicznym;
- rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego;
- rozumienia potrzeby i umiejętności różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz, podmiotowych możliwości ucznia oraz materialno-kulturowych warunków działania;
- realizowania założeń edukacji integracyjnej;
- posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w kształceniu i wychowaniu;
- umiejętności opracowywania własnego programu realizacji przedmiotu z uwzględnieniem podstawy programowej;
- rozumienia procesów ewaluacji szkolnej oraz umiejętności opracowania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów, umiejętności badania i dokumentowania własnych działań, oceny skuteczności tych działań i dokonywania stosownych ich korekt;
- znajomość polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego oraz umiejętności prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę”²¹.

²⁰ B. Dymara (red.): *Sztuka bycia nauczycielem*, Cieszyn 1993, Wyd. Filii UŚ, s. 13. Autorka odwołuje się tu do poglądu W. Kojsa opublikowanego w jego książce pt. *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987, UŚ, s. 9-37.

²¹ J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 118-119.

Bardzo ważne w przygotowaniu nauczycieli do zawodu podczas praktyk pedagogicznych jest kształtowanie u studentów kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, które „wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak też niewerbalnych. Dotyczą one m.in.:

- posiadania wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności spożytkowania jej dla celów edukacyjnych;
- nabycia umiejętności interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem;
- nabycia umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych;
- zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczycie – uczeń i umiejętności właściwego formułowania przekazów edukacyjnych;
- nabycia umiejętności posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu”²².

Ewaluacji tych kompetencji dokonuje się częściowo w ramach kształcenia akademickiego na uczelni podczas realizacji przedmiotu „Komunikacja interpersonalna”, o ile dana uczelnia taki kurs prowadzi. Jednakże w największym stopniu jesteśmy w stanie zaobserwować w trakcie praktyki pedagogicznej studenta w placówce, jakie sposoby komunikowania się uczniem wykorzystuje w swojej pracy, jak odnosi się do dziecka, jak formułuje kierowane do niego pytania bądź polecenia, w jaki sposób słucha poszczególnych uczniów, ile czasu daje im na wypowiedzi, czy potrafi „czytać między wierszami” to, czego dziecko chce, a nie zawsze potrafi wprost wyrazić, jaki rodzaj relacji między nim a uczniami dominuje w klasie, jaki sposób komunikowania się uczniów między sobą preferuje, doskonalili itd.

²² J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 114.

Dzięki posiadaniu tej kompetencji student w przyszłości będzie potrafił właściwie interpretować różnego rodzaju sytuacje w klasie, będzie budował atmosferę zgody i współpracy oraz kształtował podstawowe umiejętności społeczne i komunikacyjne swoich wychowanków pomagające im rozumieć swoją współzależność.

Dzisiejsze czasy gwałtownych zmian w różnych dziedzinach ludzkiego życia wymagają kreatywnych i innowacyjnych ludzi, którzy będą potrafili sobie radzić z niepewnością i różnego typu wyzwaniami. Stąd ważne jest kształtowanie kompetencji kreatywnych u wychowanków, ale by tak się stało, sam nauczyciel powinien takimi kompetencjami dysponować. Zawód nauczyciela jest bowiem zawodem heurystycznym, obciążonym dużym ryzykiem działania w sytuacjach nowych, zaskakujących, nietypowych, wśród różnych uczniów, z różnymi potrzebami, zdolnościami i umiejętnościami. Dlatego kompetencja kreatywna jest również niezwykle istotną kompetencją współczesnego nauczyciela. Student może ją kształtować także w czasie praktyk, jeśli ma okazję współpracować z twórczym nauczycielem, który stwarza mu możliwości do wypróbowywania własnych pomysłów na lekcjach. Jednak, jak pokazują badania, twórcze przekraczanie roli zawodowej następuje zazwyczaj u nauczyciela po 8–10 latach pracy, a więc dotyczy etapu postkonwencjonalnego jego rozwoju zawodowego. Jednak obserwując młodych nauczycieli, a nawet studentów, zwłaszcza tych, którzy do pełnienia roli zawodowej nauczyciela czują szczególne powołanie i mają dużą wiedzę oraz zapał do pracy, możemy zauważyć zaczątki przyszłej postawy twórczej. Warto takie osoby zauważać i stosownie je wspierać w innowacyjnym podejściu do pracy.

Dokonując ewaluacji tej kompetencji, należy pamiętać, że przejawia ją nauczyciel (rzadziej student), który:

- rozumie i zna swoistość działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego;
- zna możliwości i bezpieczne granice w dokonywaniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły;
- umie tworzyć i przekształcać elementy własnego warsztatu pracy (np. umie opracować autorski program nauczania);

- rozumie i umie działać na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych;
- umie myśleć krytycznie oraz stymulować rozwój samodzielnego i krytycznego myślenia, samokształcenia i pracy nad sobą swoich wychowanków;
- umie planować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego;
- umie badać własną praktykę, dokonywać nad nią refleksji i tworzyć na tej podstawie własną wiedzę zawodową²³.

Poziom kreatywności i refleksyjności praktykantów można sprawdzić głównie poprzez obserwację ich działań na lekcjach, poziom przygotowanych scenariuszy zajęć, a także poziom zaangażowania we własną praktykę, odpowiedzialne i rzetelne realizowanie jej zadań, jak również prezentowane w rozmowach poglądy na edukację dziecka, na jej cele, zadania i własne w niej miejsce. Taki student ma bogatą wiedzę dotyczącą aktualnych kierunków reformowania szkoły nie tylko w Polsce, ale i na świecie, ma twórcze, ciekawe dla uczniów pomysły na zajęcia, oferuje im zadania stanowiące dla nich wyzwanie, daje większą swobodę w samodzielnych działaniach uczniów, preferuje grupową pracę, jest otwarty na dziecko i jego oferty, potrafi stworzyć autorskie rozwiązania niektórych problemów pedagogicznych. Kreatywny student nieustannie się doskonali, zwykle chętnie bierze udział we wszystkich dodatkowych zajęciach oferowanych przez szkołę czy inne placówki doskonalenia, poszukuje nowej wiedzy, chętnie doskonali swe różnorodne umiejętności bądź uczy się nowych, korzystając z szerokich zasobów informacji, w tym z Internetu.

Kompetencje informatyczno-medialne są w dzisiejszych czasach niezwykle ważne. Wyrażają się one umiejętnością wykorzystania przez nauczycieli technologii informacyjnej i komunikacyjnej w doskonaleniu własnych procesów edukacyjnych. „Można je podzielić na dwie grupy:

²³ J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy...* dz. cyt. s. 117.

1) kompetencje instrumentalne, związane z przygotowaniem uczących się do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się, pracy intelektualnej i komunikowania; 2) kompetencje kulturowo-społeczne, dotyczące przygotowania do świadomego, wartościującego i krytycznego odbioru zróżnicowanych komunikatów medialnych. Kompetencje informatyczno-medialne dotyczą między innymi:

- znajomości podstawowych zasad korzystania z technologii i elektronicznego przetwarzania informacji;
- umiejętności obsługi komputera, odtwarzacza wideo czy DVD i innego sprzętu;
- wykorzystania nowoczesnej technologii do wspomagania procesu nauczania i uczenia się;
- korzystania z mediów nowych technologii w samokształceniu i samodoskonaleniu;
- wykorzystania nowych form komunikowania się w sieci podczas pracy w zespole;
- korzystania w trakcie nauki z zasobów naukowych i edukacyjnych oraz usług Internetu;
- tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci;
- oceniania mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych pod względem ich przydatności dla procesu kształcenia uczniów;
- umiejętności nauczania online”²⁴

Ocena poziomu posiadanych przez studenta kompetencji informatyczno-medialnych opiera się przede wszystkim na ocenie przygotowanych przez niego samodzielnie, z wykorzystaniem komputera, scenariuszy zajęć i materiałów edukacyjnych. Student może też przygotować własną grę edukacyjną dla dzieci, może opracowywać różnego rodzaju karty pracy z uwzględnieniem poziomu dzieci, wykorzystać na zajęciach film, albo zaprosić uczniów do realizacji własnego materiału filmowego, może też na bieżąco wykorzystywać wszelkiego rodzaju media

²⁴ J. Szempruch: *Pedeutologia*, op. cit., s. 110-111.

w trakcie zajęć, jednak z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb ich użycia i z troską o dzieci, które niejednokrotnie bezkrytycznie akceptują wszelkie nowości i porzucają tradycyjny wysiłek w ćwiczeniu np. umiejętności pisania, na rzecz rysowania czy pisania w komputerze.

Student wykazuje się posiadaniem tej kompetencji również przy przygotowaniu raportu ze swej praktyki, może np. opracować własne portfolio ze zbiorem scenariuszy zajęć, z danymi na temat rozwoju dzieci w konkretnym wieku, na temat ważnych lektur i notatek z nich, na temat swoich przemyśleń czy projektów programów autorskich itd., a więc bazę, którą może nieustannie rozbudowywać i korzystać z niej w trakcie pracy zawodowej w przyszłości.

5. Podniesienie jakości edukacji poprzez doskonalenie praktyk pedagogicznych

Kompetencje wymienione w poprzedniej części to ideał w pracy nauczyciela, do którego należy dążyć już w trakcie organizowania studentom praktyk pedagogicznych. Mogą więc służyć także jako wykładnia do oceny i ewaluacji pracy studenta. Niewątpliwie niemożliwym jest pełne ukształtowanie tych kompetencji już w trakcie studiów, jednak oceniając ich poziom wśród praktykantów, łatwiej będzie „wyłowić” osoby mające ogromny potencjał do bycia nauczycielem, jak i takie, które absolutnie nie powinny pracować w zawodzie nauczyciela.

Mając obecnie do czynienia z często negatywną selekcją do zawodu, co przejawia się w przypadkowym wyborze studiów pedagogicznych przez kandydatów na nauczycieli i traktowaniem ich jako jednych z łatwiejszych, a przez to ryzykiem „wpuszczenia” do pracy z dziećmi osób bez powołania i przekonania do tego rodzaju pracy, musimy już na etapie studiów starać się eliminować takie osoby z zawodu.

Praktyki pedagogiczne są dobrym miejscem weryfikowania jakości kandydatów do zawodu nauczyciela, jednak biorąc pod uwagę wysoki koszt społeczny i materialny kształcenia tych osób przez dłuższy czas, zanim sprawdzą się w praktyce, warto przemyśleć wcześniejsze prakty-

ki, już na pierwszym roku studiów, a jeszcze lepiej wymagać od kandydatów na studia pedagogiczne co najmniej półrocznego lub rocznego wolontariatu w przedszkolu, szkole lub innej placówce wychowawczej, w której mogliby oni sprawdzić, czy się nadają do zawodu i chcą w nim pracować, a przede wszystkim ich opiekunowie mogliby wcześniej wydać stosowną opinię przydatną lub nie kandydatowi na studia pedagogiczne.

Poprawa jakości edukacji wiąże się przede wszystkim z właściwym wyborem i selekcją kandydatów na nauczycieli. Powinny to być osoby o wysokim poziomie moralnym, intelektualnym i osobowym, mające szczególne umiłowanie do pracy z dzieckiem i drugim człowiekiem, posiadające znaczny poziom wskazanych wcześniej kompetencji, które będą rozwijać i doskonalić w trakcie studiów i praktyk pedagogicznych.

Niewątpliwie nasze uczelnie ogranicza niedobór finansowania edukacji na każdym jej poziomie, co może w pewnym stopniu wpływać na negatywny nabór kandydatów na studia. Jednak przemyślenia wymaga fakt, że większość naszych absolwentów, zwłaszcza studiów pedagogicznych, trafia w końcu do szkół i próbuje we własny sposób odnaleźć sposób na przetrwanie w tej pracy jak najdłużej, najlepiej do emerytury, bez względu na koszty (własne czy uczniów), bo taka jest rzeczywistość. Dlatego powinniśmy niezwykle starannie zadbać o ich właściwe przygotowanie, bo nasza przyszłość zależy w dużym stopniu od tego, jakich mamy nauczycieli. W końcu oni kształtują przyszłych obywateli naszego kraju, nasze społeczeństwo.

Biorąc pod uwagę programy kształcenia, środowiska akademickie niejednokrotnie formułowały swoje oczekiwania wobec przygotowania profesjonalnego przyszłych nauczycieli. Najważniejsze z nich „koncentrowały się przede wszystkim na:

- zmianie podejścia do kształcenia nauczycieli, które powinno odpowiadać wymaganiom współczesnej edukacji w reformowanej szkole, a więc nie ograniczać się do przyswajania wiedzy teoretycznej, ale koncentrować się na zdobywaniu umiejętności przez studentów i kształtowaniu ich postaw (zwłaszcza postawy refleksyjnego praktyka);

- zwiększeniu liczby godzin kształcenia w ramach bloku psychopedagogicznego, co umożliwiłoby osiągnięcie tych celów;
- zagwarantowaniu jakości przygotowania nauczycieli przez wskazanie tych instytucji, które mają prawo do nadawania kwalifikacji pedagogicznych nauczycielom.”²⁵

Praktyki pedagogiczne są ważnym etapem kształtowania przyszłego nauczyciela, zatem należy zadbać o ich dobrą jakość i nieustanne doskonalenie. Powinny być realizowane w większym wymiarze godzin, najlepiej przez cały okres studiów, w specjalnie wybranych placówkach, w których pracują innowacyjni i twórczy nauczyciele mogący nie tylko pochwalić się swoimi osiągnięciami i doskonałą praktyką, ale przede wszystkim potrafiący wdrożyć do kreatywnego działania edukacyjnego swoich podopiecznych praktykantów.

W celu zapewnienia łączności teorii z praktyką warto powiązać pracę uczelni wyższej z pracą tychże placówek, poprzez prowadzenie przez znakomitych praktyków zajęć z różnego typu metodyk dla studentów, poprzez badania naukowe robione na rzecz tych placówek, poprzez wspólne działania na rzecz poprawy edukacji każdego dziecka.

Przygotowywane przez studentów w trakcie praktyk materiały również mogą stanowić doskonałą bazę do poprawy jakości pracy szkoły, uczelni, samego studenta. Portfolia, notatki z obserwacji zajęć, własne notatki z autorefleksji, pomysły wynikające z ewaluacji lub pomysły nasuujące się po zakończeniu lekcji/zajęć, ciekawe projekty dla uczniów, zestawy nowatorskich scenariuszy zajęć itp. dają ogromny materiał do badań i ewaluacji praktyki pedagogicznej w jej osobowym wymiarze, bo z perspektywy konkretnej osoby. Warto i to wykorzystać nie tylko w pracy z praktykantem, ale w ewaluacji pracy pedagogicznej wszystkich grup nauczycieli.

²⁵ T. Sokołowska-Dzioba, D. Pankowska: *Lejtmotywna profesjonalizacji edukacji nauczycieli w kontekście obowiązujących standardów kształcenia* / [W:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.): *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin 2007, Wyd. UMCS, s. 219.

Konkluzja

Jako refleksję nad własną wizją pełnienia zawodu nauczyciela, proponuję studentom–praktykantom *Dwanaście rad dla kandydatów na nauczycieli* autorstwa Bronisławy Dymary, które mogą również stanowić dla nich podstawę ewaluacji własnej pracy już w życiu zawodowym:

1. Przed podjęciem praktyki staraj się samookreślić – ustal mocne i słabe strony swego przygotowania.
2. Poszukuj radości i satysfakcji w samej pracy z dziećmi. Nie licz zbyt wiele 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 zalecane 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, zawartej 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 byстрыm 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.

Blok samokształceniowy

1. Zastanów się, jaką rolę odgrywają poszczególne rodzaje kompetencji w pracy pedagogicznej nauczyciela.
2. Jakiego typu refleksja towarzyszy Ci w trakcie lub po prowadzeniu zajęć z uczniami? Do czego Ci służy? Czy w oparciu o ten tekst możesz poszerzyć jej zakres?
3. Przemyśl, w jaki sposób mógłbyś dokonywać ewaluacji swoich zajęć razem z uczniami.

Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury:

1. Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.): *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin 2007, Wyd. UMCS.
2. W. Carr, S. Kemmis: *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: Falmer, 1986.
3. Czekaj K., Mackiewicz M., Stopolska J. (red.): *Program praktyk pedagogicznych „Przez praktykę do wiedzy”*, Wyd. Piktora.
4. Denek K., Zatoń K., Kwaśna A. (red.): *Edukacja jutra, XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tom 2, Wrocław 2008, Wyd. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
5. Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.): *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa 2013, Wyd. ABC a Wolters Kluwer business, OECD.
6. Dylak S.: *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, Difin SA.
7. Dymara B. (red.): *Sztuka bycia nauczycielem*, Cieszyn 1993, Wyd. Filii UŚ.
8. Dymara B.: *Dziecko w świecie edukacji*, Kraków 2009, Impuls.
9. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* pod red. T. Pilcha, tom I, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
10. Fish D.: *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. Dorota Klus-Stańska, Warszawa 1996, CODN.
11. Koć-Seniuch G., Cichocki A. (red.): *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000, Wyd. Transhumana.

12. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
13. Mazurkiewicz G. (red.): *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Kraków 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
14. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012 nr 0 poz. 131.
15. Schön D. A.: *The reflexive practitioner. How professionals think in action*, New York 1983, Basic Books.
16. Szempruch J.: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
17. Szempruch J.: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne* Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls.
18. Taraszkiewicz M.: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 1996, CODN.
19. Tiller T.: *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*, Chorzów 1999, Wyd. Mentor.
20. Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, Wydawnictwo Naukowe UMK.