

Dorota Pankowska

Praktyczne przygotowanie
do zawodu nauczyciela

RAPORT

z analizy programów praktyk pedagogicznych

OFICINA SIMONDIS

Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej

im. Szymona Szymonowica w Zamościu

Zamość 2011

SERIA WYDAWNICZA
MONOGRAFIE I OPRACOWANIA
NR 8

Recenzent
dr Bogdan Szyszka

Wydanie I
Zamość 2011

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu
Wydawnictwo Officina Simonidis

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu
Wydawnictwo Officina Simonidis
ul. Akademicka 8, 22-400 Zamość, tel./fax +48 84 638 35 00
e-mail: rektorat@pwszzamosc.pl

Nakład: 100 egzemplarzy
ISBN: 978-83-61893-32-5

Publikacja bezpłatna



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SPIS TREŚCI

Wstęp	4
Rozdział 1	
ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE	8
1.1. Cel, metoda i procedura postępowania badawczego	8
1.2. Materiał badawczy	11
1.3. Standardy kształcenia nauczycieli jako podstawa prawna organizacji praktyk	14
ROZDZIAŁ 2	
KRYTERIUM FORMALNO-ORGANIZACYJNE - PRZEGLĄD ROZWIĄZAŃ	17
2.1. Rozwiązania systemowe w ramach uczelni	17
2.1.1. Rodzaje, formy i charakter praktyk	17
2.1.2. Usytuowanie praktyk w planach studiów	20
2.1.3. Organizacja praktyki - odpowiedzialne podmioty	21
2.2. Dokumentacja dotycząca praktyk	23
2.2.1. Zasady organizacji praktyk - zawartość treściowa	24
2.2.2. Regulaminy odbywania praktyk - zawartość treściowa	25
2.2.3. Warunki zaliczenia	26
2.3. Opiekunowie praktyk	28
2.4. Współpraca podmiotów zaangażowanych w realizację praktyki	30
ROZDZIAŁ 3	
KRYTERIUM MERYTORYCZNO-METODYCZNE: PROGRAMY PRAKTYK	35
3.1. Konstrukcja programów	35
3.2. Cele praktyk	37
3.3. Treści programu praktyk	42
3.4. Zadania	44
3.4.1. Merytoryczne aspekty zadań	44
3.4.2. Metodyczne aspekty zadań	49
3.4.3. Dokumentowanie wykonania zadań	56
3.5. Kontrola, ocena i podsumowywanie praktyki	59
ROZDZIAŁ 4	
KOMPETENCJE NAUCZYCIELSKIE W ŚWIETLE PROGRAMÓW PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH	64
4.1. Kompetencje współczesnego nauczyciela	64
4.2. Rozwijanie kompetencji nauczycielskich podczas praktyk pedagogicznych z perspektywy celów i treści programowych	67
Zakończenie	75
Załączniki	80
I. Matryca do analizy <i>desk-research</i> programów praktyk	80
II. Wykaz analizowanych programów	91

WSTĘP

Rzeczywisty rozwój zawodowy nauczyciela ujmowany z perspektywy profesjologii (zob. Czarnecki, Karaś, 1996, s.102-156; Jakóbcowski, 1987, s.26-30) przebiega zgodnie z kolejnymi fazami:

1. Faza I: Przygotowanie do wyboru zawodu - rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa, kiedy dziecko, poznając świat, poznaje również różne obszary działalności zawodowej ludzi. W tym okresie dzięki zabawom tematycznym i wyobrażeniom następują pierwsze „przymiarki” do wyboru zawodu. Jednak dopiero w wieku dorastania, wraz z rozwojem intelektualnym i społecznym, początkowe marzenia konkretyzują się w bardziej realistyczne aspiracje i plany. Ma w tym swój udział również edukacja szkolna, która dzięki programom preorientacji zawodowej pomaga uczniom dokonać świadomego wyboru zawodu, a jednocześnie na pewnym etapie wymusza decyzje co do dalszego przebiegu kształcenia. Zatem okres dorastania (wybór szkół zawodowych po ukończeniu gimnazjum) lub późnej adolescencji/wczesnej dorosłości (młodzież kończąca licea) zwykle jest momentem wstępnego wyboru zawodu, który pozwala przejść do następnej fazy.
2. Faza II: Przygotowanie zawodowe - to okres kształcenia ogólnego i kierunkowego oraz zdobywania formalnych kwalifikacji, zakończony decyzją o podjęciu pracy. W przypadku zawodu nauczyciela oznacza to podjęcie studiów wyższych o specjalności nauczycielskiej, bądź uzupełnienie kwalifikacji pedagogicznych w formie studiów podyplomowych, które są również drogą do pracy w szkole dla osób zmieniających zawód.
3. Faza III: Aktywność zawodowa - trwa najdłużej i składa się z kilku etapów:
 - startu zawodowego, co w zawodzie nauczycielskim wiąże się z odbyciem stażu pod opieką doświadczonego nauczyciela. Ten etap często jest określany jako „szok zawodowy”, kiedy niedoświadczony adept dostrzega braki w swoich umiejętnościach, nie radzi sobie w codziennych sytuacjach, zaczyna wątpić w sens i słuszność wyboru drogi życiowej. Dość powszechną reakcją jest wówczas tzw. nastawienie na przetrwanie, które Fuller (za: Kawecki, 2003, s.251) wiąże z chęcią utrzymania kontroli, poczucia panowania nad sytuacją (przede wszystkim zachowania porządku i dyscypliny w klasie), a jednocześnie z silną potrzebą akceptacji ze strony uczniów i współpracowników. Dopiero kiedy adept/ka poczuje, że radzi sobie z sytuacjami, zaczyna dominować u niego/niej tzw. nastawienie na sytuację dydaktyczną, a więc troska o skuteczność nauczania. Zmiana podejścia zwykle oznacza przejście do następnego etapu:
 - adaptacji społeczno-zawodowej podczas której nauczyciel/ka, zdobywając coraz więcej doświadczeń, a jednocześnie poddając się socjalizacyjnej pre-

sji szkoły jako instytucji oraz wpływom współpracowników będących modelami zachowań akceptowanych w środowisku placówki (pozytywnych lub negatywnych), osiąga poziom pewnej sprawności zawodowej. Wówczas może przejść do kolejnego etapu:

- identyfikacji społeczno-zawodowej, w którym - według cytowanej Fuller - nauczyciel może również „nastawić się na uczniów”, a więc z większą wrażliwością podchodzić do ich potrzeb, bardziej wnikliwie analizować zachowania, podejmować próby indywidualizowania oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Jednocześnie - na poziomie świadomości - zachodzi proces integrowania tożsamości zawodowej z tożsamością osobistą. Jest to też czas intensywnego doskonalenia zawodowego i rozwijania kompetencji, co pozwala wkroczyć w kolejny etap:
 - stabilizacji zawodowej. Nauczyciel/ka może pozostać na nim, popadając w stagnację i rutynę, jeśli nie zadba o ustawiczny rozwój, ale może być to dla niego/niej okres krytycznego posługiwania się wiedzą, dokonywania samodzielnych interpretacji i przewartościowań instytucjonalnie określonych przepisów roli, czasem eksperymentowania i innowacyjności. Przekłada się to na działanie, które nabiera twórczego charakteru, przelamuje konwencje, wykracza poza typowe standardy, ujawniając niepowtarzalny styl pracy nauczyciela, co oznacza możliwość osiągnięcia kolejnego etapu:
 - mistrzostwa zawodowego. W tej fazie nauczyciel/ka, nie zaprzestając ciągłego rozwoju, może dzielić się doświadczeniami, uczyć młodszych, obejmować stanowiska kierownicze. Przychodzi wreszcie etap:
 - osłabienia aktywności zawodowej w okresie przedemerytalnym i przejście do ostatniej fazy.
4. Faza IV: Okres pozawodowy, który wraz z przejściem na emeryturę początkowo polega na stopniowym wycofywaniu się z aktywności zawodowej (możliwość łączenia emerytury z podejmowaniem pracy w niepełnym wymiarze godzin), aż do całkowitego zakończenia kariery zawodowej i pełnej adaptacji w roli emeryta/emerytki.

Oczywiście powyższe stadia pokazują jedynie zewnętrzny aspekt rozwoju zawodowego, który na poziomie wewnętrznym oraz rzeczywistych zachowań jest bardzo zindywidualizowany. To, jak młody nauczyciel czy młoda nauczycielka wykorzystają szansę na samorealizację w zawodzie i osiągnięcie mistrzostwa zawodowego, często decyduje się już na etapie startu zawodowego - a ten w dużej mierze zależy od jakości przygotowania do zawodu. Może być ono pomocą i ułatwieniem wejścia w rolę nauczyciela, minimalizować trudności początków pracy, bądź - jeśli jest nieskuteczne lub nieadekwatne do potrzeb i wymagań stawianych nauczycielom - już na starcie ograniczyć szanse adepta na zostanie dobrym nauczycielem.

System kształcenia zawodowego nauczycieli w Polsce, mimo podniesienia formalnych standardów (konieczność ukończenia studiów wyższych przynajmniej na poziomie licencjatu, a najczęściej na poziomie magisterskim), nadal nie przygotowuje w wystarczającym stopniu i zakresie przyszłych nauczycieli do realizacji rzeczywistych zadań, jakie przed nimi stoją (zob. np. Wiłkomirska, 2005; Chomczyńska-Rubacha, 2010, s.7-16). To często skutkuje, zdaniem Roberta Kwaśnicy (2004, s.310), „absolutyzacją kompetencji technicznych” i niedostatkami refleksyjno-moralnymi będącymi podstawą pełnego profesjonalizmu nauczyciela, którego rola i status zmienia się pod wpływem dynamiki życia społecznego. Stanisław Kowal (2004, s.79-93) podsumowuje kierunki przemian roli nauczyciela: od realizatora odgórných założeń, nastawionego na adaptację, kształtowanego przez technologiczne podejście do kształcenia nauczycieli do autonomicznego podmiotu zdolnego do profesjonalnego osądu, samodzielnego podejmowania decyzji i przyjmowania osobistej odpowiedzialności, poddającego rzeczywistość krytycznej interpretacji i zaangażowanego w zmianę.

Istotnym elementem systemu kształcenia nauczycieli są praktyki zawodowe, które - z założenia - powinny ułatwiać adeptom wejście do zawodu, uczyć konstruktywnego przewycięzania „szoku zawodowego”, stanowić pomost między wiedzą zdobywaną w murach uczelni a rzeczywistością, uczyć wykorzystywać teorię w praktyce, ale jednocześnie weryfikować ją i przekształcać dzięki doświadczeniom i refleksji. Pobyt ucznia w szkole podczas praktyki to również okazja do kształtowania postaw moralnych - w odniesieniu do uczniów, współpracowników, zawodu nauczyciela, siebie samego - jako przyszłego nauczyciela, jak również wobec wartości, które są podstawą humanistycznej edukacji.

Podstawowym celem projektu „Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa” realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Zamościu w partnerstwie z Miastem Zamość i Instytutem Nauk Społeczno-Ekonomicznych w Łodzi (współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Kapitał ludzki”) jest doskonalenie systemu kształcenia praktycznego nauczycieli PWSZ w Zamościu. I jednym z zadań, które temu miały służyć, było przeprowadzenie analizy programów praktyk pedagogicznych funkcjonujących w polskich uczelniach. Niniejsza publikacja jest raportem z przeprowadzonej analizy. Zespół badawczy stanowiły: dr Beata Głodzik, dr Izabella M.Łukasik, dr Dorota Pankowska (jednocześnie autorka raportu) i dr Małgorzata Samujło, pracujące w Zakładzie Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej UMCS w Lublinie. Wsparciem merytorycznym służyła dr hab. Mariola Chomczyńska-Rubacha, prof. UMK w Toruniu, pełniąca w projekcie funkcję specjalistki ds. nauczania i dydaktyki, a koordynatorem ds. analizy programów był dr Bronisław Samujło - pracownik Politechniki Lubelskiej i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Zamościu.

Opracowanie składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym przedstawiam założenia metodologiczne badań (cel, metodę) oraz materiał badawczy poddany analizie. W rozdziale drugim omawiam na podstawie analizy jakościowej i ilościowej wyniki odnoszące

się do formalno-organizacyjnych aspektów praktyk nauczycielskich, w trzecim zaś koncentruję się na stronie merytoryczno-metodycznej praktyki. Rozdział czwarty poświęcony jest kompetencjom zawodowym nauczycieli i szansom ich kształtowania poprzez analizowane programy praktyk. W każdym rozdziale (poza pierwszym) znajdują się wyodrębnione fragmenty zatytułowane „Rekomendacje”, eksponujące najciekawsze rozwiązania bądź wnioski wynikające z analizy, które mogą posłużyć autorom opracowującym nowe programy jako inspiracja. Do pracy dołączona jest „Matryca do analizy programów praktyk” oraz wykaz analizowanych programów.

ROZDZIAŁ I

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

1.1. Cel, metoda i procedura postępowania badawczego

Głównym celem badań, zgodnie z intencjami Projektu „Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa”, była orientacja w rozwiązaniach stosowanych w różnych uczelniach wyższych w zakresie programowania kształcenia praktycznego nauczycieli oraz poszukiwanie inspiracji do tworzenia udoskonalonego programu. Służyć temu miała zarówno analiza jakościowa, jak i ilościowa dokumentów, dzięki której wnioski, zalecenia czy rekomendacje mogły zostać oparte na bardziej zobiektywizowanych i konkretnych przesłankach.

W badaniach programów zastosowano analizę *desk-research*, którą w polskiej metodologii określa się zwykle jako analizę czy badanie dokumentów. Dokumenty są bogatym źródłem informacji, ponieważ można je analizować w różnych kontekstach, są sporządzone w języku charakterystycznym dla danego środowiska oraz reprezentują oficjalne stanowisko - w tym wypadku szkół wyższych. Zaletą tej metody jest też względna dostępność i trwałość materiału badawczego (Kubinowski, 2010, s.214-217). Pokrewna tej metodzie, choć zawężona zakresowo w porównaniu z badaniem dokumentów, jest analiza treści, która rozwinęła się na gruncie socjologii i początkowo dotyczyła głównie badania przekazów informacyjnych mass-mediów. Obecnie ten sposób zdobywania informacji ma zastosowanie w wielu naukach społecznych, humanistycznych i stosowanych (Ogryzko-Wiewiórowski, 1986, s.237-238), także w badaniach pedagogicznych. Cartwright (1965, s.149-161) definiuje analizę treści jako technikę badawczą służącą do obiektywnego, systematycznego, ilościowego i jakościowego opisu treści przekazów symbolicznych (słownych i obrazowych). Można wykorzystać ją w badaniach weryfikujących hipotezy, diagnostycznych, eksploracyjnych lub nastawionych na cele heurystyczne (stawianie nowych hipotez) (Zaręba, 1987, s.113). Jeśli chodzi o sposób zbierania danych, klasyczna technika analizy dokumentów opiera się głównie na analizie jakościowej, wspieranej przez ilościowe badanie tekstu. Podstawowym warunkiem powodzenia badań jest dobór odpowiednich treści oraz przestrzeganie zasad postępowania badawczego. Przystępując do analizy, wybiera się i ustala w sposób możliwie jednoznaczny zasady klasyfikacji materiału, odpowiednio dobierając wskaźniki czy kategorie analizy.

Prezentowana tu analiza programów praktyk pedagogicznych miała charakter eksploracyjny - ze względu na główny cel, czyli poszukiwanie różnych rozwiązań organizacyjnych i merytoryczno-metodycznych praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Dlatego kategorie analizy zostały opracowane na podstawie trzech kryteriów: 1/formalno-organizacyjnego, 2/merytorycznego, 3/metodycznego.

W ramach pierwszego obszaru - *kryterium formalno-organizacyjnego* - skupiono

się na: formach, rodzajach i charakterze praktyk pedagogicznych, zasadach i sposobach ich organizacji w szkołach wyższych, usytuowaniu w planie studiów (zwłaszcza w zakresie specjalności nauczycielskiej) oraz zawartości treściowej, przejrzystości i dostępności dokumentów regulujących przebieg praktyk. Ocenie poddawano zatem:

- zgodność praktyk pedagogicznych z obowiązującymi „Standardami kształcenia nauczycieli”¹,
- możliwość zarówno przygotowania studentów do odbycia praktyk, jak i omówienia zdobytych w szkole doświadczeń,
- kompletność i dostępność informacji w dokumentach określających zasady organizacji praktyk,
- konkretność i precyzję sformułowań w dokumentacji,
- wewnętrzną spójność zasad organizacji praktyk w ramach uczelni oraz w relacji uczelnia-szkola.

Kryterium merytoryczne dotyczyło zarówno konstrukcji, jak i zawartości treściowej (celów i treści) merytorycznego programu praktyki. Po pierwsze, interesowało nas, czy programy merytoryczne są odrębnymi dokumentami, czy fragmentem większej całości, oraz - w jaki sposób są formułowane cele i treści. Po drugie, jaka relacja między teorią i praktyką wynika z celów i treści programu praktyki, czy odwoływano się do jakiegoś kryterium zewnętrznego przy stanowieniu celów i wyborze treści programu (np. teorii edukacyjnej, standardów kształcenia nauczycieli, sylwetki absolwenta, typologii kompetencji zawodowych, zadań nauczycieli-wychowawców, zakresu programu z przedmiotów akademickich - psychologii, pedagogiki lub dydaktyki szczegółowej). Wreszcie, co jest najistotniejsze z perspektywy jakości kształcenia, co mieli uzyskać studenci w wyniku odbycia praktyki, a więc:

- czego dotyczyły cele: wiedzy o rzeczywistości szkolnej, umiejętności poznawczych (np. obserwowania, analizowania, dokonywania ocen, refleksji, autoewaluacji), umiejętności praktycznych (kompetencji realizacyjnych) - dydaktycznych i/lub wychowawczych, postaw i motywacji;
- na które z tych efektów położony był największy nacisk,
- do jakich poziomów taksonomii celów kształcenia odnosiły się cele praktyki (wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocena),
- w jakim stopniu założone cele były adekwatne do standardów kształcenia nauczycieli bądź innych kryteriów zewnętrznych przyjętych przez autorów.

Podobnie analizowano treści kształcenia zawarte w programach:

- czy zostały wyodrębnione i sformułowane *explicite*, czy też można było o nich wnioskować *implicitie* - na podstawie celów i zadań,
- jakiego rodzaju zakresy treści były reprezentowane (wiedza, umiejętności poznaw-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.poz.2110.

cze, umiejętności praktyczne, postawy) i w jakich proporcjach,

- do jakich poziomów taksonomicznych się odnosiły (wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocena),
- w jakim zakresie były adekwatne do zakładanych celów praktyki oraz programu zajęć akademickich przedmiotów przygotowania pedagogicznego.

W podsumowującej ocenie merytorycznej strony programu praktyk wzięto pod uwagę trzy aspekty:

- kompletność informacji dotyczących merytorycznej strony praktyki,
- adekwatność treści do celów praktyki,
- konkretność i precyzję sformułowań.

Trzecie kryterium - *metodyczne* koncentrowało się na zadaniach, jakie studenci mieli wykonać podczas praktyki w szkole. Podobnie jak w przypadku analizy celów i treści, brano pod uwagę zarówno jakość opisu zadań (poziom ogólności, precyzję), jak i ich wartość kształcącą, czyli:

- udział zadań o charakterze poznawczym (zbieranie informacji) i praktycznym w zakresie: umiejętności poznawczych (interpretacja, refleksja, ocena), diagnostycznych (stosowanie metod badawczych w poznawaniu rzeczywistości szkolnej), metodycznych (realizacyjnych w odniesieniu do pracy dydaktycznej i wychowawczej), komunikacyjnych (porozumiewania się, budowania relacji wychowawczych),
- udział zadań w odniesieniu do poziomów taksonomii celów kształcenia (wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocena),
- rodzaje kompetencji, które studenci mogli rozwijać dzięki wykonywaniu poszczególnych zadań,
- poziom złożoności, trudności i pracochłonności zadań,
- stopień aktywności i samodzielności studentów wynikający z liczby i charakteru wykonywanych zadań,
- sposób dokumentowania wykonanych zadań i znaczenie wykonania zadań dla zaliczenia praktyki,
- warunki wykonywania zadań, a więc czy studenci mieli możliwość uzyskania pomocy ze strony opiekuna z ramienia uczelni w zakresie wskazówek i materiałów pomocniczych na etapie przygotowania do praktyki oraz bezpośredniego, stałego kontaktu podczas realizacji zadań w czasie jej trwania.

W uogólnionej ocenie kryterium metodycznego brano pod uwagę:

- precyzję w opisie zadań,
- wewnętrzną spójność celów, treści i zadań,
- aktywizację studentów,
- precyzję w określaniu wymagań (warunków zaliczenia, kryteriów oceny).

Dodatkowo zwracano uwagę, czy wykonywane przez studentów zadania przynoszą korzyści szkole, nauczycielowi-opiekunowi i uczniom.

Oceniając całościowo programy praktyk, zespół analityków koncentrował się na:

- koherencji między aspektami merytoryczno-metodycznymi a zasadami i warunkami odbywania praktyki,
- przydatności praktyki do startu zawodowego,
- przestrzeganiu zasady niezbędnych warunków wstępnych (możliwość przygotowania się studenta do praktyki),
- przestrzeganiu zasady aktywnego wiązania teorii z praktyką (spójność celów, treści i zasad oraz powiązań z programem przedmiotów akademickich),
- przestrzeganiu zasady dostępności (konkretność, precyzja sformułowań w programie, możliwości kontaktu podmiotów zaangażowanych w realizację praktyki: opiekun uczelniany - opiekun z ramienia szkoły, opiekun uczelniany - studenci, dostępność dokumentów *on-line*).

Aby sposób interpretacji przez poszczególne osoby wchodzące w skład zespołu analityków był jak najbardziej ujednolicony, a uogólnione oceny różnych aspektów programu miały walor obiektywności, opracowano specjalną „Matrycę do analizy programów praktyk” (załącznik 1). Na podstawie poszczególnych matryc zestawiono zbiorcze wyniki wszystkich programów praktyk oraz zbiorcze wyniki z podziałem na rodzaje praktyk: ogólnopedagogiczną, metodyczną (przedmiotowo-dydaktyczną), łączną.

1.2. Materiał badawczy

Przedmiotem analizy są programy praktyk, ale pod tą nazwą należy rozumieć nie tylko programy kształcenia, czyli zestaw celów i treści, ale także inne dokumenty określające wszelkie zasady organizacji i przebiegu praktyk nauczycielskich. Dobierając do badań materiał badawczy, staraliśmy się zadbać o jego reprezentatywność, dlatego programy pochodzą z różnych uczelni:

- ze szkół wyższych różnych typów: uniwersytetów, wyższych szkół zawodowych, kolegiów nauczycielskich czy akademii lub politechnik,
- mających siedziby w różnych częściach Polski,
- zarówno cieszących się największą renomą, jak Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Adama Mickiewicza czy Uniwersytet Mikołaja Kopernika, jak i z mało znanych ośrodków (jak Złotów czy Biała Podlaska).

Analizowane programy praktyk realizowane są na różnych kierunkach studiów, różnych poziomach kształcenia, mają różny charakter i formę. Ich wykaz znajduje się w załączniku 2.

Programy były pozyskiwane głównie drogą elektroniczną z zasobów udostępnianych przez uczelnie na swoich stronach internetowych, ale niektóre z nich pochodziły z publikacji pod redakcją Beaty Walkiewicz: *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli* (2006), zaś najmniej liczna reprezentacja - bezpośrednio od organizatorów lub

opiekunów praktyk (programy autorskie).

Programy zróżnicowane były zatem pod względem ich jakości - miały różną strukturę, niektóre były ogólnikowe, inne szczegółowe. Jednak uznaliśmy, że pewne braki nie są dyskwalifikujące ze względu na cel badań: nie jest nim całościowa ocena jakości programów praktyk pedagogicznych w polskich szkołach wyższych, ale poznanie różnych rozwiązań i inspiracja do opracowania optymalnego programu dla PWSZ w Zamościu.

Przeanalizowano ogółem 60 programów praktyk nauczycielskich z 30 szkół wyższych: 16 uniwersytetów (w tym trzech wyspecjalizowanych - Pedagogicznego, Muzycznego i Humanistyczno-Przyrodniczego), 4 państwowych wyższych szkół zawodowych, 3 językowych kolegiów nauczycielskich oraz 7 innych - 2 politechnik, 2 akademii wychowania fizycznego, 3 innych szkół wyższych (załącznik 2).

Analizowano programy z uczelni mających siedziby w 13 z 16 województw. Nazwy miejscowości i ich rozmieszczenie obrazuje mapa (ryc.1).

Ryc.1. Źródła pochodzenia analizowanych programów - rozmieszczenie uczelni na terenie Polski



Analizowano programy praktyk realizowane na różnych kierunkach studiów, przy

czym - ze względu na potrzeby projektu oraz inicjatora zmian programowych w PWSZ w Zamościu, czyli Wydział Humanistyczny - największą reprezentację miały kierunki filologiczne (prawie połowa programów), a humanistyczne ogółem stanowiły 56% kierunków studiów. Dokładne zestawienie ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Kierunki studiów, na których realizowano analizowane programy praktyk pedagogicznych

Kierunki studiów	Filologie obce ²	Filologia polska ³	Inne kierunki humanistyczne ⁴	Kierunki ścisłe ⁵	Kierunki przyrodnicze ⁶	Wychowanie fizyczne	Kierunki pedagogiczne ⁷	Inne kierunki ⁸
Liczba analizowanych programów (N=62*)	20	11	4	12	5	5	4	1
Odsetek	32,2%	17,7%	6,5%	19,3%	8,1%	8,1%	6,5%	1,6%

*Liczba kierunków jest większa o 2 niż liczba programów, ponieważ dwa programy (nr 42 i 51) były przeznaczone dla dwóch kierunków: filologii angielskiej oraz filologii germańskiej.

Programy dotyczyły różnych poziomów kształcenia: studiów licencjackich (51 programów), studiów magisterskich II st. (5) oraz jednolitych studiów magisterskich (11). Niektóre z programów były przeznaczone dla więcej niż jednego poziomu kształcenia, dlatego suma liczb podanych w nawiasach jest większa niż ogólna liczba analizowanych programów. Część programów dotyczyła jednolitych studiów magisterskich, które po wprowadzeniu strategii bolońskiej w szkolnictwie wyższym zostały znacznie ograniczone. Uznano jednak, że warto poddać analizie programy praktyk przeznaczone dla tych kierunków (nawet jeśli w tym kształcie nie funkcjonują już na uczelniach), ponieważ mogą być źródłem inspiracji dla twórców nowego programu praktyk w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Zamościu.

² Analizowano programy realizowane na filologii angielskiej, germańskiej, romańskiej, także w zakresie dwuprzedmiotowych specjalności nauczycielskich (np. język angielski/niemiecki/francuski z przedmiotem dodatkowym).

³ Programy były realizowane także na specjalnościach nauczycielskich, takich jak język polski z przedmiotem dodatkowym (historią/ wiedzą o kulturze).

⁴ Programy z tej grupy realizowano na historii, filozofii (jako etykę z filozofią i wiedzą o społeczeństwie) oraz edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej.

⁵ Do tej grupy zaliczono nauczanie matematyki, matematyki z informatyką, edukację techniczno-informatyczną.

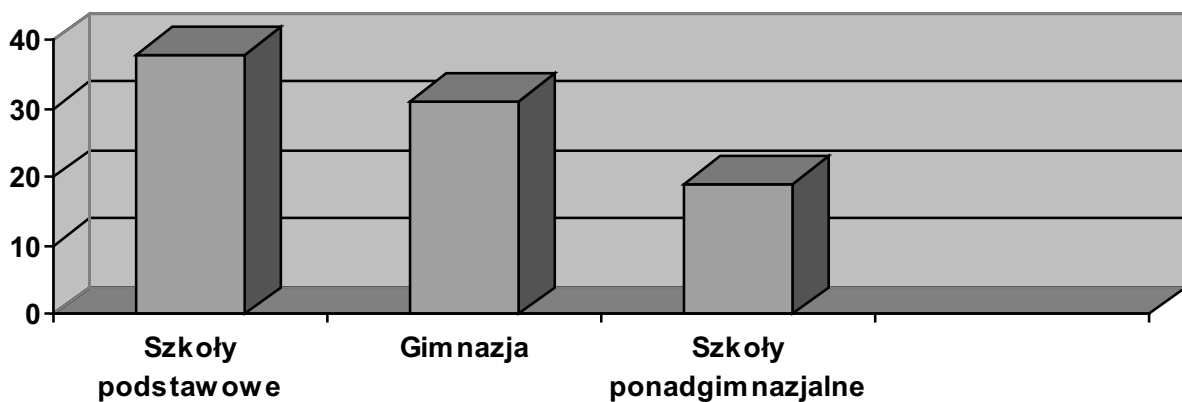
⁶ Do kierunków przyrodniczych zaliczono programy praktyk realizowane na kierunkach: biologia (bądź nauczanie biologii z przedmiotem dodatkowym), chemia, geografia.

⁷ W ramach kierunków pedagogicznych analizowano programy realizowane na: edukacji wczesnoszkolnej z językiem angielskim, pedagogice wczesnoszkolnej z pedagogiką przedszkolną.

⁸ Jeden z programów praktyk ogólnopedagogicznych był - w ramach Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego - realizowany na różnych kierunkach studiów.

Niektóre programy były zróżnicowane ze względu na typ szkoły, w której ma być realizowana praktyka. W większości programów cele, treści i zadania były identyczne dla praktyk we wszystkich typach szkół, ale zdarzały się również takie, które różnicowały aspekty merytoryczne ze względu na miejsce odbywania praktyki - takie programy były traktowane jako odrębne. Wykres (ryc.2) zestawia proporcję typów szkół jako miejsca realizacji praktyk pedagogicznych w analizowanych programach.

Ryc.2. Zestawienie ilościowe programów ze względu na miejsce odbywania praktyk pedagogicznych



Z reguły miejsce odbywania praktyki było uzależnione od poziomu i typu studiów - szkoły podstawowe i gimnazja były wskazywane zwykle w programach studiów licencjackich, szkoły ponadgimnazjalne - w programach studiów magisterskich uzupełniających, a wszystkie typy szkół - w przypadku jednolitych studiów magisterskich, choć zdarzały się programy, w których na studiach licencjackich dopuszczano do realizacji praktyki w szkołach ponadgimnazjalnych (zwłaszcza ogólnopedagogiczne lub łączne o charakterze obserwacyjnym lub asystenckim).

1.3. Standardy kształcenia nauczycieli jako podstawa prawna organizacji praktyk

„Standardy kształcenia nauczycieli”⁹ określają minimalne wymagania w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli w szkołach wyższych, których spełnienie jest podstawą uzyskania przez kandydatów na nauczycieli uprawnień pedagogicznych do pracy w szkole. Poza ogólnym wymiarem godzin zajęć w ramach specjalności nauczycielskiej, podziałem na przedmioty nauczania, określeniem celów i treści kształcenia, wyznacza się w nich ramy realizacji zawodowych praktyk pedagogicznych.

⁹ Wszystkie informacje i cytaty w niniejszym podrozdziale pochodzą z: *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.).

Wymiar godzin praktyki jest zróżnicowany w zależności od typu studiów i poziomu kształcenia:

1. Studia wyższe zawodowe (I st.) w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej) - praktyki pedagogiczne w wymiarze co najmniej 180 godzin.
2. Uzupelniające studia magisterskie (II st.) w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej) - praktyki pedagogiczne w wymiarze co najmniej 45 godzin.
3. Uzupelniające studia magisterskie (II st.) w zakresie jednej specjalności nauczycielskiej - praktyki pedagogiczne w wymiarze co najmniej 30 godzin.
4. Jednolite studia magisterskie w zakresie jednej specjalności nauczycielskiej - praktyki pedagogiczne w wymiarze co najmniej 150 godzin.
5. Jednolite studia magisterskie w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej) - praktyki pedagogiczne w wymiarze co najmniej 210 godzin.

Praktyki pedagogiczne mogą być organizowane w różnych typach szkół i placówek, zgodnie z uzyskiwanymi przez studentów kwalifikacjami

Standardy określają także cele praktyk pedagogicznych i formy aktywności studentów:

„Celem praktyk pedagogicznych jest w szczególności:

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

W trakcie praktyk studentowi zapewnia się następujące formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów). W przypadku studiów wyższych zawodowych i jednolitych studiów magisterskich zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 30 % czasu przeznaczonego w programie studiów na praktyki pedagogiczne.”

W standardach można znaleźć również wskazówki dotyczące usytuowania praktyk pedagogicznych w planach studiów:

„Co najmniej 40 % czasu praktyk powinno być realizowane podczas ostatniego roku kształcenia nauczycielskiego.[...] W programie studiów w zakresie przedmiotów: psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotowa należy zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej omówienie.”

Dokument reguluje również ramowo nadzór nad praktykantami oraz warunki zaliczenia praktyki:

„Szkoly wyższe kształcące nauczycieli są obowiązane utrzymywać systematyczny kontakt ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne.

Udział studenta w zajęciach objętych praktykami pedagogicznymi jest dokumentowany. Praktyki pedagogiczne podlegają ocenie z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole.”

W określonych przez standardy ramach uczelnie wyższe mogą proponować różne rozwiązania zarówno organizacyjne, jak i merytoryczno-metodyczne. W następnych rozdziałach zostaną przedstawione różne warianty realizacji praktyk wynikające z analizowanych programów.

ROZDZIAŁ II

KRYTERIUM FORMALNO-ORGANIZACYJNE - PRZEGLĄD ROZWIĄZAŃ

2.1. Rozwiązania systemowe w ramach uczelni

2.1.1. Rodzaje, formy i charakter praktyk

Praktyki pedagogiczne, których dotyczyły analizowane programy były zróżnicowane ze względu na rodzaj. Większość programów (39) była przeznaczona dla praktyk realizowanych łącznie, a więc zawierających treści odnoszące się zarówno do wiedzy i umiejętności dydaktycznych, jak i wychowawczych, przy czym zdecydowana większość zadań skoncentrowana była na przygotowaniu do nauczania przedmiotu¹⁰. Pozostałe programy zakładały oddzielną realizację praktyk ogólnopedagogicznych, poświęconych głównie działaniom wychowawczym szkoły i nauczycieli (9) oraz metodycznych (12), skupionych niemal wyłącznie na aspektach dydaktycznych. Niektóre programy określały praktykę metodyczną bądź łączną jako przedmiotowo-metodyczną. W dalszych szczegółowych analizach programów w przypadku różnicowania wyników w zależności od rodzaju praktyk, będą używała określić: praktyka łączna, ogólnopedagogiczna i metodyczna.

Autorzy programów stosowali różne określenia praktyk także ze względu na ich charakter, na przykład praktyka obserwacyjna lub asystencka, podczas której zadaniem studentów było przede wszystkim poznawanie środowiska szkolnego, obserwowanie pracy nauczycieli i ewentualne pomaganie im w ograniczonym zakresie, czy praktyka metodyczna, w ramach której studenci samodzielnie prowadzili lekcje. Jednak w większości programów nie wyodrębniano podziału ogólnego wymiaru godzin na praktyki o różnym charakterze.

Uczelnie stosowały różne rozwiązania odnoszące się do formy praktyk. Podstawową formą realizowania praktyki jest praktyka ciągła, podczas której studenci przebywają codziennie w szkole przez tydzień, dwa lub więcej, w wymiarze czasu mniej więcej odpowiadającym tygodniowemu pensum nauczycielskiemu (od 15 do 20 godzin). Takie praktyki zawierały niemal wszystkie analizowane programy (54), mniejsza liczba programów (24) uwzględniała praktyki śródroczne, realizowane pod taką nazwą bądź inną. Na przykład na kierunku nauczanie matematyki z informatyką w Toruniu (nr 26¹¹) praktyka śródroczna funkcjonowała pod nazwą „Metodyka nauczania matematyki/informatyki - szkoła” i odbywała się równoległe do zajęć na uczelni „Metodyka nauczania matematyki/informatyki - konwersatorium”. Praktyki śródroczne polegają na cyklicznym kontakcie studentów ze szkołą w ciągu semestru (np. raz w tygodniu), do której przychodzą wykonać programowe

¹⁰ Zgodnie ze „Standardami kształcenia nauczycieli” przynajmniej 30 godz. zajęć podczas praktyk powinno być przeznaczone na treści powiązane z psychologią i pedagogiką (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* - Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.)

¹¹ Liczba poprzedzona skrótem „nr” oznacza program praktyki zamieszczony w spisie analizowanych materiałów (załącznik 2) pod danym numerem.

zadania. Praktyka taka może być realizowana w różnych wariantach (i takie były reprezentowane w niektórych programach):

- jako wspólne wyjście grupy studentów wraz z nauczycielem akademickim, podczas którego studenci obserwują lub prowadzą samodzielnie lekcje; są one obserwowane, omawiane i poddawane ocenie grupy;
- jako samodzielne wykonywanie zadań przez studentów w małych grupkach, zwykle 2-3-osobowych, bądź indywidualnie, z możliwością omawiania na bieżąco doświadczeń z opiekunem praktyk z ramienia uczelni.

Każde z tych rozwiązań ma swoje zalety. Pierwsze - ze względu na możliwość ściślejszego powiązania praktyki z teorią (omawianie lekcji pod kierunkiem nauczyciela akademickiego) oraz trenowania umiejętności z możliwością uzyskania informacji zwrotnych nie tylko od metodyka, ale też od innych studentów, dla których takie próby koleżanek/kolegów stanowią źródło cennych doświadczeń. Dodatkowym atutem jest wybór placówki przez nauczyciela akademickiego i stały kontakt z opiekunem szkolnym. Jednak taka forma praktyki śródrocznej może być uciążliwa dla szkoły, zwłaszcza jeśli grupa studentów liczy kilkanaście osób. Drugie rozwiązanie jest organizacyjnie łatwiejsze, a ponadto, jeśli studenci pracują w parach lub małych grupkach, mogą wykonywać zadania we współpracy, rozwijając kompetencje współdziałania. Jednak - podobnie jak w przypadku praktyk ciągłych - opiekun z ramienia uczelni zwykle nie ma możliwości towarzyszenia studentom podczas wykonywania zadań.

W analizowanych programach, które przewidywały taką formę, praktyki śródroczne stanowiły zwykle uzupełnienie do praktyk ciągłych, chociaż zdarzały się programy dotyczące tylko praktyk śródrocznych. Odnosiły się one jednak albo do praktyk ogólnopedagogicznych (jak nr 48), albo do części praktyk realizowanych jako łączne lub metodyczne (np. nr 4, 6, 13, 15, 59).

Z reguły forma praktyki wiąże się z miejscem jej odbywania i wyborem szkoły. Jedynie w 13 programach to opiekun z ramienia uczelni wskazywał szkołę (i zazwyczaj dotyczyło to praktyki śródrocznej), dwa razy częściej - student (26 programów); w pozostałych programach nie było informacji na ten temat.

Podział czasu na różne formy praktyk był zróżnicowany. W niektórych programach podawano jedynie łączny czas praktyk (liczbę godzin lub tygodni), w innych wyróżniano podział godzin na różne rodzaje i formy praktyk. Najkrótsza praktyka ciągła była planowana na tydzień (bądź 15 godzin), najdłuższa - na 10 tygodni (240 godzin). Podobnie praktyki śródroczne w różnych programach obejmowały czas od 30 do 126 godzin.

We wszystkich analizowanych programach praktyki spełniały wymagania określone w standardach kształcenia nauczycieli co do wymiaru godzin oraz rodzaju praktyki, nawet jeśli niektóre programy odnosiły się tylko do praktyki, która była jedną z kilku realizowanych na danym kierunku.

REKOMENDACJE

Rodzaj praktyki

Wyprzedzając nieco wyniki analizy merytorycznej programów (zob. r.3,4), warto polecić rozwiązanie, które wyraźnie oddziela praktykę ogólnopedagogiczną od metodycznej (przedmiotowo-dydaktycznej). Pierwsza jest ściśle powiązana z treściami kształcenia psychologiczno-pedagogicznego i realizowana zwykle pod opieką nauczyciela pedagogiki, który może dostosować zakres treści i rodzaj zadań do treści przedmiotowych, a tym samym lepiej przygotować studentów do odbycia praktyki w szkole, wnikliwiej ocenić przygotowaną przez studenta dokumentację z wykonanych zadań oraz omówić doświadczenia. Nauczyciel dydaktyki szczegółowej z reguły koncentruje się na sferze nauczania i nacisk kładzie na zadania związane z prowadzeniem lekcji. W większości analizowanych programów praktyk łącznych zadania związane ze sferą wychowawczą były marginalizowane, bądź traktowane bardzo powierzchownie i ogólnikowo, co nie daje przyszłym nauczycielom wystarczającego przygotowania do efektywnego realizowania funkcji wychowawcy klasy czy innych zadań wychowawczych.

Charakter praktyki

Podział na praktyki obserwacyjne, asystenckie, metodyczne wydaje się dyskusyjny. Narzuca bowiem nauczycielowi akademickiemu – opiekunowi praktyki charakter zadań i rodzaje aktywności studentów, nie uwzględniając ani ich rzeczywistego przygotowania do podejmowania określonych działań w szkole, ani filozofii edukacyjnej metodyka.¹²

Forma praktyki

Z kolei godne polecenia jest łączenie praktyki ciągłej z praktyką śródroczną, zwłaszcza jeśli praktyka śródroczna poprzedza praktykę ciągłą w danym typie szkoły i jest realizowana pod bezpośrednią opieką nauczyciela akademickiego, bądź jest prowadzona w powiązaniu z realizowanym równoległe przedmiotem, do którego się odnosi (metodyką nauczania, jak w programie nr 26, lub pedagogiką, jak w programie nr 48). Studenci wówczas mogą nie tylko dzielić się na bieżąco doświadczeniami i poddawać je pogłębionej refleksji teoretycznej na zajęciach, ale także zbierać w szkole materiał, który jest wykorzystywany na zajęciach na uczelni (np. obserwować zachowania zakłócające uczniów, aby na zajęciach z pedagogiki poznawać ich przyczyny i możliwości skutecznego reagowania nauczyciela). W przypadku praktyki śródrocznej, która odbywa się w siedzibie uczelni, istnieje możliwość nawiązania stałej współpracy z wybranymi szkołami i nauczycielami, którzy będą gwarantować dobrą jakość opieki nad studentami w szkole.

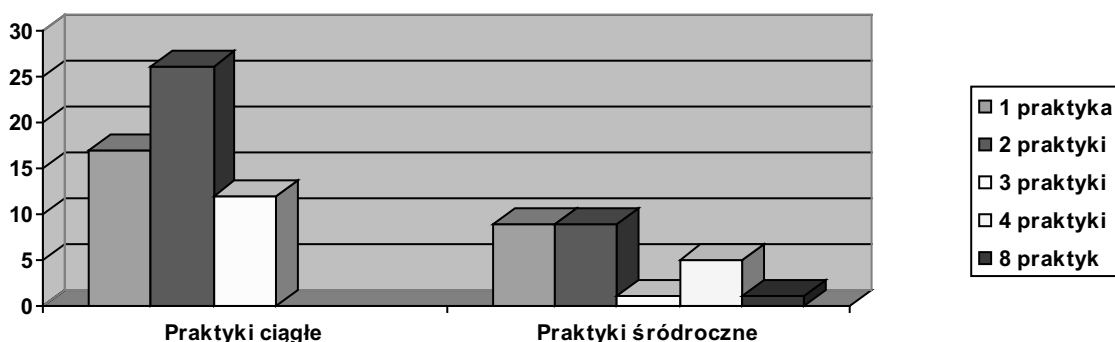
¹² Na przykład w koncepcji refleksyjnej praktyki czy „mocnego profesjonalizmu” (zob. Gołębiak, 1998, s.83-96; Fish, 1996) podstawą przygotowania do zawodu nauczyciela jest zdobywanie doświadczeń w sytuacjach problemowych, które są później poddawane refleksyjnemu osądowi z odwołaniem do teorii. Tak więc w tych podejściach do kształcenia nauczycieli praktyka obserwacyjna wyprzedzająca czynną jest niezgodna z istotą tych koncepcji.

2.1.2. Usytuowanie praktyk w planach studiów

Zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli¹³, studenci powinni być przygotowani do odbywania praktyki, zarówno pod względem merytorycznym, jak i wymagań formalnych, a także powinni mieć możliwość omówienia doświadczeń. Dlatego ważne jest takie usytuowanie praktyki (bądź praktyk częściowych) w planach studiów, aby były spełnione oba warunki. Można przypuszczać, że w zdecydowanej większości programów (57) pierwszy warunek był spełniony, ponieważ daną praktykę (ogólnopedagogiczną, łączną lub metodyczną) poprzedzał przynajmniej semestr realizacji odpowiedniego przedmiotu (pedagogiki w odniesieniu do praktyki ogólnopedagogicznej i łącznej oraz metodyki nauczania przedmiotu w przypadku praktyki łącznej i metodycznej). Drugi warunek miał szansę na realizację w nieco mniejszym zakresie (52 programy). Większość praktyk odbywała się przed zakończeniem kursu przedmiotu lub równoległe (praktyka śródroczna), ale w kilku przypadkach ostatnia z praktyk ciągłych była zaplanowana na ostatni semestr studiów, już po egzaminie z metodyki nauczania przedmiotu, a praktyka ogólnopedagogiczna - po egzaminie z pedagogiki. Jednak to, czy rzeczywiście w czasie kontynuowania przedmiotu prowadzący zajęcia poświęcali czas na omówienie praktyki, nie jest oczywiste. Trudno też powiedzieć, czy doświadczenia studentów ze szkoły były brane pod uwagę podczas realizacji dalszych zajęć z metodyki nauczania.

Dlatego sensowne wydaje się dzielenie całego wymiaru godzin praktyki na części. Pozwala to: po pierwsze, wyodrębnić praktykę ogólnopedagogiczną, po drugie - różnicować formy praktyki (podział na śródroczne i ciągłe), po trzecie - lepiej przygotować studentów do praktyki. Można bowiem treści praktyki, z uwagi na ich mniejszy zakres, ściślej powiązać z teorią, skoncentrować się na zadaniach, do wykonania których studenci są gotowi na danym etapie kształcenia, bardziej wnikliwie omówić doświadczenia zdobyte w szkole oraz wykorzystać je w późniejszych zajęciach akademickich. W badanych programach liczba praktyk była bardzo zróżnicowana. Wykres (ryc.3) ilustruje proporcje programów z różną liczbą praktyk ciągłych i śródrocznych.

Ryc. 3. Liczba praktyk ciągłych i śródrocznych - rozkład analizowanych programów (N=60)



¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.).

REKOMENDACJE

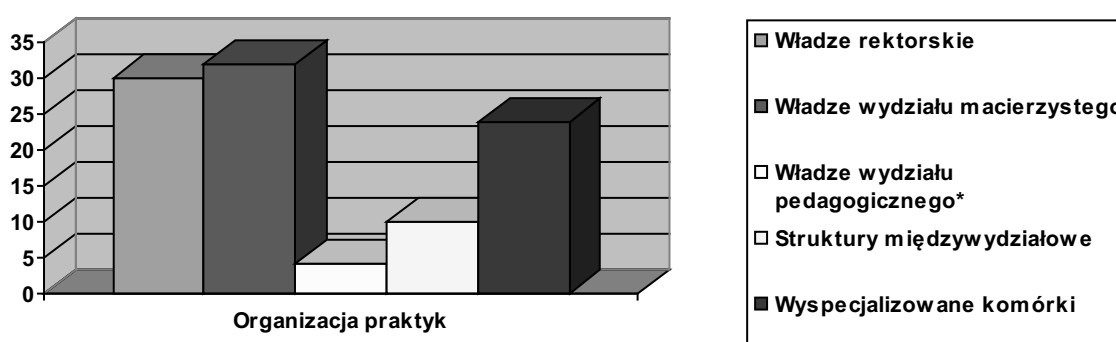
Wydaje się niezbędne takie usytuowanie praktyk (ogólnopedagogicznej, metodycznych) w planie studiów, aby nie tylko istniała możliwość przygotowania studentów do ich odbycia (czego wymagają standardy kształcenia nauczycieli), ale i omówienia praktyki oraz wykorzystania doświadczeń studentów w dalszym kształceniu zawodowym. Dlatego korzystniejsze wydaje się podzielenie praktyki na części realizowane na różnych etapach przygotowania nauczycielskiego.

Rozwiązaniem, które zasługuje na szczególną uwagę, jest propozycja Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (program nr 47) odnosząca się do praktyki ogólnopedagogicznej realizowanej na różnych kierunkach studiów. Po zakończeniu praktyki studenci uczestniczyli w 15-godzinnych zajęciach warsztatowych „Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela” poświęconych omawianiu doświadczeń z praktyk oraz doskonaleniu tych umiejętności, które sami uznali za niewystarczające.

2.1.3. Organizacja praktyki - odpowiedzialne podmioty

Sprawny i efektywny przebieg praktyki zależy w dużej mierze od jej organizacji - zarówno na poziomie podejmowania decyzji, jak i administrowania. Z analizowanych programów wynika, że - przynajmniej formalnie - za organizację praktyk pedagogicznych odpowiadają władze różnych szczebli (w 10 przypadkach brak było informacji na ten temat). Wykres (ryc.4) ilustruje różne warianty rozwiązań w tym zakresie.

Ryc.4. Podmioty odpowiedzialne za organizację praktyk - rozkład procentowy programów (N=50)



*Dotyczy praktyk ogólnopedagogicznych

Na niektórych uczelniach obowiązują jednolite zasady organizacji praktyk dla wszystkich praktyk zawodowych, w tym pedagogicznych, w innych - dla praktyk nauczycielskich odbywanych na różnych kierunkach. W części programów ujednolicone są tylko ogólne zasady organizacyjne bez ingerencji w merytoryczną stronę praktyk, w innych regulacja jest dość szczegółowa, przewidując nawet liczbę hospitowanych czy prowadzonych przez studenta lekcji - na wszystkich kierunkach taką samą. Zwykle jednak bardziej dokładne

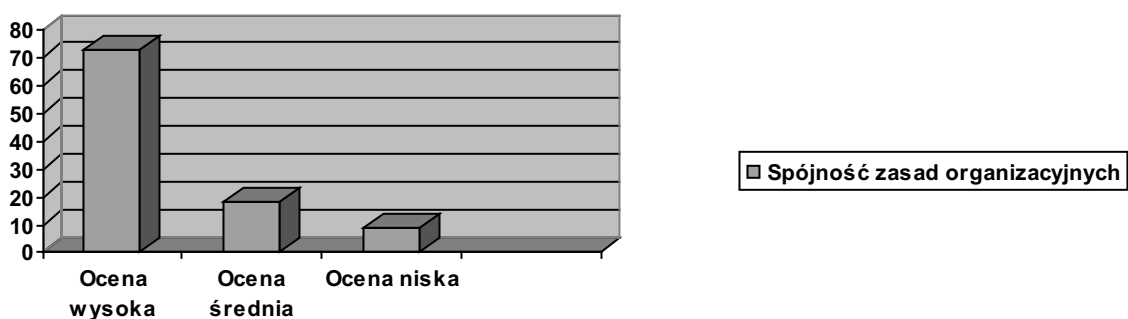
informacje i odniesienia również do merytorycznej strony można znaleźć w programach opracowywanych na poziomie wydziału bądź instytutu (macierzystych), w ramach którego odbywa się kształcenie na danym kierunku. W kilku przypadkach organizacja praktyk została podzielona: metodyczna jest organizowana przez wydział macierzysty, a ogólnopedagogiczna - przez pedagogiczny bądź jednostkę międzywydziałową, jak Centrum Edukacji Nauczycielskiej (nr 47) czy Studium Pedagogiczne (nr 59). Takie rozwiązanie daje pewną gwarancję, że przygotowanie psychopedagogiczne przyszłych nauczycieli będzie w miarę jednolite i spójne, także pod względem merytorycznym, na wszystkich studiach kierunkowych. Na uwagę zasługują również funkcjonujące na niektórych uczelniach (na poziomie całej uczelni, wydziału lub instytutu) wyspecjalizowane komórki do spraw praktyk, jak Sekcja Kształcenia Praktycznego, Studium Praktyk Zawodowych, Pracownia Praktyk Pedagogicznych lub koordynatorzy praktyk czy pełnomocnicy dziekana ds. praktyk realizowanych na wydziale/w instytucie. Czasem w odniesieniu do kierunku całościową opiekę nad merytoryczną i częściowo - nad organizacyjną stroną pełnią zakłady lub katedry dydaktyczne, np. Katedra Metod i Technik Nauczania na kierunku „matematyka” na UMK w Toruniu (nr 25, 26) lub Zakład Dydaktyki Chemii na UMCS (nr 60). Bywa też tak, że za merytoryczną stronę praktyk odpowiadają nauczyciele akademicy związani z dydaktyką (jako reprezentanci władz uczelni czy wydziału, opiekunowie praktyk, koordynatorzy ds. merytorycznych), a za organizację - administracyjni pracownicy odpowiednich dziekanatów.

Różny jest też zakres spraw regulowanych ogólnie w poszczególnych analizowanych programach praktyk - od podziału praktyk ze względu na ich rodzaje, formy, charakter, usytuowanie w planie studiów, określenia zasad powoływania i wynagradzania opiekunów z ramienia uczelni i szkoły, formułowania zakresów obowiązków i regulaminów dla różnych podmiotów zaangażowanych w praktykę (władz uczelni i szkoły, opiekunów, studentów), poprzez wybór szkoły, zasady współpracy podmiotów, aż po ustalanie programów merytorycznych (cele, treści, a nawet zadania realizowane podczas praktyk) i szczegółowych warunków zaliczenia (o dokumentach szerzej będzie mowa w następnym podrozdziale). Inne koncentrują się wyłącznie na sprawach formalno-organizacyjnych, a kwestie merytoryczne są zarezerwowane dla programów praktyk rozumianych jako programy kształcenia zawierające jedynie cele, treści, zadania, warunki zaliczenia.

Część analizowanych programów jednak albo bardzo nieprecyzyjnie, albo w ogóle nie odnosi się do wielu kwestii istotnych z perspektywy osób odbywających praktykę. Prawdopodobnie sprawy te są regulowane, ale nie w formie systemowej, a bardziej zindywidualizowanej dla poszczególnych kierunków studiów i informacje są udostępniane studentom bezpośrednio przez opiekunów.

Osoby analizujące programy oceniły dość wysoko wewnętrzną spójność zasad organizacji praktyk w ramach uczelni. Rozkład ocen wysokich, średnich i niskich ilustruje wykres (ryc.5). Należy dodać, że w przypadku 5 programów brak było informacji dotyczących zasad organizacji, dlatego odsetki były liczone od liczby 55.

Ryc.5. Uogólnione oceny spójności zasad organizacji praktyk w ramach uczelni - rozkład procentowy programów (N=55)



REKOMENDACJE

O ile ujednolicenie zasad i sposobu organizacji praktyk wydaje się sensowne jako rozwiązanie systemowe na uczelni, to sprawy związane z merytoryczną stroną ich odbywania powinny być zindywidualizowane ze względu na specyfikę praktyk pedagogicznych (i wymagań zawartych w standardach kształcenia nauczycieli) oraz potrzebę dostosowania rodzajów, form i programów praktyk do poszczególnych kierunków studiów. Nieporozumieniem wydaje się ustalanie przez władze rektorskie szczegółowych zadań czy warunków zaliczenia jednolitych dla wszystkich kierunków na wydziale lub całej uczelni.

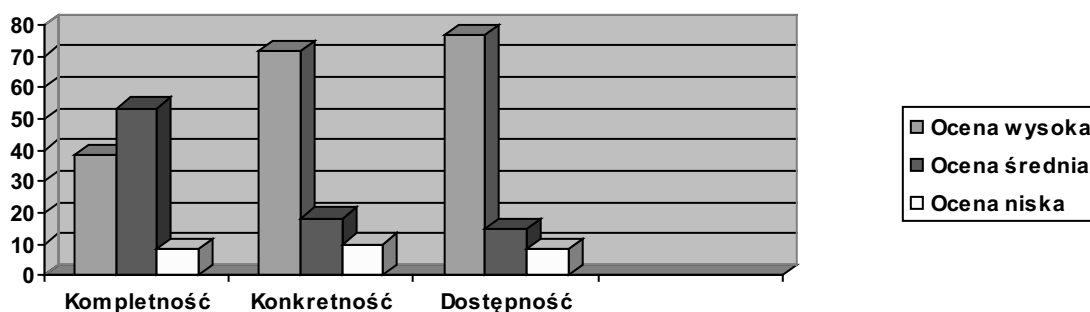
Na uwagę zasługuje wyodrębnienie wyspecjalizowanych komórek zajmujących się praktykami na uczelni lub wydziale (czy koordynatorów ds. praktyk), które sprawują pieczę nad całością spraw organizacyjnych oraz merytorycznych. Ułatwia to wszystkim zainteresowanym dostęp do pełnej informacji oraz koncentrację na doskonaleniu systemu odbywania praktyk (np. Sekcja Kształcenia Praktycznego na Uniwersytecie Rzeszowskim opracowuje i udostępnia wzory dokumentów i materiałów pomocniczych - nr 17,18,19).

2.2. Dokumentacja dotycząca praktyk

Analizowane programy praktyk były dokumentami o różnej randze, zakresie treściowym i nazewnictwie. Niektóre wyraźnie wyodrębniały programy merytoryczne, zasady organizacji, regulaminy, inne stanowiły konglomerat informacji, w którym zasady organizacyjne, obowiązki poszczególnych podmiotów były przemieszane z kwestiami merytorycznymi - zwykle z ogólnymi celami i konkretnymi zadaniami. Proporcje ilościowe obu rodzajów dokumentacji wynosiły ok. 1:1.

Ogólne oceny: 1/ kompletności dokumentów określających zasady organizacji i regulaminy praktyk, 2/konkretności i precyzji sformułowań oraz 3/dostępności dokumentów regulujących organizację praktyk, przedstawia wykres (ryc. 6).

Ryc.6. Uogólnione oceny dokumentów określających zasady organizacyjne praktyk pedagogicznych - rozkład procentowy programów (N=60)



Warto przyjrzeć się konstrukcji i zakresowi treściowemu tych dokumentów oraz przykładowi regulowania szczegółowych kwestii.

2.2.1. Zasady organizacji praktyk - zawartość treściowa

Choć w odniesieniu do zasad organizacji praktyk zawartość dokumentów była zróżnicowana, to pojawiały się tam następujące sprawy poddawane uregulowaniom:

1. Podstawy prawne organizacji praktyk pedagogicznych (np. odwoływanie się do standardów kształcenia nauczycieli bądź innych dokumentów, np. zarządzeń rektora).
2. Wyróżnienie podmiotu odpowiedzialnego za organizację praktyk (władze uczelni, wydziału lub instytutu, zakłady, wyspecjalizowane komórki ds. praktyk, uczelniani bądź wydziałowi koordynatorzy).
3. Określenie czasu trwania, podziału praktyk ze względu na rodzaj (łączna, ogólnopedagogiczna, metodyczna), formę (ciągła, śródroczna), ewentualnie charakter (obserwacyjna, asystencka, metodyczna, przedmiotowo-metodyczna), miejsca ich odbywania (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, ewentualnie inne placówki), usytuowania w planach studiów (z uwzględnieniem wymaganej w standardach kształcenia nauczycieli możliwości przygotowania dzięki przynajmniej częściowej realizacji przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych i metodycznych).
4. Sposób powoływania opiekunów praktyk z ramienia uczelni (zwykle przez dziekana lub kierownika jednostki sprawującej opiekę nad kierunkiem, ewentualnie przez kierowników komórek ds. praktyk lub koordynatorów).
5. Wynagrodzenie opiekunów za prowadzenie praktyk. Tylko w 12% analizowanych programów pojawiły się wzmianki o wynagradzaniu praktyk w przypadku opiekunów uczelnianych (w dwóch przypadkach praktyk śródrocznych wliczaniu tych godzin do pensum, w pozostałych pięciu odwołanie się do odrębnych dokumentów regulujących te kwestie), a w 1/3 programów - o wynagrodzeniach dla opiekunów

z ramienia szkoły (w kilku programach podawano konkretne stawki za prowadzenie jednego studenta lub liczbę przepracowanych godzin w przypadku śródrocznych praktyk grupowych, w większości jednak tylko wspomniano o umowie z nauczycielem zawieranej przez uczelnię).

6. Liczba studentów przypadająca na opiekuna praktyk z ramienia uczelni oraz z ramienia szkoły (ta kwestia była poruszana w pojedynczych wypadkach).
7. Zasady współpracy między podmiotami (w nielicznych programach).
8. Procedury postępowania w sytuacjach nietypowych (np. choroba studenta).
9. Lista dokumentów, które należy złożyć po zakończeniu praktyki.
10. Merytoryczne elementy praktyk nauczycielskich, na przykład ogólne cele praktyki, niektóre zadania, harmonogram zadań do wykonania z rozłożeniem w czasie (np. liczba lekcji obserwowanych w ciągu kilku pierwszych dni praktyki, w następnych - samodzielne przeprowadzenie określonej liczby godzin), warunki zaliczenia.
11. Elementy regulaminu określające zakres obowiązków różnych podmiotów zaangażowanych w realizację praktyk (omówione w następnym podrozdziale).
12. Druki do pobrania związane z rozpoczęciem (np. zgoda szkoły na odbycie praktyki przez studenta, porozumienie między uczelnią i szkołą, umowa ze szkolnym opiekunem praktyk) lub zakończeniem praktyki (zaświadczenie o odbyciu praktyk przez studenta).

2.2.2. Regulaminy odbywania praktyk - zawartość treściowa

Regulaminy praktyk były wyraźnie wyodrębnione w 57% programów, w innych stanowiły jedynie fragmentaryczne zapisy. Dotyczyły przede wszystkim zakresu obowiązków (czasem praw) różnych podmiotów zaangażowanych w realizację praktyk: uczelni jako instytucji i/lub jej władz (38%), uczelnianych opiekunów praktyk (72%), dyrektorów szkół/zakładów pracy (32%), opiekunów praktyk w szkole (73%) oraz studentów (95%). Część była sformułowana ogólnikowo, ale większość zawierała konkretne wytyczne.

W odniesieniu do władz uczelni w regulaminach można było znaleźć stwierdzenia odnoszące się do usytuowania praktyk w planach studiów, wyznaczania opiekunów dla kierunków i specjalności (kierowników lub koordynatorów praktyk), prowadzenie ustaleń i podpisywanie umów z zakładami pracy, zasad wynagradzania opiekunów (zarówno z ramienia szkoły/zakładu, jak i uczelnianych), form kontroli i oceny czy procedur postępowania w przypadku naruszenia przez studentów dyscypliny pracy podczas praktyki.

Od dyrektorów szkół czy zakładów pracy, w których praktyka ma się odbywać oczekiwano m.in.: zapewnienia odpowiednich warunków do prawidłowego odbycia praktyki, wyznaczenia opiekuna praktyki, zapoznania studentów z zakładowym regulaminem pracy (także z przepisami BHP), nadzoru nad wykonywaniem zadań przez studentów, poświadczania pieczęcią i podpisem odbycia praktyki, a z bardziej szczegółowych - na przykład niepowierzanie praktykantom zastępstw za nauczycieli, niepowierzanie samodzielnej pie-

czy nad wychowankami, obowiązek organizowania porad z praktykantami i opiekunami na zakończenie praktyk oraz współudział w ocenie studenta.

Najwięcej wymagań kierowano do studentów-praktykantów, z czego najczęściej powtarzały się te, które dotyczyły frekwencji, terminów stawienia się na praktykę i zaliczenia praktyki, wykonywania zadań (przede wszystkim w aspekcie ilościowym), prowadzenia dokumentacji, przestrzegania regulaminu pracy, rzadziej związane były z jakością wykonywania zadań (np. rzetelnością, starannością) czy ogólną postawą (kulturą osobistą, punktualnością, zaangażowaniem).

Zadania opiekunów zostaną przeanalizowane w podrozdziale 2.3.

2.2.3. Warunki zaliczenia

Warunki zaliczenia praktyk są kwestią niezwykle istotną dla ich efektywności. W analizowanych dokumentach zwracano uwagę na różne kwestie - w jednych na bardziej formalne, na przykład terminy zaliczenia, w innych bardziej koncentrowano się na sprawach merytorycznych, np. jakiego rodzaju dokumentację student ma złożyć, a w najmniej licznych - na kryteriach oceny dokonywanej zarówno przez opiekuna szkolnego, jak i uczelnianego.

Spośród formalnych kryteriów zaliczania praktyk można wymienić następujące:

1. Terminy zaliczenia (złożenia dokumentacji). W większości programów (82%) były określone terminy złożenia dokumentów albo konkretnie (w ciągu 3 dni, 1, 2 lub 3 tygodni od zakończenia praktyki bądź zgodnie z organizacją roku akademickiego - do końca semestru), albo ogólniej (niezwłocznie; w terminie wyznaczonym przez opiekuna). W pojedynczych przypadkach (np. nr 5) wyraźnie określano sankcje za niezłożenie prac w terminie w postaci niezaliczenia praktyki lub oceny niedostatecznej.
2. Sposoby poświadczenia wykonania zadań (w zakresie liczby godzin i rodzaju zadań). Do najczęściej wymienianych w programach form (prawie 90%) należą wpisy w dzienniku praktyk opatrzone podpisem i pieczętą dyrektora szkoły oraz opinia opiekuna z ramienia szkoły, ale zdarzały się i inne: rejestr zajęć hospitowanych i prowadzonych przez studenta, lista wykonanych zadań poświadczona przez opiekuna/dyrektora.
3. Wymagania dotyczące oceny. Choć w standardach kształcenia nauczycieli jest zapis wskazujący, że praktyka podlega ocenie, której istotnym składnikiem ma być opinia nauczyciela-opiekuna (zob. 2.1), to tylko w 60% programów jest to wyraźnie określone. Zdecydowana większość programów przewidywała jako warunek zaliczenia praktyki (z oceną lub nie) jedynie złożenie przez studenta określonej dokumentacji, w bardzo nielicznych przypadkach przewidywano również formę egzaminu komisyjnego, rozmowy ze studentem lub uwzględnianie zdobytych w czasie praktyk doświadczeń (wiedzy, umiejętności) w wymaganiach egzaminacyjnych z metodyki

nauczania przedmiotu.

4. Wskazanie osób wpisujących zaliczenie do indeksu. Tylko w 45% programów wyraźnie wskazywano, że ocenia praktykę uczelniany opiekun, w 11% - osobą oceniającą miał być szkolny opiekun, a w nielicznych przypadkach kierownik praktyk.

REKOMENDACJE

Po przeanalizowaniu 60 programów praktyk (a właściwie zestawów dokumentów regulujących ich organizację i przebieg) można rekomendować wyraźne oddzielenie zasad organizacji, regulaminu oraz programu merytorycznego praktyk, co czyni dokument nie tylko bardziej przejrzystym i precyzyjnym, ale też pozytywnie wpływa na merytoryczną jakość programów. W natłoku pomieszanych informacji o różnym charakterze często ginie to, co dla przygotowania zawodowego nauczyciela najważniejsze: cele, treści, zadania, warunki i kryteria oceny praktyk pedagogicznych.

W szczegółowych zakresach regulacji formalno-organizacyjnych aspektów praktyk można zasugerować:

1. W odniesieniu do zasad organizacyjnych: wyraźne określenie podmiotów odpowiedzialnych za organizację i podział ich kompetencji; wyodrębnienie wyspecjalizowanej komórki zajmującej się organizacyjną stroną praktyk lub powołanie koordynatora do spraw merytorycznych w ramach wydziału/institutu.
2. W odniesieniu do regulaminu: jasne i precyzyjne sformułowania dotyczące zakresów obowiązków wszystkich podmiotów zaangażowanych w realizację praktyki, a więc na poziomie instytucjonalnym – uczelni i szkoły, na poziomie osobowym – opiekunów i studentów. Warto zaznaczyć, że odpowiedni dobór obowiązków i zasad zachowania określonych w regulaminie może oddziaływać na kształtowanie kompetencji moralnych studentów (zwłaszcza w zakresie poczucia odpowiedzialności i etyki zawodowej), modelując ich postawę wobec pracy, uczniów, pracowników szkoły oraz siebie jako przyszłych nauczycieli.
3. W odniesieniu do warunków zaliczenia: sprecyzować nie tylko terminy czy dokumenty podlegające ocenie, ale również kryteria oceny – dla opiekuna uczelnianego oraz opiekuna szkolnego, aby zarówno osoby oceniające, jak i oceniane miały świadomość znaczenia poszczególnych efektów działań, zachowań i postaw dla ogólnej oceny praktyki.

2.3. Opiekunowie praktyk

Kluczowe znaczenie dla efektywności praktyk pedagogicznych mają opiekunowie - z ramienia uczelni i szkoły. Odpowiednie przygotowanie zarówno samej praktyki (opracowanie szczegółowego programu merytorycznego, współpraca ze szkołami), jak i studentów do jej odbywania (niezbędna wiedza merytoryczna, umiejętności, motywacja i zaangażowanie oraz wskazówki do wykonania zadań) to połowa sukcesu, która leży w gestii opiekuna uczelnianego. Druga połowa to realizacja praktyki w szkole: umożliwienie studentom wykonanie zadań, dzielenie się doświadczeniami, udzielanie informacji zwrotnych, pomaganie nieograniczając samodzielności i inwencji adepta, tworzenie atmosfery sprzyjającej rzetelnemu wywiązaniu się z obowiązków, modelowanie odpowiednich postaw i zachowań - to zadania opiekuna z ramienia szkoły.

W analizowanych programach praktyk można było znaleźć wiele odniesień do roli i zadań opiekunów.

W 1/3 programów jako opiekunowie praktyk byli wskazani (*explicite* lub *implicite*) nauczyciele akademicki realizujący przedmioty związane z nauczaniem dydaktyk szczegółowych, a jedynie w dwóch wypadkach - nauczyciele pedagogiki będący opiekunami wyodrębnionych praktyk ogólnopedagogicznych (nr 46, 48). W pozostałych przypadkach była mowa ogólnie o nauczycielach akademickich danego wydziału/instytutu/zakładu/katedry wyznaczanych przez władze zwierzchnie. Można przypuszczać, że w większości byli to również metodycy. W jednym przypadku określono, że taki nauczyciel akademicki powinien mieć także doświadczenie pracy w szkole. W nielicznych programach był wskazany instytutowy opiekun praktyk bądź kierownik wydzielonej komórki zajmującej się praktykami (nie wiadomo jednak, czy nie pełnił jedynie funkcji koordynatora wobec opiekunów zajmujących się poszczególnymi grupami studenckimi). Informacje w programach nie precyzowały też zazwyczaj, jaka liczba studentów przypada na opiekuna. Jedynie wyjątkowo wskazywano taką liczbę, np. na Wydziale Humanistycznym UMCS (nr 57, 58): maksymalnie 3 grupy ćwiczeniowe o liczebności 25-35 osób. Trudno nie zauważyć, że taka liczba studentów przypadających na uczelnianego opiekuna raczej nie daje szans na rzetelny nadzór nad praktykami i możliwość hospitowania lekcji prowadzonych przez praktykantów. To w dużej mierze przerzuca ciężar odpowiedzialności za przebieg i ocenę praktyki na opiekuna szkolnego, choć formalnie nauczyciel akademicki wpisuje ocenę do indeksu.

W regulaminach lub ogólnych instrukcjach dotyczących praktyk zazwyczaj (ponad 70% programów) wskazywano - mniej lub bardziej szczegółowo - zadania i obowiązki opiekunów uczelnianych. Można wymienić całą gamę (choć niektóre z nich występowały w nielicznych programach):

- opracowywanie szczegółowych programów, planów bądź instrukcji praktyk,
- wyznaczanie zadań studentom,

- wydawanie i ewidencja skierowań na praktykę,
- przedstawianie sprawozdania z przebiegu praktyki po jej zakończeniu,
- opracowywanie harmonogramu hospitowania i kontroli praktyki, hospitowanie lekcji prowadzonych przez studentów lub ogólnie - sprawowanie nadzoru,
- konsultowanie wykonania wybranych zadań ze studentami,
- ocenianie praktyk na podstawie przedstawionej przez studenta dokumentacji,
- zaliczanie praktyki (wpisywanie do indeksu ocen),
- opracowywanie materiałów pomocniczych (np. schematów konspektów, arkuszy obserwacyjnych),
- nawiązywanie kontaktu ze szkolnymi opiekunami praktyk,
- wyznaczanie szkół,
- opracowywanie kart oceny praktyki dla opiekunów z ramienia szkoły.

Zadania opiekuna uczelnianego dotyczyły zatem zarówno obowiązków wobec uczelni, jak i studentów oraz szkolnych opiekunów praktyk.

W programach niemal równie często określano zadania i obowiązki opiekunów praktyk z ramienia szkoły. Jako głównych organizatorów praktyk w szkole przedstawiano ich w ponad połowie programów, nieco mniej wskazywało osobę dyrektora, choć jego rola często ograniczała się do wyznaczenia nauczyciela odpowiedzialnego za praktykę i ewentualnie potwierdzenia pieczętą i podpisem faktu odbycia praktyki przez studenta. W 2/3 programów jako opiekunowie byli wskazywani nauczyciele przedmiotu kierunkowego, a w niektórych zamieszczano dodatkowe wymagania dotyczące kwalifikacji (wykształcenie magisterskie kierunkowe), status zawodowy (nauczyciel mianowany lub dyplomowany), staż pracy (doświadczenie zawodowe). W 9 programach (w tym 3 praktyk ogólnopedagogicznych) opiekunem mógł być dowolny nauczyciel-wychowawca bądź nauczyciel wyznaczony przez dyrektora, a w trzech - w roli opiekuna występował dyrektor szkoły.

Do najczęściej pojawiających się zadań opiekunów w szkole należały te związane z ocenianiem studentów, co w większości przypadków oznaczało również przygotowanie studentów do prowadzenia samodzielnych lekcji (m.in. wyznaczanie tematu lekcji, pomoc w przygotowaniu i zatwierdzenie konspektu), obserwowanie i ocenianie tych lekcji, jak również wystawianie studentowi opinii podsumowującej całą praktykę. W niektórych programach wymieniano i inne zadania:

- ustalanie szczegółowego planu i harmonogramu przebiegu praktyki,
- dbanie o poziom merytoryczny i metodyczny prowadzonych przez studenta zajęć,
- ułatwianie praktykantom dostępu do środków dydaktycznych i pomocy naukowych znajdujących się w szkole,
- prowadzenie lekcji pokazowych dla studentów i szczegółowe omawianie ich,
- zaznajamianie ze swoim warsztatem pracy dydaktycznej oraz innymi zadaniami realizowanymi w szkole.

REKOMENDACJE

Jakość pracy opiekunów praktyk, tak uczelnianego, jak i szkolnego mają decydujące znaczenie dla jej przebiegu i korzyści dla praktykanta. Obie role powinny być jasno zdefiniowane i wyrażone poprzez zakres obowiązków. Warto jednak w regulaminach brać pod uwagę nie tylko kryteria czy wymagania formalno-organizacyjne, ale przede wszystkim merytoryczne (np. od uczelnianego opiekuna można by oczekiwać wysokiej jakości szczegółowego programu praktyk, przygotowania materiałów dla studentów pomocnych w wykonywaniu zadań czy zagwarantowanie łatwego kontaktu ze studentami). Z kolei nauczyciel-opiekun oprócz tego, że stwarza studentowi warunki do wykonywania zadań na terenie szkoły, jest także ważnym modelem profesjonalnego działania. Dlatego sensowne wydaje się ustalenie pewnych wymagań dotyczących kwalifikacji i doświadczenia zawodowego w przypadku nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w szkole (zwłaszcza w odniesieniu do praktyki metodycznej) oraz sprawowania wychowawstwa w przypadku praktyk ogólnopedagogicznych. Jednak formalne kwalifikacje nie oznaczają dobrej jakości pracy pedagogicznej oraz odpowiedniego stosunku do uczniów, współpracowników czy studentów. Warto zbierać informacje zwrotne o przebiegu praktyki od studentów, a przede wszystkim dbać o nawiązywanie osobistych kontaktów opiekunów – uczelnianego ze szkolnym, aby – z jednej strony zweryfikować kwalifikacje nauczycieli do sprawowania opieki, z drugiej zaś – w razie potrzeby – szkolić ich do tej roli. Dobrym rozwiązaniem, choć rzadko występującym w analizowanych programach, jest nawiązywanie stałej współpracy ze szkołami i opiekunami gwarantującymi efektywny przebieg praktyk. Należałoby również oczekiwać, że opiekun uczelniany będzie starał się pomóc nauczycielowi, ułatwiając mu sprawowanie tej funkcji.

2.4. Współpraca podmiotów zaangażowanych w realizację praktyki

Współpraca między podmiotami zaangażowanymi w realizację praktyki może przeświadczać o efektywności praktycznego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Tylko w 40% analizowanych programów pojawiały się wzmianki o sposobie kontaktowania się uczelnianego opiekuna ze studentami, a jedynie w 30% - o kontakcie opiekuna z ramienia uczelni z opiekunem w szkole. Większość tych sposobów to kontakty osobiste lub telefoniczne; tylko w 6 programach jest mowa o wzajemnym kontakcie *on-line* opiekunów, a w 5 - studentów z opiekunem z ramienia uczelni. Niewykluczone, że w praktyce pocztę elektroniczną wykorzystuje się częściej, niemniej z dokumentów to nie wynika. W programach również rzadko pojawiają się zalecenia nawiązywania bezpośredniego kontaktu opiekuna uczelnianego z opiekunem w szkole.

O niewystarczającym współdziałaniu uczelni ze szkołami może pośrednio świadczyć fakt, że w niespełna ¼ programów pojawiły się wzmianki o stałej współpracy uczelni z wy-

branymi szkołami (np. nr 41) bądź wskazywaniu przez uczelnię szkoły, w której studenci mają odbyć praktykę, co sugeruje wcześniejsze ustalenia (np. nr 29). Dotyczy to częściej praktyk śródrocznych niż ciągłych, ponieważ te ostatnie studenci zwykle realizują indywidualnie w wybranych przez siebie placówkach. Jeśli szkoła znajduje się w miejscowości odległej od siedziby uczelni, zazwyczaj oznacza to brak osobistego, bezpośredniego nadzoru opiekuna praktyk z ramienia uczelni (tylko w jednym programie - nr 59 - wspomniano o zwrocie kosztów podróży dla metodyków hospitujących studentów w innych miejscowościach).

Szkolni opiekunowie praktyk mogą dostawać zatem sprzeczne przekazy dotyczące ich roli: z jednej strony ich opinia o praktykancie jest istotnym (czasem głównym) składnikiem oceny i warunkiem zaliczenia praktyki, z drugiej zaś - uczelniany opiekun nie nawiązuje z nimi kontaktu, nie negocjuje możliwości wykonania zadań zleconych przez studentów, nie jest zainteresowany informacjami zwrotnymi dotyczącymi programu czy organizacji praktyki. Taka sytuacja raczej nie motywuje ani nauczyciela (który nie zawsze podejmuje się funkcji opiekuna z własnej chęci), ani studenta do rzetelnego wykonywania wszystkich zleconych zadań.

O dość roszczeniowym stosunku uczelni wobec szkół może świadczyć też fakt, że zadania, które studenci wykonują podczas praktyki w niewielkim stopniu przynoszą korzyści szkole, nauczycielowi-opiekunowi czy uczniom. Spośród analizowanych programów tylko w kilku występowały tego rodzaju zadania w odniesieniu do całej szkoły, w kilkunastu - w odniesieniu do nauczycieli lub uczniów. Do pierwszej grupy można zaliczyć na przykład:

- organizowanie przez studentów imprezy sportowej w szkole (nr 24),
- poprowadzenie apelu dla uczniów na temat zdrowego stylu życia (nr 23),
- przeprowadzenie analizy szkolnej infrastruktury i opracowanie planu jej modernizacji (nr 24),
- przeprowadzenie wśród uczniów ankiety oceniającej jakość pracy szkoły (nr 22),
- opracowanie projektu ogrodu szkolnego lub pracowni biologicznej (nr 27),
- poprowadzenie zabawy karnawałowej dla dzieci (nr 37),
- zaangażowanie się w pomoc przy urządzaniu szkolnej imprezy (nr 32).

W drugiej grupie - korzyści dla nauczyciela-opiekuna, można wymienić na przykład:

- przeprowadzenie i opracowanie badań w klasie (np. socjometrycznych, ankietowych, obserwacyjnych) i na ich podstawie zaproponowanie działań wychowawczych (nr 1, 2, 3, 23, 24, 48),
- pomoc w pełnieniu dyżurów na korytarzu szkolnym podczas przerw (np. nr 20),
- zastosowanie ciekawych metod aktywizujących czy ćwiczeń grupowych na prowadzonej przez studenta godzinie wychowawczej (nr 48), co może inspirować wychowawcę klasy do różnicowania metod,
- wykonanie pomocy dydaktycznych (nr 27, 32, 39),
- przeprowadzenie wśród uczniów ankiet (i interpretowanie wyników), które mogą po-

służyć nauczycielowi jako dodatkowe źródło wiedzy o uczniach i klasie, na przykład ankieta „Moja lekcja WF” (nr 23),

- opracowanie i przeprowadzenie testu wiedzy z przedmiotu (nr 55, 59).

Jak widać, nie pojawia się zbyt wiele propozycji, a trudno do nich zaliczyć prowadzenie lekcji przez studenta, skoro opiekun nie tylko ma być na niej obecny, ale wcześniej przedyskutować z praktykantem konspekt, a potem omówić i ocenić przebieg lekcji, wypełniając odpowiednią kartę oceny lub pisząc komentarz.

Jeśli chodzi o uczniów - bezpośrednio i oczywiste korzyści są nieliczne, np.:

- praca z osobami przygotowującymi się do olimpiady z języka francuskiego (nr 29),
- indywidualne konsultacje z uczniem mającym trudności w nauce (nr 9),
- pomoc w odrabianiu zadań domowych (nr 32, 35),
- zdiagnozowanie poziomu sprawności fizycznej uczniów/wskaźnika otyłości u dziewcząt i przygotowanie zaleceń (nr 22, 23, 24),
- poprowadzenie zajęć ruchowych w świetlicy (nr 22, 24),
- dokonanie analizy przypadku ucznia trudnego i zaproponowanie form pomocy (nr 22),
- zaprezentowanie przez studentów swojej uczelni na spotkaniu z maturzystami (nr 33).

Trudno jednak przewidzieć wszystkie pozytywne lub negatywne konsekwencje kontaktu dzieci i młodzieży z praktykantami. Z perspektywy uczniów hospitacje i prowadzenie lekcji przez studentów to często atrakcja przełamująca szkolną rutynę, temat do rozmów z kolegami, czasem okazja do otrzymania dodatkowego „plusa” lub lepszej niż zwykle oceny, ale też - jeśli student nie radzi sobie z prowadzeniem lekcji - ryzyko straty czasu, który mógłby być lepiej wykorzystany przez nauczyciela.

Bardzo mało jest przykładów współpracy trójstronnej: opiekun uczelniany - opiekun z ramienia szkoły - student/ka (np. wspólne ustalanie harmonogramu praktyk - nr 1). Z analizowanych programów wynika też, że praktyka, nawet jeśli nie jest odbywana indywidualnie (a w większości programów tak jest), ale w małych (2-4-osobowych) lub większych grupach, z reguły nie zachęca studentów do współdziałania. Tylko w niespełna 14% programów praktyk stwarzano sytuacje, dzięki którym studenci musieli ze sobą wchodzić w interakcje, wykonując wspólne działania lub dzieląc się doświadczeniami i udzielając wzajemnej pomocy.

REKOMENDACJE

Obszar współdziałania podmiotów zaangażowanych w realizację praktyk wydaje się – na podstawie analizowanych programów – najbardziej zaniedbanym elementem systemu praktycznego przygotowania zawodowego. Dlatego godne polecenia są wszelkie rozwiązania, które mogą zapewnić lepszy kontakt między nimi oraz wyłonić zakresy wspólnych działań.

Na poziomie organizacyjnych rozwiązań systemowych może temu sprzyjać powołanie wyspecjalizowanych komórek do spraw praktyk, których obowiązkiem byłoby nawiązywa-

nie stałej współpracy ze szkołami i opiekunami (jak np. w programach nr 41, 50) stwarzającymi dobre warunki do przygotowania zawodowego studentów. Jednocześnie uczelnie mogłyby wystąpić z ofertą spotkań dla nauczycieli - szkoleniowych lub polegających na wymianie doświadczeń. Godnym polecenia są pomysły Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego: seminaria dla nauczycieli, spotkania opiekunów ze studentami i nauczycielami akademickimi po praktykach, szkolenia dla opiekunów praktyk, jak również aktualizowana na bieżąco baza danych szkół i nauczycieli stale współpracujących z uczelnią (nr 47).

Z kolei w regulaminach warto poszerzyć zadania opiekunów uczelnianych o obowiązkowe nawiązywanie kontaktu (niekoniecznie osobistego, ale *on-line* lub telefonicznego) z nauczycielami opiekującymi się studentami odbywającymi praktyki indywidualnie. Kontakt może być przydatny na każdym etapie realizacji praktyki: przed rozpoczęciem, w trakcie (zwłaszcza w razie problemów) oraz po – jako okazja do zebrania informacji zwrotnych od nauczyciela o przebiegu praktyki i od nauczyciela akademickiego o jakości opracowań dokumentujących wykonanie zadań. Jednak najważniejszy wydaje się etap przed rozpoczęciem praktyki, aby zapoznać nauczyciela ze szczegółowym programem i uzgodnić, do wykonania jakich zadań jest w stanie stworzyć studentowi warunki, a do jakich nie. To umożliwiłoby korektę programu zapewniającą jego wykonalność.

Warto również w warunkach zaliczenia praktyk określić wyraźnie kryteria oceny studenta, jakie ma stosować nauczyciel-opiekun. Ich brak (a tak jest w większości programów) może utrudniać nauczycielom ocenę albo skłaniać do powierzchowności, nieprzywiązywania wagi do rzetelnej kontroli lub skutkować formalizmem (np. uwzględnianie tylko liczby prowadzonych przez studenta lekcji). Ocena i opinia nauczyciela-opiekuna jest fundamentem oceny opiekuna uczelnianego, więc współpraca na tym poziomie jest niezbędna. Pomocą mogą być rozwiązania takie, jakie stosują dydaktycy chemii na UMCS w Lublinie (nr 60) lub biologii na Uniwersytecie w Białymstoku (nr 27), którzy opracowali schematy punktowe/karty oceny lekcji prowadzonych przez studentów. To ułatwia nauczycielom ocenę, a jednocześnie pozwala zebrać informacje na temat braków studentów, aby wyrównywać je podczas równoległych (lub późniejszych) zajęć z metodyki.

Planując dla studentów zadania do wykonania w szkole, dobrze jest pomyśleć nie tylko o oczekiwaniach wobec placówki, ale i o korzyściach, jakich uczniom, nauczycielom, całej instytucji, mogą dostarczyć studenci (tak jak to ukazywały wcześniej cytowane przykłady).

Kolejna płaszczyzna współdziałania to relacja uczelnianego opiekuna praktyk ze studentami. Z programów nie wynika, jaki jest udział studentów w planowaniu zadań do wykonania podczas praktyk. Jednak tylko w jednym z analizowanych dokumentów można było znaleźć uwagę o indywidualizowaniu programów praktyk dla studentów (nr 29). Im bardziej sformalizowany zakres zadań (np. w programach określających zasady organizacji i przebiegu praktyk dla całej uczelni czy wszystkich kierunków na wydziale wraz z limitem wykonania pewnych zadań, np. hospitalowania lub przeprowadzenia określonej liczby

lekcji przez studentów), tym mniejsza szansa na zaangażowanie studentów w proces planowania praktyki jako elementu przygotowania do niej. Wydaje się też konieczne wyraźne określenie wzajemnych kontaktów nauczyciela akademickiego ze studentami, aby opiekun był dostępny dla studentów, co umożliwi mu jednocześnie sprawowanie rzeczywistego, a nie pozornego nadzoru nad praktykami.

Brak określenia zasad współpracy między opiekunem z ramienia szkoły a studentami sugeruje przekonanie, że jest ona oczywista, co nie musi być prawdą. Jedynie w trzech programach pojawiły się na ten temat wzmianki: jedna, wskazująca konieczność oceny przez nauczyciela w końcowej opinii jakości współpracy ze studentem (nr 26), druga – zalecająca przed rozpoczęciem praktyki ustalenie kontraktu studenta ze szkolnym opiekunem jako rodzaju zobowiązania w zakresie współdziałania (nr 4, 5). Oba pomysły są warte rozważenia.

Wreszcie kolejny, prawie nieobecny w programach obszar, to współpraca między studentami. Warto planować wspólne zadania w parach (jak w programie nr 48) lub małych grupach (np. nr 22). Jest to łatwiejsze w przypadku praktyk śródrocznych, ale jeśli studenci realizują praktyki indywidualnie – można zachęcić ich do wymiany doświadczeń z wykorzystaniem nowych technologii (jak w rozwiązaniu wrocławskim, gdzie studenci mieli do dyspozycji forum dyskusyjne na platformie uczelni - program nr 47).

ROZDZIAŁ III

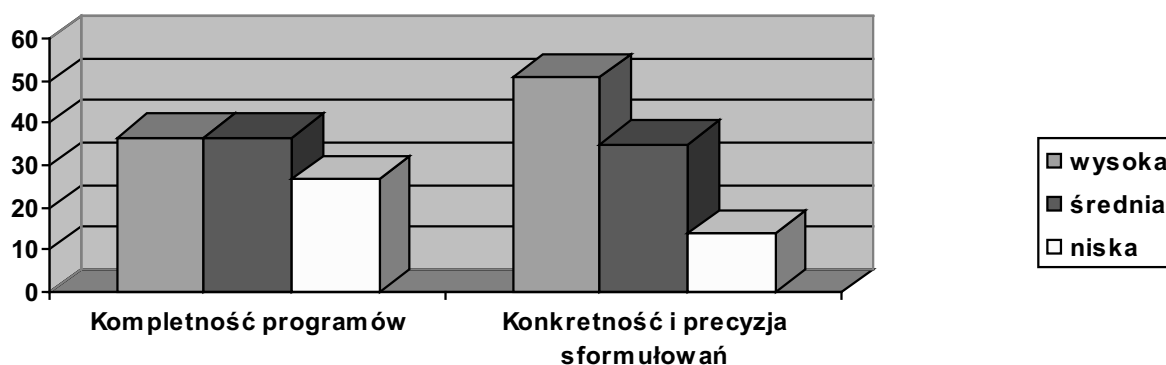
KRYTERIUM MERYTORYCZNO-METODYCZNE: PROGRAMY PRAKTYK

3.1. Konstrukcja programów

Tak jak wspomniano w rozdziale pierwszym, większość analizowanych dokumentów miało charakter eklektyczny - poza programami praktyk rozumianymi jako zestaw celów i treści kształcenia (ewentualnie sposobów kontroli i kryteriów oceny), zawierały także informacje na temat formalno-organizacyjnej strony praktyk zawodowych. Tylko połowa dokumentów (30) wyodrębniła merytoryczny program jako osobną całość lub cały dokument zawierał tylko te aspekty (np. nr 48). W pozostałych dokumentach elementy dydaktyczne: cele, treści, warunki zaliczenia praktyk były jedynie fragmentami większej całości. Tak więc analizując merytoryczną stronę praktyk, brano pod uwagę te fragmenty, które dotyczyły celów, treści, zadań, form i kryteriów oceny.

Oceniając formalne aspekty merytorycznej strony programów, badaczki posługiwały się dwoma kryteriami: kompletnością informacji w tym zakresie oraz konkretnością i precyzją sformułowań. Oceny w zakresie obu kryteriów są zaprezentowane na wykresie (ryc.7).

Ryc.7. Kompletność i konkretność merytorycznych aspektów programu - rozkład procentowy programów (N=60)



Interesowało nas, czy autorzy, konstruując program praktyk, odwoływali się do jakichś kryteriów zewnętrznych, zwłaszcza kontekstu teoretycznego, co mogłoby świadczyć o przyjętej przez autorów filozofii edukacyjnej. Okazało się, że 63% programów odnosiło się do obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli (i to przede wszystkim w zakresie wymiaru godzin czy miejsca odbywania praktyki), a tylko nieliczne - do innych:

- 8% programów do kompetencji nauczycielskich (np. typologii proponowanej przez Kwaśnicę, 2004, s.298-301),
- niecałe 7% - do koncepcji konstruktywizmu w nauczaniu, bądź koncepcji refleksyjnej

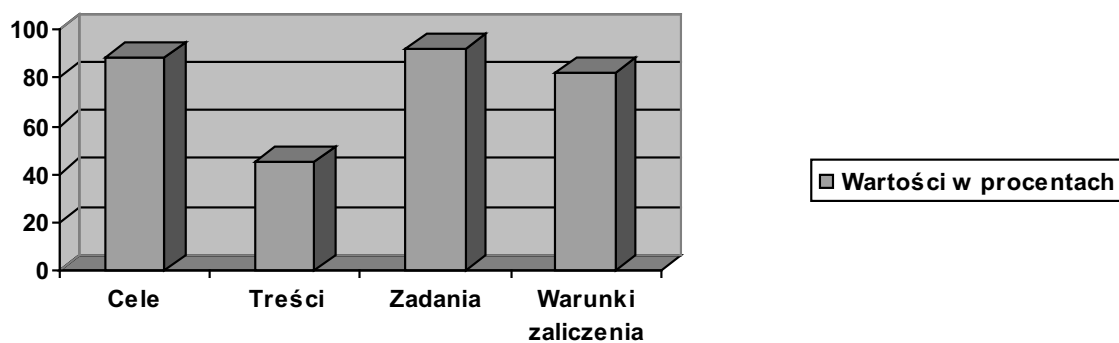
praktyki,

- w 10% programów (z czego 2/3 to programy praktyk ogólnopedagogicznych) - wprost lub poprzez konstrukcję zadań odwołujących się do wiedzy - autorzy wiązali treści kształcenia praktycznego z programem przedmiotu nauczania (pedagogiką, dydaktyką szczegółową), co - *implicite* - może sugerować opowiadanie się za orientacją funkcjonalną w kształceniu nauczycieli (zob. Kwiatkowska, 2008, s.56-63),
- 5% programów podkreślało związki kształcenia praktycznego z zadaniami nauczyciela i potrzebami współczesnej szkoły oraz sylwetką absolwenta.

W ¼ programów nie było jakichkolwiek odniesień do kryteriów zewnętrznych, czy to bardziej teoretycznych, czy formalnych, jak standardy kształcenia nauczycieli.

Brak określonej filozofii konstruowania programu wskazuje na podejście technologiczne w kształceniu nauczycieli, w którym praktyka funkcjonuje w oderwaniu od wiedzy teoretycznej. Wrażenie to wzmacnia zawartość programów, w większości których treści kształcenia praktycznego nie są w ogóle określone. Wykres (ryc.8) ilustruje proporcje składników programów w analizowanych dokumentach.

Ryc.8. Udział merytorycznych składników programu w analizowanych dokumentach - rozkład procentowy programów (N=60)



Taka postawa autorów programów może wpływać na kształtowanie się podobnej postawy u studenta-przyszłego nauczyciela, która może być wzmacniana w procesie socjalizacji i adaptacji do zawodu w szkole, zwłaszcza że, jak wskazują wyniki badań (np. Kaweckiego, 2004; Głogowskiej, 2004), duża część nauczycieli podchodzi do zawodu ateoretycznie, bazując na powielaniu schematów, jednostkowych doświadczeniach i zdroworozsądkowym podejściu do własnej praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Taki model realizacji roli zawodowej jest niewystarczający w dzisiejszej szkole i nie zapewni uczniom dobrego startu we współczesnym świecie.

REKOMENDACJE

Jednym z podstawowych wyznaczników jakości kształcenia jest dobry program: przemyślany, wewnętrznie spójny, nastawiony na uzyskanie wymiernych efektów. Dlatego warto w zakresie kształcenia praktycznego rekomendować program, który będzie:

- wyraźnie oddzielony od zasad organizacji praktyki czy aspektów regulaminowych,
- zawierać wszystkie elementy konstytuujące strukturę procesu kształcenia: cele, treści, zadania, sposoby kontroli i kryteria oceny;
- wynikać z przemyślanej filozofii edukacyjnej, która umożliwi wewnętrzną spójność wszystkich składników programu, a tym samym zwiększa szanse efektywności kształcenia praktycznego nauczycieli,
- wskazywać na wzajemne związki teorii i praktyki.

Studenci podczas praktyk pedagogicznych rozpoczynają proces kształtowania indywidualnej koncepcji roli zawodowej (zob. Rubacha, 2000; Pankowska, 2010a, s.11-31). Jeszcze nie są w pełni poddawani socjalizacji „pokoju nauczycielskiego”, nie zdążyli wytworzyć i utrwalić schematów myślenia i działania, mają stały kontakt z wiedzą teoretyczną i możliwość weryfikowania praktyki z teorią i teorii z praktyką dzięki zajęciom na uczelni. To daje szansę na kształtowanie się refleksyjnego podejścia do pracy, toteż warto tak skonstruować program praktyk (jak również przedmiotów akademickich w ramach specjalności nauczycielskiej), aby je wzmocniał.

3.2. Cele praktyk

Cele w procesie wychowania i kształcenia spełniają, według Anoniny Guryckiej (za: Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1996, s.), trzy ważne funkcje: wyodrębniającą, strukturalizującą i kontrolną. Odnosząc je do praktycznego kształcenia nauczycieli, można powiedzieć, że cele:

- wyodrębniają - spośród wielości możliwych - te efekty, które studenci powinni osiągnąć w wyniku realizacji praktyk,
- nadają spójną strukturę całemu procesowi kształcenia podczas praktyk, a więc pozwalają dobrać takie treści i zadania, które doprowadzą do zakładanych zmian,
- umożliwiają sprawdzenie i ocenę (dzięki odniesieniu rzeczywistych efektów do zakładanych celów), czy proces kształcenia podczas praktyk był skuteczny.

Dlatego w analizie wzięto pod uwagę zarówno formalne, jak i treściowe aspekty sformułowanych w programach celów.

Cele zostały sformułowane w większości programów (88,3%), choć nie we wszystkich. W zasadzie należałoby odrzucić pozostałe dokumenty jako niekompletne, ale ze względu na cel analizy (poszukiwanie inspiracji) i kryterium formalno-organizacyjne, pozostawiono je w puli badanych programów.

Cele częściej (66%¹⁴) były formułowane z perspektywy zamierzeń kształcących, nieco rzadziej (53% programów) - określały efekty, jakie mają uzyskać praktykanci¹⁵.

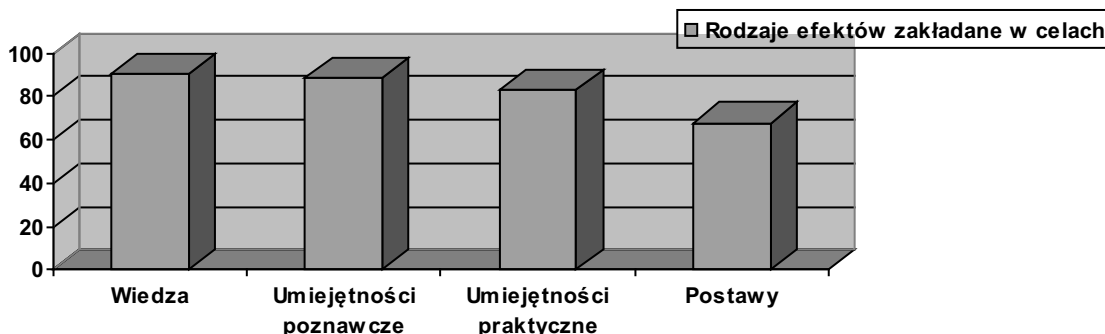
W zdecydowanej większości programów (94%) cele były formułowane na dużym poziomie ogólności, w niespełna 1/3 programów (30%) - pojawiały się cele bardziej szczegółowe, przy czym najczęściej występowały z celami ogólnymi.

Odnosząc się do treściowego składnika celów (funkcja wyodrębniająca), przeanalizowano, jakiego rodzaju zmian oczekiwano w wyniku realizacji praktyki. Zbadano więc, w ilu programach zakładano zmiany w:

- wiedzy studentów (o rzeczywistości szkolnej, uczniach, procesach edukacyjnych, zawodzie nauczyciela itp.),
- umiejętnościach poznawczych (obserwowanie, analizowanie, wyciąganie wniosków, ocenianie, dokonywanie syntezy),
- umiejętnościach praktycznych (konkretne umiejętności dydaktyczno-wychowawcze jako umiejętności techniczne, realizacyjne),
- postawach i motywacji.

Wykres (ryc.9) ilustruje, w jakim odsetku programów występowały dane kategorie celów.

Ryc.9. Cele praktyk wyróżnione ze względu na rodzaj zakładanych efektów - rozkład procentowy programów (N=53)

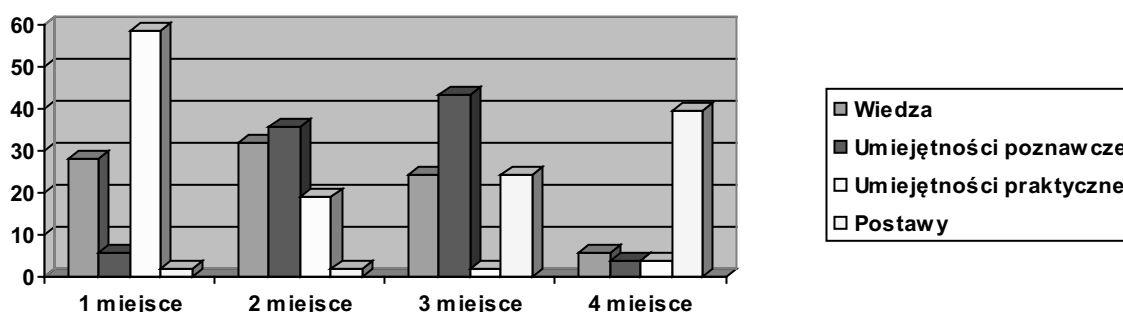


Zestawienie ukazuje, że w zdecydowanej większości programów najwięcej celów dotyczyło wiedzy i umiejętności poznawczych, nieco mniej umiejętności praktycznych, a jeszcze mniej celów (ok.2/3 programów) koncentrowało się na postawach i motywacji studentów. Jednak fakt pojawienia się w programie celu danej kategorii nie przesądza o jego ważności, dlatego zadaniem badaczek było uszeregowanie tych planowanych efektów w kolejności wynikającej z liczby celów koncentrujących się na zmianie danego rodzaju. Wykres (ryc.10) pokazuje rozkład proporcji celów ze względu na częstość ich występowania.

¹⁴ Odsetki programów w analizach dotyczących celów były liczone od liczby 53, bo tylko w tylu programach cele zostały sformułowane.

¹⁵ W niektórych programach stosowano oba rodzaj celów, stąd suma procentów przekracza 100.

Ryc.10. Udział poszczególnych rodzajów celów w całości programu - rozkład procentowy programów (N=53)



Porównanie obu wykresów wyraźnie wskazuje, że pewna równowaga celów w zakresie wiedzy, umiejętności poznawczych i praktycznych oraz postaw (choć tych ostatnich w nieco mniejszym stopniu) - jest pozorna. Z dokładniejszej analizy rang wynika, że w programach akcenty rozkładają się inaczej: zdecydowanie dominują cele nastawione na rozwijanie umiejętności praktycznych (technicznych), na drugim miejscu są cele związane z wiedzą (ich ranga jest najbardziej zrównoważona), cele dotyczące umiejętności poznawczych są nieco mniej istotne, skoro najczęściej występują dopiero na 3 miejscu, a sfera postaw i motywacji, jeśli w ogóle jest wspomniana, to dopiero na ostatnim miejscu. Tak więc wrażenie wyniesione z poprzednich analiz, dotyczące technologicznego podejścia do praktycznego kształcenia nauczycieli, wydaje się potwierdzać.

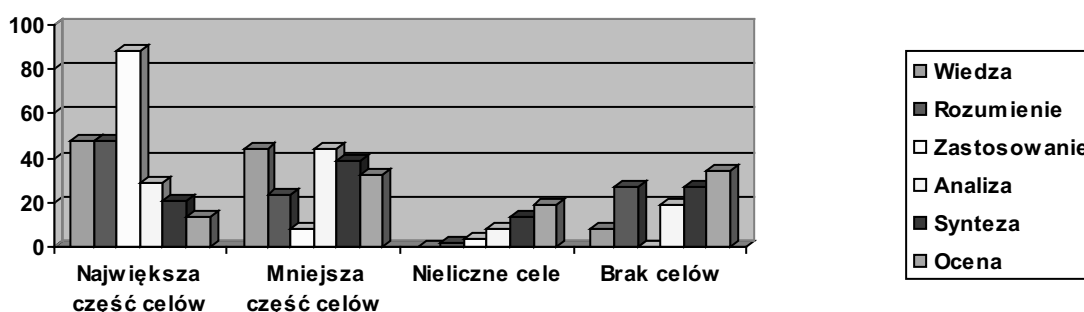
Innym wskaźnikiem pozwalającym dokonywać pogłębionej analizy i oceny wartości kształcącej programu jest odniesienie celów do kategorii taksonomicznych. Taksonomia celów kształcenia umożliwia refleksję nad poziomem uzyskiwanych efektów w zależności od stopnia zaawansowania operacji poznawczych, jakie uczeń musi przeprowadzić, aby osiągnąć cel. W tym opracowaniu wykorzystano kategorie taksonomii celów (w sferze poznawczej) opracowaną przez B.S.Blooma (za: Galloway, 1988, s.64-71), która zawiera 6 poziomów: wiedzę, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę, refleksję, ocenę:

- poziom wiedzy związany jest z przyswajaniem informacji, pojęć, poznawaniem faktów,
- poziom rozumienia - z nadawaniem im znaczenia i interpretowaniem,
- poziom zastosowania dotyczy stosowania wiedzy przede wszystkim w sytuacjach typowych, w których można wykorzystać pewien algorytm czy schemat działania,
- poziom analizy - wymaga porównywania, wyodrębniania części z całości i namysłu nad rolą poszczególnych elementów dla jej funkcjonowania, szukania przyczyn zjawisk,
- poziom syntezy wiąże się z integrowaniem wiedzy, twórczym jej przekształcaniem, rozwiązywaniem problemów,
- poziom oceny (ewaluacji) - wymaga wartościowania według określonych kryteriów, odwoływania się do argumentów za przyjętym rozwiązaniem czy sądem oceniającym.

Warto podkreślić, że taksonomia jest hierarchiczną strukturą, w której osiągnięcie celu z wyższego poziomu wymaga wcześniejszego osiągnięcia poziomów niższych (np. dokonanie syntezy wymaga wcześniejszego opanowania wiedzy, zrozumienia jej, dokonania analizy pozwalającej na wybór odpowiednich elementów, które zostaną zintegrowane w nową całość), stąd kiedy formułuje się lub analizuje cele kształcenia, określa się ich maksymalny poziom taksonomiczny.

Kolejny wykres (ryc. 11) ukaże, jakie poziomy taksonomiczne celów były reprezentowane w analizowanych programach.

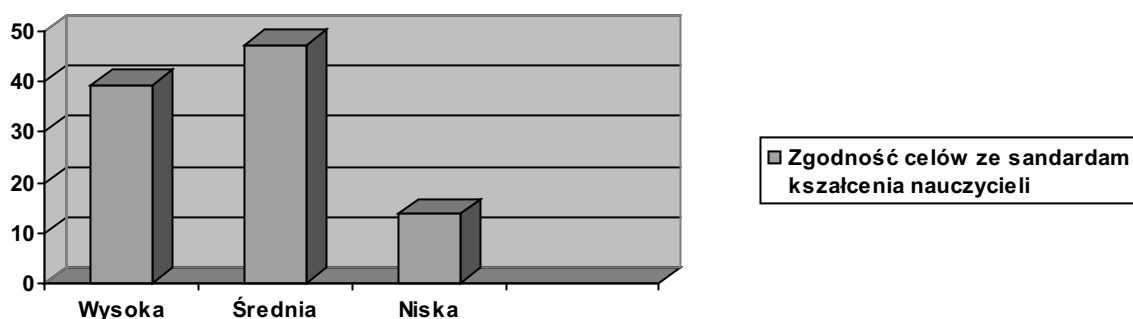
Ryc.11. Poziomy taksonomii celów - rozkład procentowy analizowanych programów (N=52)



Wyniki analizy poziomów taksonomicznych celów potwierdzają poprzednie ustalenia: że nacisk położony jest na kompetencje praktyczne (głównie odnoszące się do poziomu zastosowania), natomiast cele zwiększające refleksyjność (rozumienie, analiza, ocena) oraz radzenie sobie z problemami i sytuacjami nietypowymi (poziom syntezy) są reprezentowane w mniejszym stopniu.

Wzięto również pod uwagę zgodność celów ze standardami kształcenia nauczycieli, które nie tylko wyznaczają wymagania formalno-organizacyjne, ale również określają cele praktyk (ryc.12).

Ryc.12. Zgodność celów zawartych w programach z celami praktyk wyznaczanymi przez standardy kształcenia nauczycieli - rozkład procentowy programów (N=53)



Jak widać na wykresie, zgodność celów sformułowanych w większości programów z celami zawartymi w standardach kształcenia nauczycieli jest co najmniej na poziomie średnim, ale - co warto przypomnieć - wymagania zawarte w standardach nie były zbyt wygórowane. Jeśli autorzy programów praktyk będą odnosić się jedynie do nich, to mogą nie wykorzystać w pełni szansy, jaką dają praktyki pedagogiczne dla przygotowania do zawodu nauczyciela.

REKOMENDACJE

Cele kształcenia z racji funkcji, jakie pełnią w całym procesie, powinny być bardzo przemyślane i wynikać z całościowej wizji przygotowania kandydata do zawodu. Taką perspektywę daje odniesienie celów do kontekstu teoretycznego (orientacji, koncepcji, teorii kształcenia nauczycieli). Ze względu na dynamikę zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie, zmienia się filozofia i model edukacji oraz rola nauczyciela. Zatem nacisk na techniczne umiejętności dydaktyczne w przygotowaniu zawodowym nauczycieli nie wyczerpuje ani rzeczywistych zadań nauczyciela, ani nie wyposaża go w kompetencje konieczne do radzenia sobie z sytuacjami problemowymi, o dużym poziomie złożoności. Warto zatem bardziej akcentować w celach (a w konsekwencji także w treściach i zadaniach ujmowanych w programie praktyk) te kompetencje, które zwiększają refleksyjność studenta i możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów, a więc równoważyć udział celów z niższych poziomów z celami z wyższych poziomów taksonomicznych (analizy, syntezy, oceny).

Ważny jest również sposób formułowania celów. Jeśli cele są formułowane z perspektywy osoby uczącej się i odnoszą się przede wszystkim do efektów uzyskanych w wyniku realizacji praktyki, to nie tylko wyraźniej ukazują, do czego proces kształcenia ma doprowadzić, ale i nastawiają programistów na dostosowanie do nich pozostałych elementów: treści, zadań, sposobów kontroli i oceny, tak aby zadbać o wewnętrzną koherencję całego programu praktyk. Przykładem programu, w którym cele praktyki (jak również pozostałe składowe procesy kształcenia praktycznego) konsekwentnie wynikają z przyjętych założeń teoretycznych może być program nr 47, odwołujący się do konstruktywizmu w nauczaniu i uczeniu się.

Warto zadać sobie pytanie, na jakim poziomie ogólności formułować cele praktyki. Z pewnością cele ogólne są potrzebne, ponieważ wytyczają kierunki rozwoju przyszłego nauczyciela, jednak ograniczenie się tylko do nich może: po pierwsze, być niewystarczającą podstawą do optymalnego doboru treści i zadań, a po drugie – utrudniać kontrolę i ocenę efektów. Wydaje się więc, że dobrze jest ogólny cel rozwinąć poprzez skonkretyzowanie najważniejszych zakresów w postaci celów bardziej szczegółowych. Zwiększy to szanse na spójność programu, a tym samym – na jego skuteczność. Ważnym celem praktycznego przygotowania zawodowego jest zdobycie doświadczeń, co oznacza nie tylko zebranie informacji i trenowanie umiejętności, ale także dotyczy sfery emocji i świadomości.

mości, a więc bardziej subtelnej i trudniejszej do wyrażenia w postaci konkretnych efektów. Dlatego można zastanowić się nad formułowaniem przynajmniej części celów jako celów bodźcujących/ekspresywnych (zob. Komorowska, 1999, s.58). Cele takie zakładają jedynie zetknięcie się ucznia/studenta z pewnymi bodźcami i stworzenie okazji do wywołania określonych przeżyć czy ukierunkowania refleksji, nie przesądzając o końcowych efektach, które mogą być bardzo zindywidualizowane.

3.3. Treści programu praktyk

Treści programu (materiał nauczania) to zasób wiadomości, umiejętności, wartości, postaw, które osoba ucząca się powinna poznać, przyswoić, nauczyć się, ukształtować itp. w procesie kształcenia, aby osiągnąć zakładane cele. Niektóre treści są zawarte w celach (np. student podczas praktyk ma poznać warsztat pracy nauczyciela) lub wynikają z zadań (np. umiejętność planowania lekcji - z zadania: opracować konspekt lekcji), ale w programach kształcenia powinny być raczej określane wprost - jako zestaw zakresów poznania, zagadnień, tematów, szczegółowych umiejętności itp. Treści mają być podporządkowane celom kształcenia oraz stanowić materiał dla tworzenia sytuacji edukacyjnych (zadań, doświadczeń).

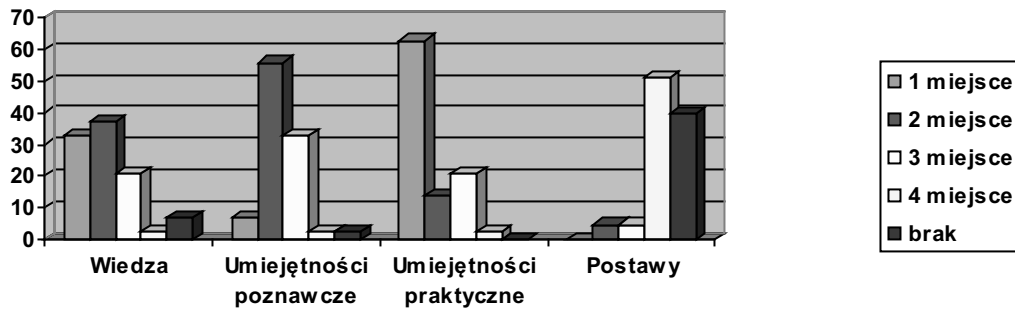
W analizie programów praktyk przyjrano się, jakie treści zawierają, w jaki sposób są one określane i czy wynikają z celów praktyk. Niestety, z powodu braku informacji o programach kształcenia z psychologii, pedagogiki i metodyki nauczania przedmiotu, nie udało się porównać, na ile treści kształcenia praktycznego są adekwatne do przygotowania teoretycznego.

Okazało się, że nie we wszystkich programach zostały wyraźnie wyodrębnione treści, ale w niektórych opis zadań pozwalał o nich wnioskować, stąd do analiz dotyczących treści ostatecznie zakwalifikowano 44 programy (73%).

W żadnym programie treści nie były ujęte jedynie jako zakresy poznania, czy zestaw umiejętności lub postaw. Zdecydowana większość (82%) określała treści zarówno przez zakresy poznania (np. Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza), jak i zadania do wykonania przez studentów (np. analizowanie szkolnego systemu oceniania), pozostałe wyrażały treści jedynie przez opis zadań. Jednak w większości programów (77% - przy N=44) układ treści kształcenia (wewnętrzna logika, spójność) zostały uznane za prawidłowe.

Podobnie jak w przypadku celów, zbadano, jakie zakresy treści dominują w programach. Wyniki procentowe przedstawiono na wykresie (ryc.13).

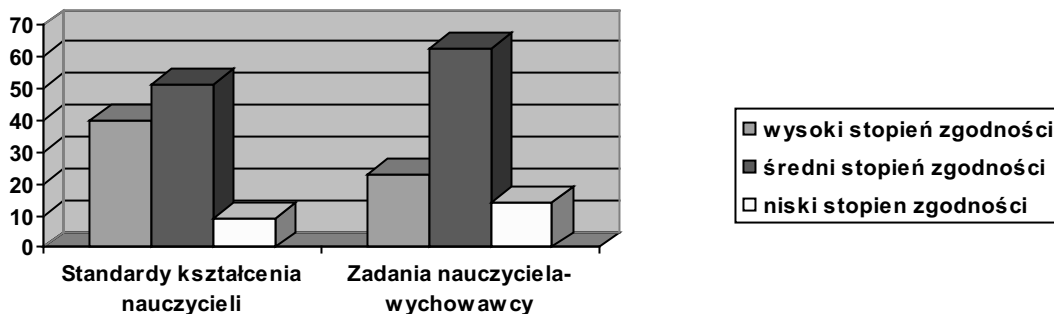
Ryc.13. Udział poszczególnych zakresów treści w całości - rozkład procentowy programów (N=44)



Zarówno porównanie powyższego zestawienia z rozkładem udziału tych zakresów w celach praktyki, jak i ogólna ocena badaczek dotycząca zgodności treści z celami (na wysokim poziomie zgodność dotyczyła 48% programów, na średnim - 43%, a tylko 9% - na niskim), ukazuje, że umiejętności techniczne i wiedza są nadreprezentowane w stosunku do umiejętności poznawczych, a zwłaszcza postaw.

Aby sprawdzić wartość kształcącą treści programów dla przygotowania zawodowego nauczycieli, odniesiono je do standardów kształcenia nauczycieli oraz rzeczywistych zadań nauczyciela-wychowawcy (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, diagnostycznych, administracyjno-organizacyjnych). Badaczki określały zatem, w jakim stopniu zakres treści programowych jest wyczerpujący w stosunku do standardów i zadań nauczyciela (ryc.14).

Ryc.14. Zakres treści kształcenia praktycznego a standardy kształcenia nauczycieli i zadania nauczyciela-wychowawcy - procentowy rozkład programów (N=44)



Jak wynika z przedstawionych danych, w większej liczbie programów treści są bardziej zgodne ze standardami kształcenia nauczycieli niż z wymaganiami, jakie przed nauczycielami stawia rzeczywistość. W odniesieniu do tych ostatnich niecałe 25% programów można było określić jako wyczerpujące w wysokim stopniu (dla pierwszego kryterium było to 40%). Warto dodać - na podstawie analizy jakościowej - że w wielu programach zde-

cydowanie wyżej można było ocenić treści związane z pracą dydaktyczną nauczyciela niż z pracą opiekuńczo-wychowawczą. Standardy kształcenia nauczycieli w odniesieniu do praktyki pedagogicznej również kładą nacisk przede wszystkim na aspekt metodyczny przygotowania nauczycieli, stąd różnice w ocenach co do obu kryteriów.

REKOMENDACJE

Z kilku powodów warto wyodrębnić treści jako wyraźnie określony zestaw wiedzy, umiejętności, wartości czy postaw. Wyodrębnienie treści programowych:

- pomaga opracować takie zadania, które przyczynią się do osiągnięcia celów,
- pozwala sprawdzić, czy wszystkie ważne aspekty rzeczywistości szkolnej i działania nauczyciela zostały ujęte w programie,
- ułatwia podkreślanie związków teorii z praktyką,
- umożliwia osobie uczącej się umieścić zadania w kontekście teoretycznym, a przez to lepiej zrozumieć ich sens, co może pozytywnie wpływać zarówno na jakość wykonania zadań, jak i zwiększyć motywację praktykanta do rzetelnej pracy,
- czyni program bardziej kompletnym, przejrzystym i czytelnym.

Przykładem programu, w którym treści są wyraźnie wyodrębnione i stanowią kontekst dla zadań praktycznych, jest autorski program praktyki ogólnopedagogicznej realizowanej na chemii na UMCS w Lublinie (nr 48).

Konstruując program kształcenia, można dobierać treści, odwołując się do różnych kryteriów: dyscypliny podstawowej, trwałości wiedzy, przydatności, potrzeb uczących się (zob. Komorowska, 1999, s.59-63). Wydaje się, że najczęściej stosowane w kształceniu zawodowym kryterium przydatności jest optymalne również w przypadku praktyk nauczycielskich. Ważne jednak, aby dobrze ocenić przydatność poszczególnych zakresów treści do rzeczywistego zakresu działań nauczyciela, który poza prowadzeniem lekcji ma wiele innych zadań, wymagających dużo szerszych kompetencji niż czysto dydaktyczne.

3.4. Zadania

Zadania ukierunkowujące działania studentów są najbardziej wyeksponowanym składnikiem programów. I w niemal wszystkich programach (95%) są dość konkretnie określone. W analizie zatem poświęcono im wiele uwagi, koncentrując się zarówno na ich treści, formie, jak i poziomie wymagań.

3.4.1. Merytoryczne aspekty zadań

Badając rodzaje działań, które określają zadania, przydzielano je do 5 kategorii:

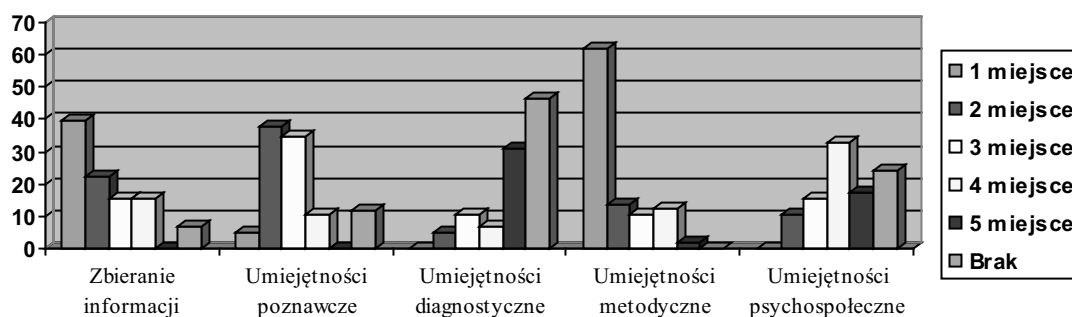
- zbieranie informacji,
- zadania praktyczne w zakresie umiejętności poznawczych (dokonywanie interpretacji,

oceny, refleksji),

- zadania praktyczne w zakresie umiejętności diagnostycznych (badanie rzeczywistości edukacyjnych przy wykorzystaniu metod badań pedagogicznych),
- zadania praktyczne w zakresie umiejętności metodycznych (dydaktycznych i wychowawczych),
- zadania praktyczne w zakresie umiejętności psychospołecznych (komunikacyjnych, wychowawczych).

Wykres (ryc.16) przedstawia rozkład procentowy programów, w których występowały zadania odnoszące się do danej kategorii z uwzględnieniem stopnia ich udziału w całej puli zadań.

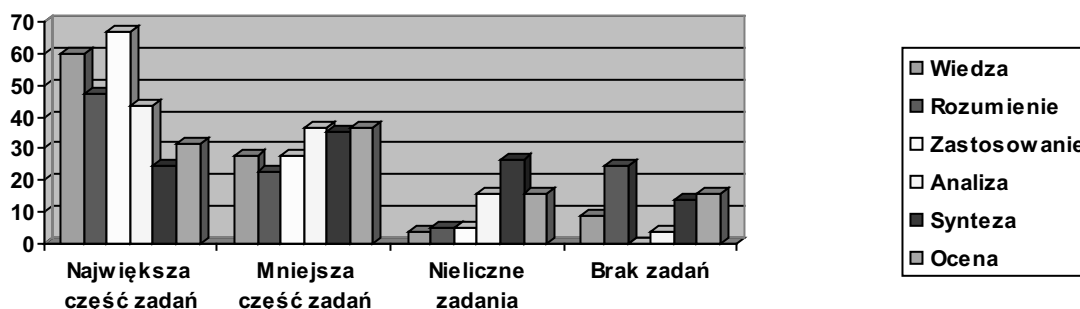
Ryc.16. Rodzaje zadań i ich gradacja - rozkład procentowy programów (N=58)



Rozkład wyników pokazuje wyraźnie, że w zdecydowanej większości programów dominują zadania, które rozwijają umiejętności dydaktyczne oraz pozwalają studentom zebrać informacje o środowisku szkolnym. Doceniane są również umiejętności poznawcze, choć w dalszej kolejności. Natomiast zadania nastawione na rozwijanie umiejętności diagnostyczno-badawczych i psychospołecznych, a więc te, które mają podstawowe znaczenie dla poznawania uczniów, bardziej wnikliwego rozeznania w sytuacji i budowania relacji wychowawczych, są w większości programów albo pomijane, albo traktowane marginalnie. Zatem o ile zadania realizowane podczas praktyk mogą studentów przygotować do startu zawodowego w roli nauczyciela przedmiotu, to w bardzo niewielkim stopniu do zadań wychowawczych i działania w sytuacjach problemowych, które wymagają rzetelnej diagnozy. I choć zadania są w miarę adekwatne do celów i treści programów (większość zadań wykazuje taką zgodność - według oceny badaczek na poziomie wysokim - 50% oraz średnim - 48%), to wzmacnia przekonanie, że programy praktyk - w większości - marginalizują sferę działań pozadydaktycznych przyszłego nauczyciela.

Podobnie jak w przypadku celów, również w analizie zadań odwołano się do poziomów taksonomii Blooma, aby sprawdzić, jakich umiejętności poznawczych wymagają oraz, przynajmniej w części, zobiektywizować uogólnioną ocenę dotyczącą poziomu trudności zadań. Wykres (ryc.17) przedstawia wyniki w tym zakresie.

Ryc.17. Poziomy taksonomii w zadaniach praktycznych - rozkład procentowy analizowanych programów (N=57)



Zaprezentowane dane wskazują, że - według oceny badaczek - zadania są zróżnicowane ze względu na poziom trudności, i choć największa część zadań wiąże się z zastosowaniem i zdobywaniem informacji, to wiele z nich wymaga rozumienia, analizowania i oceniania. Wynika to z dominujących rodzajów zadań wykonywanych przez studentów: obserwowania lekcji (ich analizowania i oceniania) oraz prowadzenia własnych (planowania - poziom syntezy oraz prowadzenia - poziom zastosowania, a także ich analizy i oceny podczas omawiania z opiekunem). Porównanie poziomów taksonomicznych celów i zadań wypada na korzyść zadań, ponieważ te ostatnie częściej odwołują się do wyższych poziomów taksonomii niż cele. Prawdopodobnie wynika to z różnego poziomu ogólności. Zadania, bardziej skonkretyzowane, pozwalają lepiej uchwycić rzeczywiste operacje umysłowe, jakich student musi dokonywać, aby je wykonać. Na przykład często występujący w programach cel „poznawanie rzeczywistości szkolnej” odnosi się do poziomu wiedzy, jednak różne mogą być sposoby jej zdobywania - jeśli student ma na przykład poprzez badania ankietowe prowadzone wśród uczniów określić jakość pracy szkoły (N=22), to - przygotowując ankietę, obliczając wyniki, interpretując je - musi wykonać działania odwołujące się do wszystkich poziomów taksonomii. W tabeli 2 przedstawiono przykłady zadań odnoszących się do różnych poziomów taksonomii w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Tabela 2. Przykłady zadań odnoszące się do różnych poziomów taksonomicznych w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela

Poziomy taksonomii	Dziedzina działań dydaktycznych	Dziedzina działań wychowawczych
Wiedza	Zapoznać się z literaturą przedmiotową dotyczącą pracy nauczyciela WF, znajdującą się w bibliotece szkolnej	Poznać ofertę zajęć pozalekcyjnych w szkole

Rozumienie	Wykonać opis pracowni komputerowej w szkole, koncentrując się nie na wykazie sprzętu, ale na możliwościach wykorzystania go podczas lekcji	Przeprowadzić wywiad z pedagogiem szkolnym na temat przyczyn niepowodzeń dydaktycznych uczniów
Zastosowanie	Wykonać pomoc dydaktyczną do lekcji; opracować konspekt według wskazówek; przeprowadzić kilka zabaw ruchowych w świetlicy	Przeprowadzić test socjometryczny w klasie i przedstawić wyniki w formie socjogramu; przeprowadzić wywiad z uczniem
Analiza	Przeprowadzić hospitację lekcji pod kątem wykorzystania czasu przez nauczyciela	Zaobserwować, stosując technikę próbek zdarzeń, w jaki sposób nauczyciele poprzez swoje zachowania oddziałują na poczucie własnej wartości uczniów
Synteza	Samodzielnie przygotować test dla uczniów obejmujący materiał z całego semestru	Na podstawie badań diagnostycznych (obserwacja, rozmowa, socjometria, ankieta, analiza dokumentów) - opracować charakterystykę wybranej klasy i sformułować wnioski dotyczące dalszych działań wychowawczych
Ocena	Obserwować lekcje dwóch nauczycieli postępujących się różnymi strategiami nauczania i ocenić ich skuteczność	Ocenić program wychowawczy ze względu na kilka kryteriów (np. dostosowania do potrzeb rozwojowych uczniów, skuteczności lub innych, wybranych przez siebie)

Wymagania, jakie nakłada na studenta wykonanie zadań, zwłaszcza z wyższych poziomów taksonomii, mają odzwierciedlenie w uogólnionych ocenach dotyczących poziomu trudności zadań. W tabeli 3 przedstawiono wyniki dotyczące oceny poziomu trudności zadań według dwóch kryteriów: stopnia złożoności oraz wymaganych kompetencji poznawczych lub praktycznych koniecznych do ich wykonania.

Tabela 3. Ocena poziomu trudności zadań - rozkład ilościowy programów (N=57)

Kryterium trudności zadania		Duży poziom trudności dla większości zadań	Duży poziom trudności dla części zadań	Duży poziom trudności dla nie-licznych zadań	Brak zadań o dużym poziomie trudności
Złożoność zadania	L	2	34	16	5
	%	3,5	59,6	28,1	8,8
Wymagane kompetencje poznawcze i praktyczne	L	13	22	17	5
	%	22,8	38,6	29,8	8,8

Tylko w 5 programach brak zadań, które nie wymagają specjalnego przygotowania intelektualnego lub praktycznego. I choć tylko w dwóch programach dominują zadania o wysokim stopniu złożoności, to ponad połowa programów zawiera przynajmniej część takich zadań

wśród całej puli. Programy są bardziej zróżnicowane, jeśli weźmie się pod uwagę poziom trudności zadań wynikający z wykorzystania umiejętności poznawczych i praktycznych, jednak w większości z nich student ma okazję, aby je rozwijać.

REKOMENDACJE

Dobór zadań ma podstawowe znaczenie dla efektywności praktyki zarówno w odniesieniu do zakładanych celów (czy uda się je studentom osiągnąć), przygotowania do startu zawodowego (czy będą adekwatne do przyszłych zadań nauczyciela), jak i ze względu na zaangażowanie i postawę praktykantów. Dlatego przygotowaniu metodycznej strony praktyki należy poświęcić dużo uwagi. Konstruktor programu musi zatem podjąć kilka decyzji dotyczących: liczby zadań, ich stopnia złożoności i trudności, stopnia ustrukturyzowania (konkretności), zróżnicowania merytorycznego (treść zadań) i metodycznego (forma zadań), obligatoryjności vs fakultatywności, oraz ocenić je:

- czy wynikają z celów i treści (koherencja programu),
- czy są wystarczająco konkretne i możliwe do wykonania przez praktykanta (poziom trudności, samodzielności),
- czy są powiązane z teorią (pozwalają zastosować i/lub zweryfikować wiedzę zdobywaną na uczelni),
- czy służą rozwijaniu kompetencji pedagogicznych (a nie jedynie ćwiczeniu umiejętności już opanowanych),
- czy rozwijają te kompetencje, które są najważniejsze z perspektywy zadań przyszłego nauczyciela,
- czy będą motywować studentów do rzetelnego zaangażowania,
- czy przynoszą korzyści szkole, która przyjmuje studentów, i czy są dostosowane do warunków danej placówki, co wymaga ewentualnych uzgodnień ze szkolnym opiekunem praktyk.

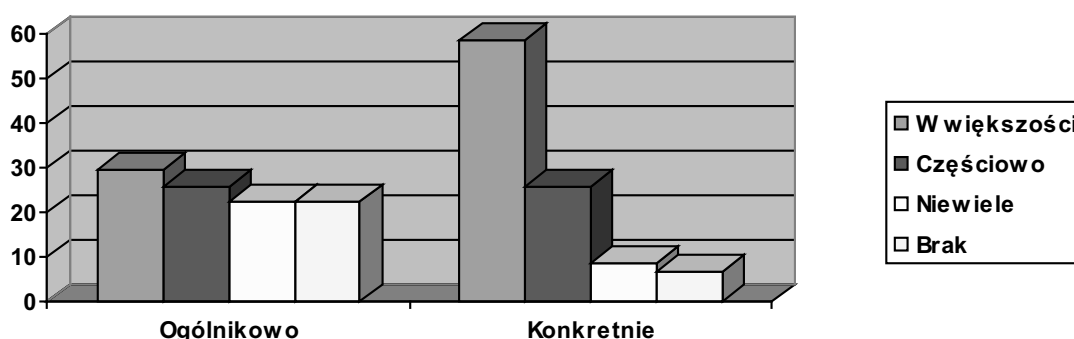
Planując treściowy wymiar zadań, należy uwzględnić specyfikę pracy nauczyciela, która charakteryzuje się złożonością, problematycznością i interakcyjnością (zob. Kwiatkowska, 2008, s.154-166), oraz różne aspekty działań i funkcji nauczyciela (nie tylko dydaktyczne, ale również wychowawcze i opiekuńcze). Oznacza to konieczność przykładania większej wagi do zadań zwiększających refleksyjność nauczyciela (kompetencje diagnostyczno-badawcze, interpretacyjne), elastyczność działania (kompetencje koncepcyjne i kreatywne), umiejętności psychospołeczne (nawiązywania kontaktu z uczniami, rozwiązywania konfliktów, kierowania grupą, współdziałania, empatycznego rozumienia), umiejętności wychowawcze (wywieranie wpływu, metodyka pracy wychowawczej z klasą) oraz poczucie odpowiedzialności etycznej (kompetencje moralne). Równowaga ta może się wyrażać zarówno w liczbie zadań z różnych kategorii umiejętności, jak i w stopniu ich strukturyzacji (konkretność, wskazówki). Warto również zadbać, aby zadania wymagały podejmowania przez studentów działań na różnych poziomach taksonomii celów kształce-

nia, także wyższych (analizy, syntezy, oceny), co wiąże się z poziomem ich złożoności.

3.4.2. Metodyczne aspekty zadań

Sposób formułowania zadań ma duże znaczenie, ponieważ stanowi rodzaj instrukcji dla praktykanta. Bardziej precyzyjna i konkretna forma nie tylko wpływa na jakość wykonania zadania, ale i na motywację uczącego się. Na wykresie (ryc.15) przedstawiono dane ilościowe dotyczące sposobów formułowania zadań w badanych programach.

Ryc.15. Sposób formułowania zadań w programach - rozkład procentowy programów (N=58)



W większości programów nawet jeśli nie wszystkie zadania są formułowane konkretnie, to przynajmniej część z nich. Analiza jakościowa wykazała, że konkretnie są formułowane przede wszystkim te zadania, które wiążą się z dydaktycznym działaniem nauczyciela, głównie z planowaniem i prowadzeniem lekcji bądź obserwowaniem lekcji prowadzonych przez nauczycieli. Należy pamiętać, że różnicowanie zadań w zależności od stopnia konkretności i precyzji może być źródłem ukrytego przekazu dla studenta, wskazując, które obszary jego pracy (tu: dydaktyczne) są ważniejsze, a które mniej istotne (tu: wychowawcze i inne).

Konkretność i precyzja zadań wynika często z poziomu ich ustrukturyzowania, który zwiększają szczegółowo określone procedury wykonania, wytyczne, wskazówki, materiały pomocnicze. Tylko w 4 z analizowanych programów (7%) do większości zadań dołączone były wskazówki bądź materiały pomocnicze, a w 27 programach (47%) - do części zadań. Kwestią dyskusyjną jest stopień ustrukturyzowania zadania realizowanego podczas praktyk.

Pozytywne strony zamieszczania procedur i szczegółowych wskazówek do wykonania zadania to:

- większa pewność, że studenci wykonają zadanie prawidłowo, a więc osiągną planowane cele,
- oddziaływanie na postawy studentów poprzez stymulowanie do rozwijania wnikliwości, dokładności oraz rzetelności w zakresie wykonywanej pracy,

- większa gotowość studentów i nauczyciela-opiekuna do zaplanowania wykonania zadania w określonym czasie i warunkach,
- zapobieganie poczuciu dezorientacji i bezradności studenta, zwłaszcza w przypadku zadań złożonych lub trudnych (na przykład dzięki wskazówkom i materiałom pomocniczym),
- większa możliwość określenia precyzyjnych kryteriów oceny jakości wykonania zadania.

Przykłady zadania o wysokim (A) i niskim (B) stopniu ustrukturyzowania z analizowanych programów:

A/ Analiza wykorzystania czasu lekcji przez nauczyciela (nr 48).

Zaopatrzyć się w zegarek z sekundnikiem (stoper). Zapisuj dające się wyodrębnić jako osobne, następujące po sobie sytuacje na lekcji, mierząc i zapisując dokładny czas ich trwania (np. uczniowie na polecenie nauczyciela wyciągają książki - 30 s.; otwierają się drzwi, wchodzi woźny i odczytuje komunikat - 3 min.; nauczyciel wyjaśnia uczniom pojęcie reakcji chemicznej, uczniowie słuchają i notują - 10 min.).

Po zakończonej obserwacji odnieś zapiski (zliczając poszczególne sekwencje czasowe) do kategorii czasu wyodrębnionych przez Carrola¹⁶ (czas planowany, przydzielony, zajęty, ewentualnie - jeśli porozmawiasz z uczniami po lekcji na temat rzeczywistych efektów - także wykorzystany). Zastanów się też, czy czas był racjonalnie rozłożony na poszczególne czynności uczniów (np. czy na zadania najtrudniejsze mieli najwięcej czasu, czy - jeśli to było potrzebne - mieli czas na ćwiczenie umiejętności lub podsumowanie i kontrolę). Możesz odnieść wykorzystanie czasu lekcji do kategorii wyróżnionych przez Kwiecińskiego¹⁷ (spóźnienie, czynności organizacyjne, dyscyplinowanie uczniów, opracowywanie nowego materiału, utrwalanie materiału, ćwiczenie umiejętności, kontrolowanie i ocenianie, praca pozorną, inne czynności). Oceń lekcję pod kątem wykorzystania czasu; jeśli czas nie został optymalnie wykorzystany - zaproponuj zmiany, jakie należałoby wprowadzić.

B/ Przeprowadzić hospitację 5 lekcji i sporządzić protokoły obserwacyjne z własnym komentarzem (wiele programów).

Negatywne strony nadmiernej strukturalizacji zadania to:

- ograniczanie samodzielności, która jest ważnym wyznacznikiem roli współczesnego nauczyciela,
- hamowanie inwencji studentów, co może działać demotywująco, zwłaszcza na osoby o dużym potencjale twórczym,
- brak okazji do kształtowania umiejętności elastycznego reagowania na sytuację,

¹⁶ Za: Arends, 1994, s.100-101.

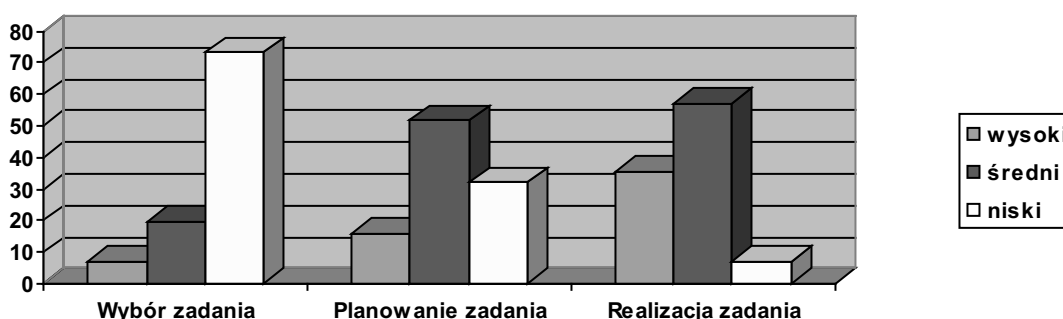
¹⁷ W odniesieniu do: Kwieciński, 1992.

- przyzwyczajanie do działania według schematów i algorytmów, co wdraża przyszłych nauczycieli w rutynę jeszcze przed właściwym startem zawodowym,
- ograniczanie wrażliwości praktykantów na doświadczanie sytuacji „tu i teraz”, zawężanie spostrzegania rzeczywistości szkolnej do jednego wymiaru, wzmacnianie nastawienia na wykonanie zadania kosztem nastawienia na budowanie relacji z uczniami i innymi podmiotami życia szkolnego,
- wzorzec dyrektywnego podejścia do nauczania, co może modelować zachowania studentów podczas praktyk i w przyszłej pracy.

Jednak zbyt ogólnie określone zadania mogą działać również demobilizująco, obniżyć jakość wykonania, sprzyjać marnowaniu czasu podczas praktyki oraz wywoływać u studentów poczucie zagubienia i stresu wynikające z bezradności i braku wsparcia. Ogólnikowo określone zadania mogą mieć również wpływ na stosunek do praktyki opiekuńczej szkolnej. Nauczyciel z jednej strony może mieć poczucie przeciążenia, ponieważ na niego spadnie obowiązek ukierunkowania studenta podczas praktyki i obmyślenia rodzajów aktywności dla praktykanta. Z drugiej strony - niektórzy opiekunowie mogą uznać, że pobyt studenta w szkole jest raczej formalnością, zatem może robić cokolwiek (skoro program dokładnie nie wskazuje zadań), aby zaliczyć obowiązujący wymiar godzin. Ta ostatnia sytuacja jest szczególnie niebezpieczna, ponieważ nie tylko oznacza stratę czasu i nieskuteczność kształcenia praktycznego, ale również kształtuje negatywną postawę studenta wobec pracy nauczyciela.

Samodzielność jest jednym z czynników mających znaczenie dla motywacji, zaangażowania w wykonywanie zadań oraz poczucia odpowiedzialności studentów. Jak wcześniej rozważano, stopień strukturyzacji zadania może ją zwiększać lub ograniczać. Inną determinantą samodzielności może być poziom trudności zadania: zwykle zadania z wyższych poziomów taksonomicznych wymagają większej samodzielności myślenia i działania niż zadania z niższych poziomów. Kolejny czynnik, który został poddany analizie to zakres możliwości wyboru, jaki dają studentom autorzy programów. Oceniono, jakiego poziomu samodzielności wymagają zadania na etapach ich wyboru, planowania i realizacji. Wykres (ryc.18) przedstawia wyniki.

Ryc.18. Poziom samodzielności studentów na etapie wyboru, planowania i realizacji zadania w analizowanych programach - rozkład procentowy programów (N=56)



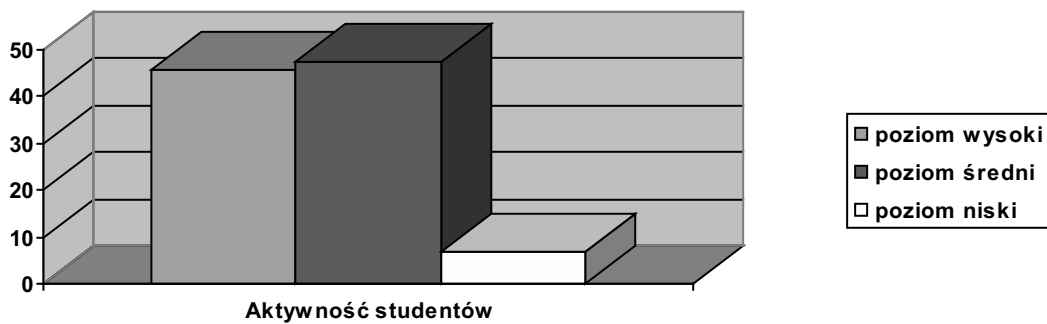
Wyniki wyraźnie ukazują, że praktykanci w niewielkim stopniu decydują o wyborze zadania, co potwierdza analiza zadań w wymiarze dobrowolności-fakultatywności. W zdecydowanej większości programów była zauważalna przewaga zadań obligatoryjnych, tylko w dwóch (3,6%) występowała równowaga, a również w dwóch - przewaga fakultatywnych. Może trochę niepokoić, że tylko 16% programów proponowało zadania, w których studenci mieliby duży zakres swobody w planowaniu zadania, co wiąże się z rozwijaniem kompetencji koncepcyjnych i kreatywnych. Więcej możliwości do samodzielnego działania dawał etap realizacji zadania, choć w wielu programach zadania były tak skonstruowane, że studenci musieli dostosowywać się do procedur (np. sztywnych schematów lekcji). Programując rodzaje aktywności studentów podczas praktyk, warto się zastanowić, czy nie należy kłaść większego nacisku na samodzielność praktykantów, skoro jako nauczyciele będą musieli radzić sobie sami z różnymi sytuacjami w klasie i podejmować wiele niestandardowych działań.

Możliwość wyboru zadania daje praktykantom poczucie wpływu na sytuację, co może mieć znaczenie i dla ich zaangażowania, i dla wytrwałości (zob. Konarzewski, 1992, s.95-99). Jednak warto rozważyć granice możliwości wyboru. Na przykład w bardzo interesującym programie praktyk ogólnopedagogicznych realizowanych na Uniwersytecie Wrocławskim (nr 47), studenci mieli wykonać projekt na jeden z wybranych tematów (Start zawodowy nauczyciela, Diagnoza i integracja klasy szkolnej, Szkoła jako organizacja ucząca się, Nauczyciel-wychowawcą, Zagrożenia współczesnej szkoły, Kierowanie zespołem klasowym, Dziecko nietypowe w szkole, Relacje nauczyciel-rodzic w szkole, Samorozwój nauczyciela w szkole). Wybór ten oznaczał jednak bardzo duże zróżnicowanie efektów praktyki w zależności od realizowanego projektu: na przykład studenci opracowujący teoretycznie i praktycznie zagadnienia dotyczące pracy z klasą zdobędą kompetencje ważne dla pracy wychowawcy, ale pozostali - nie. Sensowniejsze zatem wydają się takie programy, w których - dając pewną swobodę studentom - dba się jednak o powszechność uzyskiwanych efektów. Przykładem mogą być niektóre zadania z programu nr 48 (w jednym z nich studenci mają opanować umiejętność analizowania i oceny lekcji w odniesieniu

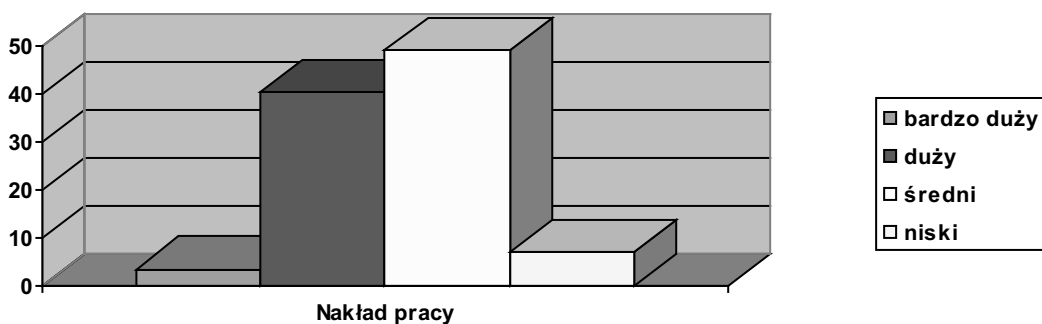
do wiedzy teoretycznej, ale mogą przeprowadzić taką obserwację pod różnym kątem: realizacji zasad uczenia się i motywacji, wykorzystania czasu na lekcji, aktywności uczniów, analizy pytań zadawanych przez nauczyciela). Innym rozwiązaniem jest obligatoryjność związana z rodzajem zadań, ale pozostawienie dużego pola do własnej inwencji praktykanta na etapie planowania (np. w programie nr 24 studenci mieli opracować i przeprowadzić imprezę sportową w szkole, ale nie narzucano im żadnych ograniczających warunków).

Kolejny aspekt metodyczny programów rozpatrywany w tej analizie wiąże się z zaangażowaniem studentów. Spróbowano więc zastosować dwa kryteria do jego oceny: poziom aktywności studenta, wyrażający się w liczbie zadań do wykonania w odniesieniu do czasu trwania praktyki, oraz nakład pracy wynikający ze złożoności i pracochłonności zadań (wykonania i udokumentowania). Zestawienie procentowe programów ze względu na oba kryteria zostało zaprezentowane na wykresach (ryc.19 i 20).

Ryc.19. Poziom aktywności studentów - rozkład procentowy programów (N=57)



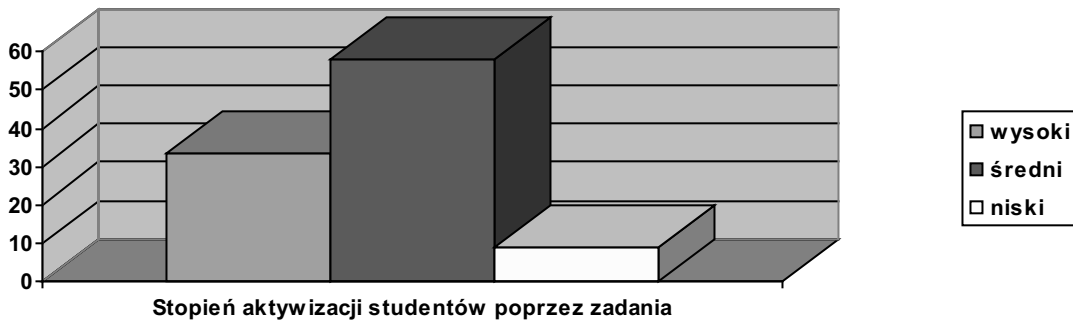
Ryc.20. Poziom pracochłonności zadań - rozkład procentowy programów (N=57)



W analizowanych programach wyznaczane studentom zadania wymagają dość dużego zaangażowania, wynikającego zarówno z liczby zadań, jak i nakładu pracy, jaki wiąże się z ich wykonaniem i udokumentowaniem. Uogólniona ocena aktywizacji studentów poprzez zadania włączająca, poza liczbą zadań w stosunku do czasu i nakładu pracy,

dotatkowe kryteria, czyli poziom samodzielności oraz stopień trudności zadań, wskazuje na wyraźniejszą dominantę programów, w których zadania średnio aktywizowały praktykantów (ryc. 21).

Ryc.21. Uogólniona ocena stopnia aktywizacji studentów poprzez zadania - rozkład procentowy programów (N=57)



Większe zaangażowanie wiąże się zwykle ze wzrostem motywacji, a jednocześnie daje ukryty komunikat dotyczący wagi tego, co się robi. Z drugiej strony nadmiar zadań bądź ich duża pracochłonność może działać zniechęcająco, obniżając motywację. Dlatego szczególnie istotne wydają się tutaj dwa warunki, które powinny spełniać zadania (zwłaszcza takie, które wymagają dużego nakładu pracy): różnorodność, która pobudza zainteresowanie i przeciwdziała znużeniu, oraz poczucie sensu podejmowanych działań.

W wielu programach, zwłaszcza praktyk łącznych i metodycznych, dominowały bardzo jednorodne zadania ograniczone do hospitowania i prowadzenia lekcji. Jednak w części programów można było znaleźć propozycje godne polecenia - większość z nich została przedstawiona w różnych miejscach niniejszego opracowania. Warto wspomnieć jeszcze o jednym zadaniu, tzw. konspekcie „z wyprzedzeniem” zawartym w programie praktyki nauczania matematyki z informatyką na UMK w Toruniu (nr 26):

Nauczyciel informuje praktykanta z tygodniowym wyprzedzeniem o temacie planowanej lekcji. Zadaniem studenta jest opracowanie własnego konspektu i przekazanie go opiekunowi uczelnianemu na dzień przed planowaną lekcją. Następnie student obserwuje lekcję prowadzoną przez nauczyciela i porównuje z nią własny pomysł. Arkusz hospitacyjny zestawia ze swoim konspektem, analizuje oba dokumenty, pisze stosowny komentarz (który dołącza do dokumentacji praktyki), a następnie dzieli się wnioskami z nauczycielem prowadzącym lekcję.

REKOMENDACJE

Praktyka przyniesie zakładane efekty i stanie się rzeczywiście „poligonem doświadczalnym” dla przyszłych nauczycieli, jeśli zadania będą skonstruowane w sposób gwarantujący ich wysoką jakość na poziomie wykonawczym, a jednocześnie studenci będą mieli

pozytywną motywację do zaangażowania się w ich wykonywanie.

Duże znaczenie ma sposób formułowania zadań – konkretny i precyzyjny, ale zrównoważony ze względu na stopień ich ustrukturalizowania. Warto rozważyć, które z nich – jako bardziej złożone i trudniejsze – wymagają dokładniejszych wskazówek i materiałów pomocniczych, w odniesieniu do jakich zadań wystarczy zamieścić ukierunkowujące wytyczne, a w których można pozostawić studentowi więcej swobody w zakresie planowania i realizacji. Pomocą, która nie ogranicza samodzielności, ale daje studentowi poczucie bezpieczeństwa podczas wykonywania zadań, może być możliwość stałego kontaktu z opiekunem uczelnianym, na przykład drogą elektroniczną (w analizowanych programach taką możliwość sugerowano tylko w 17% programów).

Niemniej ważną kwestią jest zaangażowanie studentów w działania podczas praktyki. Wydaje się, że kluczowe znaczenie ma tutaj kilka czynników, które autorzy programów praktyk powinni wziąć pod uwagę:

1. Aktywność studentów wynikająca z liczby i złożoności zadań w stosunku do czasu trwania praktyki, przy czym zarówno zbyt mało zadań lub zbyt proste zadania, jak też ich nadmiar mogą działać demotywująco. Aby optymalnie wykorzystać czas pobytu studentów w szkole, należy zadbać nie tylko o odpowiednią liczbę zadań, ale i dobre rozłożenie ich w czasie. Warto polecić rozwiązanie spotykane w niektórych programach polegające na ustaleniu harmonogramu ze szkolnym opiekunem przed rozpoczęciem lub w pierwszym dniu praktyki, następnie przekazanie go opiekunowi z ramienia uczelni. Jeszcze lepszym rozwiązaniem byłoby opracowywanie programu w triadzie: uczelniany opiekun – student – opiekun z ramienia szkoły, ale jest to trudne do wdrożenia (łatwiejsze w przypadku praktyki śródrocznej, zwłaszcza jeśli w jednej szkole odbywa ją grupa studentów).
2. Nakład pracy, który wynika nie tylko z liczby zadań, poziomu ich złożoności i trudności, ale także pracochłonności (konieczność wykonywania i dokumentowania pracy). Jeśli student/ka uzna, że wykonywanie zadań w szkole i w domu (opracowywanie materiałów) zajmuje zbyt dużo czasu, może zniechęcić się do ich rzetelnego realizowania (analizowane programy były pod tym względem bardzo zróżnicowane – np. w niektórych student miał oddać do oceny tylko 2 konspekty, w innych 20,30 lub więcej).
3. Poczucie sensu wykonywanych działań ma bardzo duże znaczenie dla motywacji i zaangażowania, zatem jeśli student/ka zna cel danego zadania i widzi jego przydatność w przyszłej pracy, prawdopodobnie będzie starał/a się wykonać zadanie najlepiej, jak potrafi. Podobny efekt może wywołać umieszczenie zadań w kontekście teoretycznym: wiązanie ich z wiedzą zdobywaną na zajęciach, odwoływanie się do teorii. Na przykład w jednym z programów studenci mieli opisać historię, tradycje i zwyczaje szkolne, co jest dość czasochłonnym zajęciem i może być spostrzegane przez studentów jako mało sensowne, gdyby jednak te same informacje mieli przedstawić, charakteryzując kulturę szkoły lub badając jej ukryty program, wówczas zadanie byłoby nie tylko bar-

dziej złożone, wymagające operacji intelektualnych z wyższych poziomów taksonomicznych, ale i bardziej sensowne. Na poczucie sensu ma wpływ również wiązanie zadania z wartościami uznawanymi przez studentów, stąd wydaje się, że działania, które przynoszą wymierne korzyści uczniom lub szkole jako całości, mogą działać motywująco (zob. 2.4).

4. Poziom samodzielności studentów, który jest również sprawą dyskusyjną. Wydaje się, że rozsądnym rozwiązaniem jest podział zadań na obowiązkowe (np. te, które wiążą się z rozwijaniem umiejętności najbardziej podstawowych w przygotowaniu do startu zawodowego związanych z kompetencjami koncepcyjnymi, diagnostycznymi i technicznymi w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej) oraz fakultatywne. Te ostatnie mogłyby obejmować równie ważne kompetencje, ale o charakterze bardziej uniwersalnym (np. interpretacyjne, kreatywne, komunikacyjne), które mogą być rozwijane w odniesieniu do różnych treści, a więc wiązać się ze stwarzaniem większych możliwości wyboru dla studentów.
5. Zróżnicowanie zadań poza tym, że umożliwia rozwijanie szerszego wachlarza umiejętności, przeciwdziała monotonii, pobudza ciekawość, stwarza większą szansę na dostosowanie zadań do indywidualnych potrzeb i predyspozycji studentów, a tym samym zwiększa ich motywację i zaangażowanie. Warto rozważyć pomysł włączenia studentów w fazie przygotowań do praktyki w proces doboru zadań, co może być dodatkowym czynnikiem pobudzającym ich zaangażowanie i odpowiedzialność za wykonanie zadań proponowanych przez nich samych. Pewnym ideałem byłoby indywidualizowanie programów praktyk (tak jak to jest zalecane w programie nr 12), dostosowując przynajmniej część zadań nie tylko do możliwości szkoły, ale także do zainteresowań i potrzeb studenta/studentki.

3.4.3. Dokumentowanie wykonania zadań

W zdecydowanej większości analizowanych programów (85%) wskazywano jako podstawową formę dokumentowania realizacji zadań podczas praktyk - wypełniony dzienniczek opatrzony pieczęcią i podpisem dyrektora oraz opinią opiekuna z ramienia szkoły. W niewielu mniej (78%) wymagano dodatkowej dokumentacji. W kilku przypadkach proszono studentów o rejestrację przebiegu praktyki w formie zeszytu obserwacji (np. nr 25, 26, 47), sprawozdania (np. nr17, 20, 21, 39, 40, 51), raportu (np. nr 29) lub notatek dotyczących każdego zadania (nr 33). Niektóre programy określały zbiór materiałów jako „Portfolio” (nr 47), „Teczka praktyk” (nr 55), „Teczka metodyczna” (nr 53), „Teczka dorobku studenta” (nr 7, 8).

Rodzaje dokumentów, które odnosiły się do wykonania poszczególnych zadań można podzielić na kilka grup:

- Konspekty prowadzonych przez studenta lekcji/godzin wychowawczych, składane w różnej liczbie: od jednego lub dwóch do 45 oraz - często - uzupełnione o opinię/

ocenę szkolnego opiekuna praktyk i/lub własny komentarz studenta (autoewaluację, autorefleksję).

- Protokoły obserwacji lekcji przedmiotowej, godziny wychowawczej lub zajęć pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczycieli - bez komentarza studenta/z analizą/oceną lekcji. Niektóre obserwacje lekcji były ukierunkowane przez określenie specyficznego celu (np. analiza sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami) bądź przez wykorzystanie specjalnego arkusza.
- Opracowania pisemne dotyczące różnych aspektów funkcjonowania szkoły (na podstawie samodzielnie zebranych informacji), na przykład:
 - charakterystyki szkoły (nr 32, 33),
 - przestrzegania przez nauczyciela zasad uczenia się i motywacji na lekcji (nr 45, 48),
 - systemu kontroli i oceny stosowanego w szkole (nr 17, 18, 19, 48),
 - ładu i dyscypliny na lekcji (nr 45, 48),
 - realizowanych modeli nauczania (nr 48), typów lekcji (nr 32),
 - oddziaływania nauczycieli na poczucie własnej wartości uczniów (nr 48),
 - porozumiewania się w relacjach nauczyciel-uczeń (analiza języka nieakceptacji i akceptacji) (nr 48),
 - kształtowania postaw w procesie wychowania w szkole (nr 48), szkolnego systemu wychowania (nr 17, 18, 19),
 - współpracy szkoły z rodziną (nr 45, 52),
 - czytelnictwa (nr 45),
 - działalności pozalekcyjnej (nr 46),
 - wykorzystania technologii informatycznych (nr 15, 16),
 - pracy wychowawcy klasy (nr 24).
- Materiały związane z prowadzonymi przez studentów badaniami diagnostycznymi (z wykorzystaniem obserwacji, wywiadów, badań socjometrycznych, ankiet), na przykład:
 - charakterystyka klasy szkolnej (nr 48), nieformalnej struktury klasy (nr 24),
 - arkusze obserwacji zachowania uczniów (nr 30, 47),
 - charakterystyka psychologiczno-pedagogiczna wybranych uczniów (nr 1,2,3),
 - opracowanie wyników przeprowadzonych testów (sprawności fizycznej uczniów - nr 24, wskaźnika otyłości u dziewcząt - nr 23, siłowej wytrzymałości - nr 23) lub przeprowadzonych badań ankietowych (np. nr 22, 23, 48),
 - analiza przypadku - ucznia z trudnościami (nr 24, 47),
 - analiza zdarzenia - sytuacji problemowej (nr 47).
- Opracowania dokumentujące wykonanie bardziej złożonych zadań:
 - materiały związane z realizacją projektu na wybrany temat (nr 47),
 - analiza i interpretacja wyników samodzielnie opracowanego i przeprowadzonego

testu wiedzy (nr 55, 59),

-opracowanie planu pracy dydaktyczno-wychowawczej w powiązaniu z lekcjami WF (nr 24), planu wywiadówki poświęconej promocji zdrowia (nr 24),

-opracowanie rozkładu materiału/planu wynikowego (nr 15, 16),

-prace projektowo-koncepcyjne (np. plan modernizacji infrastruktury sportowej - nr 24, opracowanie projektu ogrodu szkolnego, urządzenia pracowni biologicznej - nr 27, wykonanie pomocy dydaktycznych - np. nr 27, 39),

- dokumentacja związana z przeprowadzeniem imprezy sportowej (nr 24).

- Informacje zwrotne i autorefleksja studenta dotycząca przebiegu praktyki (np. nr 15, 16, 29, 39).

O ile protokoły obserwacji lekcji i konspekty są sposobem dokumentowania zadań występującym w niemal wszystkich programach praktyk, to pozostałe rodzaje materiałów/ dokumentów pojawiają się sporadycznie - i jak widać z powtórzeń numerów programów - dotyczą kilkunastu z nich.

Zarówno fakt, jak i sposób dokumentowania wykonanych zadań ma znaczenie zarówno dla efektywności praktyki, jak i dla motywacji studenta. Jednak warto przemyśleć za każdym razem, jakie korzyści w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw czy motywacji wynikają dla studenta z przygotowania danego opracowania; czy czas, który praktykant musi poświęcić na przygotowanie dokumentacji rzeczywiście służy jego rozwojowi, czy też przygotowane materiały mają być jedynie podstawą do zaliczenia/oceny praktyki lub środkiem dyscyplinującym i zwiększającym zaangażowanie. Na przykład, czy jest sens, aby student przedstawiał dokładne protokoły z wszystkich hospitowanych lekcji lub konspekty wszystkich przeprowadzonych przez siebie? Może wystarczyłyby przykłady kilku konspektów, ale różnego typu lekcji (np. nr 24, 60)? Jeśli student/ka opanował/a dobrze pewną umiejętność (np. analizowania cudzej lekcji, planowania własnej), to powielanie kolejnego opracowania według tego samego schematu może odebrać jako niepotrzebną uciążliwość. Jeśli studenci mają wykonać opracowania pisemne, w których trudno dopatrzeć się sensu (np. opis zawartości dziennika lekcyjnego - nr 17) lub, przez zwielokrotnienie (np. duża liczba protokołów obserwacji lub konspektów), stają się nużącą i rutynową pracą, wówczas jej subiektywna wartość znacznie spadnie, co może skutkować obniżeniem tak motywacji, jak i jakości wykonania zadań.

REKOMENDACJE

Podobnie jak w przypadku doboru zadań, warto zadbać, aby ich dokumentowanie miało duże walory kształcące (było związane z rozwijaniem kompetencji) i pełniło funkcję motywacyjną, czemu sprzyja poczucie sensu wykonania opracowania (w tym świadomość jego celu), różnorodność prac pisemnych oraz rozsądny poziom pracochłonności.

3.5. Kontrola, ocena i podsumowywanie praktyki

Przebieg praktyki pedagogicznej, zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli¹⁸, powinien być monitorowany przez utrzymywanie systematycznego kontaktu opiekunów uczelnianych ze szkołami oraz dokumentowany. Nie są jednak dokładnie określone formy nadzorowania praktykantów ani rodzaje dokumentacji. W analizie programów wzięto pod uwagę i ten aspekt realizacji praktyki.

W 60% programów nie były wskazane żadne formy kontaktowania się opiekuna uczelnianego z opiekunem z ramienia szkoły. W pozostałych wymieniano: osobisty (zwłaszcza w przypadku praktyk śródrocznych), telefoniczny, e-mailowy, pocztowy. Kwestia nadzorowania przebiegu praktyk pojawiła się tylko w połowie analizowanych dokumentów, choć tylko w części były konkretne zalecenia dotyczące hospitowania przez opiekuna uczelnianego lekcji prowadzonych przez studentów; w innych jedynie wspomniano o możliwości wyrównawczej kontroli w placówce, interweniowaniu w razie problemów bądź ogólnie o sprawowaniu nadzoru. Można przypuszczać, że bezpośrednia kontrola jest raczej wyjątkowa, zważywszy na duże rozproszenie studentów (w większości indywidualna realizacja praktyki ciągłej w szkole wybranej przez studenta). Również tylko w pojedynczych programach wyraźnie wskazywano na konieczność konsultowania przez studentów konspektów własnych lekcji.

Pośrednim sposobem nadzoru jest urzędowa dokumentacja potwierdzająca zaliczenie wymaganej liczby godzin oraz wykonania zadań, o czym wspomniano w poprzednim podrozdziale.

Najczęstszą formą kontroli, poza pracami pisemnymi, jest hospitowanie lekcji prowadzonych przez studenta, najczęściej przez nauczyciela-opiekuna. Niestandardową formę sprawdzianu umiejętności dydaktycznych proponuje się na kierunku etyka z filozofią i wiedzą o społeczeństwie na UAM w Poznaniu (nr 39): student pod koniec praktyki przygotowuje i przeprowadza pokazową lekcję dla dyrektora i innych nauczycieli ze szkoły (czasem z udziałem metodyka z uczelni).

Standardy kształcenia nauczycieli również wskazują konieczność ocenienia praktyki przez opiekunów uczelnianych z uwzględnieniem opinii opiekuna szkolnego. Nie jest jednak sprecyzowane, czy ocena ta ma być wyrażona stopniem. Nie są również podane formy i kryteria oceny. Tylko w 60% programów wyraźnie wskazano, że z praktyki student powinien otrzymać ocenę, jednak we wszystkich zawarto jakieś warunki zaliczenia praktyki.

W zdecydowanej większości programów określono termin oddania dokumentacji stanowiącej podstawę zaliczenia praktyki, a w kilku zawarto sankcje za niedotrzymanie terminu w postaci niezaliczenia praktyki lub otrzymania oceny niedostatecznej.

¹⁸ Fragment dotyczący kontroli i oceny brzmi: „Szkoły wyższe kształcące nauczycieli są obowiązane utrzymywać systematyczny kontakt ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne. Udział studenta w zajęciach objętych praktykami pedagogicznymi jest dokumentowany. Praktyki pedagogiczne podlegają ocenie z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole”, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*. Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.poz.2110.

Do najczęściej wymienianych w programach warunków zaliczenia praktyki należą:

- złożenie dziennika praktyk, zaświadczenia o odbyciu praktyki z wpisami oficjalnie potwierdzonymi przez dyrektora,
- pozytywna opinia szkolnego opiekuna praktyk,
- dodatkowa, wymagana dokumentacja - najczęściej: konspekty przeprowadzonych lekcji zaopiniowane lub ocenione przez opiekuna szkolnego oraz protokoły/arkusze obserwacji lekcji z komentarzem studenta (lub bez), ewentualnie także potwierdzone oficjalnie przez opiekuna/dyrektora; rzadziej - innego rodzaju opracowania i materiały, wymieniane w poprzednim podrozdziale.

W nielicznych przypadkach planowano inne formy niż ocena dokumentacji. W programach realizowanych w Wyższej Szkole Przyrodniczo-Społecznej im. Wincentego Pola w Lublinie (nr 54, 55, 56) dziekan powołuje komisję egzaminacyjną pod przewodnictwem Kierownika Kształcenia Praktycznego, która na podstawie rozmowy z kandydatem (oraz dzienniczka) dokonuje oceny praktyki. Indywidualną rozmowę opiekuna uczelnianego ze studentem - jako uzupełnienie analizy dokumentacji - proponują Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie (nr 7, 8) oraz Uniwersytet Warszawski na kierunku filologia angielska (nr 10). W nielicznych programach wspomina się o ocenie lekcji prowadzonej przez studenta dokonywanej przez metodyka - opiekuna z ramienia uczelni (np. nr 37, 59).

W zdecydowanej większości programów w zasadzie nie formułuje się innych kryteriów ocen niż formalne: zrealizowanie praktyki w wymaganym wymiarze godzin, wykonanie zadań, złożenie stosownej dokumentacji (opracowań) lub sprawozdań z przebiegu praktyki czy, ewentualnie, terminowe złożenie dokumentacji. W przypadku, gdy konspekty lub przebieg prowadzonych przez studentów lekcji mają być ocenione przez nauczyciela lub metodyka z uczelni (zwłaszcza na podstawie specjalnych kart zawierających szczegółowe kryteria), można mówić o kryterium sprawności dydaktycznej w zakresie nauczanego przedmiotu (programów zawierających taki warunek było niespełna 20%). Jeśli nie ma takiego warunku, wówczas oddane konspekty odnoszą się jedynie do kryterium formalnego. Tylko w nielicznych programach formułuje się inne kryteria merytoryczne:

- w przypadku realizowania praktyki na kierunku nauczanie matematyki z informatyką na UMK w Toruniu (nr 26) bierze się w ocenie pod uwagę: przygotowanie merytoryczne studenta do konsultacji poświęconej opracowaniu konspektu prowadzonej przez siebie lekcji, samodzielność w przygotowywaniu konspektu oraz opinię nauczyciela-opiekuna o współpracy ze studentem;
- na praktyce realizowanej na filologii polskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Zamościu (nr 21) uwzględniana jest postawa moralna i wychowawcza studenta oraz samoocena praktykanta.

Warto zastanowić się, co oznacza brak wyraźnych kryteriów oceny praktyki. Po pierwsze, może to powodować dezorientację studenta i brak nastawienia na jakość wykonywanych zadań; po drugie, przekazywać ukryty komunikat: ważne jest, aby „odbyć”, „za-

liczyć” praktykę - nie jest istotne, jaka będzie jakość i wartość działań. Z kolei to, co jest poddawane ocenie, nie tylko stanowi dla studenta informację, w jaki sposób podchodzić do wykonywanych zadań, ale też może przyczyniać się do rozwijania określonych kompetencji. W cytowanych przypadkach kryteriów pozaformalnych położono nacisk na kompetencje dydaktyczne - koncepcyjne i realizacyjne (planowanie i prowadzenie lekcji), w pozostałych dwóch - również na inne - współdziałania (ocena współpracy studenta z nauczycielem), kreatywne (samodzielność), orientacyjne (przygotowanie merytoryczne) oraz moralne (postawa) i interpretacyjne w aspekcie autoewaluacji. Kryteria oceny dają studentom wyraźną informację, co jest ważne w zawodzie nauczyciela, a co nie. Wydaje się, że pomijanie określania merytorycznych kryteriów oceny osłabia szanse praktyk na kształtowanie wielu kompetencji studentów, zwłaszcza w zakresie postaw wobec pracy, innych ludzi i siebie samego jako przyszłego nauczyciela.

Ważnym i występującym w niemal wszystkich programach (jak również w standardach kształcenia nauczycieli) elementem oceny jest opinia opiekuna szkolnego, który ma możliwość na co dzień obserwować funkcjonowanie studenta podczas praktyki. Można powiedzieć, że w sytuacji, gdy nadzór uczelnianych opiekunów nad przebiegiem praktyk jest zazwyczaj pozorny (albo wyrywkowy), to na opiece z ramienia szkoły spoczywa ciężar ocenienia praktyki. Czy zatem, obciążając nauczycieli tą rolą, opiekunowie praktyk z ramienia uczelni pomagają im się z niej wywiązać? Otóż bardzo niewiele programów praktyk formułuje kryteria merytoryczne oceny praktyki przez opiekunów w szkołach. Częściej wymienia się przedmiot oceny, na przykład opinia o konspekcie, ocena dokumentacji przygotowanej przez studenta, ocena prowadzonych lekcji lub kryteria formalno-ilościowe: obecność, wykonywanie zadań zgodnie z planem. Znalaziono tylko kilka przykładów innych kryteriów (np. nr 39, 49):

kultura osobista, staranność wykonywania zadań, sumiennosc, punktualność, postawa studentów wobec uczniów i pracowników szkoły, aktywność, predyspozycje zawodowe, poziom przygotowania merytorycznego i metodycznego, organizację pracy, umiejętności realizacyjne, poprawność wykonania zadań, dyscyplinę formalną (absencja, spóźnienia).

Jednak w przypadku tych kryteriów nie sformułowano standardów oceny, a więc - jaki poziom przygotowania bądź poprawności przyjąć jako niski/wysoki/niewystarczający. Tylko do kilku programów dołączono (lub wskazano, że zostaną dostarczone) narzędzia ułatwiające dokonanie takiej oceny (według kryteriów opracowanych przez nauczycieli akademickich), np. karta oceny praktyk (nr 7, 8, 27), karta oceny lekcji (nr 10, 28, 29, 60), arkusz kompetencji pedagogicznych studenta (nr 47), schemat punktowania próby pracy (nr 27).

Innym składnikiem oceny, bardzo istotnym z punktu widzenia zwiększania refleksyjności przyszłych nauczycieli, jest autoewaluacja lub przynajmniej pogłębiona autorefleksja. Tylko w nielicznych programach pojawia się samoocena studenta jako wyodrębniony składnik oceny (np. nr 7, 8, 12, 21) lub element szerszej refleksji studentów na temat

przebiegu praktyki (np. w programie nr 29 - studenci w ramach „Raportu” mają napisać o swoich sukcesach i porażkach, przeanalizować relacje z uczniami, radzenie sobie z zadaniami, czy w programach nr 25, 26, 47 - prowadzić zeszyty obserwacji i doświadczeń; w programie nr 39 - zawrzeć swoje refleksje w sprawozdaniu).

Wydaje się również, że w większości programów pomija się kontrolną funkcję celów. Aby sprawdzić, czy kształcenie podczas praktyki było efektywne, należy w systemie kontroli (przedmiot i formy sprawdzania) i oceny (kryteria, standardy) odnieść się do zakładanych osiągnięć, jakie student ma uzyskać podczas praktyki. Ułatwia to zarówno pewne uszczegółowienie celów praktyki, jak i formułowanie ich w kategoriach osiągnięć studentów.

Zakończenie praktyki może być ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli, o ile stwarza się studentom okazję do:

- uporządkowania i zinterpretowania zdobytej wiedzy, odniesienia jej do teorii,
- refleksję nad wzrostem własnych kompetencji oraz brakami w innych obszarach,
- podzielenia się doświadczeniami,
- zaprezentowania dorobku (wyniki przeprowadzonych badań, opracowania, konspekty, pomoce dydaktyczne przygotowane przez studentów),
- dokonania samooceny,
- sformułowania uwag i informacji zwrotnych dotyczących przebiegu praktyki;
- wykorzystania zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń w toku dalszego kształcenia zawodowego.

Usytuowanie większości praktyk w planach studiów daje możliwość omówienia, ponieważ po ich odbyciu studenci mają jeszcze zajęcia z metodyki nauczania przedmiotu (rzadziej to się zdarza w przypadku praktyk ogólnopedagogicznych ciągłych, jeśli mają miejsce po zakończeniu kursu pedagogiki). Nie wiadomo jednak, w jakim stopniu i zakresie jest ona wykorzystywana przez nauczycieli akademickich. Analizowane programy na ogół nie zawierają takich informacji; nieliczne wspominają o indywidualnych rozmowach przy okazji przedstawiania dokumentacji na zaliczenie praktyki lub uwzględniania dorobku studenta podczas egzaminu z metodyki nauczania przedmiotu (np. nr 1). Dlatego warto i w tym miejscu przypomnieć o propozycjach Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (nr 47): platformie dyskusyjnej dla praktykantów, w ramach której nie tylko mogą komunikować się i konsultować ze sobą (i opiekunem uczelnianym) podczas praktyk, ale także zamieszczać swoje prace, oraz specjalnym przedmiocie, w ramach którego studenci omawiają praktykę oraz rozwijają brakujące kompetencje.

Trzeba też podkreślić, że wspólne omawianie i podsumowywanie praktyk to również możliwość uzyskania informacji zwrotnych od studentów przez nauczyciela akademickiego - opiekuna praktyk, które mogą mu pomóc w doskonaleniu kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli.

REKOMENDACJE

W świetle wcześniejszych rozważań i przykładów można polecić kilka rozwiązań sprzyjających podnoszeniu jakości kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli:

1. W zakresie kontroli: zadbać o możliwości rzeczywistego monitorowania przebiegu praktyk przez opiekunów z ramienia uczelni oraz zaproponować takie formy kontroli, czy to poprzez dobór prac pisemnych, czy inne, aby zwiększyć możliwości rzetelnej oceny.
2. W zakresie oceniania najbardziej skuteczne może być opracowanie konsekwentnego systemu oceniania, który będzie obejmował:
 - ustalenie nie tylko przedmiotu oceny (warunków zaliczenia), ale przede wszystkim jej merytorycznych kryteriów i standardów odnoszących się do celów praktyki, pożądanych kompetencji (nie tylko dydaktycznych, ale również innych, zwłaszcza moralnych, które są elementem kształtowania postawy wobec zawodu, uczniów, siebie jako przyszłego nauczyciela);
 - opracowanie kryteriów i standardów oceniania dla szkolnych opiekunów (skoro ich opinia jest ważnym składnikiem oceny praktykanta) oraz takich materiałów pomocniczych, które ułatwią nauczycielom to trudne zadanie;
 - zapoznanie studentów z kryteriami i standardami oceny praktyki – zarówno przez uczelnianego, jak i szkolnego opiekuna, co ukierunkuje ich działania i położy akcent na jakość (a nie ilość) wykonywanych zadań;
 - przygotowanie narzędzia do autoewaluacji studenta (mniej lub bardziej ustrukturyzowanego – może to być tylko lista pytań), aby zwiększyć jego refleksyjność i motywację do dalszego kształcenia zawodowego;
 - zdecydowanie o formie oceniania (tylko na podstawie prac pisemnych, czy również podczas bezpośredniego kontaktu) oraz możliwościach udzielenia informacji zwrotnych studentowi.
3. W zakresie podsumowywania praktyki:
 - zapewnienie możliwości omówienia praktyki (najlepiej w grupie), co oznacza takie usytuowanie jej w planie studiów, aby nie była realizowana po zakończeniu kursu odpowiedniego przedmiotu, a najlepiej – wyodrębnienie specjalnego przedmiotu będącego kontynuacją szkolenia praktycznego w ramach zajęć akademickich;
 - stworzenie możliwości zaprezentowania najciekawszych prac i doświadczeń studentów (z wykorzystaniem technologii informatycznych lub innych form: wystawy, konferencji, publikacji), co może dodatkowo motywować studentów do rzetelnego i kreatywnego podejścia do zadań.

ROZDZIAŁ IV

KOMPETENCJE NAUCZYCIELSKIE W ŚWIETLE PROGRAMÓW PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

4.1. Kompetencje współczesnego nauczyciela¹⁹

Ważnym nurtem we współczesnej pedagogice jest ujmowanie wymagań i oczekiwań kierowanych do nauczycieli w postaci zestawu kompetencji, gwarantujących efektywną i skuteczną realizację obowiązków zawodowych (Gałaś, 1993, s.45-50). Samo pojęcie „kompetencji” nie jest jednoznaczne, ale zazwyczaj przez kompetencje rozumie się integrację wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji i wartościowania (Stech, 2002, s.11-14). Istnieje wiele typologii kompetencji nauczycielskich, które odwołują się do różnych źródeł jako podstawy ich klasyfikacji, na przykład do:

- celów edukacji i zadań, jakie stawiają przed nauczycielem władze oświatowe w różnych typach szkół i na różnych poziomach kształcenia (Kwiatkowska-Kowal, 1998, s.207-210),
- czynności nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy odnoszą sukcesy (Kosyrz, 1997, s.25; Dylak, 1995, s.36-44),
- wyzwań, które stoją przed systemem edukacji w szybko zmieniającym się, ponowoczesnym świecie (np. Kwieciński, 2000, s.99-156),
- modeli funkcjonowania zawodowego nauczyciela, wywodzących się z różnych orientacji teoretycznych (Dróżka, 2004, s.26-33; Sekułowicz, 2005, s.16-23).

Do najbardziej powszechnych typologii należy propozycja Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który, uwzględniając zmiany społeczne, jakie zaszły w Polsce po 1989 r. i ich implikacje dla systemu edukacji, sformułował standardy kompetencji nauczycielskich, grupujących wiele szczegółowych umiejętności intelektualnych i praktycznych w kategorie:

- kompetencji prakseologicznych, obejmujących wiele szczegółowych umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych,
- kompetencji prakseologicznych, obejmujących wiele szczegółowych umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych,
- kompetencji komunikacyjnych, które wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych,
- kompetencji współdziałania, przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych,
- kompetencji kreatywnych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności i twórczego podejścia do zadań,
- kompetencji informatycznych, które - dzięki opanowaniu języka obcego i techno-

¹⁹ Niektóre fragmenty tego podrozdziału pochodzą z publikacji: Pankowska, 2010, s.18-26.

logii informatycznych - pozwalają korzystać nauczycielowi z nowoczesnych źródeł informacji,

- kompetencji moralnych, stanowiących podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej (Denek, 2000, s.122-127).

Bardziej uniwersalnych wymiarów kompetencji nauczycielskich poszukiwał również Stanisław Dylak (1995, s.37-42). W jego typologii punktem wyjścia są podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty: ciągła interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie. Konsekwencją takiego podejścia jest określenie trzech grup kompetencji zawodowych nauczyciela: bazowych, koniecznych i pożądanych.

Kompetencje bazowe, niespecyficzne dla zawodu nauczyciela, to określony poziom sprawności psychofizycznej oraz odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego, umożliwiające przyswojenie i przestrzeganie zasad etycznych, norm społecznych, jak również porozumienie z uczniami i współpracownikami.

Na **kompetencje konieczne**, bez których nauczyciel nie mógłby wypełniać zadań edukacyjnych, składają się kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne, nabywane w toku kształcenia zawodowego:

- *Kompetencje interpretacyjne* autor rozpatruje w trzech aspektach: wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej i krytycznej analizy własnych działań. Orientacja na wartości umożliwia nauczycielowi autonomiczne działania w różnych warunkowaniach politycznych i pedagogicznych, adekwatnie do potrzeb podmiotów kształcenia, pozwala mu krytycznie analizować wiedzę i rzeczywistość oraz nastawiać się na ciągłe poszukiwania intelektualne. Bardzo dobra znajomość wiedzy przedmiotowej umożliwia nauczycielowi odnalezienie się w nowej sytuacji, gdy przestał być podstawowym źródłem wiedzy dla uczniów: teraz jego zadaniem ma być przede wszystkim pomaganie uczniom w interpretowaniu, przekształcaniu i porządkowaniu informacji uzyskiwanych z różnych źródeł, stymulowanie i regulowanie ich aktywności poznawczej. Takie podejście wymaga od nauczyciela, aby był autonomicznym twórcą działalności zawodowej, a nie jedynie realizatorem odgórnie narzucanych zadań. Nauczyciel kompetentny w zakresie wiedzy, działania i wartości pedagogicznych potrafi reagować elastycznie i adekwatnie do różnych sytuacji i indywidualności uczniów, dysponuje szerokim repertuarem zachowań oraz prowadzi krytyczną refleksję nad własną pracą.
- *Kompetencje autokreacyjne* opierają się na samowiedzy, świadomości relacji ja-inni oraz wnikliwej autorefleksji związanej z działalnością pedagogiczną. Dzięki nim nauczyciel może tworzyć własną wiedzę pedagogiczną, w której teoria naukowa nie jest traktowana jako źródło twierdzeń do stosowania w praktyce, ale jako podstawa do wyprowadzania osobistej teorii w kontekście własnych doświadczeń. Nauczyciel ma przyjmować postawę badacza: stawiać i weryfikować hipotezy, gromadzić i uogólniać własne doświadczenia. Wyposażony w kompetencje autokreacyjne bę-

dzie twórczo podchodzić do pracy, stając się przeciwieństwem osoby nastawionej na stosowanie gotowych wzorców i poszukującej w teoriach pedagogicznych jedynie „recept” do zastosowania w praktyce.

- *Kompetencje realizacyjne* to przede wszystkim umiejętności warsztatowe, należące do sfery sprawnościowej, neutralne ideologicznie i względnie niezależne od czynników osobowościowych, wykraczające jednak poza wąsko pojmowany instrumentalizm. Powinny być na tyle szerokie i zróżnicowane, aby umożliwiały nauczycielowi wykonywanie czynności w różnych sytuacjach, układach interpersonalnych i na wszystkich etapach działania (rozpoznanie - decyzja - wykonanie).

Kompetencje pożądane mogą znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela, ale nie są niezbędne, na przykład osobiste zainteresowania, zaangażowanie społeczne, światopogląd, umiejętności i zdolności specjalne itp.

Inną znaną typologię opracował Robert Kwaśnica (2004, s.298-305). Autor łączy w niej perspektywę doświadczenia w sferze praktyczno-moralnej i w sferze wiedzy technicznej. Pierwsza z nich jest źródłem wiedzy nabywanej w praktyce komunikacyjnej, dzięki której jednostka jest w stanie nadawać sens rzeczywistości i rozumieć siebie i świat. Dostarcza reguł stanowienia sensu, jest źródłem zasad moralnych i norm regulujących postępowanie oraz umożliwia dialogowe porozumiewanie się z innymi. Natomiast wiedza techniczna (techniczno-analityczna) tworzy się pod wpływem doświadczenia związanego ze sprawczym oddziaływaniem na świat rzeczy. Dzięki niej człowiek jest zdolny działać intencjonalnie: określać cele oraz zdobywać wiedzę i opanowywać metody i środki potrzebne do ich osiągnięcia. Konsekwencją tych założeń jest podział kompetencji nauczycielskich na:

- praktyczno-moralne, a w nich:
 - interpretacyjne, umożliwiające postrzeganie i rozumienie świata poprzez ciągłe interpretowanie rzeczywistości i nadawanie jej nowych sensów;
 - moralne, oznaczające zdolność do refleksji, związanej przede wszystkim z prawomocnością własnego postępowania i dokonywaniem wyborów etycznych;
 - komunikacyjne, wyrażające zdolność do porozumiewania się z innymi i sobą samym na głębokim poziomie poznawczo-emocjonalnym, obejmujące empatię i akceptację innych ludzi, otwartość i analityczne podejście do cudzych poglądów, postawę niedyrektywną;
- techniczne, na które składają się kompetencje:
 - postulacyjne (normatywne), pozwalające identyfikować się z celami sformułowanymi przez innych i tworzyć własne cele;
 - metodyczne, związane z umiejętnością stosowania efektywnych metod działania poprzez naśladownictwo lub tworzenie własnych reguł;
 - realizacyjne, które sprowadzają się do odpowiedniego doboru środków i tworzenia optymalnych warunków działania prowadzących do osiągnięcia celów.

W świetle tych rozważań kompetencje zawarte w standardach kształcenia nauczycieli, czyli: dydaktyczne, wychowawcze i społeczne, kreatywne, prakseologiczne, komunikacyjne, informacyjno-medialne²⁰ wydają się być niewystarczające, ponieważ pomijają aspekt refleksyjności, która jest bardzo istotna nie tylko w samym działaniu nauczyciela, ale także w procesie przygotowywania się do zawodu. Dlatego w zespole zajmującym się analizą programów praktyk została opracowana eklektyczna lista kompetencji nauczycielskich, do której były odnoszone niektóre aspekty analizy programów.

Klasyfikacja kompetencji (eklektyczna) jako odniesienie do zagadnień związanych z kompetencjami pedagogicznymi w analizie programów praktyk:

- kompetencje orientacyjne (poznawcze, związane ze zbieraniem informacji, wiedzą o rzeczywistości szkolnej),
- kompetencje interpretacyjne (rozumienie, ocena, refleksja),
- kompetencje koncepcyjne (planowanie, programowanie pracy własnej i uczniów),
- kompetencje komunikacyjne (porozumiewanie się z uczniami w procesie kształcenia i w relacjach),
- kompetencje dydaktyczne (prowadzenie lekcji w aspekcie metodyki i realizacji),
- kompetencje wychowawcze (realizacja zadań wychowawcy klasy),
- kompetencje badawcze/diagnostyczno-metodologiczne (prowadzenie badań),
- kompetencje moralne (etyczne wymiary pracy wychowawczej i odpowiedzialności, w tym stosunek do uczniów/ludzi),
- kompetencje współdziałania (współpraca - np. z opiekunem praktyk, nauczycielami, uczniami, kolegami-studentami),
- kompetencje informatyczno-medialne (wykorzystanie technik informatycznych w nauczaniu/organizacji pracy szkoły, posługiwanie się środkami dydaktycznymi),
- kompetencje kreatywne (możliwość twórczego wkładu, proponowanie nowych rozwiązań).

4.2. Rozwijanie kompetencji nauczycielskich podczas praktyk pedagogicznych z perspektywy celów i treści programowych

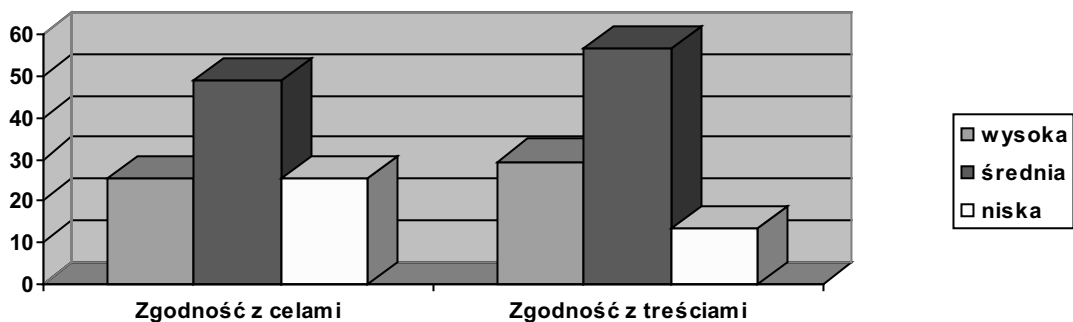
Nabywanie kompetencji profesjonalnych rozumianych jako zasób wiedzy, umiejętności, postaw i motywacji w określonym zakresie jest procesem, który trwa przez wiele lat aktywności zawodowej nauczyciela. Jednak powinien on się zacząć już na etapie przygotowania do pracy, ponieważ pewien poziom kompetencji pedagogicznych warunkuje udany start w zawodzie. Ich rozwój zaczyna się na etapie kształcenia teoretycznego pod-

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.poz.2110.

czas realizacji przedmiotów: psychologii, pedagogiki, dydaktyki szczegółowej i przedmiotów dodatkowych. Dopiero jednak podczas praktyki studenci zanurzeni w szkolnej rzeczywistości, w konfrontacji z realnymi wyzwaniami, mają szansę rozwijać te kompetencje, które zaczęli zdobywać, oraz zapoczątkowywać kształtowanie nowych. Zatem podczas analizy programów i ten aspekt przygotowania nauczycielskiego wzięto pod uwagę.

Badaczki szacowały, w jakim stopniu efekty zawarte w celach są zgodne z wizją kompetencji nauczycielskich w odniesieniu do klasyfikacji przyjętej na potrzeby tej analizy. Wykres (ryc. 22) ilustruje wyniki.

Ryc.22. Zgodność celów i treści z kompetencjami nauczycielskim - rozkład procentowy programów ($N_1=51$; $N_2=44$)*



*W kilku programach nie było określonych celów, w jeszcze większej liczbie - wyraźnie wyodrębnionego zakresu treści, stąd mniejsza liczba programów ujęta w tej analizie.

Porównanie pożądanego zestawu kompetencji nauczycielskich z zakładanymi w celach efektami praktyki oraz z hipotetycznymi możliwościami ich osiągnięcia dzięki realizacji treści programowych, wskazuje, że w większości programów istnieje zgodność na średnim poziomie. Warto zauważyć, że umiejętności i wiedza związane z poszczególnymi postawami znajdują silniejsze umocowanie w treściach programowych niż w celach. Mniej programów niż w przypadku celów wykazuje niską zgodność, zauważalnie więcej - średnią, a nieco więcej wysoką.

Poproszono również badaczki, aby oceniły, w jakim stopniu (intensywność rozwijania danej kompetencji) lub zakresie (wielość zadań służących rozwojowi danej kompetencji) proponowane studentom zadania rozwijają poszczególne kompetencje. Dane zostały zamieszczone w tabeli 4.

Tabela 4. Stopień/zakres rozwijania kompetencji nauczycielskich poprzez zadania - rozkład ilościowy analizowanych programów (N=59)

Rodzaje kompetencji rozwijanych przez zadania	W dużym stopniu/ zakresie		W średnim stopniu/ zakresie		W niewielkim stopniu/ zakresie		Pominięte	
	Liczba programów	%	Liczba programów	%	Liczba programów	%	Liczba programów	%
Orientacyjne	39	66,0	9	15,3	5	8,5	6	10,2
Interpretacyjne	26	44,1	16	27,1	6	10,2	11	18,6
Koncepcyjne	13	22,0	25	42,4	9	15,3	12	20,3
Komunikacyjne	18	30,5	18	30,5	16	27,1	7	11,9
Dydaktyczne	40	67,8	11	18,6	8	13,6	0	0,0
Wychowawcze	1	1,7	20	33,9	24	40,7	14	23,7
Badawcze	5	8,5	10	16,9	17	28,8	27	45,8
Moralne	2	3,4	11	18,6	30	50,9	16	27,1
Współdziałania	17	28,8	17	28,8	10	16,9	15	25,5
Informatyczno-medialne	11	18,6	9	15,3	14	23,7	25	42,4
Kreatywne	12	20,3	14	23,7	13	22,1	20	33,9

Rozkład wyników wskazuje, że w odniesieniu do wszystkich programów obraz kompetencji rozwijanych przez wykonywane zadania jest bardzo zróżnicowany. Kompetencje dydaktyczne i orientacyjne są w wysokim stopniu/zakresie rozwijane przez 2/3 programów. Trochę mniej niż połowa kładzie duży nacisk na kompetencje interpretacyjne, nieco mniej niż 1/3 - na komunikacyjne i współdziałania. Tylko w około co piątym analizowanym programie studenci w wysokim stopniu mogą rozwijać kompetencje koncepcyjne, kreatywne i informatyczno-medialne, a jedynie w pojedynczych programach wyraźnie akcentuje się kompetencje wychowawcze, moralne i badawcze, a więc te, które w największym stopniu (poza komunikacyjnymi i współdziałania) wpływają na budowanie relacji z uczniami, pozytywne do nich nastawienie, możliwość - dzięki badaniom - zdiagnozowania problemów dydaktyczno-wychowawczych, aby skutecznie je rozwiązywać i pomagać wychowankom. Nasuwa się pytanie - czy bez tych kompetencji nawet najlepiej przygotowany do prowadzenia lekcji nauczyciel poradzi sobie na starcie zawodowym.

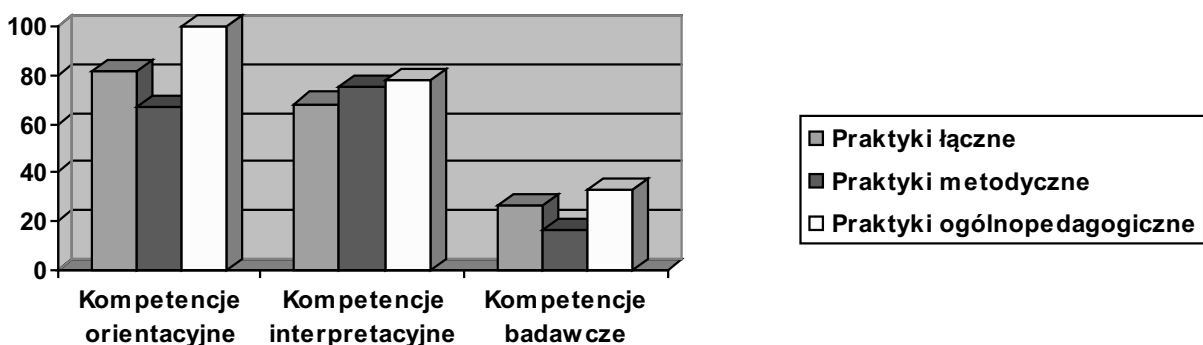
Warto uważnie przyjrzeć się także kompetencjom pomijanym w programach. Najczęściej nieobecne (w ponad 40% programów) są kompetencje badawcze i informatyczno-medialne. Te drugie prawdopodobnie już studenci mają w miarę opanowane, biorąc pod uwagę, że młodzi ludzie są grupą społeczną najbardziej oswojoną z nowymi technologiami (nie tylko w wyniku wcześniejszej edukacji szkolnej w tym zakresie), więc zapewne poradzą sobie z możliwościami ich stosowania w szkole (i jeszcze nauczą starszych nauczycieli). Jednak jeśli nie nabędą podczas przygotowania zawodowego kompetencji diagnostyczno-badawczych, mogą również nie opanować ich w trakcie aktywności zawodowej. Niestety, w polskich szkołach nauczyciele rzadko z nich korzystają w codziennej praktyce. To

właśnie studenci i młodzi adepci, świeżo po studiach, mogliby zachęcać doświadczonych nauczycieli do bardziej wnikliwej i zobiektywizowanej diagnozy. Ale przypuszczalnie nie będą tego robić, skoro zadania związane z prowadzeniem badań są tak często nieobecne w programach przygotowania zawodowego.

W 1/3 programów nie akcentuje się również pobudzania studentów do kreatywności, co po rozpoczęciu pracy może narażać ich na łatwość popadania w powielanie schematów i rutynowych rozwiązań zapożyczanych od starszych nauczycieli. Mniej więcej co czwarty-piąty program pomija kompetencje moralne, współdziałania, wychowawcze, koncepcyjne i interpretacyjne, a więc te, które mają decydujące znaczenie dla rozumienia sytuacji problemowych, samodzielnego szukania rozwiązań, a przede wszystkim oddziaływania na uczniów i kształtowanie dobrych relacji z nimi. Wyniki analizy programów w zakresie kryteriów oceny wskazują, że poza dydaktycznymi - większość kompetencji nie ma żadnego odniesienia do ewaluacji przebiegu praktyki i nie stanowi istotnego składnika oceny osiągnięć studentów. Taka sytuacja powinna niepokoić nauczycieli akademickich kształcących przyszłych nauczycieli.

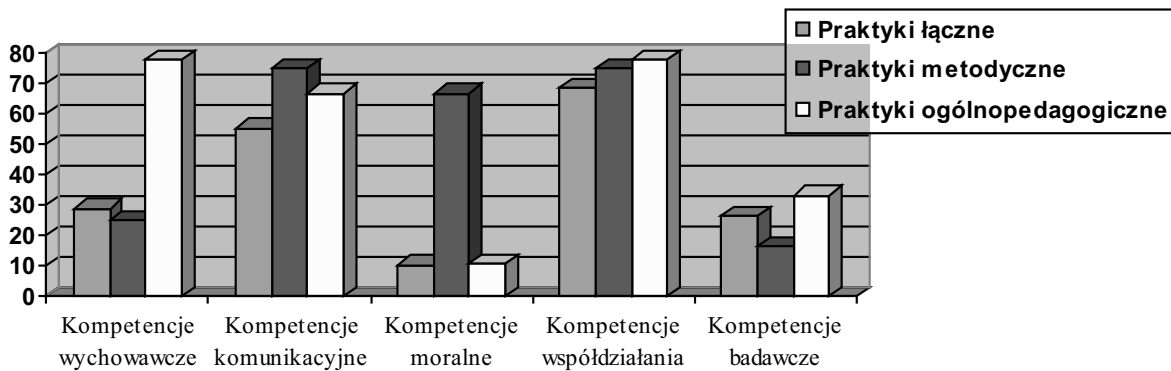
Choć we wcześniejszych częściach niniejszego raportu wyniki traktowane były globalnie - dla wszystkich rodzajów praktyk: ogólnopedagogicznych, metodycznych i realizowanych łącznie, warto sprawdzić, czy (i ewentualnie - jakie) występują różnice między nimi w zakresie rozwijanych kompetencji. Dla większej czytelności, wyniki zostaną przedstawione na wykresach, w których rozpatrywane będą grupy kompetencji powiązanych ze sobą treściowo (zatem niektóre z nich mogą się powtarzać w pewnych układach).

Ryc.23. Kompetencje służące refleksyjności nauczyciela w różnych rodzajach praktyk - rozkład procentowy programów rozwijających je w wysokim i średnim stopniu/zakresie (praktyki łączne N=38, praktyki metodyczne - N=12, praktyki ogólnopedagogiczne - N=9)



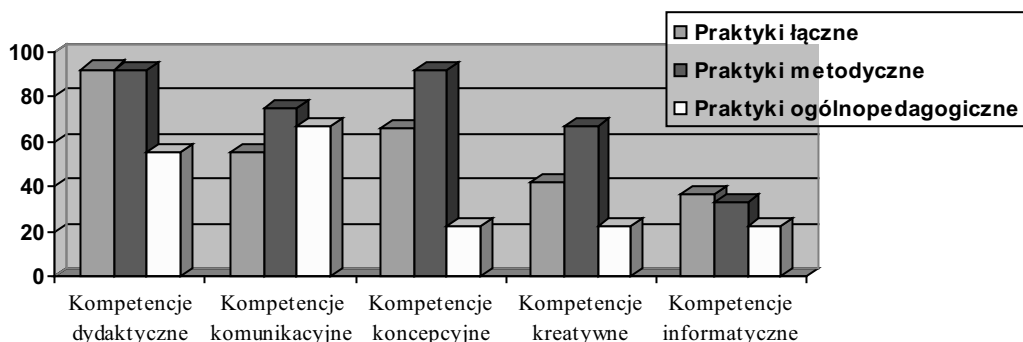
W zakresie pobudzania do refleksyjności wyróżniono trzy kategorie kompetencji: orientacyjne, interpretacyjne i badawcze. Okazuje się, że programy praktyk ogólnopedagogicznych kładą na nie większy nacisk niż programy pozostałych rodzajów praktyk.

Ryc.24. Kompetencje służące realizacji zadań wychowawczo-opiekuńczych w różnych rodzajach praktyk - rozkład procentowy programów rozwijających je w wysokim i średnim stopniu/ zakresie (praktyki łączne N=38, praktyki metodyczne - N=12, praktyki ogólnopedagogiczne - N=9)



Zestawienie kompetencji mających szczególnie duży wpływ na radzenie sobie nauczycieli z obszarem pracy wychowawczej w zależności od rodzaju praktyki (ryc. 24) prowadzi do bardzo interesujących wniosków. Wydawałoby się, że programy praktyk ogólnopedagogicznych oraz łącznych, w ramach których powinno się realizować treści związane z przedmiotami psychologiczno-pedagogicznymi, będą górować nad praktykami metodycznymi we wszystkich rodzajach kategorii. A jednak jest tak tylko w przypadku kompetencji wychowawczych odnoszących się do zadań wychowawcy klasy i metodyki pracy wychowawczej oraz kompetencji badawczych. Programy praktyk łącznych w pozostałych rodzajach kompetencji są najmniej reprezentowane. Ale najbardziej zaskakuje, że programy praktyk ogólnopedagogicznych, poza kompetencjami wychowawczymi, w zakresie których wyraźnie górują nad programami innych rodzajów praktyk, nieznaczną przewagę osiągają tylko w odniesieniu do kompetencji badawczych i współdziałania. Natomiast w przypadku praktyk metodycznych - w ich programach częściej niż w pozostałych akcentowane są kompetencje komunikacyjne oraz moralne. Jak widać, te ostatnie są brane pod uwagę niemal wyłącznie w programach praktyk metodycznych, a niemal całkowicie zaniedbane w pozostałych dwóch rodzajach praktyk.

Ryc.25. Kompetencje służące realizacji zadań dydaktycznych w różnych rodzajach praktyk - rozkład procentowy programów rozwijających je w wysokim i średnim stopniu/zakresie (praktyki łączne N=38, praktyki metodyczne - N=12, praktyki ogólnopedagogiczne - N=9)



W przypadku kompetencji szczególnie ważnych dla pracy dydaktycznej nauczyciela: dydaktycznych (na poziomie realizacyjnym), informatyczno-medialnych, komunikacyjnych, koncepcyjnych i kreatywnych (ryc. 25) nie zaskakują wyniki odnoszące się do dwóch pierwszych kategorii. Programy praktyk metodycznych i łącznych niemal w 100% je kształcą, podczas gdy nie wszystkie programy praktyk ogólnopedagogicznych przywiązują do nich dużą wagę (choć, jak wskazują wyniki w tabeli 4 - żaden ich nie pomija całkowicie). Inaczej sytuacja wygląda w przypadku kompetencji koncepcyjnych i kreatywnych, które mają wartość uniwersalną i są przydatne w każdym zakresie pracy nauczyciela. Wyraźnie widać, że programy praktyk metodycznych kładą na nie większy nacisk niż pozostałe, szczególnie duża dysproporcja występuje w porównaniu z programami praktyk ogólnopedagogicznych. Może to wynikać z jednej strony z usytuowania tych praktyk w planie studiów - zwykle są realizowane jako pierwsze, po lub w trakcie zajęć z pedagogiki, a więc w przypadku studiów licencjackich zwykle na II, a nawet I roku. Z drugiej strony praktyki te mają zwykle charakter obserwacyjny bądź asystencki i studenci mają niewiele okazji do czynnego udziału w życiu szkoły i wykonywania wielu samodzielnych zadań w odróżnieniu od pozostałych typów praktyk, podczas których samodzielnie prowadzą wiele lekcji. To jednak nie uniemożliwia stawiania studentom zadań pobudzających inwencję i myślenie koncepcyjne.

Przedstawiona wyżej bardziej szczegółowa analiza możliwości rozwijania różnych rodzajów kompetencji nauczycielskich, jakie wynikają z analizowanych programów, potwierdza wnioski, które przewijały się w poprzednich rozdziałach:

- praktyki pedagogiczne w niewystarczającym stopniu rozwijają kompetencje potrzebne w pracy nauczyciela i udanym starcie w zawodzie;
- przygotowanie do wąsko rozumianych zadań dydaktycznych (prowadzenie lekcji) jest stosunkowo najmocniejszą stroną praktyk (zwłaszcza metodycznych i łącznych), ale zdecydowanie słabo wypada przygotowanie do pracy wychowawczej;
- przyszli nauczyciele mogą sobie nie radzić z budowaniem dobrych relacji z uczniami i rozwiązywaniem problemów wychowawczych, których nawet nie będą w sta-

nie zdiagnozować i zrozumieć (kompetencje badawcze to najłabsze ogniwo programów praktyk);

- trudno również przewidzieć kierunki ich oddziaływania na uczniów, skoro programy praktyk zaniedbują rozwijanie postaw, a kompetencje moralne, poza programami praktyk metodycznych, są prawie całkowicie pomijane;
- adepci mogą mieć również trudności z rozumieniem i interpretowaniem rzeczywistości, w której przyjdzie im pracować, oraz z prowadzeniem refleksyjnego osądu nad własną pracą;
- w programach praktyk położony jest najsilniejszy nacisk na te umiejętności dydaktyczne (techniczne, realizacyjne), które nauczyciel może stosunkowo łatwo doskonalić już podczas startu zawodowego, korzystając ze wsparcia opiekuna stażu, bardziej doświadczonych nauczycieli oraz dzięki umiejętnościom zdobywanym podczas zajęć z metodyki, natomiast nie wykorzystuje się szczególnej sytuacji praktykantów (możliwości odnoszenia teorii do praktyki i praktyki do teorii dzięki kontynuacji zajęć na uczelni) do rozwijania kompetencji o charakterze uniwersalnym, zwłaszcza interpretacyjnych, badawczo-diagnostycznych, koncepcyjnych, kreatywnych i moralnych.

Ocena stopnia/zakresu rozwijania kompetencji poprzez zadania realizowane przez studentów w czasie praktyk, jest jedynie szacunkowa, oparta na niepełnych danych ze względu na często ogólnikowe opisy zadań, a więc dokonywana w części bardziej na podstawie doświadczeń, wiedzy i subiektywnym podejściu poszczególnych badaczek niż twardych faktach. Jednak pokazuje kontekst, do jakiego mogą odnieść się autorzy opracowujący nowe programy praktyk pedagogicznych.

REKOMENDACJE

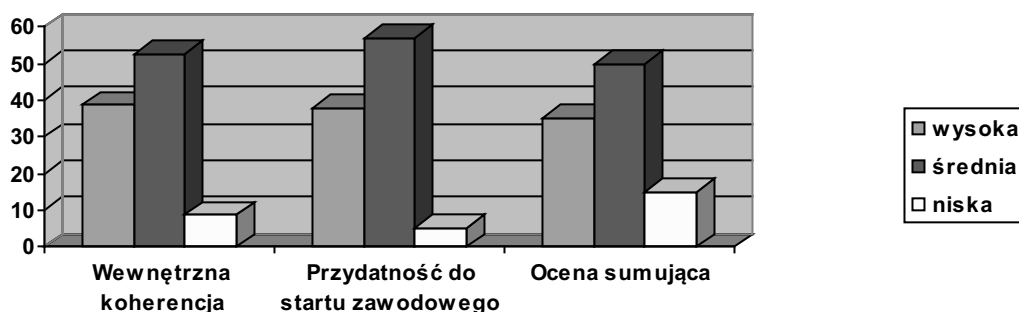
Warto, konstruując programy praktyk, spojrzeć na planowane cele, treści i zadania przez pryzmat kompetencji ważnych w zawodzie współczesnego nauczyciela. Dzięki temu może to być punkt wyjścia do dyskusji nad koncepcją programu, a jednocześnie podstawa do weryfikowania już opracowanych projektów. Na pewno warto zwrócić baczniejszą uwagę na kompetencje, które w analizowanych programach były szczególnie marginalizowane: badawcze, moralne, wychowawcze, kreatywne, oraz te, które mają wartość uniwersalną i mogą być wykorzystywane we wszystkich rodzajach pracy nauczycielskiej: interpretacyjne, komunikacyjne, koncepcyjne, kreatywne, współdziałania i moralne.

Mimo iż jakość programów praktyk ogólnopedagogicznych w zakresie rozwijanych w nich kompetencji rozczarowuje, to jednak tylko one akcentują kompetencje wychowawcze oraz w nieco większym stopniu niż pozostałe – kompetencje służące refleksyjności: badawcze, orientacyjne i interpretacyjne, dlatego lepiej realizować osobno praktyki ogólnopedagogiczne i metodyczne, gdyż łączne słabiej przygotowują do zadań dydaktycznych niż metodyczne i niemal całkowicie pomijają przygotowanie studentów do zadań wychowawczych.

ZAKOŃCZENIE

Celem przedstawionej analizy programów praktyk nie było ich wartościowanie, a jedynie poszukiwanie inspiracji dla nowych, bardziej optymalnych programów. Jednak po wypełnieniu na matrycy punktów dotyczących każdego z kryteriów dokonywano szacunkowych, uogólnionych ocen różnych ich aspektów. Dokonano też takiego podsumowania w odniesieniu do całego programu. Badaczki formułowały ogólne oceny dotyczące wewnętrznej koherencji programów, łącząc kryterium formalno-organizacyjne, merytoryczne i metodyczne, przydatności praktyki do startu zawodowego oraz sumującej oceny programu (ryc.26).

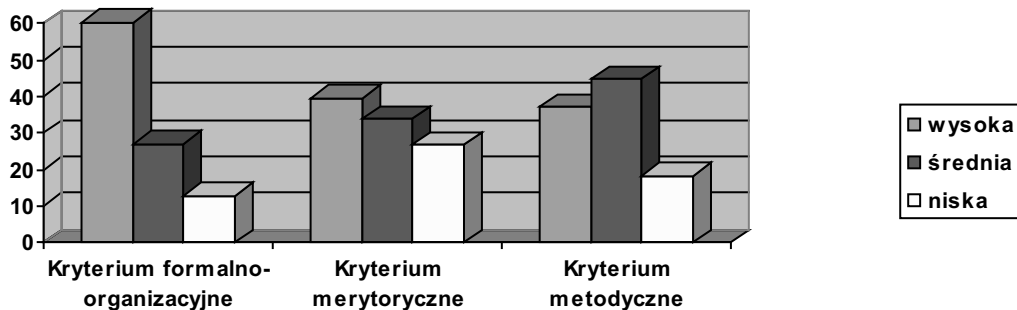
Ryc.26. Ogólna ocena programów praktyk w zakresie: 1/wewnętrznej koherencji programu (N=57), 2/przydatności praktyki do startu zawodowego (N=58), 3/oceny sumującej - procentowy rozkład programów (N=60)



Zdecydowana większość programów została oceniona przynajmniej średnio lub wysoko. Są to oczywiście oceny szacunkowe i uśrednione. Czasem wysoka jakość w jednym kryterium nieco tuszowała niedostatki w innym, podwyższając ogólny wynik, albo jakiś rażący brak osłabiał wymowę dobrej jakości pozostałych elementów. Sprawdzono zatem, sumując poddawane ocenie aspekty w zakresie każdego kryterium i obliczając średnią arytmetyczną, które z kryteriów były najmocniejszymi, a które najslabszymi stronami analizowanych programów (ryc. 27).

Jak wynika z danych zaprezentowanych na wykresach, o wysokich ogólnych ocenach programów często decydowało kryterium formalno-organizacyjne. Zasady organizacyjne, ich spójność, konkretność i dostępność w większości programów były sensownie zaplanowane i przejrzysto opisane. Niestety, programów, które zasługiwałyby na podobnie wysoką ocenę w zakresie merytorycznym (konceptcja całego programu, cele i treści) i metodycznym (zadania, kontrola, ocena) było mniej. O ile jednak w zakresie kryterium metodycznego prawie połowa z nich uzyskała ocenę średnią, to w zakresie merytorycznym ponad ¼ programów została oceniona nisko.

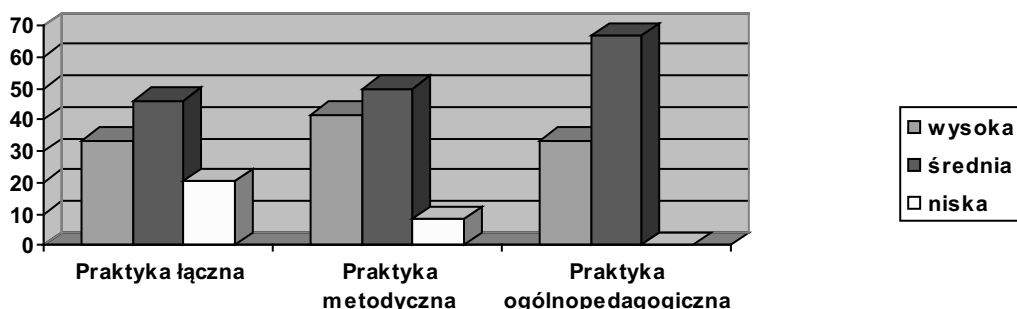
Ryc.27. Ogólna ocena programów praktyk w zakresie: 1/kryterium formalno-organizacyjnego, 2/ kryterium merytorycznego, 3/kryterium metodycznego - procentowy rozkład programów (N=60)



Wynikało to przede wszystkim z niesformułowania celów lub treści. W wielu programach o treściach można było raczej wnioskować z celów i zadań oraz z przygotowywanej przez studentów dokumentacji niż ze sformułowań *explicite*. Zdarzało się dość często, że merytoryczne aspekty praktyk - decydujące o ich wartości kształcącej - były rozproszone i zagubione wśród informacji o charakterze organizacyjno-formalnym. Trzeba też przyznać, że niektóre programy w sensie merytorycznym były dość ramowe i miały być uzupełniane szczegółowymi programami przygotowywanymi przez opiekunów uczelnianych, skoro jednak zawierały aspekty merytoryczno-metodyczne, były również uwzględniane w analizie.

Porównano również sumujące oceny dotyczące różnych rodzajów praktyk (łącznych, metodycznych i ogólnopedagogicznych - ryc.28).

Ryc.28. Ogólna ocena programów praktyk łącznych (N=39), metodycznych (N=12) i ogólnopedagogicznych (N=9) - rozkład procentowy programów



Podsumowująca ocena programów różnych rodzajów praktyk potwierdza wcześniejsze uwagi, że praktyka łączna obejmująca przygotowanie zarówno do pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej jest gorszym wariantem niż podział praktyki na metodyczną i ogóln-

nopedagogiczną. Najwięcej programów o wysokiej jakości było wśród programów praktyk metodycznych, najmniej nisko ocenionych - wśród praktyk ogólnopedagogicznych. Należy oczywiście wziąć pod uwagę, że te dwie ostatnie grupy były zdecydowanie mniej liczne niż programy dotyczące praktyk łącznych, które - prawdopodobnie - są najpowszechniejszym wariantem realizowanym w szkołach wyższych. Warto się zastanowić, czy słusznie.

Nawet najdoskonalszy program praktyk może nie przynieść oczekiwanych efektów, jeśli będzie niewłaściwie realizowany, dlatego tak ważna jest współpraca między uczelnią i szkołą, nauczycielami i opiekunami praktyk z ramienia uczelni. Dla szkoły praktykanci często stanowią obciążenie, zaburzają rytm codziennej działalności, wymagają dodatkowej pracy od nauczycieli-opiekunów. Warto zatem zastanowić się, jak uczelnie mogą zrekompensować nauczycielom - nie tylko w formie, zwykle dość symbolicznego, wynagrodzenia finansowego - trud, który ponoszą, kształcąc studentów. Można proponować szkolenia, planować zadania, które przyniosą korzyści całej placówce, ale chyba najlepiej poznać oczekiwania szkół i nauczycieli, zadbać o jakość wzajemnych kontaktów, otwierając się na partnerstwo. Wydaje się, że realizacja projektu „Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa”, w ramach którego została opracowana niniejsza analiza programów praktyk, jest krokiem w kierunku rzeczywistego współdziałania.

BIBLIOGRAFIA

- Arends R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Cartwright D.P. (1965), *Zastosowania analizy treści*. W: Nowak S. (red.) *Metody badań socjologicznych*. PWN, Warszawa.
- Chomczyńska-Rubacha M., (2010), *Ukryty program edukacji pedagogów i nauczycieli*. „Kultura i Edukacja”, nr 2, s.7-16.
- Czarnecki K., Karaś S. (1996), *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Dąbrowska E., Wojciechowska-Charlak B. (1996), *Między teorią a praktyką wychowania*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Denek K. (2000), *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*. W: Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedagogologii na przelomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s.121-130.
- Dróżka W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Fish D. (1996), *Kształcenie poprzez praktykę*, przekł. Klus-Stańska D., Mizerek H., CODN, Warszawa.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t.II., przekł. Radzicki J., PWN, Warszawa 1988.
- Gałaś M. (1993), *Podstawowe orientacje badawcze nad rolą nauczyciela i ucznia. Stan aktualny i perspektywy zmiany*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, t.XIX, Toruń, s.41-60.
- Głogowska R. (2004), *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza - biegłość - refleksyjność*. Edytor, Toruń-Poznań.
- Jakóbowski J. (1987), *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. WSP, Bydgoszcz.
- Kawecki I. (2003), *Wprowadzenie do wiedzy o szkole*. Impuls, Kraków.
- Kawecki I. (2004), *Wiedza praktyczna nauczyciela*. Impuls, Kraków.
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*. WSiP, Warszawa.
- Konarzewski K. (1992), *Uczeń*, W: Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*, t.2, Szkoła. PWN, Warszawa, s.91-147.
- Kosyrz Z. (1997), *Osobowość wychowawcy*. Agencja Wydawnicza CB, Warszawa.
- Kowal S. (2004), *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*.

Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2.PWN, Warszawa, s.291-323.

Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Kwiatkowska-Kowal B. (1998), *Funkcje i zadania zawodowe nauczyciela*. W: Chmielewska J. (red.), *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. WSP ZNP, Warszawa, s.207-211.

Kwieciński Z. (1992), *Praca szkolna jako złudzenie*. W: Kwieciński Z. (red.), *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Toruń.

Kwieciński Z. (2000), *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Edytor, Toruń.

Ogryzko-Wiewiórowski H. (1986) *Wprowadzenie do metod badawczych w socjologii*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Pankowska D. (2010), *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Pankowska D. (2010a), *Uwarunkowania funkcjonowania nauczyciela w roli wychowawcy klasy*. W: Pankowska D., Sokołowska-Dzioba T. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela przedmiotów zawodowych, część 2: Praca wychowawcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s.11-31.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.poz.2110.

Rubacha K. (2000), *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Wydawnictwo UMK, Toruń.

Sekułowicz M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

Stech K. (2002), *Kompetencje zawodowe nauczyciela - spojrzenie na problem*. W: Ferenz K., Koziół E. (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, s.11-20.

Walkiewicz B. (red.) (2006), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Wiłkomirska A. (2005), *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Zaręba E. (1987) *Analiza treści w pracy badawczej pedagoga*. W: S.Palka (red.), *Teoretyczne podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

MATRYCA DO ANALIZY PROGRAMÓW PRAKTYK

Autorka analizy...

Program nr.....

Uczelnia:

Kierunek studiów:

Rodzaj studiów: licencjackie/magisterskie uzupełniające/jednolite magisterskie/podyplomowe

Rodzaj praktyki: ogólnopedagogiczna - metodyczna

Sposób realizacji: pedagogiczna i metodyczna oddzielnie/łącznie

I. Kryterium formalno-organizacyjne					
A/Informacje ogólne					
1. Forma praktyki	Ciągła			Śródroczna	Inna
2. Liczba praktyk					
3. Liczba godzin (ogółem)/ wymiar czasu (liczba tygodni)					
4. Typ szkoły, w jakiej praktyka jest realizowana (szkoła podstawowa/ gimnazjum/ ponadgimnazjalna/ inna placówka)					
5. Usytuowanie praktyki w planie studiów (rok, semestr)					
6. Usytuowanie w planie studiów w odniesieniu do odpowiednich zajęć (psychologia i pedagogika, metodyka): przed rozpoczęciem przedmiotu, między semestrami, po realizacji przedmiotu	Przed	Pomiędzy semestrami	Po	W trakcie którego semestru nauczania przedmiotu?	

7.Kto decyduje o kształcie organizacyjnym/ modelu praktyk (rodzaju, wymiarze godzin, organizacji, usytuowaniu praktyk w planie studiów itp.)?	Rada/ dziekan wydziału macierzystego	Władze wydziału pedagogicznego (w odniesieniu do praktyki gólnopedagogicznej)	We współpracy między wydziałami	Władze rektorskie	Inna możliwość
Ocena ogólnego planu praktyki - pytania pomocnicze:					
8. Czy spełnia wymagania określone w „Standardach” co do rodzaju praktyki?	Tak	Nie	Uwagi		
9. Czy spełnia wymagania określone w „Standardach” co do liczby godzin?	Tak	Nie	Uwagi		
10. Czy jest realizowana w typie szkoły zgodnie z poziomem kształcenia studentów (licencjat/magisterskie)?	Tak	Nie	Uwagi		
11. Czy usytuowanie w planie studiów daje szansę na przygotowanie studenta do realizacji praktyki?	Tak	Nie	Uwagi		
12. Czy usytuowanie w planie studiów daje szansę na omówienie przebiegu praktyki i wykonanych zadań?	Tak	Nie	Uwagi		
13. Czy usytuowanie w planie studiów daje szansę na wykorzystanie doświadczeń studentów w toku dalszego przygotowania zawodowego (zajęciach)?	Tak	Nie	Uwagi		
14. UWAGI:					
2.Organizacja praktyki					
15.Czy jest sformułowany ogólny program praktyki?	Jako odrębny dokument	Jako fragment większej całości	Nie	Uwagi	

16. Czy program jest ogólnodostępny na stronach www uczelni?	Tak	Nie	Uwagi		
17. Czy jest sformułowany regulamin praktyk?	Jako odrębny dokument	Jako fragment większej całości	Nie	Uwagi	
18. Czyich działań dotyczy regulamin praktyk?	Uczelnianych opiekunów praktyk	Władz uczelni/wydziału	Szkół (dyrekcji)	Opiekunów praktyk w szkole	Studentów
19. Jakich spraw dotyczy regulamin (np. obowiązki studentów, opiekunów, warunki zaliczenia, kryteria oceny, termin zaliczenia, określenie typu szkoły, miejsca odbywania praktyki itp.)?					
20. Kto występuje do szkoły o zgodę na odbycie praktyki?	Uczelniany opiekun praktyk	Władze uczelni/wydziału	Student	Inna możliwość	
21. Kto wybiera szkołę?	Student	Uczelniany opiekun	Władze wydziału	Kuratorium	Inna możliwość
22. Czy są wyznaczone szkoły ćwiczeń/stale współpracujące z uczelnią?	Tak	Nie	Uwagi		
23. Gdzie odbywa się praktyka?	W miejscu siedziby uczelni	W miejscu zamieszkania studenta	Dowolnie (student wybiera)	Inna możliwość	
24. Czy studenci w danej szkole realizują praktyki:	Indywidualnie	W grupach (jak licznych)	Uwagi		
25. Liczba praktykantów przypadająca na opiekuna:	Z ramienia uczelni		W szkole		
26. Kto jest opiekunem praktyk z ramienia uczelni?	Osoba realizująca zajęcia	Inni nauczyciele akademicy powoływani przez zwierzchnie władze	Inna możliwość		
27. Czy na wydziale jest koordynator praktyk d/s merytorycznych?	Tak, nauczyciel akademicki	Tak, inny pracownik	Nie		Uwagi
28. Czy na wydziale jest koordynator praktyk d/s organizacyjnych?	Tak, nauczyciel akademicki	Tak, inny pracownik	Nie		Uwagi

29. Kto odpowiada za organizację praktyk na uczelni?	Pracownicy administracyjni wydziału	Nauczyciele akademicy na wydziale	Wyznaczony koordynator	Dziekan wydziału/ jednostki	Ktoś inny
30. Kto jest opiekunem praktyk w szkole?	Nauczyciel przedmiotu kierunkowego	Dowolny nauczyciel-wychowawca	Dyrektor	Pedagog szkolny	Ktoś inny
31. Kto odpowiada za organizację praktyki w szkole?	Dyrektor	Koordynator wyznaczony przez dyrektora	Nauczyciel-opiekun	Inna możliwość	
32. Czy opieka nad praktykami jest wynagradzana w przypadku?	Uczelnianego opiekuna	Szkolnego opiekuna	Studentów	Uwagi	
33. W jaki sposób jest wynagradzana w przypadku nauczycieli akademickich?	W ramach pensum	Dodatkowo - umowa-zlecenie	W inny sposób	Nie jest wynagradzana	
34. W jaki sposób jest wynagradzana w przypadku nauczycieli w szkole?	Stawka za jednego studenta	W inny sposób (jaki?)		Uwagi	
35. Czy jest określony (np. w regulaminie) sposób kontaktowania się podczas praktyk? Jeśli tak, w jaki sposób?	Opiekuna uczelni z opiekunem w szkole	Studenta z opiekunem uczelnianym		Nie	
36. Czy są określone warunki zaliczenia praktyki przez uczelnianego opiekuna praktyk?	Tak (jakie?)				Nie
37. Czy są określone warunki zaliczenia praktyki przez szkolnego opiekuna praktyk?	Tak (jakie?)				Nie
38. Czy zaliczenie ma być z oceną?	Tak		Nie		
39. Jeśli jest zaliczenie z oceną, kto wystawia ocenę?	Uczelniany opiekun	Szkolny opiekun		Ocena łączna	
40. Czy są określone terminy zaliczenia?	Tak (jakie?)			Nie	
41. Dodatkowe informacje					
Ocena organizacji praktyki - w stopniu:	Wysokim	Średnim	Niskim	Brak danych/trudno powiedzieć - uwagi	

42. Kompletność dokumentów określających zasady organizacji i regulamin praktyk, program					
43. Dostępność dokumentów regulujących organizację praktyk					
44. Wewnętrzna spójność zasad organizacji w odniesieniu do uczelni (np. zakresy odpowiedzialności podmiotów współodpowiedzialnych za organizację praktyk)					
45. Wewnętrzna spójność zasad organizacji w odniesieniu do relacji uczelnia-szkola (np. szkoły ćwiczeń, jasne określenie zasad współpracy, kontaktów)					
46. Konkretność i precyzja sformułowań w dokumentach określających zasady organizacji praktyk					
47. Uwagi					
II. Kryterium merytoryczne					
48. Czy jest sformułowany merytoryczny program praktyk?	Jako odrębny dokument	Jako element większej całości		Nie	
49. Do jakich kryteriów zewnętrznych odwołuje się program praktyk?	Orientacji teoretycznej (jakiej?)	Obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli (tak/nie)	Sylwetki absolwenta (wskaźnik na źródło informacji)	Kompetencji nauczyciela (typologii ujętej w literaturze - czyjej/ własnej autorów programu)	Inna możliwość (jaka?)/ brak odwołania
50. Co zawiera program (tak/nie)?	Cele	Treści	Zadania	Warunki zaliczenia	Inne informacje (jakie?)
51. Jeśli są sformułowane cele, w jaki sposób?	Z perspektywy zamierzeń kształcących		Z perspektywy efektów uzyskiwanych przez studenta		
52. Jeśli są sformułowane cele, jaki jest ich poziom ogólności?	Ogólne		Szczegółowe		Operacyjne

53. Czego dotyczą cele i jaki jest ich udział w całości planowanych efektów? Proszę w każdej kategorii wymienić skrótowo cele oraz uszeregować ich udział, gdzie 1 oznacza najwięcej.	Wiedzy	Umiejętności poznawczych	Umiejętności praktycznych	Postaw i motywacji	Inna możliwość
54. Do jakich (maksymalnych) poziomów taksonomicznych odnoszą się cele (wg taksonomii Blooma: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocena) ?	Największa część zadań	Mniejsza część zadań	Nieliczne zadania	Brak zadań	
55. W jakim stopniu (wysokim - pełny zakres; średnim - częściowy zakres; niskim - niewielki zakres zgodności) cele są zgodne z:	Przyjętą teorią (jeśli była określona)	Standardami kształcenia nauczycieli	Sylwetką absolwenta (jeśli była określona)	Kompetencjami nauczycielskimi (zgodnie z przyjętą w analizie typologią)	Uwagi
56. Czy i jak są określone treści?	Jako zakresy poznania	Jako zadania do wykonania	Jako zakresy poznania i zadania	Inaczej Jak?	Nie są określone
57. W jakim stopniu zakres treści praktyki jest wyczerpujący w stosunku do: (w wysokim stopniu/średnim/niskim/ brak powiązań) Uwagi	Celów ujętych w programie	Standardów kształcenia	Kompetencji nauczyciela (wg typologii przyjętej w analizie)	Zadań nauczyciela-wychowawcy (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, diagnostycznych, administracyjno-organizacyjnych)	Innych zmienionych (jakich?)
58. Czy układ treści kształcenia (logika, wewnętrzna spójność, kolejność) jest prawidłowy?	Tak	Dyskusyjny	Nie	Uzasadnienie	
59. Jaki jest udział poszczególnych rodzajów treści w całości? Proszę uszeregować od najliczniejszej kategorii (1).	Wiedza (informacje)	Umiejętności poznawcze	Umiejętności praktyczne	Postawy	Inna możliwość

60. Czy cele i treści (program) praktyki odnoszą się do programu zajęć z pedagogiki/metodyki?	W pełnym zakresie	W średnim zakresie	W małym zakresie	Brak informacji/ trudno powiedzieć/ nie		
61. Dodatkowe informacje						
Ocena merytorycznej strony praktyki w zakresie - w stopniu	Wysokim	Średnim	Niskim	Uwagi		
62. Kompletność informacji dotyczących merytorycznej strony praktyki						
63. Adekwatność treści do celów praktyki (koherencja)						
64. Konkretność i precyzja sformułowań w programie praktyki						
65. Uwagi						
III. Kryterium metodyczne						
66. Czy w programie lub innych dokumentach są sformułowane konkretne zadania do wykonania?	Tak		Nie		Uwagi	
67. Jaki jest ilościowy udział zadań sformułowanych w sposób: (w większości/częściowo/niewiele/brak)	Ogólnikowo		Konkretnie		Uwagi	
68. Czy do zadań dołączone są wskazówki, materiały pomocnicze?	Do większości		Do części		Do niewielu	Brak
69. Jaki jest udział zadań z poszczególnych kategorii? Proszę uszeregować (1- największy) oraz w odpowiednie rubryki wpisać przykłady.	Poznawcze (zbieranie informacji)	Praktyczne w zakresie umiejętności poznawczych - interpretacja, ocena, refleksja	Praktyczne w zakresie umiejętności diagnostycznych	Praktyczne w zakresie umiejętności metodycznych (dydaktycznych i wychowawczych)	Praktyczne w zakresie umiejętności psychospołecznych (komunikacyjnych, wychowawczych)	Inne (jakie?)
70. Do jakich poziomów taksonomicznych odnoszą się zadania (wg taksonomii Blooma):	Najwięcej zadań		Mniejsza część zadań		Nieliczne zadania	Brak zadań

71. W jakim stopniu zadania służą realizacji celów?	Wysokim	Średnim	Niskim	Trudno powiedzieć/brak informacji		
72. Jakie kompetencje nauczycielskie rozwijają zadania (wymienić zgodnie z przyjętą klasyfikacją)?	W dużym stopniu/zakresie	W średnim stopniu/zakresie	W niewielkim stopniu/zakresie	Pominięte		
73. Jaki jest poziom trudności zadań związany z ich złożonością?	Duży dla większości zadań	Duży dla części zadań	Duży dla nielicznych zadań	Nie ma zadań o wysokim stopniu złożoności/trudności		
74. Jaki jest poziom trudności zadań wynikający z wymaganych kompetencji (poznawczych, praktycznych)?	Duży dla większości zadań	Duży dla części zadań	Duży dla nielicznych zadań	Nie ma zadań o wysokim stopniu złożoności/trudności		
75. Jaki jest poziom samodzielności studentów przy wykonywaniu zadań (wysoki/średni/niski) w odniesieniu do:	Wyboru zadania	Planowania zadania	Realizacji zadania	Uwagi		
76. Jaki jest poziom aktywności studentów przy wykonywaniu zadań (liczba zadań do wykonania w odniesieniu do czasu trwania praktyki):	Wysoki	Średni	Niski	Uwagi		
77. Jakiego nakładu pracy wymaga realizacja zadań (stopień złożoności, pracochłonności) w odniesieniu do wszystkich zadań łącznie:	Bardzo dużego	Dużego	Średniego	Niskiego	Uwagi	
78. Czy zadania wymagają od studenta wchodzenia w interakcje z innymi podmiotami (często/czasem/rzadko/wcale)	Uczniami	Nauczycielami	Dyrekcją	Innymi pracownikami szkoły	Osobami lub instytucjami spoza szkoły	Innymi studentami (wykonywanie zadań we współpracy)
79. Jaka jest proporcja zadań obligatoryjnych do fakultatywnych?	Przewaga obligatoryjnych		Równowaga		Przewaga fakultatywnych	
80. W jaki sposób studenci mają dokumentować wykonanie zadań (tak/nie)?	Wpisy w dzienniku	Jako materiały w portfolio/teczce	W inny sposób (jaki?)	Brak konieczności dokumentowania		

81. Jeśli studenci mają oddać oddzielne opracowania, to jakie (np. charakterystyka klasy, ucznia, protokół hospitacji, konspekt)?					
82. Jaki jest związek wykonania zadań z warunkami zaliczenia praktyki?	Konieczny warunek - wykonanie wszystkich zadań	Konieczny warunek - wykonanie części zadań	Brak związku	W ogóle brak określonych warunków zaliczenia	Uwagi
83. Czy zadania wiążą się z korzyściami dla szkoły/nauczyciela/uczniów - jeśli tak, jakimi?	Szkoły		Nauczyciela-opiekuna		Uczniów
84. Czy jeśli praktyka jest na ocenę (stopień), podane są kryteria ocen?	Tak		Nie		Uwagi
85. Czy student ma możliwość kontaktowania się z uczelnianym opiekunem w trakcie praktyk?	Zbiorowo na zajęciach	mailowo	telefonicznie	Osobiście indywidualnie	Brak informacji
86. Czy opiekun uczelniany hospituje studenta i nadzoruje przebieg praktyk w szkole?	Tak		Nie		Brak informacji
87. Uwagi/dodatkowe informacje					
Ocena metodycznej strony praktyki w zakresie - w stopniu:	Wysokim	Średnim	Niskim	Uwagi	
88. Precyzja opisu zadań (konkretność, dodatkowe wskazówki)					
89. Wewnętrzna spójność celów, treści i zadań					
90. Aktywizacja studentów (wskaźniki: liczba zadań, samodzielność, poziom trudności, nakład pracy)					
91. Precyzja w określaniu wymagań (warunków zaliczenia, kryteriów oceny)					
92. Uwagi					

Ogólna ocena praktyki w zakresie - w stopniu:	Wysokim	Średnim	Niskim	Uwagi
93. Wewnętrznej spójności między zakresem merytorycznym i metodycznym a zasadami organizacji praktyki				
94. Przydatności praktyki w przygotowaniu do startu zawodowego				
95. Przestrzegania zasady niezbędnych warunków wstępnych - czy student miał możliwość przygotowania teoretycznego do praktyki na zajęciach (np. liczba godzin z psychologii/ pedagogiki/metodyki poprzedzających praktykę):				
96. Przestrzeganie zasady aktywnego wiązania teorii z praktyką (kompatybilność celów, treści, zadań, sposobu realizacji praktyki z programem/ treściami/ standardami kształcenia nauczycieli:				
97. Zgodność z zasadą dostępności (czy program praktyk, opis zadań, regulamin itp. są wyczerpująco i precyzyjnie sformułowane oraz dostępne na stronach www; czy jest zapewniony kontakt z uczelnianym opiekunem praktyk itp.)				
98. Ogólna ocena praktyki:				

99. Najważniejsze słabe strony analizowanego programu praktyki:

100. Najważniejsze mocne strony analizowanego programu (rekomendacje):

101. Ciekawe materiały metodyczne/pomocnicze:

Klasyfikacja kompetencji (eklektyczna) jako odniesienie do pytań związanych z kompetencjami pedagogicznymi:

- orientacyjne (poznawcze, związane ze zbieraniem informacji, wiedzą o rzeczywistości szkolnej)
- interpretacyjne (rozumienie, ocena, refleksja)
- konceptyjne (związane z planowaniem, programowaniem pracy własnej i uczniów)
- komunikacyjne (umiejętności porozumiewania się z uczniami w procesie kształcenia i w relacjach)
- dydaktyczne (związane z prowadzeniem lekcji w aspekcie metodyki i realizacji)
- wychowawcze (związane z realizacją zadań wychowawcy klasy)
- badawcze/diagnostyczno-metodologiczne (prowadzenie badań)
- moralne (w tym stosunek do uczniów/ludzi)
- współdziałania (umiejętności współpracy - np. z opiekunem praktyk, z nauczycielami, uczniami, kolegami-studentami)
- informatyczno-medialne (wykorzystanie technik informatycznych w nauczaniu/ organizacji pracy szkoły/postępowanie się środkami dydaktycznymi)
- kreatywne (możliwość twórczego wkładu, proponowania nowych rozwiązań)

WYKAZ ANALIZOWANYCH PROGRAMÓW

I. Praktyki łączne

1. Program praktyki zawodowej 2010/2011 dla studentów stacjonarnych II r. filologii polskiej (nauczanie języka polskiego i prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych). Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Źródło: www.up.krakow.pl/polski/index.php?p0=9

2. Program praktyki zawodowej 2010/2011 dla studentów stacjonarnych III r. filologii polskiej (nauczanie języka polskiego i prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych). Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Źródło: www.up.krakow.pl/polski/index.php?p0=9

3. Program praktyki zawodowej 2010/2011 dla studentów stacjonarnych I r. (filologii polskiej (nauczanie języka polskiego i prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych). Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Źródło: www.up.krakow.pl/polski/index.php?p0=9

4. Zasady organizacji praktyk pedagogicznych Niepublicznego Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych TWP w Krakowie. (nauczanie języka angielskiego). Źródło: www.twp-krakow.net

5. Regulamin praktyk pedagogicznych dla studentów Instytutu Kultury Fizycznej na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Uniwersytet Szczeciński, kierunek: wychowanie fizyczne. Źródło: www.us.szc.pl/main.php

6. Regulamin praktyk pedagogicznych na specjalności nauczycielskiej. Uniwersytet Szczeciński, kierunek: filologia, filologia polska, i makrokierunek: filologia polska i kulturoznawstwo.

Źródło: http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik_1279198120.doc

7. Regulamin praktyk zawodowych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Plan praktyk zawodowych - Instytut Humanistyczny - Zakład filologii angielskiej (studia nauczycielskie z przedmiotem głównym język angielski i z przedmiotem dodatkowym język niemiecki lub francuski).

Źródło: www.pwszta.edu.pl/~bipw/dokumenty/regulaminpraktyk.pdf, http://www.pwszta.edu.pl/~zja/prakt_zawo.doc

8. Regulamin praktyk zawodowych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Program praktyki pedagogicznej ciągłej, specjalność: filologia germańska (studia dwukierunkowe). Źródło: www.pwszta.edu.pl/~bipw/dokumenty/regulaminpraktyk.pdf
http://www.pwszta.edu.pl/~zjn/praktyka_pedag_01.pdf

9. Organizacja i charakterystyka studenckich praktyk zawodowych na Wydziale Humanistycznym UKSW (Uniwersytet Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie), filologia polska - specjalność nauczycielska. Źródło: www.uksw.edu.pl/files/Stud.Ped.%20-%20inform.%202010.doc oraz www.polonistyka.uksw.edu.pl/attachments/521_praktyki%20_WNH-1.doc

10. Założenia programowe i organizacyjne praktyk pedagogicznych studentów II i III roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, kierunek: filologia angielska. Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego (program autorski: dr Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic). Źródło: http://www.angli.uw.edu.pl/images/Dokumenty/zalozenia_programowe.doc

11. Zasady odbywania praktyk na studiach pierwszego stopnia Wydziału Neofilologii Uniwersytetu na kierunku Filologia germańska, specjalność nauczycielska. Uniwersytet Warszawski. Źródło: <http://www.germanistyka.uw.edu.pl/dydaktyka/Praktyki/ZasadyOdbywaniaPraktyk.doc>

12. Regulamin praktyk pedagogicznych. Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, filologia romańska, specjalizacja nauczycielska. Źródło: <http://www.irom.uw.edu.pl/pl/studia/praktyki/>

13. Regulamin praktyk pedagogicznych na dziennych studiach pierwszego stopnia, w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich, na kierunku historia w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym Jana Kochanowskiego w Kielcach. Źródło: <http://www.ujk.edu.pl/ihis/praktyka1.pdf>

14. Wychowanie fizyczne. Zeszyt praktyk pedagogicznych. Praktyka pedagogiczna w gimnazjum. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. Źródło: <http://pr.wspia.pl/attachments/article/219/Zeszyt%20praktyk%20Przygotowanie%20pedagogiczne.doc>

15. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Program praktyki pedagogicznej dla studentów studiów stacjonarnych pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, kierunku edukacja techniczno-informatyczna w zakresie przedmiotów technika i informatyka w szkole podstawowej i gimnazjum; Regulamin praktyk zawodowych w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w zakresie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych - pierwszego

i drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich. Źródło: <http://www.ukw.edu.pl/>
<http://www.ukw.edu.pl/pokazStrone.php?idStr=908b37f73ec990a93649&idMenu=cb-65d5476a5b191eb401>

16. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Program praktyki pedagogicznej dla studentów studiów stacjonarnych pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, kierunku edukacja techniczno-informatyczna w zakresie przedmiotów technika i informatyka w szkołach ponadgimnazjalnych; Regulamin praktyk zawodowych w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w zakresie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych - pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich. Źródło: <http://www.ukw.edu.pl/>

17. Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Techniki, Zakład Dydaktyki Techniki i Informatyki. Wytyczne do organizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej w szkole podstawowej studentów I roku edukacji techniczno-informatycznej, studia 3,5-letnie inżynierskie (czas trwania 60 godzin - 3 tygodnie); Praktyka pedagogiczna - informacje ogólne. Ogólne wytyczne do organizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej kierunku studiów edukacja techniczno-informatyczna. Źródło: <http://tpiatek.w.interia.pl/p-pp.htm>

18. Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Techniki, Zakład Dydaktyki Techniki i Informatyki. Wytyczne do organizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej w gimnazjum studentów I roku edukacji techniczno-informatycznej, studia 3,5-letnie inżynierskie (czas trwania 60 godzin - 3 tygodnie). Praktyka pedagogiczna - informacje ogólne. Ogólne wytyczne do organizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej kierunku studiów edukacja techniczno-informatyczna. Źródło: <http://tpiatek.w.interia.pl/p-pp.htm>

19. Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Techniki, Zakład Dydaktyki Techniki i Informatyki. Wytyczne do organizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej w gimnazjum studentów I roku edukacji techniczno-informatycznej, studia 3,5-letnie inżynierskie (czas trwania 60 godzin - semestr 5). Praktyka pedagogiczna - informacje ogólne. Ogólne wytyczne do organizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej kierunku studiów edukacja techniczno-informatyczna. Źródło: <http://tpiatek.w.interia.pl/p-pp.htm>

20. Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filologii Polskiej. Instrukcja praktyki pedagogicznej ciągłej (rok akademicki 2010/2011), kierunek: filologia polska, specjalizacja nauczycielska. Regulamin przeprowadzania praktyk na specjalizacji nauczycielskiej. Źródło: <http://www.wmie.uz.zgora.pl/>, http://www.wmie.uz.zgora.pl/~aszeleck/PRAKTYKI-www/PRAKTYKI_ZAWODOWE.html

21. Regulamin studenckich praktyk zawodowych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Zamościu. Program praktyk nauczycielskich - filologia polska. Źródło: <http://pwsz-zamosc.pl/praktyki.htm>

22. Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie. Uwagi ogólne. Obowiązki studentów praktykantów - uwagi organizacyjne. Program praktyki pedagogicznej w szkole podstawowej. Źródło: http://www.awf.edu.pl/page1_13_4_8.html

23. Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie. Uwagi ogólne. Obowiązki studentów praktykantów - uwagi organizacyjne. Program praktyki pedagogicznej w gimnazjum. Źródło: http://www.awf.edu.pl/page1_13_4_8.html

24. Akademia Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej. Program praktyki pedagogicznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Praktyki pedagogiczne. Źródło: <http://www.awf-bp.edu.pl/>

25. Regulamin ciągłej Praktyki Przedmiotowo-Metodycznej z Matematyki na Wydziale Matematyki i Informatyki UMK. Zarządzenie nr 68 Rektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu z dnia 7 lipca 2008 r. w sprawie wytycznych dotyczących odbywania praktyk studenckich. Źródło: www.mat.umk.pl/web/guest/301

26. Regulamin śródrocznej Praktyki Przedmiotowo-Metodycznej z Matematyki na Wydziale Matematyki i Informatyki UMK. Zarządzenie nr 68 Rektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu z dnia 7 lipca 2008 r. w sprawie wytycznych dotyczących odbywania praktyk studenckich. Źródło: www.mat.umk.pl/web/guest/301

27. Uniwersytet w Białymstoku, kierunek biologia, specjalizacja nauczycielska. Organizacja, program i instrukcja praktyk pedagogicznych. Źródło: Hłuszyk H., *Kształcenie nauczycieli biologii w Uniwersytecie w Białymstoku*. W: Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001, s.69-89.

28. Uniwersytet Jagielloński, kierunek historia. Cele i zadania praktyk pedagogicznych. Źródło: Kowalczyk D., *Teoria i praktyka przygotowania do zawodu nauczyciela w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego*. W: Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001, s.131-160.

29. Uniwersytet Jagielloński, kierunek filologia romańska. Cele i zadania praktyk pedago-

gicznych. Źródło: Kowalczyk D., *Teoria i praktyka przygotowania do zawodu nauczyciela w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego*. W: Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001, s.131-160.

30. Uniwersytet Jagielloński, kierunek biologia. Cele i zadania praktyk pedagogicznych. Regulamin praktyki dydaktycznej z zakresu biologii dla studentów-stażystów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Źródło: Kowalczyk D., *Teoria i praktyka przygotowania do zawodu nauczyciela w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego*. W: Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001, s.131-160.

31. Program praktyk pedagogicznych w nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Tczewie, specjalność język angielski, dla słuchaczy kształcenia w trybie dziennym i zaocznym, obowiązujący w roku szkolnym 2010/2011. Źródło: http://www.nkjo-tczew.edu.pl/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=107

32. Regulamin praktyk pedagogicznych słuchaczy Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie. Program praktyk pedagogicznych słuchaczy II roku NKJO w Złotowie - praktyka obserwacyjna (asystent nauczyciela) na rok szkolny 2009/2010. Źródło: http://nkjo.zlotow.net/docs/prog_prakt_2.pdf

33. Regulamin praktyk pedagogicznych słuchaczy Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie. Program praktyk pedagogicznych słuchaczy III roku NKJO w Złotowie - praktyka nauczycielska na rok szkolny 2009/2010. Źródło: http://nkjo.zlotow.net/docs/prog_prakt_3.pdf

34. Uniwersytet Zielonogórski. Ramowy program praktyki pedagogicznej ciągłej z matematyki w szkole podstawowej (praktyka nauczycielska I). Regulamin przeprowadzania praktyk na specjalizacji nauczycielskiej. Źródło: <http://www.wmie.uz.zgora.pl/>

35. Politechnika Lubelska. Organizacja zawodowych praktyk studenckich. Program zawodowej praktyki pedagogicznej (praktyka asystencka) dla kierunku edukacja techniczno-informatyczna, studia I stopnia stacjonarne i niestacjonarne, studia II stopnia stacjonarne i niestacjonarne (dla studentów ubiegających się o uprawnienia pedagogiczne). Źródło: www.praktykietipollub.pl

36. Politechnika Lubelska. Organizacja zawodowych praktyk studenckich. Program zawodowej praktyki pedagogicznej (praktyka przedmiotowo-metodyczna) dla kierunku edu-

kacja techniczno-informatyczna, studia I stopnia stacjonarne i niestacjonarne, studia II stopnia stacjonarne i niestacjonarne (dla studentów ubiegających się o uprawnienia pedagogiczne). Źródło: www.praktykietl.pollub.pl

37. Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie, Wydział Instrumentalno- Pedagogiczny w Białymstoku, kierunek: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Program realizacji praktyk pedagogicznych (autorka programu: Ligia Hinc). Źródło: <http://chopin.man.bialystok.pl/Dokumenty/programrealizacjiprakty.pdf>

38. Instrukcja w sprawie praktyki pedagogicznej studentów filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Źródło: <http://www.szasza.pl/katedra/filez/praktyki.doc>

39. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii, kierunek: filozofia, studia stacjonarne I stopnia, specjalność nauczycielska: Etyka z filozofią i wiedza o społeczeństwie. Zasady i instrukcje dotyczące praktyk pedagogicznych. Źródło: www.staff.amu.pl/~slawekk/programy/praktyki_pedagogiczne.html

II. Praktyki ogólnopedagogiczne

40. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy. Praktyka pedagogiczna - 3-letnie studia licencjackie w 2009-2012 r., edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim (30 godzin - praktyka ogólnopedagogiczna). Źródło: <http://www.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/PRAKTYKA%20%20PEDAGOGICZNA%20Program%20ZEW.doc>

41. Zasady organizacji studenckich praktyk zawodowych i pedagogicznych w Politechnice Radomskiej. Kierunek: matematyka, specjalność nauczycielska Matematyka z Informatyką. Praktyka ogólnopedagogiczna ciągła (30 godzin). Źródło: <http://pr.radom.pl/>

42. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie. Filologia, specjalność: Filologia angielska, germańska z przygotowaniem pedagogicznym. Regulamin praktyk zawodowych w PWSZ w Chełmie. Założenia programowe i cele praktyki zawodowej od roku akademickiego 2009/2010. Praktyka ogólnopedagogiczna (obserwacyjna). Źródło: <http://www.pwsz.chelm.pl/uczelnia/praktyki/regulamin.pdf> <http://www.pwsz.chelm.pl/?id=8832>

43. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy. Program praktyki pedagogicznej na kierunku filologia, specjalność: język angielski z informatyką. Źródło: <http://www.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/PROGRAM.doc>

44. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku. Regulamin praktyk pedagogicznych dla studentów Wydziału Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu, Kierunek: pedagogika, specjalność: pedagogika wczesnoszkolna z pedagogiką przedszkolną; praktyka ogólnopedagogiczna (60 godzin). Źródło: http://wshe.pl/word/praktyki_pedagogiczne.pdf

45. Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza im. Wincentego Pola w Lublinie. Program ogólnopedagogicznej praktyki zawodowej (praktyki asystenckie). Filologia angielska. Źródło: <http://www.wssp.edu.pl>;

46. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Regulamin praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie. Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka dla kierunków nauczycielskich. Źródło:

www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=4925&mid=24&mref=24336,

www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=5700&mid=24&mref=34336_34337

oraz autorski „Program ogólnopedagogicznej praktyki asystenckiej (36 godzin)”, kierunek: język polski z historią (autorstwa dr Anny Grabowiec). Źródło: zasoby własne autorki Raportu.

47. Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Praktyki ogólnopedagogiczne dla różnych kierunków studiów. Źródło: *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim* (praca zespołowa). W: Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001, s.11-56.

48. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, chemia, jednolite studia magisterskie. Szczegółowy program praktyki pedagogicznej śródrocznej, chemia IV rok (program autorski dr Doroty Pankowskiej). Źródła: zasoby własne autorki Raportu.

III. Praktyki metodyczne

49. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy. Praktyka pedagogiczna - 3-letnie studia licencjackie w 2009-2012 r., edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim (praktyki asystenckie i indywidualne). Źródło: <http://www.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/Program%20II%20rok%202010%202011.doc>

<http://www.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/program%20%20praktyki%20%20pedagogicznej%20VI%20sem%20j%20angielski.doc>

50. Zasady organizacji studenckich praktyk zawodowych i pedagogicznych w Politechnice

Radomskiej. Kierunek: matematyka, specjalność nauczycielska Matematyka z Informatyką. Praktyki dydaktyczne. Źródło: http://pr.radom.pl/art/display_article.php?id=1492&servicename=pr.radom.pl#3

51. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie. Filologia, specjalność: Filologia angielska, germańska z przygotowaniem pedagogicznym. Regulamin praktyk zawodowych w PWSZ w Chełmie. Założenia programowe i cele praktyki zawodowej od roku akademickiego 2009/2010. Praktyki dydaktyczne. Źródło: <http://www.pwsz.chelm.pl/uczelnia/praktyki/regulamin.pdf>

52. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy. Program praktyki pedagogicznej na kierunku filologia, specjalność: język angielski z informatyką. Źródło: <http://www.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/PROGRAM.doc>

53. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku. Regulamin praktyk pedagogicznych dla studentów Wydziału Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu, Kierunek: pedagogika, specjalność: pedagogika wczesnoszkolna z pedagogiką przedszkolną; praktyki specjalnościowe. Źródło: http://wshe.pl/word/praktyki_pedagogiczne.pdf

54. Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza im. Wincentego Pola w Lublinie. Program praktyki zawodowej (praktyki obserwacyjne). Filologia angielska. Źródło: <http://www.wssp.edu.pl>;

55. Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza im. Wincentego Pola w Lublinie. Program praktyki zawodowej (praktyki metodyczne I - liceum, ewentualnie gimnazjum). Filologia angielska. Źródło: <http://www.wssp.edu.pl>;

56. Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza im. Wincentego Pola w Lublinie. Program praktyki zawodowej (praktyki metodyczne II - szkoła podstawowa) Filologia angielska. Źródło: <http://www.wssp.edu.pl>;

57. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Regulamin praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie. Założenia programowo-organizacyjne praktyk przedmiotowo-metodycznych z języka polskiego dla studentów języka polskiego z historią/wiedzą o kulturze, II rok, studia stacjonarne i niestacjonarne. Źródło: www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=5700&mid=24&mref=34336_34337

58. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Regulamin praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie. Założenia programowo-organizacyjne praktyk przedmio-

towo-metodycznych z historii dla studentów języka polskiego z historią/wiedzą o kulturze, II rok, studia stacjonarne i niestacjonarne. Źródło:

www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=5700&mid=24&mref=34336_34337

59. Akademia Pedagogiczna w Krakowie. Wydział Geograficzno-Biologiczny, kierunek: geografia, praktyki metodyczne. Źródło: Kościótek M., *Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie*. W: Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001, s.91-102.

60. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, chemia, jednolite studia magisterskie. *Zalecenia dotyczące realizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej odbywanej przez studentów III roku chemii*. Źródło: www.umcs.lublin.pl/print.php?rodzaj=artykuly&id=4308 oraz *Zalecenia dotyczące realizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej odbywanej przez studentów III roku chemii*. Źródło: www.umcs.lublin.pl/print.php?rodzaj=artykuly-&id=4271