

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

**Praktyki pedagogiczne ważnym  
ogniwem w procesie kształcenia  
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej  
i przedszkolnej**

**Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania  
skuteczności praktyk zawodowych**

**Tom II**

Pod redakcją naukową

Macieja Krzemińskiego

Włocławek 2013

RECENZENCI

Prof. dr hab. Witold Wojdyło  
Dr hab. Ryszarda Cierzniewska

REDAKCJA

Anna Drobyszewska, Aneta Urbaniak

KOREKTA

"Scriptor DTP" Adam Korzus

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku  
Włocławek 2013

WYDAWCA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

PARTNERSTWO

Gmina Miasto Włocławek

**ISBN 978-83-60607-47-3**

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Skład, druk i oprawa:



EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, sp.j.

ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek, tel. 54 232 37 23, e-mail: sekretariat@expol.home.pl

Publikacja została wydana w ramach projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe.



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY





# SPIS TREŚCI

*Psychologiczno-pedagogiczny kontekst teorii i praktyki w edukacji przyszłych nauczycieli. Wprowadzenie do dyskusji*  
(Ryszard Parzęcki) ..... 00

*Kilka słów wstępu*  
(Maciej Krzemiński) ..... 00

## CZĘŚĆ I

### **TEORIA PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO KONTEKST SPOŁECZNY – WIZJA SZKOŁY**

Dorota Klus-Stańska  
*Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu? ....* 00

Agnieszka Nowak-Łojewska  
*Bariery zmiany myślenia nauczycieli i ich utajona transmisja .....* 00

Mariusz Cichosz  
*Środowisko, środowisko wychowawcze (dorobek i kierunki przemian) jako miejsce realizowania praktyk .....* 00

Krzysztof Kraszewski  
*Analiza wybranych koncepcji kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas początkowych (na przykładzie Austrii i Szwajcarii) .....* 00

## **CZĘŚĆ II**

### **PRAKTYCZNIE O PRAKTYKACH – SPRAWOZDANIE Z BADAŃ**

Maria Sobieszczyk

*Strategie organizowania efektywnych praktyk pedagogicznych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* ..... 00

Katarzyna Wojciechowska

*Dobre praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej* ..... 00

Ewa Fol

*Rola praktyk pedagogicznych i ich realizacja w Szkole Podstawowej nr 20 we Włocławku* ..... 00

Janina Wróblewska, Kamil Kaliszuk

*Pedagogiczne praktyki studenckie – mężczyzna w przedszkolu* ..... 00

# **Psychologiczno-pedagogiczny kontekst teorii i praktyki w edukacji przyszłych nauczycieli.**

## **Wprowadzenie do dyskusji**

Nauczyciel powinien być człowiekiem patrzącym w przyszłość i do niej przygotowującym siebie i innych. Pracując w warunkach transformacji oraz rewolucji informacyjnej i humanizmu XXI stulecia, spotyka się on z wieloma dylematami edukacyjnymi i egzystencjalnymi, własnymi i swoich wychowanków. Aby nauczyciel mógł skutecznie kształcić i oddziaływać na świadomość i aktywność uczniów, powinien nie tylko dobrze znać teraźniejszość i patrzeć w przyszłość, ale także przyjąć zasadę jedności wiedzy, przeżywania oraz zdobywania doświadczeń praktycznych i życiowych.

Jednym z wielu utrudnień kompleksowego wykorzystania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej jest stale jeszcze zarówno przez adeptów zawodu nauczycielskiego, nauczycieli, jak i niekiedy przez ich edukatorów, akceptowane mylne przekonanie, wyniesione z charakterystycznego dla nauk przyrodniczych scjentyistycznego obrazu świata, że teoria, wiedza odzwierciedlają obiektywną rzeczywistość i dostarczają niezawodnych reguł działania. Tradycyjne, pozytywistyczne myślenie edukacyjne, ujmujące świat w sposób logiczny, uporządkowany i czyniący nauką wiedzę instrumentem działań niezawodnych, okazało się nieaktualne do opisu istoty i złożoności współczesnego świata, w tym także procesu dydaktycznego.

Problem użyteczności wiedzy teoretycznej, zwłaszcza wiedzy pedagogicznej dla praktyki kształcenia, jest od wielu lat przedmiotem analizy. Potwierdzeniem instrumentalnego, praktycystycznego traktowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej przez studentów

inauczycielisąwyniki badań<sup>1</sup>, wedługktórychjedynie 20% badanych dostrzegło w wiedzy teoretycznej zbiór twierdzeń, prawidłowości i hipotez służących do wyjaśnienia i przewidywania, dla reszty są to głównie wiadomości, zbiór wytycznych i wskazówek metodycznych. Zadaniem teorii nie jest jednak – jak wiemy – tworzenie wiedzy, lecz otwieranie nowych perspektyw poznania, umożliwiającą analizę tego, co codzienne, jednostkowe i historycznie zmienne.

Przekonanie o małej przydatności wiedzy teoretycznej dla działań praktycznych, zwłaszcza wiedzy niezintegrowanej, może niewątpliwie wynikać z psychologicznych mechanizmów działania nauczyciela, za których podstawę można przyjąć przede wszystkim funkcjonowanie tzw. teorii osobistych.

Osobiste teorie pedagogiczne, zwane także teoriami subiektywnymi, indywidualnymi, to zbiór osobistych doświadczeń (także wyuczonych schematów lekcji), wiedzy, doświadczeń innych, stereotypów i uprzedzeń wynikających z obserwacji i nastawień oraz zbiór postaw dotyczących zarówno uczenia się, jak i nauczania. Subiektywna teoria to pewna koncepcja rzeczywistości pedagogicznej, przyjmująca określony system wartości filozoficznych, politycznych, etycznych etc. wynikający z własnych poglądów dotyczących uczniów oraz samego siebie.

Postawy i wartości przypisywane informacjom, zachowaniom, działaniu, interpretacjom etc. stanowią ważny element w konstruowaniu teorii osobistych i są najsilniejszym czynnikiem determinującym praktykę edukacyjną nauczyciela. Teorie osobiste stanowią prawdopodobnie główną „przeszkodę epistemologiczną”, uniemożliwiającą oddziaływanie teorii publicznych na wiedzę i działania pedagogiczne nauczyciela, i powód przekonania

---

<sup>1</sup> S. Palka (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2009, s. 89.

- s. 8 S. Palka (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2009, s. 89. w poprzedniej wersji, w ogóle nie było roku 2009, tylko 1999 i ja proponowałam wówczas przeniesienie roku, który jest za nazwiskiem tuż za miejsce wydania. Rok 2009 nie wiem skąd się wziął. (pewnie z pdf-a, który Państwo podęstali). Proszę ustalić i odeśłać konkretną odpowiedź, dobrze?



o niewielkiej przydatności wiedzy teoretycznej. Zdobywaniu nowej wiedzy teoretycznej towarzyszy bowiem spór posiadanej już wiedzy osobistej i jest on tym większy, im bardziej się ta wiedza od siebie różni. Teorie osobiste charakteryzują się poza tym dość dużą stabilnością, gdyż napotykają opór ze strony posiadanych konstruktywów poznawczych.

Ważnym powodem, dla którego tradycyjne schematy myślenia o edukacji i związane z nimi oczekiwania nie mają racji bytu we współczesnym świecie, są niewątpliwie nowe elementy ludzkiej egzystencji, jak globalizacja świata, nowa rzeczywistość społeczno-polityczna, problemy integracyjne w Europie itp. Tempo zmian świata, konieczność szybkiego jego odczytywania i często reinterpretacji sprawiają, że przeszłość, doświadczenie, mają coraz mniejszy udział w określaniu teraźniejszości, maleje pewność, rośnie przeświadczenie, że nic nie jest raz na zawsze dane w formie jednoznacznie określonej. W nauce coraz wyraźniejsze jest przewyższanie poglądu zakładającego istnienie obiektywnych faktów, czego konsekwencją musi być zaakceptowanie ambiwalencji, wieloznaczności, działania na pograniczu.

Nauczyciel odczytuje rzeczywistość pedagogiczną i interpretuje ją na miarę własnych zasobów pojęciowych, te zaś, przy dużej dynamice zmian świata charakterystycznej dla przełomu XX i XXI wieku, ulegają przeobrażeniom, reinterpretacji, zanegowaniu. Niewątpliwym wpływem na widzenie świata, także rzeczywistości pedagogicznej, i na kontrowersje z nią związane wywarł postmodernizm, odrzucający przejrzystą, uporządkowaną, przepojoną wiarą w postęp i potęgę nauki wizję świata. Postmodernizm stanowi najbardziej znaczące wyzwanie dla systemów poznawczych i aksjologicznych współczesności. Jest też najbardziej prężną orientacją kulturowo-filozoficzną ostatnich lat i choć bywa traktowany jako

rodzaj intelektualnej prowokacji, nie można nie zauważyć znacznego jego wpływu na rozumienie omawianych tu problemów. Założenia postmodernizmu podjęła zwłaszcza tzw. pedagogika krytyczna, rezygnująca z traktowania wiedzy jako prawdy obiektywnej, uniwersalnej i homogenicznej.

Podstawę rozumienia współczesnego świata stanowi zatem nie tyle stałość i tradycja, lecz raczej wrażliwość na zmienność, wieloaspektowość, wieloznaczność, tolerancja sprzeczności.

Charakterystyczne dla człowieka dążenie do redukcji otaczającej wieloznaczności, eliminowania odstępstw od wzorców, do stabilizowania działań, pewnej standardowości utrudnia tradycyjnie kształconemu nauczycielowi zaakceptowanie faktu, że istotą sytuacji pedagogicznych jest złożoność, niedookreśloność, jednostkowość i niepowtarzalność, daje mu poczucie chaosu i powoduje frustracje.

Przy formułowaniu celów edukacyjnych odchodzi się od układu: wiadomości, umiejętności, rozwój osobowości, kształtowanie postaw, do układu eksponującego podmiotową stronę osobowości i stopniowe dochodzenie do kształcenia sprawności i zdobywania wiadomości. Nowa filozofia kształcenia traktuje wartości jako główny cel edukacji. Zmienność współczesnego świata, reform edukacji oraz zmienność i nieprzewidywalność sytuacji dydaktycznych wymuszają modyfikację ukształtowanych schematów i odniesienie ich do konkretnych warunków.

Tradycyjnie kształcenie nauczycieli ogranicza się w większości przypadków do prezentacji, nie uwzględnia zaś wartościowania i interpretacji zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej, uniemożliwiając przez to dokonanie niezbędnych dla realizacji omawianych tu problemów zmian. Zainteresowanie innowacyjnością

i alternatywnymi rozwiązaniami wykazało wówczas jedynie 5% nauczycieli, a 33% twierdziło, że reforma edukacji nic nie zmieni<sup>2</sup>.

Nie są to dane optymistyczne, co oznacza, że zmiany w systemie kształcenia nauczycieli powinny dotyczyć filozofii kształcenia, a nie polegać jedynie na pewnych uzupełnieniach o charakterze bardzo powierzchniowym, jak to najczęściej ma miejsce. Nauczyciel ma w swej pracy zawodowej do czynienia z nietypowymi sytuacjami, które nie dają się ująć w standardowe teorie i techniki. Niepowtarzalność, wieloaspektowość i nieprzewidywalność sytuacji pedagogicznych powodują, że postawę nauczyciela bardziej powinny współokreślać wątpliwość i namysł niż pewność wynikająca z harmonijnego układu prostych związków przyczynowo-skutkowych. Z nieznanym możemy jednak sobie radzić tylko wtedy, gdy dysponujemy szerokim zasobem pojęć. Teoria ma służyć nie tyle do projektowania zadań, ile do lepszego ich rozumienia, zwiększania sprawności interpretowania złożonej rzeczywistości pedagogicznej, do otwierania nowych perspektyw poznania, umożliwiających analizę tego co jednostkowe i zmienne. Tak rozumiana teoria pozwala na opis i diagnozowanie procesów pedagogicznych. Umożliwia wyjaśnienie i zrozumienie sytuacji dydaktycznych, co stanowi podstawę do prawidłowego formułowania celów i doboru treści, rozwiązywania praktycznych problemów i podejmowania właściwych decyzji.

Niezbędna jest jednak do tego zintegrowana edukacja pedagogiczna, dostosowana do założeń współczesnej filozofii kształcenia nauczycieli, przy uwzględnieniu specyfiki kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego, zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotów nauczania. Z niepokojem obserwuje się jednak stałe powielanie tradycyjnego kanonu problemów pedagogicznych

---

<sup>2</sup> E. Putkiewicz i in., *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Raport z badań, Warszawa 1999, s. 154.

i psychologicznych w programach. Pedagodzy nie zawsze chcą uwzględnić fakt, że nauczanie to nie przekazywanie uczniom wiadomości, lecz wytwarzanie u nich odpowiednich postaw i umiejętności. Podobnie większość psychologów uparcie ogranicza się do behawiorystycznych koncepcji uczenia się, do wyjaśniania sposobów zapamiętywania niepowiązanego materiału, do realizacji założeń psychologii ogólnej, pomijając lub zbyt mało eksponując problemy wynikające z psychologii kognitywnej, konstruktywizmu, z psychologii społecznej (niedostosowanie społeczne i sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych), psychologii wychowawczej (techniki poznawania uczniów, kształtowanie i zmiana postaw) etc. Powoduje to zwiększenie poczucia bezradności nauczycieli, przekonania o nikłej przydatności wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w praktyce edukacyjnej i odwoływania się do wiedzy osobistej, często nieadekwatnej dla realizacji współczesnych zadań edukacyjnych.

Tradycyjne kształcenie nauczycieli sprowadzające istotę kwalifikacji pedagogicznych do techniczno-instrumentalnych sprawności nie przystaje do humanistycznej koncepcji świata. Pozytywistyczne myślenie edukacyjne, opierające się na wewnętrznej harmonii i równowadze, czyniące naukową wiedzę instrumentem działań niezawodnych, okazało się nieadekwatne do opisu istoty i złożoności procesu dydaktycznego. Wąski racjonalizm spowodował w tej koncepcji nie tylko pominięcie społecznie uwarunkowanych zachowań, ale także wykluczenie problematyki aksjologicznej, a więc związanej z wartościami przypisywanymi przekonaniom, wiedzy, oczekiwaniom etc. zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia.

Aby działanie nauczyciela zyskało status czynności autonomicznej, intelektualnej i krytycznej, aby idee zmian edukacji nie pozostały jedynie na papierze, niezbędne jest wytworzenie postawy

refleksyjnej, umożliwiającej nauczycielowi dostosowywanie do zmiennych sytuacji i modyfikowanie swoich przekonań, w tym także błędnych bądź nieefektywnych teorii osobistych. Refleksji można i trzeba jednak nauczyć. Jedynie otwarta na różnorodność interpretacji, krytyczna i niedogmatyczna postawa nauczyciela stworzy podstawę do uświadomienia i do umiejętnego korzystania z teorii zarówno powszechnych (naukowych), jak i osobistych. Dopiero wykształcenie takich umiejętności, jak dociekliwość poznawcza, wrażliwość na zmienność i wieloznaczność, umożliwi nauczycielowi rozwiązywanie niestandardowych, bo niepowtarzalnych sytuacji pedagogicznych. Niezbędne do wykształcenia tego rodzaju umiejętności będą jednak zmiana filozofii kształcenia i stworzenie dla potrzeb kształcenia nauczycieli spójnej, zintegrowanej koncepcji programowej, uwzględniającej specyfikę pracy nauczycielskiej i przedmiotu nauczania, dostosowanej do wykonywanych przez nauczyciela zadań i czynności, a nie realizującej jedynie niezależnych od siebie, formalnie traktowanych problemów z zakresu psychologii i pedagogiki.

**Prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki**  
*Moderator konferencji*



## Kilka słów na wstępie

Oddajemy do Państwa rąk drugi tom opracowania z cyklu za-tytułowanego *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Niniejsza publikacja podejmuje ważny obszar zagadnień, zakreślonych tematyką tytułu: *Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*.

Opracowanie zostało podzielone na dwie części, z których pierwsza poświęcona jest teorii badań, druga referuje stan doświadczeń współczesnej edukacji.

Autorzy poszczególnych rozdziałów w różnych ujęciach i z różnych perspektyw badawczych przyglądają się współczesnym zjawiskom obecnym w wychowaniu i nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym osadzonym w coraz dynamiczniej zmieniającym się środowisku społecznym i rzeczywistości technicznej. Zarówno teksty kładące nacisk na teoretyczne aspekty związane z funkcjonowaniem szkolnictwa, jak i te podejmujące praktyczny jego wymiar stanowią interesujący i ważny głos w społecznej debacie dotyczącej przyszłości polskiej edukacji.

**dr Maciej Krzemiński**  
Koordynator dydaktyczny projektu





**Część I**

**TEORIA PRAKTYCZNEGO  
PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO  
KONTEKST SPOŁECZNY –  
WIZJA SZKOŁY**



Dorota Klus-Stańska

(Uniwersytet Gdański)

## **Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?**

### **Streszczenie**

W tekście podjęto próbę rozważenia ambiwalentnych cech i skutków nauczycielskich praktyk studenckich jako formy kształcenia, która może dostarczać rozwijającego warsztatu zawodowego lub stać się sztywnym wdrożeniem w zachowania rutynowe. Ta zachowawcza funkcja praktyk jest pomijana w dyskursie instrumentalno-technologicznym analiz z zakresu pedagogiki. Tymczasem może ona stanowić najłabsze ogniwo procesu kształcenia nauczycieli. Podstawą analiz są dzienniki praktyk i narracyjne wypowiedzi studentów po odbytych praktykach.

Słowa kluczowe: nauczycielska praktyka, praktyka studencka, nauczyciele, edukacja nauczycieli, rutyna zawodowa, szkoła.

### **Student's practice: an entry to professionalism or routine from the outset?**

#### **Summary**

The text attempts to consider the ambiguous characteristics and effects of student teaching practice as a form of education which can either provide developing professional skills or become rigid initiation into routine behaviour. This conservative function of practice is ignored in the discourse of instrumental and technological analyses in the field of education. However, it may be the weakest link in the process of teacher education. These analyses are based on students' practice diaries and written narrations following their placements.

Keywords: teacher practice, student's practice, teachers, teacher's education, vocational routine, school.

Jeśli poszukać metafory dla nauczycielskiej praktyki zawodowej, jaką studenci – przyszli nauczyciele – odbywają w czasie studiów, to na myśl przychodzi mi rekonstrukcja pola bitewnego, na wzór na przykład corocznego odtwarzania potyczki na polach grunwaldzkich. Odtwarzania, a nie realnej bitwy, bo jednak praktyka toczy się w stosunkowo bezpiecznych warunkach, pod opieką reżysera (opiekuna praktyk) i według przygotowanego ramowego scenariusza. Ale to jednak bitwa. Niezbędna sprawność, przeżywane emocje i napięcia, konieczność podejmowania decyzji, nieprzewidziane zdarzenia – wszystko to składa się na rodzaj ryzyka i wyzwania dla uczestników. W przypadku praktyki zawodowej jest to też moment, w którym student uświadamia sobie nieco dokładniej, „w co się wplątał”. To początek nieustannego zadawania sobie pytań: „Kim się staję zawodowo jako nauczyciel i kim się staję jako człowiek spotykający się w szkolnej klasie z innymi, zależnymi ode mnie, ludźmi?”. Na takie i podobne pytania bardziej lub mniej świadomie odpowiada sobie każdy nauczyciel, poczynwszy od pierwszego dnia swojej praktyki studenckiej. Odpowiedzi na te pytania, wybór dalszej drogi rozumienia edukacji i działania w szkole, a w efekcie – konstruowanie swojej nauczycielskiej tożsamości i profesjonalizmu – w znacznej mierze zależą od przebiegu pierwszej praktyki, jej jakości i sensów, jakie w jej toku nadano kształceniu uczniów.

Praktyce zawodowej, w dowolnym zakresie, przypisujemy z reguły wartościową siłę poznawczą i kształtującą, zdolność weryfikacji teorii, moc budowania dobrego doświadczenia. Zakładamy z jednej strony, że im więcej praktyki w czasie studiów, tym absolwent wy-

chodzący z uczelni jest lepiej przygotowany zawodowo. Z drugiej zaś strony, nie mamy żadnych wątpliwości, że wieloletnia praktyka, zwłaszcza ta wykonywana bezrefleksyjnie, bez profesjonalnej pasji, krytyczności i zapału do podejmowania poszukiwań, a więc praktyka zagrożona zubożeniem i wypaleniem zawodowym, prowadzi do rutyny, mechanicznych reakcji, braku wrażliwości na to, co przynosi rzeczywistość (tu: szkolna).

Gdy myślimy o rutynie w zawodzie nauczyciela, to chodzi nam o fakt (z którym, aczkolwiek niechętnie, ale jesteśmy gotowi się pogodzić), że wieloletnia praktyka, nawet wpisana w tak dynamiczną rzeczywistość kulturowo-społeczną, jaką jest szkolna klasa, może być realizowana inercyjnie, nawykowo, monotonicznie w sensie poznawczym i emocjonalnym. Jednak zakładamy również, że nauczycielski narybek, choć nieco spięty koniecznością wdrożenia się w podstawowe, formalne, techniczne wręcz czynności, wnosi do szkoły powiew energii i życiodajnej pasji dokonań. Spodziewamy się również, że entuzjastyczni adepci spotykają się w szkole z wrażliwym wsparciem doświadczonych kolegów i koleżanek, obserwujących owo młodzieńcze eksperymentowanie z zaciekawieniem i otwarciem na to, co zdarzyło się intelektualnie i naukowo od czasu, gdy oni spędzali czas w murach uczelni. Edukowanie to wszak nie manufaktura i daleko mu do wielogodzinnego przykręcania nakrętek lub nakierowywania owoców do wyżłobionego w taśmie korytka, gdzie raczej trudno oczekiwać twórczych przekształceń i nowych idei. Edukacja to nieustanne spotkanie się z nieznanymi wcześniej młodymi ludźmi, pochodzącymi ze świata zmieniającego się w tempie nieznanym w historii. To także nowe sposoby rozumienia tego, co dzieje się w umyśle, rozumienia czasem radykalnie innego, wynikającego z najnowszych badań w zakresie psychologii poznawczej i kognitywizmu. Stąd też namysł nad kwestią

profesjonalności praktyk, szans, ale i zagrożeń, jakie w nich tkwią, wydaje się zasadniczy. Problematyzacja dobra, jakim jest praktyka, i pytanie o to, co w rzeczywistości daje ona przyszłemu nauczycielowi, jest zagadnieniem zasadnym i ważnym tak pod względem teoretycznym, jak i społecznym oraz tym indywidualnym, biograficznym.

Strukturę mojego wystąpienia buduję wokół kilku pytań:

1. Kto wchodzi na praktyki?
2. Jakiego nauczyciela spotyka student na praktyce?
3. Co wydarza się na lekcji?
4. Jaki jest tego finał?

Pytania te – mimo pewnej kolokwialności – odnoszą się do podstawowych elementów sytuacji społecznej: jej uczestników, przebiegu i skutków. Gdyby sięgnąć do inspiracji płynących z interakcjonizmu symbolicznego i teatralnej metafory Ervina Goffmana<sup>1</sup>, można powiedzieć, że są to pytania o aktorów interakcji, jej przebieg i to, jakie zmiany w tych aktorach zachodzą pod wpływem udziału w „przedstawieniu” społeczno-kulturowym, jakim jest niewątpliwie edukacja szkolna. Do udzielenia odpowiedzi posłużą mi jako wybrane egzemplifikacje, sytuowane w kontekście pedagogicznych i psychologicznych koncepcji wiedzy osobistej, elementy dokonanej przez mnie analizy dokumentów (protokołów hospitacji lekcji, dzienników praktyk odbytych w szkołach podstawowych i gimnazjum oraz narracyjnych pisemnych refleksji studentów na temat ich pierwszych praktycznych szlifów zawodowych).

---

<sup>1</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.

## Kto wchodzi na praktyki?

Przyjrzyjmy się najpierw studentowi, który wchodzi na praktyki. Kim jest w sensie profesjonalnego potencjału?

Funkcjonowanie studenta-praktykanta w zakresie rozumienia sytuacji szkolnych, reagowania na nie, ale też projektowania własnych działań zakorzenione jest nie tylko w tym, z czym zetknął się na macierzystej uczelni w toku zawodowej edukacji, nie tylko w teorii akademickiej i wiedzy, jaką wyniósł z zajęć z teoretykami i metodykami, ale przede wszystkim w jego szkolnych doświadczeniach, które zgromadził, będąc jeszcze uczniem.

Zachowania i ich interpretacje, jakie zostają nam wpojone w procesie socjalizacji w dzieciństwie, składają się bowiem na posiadany przez nas obraz zachowań zwyczajowych<sup>2</sup>, które traktujemy jako „normalne”. Doświadczenia szkolne dostarczają więc studentom – przyszłym nauczycielom – zinternalizowanych głęboko wzorów pedagogicznego działania. Tworzą one rodzaj pierwotnie wdrukowywanych schematów i skryptów lekcji, których jednostka używa bezrefleksyjnie jako „oczywistych” i które przez to inicjują i podtrzymują w codziennym jej życiu „odruchowe” interpretowanie napływających do niej danych. Innymi słowy, powodują takie, a nie inne (zgodne z ukształtowanym biograficznie modelem) założenia na temat tego, czym jest szkoła, jak powinna wyglądać lekcja, jakiego rodzaju pytania zadaje się uczniom, na czym polegają czynności uczenia się, co to jest wartościowa wiedza, jaki jest status podręcznika, jak powinien się zachowywać uczeń, a jak nauczyciel itd. Umocowanym w pamięci sytuacjom odpowiadają, jak pisze J. Bartmiński, „pewne podobnie ustabilizowane sekwencje zdarzeń, oparte na naturalnym następstwie czasowym lub związkach

---

<sup>2</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

logicznych (przyczynowo-skutkowych), całe scenariusze codziennych zachowań czy scen: wstawanie, posiłek, praca, egzamin, wizyta, lekcja, zakupy itp.”<sup>3</sup> i to właśnie one decydują o „odruchowym”, automatycznym ich rozpoznawaniu i zachowywaniu się w określony sposób.

Pojawia się tu wątek wiedzy potocznej (nazywana w psychologii naiwną jako tworzona przez tzw. badacza z ulicy) i jej znaczenia w całościowym funkcjonowaniu człowieka<sup>4</sup>. Te teorie, konstruowane przez jednostkę w toku jej doświadczeń społecznych, stanowią dla niej nieustannie nieświadomie używany punkt wyjścia w nadawaniu rzeczywistości nowych znaczeń w nowych sytuacjach i podczas nowych doświadczeń, w zasadniczy sposób wpływając na przebieg procesów formułowania sądów<sup>5</sup> i generowanego w ten sposób zachowania.

Również teoria akademicka poddawana jest przez poznających ją studentów tego rodzaju „poznawczej filtracji”, podczas której jej składowe, nawet tak elementarne, jak pojęcia, które ją tworzą (np. poprawność, dyscyplina, aktywny uczeń, samodzielność uczniowska, wiedza, komunikacja na lekcji itd.), są za każdym razem dostosowywane do pierwotnego modelu. Liczne badania teorii życia społecznego obejmują też potoczne rozumienie przez dzieci roli nauczyciela<sup>6</sup> i scenariuszy jego zachowań, kwalifikowanych przez niego jako właściwe i poprawne.

Wchodzący na praktykę student (a potem nauczyciel) podczas realizacji czynności zawodowych reprodukuje swoje szkolne doświadczenia, uruchamiając warsztat zachowań, jakie obserwo-

---

<sup>3</sup> J. Bartmiński, *Styl potoczny*, [w:] *Język a kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 48.

<sup>4</sup> K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk 2007.

<sup>5</sup> Tamże, s. 69.

<sup>6</sup> M. Summers, J. C. Stroud, J. E. Stroud, A. Heaston, *Preschoolers' perceptions of teacher role and importance*, „*Early Child Development and Care*” 1991, vol. 68, issue 1.



wał przez wiele lat swojej edukacji szkolnej. Te doświadczenia są rodzajem filtru interpretacyjnego, przez który przepuszczamy wszystkie napływające do nas dane i informacje. Przeżycia szkolne są niezwykle silnie oddziałującym źródłem nieuświadomianej sobie logiki i nieoczywistej racjonalności szkoły (jednej z możliwych, a nie jedynej, ale przez ów filtr traktowanej jako oczywista właśnie), wyrażając się w potocznym przekonaniu: „oto w szkole tak się dzieje, bo to jest właśnie »po szkolnemu«”. Te pierwotne obrazy, wzorce, normy i zachowania, jako niedostępne refleksji, są najtrwalsze i najbardziej odporne na zmianę. Poznawcze mechanizmy, polegające na nieuniknionym replikowaniu przeszłych doświadczeń i interpretacji, rodzą w zawodzie nauczyciela duże ryzyko wpadnięcia w rutynę. Pod tym względem nauczycielstwo jest zawodem wyjątkowym. Nim przystąpimy do niego i zanim nawet zaczniemy się kształcić w jego kierunku, dysponujemy już bogatym i utrwalonym zasobem doświadczeń i wyobrażeń, zbiorem schematów poznawczych i skryptów zachowań w jego zakresie.

Student-praktykant jest więc niejako obciążony genem rutyniarstwa. Nawet jeśli w mury szkoły, w której odbywa praktyki, wchodzi nastawiony innowacyjnie, nawet jeśli niechętnie jest nastawiony do swoich przeszłych doświadczeń i zdarzeń, w których uczestniczył jako uczeń, choć wie, co neguje, nie dysponuje warsztatem zachowań alternatywnych. Jeśli nawet opanowywał odmienne sposoby działania na lekcji w czasie zajęć uczelnianych, z chwilą, gdy znajdzie się w szkolnej klasie, w naturalny sposób odczuwa tendencję wpisania się w ruchy, ton głosu, mimikę, sposób formułowania wypowiedzi tak, by odpowiadały one „normalności”. Jest tak, gdyż – odpowiadając na pierwsze z postawionych pytań: „Kto wchodzi na praktyki?” – student rozpoczynający praktykę to przede wszystkim absolwent szkoły, jaką ukończył. I jego wiedza

o tym, czym jest nauczanie, lekcja, program, aktywność uczniów, istota pracy nauczyciela, zakotwiczona jest właśnie w tych doświadczeniach.

Choć często pełen zapału, by do swej pracy podchodzić refleksyjnie i twórczo, by wnikliwie rozpoznawać zdarzenia na lekcji, a nawet by szkołę zmieniać, jeśli nie spełnia ona jego oczekiwań, student wchodzi z bagażem wyobrażeń, warsztatem zachowań, strategiami interpretacji sytuacji dydaktycznych i wychowawczych pochodzącymi z czasu, gdy siedział w szkolnej ławce. Szansa na wprowadzenie zmiany, na uruchomienie dynamiki rozwojowej, otwarcie się na drobną choćby innowacyjność wymaga w tej sytuacji kulturowej chłonności „na nowe”, jaka cechowała by instytucję szkolną.

Zobaczymy zatem, kogo spotyka zdobywający nauczycielskie szlify student jako opiekuna swoich praktyk i swoich, ewentualnych, innowacyjnych zamiarów.

## Jakiego nauczyciela spotyka student na praktyce?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, przytoczę kilka fragmentów wypowiedzi nauczycielek wczesnej edukacji, które w swoich badaniach fenomenograficznych zgromadziła Agnieszka Nowak-Łojewska<sup>7</sup>. Wypowiedzi dotyczyły roli podręcznika i gotowych scenariuszy zajęć, z jakich nauczyciele korzystają w swojej codziennej pracy:

Scenariusze zajęć bardzo mi są potrzebne. Ja mam po prostu gotowe materiały. Nie muszę wymyślać jakichś tam lekcji. Wymyślam je, kiedy jestem na zewnątrz albo są lekcje otwarte dla rodziców. Na co dzień korzystam z goto-

---

<sup>7</sup> A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011.

wych materiałów i przekonałam się, że one są dobre, że czasowo mniej więcej się mieszczą. Mamy bardzo dobrze opracowane konspekty.

Cały szkielet moich zajęć to scenariusz, któremu ja wierzę na tyle, że nie ominę żadnej ważnej umiejętności. Scenariusz na tyle mi pomaga, że po prostu nic mi nie umknie i gdy przerabiamy rzeczowniki, to ja tylko czytam punkt „rzeczowniki” i ja już wiem, że resztę robię ja sama, albo pomaga mi w tym podręcznik.

Scenariusze zajęć są po prostu wygodne. To, co się potrzebuje, to się z nich bierze. Są podłożem do całej lekcji. Jeżeli komuś się nie chce nic dodatkowo wymyślić, to może z nich wystarczająco dużo ściągnąć, aby poprowadzić cykl lekcyjny na zasadzie metoda, forma, cele. Bo tak właściwie jest w tych scenariuszach i przewodnikach.

Zanim spróbuję ustalić, co ten model wierności scenariuszom lekcji (dawniej zwanych konspektami) oznacza dla profesjonalizmu nauczyciela, wskażę źródło tej nieoczywistej (choć nagminnie jako oczywista traktowanej przez nauczycieli) idei, że podstawą dobrze przeprowadzonej lekcji jest scenariusz zawierający opis sekwencji czynności nauczyciela (nauczania) i wywołanych przez nie czynności ucznia (uczenia się). Tym źródłem jest behawioryzm, zgodnie z którym funkcjonowanie człowieka jest sterowane i wzmacniane zewnętrznymi bodźcami. W dobrze kontrolowanych eksperymentach behawioryści dowiedli, że określone reakcje utrwalają się (innymi słowy podlegają uczeniu się) w wyniku zastosowania określonej sekwencji bodźców. I właśnie w tym modelu wyjaśnienie powstała koncepcja dydaktyki, zgodnie z którą nauczycielskie czynności nauczania wywołują u uczniów reakcje składające się na uczenie się. Stąd też logika konspektu lekcji: sekwencje czynności nauczyciela (bodźców) i odpowiadające im zaplanowane czynności ucznia (reakcje). O czynnościach nauczyciela (pytaniach, poleceniach, prezentowaniu materiałów, zadań, schematów ich rozwiązania itd.) myśli się, że pozwalają osiągnąć założone cele lekcji (uczeń

wie, rozumie, potrafi itd.), przełożone na zoperacjonalizowany język (uczeń nazywa, wskazuje, wymienia, przeprowadza itd.). Zastanówmy się, czy to dydaktyczne założenie jest trafne.

Choć behawioryzm od czasu swojego rozkwitu bardzo mocno stracił na monopolu wyjaśniania zachowań człowieka, jednak nie jest tak, że jego twierdzenia są fałszywe (przynajmniej nie jest tak w pewnych zakresach). Trzeba zwrócić uwagę na zasadniczą metodologiczną rozbieżność między warunkami eksperymentów, jakie prowadzili behawioryści, a sytuacją implementowania konspektu na lekcji w szkole. Otóż, behawioryści, aby stwierdzić, że jakieś bodźce wywołują określone reakcje, weryfikowali to w seriach dobrze kontrolowanych eksperymentów. Każde naciśnięcie klapki przez szczura, każde dziobnięcie gołębia we wskazanym miejscu, każde poruszanie się po labiryncie było wielokrotnie sprawdzane laboratoryjnie. Natomiast scenariusze lekcji, pisane przez metodyków i nauczycieli, nigdy nie są weryfikowane. Nie znam żadnego przypadku, w którym lekcje scenariuszowe zostałyby poprzedzone pomiarem kompetencji w dwóch grupach uczniów wyważonych pod względem cech poznawczych i kompetencji wyjściowych, następnie jedna z nich uczestniczyłaby w lekcji prowadzonej według jednego konspektu, a druga innego; a potem dokonano by pomiaru ich efektów, z rozbiciem na cząstkowe reakcje poznawcze i jednostki wiedzy. To zresztą byłaby praca niecelowa, bo przy złożonych czynnościach poznawczych kontrolowanie wszystkich zmiennych staje się niemożliwe, a kolejne grupy uczniów różnią się – często znacznie – w ich zakresie.

O ile zatem behawioryści na podstawie prowadzonych eksperymentów twierdzili, że określone bodźce wywołują określone reakcje, o tyle nauczyciel twierdzi, że określone (w konspekcie) czynności nauczania (bodźce) wywołują takie reakcje, jakich autor

konspektu oczekuje (i jakie zaplanował). Tego rodzaju logika nauczania jest traktowana jako „naturalna”.

Metodologiczne czary-mary niestety nie działają, a rozczarowane nauczycielskie „przecież to przerabialiśmy” w obliczu niekompetencji uczniów nie może dziwić. Żeby dowiedzieć się, czy nasze działania wywołują oczekiwane efekty, trzeba by to sprawdzić w inny sposób, niż podpowiadając uczniom pierwszą sylabę oczekiwanej odpowiedzi lub pytając do upadłego „A kto jeszcze inaczej”, żeby w końcu, w akcie desperacji, jakiś uczeń wpadł na to, co nauczyciel ma na myśli. By niezbędne cele lekcji wreszcie osiągnąć, polscy uczniowie uczestniczą w bujnie rozwijającej się szarej strefie prywatnych korepetycji<sup>8</sup>. A szkolny behawioryzm ma się dobrze, wzmacniany interesami finansowymi rynku wydawniczego, dla którego masowa produkcja scenariuszy lekcji stanowi żyłą złota.

Kogo zatem spotyka student wchodzący na praktyki? Nauczyciela, który jest głęboko przekonany, że jedynie troskliwa w szczegółach realizacja rozkładów materiałów i konspektów pozwoli uczniom osiągnąć cele edukacyjne. To przekonanie, wyrastające z technologiczno-instrumentalnego modelu kształcenia, niemal już nieobecnego na świecie, uległo w Polsce niestłuchanie silnej petryfikacji i wydaje się wręcz nienaruszone, kontynuując niedobre tradycje wąskiego myślenia programocentrycznego.

## Co wydarza się na lekcji?

Choć wydźwięk mojego wystąpienia ma charakter krytyczny, nie chcę przez to powiedzieć, że nie ma studentów, którzy są usatysfakcjonowani praktykami. Niektórym z tych zadowolonych uda-

---

<sup>8</sup> M. Bray, *Korepetycje – cień rzucany przez szkołę*, Warszawa 2012; E. Putkiewicz, *Korepetycje: szara strefa edukacji*, Warszawa 2005.

je się zrealizować własną innowację, inni czuli wsparcie ze strony nauczyciela w trudnych sytuacjach, jeszcze inni cenią sobie możliwość otarcia się o szkolne administracyjno-środowiskowe „zaplecze”.

Praktyka w szkole wiele mnie nauczyła. Trafiłam na kompetentną i życzliwą Panią Opiekun, która krok po kroku i z cierpliwością wprowadziła mnie w „porządek” szkolny, jednocześnie pozostawiając mi dużą swobodę w kwestii formy realizowanych zajęć, nie narzucając mi nic z góry. W każdej chwili służyła mi pomocą i radą, jeśli tego potrzebowałam. Cieszę się, że mogłam zapoznać się również z dokumentacją i takimi aspektami życia szkoły, jak zajęcia dodatkowe, zebrania z rodzicami, funkcjonowanie biblioteki, pokojem nauczycielskim.

Moja opiekunka [anglistka] bardzo rzetelnie podeszła do powierzonego jej zadania. [...] na każdą lekcję była merytorycznie świetnie przygotowana. Co więcej, podczas obserwowanych przeze mnie zajęć zadawała mi masę pytań, uzupełniała lekcje wskazówkami metodycznymi oraz dzieliła swoimi doświadczeniami, np. odnośnie do przygotowywania testów czy modyfikowania zadań tak, aby były jak najbardziej dostosowane do możliwości uczniów. [...] traktowała uczniów podmiotowo. Po każdej przeprowadzonej przeze mnie lekcji omawiała ze mną przygotowane zajęcia, wskazywała zarówno braki, jak i mocne strony zajęć. Choć wymagała ode mnie bardzo wiele, nie mała dawała od siebie.

Wśród przyczyn zadowolenia zdarzają się także satysfakcje, które – w odniesieniu do zadania rozpoznawania ryzyka rutyny już na poziomie praktyk – niepokoją. To jeden z dość licznych przykładów:

Mówiąc o aspekcie merytorycznym, najbardziej doceniam to, że mogłam zobaczyć, jak należy prowadzić zajęcia, aby nie tylko zainteresować uczniów tematem, ale także zdążyć zrealizować to, co się zaplanowało. [...] Rzeczą, o której należy pamiętać, jest pilnowanie czasu – jeśli założymy, że na realizację jakiegoś zadania uczniowie mają dziesięć minut, to nie powinniśmy tego czasu przedłużać, gdyż w ten sposób nie jesteśmy w stanie zrealizować zajęć.

Wydzwięk didaskalocentryczny i zachowawczy, obarczenie rodzajem skazy urzędniczej są wyraźnie widoczne w tej wypowiedzi

i stoją w jaskrawym kontraście ze współczesnymi ideami edukacji zindywidualizowanej, wrażliwej diagnostycznie, zorientowanej na ucznia, jego samodzielność i twórcze myślenie, uwarunkowane elastycznym przebiegiem lekcji.

Wielu studentów opisuje swoje doświadczenia z praktyk z dużo bardziej krytycznym wydźwiękiem, pełnym rozczarowania, niezadowolonia i bezradności. Oto jedna z przykładowych narracji:

... obserwując przebieg lekcji, zdziwiona byłam, że dzieci nie rozniósły klasy w proch i pył [...]. Dlaczego? Ponieważ w mojej ocenie lekcje były monotonne, przewidywalne, jednolite, oparte wyłącznie na zadaniach z podręcznika. Jedna lekcja – kilka zadań z języka polskiego. Druga lekcja – kilka zadań z matematyki. Domownikzek – zadanie do domu, zazwyczaj 1–2 strony. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym siedzą po kilka godzin dziennie na lekcjach w ławkach, w salach, które nie miały żadnego dywanu, a ich wielkość nie zawsze pozwalała nawet na zsuniecie ławek w taki sposób, aby zapewnić trochę pustej i bezpiecznej przestrzeni. Po zajęciach na Uniwersytecie spodziewałam się, że aktywne formy nauczania są w szkołach na porządku dziennym, że stosunek do dziecka się odmienił, że jest więcej nauki poprzez zabawę, że uczy się dzieci konkretów, ale w takiej formie, by przyciągnąć ich uwagę. Myślałam, że odkąd ja chodziłam do klas 0–3 zmiany, będą duże. Były. Były jeszcze nudniej niż wtedy.

W czasie praktyk zrobiłem eksperymenty. Było trochę hałasu i rozlanej wody, ale uczniowie pracowali świetnie. Po lekcji nauczycielka spytała mnie: „Nie mogłeś im tego powiedzieć, zamiast robić? Byłoby szybciej”.

Praktyka pokazała mi to, jak „łatwo jest być nauczycielem”. Wystarczy po prostu przyjść na zajęcia, poprosić o ciszę lub krzyknąć, polecić otwarcie podręczników, ćwiczeń i po kolei rozwiązywać zadania zaproponowane przez wydawnictwo. Natomiast od uczniów podczas zajęć obserwowanych podpatrzyłam milion sposobów, jak przetrwać nudę w klasie szkolnej: jedząc w ukryciu kanapki, rysując z tyłu zeszytu, śpiąc i wykonując mnóstwo innych ciekawych czynności.

Okazało się, że tak silnie krytykowany w środowisku pedagogicznym behawioryzm ma się w polskiej szkole doskonale. [...] Podczas 5 tygodni trwania

praktyk ani razu nie byłam świadkiem samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów – nadal triumfy święci nauczanie transmisyjne.

Ostatnia z zacytowanych studentek pisze jednak dalej:

Muszę jednak być obiektywna i wspomnieć, że pomimo wielu rażących, w moim odczuciu, błędów i zaniechań ze strony nauczycielki, pozwalała mi ona na wybór treści i prowadzenie zajęć w dowolny sposób, nie miała nic przeciwko, kiedy proponowałam w pełni przygotowane przez siebie lekcje.

To rodzaj „światła w tunelu”, które warto odnotować.

Niepokojący obraz praktyk wynika też z analizy arkuszy obserwacji lekcji. Postępuję się kilkoma wnioskami sformułowanymi na podstawie analizy frekwencyjnej protokołów z lekcji geografii w klasach gimnazjalnych. Wynika z niej niezbiecnie, że dominującą czynnością nauczyciela, która strukturyzuje wszystkie zajęcia, jest zadawanie pytań uczniom, opisywane w protokołach hospitacyjnych jako: „odpytuje”, „zadaje pytania”, „pyta”, „sprawdza, co zapamiętali” itd. Wysokie lokaty częstości mają słowa oznaczające nauczycielskie wyjaśnianie, a także pracę z mapą (ta ostatnia jednak nie polega na samodzielnej pracy uczniów, ale na – co najczęściej zarejestrowano – „pokazywaniu [przez nauczyciela] na mapie”. Choć trudno w to uwierzyć, ale wśród pojęć odnoszących się do czynności uczniów z relatywnie wysoką częstotliwością pojawiało się dyktowanie („dyktuje notatki”, „dyktuje uczniom notatkę”, „dyktuje definicję”).

Pewne nadzieje budzi fakt, że protokoły zawierają też sformułowania dowodzące możliwości nieco innego doświadczenia praktyk. Choć kumulują się one w protokołach z zajęć u określonych nauczycieli (reprezentujących – jeśli można to tak określić – innowacyjność własną, oddolną, a nie innowacyjną instytucję), nie zmienia to faktu, że w tych przypadkach praktyka nieco lepiej spełniła swoje profesjonalizujące zadania. Nauczyciele z relatywnie dużą często-



tliwością korzystali ze środków multimedialnych („włączał slajdy”, „wyświetlał”, „włącza prezentację multimedialną”), ale też (choć znacząco rzadziej) organizowali pracę w małych zespołach („dzielił na grupy”, „zadawał grupom zadanie”, „przydzielał pracę uczniom w zespołach”), a także rezygnowali z tradycyjnej transmisyjnej pogadanki („rozmawia swobodnie z uczniami”, „dyskutuje”, „podaje zaskakujące uczniów przykłady”).

Ogólnie jednak z analizy 66 protokołów w tej grupie zajęć wyłania się obraz szkoły tradycyjnej, wprowadzającej studenta – przyszłego nauczyciela – w transmisyjne praktyki edukowania, dobrze mu znane z jego dzieciństwa i, dodam, także z mojego, wcześniejszego o pokolenie. Szkołę taką cechuje niemal całkowity brak pracy badawczej uczniów, incydentalnie organizowana praca grupowa, media cyfrowe wykorzystywane głównie jako nowe narzędzie przekazu. Z powodu głębokiej unifikacji stylu nauczania w polskim systemie oświatowym i słabego zróżnicowania lekcji w różnych szkołach obserwowane wzorce pracy nauczycieli nabierają cech typowości i „oczywistości” („oto, czym jest nauczanie”).

Jakby pozostając w tym zachowawczym, zrutynizowanym klimacie, również banalne i nieprofesjonalne okazują się często same dzienniki praktyk. Ich typową retorykę dobrze obrazuje poniższy przykład:

Lekcje przebiegały bez zakłóceń. Nauczyciel przedstawił temat. Uczniowie byli zdyscyplinowani i aktywnie uczestniczyli w zajęciach, odpowiadając na pytania i wykonując polecenia nauczyciela. Zostały wykorzystane środki pogłądowe (plansza i ilustracje). Zajęcia bardzo mi się podobały.

Zdarzały się dzienniki z kolejnymi rubrykami wypełnionymi hasłowym zapisem („pyta”, „wyjaśnia”, „pokazuje”), a nawet zaopatrzonymi jedynie w skrót „jw.” Choć ostatni wariant można uznać za rodzaj symbolicznego protestu przeciw lekcyjnej nudzie, monotonii

i bezbarwności przebiegu, to nie ulega wątpliwości, że taka praktyka nie rozwija refleksyjności studenta i nie przyczynia się do rozwoju jego profesjonalizmu.

### **Jaki jest finał takich praktyk?**

Finał takich praktyk jest, niestety, łatwy do przewidzenia. Studenci potwierdzają i umacniają swój obraz szkoły i realizowanej w niej edukacji, jaki skonstruowali wiele lat temu, będąc w niej jako uczniowie. Jedni przyjmują to jako „oczywistość” (nieświadomi nawet, że jest coś do potwierdzania lub negowania), inni bezradnie godzą się na niezmienną szkołę, wygaszając zdolność do myślenia innowacyjnego i wychodzenia w kompetencjach zawodowych poza szablony replikowania prostych, dobrze opanowanych czynności. Impet młodości, inspiracje uczelniane, naturalna gotowość do przekształcania środowiska, w które trafiamy jako „nowi”, zderzają się z murem rutyny i urzędniczego banału.

Mawiają, że zły nauczyciel jest gorszy niż żaden. Można dodać, że gorsza niż żadna jest też zła praktyka. Ale dobra jest edukacją najlepszą, jaką możemy zaoferować przyszłemu nauczycielowi. Owo dobro musi być mierzone kryteriami refleksyjnej innowacyjności, a nie urzędniczego replikowania zrutynizowanych procedur. Warunkiem rezygnacji z nich jest zaciekawienie szkoły pomysłami studentów i życzliwe wsparcie, zachęta do eksperymentowania i dodawanie otuchy oraz gotowość uczenia się od tych, którzy – choć technicznie jeszcze niewiele umieją – w pomysłowości, zdolności podejmowania wyzwań i rozumieniu nowych pokoleń uczniów mogą być dla doświadczonych nauczycieli świetną inspiracją. Tylko wówczas zamiast rutyniarzy od pierwszego roku pracy

mamy szansę na wykształcenie kadry zasługującej na miano profesjonalistów.

## Nota o autorze

**Dorota Klus-Stańska** – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Gdański. Założyła i w latach 1994–2002 prowadziła eksperymentalną Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie. Inicjatorka i redaktor naczelna naukowego czasopisma „Problemy Wczesnej Edukacji”/„Issues in Early Education”. Autorka, współautorka i redaktorka kilkunastu książek, takich jak: *Adaptacja szkolna siedmiolatków* (1994), *Przedszkole i szkoła dla dziecka – Podmiotowość wychowanka* (1996), *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2000) – za którą otrzymała Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej i Sportu oraz Nagrodę Polskiej Akademii Nauk, *Światy dziecięcych znaczeń* (red., 2004), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* (z M. Nowicką, 2005), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych rozwiązań* (red., z E. Szatan, D. Bronk, 2006), *Dokąd zmierza polska szkoła* (red., 2008), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (red., z L. Hurto, M. Łojko, 2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (red., z M. Szczepską-Pustkowską, 2009), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (red., z D. Bronk, A. Malendą).



Agnieszka Nowak-Łojewska

(Uniwersytet Zielonogórski)

## **Bariery zmiany myślenia nauczycieli i ich utajona transmisja**

### **Streszczenie**

Problematyka tekstu koncentruje się wokół osoby nauczycieli. Obejmuje analizę czynników hamujących zmianę myślenia nauczycieli, tzw. inhibitorów powodujących brak zdolności kadry pedagogicznej do modyfikowania własnych zachowań. Na strukturę tekstu składa się kilka części. W pierwszej scharakteryzowano typy nauczycieli mentalnie zniewolonych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczyciela posłusznego urzędnika i permanentnego ucznia. Część druga zawiera analizę barier zmiany myślenia nauczycieli. Zalicza się do nich czynniki pierwotne, jak: osadzenie myślenia o nauczycielu w racjonalności adaptacyjnej, uwikłanie ideologiczne nauczyciela, narzucanie gorsetu prawomocnych teorii i czynniki wtórne wskazujące na model kształcenia nauczycieli wywiedziony z tradycji pozytywistycznej, absolutyzowanie kompetencji technicznych i zawężanie społecznej przestrzeni aktywności nauczycieli. Ostatnia część tekstu odśladania obecny w kształceniu polskich nauczycieli mechanizm ukrytej transmisji, kiedy bezrefleksyjna reprodukcja schematów z przeszłości i monopol jednej teorii dyktują zamknięty charakter nauczycielskiej wiedzy i działania o charakterze odtwórczo-naśladowczym. Nauczyciel postrzegany jest wówczas jako jednostka niesamodzielna, o niskim poziomie kreatywności i krytyczności, uwiedziona ideologicznie i posłuszna administracyjnie.

Słowa kluczowe: nauczyciel mentalnie zniewolony, bariery zmiany, uwikłanie ideologiczne, posłuszeństwo administracyjne, zakleszczenie nauczyciela w schematach, konserwacja rzeczywistości zastanej

## Barriers to change teacher's thinking and their hidden transmission

### Summary

The text focuses on teachers. It includes an analysis of factors (inhibitors) that inhibit change in teacher's thinking, which in turn results in lack of teacher's ability to modify their own behaviour. The text consists of several parts. Part one describes types of teachers mentally enslaved, with particular emphasis on the teacher – obedient officer and the teacher – permanent student. Part two contains an analysis of barriers to change teacher's thinking. These include primary factors, such as teacher's thinking embedded in adaptive rationality, teacher's ideological entanglement, imposing a corset of legitimate theories, as well as secondary factors including the model of teacher education rooted in the positivist tradition, absolutization of technical competence and narrowing the social space of teacher's activity. The final part of the text reveals the mechanism of hidden transmission, present in Polish teacher education, when the unreflective reproduction of past patterns and the monopoly of a single theory dictate the closed nature of teacher's knowledge and activities of reproductive and imitative type. The teacher is seen as a dependent entity, with a low level of creativity and criticality, seduced ideologically and administratively obedient.

Keywords: teacher mentally enslaved, barriers to change, ideological entanglement, administrative obedience, teacher jammed in schemes, maintenance of existent reality

Zachodzące zmiany polityczno-ekonomiczne i kulturowe, których doświadczamy, wywołują przeobrażenia we wszystkich sferach życia społecznego. Jedną z nich jest edukacja, co powinno się wyrażać w tzw. adekwatności szkoły i adekwatności nauczyciela. Niestety, jest to obszar, który trudno postrzegać jako przestrzeń efektywnego i sensownego działania. Podejmowane są dyskusje, rozwiązania naprawcze, a nawet reformy, ale ich wydźwięk jest niewielki. Polska szkoła pozostaje nadal tradycyjna (poza wypowiedziami

rozwiązaniami alternatywnymi), a nauczyciele schematyczni i pozbawieni inicjatywy oraz mocy sprawczej.

Problematyka tekstu koncentruje się wokół analizy czynników hamujących zmianę myślenia nauczycieli, czyli tzw. inhibitorów powodujących brak zdolności nauczycieli do modyfikowania własnych zachowań. Podjęty wątek nie jest jedynie kategorią teoretyczną, lecz ma swoje odzwierciedlenie w licznych badaniach zorientowanych na:

1. konstruowanie profilu kompetencji współczesnego nauczyciela<sup>1</sup>;
2. analizę zmieniających się sposobów rozumienia podejmowanych przez nauczycieli działań<sup>2</sup>;
3. pytania o bycie, stawanie się nauczycielem<sup>3</sup>;
4. rozumienie praktyki edukacyjnej<sup>4</sup>.

## Założenia wstępne

Jako wyjściową przyjmuję tezę, że mimo dużego zróżnicowania propozycji teoretycznych i praktycznych typów nauczyciela w polskiej rzeczywistości edukacyjnej dominuje:

1. nauczyciel „urzędnik państwowy”,
2. nauczyciel „permanentny uczeń”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań–Toruń 1998; Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Toruń 2000; J. Piekarski, B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków 2000.

<sup>2</sup> D.A. Schön, *The reflective practitioner*, London 1983.

<sup>3</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994; H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005; J. Rutkowiak, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

<sup>4</sup> B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia – w świecie edukacji*, Wrocław 2008.

<sup>5</sup> Terminy użyte za A. Smołalski, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław 2003.

W obu typach sylwetkę nauczyciela charakteryzuje brak samodzielności i niezależności, niski poziom kreatywności i krytyczności oraz uwiedzenie ideologiczne i postuszeństwo wobec działań administracyjnych.

Nauczyciel „urzędnik państwowy” to postuszny realizator, kierowany licznymi przepisami biurokratycznymi. Miejscem jego pracy jest szkoła, a tej przypisany jest głównie status organizacji zbiurokratyzowanej<sup>6</sup> lub administracyjnej<sup>7</sup>. Dominuje w niej retoryka obligatoryjnych rozstrzygnięć i nużąca obfitość dokumentacji produkowanej na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą. Praca nauczyciela polega na postusznym wypełnianiu dokumentacji i realizowaniu odgórnie narzucanych rozwiązań. Jak zauważa publicysta M. Hałaś, w ten sposób tworzy się w polskich szkołach urzędniczą zastonę dymną<sup>8</sup>, aby pod stertą dokumentacji, naprawczych programów, tabel ewaluacyjnych ukrywać brak realnych sukcesów edukacyjnych. Nauczyciel „urzędnik pozbawiony” jest własnej świadomości zawodowej, a także możliwości decyzyjnych oraz koncepcyjnych. Postusznie realizuje stawiane przed nimi zadania, przyjmując cudze wizje (np. rozporządzenia ministerialne, decyzje dyrekcji szkoły, uwagi doradców metodycznych) za własne i konieczne do wykonania. Jego praca przebiega w kulturze poddaństwa, uległości wobec władzy, polityki i ekonomii.

„Permanentny uczeń” to nauczyciel niesamodzielny, kolekcjoner gotowych rozwiązań edukacyjnych, zagubiony i uwiedziony cudzą ideologią edukacyjną i spreparowanymi rozwiązaniami metodycznymi. To ten, który „dał się wrobić we współudział w dzieło psucia polskiej oświaty”<sup>9</sup>. Cechuje go uległość wobec wpływu me-

---

<sup>6</sup> N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995, s. 87.

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, „Forum Oświatowe” 2005, nr 2 (33), s. 73.

<sup>8</sup> M. Hałaś, *Fabryki lemingów*, „Uważam Rze” 2013, nr 17 (116), s. 19.

<sup>9</sup> Tamże, s. 19.



todyków, którzy nie tylko dostarczają mu gotowych materiałów do skopiowania na zajęciach, ale również kontrolują pod tym względem jego pracę. L. Witkowski ten sposób nauczycielskiego uwiedzenia i braku inwencji ujmuje w postaci krytycznej refleksji, iż nie ma takiej bzdury, która metodycznie zareklamowana nie stałaby się przedmiotem nauczycielskiego zainteresowania i realizowania w praktyce<sup>10</sup>. Świadczy to natomiast o niskim poziomie krytycyzmu polskich nauczycieli oraz nieumiejętności myślenia samodzielniego, pytającego, wątpiącego. Zdaniem M. Lewartowskiej-Zychowicz<sup>11</sup> tego typu oddziaływanie nasila kolejne niebezpieczeństwa:

1. przekonanie młodych nauczycieli o poprawności i konieczności odtwórczej działalności;
2. zwalnianie nauczycieli (nie tylko młodych) z własnego zaangażowania w tworzenie projektów zajęć na rzecz ich kopiowania, a tym samym prowokowanie do schematyczności i niesamodzielności.

## Status polskiego nauczyciela

Przywołanym wyżej typom polskiego nauczyciela („urzędnika państwowego” i „permanentnego ucznia”) towarzyszą cechy wspólne. Nauczyciel występuje w nich w roli biernego aplikatora i realizatora obcych teorii, które przez wielokrotne ich powtarzanie zaczynają się mu wydawać znane, co wcale nie musi oznaczać, że są przez niego zrozumiane. Nauczyciel staje się pośrednikiem w transmisji wiedzy i wyposażaniu uczniów w arbitralnie ustalony kanon wiedzy i umiejętności. Preferuje przede wszystkim działa-

---

<sup>10</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009, s. 35.

<sup>11</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepńska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 179.

nia ekonomiczne, niewymagające od niego większych nakładów czasowych i materiałowych. Dominują w jego pracy zachowania odtwórcze, algorytmiczne i metodyczna poprawność nad aktywnością o charakterze twórczym. Znacznie częściej woli on realizować gotowe scenariusze zajęć skierowane dla tzw. zgeneralizowanego ucznia niż opracowywać własne rozwiązania adekwatne do możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci. W efekcie prowadzi to do zachowań rutynowych i blokowania szans rozwojowych samego nauczyciela, a w dalszej kolejności również uczniów.

W literaturze taki sposób nauczycielskiego funkcjonowania jest opisany za pomocą kilku określeń, których dalsza analiza pozwoli na uchwycenie wspólnych dla nich cech.

O tzw. mentalnym zniewoleniu nauczyciela<sup>12</sup> pisze D. Klus-Stańska, udowadniając na podstawie badań, jak pedagodzy, będąc pozbawieni refleksyjności i samodzielności myślowej, uporczywie tkwią w dotychczasowych, sprawdzonych stylach działania. Nie prowokują zmian, bo tego nie potrafią. Choć dostrzegają potrzebę innowacji, niezmiennie trwają w starym porządku, bo nie posiadają umiejętności prowokowania zmiany. Ich aktywność podporządkowana jest schematom, automatyzmom, nieświadomym scenariuszom zachowań umożliwiającym oszczędne poznawczo funkcjonowanie, co nie jest w tym mechanizmie najgorsze. Niepokojące jest natomiast, gdy mimo pojawienia się woli, by myśleć inaczej, owo „inaczej” nie jest możliwe. Obszar wolności jednostki kurczy się wówczas, a w ich świadomości tworzy się wyłom i brak zdolności modyfikowania własnych zachowań. Pojawienie się problemu nie inspirowane do działania, lecz frustruje.

---

<sup>12</sup> D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2005, nr 1 (1).

Dla opisu schematycznego i niesamodzielnego nauczyciela M. Rokeach posługuje się terminem „umysłowość dogmatyczna”. Jednostkę charakteryzuje wówczas „myślenie odporne na zmianę, usztywnione, zamknięte, nie tolerujące dwuznaczności wreszcie prowokujące do zachowań konformistycznych i utrwalania schematów”<sup>13</sup>. Jak stwierdza badacz, „jest to rodzaj umysłowości, która z łatwością znosi wewnętrzne sprzeczności, napięcia, dylematy, a wręcz nie dopuszcza takich sprzeczności”<sup>14</sup>. Dla dogmatyka nie ma więc wielu racji. Jest jedna prawda, którą trzeba powielać, posługując się strategiami pamięciowymi oraz wiedzą jednoznaczną, statyczną, bezdyskusyjną.

Nauczyciele jako osoby reaktywne, pozbawione refleksji szukają głównie schematów do naśladowania, ponieważ ich sposób myślenia zdominowany algorytmicznymi rozwiązaniami nie pozwala im wyjść poza wyuczone ramy zachowań. Wiedza, którą posiadają, jest zatem strukturą zamkniętą, niepodlegającą rozwojowi. Ich aktywność wydaje się podporządkowana technicznemu interesowi poznawczemu wyrażającemu się w kontrolowaniu zewnętrznego środowiska i manipulowaniu nim w celu zaspokojenia własnych potrzeb. L. Witkowski ten typ tożsamości nauczyciela nazywa anomiczną<sup>15</sup>, gdyż nauczyciel w swojej pracy koncentruje się wówczas tylko na własnym interesie i na utrzymaniu korzystnego rezultatu interakcji ze wszystkimi współpartnerami edukacyjnymi. Dąży do maksymalizacji nagród i minimalizacji kar, przy jednoczesnym braku gotowości do zmian.

---

<sup>13</sup> M. Rokeach, *The open and closed mind. Investigation into the nature of belief systems and personality systems*, New York 1960, s. 10.

<sup>14</sup> Tamże, s. 182–183.

<sup>15</sup> L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (Dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 24–25.

## Kluczowe pytania

W świetle prowadzonych rozważań wyłaniają się kwestie dyskusyjne, które ujęłam w postaci kilku pytań:

1. Jakie mechanizmy kryją się w tle zmanipulowanego i zruty-nizowanego funkcjonowania nauczyciela?
2. Co sprawia, że nauczyciel pozbawiony jest lub też systema-tycznie pozwala na pozbawianie go autonomii człowieka, zawodowej, bezstronnej samooceny czy samoregulacji i sa-modoskonalenia?
3. Jak wytłumaczyć towarzyszący pracy nauczyciela mecha-nizm powielania schematów z przeszłości?
4. Na czym polega i w czym się wyraża obecna w kształceniu (młodych) nauczycieli utajona transmisja obligatoryjnie formułowanych celów i treści kształcenia oraz ingerencyjno-manipulacyjny mechanizm ich kontroli?

Poszukiwanie odpowiedzi na dwa pierwsze pytania lokuje rozważania w obszarze analizy barier zmiany myślenia nauczycieli, towarzyszącego im kontekstu społeczno-kulturowego i ich efektów w postaci określonego typu wiedzy, kompetencji i postaw. Dwa ostatnie pytania sformułowane są z intencją zdemaskowania obec-nego w polskich szkołach mechanizmu konserwacji rzeczywistości zastanej<sup>16</sup>. Ujawnia się on w postaci bezrefleksyjnej reprodukcji schematów z przeszłości i „monopolu jednej teorii”, dyktujących zamknięty charakter wiedzy i wyuczone techniki nauczycielskie-go działania wyłącznie o charakterze odtwórczo-naśladowczym. Ulegając im, kolejne pokolenia młodych nauczycieli włączane są w model tradycyjnej edukacji i stają się ogniwami dokonującej

---

<sup>16</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 193 i dalsze.

się transmisji kulturowej<sup>17</sup>. Mają w tym również swój udział organizowane dla młodych adeptów sztuki nauczycielskiej praktyki studenckie, które dopóki nie zmieni się ich odtwórczo-metodyczny charakter na refleksyjno-twórczy, dopóty w pracy nauczycieli nie będzie widać zasadniczych zmian.

## **Pierwotne bariery zmiany myślenia nauczycieli**

W odniesieniu do dwóch pierwszych sformułowanych wyżej pytań podejmuję próbę uporządkowania inhibitorów powodujących brak zdolności nauczycieli do modyfikowania własnych zachowań. Jako pierwszą grupę wymieniłam bariery pierwotne. Rozumiem przez nie te czynniki, które stanowią główne źródła nauczycielskiej niesamodzielności myślowej i są wyrazem zgody na indoktrynację. Zaliczam do nich czynniki o charakterze ideologicznym i paradygmatycznym, jak bowiem zauważył T.S. Kuhn, sposób interpretowania rzeczywistości zależy od przyjętych założeń teoretycznych, charakterystycznych dla danej grupy badaczy<sup>18</sup>. Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do nauczyciela. Osadzenie rozważań o nim, a dalej konstruowanie modelu jego kształcenia w paradygmacie pozytywistycznym, techniczno-instrumentalnym (od lat uprawianym w Polsce) powoduje, iż postrzegany jest on wyłącznie jako przedmiot, a nie podmiot oddziaływań. Z uwagi na powyższe w grupie barier pierwotnych wyróżniam:

1. osadzenie myślenia o nauczycielu w racjonalności adaptacyjnej,
2. uwikłanie ideologiczne pracy nauczyciela,

---

<sup>17</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

<sup>18</sup> T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Warszawa 2001.

### 3. tworzenie gorsetu prawomocnych teorii zniewalających nauczyciela.

Jako pierwszą barierę wymieniam myślenie o nauczycielu w kategoriach racjonalności adaptacyjnej (technicznej, instrumentalnej)<sup>19</sup> i tym samym wnoszenie do szkoły adaptacyjnych wzorców zachowań<sup>20</sup>, które formalnie odpowiadają funkcjonującemu układowi makrostrukturalnemu, w jaki jest ona wtopiona. Filozofia kształcenia nauczycieli: ich przygotowanie zawodowe, kompetencje, rozwój zawodowy oparte są wówczas na logice celu i środka, co oznacza ujmowanie i ocenianie jednostki z perspektywy roli, jaką musi ona odegrać w realizacji zamierzonych celów. Jednostka nie jawi się jako autonomiczny podmiot, lecz raczej jako przedmiot dla sprawnego funkcjonowania w zastanych okolicznościach. Traktowana jest instrumentalnie, czemu przyświeca określona filozofia – „to, co w tej chwili robię, musi przynieść wymierny pożytek, a to, co robię obecnie, przyczynia się do realizacji mniej lub bardziej oddalonych celów mieszczących się w obowiązujących standardach kulturowych”. Jest więc to doskonalenie się w rolach, które określone są przez kulturę i społeczeństwo, ale nie jednostkę. Ta bowiem zawsze działa według określonych wytycznych, pozbawiając się możliwości decydowania i dokonywania wyborów.

Oczekiwania jednostki wobec wiedzy są zatem bardzo ograniczone. Nie szuka ona własnych sposobów definiowania świata, lecz wymaga gotowych odpowiedzi, wskazówek, instrukcji. Jak określa to A. Schütz, jest to wiedza książki kucharskiej, którą również można określić mianem instrukcji obsługi<sup>21</sup>. Takie jednostki nie

---

<sup>19</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.

<sup>20</sup> J. Rutkowiak, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedagogii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 235.

<sup>21</sup> Według A. Schütz cyt. za M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981, s. 193.

stawiają pytań typu „dlaczego?“, bo to wiązałoby się z wiedzą wyjaśniającą i interpretacyjną, lecz jedynie są to pytania typu „jak?“ i „za pomocą jakich środków?“, co jest właściwe dla instrumentalizacji zachowań i rytualnego powtarzania bez szukania uzasadnień i przyczyn. W tle takiego ujmowania osoby nauczyciela kryje się zawsze jakiś wzorzec przygotowania, wyposażania go w określony zestaw kompetencji, które można byłoby nazwać kompletnym pakietem. W takim też duchu definiowane są terminy: kształcenie (wyposażanie nauczycieli w pełne kwalifikacje zawodowe), doksztalcenie (uzupełnianie tych kwalifikacji), doskonalenie (dostarczenie nauczycielom określonej wiedzy i umiejętności, które wzbogacą ich pełne kwalifikacje zawodowe). Zawsze obecna jest w nich wspólna idea wyrażająca się we wprowadzaniu do myślenia nauczycieli określonego wzorca, jak również eksponowanie ich kompletności. Niestety, taki sposób myślenia o pracy nauczyciela ma charakter statyczny i jest w sprzeczności z nieprzewidywalnością sytuacji szkolnych, w których na co dzień uczestniczy w kontaktach z uczniami. Działań nauczyciela nie da się więc ograniczyć do serii zaplanowanych czynności, które zawsze dadzą pomyślne rozwiązania. W racjonalności adaptacyjnej mamy więc do czynienia z bezgranicznym zaufaniem nauczyciela do posiadanej wiedzy potwierdzonej dyplomami i zaświadczeniami ukończonych kursów, nie stać go bowiem na krytyczne i refleksyjne myślenie wychodzące poza obszar rzeczywistości adaptacyjnej.

Efektami takiego postrzegania nauczyciela i jego roli jest wówczas:

1. samoograniczanie powinności zawodowych, wyrażające się w przekonaniu, że główną powinnością zawodową jest realizowanie postawionych przed nimi celów i zadań, sprowadzające rolę nauczyciela do obowiązków wykonawcy;

2. skracanie i zawężanie perspektyw swojego rozwoju przez redukcjonistyczne spostrzeganie teraźniejszości w obrębie postusznego realizowania zleczanych zadań i równie redukcjonistyczne postrzeganie przyszłości pozbawione możliwości widzenia siebie jako osoby zmieniającej się nie tylko w obrębie kompetencji technicznych czy metodycznych;
3. kultywowanie myślenia technicznego nastawionego głównie na oczekiwanie przez nauczycieli gotowych wzorców rozwiązań nauczycielskich problemów, oczekiwanie wiedzy, która im podpowie, co i jak należy robić, aby skutecznie wychowywać.

Kolejną barierą zmiany myślenia nauczycieli jest uwikłanie ideologiczne. Postrzegam je w kontekście tzw. upolitycznienia szkoły, kiedy nauczyciel podporządkowany jest panującym relacjom władzy. Bliżej mechanizm ten opisywał M. Foucault, pisząc, że „wiedza jest władzą”, w tym również polityczną, co ma swoje konsekwencje: „wiedza i władza wprost się ze sobą wiążą; [...] nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy”<sup>22</sup>. Przywołane stanowisko w zdecydowany sposób pozbawia wszelkich złudzeń, aby wiedzę ujmować bez jej relacji z władzą. Wynika wręcz z niego, że władza produkuje wiedzę, która jest taka, na jaką pozwala elita rządząca, kierując się zawsze chęcią wzmocnienia i przedłużenia skutków swojej władzy. Przykładów takiego myślenia dostarczają np. ostatnie dwie reformy edukacji w Polsce, które trudno postrzeżyć jako przemyślane i uzasadnione działania, lecz bardziej jako poczynania elity politycznej, elity władzy administracyjnej czy grupy aspirującej do wylansowania określonej ideologii czy światopoglądu. Potwierdzają one również fakt eliminowania nauczy-

---

<sup>22</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Warszawa 1998, s. 29.



cieli jako kreatorów polityki edukacyjnej i ujmowania ich bardziej w kategoriach realizatorów odgórnie narzucanych zmian<sup>23</sup>. W dalszej perspektywie prowadzi to do pojawiającego się przeświadczenia nauczycieli o niemożności ich wpływu na bieg zdarzeń oświatowych i zamieraniu aktywności o charakterze koncepcyjnym czy uśmiercaniu działań podejmowanych z własnej inicjatywy i w poczuciu odpowiedzialności.

Uwikłanie nauczyciela to również narzucanie gorsetu teorii, którym musi być posłuszny. Mechanizm ten szczególnie mocno daje znać o sobie w postaci doktryny neoliberalnej, kiedy edukacja podporządkowana zostaje zasadom rynkowym, a jednostka opisywana jest w kategoriach producenta (nietwórczego) i/lub konsumenta (bezkrytycznego)<sup>24</sup>. Jak zauważa B. Śliwerski, jest to przejaw manipulacji, której celem jest produkowanie taniej siły roboczej, nie zaś mądrych Polaków<sup>25</sup>. W stosunku do nauczycieli mowa o narzucaniu na nich prawomocnej ideologii i określonego światopoglądu pedagogicznego. Zdaniem J. Rutkowiak ujawnia się to w postaci realizowania edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej<sup>26</sup>. Występowanie takiego programu można natomiast dostrzec w następujących zakresach:

1. przesylenie programu nauczania informacjami w układzie zero-jedynkowym, kosztem wiedzy refleksyjnej, krytycznej, interpretacyjnej – akcentowanie nauczania informacyjnego, niepoznawczego, które sprzyja prymitywizmowi i banalizacji odbioru rzeczywistości i kształtowaniu człowieka na wzór prostego producenta i niepohamowanego konsumenta;

---

<sup>23</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 222–223.

<sup>24</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

<sup>25</sup> B. Śliwerski, *Familiada edukacji*, „Dziennik. Gazeta Prawna” 2013, nr 82, s. 16.

<sup>26</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 208.

2. eksponowanie zabawowych, konkretno-zmysłowo-ruchowych elementów w metodach nauczania nauczycieli, sprzyjających osłabianiu intelektualnego wymiaru kształcenia i nasilaniu się jego wymiaru konkretnego, z ograniczeniami w postugiwaniu się kodem abstrakcyjnym;
3. eksponowanie zachowań konkurencyjnych, promowanie silniejszych i spychanie słabszych, np. przebieg awansu zawodowego, który rodzi głównie napięcia i spory wśród nauczycieli, a wręcz rywalizację i działania destrukcyjne.

Jak zauważa R. Kwaśnica, nauczyciel polski często doświadczał różnych form motywowania względami ideologicznymi, najpierw jako narzędzie monopartii w społeczeństwie socjalistycznym, potem narzędzie elit rządzących w społeczeństwie pluralistycznym<sup>27</sup>. Był utwierdzany w przekonaniu, że ma władzę nad uczniem, że wie lepiej niż uczeń, że ma prawo decydować za niego. Jednocześnie sam był edukowany w pełnym posłuszeństwie i konieczności bezkrytycznego wykonywania powierzonych mu zadań o podłożu ideologicznym. Stawał się narzędziem przebudowy społecznej, nigdy z własnej inicjatywy, lecz zawsze w posłuszeństwie wobec władzy, której podlegał. To natomiast doprowadziło do kolejnego destrukcyjnego efektu w postaci instrumentalizacji pracy nauczyciela. Jej wyrazem stało się: zapotrzebowanie wśród nauczycieli na wzorce zachowania, podpowiadające, co i jak robić w określonych sytuacjach szkolnych, dalej intelektualna bezradność, brak samodzielności, krytycyzmu, umiejętności podejmowania decyzji, następnie brak zdolności do bycia sobą, wreszcie kształtowanie ludzi zdyscyplinowanych i myślących we „właściwy sposób”, to jest zgodny z daną ideologią. Ostatecznym efektem stał się natomiast brak poczucia własnego udziału nauczycieli w kreowaniu polityki

---

<sup>27</sup> R. Kwaśnica, dz. cyt.

edukacyjnej i głęboko zakodowane przeświadczenie o niemożności wpływu na bieg zdarzeń oświatowych.

## **Barierzy wtórny zmiany myślenia nauczycieli**

W grupie barier zmiany myślenia nauczycieli wyodrębniłam również czynniki wtórne. Są one związane mechanizmami zależności z barierami pierwotnymi, stanowiąc ich bezpośrednie skutki, a jednocześnie wzmocnienie mentalnego zniewolenia nauczycieli. Zaliczam do nich:

1. modele kształcenia nauczycieli o podłożu pozytywistycznym, np. pragmatyczno-metodyczny czy adaptacyjnego technika;
2. absolutyzowanie kompetencji technicznych kosztem społeczno-moralnych i interpretacyjnych;
3. zawężanie społecznej przestrzeni aktywności nauczycieli.

Bezpośrednim przejawem uwikłania nauczycieli w racjonalność adaptacyjną i kwestie ideologiczne są modele kształcenia wywiedzione z tradycji pozytywistycznej, bazujące na technologii edukacyjnej i tzw. transmisji kulturowej<sup>28</sup>. Są one szczególnie niebezpieczne dla refleksyjnej i twórczej postawy nauczycieli. Nawiązują do behawiorystycznej koncepcji człowieka jako jednostki reaktywnej i zewnątrzsterownej, której indywidualne „ja” zostało ukształtowane w przeszłości<sup>29</sup>. Eksponują w ten sposób wskaźnik nauczycielskiej podatności na działania o charakterze indoktrynującym. Oznacza to, że nauczyciele mają tendencję do ulegania wpływom i bazowania raczej na tym, czego doświadczyli, wyuczili się w przeszłości, niż myślenia perspektywicznego i adekwatnego

---

<sup>28</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

<sup>29</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995, s. 28.

do potrzeb uczniów. J. Staniszkis nazywa to spuścizną realnego socjalizmu typu sowieckiego<sup>30</sup>, jakiemu polska szkoła i pedagogika były poddawane przez wiele dziesięcioleci.

Za sprawą tradycyjnych modeli kształcenia nauczyciele stają się biernymi odtwórcami powierzonych im ról. Są mało samodzielni i krytyczni. Liczą głównie na podawane im wzorce zachowań, gdyż długoletnia formacja o charakterze indoktrynującym ograniczyła ich możliwości decyzyjne, koncepcyjne i kreatywne. Kierując się mitami z przeszłości, wierzą bezkrytycznie w niezmiennosc nauki, w pewność i niepodważalność przekazu oraz zdobytych podczas studiów wiadomości lub wyczytanych z przewodników metodycznych wskazówek. Przejawiają wyjątkowo duże zainteresowanie gotowymi materiałami edukacyjnymi i mają tendencję do ich kopiowania, a następnie kolekcjonowania. Dobrze przygotowany nauczyciel to ten, który zaliczył serię kursów metodycznych, opłacał wzory działań i ma za sobą przeszłe doświadczenie. Ten typ zachowań nauczycieli H. Kwiatkowska określa mianem orientacji retrospektywnej<sup>31</sup>. Związana jest ona z czasem przeszłym i polega na szczególnej gotowości nauczycieli do odtwarzania minionego doświadczenia bez zdolności do kreowania „nowego”. Uwaga nauczyciela jest głównie skierowana na przebytą drogę i na jego dokonania – najczęściej postrzegane bardzo pozytywnie. Nie towarzyszy temu natomiast gotowość do zachowań innowacyjnych i prowokowania zmiany.

Przykładem takiego uwikłania może być znany z przeszłości i obecnie kontynuowany pragmatyczno-metodyczny model kształcenia nauczycieli<sup>32</sup>. Występuje on również w literaturze jako model

---

<sup>30</sup> J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, Kraków–Nowy Sącz 2006.

<sup>31</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczyciela...*, s. 86.

<sup>32</sup> J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I: *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, s. 28–29.

technologiczny<sup>33</sup>, tradycyjny w ramach behawiorystycznej racjonalności technicznej<sup>34</sup> czy techniczno-adaptacyjny<sup>35</sup>. J. Rutkowiak nazywa go „modelem krótkiego dystansu”, gdyż wyraża się on w wyposażeniu przyszłego pedagoga we wzory działań, które szybko dezaktualizują się, rodząc bezradność i nauczycielskie frustracje. Niestety, w pracy nauczycieli najczęściej obserwowane są efekty tego właśnie modelu kształcenia. Uwidaczniają się w nim proweniencje behawioralne, a wraz z nimi metodyzm<sup>36</sup>, techniczność i powierzchowność działań, przedmiotowość w podejściu do uczniów, wreszcie bezrefleksyjność i niemożność wnikania w sens i istotę działania pedagogicznego. H. Kwiatkowska nazywa to daleko idącą sterowalnością procesu kształcenia nauczycieli<sup>37</sup>, która uzewnętrznia się w:

1. wyćwiczeniu określonych umiejętności, potrzebnych do realizowania zadań dydaktycznych i organizowania procesów poznawczych;
2. eksponowaniu głównie norm prakseologicznych (organizacyjnych, ekonomicznych, ergonomicznych);
3. wykorzystywaniu technik dydaktycznych, zorientowanych głównie na kształtowanie zaprogramowanych reakcji osoby uczącej się.

Kolejną barierą zmiany myślenia nauczycieli jest absolutyzowanie kompetencji technicznych oraz głębokie zaniedbywanie i niewykorzystywanie kompetencji społeczno-moralnych, dominowanie rzeczowej strony kształcenia nauczycieli nad osobowościową. Zamiast wiedzy, jako rodzaju doświadczenia nabywanego w praktyce komunikacyjnej, dialogu i refleksji (kompetencje

---

<sup>33</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.

<sup>34</sup> H. Mizerek, dz. cyt.

<sup>35</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, dz. cyt.

<sup>36</sup> J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 86.

<sup>37</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 27–28.

interpretacyjne, moralne i komunikacyjne)<sup>38</sup>, całościowego obrazu świata, narzuca się nauczycielom wiedzę techniczną – zamkniętą, niepodlegającą rozwojowi, jednoznacznie zinterpretowaną zgodnie z przyjętą ideologią i światopoglądem pedagogicznym. Przygotowanie nauczycieli koncentruje się wówczas wokół takich kategorii, jak: struktura idealnych cech, struktura kompetencji, układ wyspecjalizowanych czynności, rola społeczna<sup>39</sup>. Każda z tych cech składa się natomiast na zaprogramowany model nauczyciela niesamodzielnego, w którego przygotowaniu do pracy liczą się głównie kompetencje o charakterze technicznym. Wyrażają je:

1. deklaracyjny i werbalny charakter nauczycielskiej wiedzy poparty słowami, że polski nauczyciel musi dużo wiedzieć, co wcale nie oznacza, że musi myśleć i rozumieć, wystarczy przecież, że dobrze orientuje się w ofercie materiałów metodycznych dostępnych na rynku;
2. algorytmy realizacji zadań dydaktycznych, metodycznych zgodnych z przyjętym standardem pracy, czyli umiejętności działania według reguł określających optymalny porządek czynności (co zrobić, w jakiej kolejności, kiedy);
3. odwoływanie się do wiedzy rytualnej kosztem rozwiązań praktycznych, gdzie uczenie się praktyki dominuje uczenie się przez praktyki;
4. pozorowanie profesjonalizmu w postaci tzw. papierowego awansu zawodowego i zdobywania kolejnych dyplomów oraz zaświadczeń po ukończonych kursach, postrzegane jako „środki antyfrustracyjne”<sup>40</sup> dające nauczycielowi spokój społeczny, ale niedające należytego zaopatrzenia poznawczego.

---

<sup>38</sup> R. Kwaśnica, dz. cyt.

<sup>39</sup> H. Kędzińska, *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 163.

<sup>40</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 239.

W ślad za tym postępuje zakleszczenie nauczycieli w stereotypach i schematach. Bezrefleksyjnie realizują oni wówczas narzucone odgórnie cele, treści i strategie ich osiągnięcia, posługując się ponownie gotowymi konspektami lekcji. Niebezpieczeństwo sytuacji tego typu jest zwielokrotnione. Po stronie nauczyciela wyraża się w zastosowaniu mechanizmu inferencyjno-manipulacyjnego, czyniąc go środkiem osiągnięcia społecznych celów i narzędziem transmisji kulturowej. Po stronie uczniów ujawnia się natomiast poznawczy interwencjonizm, kiedy nauczyciel sam zmanipulowany edukacyjnymi materiałami podobnie manipuluje uczniami, czyniąc z nich również ofiary indoktrynacji metodycznej. Bezpośrednią konsekwencją mechanizmu tego typu jest natomiast blokowanie szans rozwojowych i przygotowywanie jednostek głównie do pełnienia funkcji konsumentów gotowych rozwiązań, a nie ich twórców. Transmisyjnemu modelowi edukacji towarzyszy więc zabieg maskowania. Zmanipulowanie zachowań nauczyciela i pozbawianie go możliwości decyzyjnych próbuje się bowiem ukrywać pod zastoną licznych hasel nawołujących nauczycieli do bycia twórczymi i innowacyjnymi. Jednocześnie są one pozorowaniem humanistycznego i interakcyjnego modelu kształcenia. W tym wszystkim natomiast najbardziej umacniają się procesy blokujące aktywność nauczycieli i zmianę ich myślenia o szkole, edukacji, roli ucznia i własnej aktywności.

Ostatnią z wymienionych w tym opracowaniu barierą zmiany myślenia jest zawężanie społecznej przestrzeni aktywności nauczyciela i przestrzeni sprawstwa zawodowego. Jak zauważa H. Kwiatkowska, na ogół zamyka się nauczyciela w murach szkoły, a w przypadku większości nauczycieli – w „czterech ścianach” własnej klasy szkolnej<sup>41</sup>. Działania pedagogów nie mają charakteru

---

<sup>41</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 223.

działań koncepcyjnych (które wymagają własnej inicjatywy i ponoszenia ryzyka), lecz jedynie metodycznych, tzw. małych ulepszeń, czasami szumnie nazywanych programami autorskimi. Najczęściej są oni zniewalani tzw. powinnościami – robią to, co się im każe.

Relacji nauczyciela z przestrzenią społeczną towarzyszy jeszcze kolejny skutek w postaci uciezkowych zachowań i izolowanie się od przestrzeni publicznej, w której szkoła funkcjonuje. W oglądzie temporalnym tożsamość nauczycielska jest jakby „wysadzona z siodła”<sup>42</sup>. Wyolbrzymiane jest przez nauczycieli bezpieczeństwo i stabilność czasu minionego, co przy niepewności przyszłości skazuje ich na adaptacyjną strategię życia, zachowania powinnościowo-przetrwaniowe i izolacyjne wobec dokonujących się zmian.

Z badań A. Witkomirskiej<sup>43</sup> wynika, że większość środowiska oświatowego koncentruje się na realizowaniu treści zaczerpniętych ze szkolnych programów (często odległych od realiów współczesnego świata), a tym samym eliminuje z przestrzeni dydaktycznej szkoły aktualne, ważne wydarzenia, koncentrując uwagę opinii publicznej na świecie, absorbując uwagę uczniów. Przyjęte wzorce instrumentalnego zachowania dają znać o sobie w biernej postawie nauczyciela i niskim zainteresowaniu życiem publicznym, minimalnym zaangażowaniu się w życie społeczności lokalnej, przy wyjątkowym skupieniu na dydaktycznym wymiarze pracy szkolnej. Nauczyciel nie jest krytycznym obywatelem. Nie jest otwarty na zmianę, na to, co dokonuje się we współczesności, ponieważ przemiany mentalne (osoby zniewolonej intelektualnie, zindoktryniowanej) zachodzą w nim wolniej niż dokonujące się w organizacji społecznej. To zaś powoduje działania nieadekwatne kulturowo i o charakterze fikcyjnym. M. Czerepaniak-Walczak opisuje takiego

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 226.

<sup>43</sup> A. Witkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002.



nauczyciela mianem kierowcy autobusu jadącego do przodu, ale oglądającego się ciągle za siebie<sup>44</sup>.

Również w tym obszarze działania nauczyciela ujawnia się jego obraz jako pedagoga niesamodzielnego, niekrytycznego, którego pracę można określić jako „ja muszę”<sup>45</sup>, wyrażające się w ograniczaniu własnej inicjatywy, wyćwiczeniu siebie w formach naśladowczych, pozbawionych wielu sensów, natomiast bogatych w różne postacie rozwiązań pozornych. Dodatkowo nastawiony jest on na opanowywanie strategii pomijania lub marginalizowania prawdziwych problemów wychowawczych przez zastosowanie mechanizmu obronnego w postaci ucieczki w nauczanie, tyle że profilowane jedną wizją świata, zawsze poprawną i bezkonfliktową. Inną wersją jego postawy wobec przestrzeni społecznej i realnych problemów jest stosowanie strategii ucieczkowych, gdy trudne aksjologicznie kwestie nie są dyskutowane ani rozwiązywane, lecz pomijane.

## Ukryta transmisja

„Konserwa”, a dalej „relikt w skansenowej szkole” to metaforyczne określenia nauczyciela, jakimi posłużyłam się po przeprowadzonych badaniach fenomenograficznych, których celem było poznanie nauczycielskiego myślenia o sobie i zrekonstruowanie obrazu nauczyciela z perspektywy znaczeń, jakie sami sobie nadają. Problematyka badań skupiała się wokół pytań: „Co nauczyciele myślą o sobie i jak postrzegają swoją rolę w pracy z dziećmi?” oraz

---

<sup>44</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w tworzeniu indywidualności człowieka*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kował, M. Szymański, Kraków 2007.

<sup>45</sup> J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 8.

„Jak nauczyciele rozumieją uczniów i edukację poprzez pryzmat znaczeń, które im nadają?”<sup>46</sup>.

Pierwsze określenie – „konserwa” – zaczerpnęłam z wypowiedzi jednego z badanych nauczycieli, który w ten sposób podkreślał swoje tradycyjne poglądy, niechęć wobec zmiany oraz zadowolenie ze szkolnych rozwiązań edukacyjnych. Drugiej metafory („relikt w skansenowej szkole”) użyłam dla zilustrowania archaicznego postawy nauczycieli, którzy są symbolem trwania w przeszłości i odzwierciedleniem, tego, co przeminęło.

W odniesieniu do studenckich praktyk taki obraz nauczyciela, zresztą nakreślony przez niego samego, ma swoje poważne konsekwencje. Upatruję bowiem w tradycyjnym – pragmatyczno-metodycznym przebiegu praktyk – dobrze opisany w literaturze przez P. Bourdieu i J.-C. Passerona mechanizm konserwacji rzeczywistości zastanej. Przyszli nauczyciele wrzuceni w zbiurokratyzowaną i administracyjną rzeczywistość szkoły, pozbawieni prawa do myślenia i działania według autorskich pomysłów zaczynają uczestniczyć w bezrefleksyjnej reprodukcji schematów z przeszłości. Najpierw dzieje się tak, bo inaczej nie mogą w obliczu narzucanych im metodycznych gotowców, potem, bo inaczej już nie potrafią, gdyż wpajany metodyzm i kult posłuszeństwa wobec zwierzchników zaowocował bezradnością intelektualną.

Szczególony udział w tego typu transmisji kulturowej mają zdaniem L. Kohlberga i R. Mayer tradycyjni pedagodzy, którzy „wierzą, że ich zasadniczym zadaniem jest przekazywanie teraźniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości, [...] że praca wychowawcy to bezpośrednie nauczanie takich wiadomości i reguł”<sup>47</sup>. Są oni wówczas przekąźnikami niezmiennych

---

<sup>46</sup> A. Nowak-Łojewska, *Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikt w skansenowej szkole*, „Studia Pedagogiczne” 2011, nr LXIV, s. 174–175.

<sup>47</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, dz. cyt., s. 54.

idei i stawiania ich w roli posłusznych realizatorów pozbawionych potencjału twórczego. P. Bourdieu nazywa ten typ jednostek osobowości o umyśle akademickim, co oznacza grupę nauczycieli wyjątkowo odpornych na zmianę oraz przejawianie przez nich tendencji do sprowadzania rzeczy nowych do rzeczy już znanych<sup>48</sup>. Tym sposobem wieloletni model jednej teorii edukacyjnej jest kontynuowany, a refleksja przyszłych nauczycieli nad szkołą prowadzi co najwyżej do korekt w obrębie tego samego systemu, bez namysłu i bez możliwości pracy z punktu widzenia odmiennych założeń, wartości czy celów.

W kontekście koncepcji społeczeństwa P. Bourdieu zyskują oni status agensów pola ministerialnego, uczestników gry ministerialnej, w większości respektując wszystko to, z czym spotykają się w szkole. Jak zauważa K. Knasiecka-Falbierska na podstawie prowadzonych badań, nauczyciele „wypełniają wszystkie obowiązki, jakie narzuca im system oświaty. Jeżeli dostrzegają mankamenty, to jedynie te, które dotyczą bezpośrednio ich roli, a zwłaszcza ich przywilejów i obowiązków”<sup>49</sup>. Nauczyciele funkcjonują więc jako jednostki mało krytyczne, mało poszukujące, mało kreatywne, zawężając własne działania do pola wyznaczonego przez szkołę. Jednocześnie przekazują ów sposób myślenia kolejnym pokoleniom nauczycieli, wzmacniając edukacyjne *illusio* – grę pozorów w szkolnej rzeczywistości.

## Podsumowanie

Przygotowanie nauczycieli do pracy wymaga radykalnych zmian. Obok takich czynników, jak myślenie o nauczycielu w racjonalności

---

<sup>48</sup> P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 165.

<sup>49</sup> K. Knasiecka-Falbierska, *Nauczyciel w przestrzeni „illusio”*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 202.

emancypacyjnej i uwolnienie jednostek od gorsetu prawomocnych ideologii, wymagane jest podnoszenie jakości kształcenia nauczycieli, w tym również przygotowanie przez praktyczne działania. Dla ich skuteczności ważnych jest jednak kilka kierunków zmian wywiedzionych z paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, pomagających nauczycielom w modyfikowaniu własnych zachowań i przyjmowaniu postaw refleksyjnych, krytycznych, otwartych na zmianę. Zaliczam do nich: podnoszenie świadomości nauczycieli w zakresie ich działań pedagogicznych, uprawianie tzw. metodologii kształcenia w miejsce tradycyjnej metodyki, zwiększanie pola autonomii nauczyciela i wspieranie go w inicjowaniu własnych innowacyjnych rozwiązań<sup>50</sup>.

Istotny udział ma w nich realizacja studenckich praktyk, a szczególnie zmiana ich modelu z metodycznego przysposobiania do zawodu na refleksyjną, krytyczną czy transformatywną jego wersję. W innym przypadku ten ważny aspekt praktycznego przygotowania nauczycieli do zawodu stanie się kolejną z barier postępu i wzmocnieniem dla dokonującego się w szkołach mechanizmu pozorowania rzeczywistej zmiany.

### **Nota o autorze:**

**Agnieszka Nowak-Łojewska** – dr hab., prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UZ. Specjalizuje się w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół edukacji dziecka w wieku wczesnoszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki uprawianych w szkole teorii wiedzy i oceny podejmowanych w niej zagadnień społecznych.

---

<sup>50</sup> Szerzej piszę o tym w tekście Directions of changes in teacher thinking in the context of improving the quality of teacher education [w druku].

Mariusz Cichosz

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

## **Środowisko, środowisko wychowawcze (dorobek i kierunki przemian) jako miejsce realizowania praktyk**

### **Streszczenie**

Środowisko, środowisko wychowawcze to obszar pedagogicznych zainteresowań bardzo ważny również – a może przede wszystkim – dla praktyki pedagogicznej. To tu bowiem realizowane jest wychowanie, tu podejmuje się działania edukacyjne, zarówno te zaplanowane, jak i te przebiegające samorzutnie. Wiedza więc o środowisku, środowisku wychowawczym jest podstawowa, fundamentalna dla pedagogiki. W tradycji polskiej pedagogiki najpełniej rozwinięto ją w pedagogice społecznej – to w niej wypracowano bogatą typologię tych środowisk, jak również interesujące samodzielne koncepcje teoretyczne. Mówi się więc dzisiaj m.in. o środowisku subiektywnym, obiektywnym, miejskim, wiejskim, lokalnym, okolicznym, globalnym, pośrednim, bezpośrednim – w ramach koncepcji przestrzeni społecznej, uczestnictwa społecznego, pedagogiki miejsca czy koncepcji małych ojczyzn. Coraz wyraźniej też pedagogiczne podejście do środowiska, środowiska wychowawczego staje się interdyscyplinarne.

Słowa kluczowe: środowisko, środowisko wychowawcze, przestrzeń, miejsce, uczestnictwo społeczne, edukacja środowiskowa, praktyka społeczna, mała ojczyzna, animacja społeczno-kulturowa, geografia humanistyczna

## **Environment, Environmental education (achievements and directions of change) as the place of implementation practices**

### **Summary**

Environment, educational environment is an area of very important pedagogical interest also – and perhaps primarily – for pedagogical practices implemented. Here are realized an education – here educational actions are taken also this which are planned and those running spontaneously. Knowledge about the environment, educational environment is a base – fundamental to education. In the tradition of Polish pedagogy the most fully developed here in the social pedagogy – that it has developed a wide typology of these environments, as well as independently theoretical concepts. It has been said so today about subjective, objective, civic, rural, local, surrounding, global, indirect and direct environment – under the concept of social space, social participation and pedagogy of the concept of local patriotism. The growing evidence of a pedagogical approach to environmental, educational environment is becoming an interdisciplinary approach.

**Keywords:** environment, educational environment, space, place, social participation, environment education, social practice, local patriotism, social-cultural animation, humanist geography

### **Wprowadzenie**

Środowisko, środowisko wychowawcze to podstawowy obszar zainteresowań pedagogiki<sup>1</sup>. Z jednej bowiem strony mówimy tu niejako o „naturalnym” miejscu wydarzeń wychowawczych, z drugiej zaś strony jest to miejsce planowych działań wychowawczych

---

<sup>1</sup> W niniejszych rozważaniach kategorie środowiska i środowiska wychowawczego traktuję łącznie – bliskoznacznie. Z jednej strony wpisuję się w ten sposób w określoną tradycję właściwą dla pedagogiki społecznej, takiego właśnie epistemologicznego (dość często przyjmowanego) podejścia w tej sprawie, z drugiej zaś strony realna trudność w tym zakresie wymagałaby oddzielnych analiz, których niniejszy artykuł nie podejmuje – zajmuje się bowiem inną problematyką, dla której przyjęte stanowisko nie jest metodologiczną przeszkodą.

– w tym znaczeniu także miejsce niejednokrotnie świadomie przekształcane. Jest to również miejsce praktyki wychowawczej, czyli przestrzeń uczenia się pedagogicznej obecności w nim.

To więc, czym środowisko, środowisko wychowawcze jest, jak funkcjonuje, jakie są jego rodzaje, jak możemy je rozpoznawać, jest podstawową wiedzą dla tych, którzy zajmują się wychowaniem – także praktykami pedagogicznymi.

### **Środowisko, środowisko wychowawcze – uściślenie pojęć**

Uświadomione życie człowieka jest także życiem społecznym – to znaczy przebiegającym w świecie zewnętrznych wobec niego zdarzeń. Nie jest to świat jedyny, ale w jakimś sensie jest punktem wyjścia – początkiem budowania czy odkrywania naszego świata wewnętrznego (psychicznego, duchowego). O takim społecznym doświadczeniu piszą przedstawiciele wielu nauk, zwłaszcza społecznych, gdyż jest ono – można powiedzieć – wieloaspektowe i wielopoziomowe – dotyczy naszego życia w wielu aspektach. Filozof-antropolog Mieczysław Albert Krąpiec tak pisze o tym doświadczeniu: „Człowiek rodzi się, wychowuje, dojrzewa i umiera w świecie; jest wrzucony w świat bezwolnie; jest w świecie zanurzony do tego stopnia, że wszelkie siły żywotne, nie tylko dla życia biologicznego, ale także dla swego życia psychiczno-duchowego czerpie ze świata. Bez świata człowiek nie doszedł by do samowiedzy, nie mógłby sam sobie siebie uświadomić. Świat materialny jest potrzebny nie tylko dla »przebudzenia« jego ducha, ale także jest ciągle mu potrzebny dla jego rozwoju [...] Człowiek komunikuje się ze światem nie jak z zamkniętym, dopasowanym wszechstronnie środowiskiem, którego użycie zna nieomylnie, ale jak z obcym sobie »światem«, zbiorem rzeczy, bytów których może użyć dopiero

po ich poznaniu, po przynajmniej najogólniejszym ujęciu ich struktury bytowej. Człowiek nie jest przez to zacieśniony do wycinka rzeczywistości; jest na rzeczywistość otwarty”<sup>2</sup>.

Jedną z perspektyw interpretacyjnych dla rekonstrukcji świata społecznego jest perspektywa pedagogiczna. Jest ona dość specyficzna – z jednej strony opisu tych miejsc, ich identyfikacji (diagnozowania), z drugiej zaś – ich interpretacji jako miejsc aktywnych, oddziałujących na człowieka, więcej – wpływających na jego działanie, szczególnie w wymiarze realizowanych przez niego wartości. W pedagogice perspektywa ta nazwana została **środowiskiem a wężiej** (biorąc pod uwagę płaszczyznę przyjmowanych i stawianych celów działania, czyli perspektywę aksjologiczną) – **środowiskiem wychowawczym**.

## **Środowisko, środowisko wychowawcze – perspektywa pedagogiczna**

W pedagogice istnieje wyraźna tradycja rozwoju wiedzy o środowisku, środowisku wychowawczym – także w pedagogice polskiej. Jest to tradycja związana przede wszystkim z pedagogiką społeczną – ta zaś pojęcia te wyraźnie zapożyczyła z gruntu socjologii wychowania<sup>3</sup>. To w szkole Floriana Znanieckiego wypracowano podstawową wiedzę o środowisku i jego podstawowych typach. Tadeusz Szczurkiewicz, jeden ze znanych uczniów F. Znanieckiego, tak określał podstawowe typy środowisk: „Możemy określić środowisko jako: chronologicznie uszeregowany zbiór wszystkich pod-

---

<sup>2</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979, s. 279–280.

<sup>3</sup> Zob. R. Wroczyński, *Podstawy pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, s. 23–28. Socjologię i socjologię wychowania jako źródło wielu rozstrzygnięć teoretycznych przyjmowanych w pedagogice społecznej potwierdzało wielu czołowych twórców i reprezentantów tej subdyscypliny. Tak ukierunkowane wyraźne odniesienia robią w swoich pracach zarówno H. Radlińska, jak również R. Wroczyński czy S. Kowalski.



niet bezpośrednio czy pośrednio działających z zewnątrz na danego osobnika od momentu jego zaistnienia, poprzez wszystkie fazy jego życia aż do chwili śmierci. Podniety działające na człowieka mogą być: 1. fizyczne, 2. społeczne, 3. kulturowe: w zależności od rodzaju działających podniety otrzymujemy środowisko: 1. Geofizyczne, 2. Społeczne, 3. Kulturowe. Rodzaj podniety określa tu jednak nie tylko jakiś obiektywny widz, lecz również sam podmiot doznający podniety, zajmując wobec niej pewną relację dynamiczną doświadczając ją jako fizyczną, społeczną czy kulturową”<sup>4</sup>.

Powyższy sposób rozumienia środowiska przyjął się dość powszechnie w rozwijających się naukach społecznych, także w pedagogice, w tym w pedagogice społecznej. Podział ten – niejako bazowy – stał się podstawą wielu rozstrzygnięć i choć we współczesnej pedagogice wykazuje się coraz częściej jego ograniczoność i coraz mniejszą adekwatność w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej, na wiele lat ukierunkował on myślenie o wychowaniu. Samo zaś pojęcie „środowisko wychowawcze” (ściśle związane z powyższym i w nim zakotwiczone) uzyskało w pedagogice społecznej także specyficzny sposób rozumienia. W klasycznym już ujęciu Józefa Pietera jest to „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się w wychowawczym okresie swojego życia – znaczy to, pod których wpływem działa i rozwija swoją osobowość”<sup>5</sup>. Ostatecznie wiedza na temat środowiska i środowiska wychowawczego uzyskała dziś w pedagogice wysoki stopień złożoności i zróżnicowania. Wojciech Sroczyński podsumowując ustalenia teoretyków pedagogiki społecznej, stwierdza, iż „przez środowisko wychowawcze rozumie się na ogół na gruncie tej nauki wszystko to, co oddziałuje

---

<sup>4</sup> Zob. T. Szczurkiewicz, *Rasa, środowisko, rodzina*, Warszawa–Poznań 1938, s. 207–208.

<sup>5</sup> Zob. J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972, s. 86.

na osobę lub też jest przez nią przeżywane, lub tylko te warunki i czynniki, które składają się na proces świadomie kreowanego środowiska wychowawczego w toku pracy wychowawczej. W pierwszym wypadku – podobnie jak w odniesieniu do »wychowania« – nadaje się »środowisku« szeroki zakres, a w drugim wąski, rozumiany jako celowa praca wychowawcza”<sup>6</sup>.

W związku z przyjmowanymi różnymi sposobami rozumienia środowiska, środowiska wychowawczego przyjmuje się również różne modele ze względu na realizowaną praktykę wychowawczą. Alicja Kargulowa podaje trzy modele w tym zakresie:

1. **środowisko jako miejsce naturalnego rozwoju jednostki** – w tym modelu oczekuje się od pedagoga czuwania nad tym, by środowisko nie przeszkadzało w naturalnym rozwoju człowieka – a głównym zadaniem jest wspomaganie tego rozwoju, czyli dbałość o optymalne wyposażenie środowiska w niezbędne do rozwoju warunki;
2. **środowisko jako źródło celowo stosowanych oddziaływań dla urobienia rozwoju wychowanka** – w sytuacji idealnej powinno być poddawane pełnej kontroli, a rozwój wychowanka ma przebiegać zgodnie z ideałem wychowawczym;
3. **środowisko jako układ społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych**<sup>7</sup>.

Jak było to już powiedziane wyżej, najczęściej problematyka środowisk jest podejmowana na gruncie pedagogiki społecznej. Tutaj też można odnaleźć najbardziej rozwiniętą typologię tych środowisk, wypracowaną zwłaszcza w związku z podejmowaną i realizowaną praktyką wychowawczą. Poniższa tabela jest próbą

---

<sup>6</sup> Zob. W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa*, Warszawa 2006, s. 109.

<sup>7</sup> Zob. D. Urbaniak-Zajęc, „Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc, Łódź 2010, s. 131.

zestawienia najczęściej wyróżnianych typów środowisk – środowisk wychowawczych.

**Tab. 1.** Wybrane – najczęściej stosowane w pedagogice – ogólne kryteria wyodrębniania środowisk/środowisk wychowawczych

Kryterium wyróżnienia	Typ środowiska
Kryterium genezy	środowisko naturalne środowisko społeczne środowisko kulturowe
Kryterium terytorialne	środowisko miejskie środowisko wiejskie
Kryterium przestrzenne – lokalizacja	środowisko lokalne środowisko okoliczne środowisko globalne środowisko mikro i makro
Kryterium mocy oddziaływania	środowisko pośrednie środowisko bezpośrednie
Kryterium sposobu doświadczania	środowisko subiektywne środowisko obiektywne
Kryterium instytucjonalne	wskazywane instytucje (jako środowiska wychowawcze) np.: – instytucje wychowania naturalnego – instytucje wychowania intencjonalnego – instytucje wychowania pośredniego

**Źródło:** opracowanie własne.

## Środowisko, środowisko wychowawcze – współczesne rozstrzygnięcia, wyzwania dla praktyki pedagogicznej

Pojmowanie środowiska i środowiska wychowawczego we współczesnych naukach społecznych ulega dziś wyraźnemu rozwinięciu i zróżnicowaniu. Problematyka ta jest odnajdywana w kontekście różnych koncepcji i teoretycznych orientacji, nie tylko właściwych dla socjologii, ale również antropologii kulturowej, polityki społecznej, teologii czy w końcu szeroko filozofii społecznej. W konsekwencji nastąpiło również poszerzenie pojęciowe problematyki. O środowisku wychowawczym mówi się dzisiaj m.in.

w kontekście matych ojczyzn, przestrzeni życia, codzienności, miejsca, wspólnoty, ekosystemu, ekologii itp. Na gruncie pedagogiki społecznej najczęściej przywoływane są koncepcje przestrzeni życia, matych ojczyzn, także w kontekście tak zwanej pedagogiki miejsca<sup>8</sup>.

Przywołując kategorię **przestrzeni życia**, zwrócono uwagę na potrzebę poszerzenia środowiska, które według A. Przectławskiej „ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, a przestrzeń jest czymś otwartym, tworzywem, z którego właśnie powstaje środowisko wychowawcze”<sup>9</sup>. W podejściu takim uznano więc środowisko w tradycyjnym rozumieniu za „obszar” zbyt zawężony, ograniczający i redukujący wiele potencjalnych doświadczeń mających wpływ na wychowanie i rozwój człowieka. Perspektywa przestrzeni życia jest natomiast zarówno ontologicznie, jak i aksjologicznie szersza – egzystencjalnie bardziej adekwatna, gdyż – jak mówi A. Przectławska – „los człowieka kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni. Jest to przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna (tu szczególnie miejsce zajmuje przestrzeń historyczna) przestrzeń symboliczna, psychologiczna, coraz większego znaczenia nabiera przestrzeń informatyczna, istnieje przestrzeń moralna, jest też przestrzeń, którą nazwałam przestrzenią transcendencji. Zmiany powstające w wyniku rozwoju cywilizacji i przeobrażeń społecznych zachodzą w obrębie każdej z tych przestrzeni, a także w proporcjach kształtujących relacje między tymi przestrzeniami”<sup>10</sup>. Zasygnalizowany tu paradygmat społeczno-przestrzennej orientacji przyjmowany w naukach społecznych przybiera dziś róż-

---

<sup>8</sup> Rozważania zawarte w tym podrozdziale przedstawiłem już i rozwijałem w pracy pod moją współredakcją zatytułowanej: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, red. M. Cichosz, R. Leppert, Bydgoszcz 2011.

<sup>9</sup> Zob. A. Przectławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 1999, s. 76.

<sup>10</sup> Zob. tamże.

ne nachylenia interpretacyjne<sup>11</sup>. W pedagogice społecznej, także w pracy socjalnej, a więc również w odniesieniu do praktyki społecznej najczęściej przywołuje się dwa jego modele: przestrzeni absolutnej oraz przestrzeni relatywistycznej. W pierwszym modelu przestrzeń postrzega się głównie przez pryzmat jej fizyczności, geograficzności, terytorialności – opisuje się ją i ocenia poprzez rozwój komunikacji społecznej, zainteresowanie modernizacją publicznych instytucji pomocy społecznej oraz poszukiwań ulepszeń współpracy<sup>12</sup>. Jak pisze J. Szurzykiewicz, „tego typu struktury przestrzeni społecznej są mierzalne za pomocą analizy poszczególnych jej aspektów: danych dotyczących struktur społecznych, sytuacji ekonomiczno-socjalnej, bazy mieszkaniowej i infrastruktury zabudowania, struktur rodzinnych, standardów edukacyjnych, częstotliwości korzystania z usług publicznych oraz poprzez identyfikację obszarów problemowych i systemu gratyfikacji”<sup>13</sup>. W drugim modelu przestrzeni – relatywistycznym – przez przestrzeń rozumie się przede wszystkim „związki i różne płynne powiązania w zakresie zależności sił i struktury związków. Natomiast konstytucja przestrzeni ma charakter intersubiektywny, związany z praktycznym działaniem o wymiarze historyczno-biograficznym i symbolicznym”<sup>14</sup>. W tym podejściu akcentuje się więc bardziej przestrzeń jako świat codzienny i przeżywany. Jest to świat ludzkich doświadczeń i wyborów, uwikłanych w określone struktury społeczne i instytucjonalne powiązania.

---

<sup>11</sup> Najczęściej przywołuje się tutaj jako źródłową dla tej orientacji pracę L. Böhnischa, R. Münchmeiera, *Pädagogik des Jungendraumes*, München 1990.

<sup>12</sup> Zob. J. Szurzykiewicz, *Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń)*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc, Łódź 2010.

<sup>13</sup> Zob. tamże, s. 210.

<sup>14</sup> Zob. tamże, s. 211.

Przedstawiony wyżej paradygmat społeczno-przestrzennej orientacji życiowej człowieka, gdy chodzi o jego miejsce i rolę w życiu społecznym, częściej akcentuje podmiotowość i sprawczość, a także zaangażowanie w przekształcanie świata społecznego. Takie nachylenie wpływa też na specyficzny sposób rozumienia środowiska wychowawczego. Anna Przećławska o środowisku wychowawczym w kontekście przestrzeni życiowej mówi: „Wpływ środowiska wychowawczego nie jest przeze mnie rozumiany jako behawioralny mechanizm wywoływania określonej reakcji przez określony bodziec. Jest on indywidualnym przeżyciem powstającym w wychowanku i od niego w głównej mierze zależnym [...] środowisko wychowawcze przekształcając osobowość wychowanka, na zasadzie jego własnej wewnętrznej aktywności zmienia się równocześnie pod jego wpływem”<sup>15</sup>.

Przestrzeń społeczna jako alternatywne i poszerzone ujęcie środowiska i środowiska wychowawczego opisywana jest również dzisiaj w kategorii **małej ojczyzny**. Kategoria ta zaczerpnięta z tradycji socjologicznej (np. w Polsce prace S. Ossowskiego<sup>16</sup>) uzyskała również interesujące rozwinięcie na gruncie pedagogiki społecznej. W. Theiss pisze, iż kategoria ta „Określa pewien obszar (przestrzeń, ziemię) wraz z towarzyszącymi odniesieniami ludzkimi, tj. postawami, emocjami, wartościami, znaczeniami. Z drugiej strony – mała ojczyzna jest częścią miejscowej historii i tradycji oraz kulturowego dziedzictwa grup społecznych” i dalej: „Mała ojczyzna jest strukturą o charakterze relacyjnym. Sytuuje się w przestrzeni »pomiędzy« – pomiędzy człowiekiem i jego światem w łączności z miejscową kulturą i naturą, historią i tradycją, zwyczajem i obyczajem; pomiędzy rodziną a państwem; w kręgu ludzi i ich

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 15.

<sup>16</sup> Zob. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967.

spraw – codziennych i odświętnych. Powstaje na mocy osobistego, bezpośredniego, głęboko emocjonalnego stosunku człowieka do otoczenia”<sup>17</sup>. Kategoria małej ojczyzny jest więc próbą całościowego ujęcia, opisu człowieka i jego „lokalnej” tożsamości. Z punktu rozumienia tej kategorii jako środowiska wychowawczego bardzo ważny jest zawarty w niej imperatyw praktyczności – przełożenia na określone działania edukacyjne. W. Theiss pisze: „Mała ojczyzna jest kategorią aksjonormatywną oraz pragmatyczną. Z jednej strony ukazuje pożądane formy struktury społecznej oraz stosunków społecznych, na czele z dobrem wspólnym, harmonią społeczną, solidarnością etc. Określa też systemy wartości i norm oraz aprobowane zachowania ludzkie. Z drugiej ujawnia bogate możliwości edukacyjne, społeczne, socjalizacyjne, kulturowe. Odstania zadania, przestrzenie oraz sposoby uczestnictwa społecznego”<sup>18</sup>. W tym znaczeniu kategoria małej ojczyzny jest bardzo ważnym „elementem” koncepcji edukacji środowiskowej, koncepcji rozwijanej dzisiaj szczególnie w pedagogice społecznej.

Rozumienie środowiska i środowiska wychowawczego w perspektywie przestrzeni życiowej i „małej ojczyzny” odnajduje się również w koncepcji tak zwanej pedagogiki miejsca. Jest to dziś przede wszystkim teoretyczna perspektywa badań nad edukacją osadzona w myśli filozoficznej, w nurtach m.in. poststrukturalizmu, pedagogiki krytycznej czy socjologii miasta. W koncepcji tej definiuje się przestrzeń – miejsce jako źródło tożsamościowych identyfikacji podmiotów społecznych<sup>19</sup>. Tożsamość podmiotu jest tu postrzegana zawsze w dialektycznej relacji człowiek–przestrzeń (miejsce), która jednocześnie stanowi obszar tworzenia się jego

---

<sup>17</sup> Zob. W. Theiss, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] W. Theiss, B. Skrzypczak, *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa 2006, s. 24–25.

<sup>18</sup> Zob. tamże, s. 25.

<sup>19</sup> Zob. *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

biografii, tożsamości właśnie. „Pedagogika miejsca”, przyjmując określoną ontologię społeczną, jest jednocześnie propozycją praktyki edukacyjnej, dzisiaj najbardziej realizowanej na gruncie tak zorientowanej animacji społeczno-kulturalnej. M. Mendel pisze: „W związku z tym pedagogika miejsca, w kontekście animacji społecznej i wobec podbudowującego ją postulatu krzewienia wspólnotowych form życia lokalnych społeczności, może być rozumiana jako proces nieustającego rozrywania i twórczej, ukierunkowanej na wartości wspólnotowe renegocjacji znaczeń miejsc, w których jednostki i grupy są aktywne, współtworząc własne historie siebie [...]. Animator sprzymierzeniec użytkuje formułę badania przez działanie. Pozostaje w przymierzu ze społecznością, w której badawczo działa, diagnozując środowisk, projektując zmianę i współrealizując zamierzenia. Bazuje w tym na edukacji, która integruje wymienione mikrosystemy (spoiwem wspólnoty, rodziny, szkoły i gminy są sprawy związane z uczeniem się) i która stanowi treść animacyjnego działania (uczenia się razem, przez siebie, dla siebie, ożywia społeczność)”<sup>20</sup>.

Kolejną kategorią opisującą społeczne funkcjonowanie człowieka – niosącą także specyficzne rozumienie środowiska, środowiska wychowawczego – jest kategoria **uczestnictwa społecznego**. Jest to punkt widzenia zaczerpnięty z obszarów socjologii – szczególnie wyraźnie nawiązujący do problematyki socjalizacji. To socjalizacja wyznacza w tej perspektywie specyficzne miejsca i sposoby przeżywania społecznego jednostek – jej uczestnictwa właśnie, wchodzenia w kulturę danego układu społecznego jego wartości i wzorców. J. Modrzewski o przejawach społecznego uczestnictwa pisze w sposób następujący: „Przejawem społecznego uczestnictwa jest zatem: 1. Sytuowanie się bądź kandydowanie osób społecznych

---

<sup>20</sup> Zob. tamże, s. 32.



do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej (realnego przez osoby realne i realnego przez osoby realne będące uosobie-  
niami osób ideacyjnych, względnie będących nosicielami pewnych  
właściwości uznanych w danej grupie, czy układzie społecznym za  
wystarczające dla zajęcia przez nie określonego miejsca w struktu-  
rze danego układu). 2. Działanie przejawiane społeczne, właściwe  
dla danego układu społecznego, ze względu na który rozpatrywane  
jest uczestnictwo, adekwatne dla zajmowanego w nim miejsca oraz  
pojawiających się w nim sytuacji społecznych rozpatrywanych ze  
względu na daną osobę lub osoby uwikłane w te sytuacje. 3. Ujaw-  
nianie posiadania lub wykształcenia się (według przyjętego w da-  
nym układzie kulturowego wzoru ich postaci i dynamiki) określo-  
nych cech psychospołecznych uznanych w nim za identyfikujące  
osoby go współtworzące, a zarazem współokreślające jego kulturę,  
zwłaszcza jej aspekt symboliczny formujący świadomość podmio-  
tu i świadomość społeczną w jej rozlicznych formach”<sup>21</sup>.

Jak pokazują powyższe rozważania, przywołane koncepcje śro-  
dowiska, środowiska wychowawczego osiągają dziś w pedagogice  
społecznej duże zróżnicowanie, co – jak się wydaje – może wzbo-  
gacać praktykę edukacyjną właściwą dla tej subdyscypliny peda-  
gogicznej.

Z punktu widzenia specyfiki rozumienia środowiska, środowiska  
wychowawczego, a zwłaszcza z perspektywy praktycznych działań  
zmierzących do jego urzeczywistnienia i przekształcania, bardzo  
ważny jest dziś problem podejścia interdyscyplinarnego – czyli  
potrzeby nawiązywania i czerpania z innych nauk. Okazuje się bo-  
wiem, że aby w pełni rozumieć to, czym środowisko, środowisko  
wychowawcze jest, a także by skutecznie na nie wpływać, potrze-

---

<sup>21</sup> Zob. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2007, s. 52.

ba wieloaspektowego spojrzenia i takiego też zróżnicowanego działania. Interesującym i wręcz wzorcowym przykładem może tu być właśnie koncepcja edukacji środowiskowej. Koncepcja ta jest dziś jedną z wielu wypracowywanych na gruncie pedagogiki społecznej, które mówią o organizowaniu środowisk wychowawczych. Przyjmując jej rozumienie za Mikołajem Winiarskim, iż jest to „sposób organizowania społeczności lokalnej do podejmowania zadań w zakresie edukacji, opieki i pomocy społecznej, polegający na aktywizowaniu sił społecznych i ich ukierunkowaniu na realizacji tych zadań”<sup>22</sup>, na poziomie interpretacyjnym, a zwłaszcza realizowanej praktyki dla pogłębienia tej koncepcji wydaje się dużym ubogaceniem sięgnięcie do takich nauk, jak: ekonomia środowiskowa, ekonomia ekologiczna, inżynieria społeczna, geografia społeczna, geografia humanistyczna, urbanistyka, gospodarka przestrzenna.

**Rys. 1.** Środowisko, środowisko wychowawcze w ujęciu koncepcji edukacji środowiskowej – możliwe interpretacje (kontekst innych nauk).



**Źródło:** opracowanie własne.

<sup>22</sup> Zob. M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, s. 62–63.

Na gruncie powyższych nauk dokonuje się dziś precyzyjnego opisu i interpretacji takich pojęć, jak: środowisko – przestrzeń – miejsce, które to pojęcia w pełni są już wykorzystywane w koncepcji edukacji środowiskowej i szerzej w pedagogice społecznej. Przedstawiciel jednej z wymienionych wyżej nauk, Dobięstaw Jędrzejczyk, zajmujący się geografią humanistyczną miasta, pisze tak o jej celach i zadaniach: „podejście humanistyczne oznacza, że zjawiska zachodzące w przestrzeni miejskiej są zjawiskami czyimiś. Są to przedmioty doświadczenia i działania oraz czynności myślowe czy też praktyczne członków naszej własnej grupy społecznej, tak jak my sami i inni członkowie tej grupy je doświadczają i pojmują. W kręgu zainteresowań geografa powinni znaleźć się też przedmioty i czynności, które obserwujemy w innych grupach społecznych tak, jak są dane członkom tych grup lub są przez nie wykorzystywane. Jednym słowem przestrzeń miejska, jaką bada geograf humanista, to świat »cudzych świadomości«. Ściślej mówiąc świat przedmiotów danych innym, konkretnie uwarunkowanym osobnikom i grupom, oraz czynności dokonywane nad owymi przedmiotami przez tych, którym są one dane jako ich doświadczenia”<sup>23</sup>. Powyższe podejście wpisuje się wyraźnie w nurt humanistycznej interpretacji społecznego funkcjonowania człowieka i niewątpliwie może być uzupełnieniem wypracowywanych dziś sposobów rozumienia środowiska i środowiska wychowawczego. Z tego też powodu analiza podejść specyficznych dla wyżej wymienionych innych nauk wydaje się również niezbędna.

---

<sup>23</sup> D. Jędrzejczak, *Geografia humanistyczna miasta*, Warszawa 2004, s. 87.

## Zakończenie

Aby skutecznie realizować wychowanie, potrzebna jest dobra i kompetentna obecność wychowawcy w środowisku, środowisku wychowawczym. Ta zaś obecność w dużej mierze zależy od świadomości tego miejsca i wiedzy na jego temat. Dlatego też wszelkie analizy poświęcone tej problematyce są ważne i potrzebne. Są wręcz koniecznym etapem kształcenia przyszłych pedagogów.

### Nota o autorze:

**Mariusz Cichosz** – dr hab., prof. nadzwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, gdzie pełni funkcję kierownika Zakładu Myśli Społecznej i Edukacji Środowiskowej. Jest pedagogiem społecznym i w tym zakresie prowadzi swoje badania. Jest autorem licznych publikacji: prac zwartych i artykułów z zakresu pedagogiki społecznej i animacji społeczno-kulturowej.

Krzysztof Kraszewski

(Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej)

## **Analiza wybranych koncepcji kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas początkowych (na przykładzie Austrii i Szwajcarii)**

### **Streszczenie**

W artykule zostanie krótko scharakteryzowany austriacki i szwajcarski system szkolny. Zarysowane zostaną zadania przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej oraz analiza wybranych koncepcji kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas początkowych. Zasadnicza część artykułu zawiera omówienie przykładowych rozwiązań kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkoli i klas początkowych. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na praktyczne przygotowanie do zawodu.

Słowa kluczowe: przedszkole, edukacja wczesnoszkolna, kształcenie nauczycieli

### **Analysis of chosen concepts of teacher's training in pre-school and early education (on the example of Austria and Switzerland)**

#### **Summary**

The article characterizes the schooling systems in Austria and Switzerland. It sketches the duties of kindergarten's as well as early education's and an analysis of chosen concepts of teacher's training in pre-school and early school education. Most part of the article contains a report of exemplary solutions for teacher's training in pre-school and early education. It especially focuses on practical preparation to teacher's profession.

Keywords: kindergarten, early school education, teacher's training

## Uwagi wstępne

Nauczyciele przedszkoli i klas początkowych odgrywają kluczową rolę w systemach edukacyjnych poszczególnych państw i społeczeństw. Swoją pracą stwarzają dzieciom swoiste podstawy dalszego rozwoju. Proces ich zawodowego przygotowania był i jest realizowany według różnych rozwiązań organizacyjnych. Z jednej strony wynikają one z przemian zachodzących we współczesnym świecie, z drugiej zaś nawiązują do tradycji i uwarunkowań społeczno-kulturowych. Wokół tej grupy zawodowej toczyła się i dalej trwa ożywiona dyskusja. Powstają i są wdrażane różne koncepcje kształcenia. Postęp cywilizacyjny, którego siłą napędową jest rewolucja informacyjna, powoduje konieczność stałego doskonalenia lub wręcz przebudowy nawet stosunkowo niedawno wdrożonych planów studiów. Zadajemy pytania dotyczące teoretycznego i praktycznego przygotowania nauczycieli. Pytamy o miejsce praktyk pedagogicznych w toku studiów. Prowadzimy badania komparatystyczne w tym zakresie. Ich wyniki służą nie tylko celom poznawczym, lecz skłaniają również do refleksji i poszukiwania nowych rozwiązań.

## Przedszkole i edukacja wczesnoszkolna w Austrii

W Austrii do pierwszej klasy szkoły podstawowej uczęszczają dzieci, które do 31 sierpnia ukończyły szósty rok życia. Nie oznacza to jednak, iż dzieci urodzone po tej dacie nie mogą rozpocząć edukacji wczesnoszkolnej. Te z nich, które osiągnęły dojrzałość szkolną, na wniosek rodziców, mogą również zacząć uczęszczać do

szkoły. Z kolei te dzieci, które ukończyły szósty rok życia, lecz nie osiągnęły dojrzałości szkolnej, uczęszczają do tzw. stopnia przedszkolnego (*Vorschulstufe*). Przedszkole (*Kindergarten*) natomiast nie jest częścią systemu szkolnego<sup>1</sup>. Do przedszkola, na zasadzie dobrowolności, mogą uczęszczać dzieci po ukończeniu trzeciego roku życia do ukończenia piątego roku życia. Dzieci pięcioletnie są objęte obowiązkową (pół dnia tygodniowo) edukacją przedszkolną. Za organizację przedszkoli i ich funkcjonowanie odpowiadają władze poszczególnych krajów związkowych oraz władze lokalne (gminy). Zadaniem przedszkola jest wspomaganie rodziców w rozwoju dziecka zgodnie z wiedzą będącą dorobkiem pedagogiki. Wymienia się, między innymi, wspieranie rozwoju fizycznego, duchowego i umysłowego. Celem oddziaływań wychowawczych jest przygotowanie każdego dziecka do życia we wspólnocie. Grete Laska<sup>2</sup> zwraca uwagę, że uwarunkowania wszechstronnego rozwoju dziecka tkwią w pierwszych latach jego życia. Tak wiele, jak uczymy się między trzecim a szóstym rokiem życia, nie uczymy się więcej przez całe życie. Nie to jest decydujące, zdaniem autorki, co zostało powiedziane, lecz to, czego dziecko doświadcza. Christine Spiess<sup>3</sup> podkreśla dziecięcą ciekawość i pragnienie wiedzy, radość z „dokonywanych odkryć i badań” oraz dumę z możliwości prezentacji swoich osiągnięć. Z myślą o tworzeniu właściwych warunków dla nieskrępowanego rozwoju dziecka w Wiedniu został opracowany specjalny program dla przedszkoli (*Der Bildungsplan fuer den Kindergarten*). Zawiera on następujące obszary edukacyjne: fizyczne i psychiczne samopoczucie; związki społeczne: rodzina, grupa; etyka i postawy wobec wartości; seksualność; komunikacja i media; ekspresja i wytwarzanie; przyroda; kultura i sztuka; technika;

---

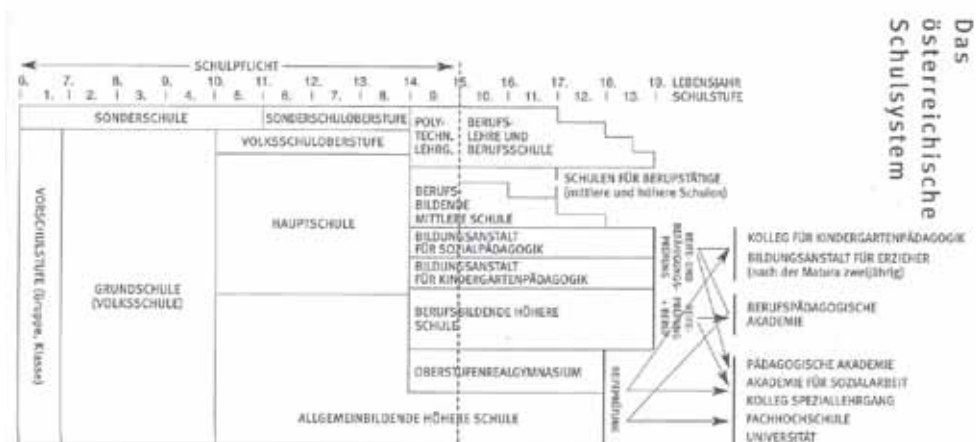
<sup>1</sup> <http://www.bic.at>.

<sup>2</sup> G. Laska, *Bildungsplan, Wiener Kindergaerten, Magistratabteilung 10, Wien 2006*, s. 4.

<sup>3</sup> Ch. Spiess, *Bildungsplan, Wiener Kindergaerten, Magistratabteilung 10, Wien 2006*, s. 5.

szczególne sytuacje życiowe – społeczne wyzwania. Zalecane zasady ich realizacji to: zasada indywidualizacji i dyferencjacji, zasada całościowości, zasada różnorodności, zasada partnerstwa, zasada swobody koncepcyjnej i metodycznej.

Rys. 1. Austriacki system szkolny



Źródło: BDP Austria. Tatsachen und Zahlen, Wien 2000, s. 1.

Szkoła podstawowa (*Grundschule*) jest czteroletnia. Na jej określenie używa się również nazwy *Volksschule* (szkoła ludowa, powszechna). Jej zadaniem<sup>4</sup>, podobnie jak innych szkół austriackich, jest rozwój uczniów zgodnie z wartościami moralnymi, religijnymi i społecznymi, jak również z wartościami Prawdy, Dobra i Piękna. Dąży się do tego, aby młodzi ludzie byli zdrowymi, pracowitymi, obowiązkowymi, odpowiedzialnymi członkami społeczeństwa i obywatelami demokratycznego kraju będącego częścią Unii Europejskiej. Podkreśla się takie wartości, którymi kieruje się społeczeństwo, jak: humanizm, solidarność, tolerancja, pokój, sprawiedliwość oraz świadomość ekologiczna. Rodzice mają do wyboru

<sup>4</sup> Lehrplan der Volksschule, Wien 2005, s. 9–20.



szkoły państwowe i prywatne. W szkołach państwowych nauka jest bezpłatna. Władze lokalne podejmują starania, aby były one zlokalizowane jak najbliżej miejsca zamieszkania dziecka. W niektórych rejonach, na przykład górskich, z racji niewielkiej liczby uczniów w klasie są jednak problemy z ich utrzymaniem. Nie jest rzadkością, iż wówczas ten sam budynek jest użytkowany przez przedszkole i szkołę. W klasach 1–4 z reguły wszystkich przedmiotów (zakresów) uczy jeden nauczyciel. Nazwy poszczególnych przedmiotów (zakresów), występujących w planie nauczania, są takie same lub zbliżone do realizowanych w południowych landach niemieckich, niemieckojęzycznych kantonach szwajcarskich czy też w Liechtensteinie. W klasach 1–4 występują następujące przedmioty (zakresy) nauczania: religia, nauka o rzeczach, język niemiecki, matematyka, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, zajęcia techniczne, zajęcia tekstylne, wychowanie fizyczne. Plan nauczania uwzględnia również realizację treści z zakresu wychowania komunikacyjnego, a od trzeciej klasy nauczanie języka obcego. Wykaz przedmiotów (zakresów) wraz z tygodniową liczbą godzin przeznaczoną na ich realizację w poszczególnych klasach zawiera rysunek 2.

Rys. 2. Plan nauczania w klasach 1–4

*Studentafel der 1. – 4. Schulstufe*

Pflichtgegenstände	Schulstufen und Wochenstunden <sup>1)</sup>				
	1.	2.	3.	4.	Gesamt
Religion .....	2	2	2	2	
Sachunterricht .....	3	3	3	3	
Deutsch, Lesen, Schreiben .....	7	7	7	7	
Mathematik .....	4	4	4	4	
Musikerziehung .....	1	1	1	1	
Bildnerische Erziehung .....	1	1	1	1	
Technisches Werken .....	}	1	1	2	2
Textiles Werken .....					
Bewegung und Sport .....	3	3	2	2	
<b>Verbindliche Übungen</b>					
Lebende Fremdsprache .....	x <sup>2)</sup>	x <sup>2)</sup>	1	1	
Verkehrserziehung .....	x <sup>3)</sup>	x <sup>3)</sup>	x <sup>3)</sup>	x <sup>3)</sup>	
Gesamtwochenstundenzahl <sup>1)</sup>	20-23	20-23	22-25	22-25	90
Förderunterricht <sup>4)</sup>	1	1	1	1	

Źródło: Lehrplan der Volksschule, Wien 2012, s. 32.

W ogólnych założeniach kształcenia wczesnoszkolnego zaznaczono, że plan nauczania ma ramowy charakter. Za planowanie zajęć z poszczególnych zakresów nauczania i ich realizację odpowiedzialny jest nauczyciel. Podkreśla się, że szczególnie w dwóch pierwszych klasach powinno się dążyć do ponadprzedmiotowej realizacji celów i treści edukacji wczesnoszkolnej. Zaleca się, gdzie jest to tylko możliwe, uwzględnianie doświadczeń, zainteresowań i potrzeb dzieci. Nauczyciel nie jest zatem zobowiązany do ścisłego przestrzegania tradycyjnej organizacji pracy szkolnej (podział na godziny lekcyjne). Plan nauczania służy nauczycielowi jako podstawa do: konkretyzacji ogólnych celów edukacyjnych, w szczególności zadań dydaktycznych wychodzących poza poszczególne zakresy nauczania, jak też tych, które bezpośrednio się do nich odnoszą; konkretyzacji i wyboru materiału nauczania; określenia wymiaru

czasu niezbędnego na realizację określonych celów i materiału nauczania; ustalenia metod nauczania i środków dydaktycznych. Zaleca się, między innymi, nauczanie przez zabawę, odkrywanie i realizację projektów. Oprócz wymienionych wyżej przedmiotów (zakresów) w planie nauczania uwzględniono dodatkowe zajęcia, które są realizowane przez szkoły w procesie edukacyjnym uczniów w młodszym wieku szkolnym. Są to: śpiew chóralny (*Chorgesang*), rytmika (*Spielmusik*), wychowanie fizyczne (*Bewegung und Sport*), małe formy teatralne (*Darstellendes Spiel*), twórczość muzyczna (*Musikalisches Gestalten*), twórczość plastyczna (*Bildnerisches Gestalten*), język obcy nowożytny (*Lebende Fremdsprache*), wspomaganie rozwoju uzdolnień i zainteresowań (*Interessen- und Begabungsförderung*), język ojczysty (*Muttersprachlicher Unterricht*). Orientacyjną liczbę godzin przeznaczoną na poszczególne zakresy w kolejnych klasach zawiera rysunek 3.

Rys. 3. Dodatkowe zajęcia edukacyjne w klasach 1–4

Unverbindliche Übungen				
Ermächtigung für schulautonome Lehrplanbestimmungen: <sup>9)</sup>				
Chorgesang .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Spielmusik .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Bewegung und Sport .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Darstellendes Spiel .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Musikalisches Gestalten .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Bildnerisches Gestalten .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Lebende Fremdsprache .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Interessen- und Begabungsförderung .....	(1)-2	(1)-2	(1)-2	(1)-2
Muttersprachlicher Unterricht .....	2-6	2-6	2-6	2-6

Źródło: *Lehrplan der Volksschule*, Wien 2012, s. 32.

Należy pamiętać, że w przeciwieństwie do niemieckiego i szwajcarskiego austriacki system szkolny jest scentralizowany mimo

również federacyjnej struktury wewnętrznej republiki. Uczniowie oceniani są według pięciostopniowej skali: bardzo dobry (*sehr gut*), dobry (*gut*), zadowolająco (*befriedigend*), wystarczająco (*genuegend*) i niewystarczająco (*nicht genuegend*). Od roku szkolnego 2006/2007 wprowadzono pięciodniowy tydzień nauczania. Duży nacisk kładzie się na indywidualne podejście do ucznia. Nauczyciele kierują się dewizą: „od mocnych wymagać, słabych wspierać” (*Starke fordern, schwache foerdern*).

## Austriacki system kształcenia pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Jak zauważa Patricia Haller<sup>5</sup>, podczas gdy pedagodzy przedszkolni (*Kindergarten-Paedagoginnen und -Paedagogen*) w krajach Unii Europejskiej (z wyjątkiem Malty i niektórych landów niemieckich) oraz w Turcji kształceni są w szkołach wyższych, na pierwszych absolwentów tej grupy zawodowej w Austrii trzeba będzie jeszcze poczekać około dziesięciu lat. Przyczyny tak długiego okresu przejściowego upatruje się w stanowisku władz lokalnych (gmin), które nie są przygotowane na wypłacanie bardziej wykształconemu personelowi wyższych pensji. Ministerstwo i eksperci początkowo planowali etapowe zmiany ich dotychczasowego przygotowania zawodowego, opracowując uniwersyteckie plany studiów (*Uni-Lehrgaenge*) oraz dalszego doskonalenia (*Fortbildung*). Przykładem takich działań może być memorandum wyższych szkół pedagogicznych<sup>6</sup>, przedstawiające nową koncepcję kształcenia nauczycieli. Zawarto w nim<sup>7</sup>, między innymi, postulat

---

<sup>5</sup> P. Haller, *Ausbildungsreform fuer Paedagogen wird auf lange Bank geschoben*, „Kurier. Unabhangige Tageszeitung fuer Oesterrisch” 2011, 1. Ausgabe, Nr. 187, s. 4.

<sup>6</sup> *LehrerInnenbildung neu. Memorandum der Paedagogischen Hochschulen*. Feldkirch, Wien, Linz, Maerz 2009.

<sup>7</sup> Tamże, s. 6–11.

i założenia akademickiego kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkoli. Jeśli chodzi o pedagogów przedszkolnych, autorzy tego dokumentu proponowali najpierw umożliwienie im kształcenia na poziomie studiów pierwszego stopnia (*Bachelor-Abschluss*). (Kandydaci na nauczycieli klas 1–4 odbywają takie studia). W drugim etapie według proponowanych założeń studia magisterskie („Master of Education”) powinny być obligatoryjnie utworzone w wyższych szkołach pedagogicznych zarówno dla pedagogów przedszkolnych, jak i wczesnoszkolnych. Jak twierdzi P. Haller, pod naciskiem gmin prac tych zaniechano. Obecnie czternastolatki rozpoczynają swoją edukację w zakładach kształcenia dla pedagogiki przedszkolnej (*Bildungsanstalten fuer Kindergarten-Paedagogik BAKIP*). Po pięciu latach nauki kończą je ze świadectwem dojrzałości. Przeciętnie tylko 30% z ogólnej liczby 500 absolwentek i absolwentów, którzy corocznie kończą naukę, podejmuje pracę w zawodzie. Większość po uzyskaniu matury wstępuje na wyższe uczelnie. Dziesięcioletni plan ministerialny przewiduje, iż kształcenie pedagogów przedszkolnych będzie dalej realizowane w BAKIP, natomiast część procesu kształcenia powinno się etapowo przenosić do szkolnictwa wyższego. Autorka przytacza stanowisko eksperta Andreasa Schnidera, który w tej kwestii jest za wzmocnieniem współpracy zakładów kształcenia dla pedagogiki przedszkolnej z wyższymi szkołami pedagogicznymi. Plan zakłada, że pedagodzy przedszkolni najpierw będą zdawać maturę w BAKIP, a następnie kończyć czterosemestralne studia. Zdaniem Raphaeli Keller<sup>8</sup> z *Dachverband der Kindergarten- und Hortpaedagoginnen* taki plan spowoduje znaczne czasowe wydłużenie oczekiwanej reformy. R. Keller twierdzi, iż od 1992 r. związek przekonuje władze

---

<sup>8</sup> R. Keller, [w:] P. Haller, *Ausbildungsreform fuer Paedagogen wird auf lange Bank geschoben*, „Kurier. Unabhengige Tageszeitung fuer Oesterrisch” 2011, 1. Ausgabe, Nr. 187, s. 4.

oświatowe do podjęcia działań z myślą o profesjonalizacji tej grupy zawodowej. Zdaniem ekspolityka OeVP i eksperta do spraw edukacji Bernda Schilchera potrzebne jest w tym zakresie wypracowanie wspólnego stanowiska gmin i władz krajów związkowych<sup>9</sup>. Według danych BAKOP–BASOP<sup>10</sup> w Austrii funkcjonuje 29 zakładów kształcenia dla pedagogiki przedszkolnej. Są to zarówno szkoły państwowe, jak i prywatne. Przedstawiciele organizacji grupującej te szkoły podkreślają, że ich wyróżnikiem jest podejście całościowe: „naszym laboratorium jest życie, naszym warsztatem jest rzeczywistość” (*Unser Labor ist das Leben, unsere Werkstatt die Wirklichkeit*). Dąży się do tego, aby absolwenci tych szkół byli osobowościami, by prezentowali osobowość wychowawczą (*Erziehungspersönlichkeit*). Są oni przygotowani do pracy w przedszkolach. Po ukończeniu dodatkowego cyklu kształcenia mogą otrzymać również uprawnienia do pracy w ochronkach (*Horten*). Alternatywę stanowi uzyskanie dodatkowych kwalifikacji do pracy w ośrodkach wczesnego wychowania (*Einrichtungen der Früherziehung*) z dziećmi poniżej trzeciego roku życia. Wśród warunków, które musi spełniać kandydat, wymienia się samodzielność oraz zdolność do integracji. Uczniowie tych szkół to osoby odpowiedzialne, angażujące się w działalność społeczną. Duża liczba godzin dydaktycznych i szeroka paleta przedmiotów sprawiają, że uczniowie muszą sprostać wysokim wymaganiom. Kandydatów obejmują sprawdziany: zdolności muzycznych, zdolności plastycznych, sprawności ruchowej, kompetencji społecznych i komunikacji werbalnej. O przyjęciu decydują wyniki sprawdzianów oraz oceny uzyskane w ósmej klasie. Plan nauczania zakładu kształcenia dla pedagogiki przedszkolnej<sup>11</sup> zawiera: ogólne cele kształcenia, ogólne założenia dydaktycz-

---

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> <http://www.bakip-basop.at>.

<sup>11</sup> *Lehrplan der Bildungsanstalt fuer Kinderartenpaedagogik*, Wien 2004, s. 1–7.

ne, opis możliwych działań autonomicznych szkoły w realizacji planu nauczania; wykaz przedmiotów wraz z siatką godzin; zadania i treści nauczania poszczególnych przedmiotów, jak również uwagi metodyczne dotyczące ich realizacji. W ogólnych celach kształcenia jego autorzy charakteryzują sylwetkę absolwenta, podkreślając jego cechy osobowościowe, wymieniają kompetencje ogólnozawodowe oraz specjalne, ujmuje szczegółowe wymagania zawodowe. Oczekuje się, że absolwenci tych szkół będą się cechowali (*Personlichkeitsmerkmale*) świadomością znaczenia wartości etycznych, religijnych i społecznych, odpornością, odpowiedzialnością, kreatywnością, elastycznością, mobilnością, gotowością do samodzielnego zdobywania wiedzy, kompetencjami przywódczymi. Do istotnych ogólnozawodowych kompetencji (*Allgemeine berufsrelevante Kompetenzen*) zalicza się: podstawowe kompetencje z zakresu filozoficzno-etyczno-religijnego, językowe (bezbłędne posługiwanie się językiem standardowym), społeczne (w szczególności empatię, zdolność panowania nad emocjami i konfliktami), komunikacyjne (prezentacja, zdolność do pracy zespołowej i współpracy ze stowarzyszeniami i instytucjami pedagogicznymi, *public relations*), kierownicze (prowadzenie rozmowy, moderacja, zarządzanie projektami) oraz kreatywne. Kompetencje specjalne, odnoszące się do wymagań zawodowych (*Spezielle Kompetenzen fuer die beruflichen Erfordernisse*), dotyczą: znajomości pedagogicznych, psychologicznych i społecznych aspektów rozwojowych dzieci; specyficznych, dziecięcych wyobrażeń o charakterze filozoficzno-etyczno-religijnym; rozległej wiedzy na temat przemocy wobec dzieci; umiejętności planowania, realizacji i ewaluacji działalności edukacyjnej (z uwzględnieniem grup interkulturowych); wiedzy i umiejętności na temat wspierania rozwoju dzieci o szczególnych potrzebach; znajomości zasad higieny, zdrowego

odżywiania się i prowadzenia zdrowego stylu życia; udzielania pierwszej pomocy; wychowania do bezpieczeństwa w ruchu drogowym; uwzględniania ekologicznych i ekonomicznych uwarunkowań funkcjonowania placówek opiekuńczych czy też umiejętności współpracy z rodzicami. W ogólnych założeniach dydaktycznych porusza się zagadnienia dotyczące: planowania nauczania, jego realizacji, efektywności, wspomagania i ewaluacji. Podkreśla się także konieczność zachowania równowagi między teorią a praktyką. Wykaz obowiązkowych przedmiotów występujących w planie nauczania zawiera 24 pozycje. Na pierwszym miejscu znajduje się „religia”. Na jej nauczanie przeznaczona jest po dwie godziny w tygodniu w każdej klasie. „Pedagogika” (łącznie z „pedagogiczną psychologią”, „pedagogiczną socjologią” oraz „filozofią”) jest realizowana od klasy drugiej do ostatniej. W klasach drugiej i trzeciej w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a w czwartej i piątej po trzy godziny. Przedmiot „pedagogika lecznicza i specjalna” występuje w dwóch ostatnich klasach. Na jego realizację przeznaczono po jednej godzinie w tygodniu. „Dydaktyka” występuje w każdej klasie z wymiarem dwóch godzin tygodniowo. „Język niemiecki” (wraz z „kulturą słowa”, „literaturą dziecięcą i młodzieżową”) występuje w całym cyklu kształcenia. Tygodniowo przeznaczona jest na niego: cztery godziny w klasie pierwszej, trzy godziny w klasach od drugiej do czwartej oraz dwie godziny w klasie piątej. Również przez cały cykl kształcenia realizowana jest nauka „nowożytnego języka obcego”. Przeznaczona jest na niego po trzy godziny tygodniowo w dwóch pierwszych klasach oraz po dwie godziny w klasach od trzeciej do piątej. Przedmiot: „historia i wiedza o społeczeństwie, edukacja polityczna” realizowany jest w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w klasach pierwszej, trzeciej i piątej. W klasie drugiej przeznaczona jest na niego jedną godzinę w tygodniu, a w czwartej



klasie nie występuje. „Geografia i wiedza o gospodarce” jest nauczana w klasach: pierwszej, trzeciej i czwartej w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. „Matematyka” występuje w klasach od pierwszej do czwartej z liczbą dwóch godzin tygodniowo. „Fizyka” jest realizowana tylko w dwóch klasach (drugiej i czwartej). Przeznacza się na nią po dwie godziny w tygodniu. W takim samym wymiarze godzinowym realizowana jest „chemia”. Występuje ona również w dwóch klasach (drugiej i trzeciej). „Biologia i wiedza o środowisku” (wraz ze „zdrowiem i odżywianiem”) występuje w klasach od pierwszej do czwartej. W klasach: pierwszej, drugiej oraz czwartej realizowana jest w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a w klasie trzeciej – jednej godziny. „Wychowanie muzyczne” występuje we wszystkich klasach. W klasach: pierwszej, czwartej i piątej przedmiot ten realizowany jest w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a w klasach drugiej i trzeciej przeznaczono na jego realizację jedną godzinę. Przedmiot „gra na instrumencie” występuje w czterech pierwszych klasach. Uczniowie uczą się gry na dwóch instrumentach. Pierwszym z nich może być gitara, fortepian względnie akordeon. Drugim – flet lub skrzypce. O tym, jakie instrumenty będą mieć do dyspozycji uczniowie, decyduje kierownictwo danej szkoły. Przedmiot jest realizowany wymiarze dwóch godzin tygodniowo w klasie pierwszej oraz jednej godziny w pozostałych klasach. „Rytmika” występuje w klasach od drugiej do piątej i jest realizowana w wymiarze jednej godziny w tygodniu. Przedmioty: „wychowanie plastyczne”, „zajęcia praktyczne” oraz „zajęcia tekstylne” realizowane są w wymiarze jednej godziny tygodniowo w trzech pierwszych klasach. „Wychowanie fizyczne” występuje w całym cyklu kształcenia. Jest ono realizowane w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w klasach od pierwszej do czwartej oraz w wymiarze trzech godzin w piątej klasie. Na „informatykę i media”

przeznaczono po jednej godzinie tygodniowo w trzech pierwszych klasach. Cztery przedmioty to seminaria. Pierwsze z wymienionych w planie nauczania to zajęcia seminaryjne z zakresu: „wychowania plastycznego”, „zajęć praktycznych” oraz „prac z materiałów tekstylnych”. Na każde z nich przeznacza się po jednej godzinie tygodniowo w dwóch ostatnich klasach. Drugie seminarium jest z zakresu „organizacji i zarządzania” oraz „prawa”. Jest ono realizowane w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w ostatniej klasie. Seminarium z zakresu „wyżywienia z ćwiczeniami praktycznymi” jest realizowane w dwóch pierwszych klasach w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Ostatnim wymienionym przedmiotem jest seminarium z zakresu „komunikowania i dynamiki grup”. Na te zajęcia przeznaczono dwie godziny w tygodniu w ostatniej klasie. „Praktyka w przedszkolu” realizowana jest dwutorowo. Występuje w każdej klasie i jest wymieniona jako przedmiot w planie nauczania. Przeznacza się na nią po dwie godziny w tygodniu w dwóch pierwszych klasach oraz po cztery godziny w tygodniu w klasach od trzeciej do piątej. Oprócz tego uczniowie objęci są ośmiotygodniową praktyką ciągłą (*Praxiswochen*). Nie jest ona jednak realizowana od razu w całości, lecz jej wymiar jest rozdzielany na poszczególne klasy. Tygodniowy wymiar zajęć szkolnych wynosi: w klasie pierwszej 33 godziny, w klasie drugiej 35 godzin, w klasie trzeciej 35 godzin, w klasie czwartej 34 godziny i w klasie piątej 31 godzin. Absolwenci mogą podjąć studia w uniwersytetach, akademiach, innych szkołach wyższych i kolegiach. Obok pięcioletnich szkół (*Bildungsanstalten fuer Kindergarten-Paedagogik BAKIP*) funkcjonują również w Austrii kolegia kształcące pedagogów przedszkolnych (*Kollegs fuer Kindergartenpaedagogik*). Umożliwiają one<sup>12</sup> w stosunkowo krótkim okresie zdobycie uprawnienia do pracy w przed-

---

<sup>12</sup> <http://www.ausbildungskompass.at>.

szkolach, ewentualnie w ochronkach. Kandydaci muszą się legitymować świadectwem dojrzałości (*Matura*), zawodowym egzaminem dojrzałości (*Berufsreifepreuefung*) lub egzaminem uprawniającym podjęcie studiów (*Studienberechtigungspruefung*). Ponadto wszyscy ubiegający się o przyjęcie do kolegium muszą zdać egzamin wstępny (*Eingangspruefung*) potwierdzający ich specjalistyczne i osobowe predyspozycje. Czas nauki jest zróżnicowany w zależności od jej formy. Studia w trybie stacjonarnym trwają cztery semestry. W systemie wieczorowym (częściowo z nauczaniem na odległość) kształcenie wydłuża się do pięciu lub sześciu semestrów. Dotyczy to głównie osób już czynnych zawodowo. Władze kolegium mogą w ograniczonym zakresie dostosowywać realizację planu studiów do określonych uwarunkowań regionalnych. Jeśli jest to pedagogicznie i organizacyjnie uzasadnione, nauczanie na odległość może być realizowane w formie zblokowanej. W planie nauczania<sup>13</sup> występują, między innymi, takie przedmioty, jak: pedagogika, dydaktyka, pedagogika lecznicza i specjalna, wychowanie plastyczne, wychowania muzyczne, nauka gry na instrumencie, rytmika, zajęcia praktyczne i tekstylne, wychowanie fizyczne. Słuchacze mają również ćwiczenia z twórczości, technologii żywienia. Porównując plany nauczania obu zakładów kształcenia, należy stwierdzić, że są one zbudowane na wspólnych założeniach. W planie kolegium jest nieco mniej przedmiotów. Pewne zakresy kształcenia występują pod innymi nazwami. Na przykład w planie szkolnym występuje przedmiot „informatyka i media”, w planie kolegium natomiast nadano mu szerszy wymiar i nazwę: „pedagogika medialna”. W planie kolegium występuje również więcej zajęć seminaryjnych. W dwuletnim kolegium tygodniowy wymiar zajęć

---

<sup>13</sup> *Lehrplan des Kollegs fuer Kindergartenpaedagogik (Einschliesslich des Kollegs Berufstaetige)*, Wien 2004, s. 6–7.

wynosi: 38 godzin w semestrze w pierwszym, 39 godzin w semestrze drugim, 38 godzin w semestrze trzecim i 31 godzin w semestrze czwartym. Na zakończenie nauki słuchacze zdają egzamin dyplomowy z pedagogiki przedszkolnej (*Diplompruefung zur Kindergartenpaedagogik*). Mają oni możliwość podjęcia studiów na uniwersytecie, w wyższej szkole pedagogicznej lub w innej szkole wyższej. Jak wcześniej wspomniano, w Austrii przyszłych nauczycieli klas 1–4 (*Volksschule*) kształcą wyższe szkoły pedagogiczne. Nie mają one statusu uniwersyteckiego, lecz wyższych szkół zawodowych. Studia licencjackie (*Das Bachelorstudium*) trwają sześć semestrów. W Wyższej Szkole Pedagogicznej Vorarlberg<sup>14</sup>, która została utworzona 1 października 2007 r. w Feldkirch (tuż przy granicy z Liechtensteinem), kandydaci na nauczycieli poddawani są sprawdzianowi z wymowy, języka niemieckiego (ustny i pisemny), sprawdzianowi zdolności muzycznych, sprawności fizycznej oraz przechodzą rozmowę kwalifikacyjną. Studenci nabywają kompetencje z zakresu wiedzy specjalistycznej, dydaktyki ogólnej i szczegółowej (w tym z metodyki), pedagogiki, psychologii. Kształtują i rozwijają kompetencje komunikacyjne i społeczne, przysposabiające do pracy w grupie i zespołowego działania. Poznają, między innymi, treściowe i metodyczno-dydaktyczne aspekty takich przedmiotów, jak: „nauka o rzeczach”, „język niemiecki”, „język angielski”, „matematyka”, „wychowanie muzyczne”, „wychowanie fizyczne”, „wychowanie plastyczne” oraz „zajęcia praktyczne i tekstylne”. Studia obejmują wykłady, seminaria, proseminaria, ćwiczenia, praktyki i wycieczki. W planie studiów wyróżniono pięć zakresów kształcenia: humanistyczny (*Humanwissenschaften*), specjalistyczny (*Fachwissenschaften*), dydaktyk szczegółowych (*Fachdidaktiken*), szkolno-praktyczny (*Schulpraktischen Studien*) oraz

---

<sup>14</sup> <http://www.ph-vorarlberg.ac.at>.

dopełniający (*Ergaenzenden Studien*). W ramach pierwszego zakresu studenci zdobywają podstawową wiedzę z teoretycznych i praktycznych podstaw nauczania i wychowania. Zakres drugi odnosi się do wiedzy specjalistycznej z poszczególnych przedmiotów, mających swoje odpowiedniki w klasach początkowych. Podczas zajęć z zakresu trzeciego studenci poznają cele i treści poszczególnych przedmiotów występujących w szkolnym planie nauczania oraz metody, formy i środki ich realizacji. Zakres czwarty dotyczy wiązania teorii z praktyką i w zasadniczej części realizowany jest w szkołach ćwiczeń. W drugim i trzecim semestrze studenci jedno przedpołudnie spędzają w szkołach ćwiczeń. W semestrze piątym i szóstym odbywają natomiast czterotygodniowe, ciągłe praktyki szkolne. Zakres piąty poświęcony jest analizie wybranych, istotnych zagadnień procesu nauczania i uczenia się, które wymagają szczególnego potraktowania. Temat pracy licencjackiej (*die Bachelorarbeit*) związany jest z kształceniem specjalistycznym studentów.

## O edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Szwajcarii

W Szwajcarii nie ma jednego, scentralizowanego systemu szkolnego. W praktyce mamy do czynienia z różnymi rozwiązaniami w tym zakresie, które w głównej mierze wynikają z tradycji kulturowej i wizji rozwoju poszczególnych kantonów. Nie ma ogólnokrajowego ministerstwa odpowiedzialnego za sprawy kształcenia i wychowania. Poszczególne kantony<sup>15</sup>, mając na względzie uwarunkowania kulturowe i językowe, kierują się własnymi rozwiązaniami prawnymi w tym zakresie. Również relatywnie dużą autonomią

---

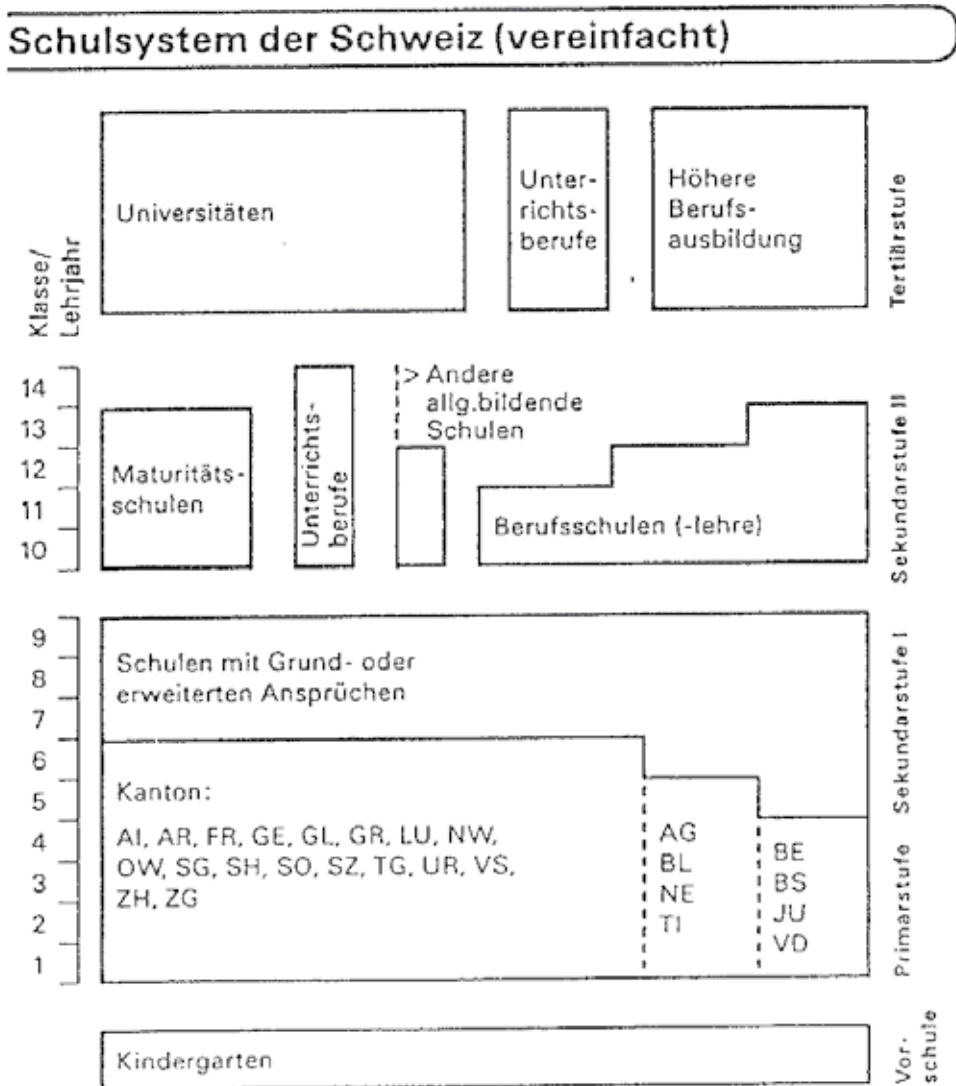
<sup>15</sup> K. Kraszewski, *O kształceniu zawodowym w Szwajcarii*, „Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej” 2012, nr 3, s. 123.

we wdrażaniu określonych założeń cieszą się niższe jednostki administracyjne, a mianowicie gminy. Chodzi tu przede wszystkim o dopasowanie określonych rozwiązań do potrzeb i możliwości lokalnych. Również na kantonach i gminach spoczywa obowiązek prawie całkowitego finansowania oświaty. Za koordynację polityki edukacyjnej i kulturalnej (w wybranych obszarach) na poziomie państwowym odpowiada Szwajcarska Konferencja Kantonalnych Dyrektorów ds. Wychowania (*Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK*). W praktyce mamy więc do czynienia nie z jednym, a wieloma systemami szkolnymi, funkcjonującymi na terenie poszczególnych kantonów. Niemniej jednak dokonując pewnych uproszczeń, można dokonać ich ogólnej charakterystyki. Jego podstawą jest obligatoryjna dziewięcioletnia szkoła powszechna (*Obligatorische Volksschule*). Z reguły jest to sześćioletnia szkoła początkowa i trzyletnia szkoła drugiego stopnia, etap I). W czterech kantonach szkoła początkowa (*Primarstufe*) jest czteroletnia, a w innych czterech – pięcioletnia. W kantonach tych nauka w szkole drugiego stopnia, etap I (*Sekundarstufe I*) trwa odpowiednio: pięć lat i cztery lata. Po ukończeniu 9. klasy uczniowie mogą podejmować dalsze kształcenie w szkołach drugiego stopnia, etap II (*Sekundarstufe II*). Należą do nich szkoły ogólnokształcące, w tym gimnazja (odpowiednik naszych liceów ogólnokształcących) oraz różne rodzaje szkół zawodowych. System szkolny cechuje: decentralizacja, pragmatyczność (polityka małych kroków i obawa przed centralizmem), demokratyczność, otwartość (dużo szkół państwowych, powszechność kształcenia)<sup>16</sup>. W przeciwieństwie do Austrii w części kantonów szwajcarskich przedszkole znajduje się strukturze systemu szkolnego.

---

<sup>16</sup> P. Bonati, *Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz*, maszynopis, Bern 1992, s. 1.

Rys. 4. Szwajcarski system szkolny (w uproszczeniu)



**Źródło:** P. Bonati, Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz, maszynopis, Bern 1992, Grafik 2.

Zadaniem przedszkola jest rozpoznanie indywidualnych warunków rozwojowych każdego dziecka i przez dyferencjację oddziaływań wspieranie jego dalszego rozwoju. Chodzi o to, aby oferta

edukacyjna uwzględniała potrzeby tej grupy wiekowej i zróżnicowane uwarunkowania rozwojowe pojedynczych dzieci. Rolą przedszkola<sup>17</sup>, podobnie jak szkoły elementarnej (*Primarschule*) jest wspieranie rozwoju kompetencji osobowych (*Selbstkompetenz*), społecznych (*Sozialkompetenz*) i rzeczowych (*Sachkompetenz*). Podkreśla się, że szkoła wspiera dzieci i młodzież w procesie dojrzewania. Zwraca się uwagę, iż z kolei dojrzałość wyraża się w wyżej wymienionych kompetencjach. Kompetencje osobowe odnoszą się do samodzielności i oznaczają zdolność do brania odpowiedzialności za siebie. Samodzielność wymaga natomiast pewności siebie, która szczególnie dobrze rozwija się w atmosferze życzliwości i bezpieczeństwa. Szczególną cechą osoby samodzielnej jest jej zdolność do podejmowania decyzji. Dlatego też uczniowie powinni się uczyć oceniać sytuacje i wydarzenia z różnych punktów widzenia. Szkoła przygotowuje dziewczęta i chłopców do życia, aby mogli w przyszłości znaleźć źródło utrzymania, umieli planować swój dzień powszedni i potrafili brać udział w życiu politycznym i kulturalnym.

---

<sup>17</sup> K. Kraszewski, *Zajęcia plastyczno-techniczne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kantonie Berno*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Kraków 2010, s. 209.



Rys. 5. Plan nauczania szkoły elementarnej kantonu Soloturn

Studentafel Primarschule						
Fach <sup>4,5</sup>	I	II	III	IV	V	VI <sup>2</sup>
<i>Pflichtfächer</i>						
Deutsche Sprache inkl. Schreiben/Sachunterricht/Musik	8	10	12	0	0	0
Deutsche Sprache inkl. Schreiben	0	0	0	8	7	7
Sachunterricht	0	0	0	3	3	4 <sup>6</sup>
Musik	0	0	0	2	2	2
Zeichnen	1	1	1	1	1	1
Werken *	4	4	4	4	4	4
Französische Sprache	0	0	3	3	2	2
Mathematik	5	5	5	5	5	5
Medienbildung <sup>7</sup>	0	0	1	1	1	1
Turnen	3	3	3	3	3	3
<i>Total Pflichtfächerlektionen</i>	<i>21</i>	<i>23</i>	<i>29</i>	<i>30</i>	<i>28</i>	<i>29</i>
Kirchlicher Religionsunterricht <sup>8</sup>	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2

Źródło: Lehrplan, Soloturn 2011, s. 6.

W planie nauczania sześciolletniej szkoły elementarnej kantonu Soloturn<sup>18</sup> występują następujące przedmioty: język niemiecki (*Deutsche Sprache*), nauka o rzeczach (*Sachunterricht*), muzyka (*Musik*), rysunki (*Zeichnen*), zajęcia praktyczne (*Werken*), język francuski (*Franzoesische Sprache*), matematyka (*Mathematik*), edukacja medialna (*Medienbildung*), wychowanie fizyczne (*Turnen*) oraz religia (*Kirchlicher Religionsunterricht*).

## Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w północno-zachodniej Szwajcarii

Federacyjna struktura Szwajcarii znajduje również swoje odzwierciedlenie w koncepcjach kształcenia nauczycieli. Dotyczy to także przygotowania kadr dla przedszkoli (*Lehrkraefte fuer den*

<sup>18</sup> Lehrplan, Soloturn 2011, s. 6.

*Kindergarten*) i klas początkowych (*Lehkraefte fuer die Primarstufe*). Każdy kanton podejmuje w tej sprawie samodzielne decyzje. Według nowego planu studiów w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej opracowanego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Solothurn w północno-zachodniej Szwajcarii kształcą się kandydatów na nauczycieli dzieci od czwartego do ósmego roku życia<sup>19</sup>. Studia trwają sześć semestrów, a ich absolwenci otrzymują tytuł: *Bachelor of Arts in Pre-Primary and Pimary Education*. Dyplom jest uznawany przez EDK (*die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*), a związane z nim uprawnienia są respektowane w całej Szwajcarii. Legitymujące się nim osoby mogą podjąć pracę zawodową lub dalsze studia w tej samej lub innej szkole wyższej względnie na uniwersytecie. Są przygotowani do pracy w przedszkolach, klasach początkowych (*Primarunterstufen*) oraz klasach nowego stopnia wprowadzającego (*Klassen der neuen Eingangsstufe*). Na tej specjalności mogą podjąć studia osoby legitymujące się odpowiednim rodzajem matury, kantonalnym egzaminem uzupełniającym, dyplomowane przedszkolanki oraz nauczyciele szkół elementarnych (jako druga specjalność). Studia są zorientowane na przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w klasach heterogenicznych, stwarzanie sytuacji samowychowawczych w procesie uspołeczniania uczniów, doświadczanie przez dzieci różnych sytuacji życiowych w otaczającej ich rzeczywistości. Studenci mają możliwość w ramach prac seminaryjnych oraz dyplomowych brać udział w realizowanych w instytucie projektach i badaniach naukowych. W każdym semestrze studenci przedkładają przynajmniej jedną pisemną pracę proseminaryjną lub seminaryjną, a w szóstym pracę dyplomową. Mając na uwadze, że w szko-

---

<sup>19</sup> M. Straumann, *Der Studiengang Vorschule und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW*, „Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ 2012, Bd. 10, Nr. 1, s. 38–42.

łach coraz większego znaczenia nabiera praca grupowa grona pedagogicznego, umożliwia się również studentom przygotowywanie poszczególnych prac w dwuosobowych zespołach. W planie studiów wyróżnia się pięć zakresów kształcenia: pedagogiczny (*Erziehungswissenschaften*), specjalistyczny (*Fachwissenschaften*), dydaktyk szczegółowych (*Fachdidaktiken*), zawodowo-praktyczny (*Berufspraktische Studien*) oraz badawczo-rozwojowy (*Forschung und Entwicklung*). W poszczególnych zakresach uwzględniono perspektywę działalności pedagogicznej studentów realizowanej w bloku zawodowo-praktycznym. Proces studiów zakresu pierwszego skoncentrowany jest na dziecku (*Individuum/Kind*) oraz strukturze wewnętrznej szkoły (*Schule als Organisation*). Studiujący analizują zadania edukacyjne danej klasy oraz poznają dynamiczny charakter procesu nauczania (o ile to możliwe – w klasie zróżnicowanej wiekowo). Realizowane są w nim<sup>20</sup> treści z zakresu pedagogiki, psychologii, dydaktyki ogólnej i socjologii. Poruszane są między innymi zagadnienia wychowawcze odnoszące się do płciowości uczniów, różnic społeczno-kulturowych, językowych czy też osiągniętych przez nich różnych wyników nauczania. W drugim etapie (pogłębiającym) studenci zdobywają podstawową wiedzę o rozwoju dzieci od czwartego do dziewiątego roku życia i zaznajamiają się z możliwościami wspierania w rozwoju pojedynczego dziecka. Nie chodzi przy tym o wiedzę encyklopedyczną, lecz umiejętności wychodzenia naprzeciw ważnym dla dziecka pytaniom i kręgom tematycznym. W trzecim etapie studenci nabywają widzę na temat szkoły jako komponentu systemu edukacyjnego oraz form jej współpracy z rodzicami, władzami oraz spełniającymi różne funkcje usługowe instytucjami pedagogicznymi. Obok przedmiotów specjalistycznych, których treści mają swoje

---

<sup>20</sup> <http://www.fhnw.ch/ph>.

odzwierciedlenie na poszczególnych stopniach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studenci mają zajęcia z dydaktyk szczegółowych. Zajęcia z tego zakresu dotyczą następujących pytań: „Co będzie nauczane i po co?“, „Jak inspirować zainteresowania i uczenie się dzieci, aby mogły przyswoić sobie określone treści?“ oraz „Gdzie i jak znajdować odniesienia do dziecięcego świata?“. W planie studiów ujęto dydaktyki: języka (*Sprachdidaktik*), matematyki (*Mathematikdidaktik*), nauki o rzeczach (*Didaktik des Sachunterrichts*), edukacji estetycznej (*Aestetische Bildung*), motoryczno-ruchowej (*Bewegung und Sport*) i muzycznej. Po zakończeniu zajęć z tych przedmiotów studenci realizują tematy, których celem jest rozpatrywanie danego zagadnienia z punktu widzenia różnych dziedzin (*Transversale Themen*). Takie interdyscyplinarne podejście, wykraczające poza wąskie ujęcie danego zjawiska lub problemu, postrzeganego przez pryzmat wiedzy tylko z określonego przedmiotu, sprzyja integracji. Ma to duże znaczenie dla kształtowania umiejętności późniejszego planowania zadań wychowawczo-dydaktycznych dla dzieci. M. Straumann<sup>21</sup>, powołując się na Weinerta, podkreśla znaczenie: wiedzy specjalistycznej w procesie profesjonalizacji, planowania w nauczaniu, związku między uczeniem się i rozwojem, diagnozy i oceny, komunikowania się i współpracy, instytucjonalnego działania (szkoła i społeczeństwo), wysoko kwalifikowanej kadry i zapewnienia jej dalszego doskonalenia zawodowego. Odnosząc się do stosunku teorii do praktyki w procesie kształcenia studentów, autor zaznacza, że wszystkie moduły zorientowane są na praktykę i systematyczne kształtowanie kompetencji przyszłych nauczycieli w ciągu całego okresu studiów. Jak wcześniej wspomniano, istnieje w planie studiów wydzielony zakres zawodowo-praktyczny (*Berufspraktische Studien*). Stanowi on

---

<sup>21</sup> M. Straumann, dz. cyt.

centralny komponent kształcenia studentów. Jest oparty na własnej, wewnątrznie spójnej logice dydaktycznej. Łączy myślenie z działaniem. Wykorzystywana jest tu wiedza i umiejętności z trzech pierwszych zakresów. Można przyjąć, iż autorzy planu w kształtowaniu zarówno kompetencji ogólnych (*allgemeine Kompetenzen*), jak i specyficznych (*spezifische Kompetenzen*) kierują się zasadą „od refleksji do praktyki”. W zakresie zawodowo-praktycznym wymienia się cztery następujące punkty (*Praxisphasen*): „nauczający i uczący się jako aktuariusze w procesie nauczania i uczenia się”; „nauczanie i uczenie oparte na wiedzy”; „klasa jako grupa i przestrzeń uspołeczniająca”; „szkoła w systemie edukacji”. Do realizacji każdego z punktów przewidziana jest trzy- lub czterotygodniowa praktyka. Pierwsza praktyka realizowana jest już na początku studiów. Ma ona charakter wprowadzający do zawodu (*die Berufseingung*). Jej celem jest wstępne, ogólne zaznajomienie studentów z pracą nauczyciela i funkcjonowaniem danej placówki. Ma więc ona charakter ogólnopedagogiczny. Szczegółowe warunki jej przebiegu oraz oceny są opracowywane przez nauczyciela akademickiego i ćwiczeniowego. Oprócz praktyk ciągłych studenci odbywają praktyki w określonym dniu tygodnia (*Tagespraktika*). Realizowane są one równomiernie w przedszkolach lub klasach stopnia wprowadzającego (*Eingangsstufe*) oraz w niższych klasach początkowych (*in Klassen der Primarunterstufe*). W klasach trzeciej i czwartej praktykę realizuje się w niewielkich zespołach. Dużą wagę do pracy zespołowej studentów z podziałem na role przywiązuje się z tego względu, iż takiej formy realizacji wymagają istotne treści programów edukacji przedszkolnej i szkolnej. Zakres zawodowo-praktyczny obejmuje także: seminarium refleksyjne (*Reflexionsseminar*), mentorat (*Mentorat*) oraz zajęcia, w trakcie których omawiane są zagadnienia odnoszące się do pracy badawczej

nauczyciela (*forschendes Lernen*). W ramach seminarium studenci zaznajamiani są z założeniami praktyki, a po jej zakończeniu analizuje się jej przebieg i wyniki. W małych grupach studenci wymieniają się swoimi doświadczeniami, a podnoszone problemy są inspiracją do teoretycznych rozważań i lektury. Mentorat służy omawianiu prac wykonywanych przez studentów, ale ma również odniesienie do odbywanych praktyk. Jest on także realizowany w małych grupach. W odpowiednim czasie w jego ramach studenci wybierają osobę, która będzie promotorem ich przyszłej pracy dyplomowej. Podczas zajęć odnoszących się do pracy badawczej nauczyciela studenci poznają strukturę procesu badawczego oraz wybrane metody badań pedagogicznych. W tym przypadku chodzi również o kształtowanie postawy badawczej u kandydatów na nauczycieli i świadomości metodologicznych uwarunkowań podejmowanych badań. Plan studiów ma charakter modułowy. Umożliwia to indywidualne kształtowanie toku studiów. Jest to szczególnie ważne dla osób pracujących, na przykład czynnych nauczycieli, chcących uzyskać nowe kwalifikacje z innej specjalności. Przyjęto, że stosunek czasu przeznaczanego na zajęcia dydaktyczne do pracy własnej studenta na pierwszym roku wynosi jeden do jednego, natomiast na drugim i trzecim roku studiów jeden do dwóch. W ramach pracy własnej wymienia się studia literaturowe jako przygotowanie do zajęć, wykonywanie niewielkich prac ćwiczeniowych oraz prace pisemne. Stworzono również możliwość udziału w pojedynczych zajęciach otwartych dla innych zainteresowanych osób. Nie nabywają one jednak formalnych kwalifikacji. Słuchacze takich (odpłatnych) zajęć pod koniec każdego semestru otrzymują odpowiednie zaświadczenia (bez punktów ECTS).

## Uwagi końcowe

Porównując analizowane wyżej systemy szkolne oraz koncepcje kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w obu krajach, dostrzegamy pewne podobieństwa, ale i zasadnicze różnice. Podobieństwa występują przede wszystkim w systemach szkolnych. Zarówno w pierwszym, jak i drugim obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci, które do określonego dnia ukończyły szósty rok życia. Nie dotyczy więc on dzieci w szóstym roku życia, lecz dzieci sześciolletnich. W kantonie Solothurn do szkoły idą te z nich, które do 30 kwietnia ukończyły sześć lat. Podobne nazwy mają przedmioty szkolne (zakresy nauczania). W przypadku Szwajcarii mam na uwadze kantony niemieckojęzyczne lub szkoły społeczności niemieckojęzycznych tych kantonów, w których występują dwa języki (niemiecki i francuski). Jak wskazano na początku artykułu, podobieństwa te wynikają z uwarunkowań historycznych trzech graniczących z sobą państw (Austrii, Niemiec i Szwajcarii). Zasadnicze różnice dotyczą przedszkoli i koncepcji kształcenia pedagogów przedszkolnych. W Austrii przedszkole nie jest częścią systemu szkolnego. W części kantonów szwajcarskich przedszkola są elementami takiego systemu. W obu natomiast krajach za organizację przedszkoli i ich utrzymanie odpowiedzialne są kraje związkowe (Austria) i kantony (Szwajcaria). W Austrii kształcenie pedagogów przedszkolnych odbywa się w pięcioletnich szkołach, kończących się maturą, lub w kolegiach, w których nauka trwa dwa lub trzy lata. W kantonach szwajcarskich nauczycieli przedszkoli kształcą wyższe szkoły pedagogiczne (*Paedagogische Hochschulen*). Studia trwają sześć semestrów, a absolwenci są przygotowani do pracy w przedszkolach i różnych klasach szkoły początkowej. W Austrii absolwenci legitymują się świadectwem, w Szwajcarii natomiast – dyplomem *Bachelor of Arts in Pre-Primary and Pimary Education*.

## Nota o autorze

**Krzysztof Kraszewski** – dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kierownik Katedry Podstaw Edukacji i Metodyki Pracy z Dziećmi w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej. Jego zainteresowania naukowe dotyczą: kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w różnych krajach; problemów związanych z teoretycznymi podstawami edukacji ogólnotechnicznej jako atrybutywnego komponentu wychowania i kształcenia ogólnego; edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie; stanu przygotowania nauczycieli przedszkoli i klas 1–3 szkoły podstawowej do realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej i regionalnej. W latach 2004–2007 sekretarz (wspólnie z prof. Bożeną Muchacką) International Council for Children’s Play (ICCP), od roku 2007 członek Międzynarodowej Rady Naukowej ICCP. Członek Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie. Członek Rady Muzeum Zabawy i Zabawek w Kielcach.



## **Część II**

# **PRAKTYCZNIE O PRAKTYKACH – SPRAWOZDANIE Z BADAŃ**



Maria Sobieszczyk

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy  
Studium Praktyk Zawodowych)

## **Strategie organizowania efektywnych praktyk pedagogicznych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

### **Streszczenie**

Artykuł jest próbą zaprezentowania strategii organizowania dobrych praktyk pedagogicznych realizowanych podczas studiów przez studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Autorka próbuje ponadto wskazać na rolę nauczyciela akademickiego oraz nauczyciela – opiekuna praktykanta w placówce. Czytelnik znajdzie w artykule także przykłady rozwiązań związanych z organizacją praktyk pedagogicznych studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy.

**Słowa kluczowe:** praktyka pedagogiczna, strategie organizacji, realizacji praktyk, nauczyciel – opiekun praktyk, nauczyciel – doradca

### **The strategies of organizing good pedagogic practices for the future early childhood education teachers Summary**

The article is an attempt to introduce a strategy of organizing good pedagogic practices accomplished during the studies by the students - future early childhood education teachers. Furthermore the author attempts to indicate the role of an academic teacher as well as a teacher – internship supervisor in an institution. The article also presents a reader with the solution examples related to the organization of the practices for students at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

**Keywords:** pedagogic practice, organizing strategies – practices implementation, a teacher – internship supervisor, a teacher – adviser

Profesjonalne przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela jest nierozdzielnie związane nie tylko z koniecznością uzyskania odpowiedniego przygotowania akademickiego, dotyczącego wiedzy teoretycznej, ale również z potrzebą poparcia uzyskanej wiedzy w praktyce. Niezbędnym etapem przygotowania studentów do pracy nauczyciela są praktyki pedagogiczne. Dają szansę nabywania pierwszych doświadczeń dla studentów kierunków nauczycielskich, a jednocześnie są źródłem inspiracji dla ich przyszłej aktywności zawodowej. Umożliwiają także nawiązywanie kontaktu pedagogicznego z uczniami o różnych możliwościach i potrzebach edukacyjnych. Student-praktykant może w trakcie praktyk pedagogicznych kształcić i doskonalić umiejętności komunikacji, rozbudzać zainteresowanie problematyką dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą szkoły. Ich zadaniem jest jak najlepsze zapoznanie przyszłych pedagogów z realiami panującymi w placówkach oświatowych, umożliwienie im pierwszego sprawdzenia się w zawodzie. Praktyki pedagogiczne integrują i konkretyzują wszelkie poczynania teoretyczne. Zaczynają się wtedy, gdy teoria pedagogiczna staje się podstawą zamierzonych i kontrolowanych czynności.

Praktyki są dużą szansą sprawdzenia faktycznych predyspozycji studenta do tego zawodu. Ich rola informacyjna, diagnostyczna i orientacyjna umożliwia podjęcie bardziej świadomej decyzji o wyborze przyszłej ścieżki kariery zawodowej.

Współczesna szkoła jest krytykowana za to, że próbuje przekazać uczniom zbyt wiele faktów i informacji, nie dbając o to, czy uczniowie je rozumieją, czy potrafią je wzajemnie powiązać i – co

za tym idzie – zastosować w praktyce. Nowocześni nauczyciele powinni zweryfikować swoją wiedzę o metodach i technikach przekazywania wiedzy. Biorąc pod uwagę obecną wiedzę o przetwarzaniu informacji przez ludzki umysł, powinni „uczyć w zgodzie z mózgiem”<sup>1</sup>. Dlatego tak ważne jest dobre przygotowanie praktyk pedagogicznych przyszłych nauczycieli. Wiąże się to z wyborem miejsc realizacji praktyk, a tym samym opiekunów tych praktyk. To nauczyciel-opiekun powinien być mentorem, przewodnikiem, mistrzem oraz animatorem dla studenta-praktykanta. To jego cechy osobowościowe oprócz merytorycznych kompetencji są gwarantem organizacji praktyk wysokiej jakości. Na tę rolę cech osobowościowego pedagoga zwraca uwagę D. Kukła, który uważa, że „kształtowanie pełnej osobowości oraz wykształcenie pożądaných postaw i umiejętności wymagają stworzenia odpowiedniej atmosfery kształcenia i przygotowywania do zawodu pedagoga. Aura, atmosfera, warunki, przebieg edukacji i wychowania zależą od osobowości pedagoga. Musi on posiadać bogatą osobowość – i to nie tylko w rozumieniu takim, że został obficie wyposażony przez naturę, ale również w takim, że osobowość jego jest bogata dzięki temu, co się w niej wykształciło, nagromadziło i kształtowało”<sup>2</sup>.

Ponadto by praktyka spełniła swoją funkcję, powinna zostać dobrze przygotowana już na pierwszym etapie, czyli w momencie tworzenia programu tej praktyki przez nauczycieli akademickich, koordynatorów praktyk z ramienia uczelni. Po odbyciu praktyk przez studentów nie należy zapominać o ewaluacji. Rozumie się ją jako „ocenie tego, czy osiągnęliśmy postawione sobie cele”<sup>3</sup>. Ewaluacja może się odbywać po zakończeniu jakiegoś działania –

---

<sup>1</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 6.

<sup>2</sup> D. Kukła, *Kompetencje komunikacyjne przyszłych pedagogów*, Częstochowa 2007, s. 8.

<sup>3</sup> J. D. Hawkins, B. Netherhood, *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Olsztyn 1994, s. 13.

jest to tzw. ewaluacja reaktywna – a uzyskane dzięki niej informacje nie służą poprawie, lecz wyjaśnianiu, dlaczego osiągnięto takie, a nie inne rezultaty. Kolejną odmianą ewaluacji jest ewaluacja proaktywna, która jest bieżącą analizą przeprowadzonych działań, co daje możliwość wprowadzania korekt<sup>4</sup>. Najlepiej jest, jeśli programy praktyk pedagogicznych stanowią połączenie tych modeli oceny. Programy powinny być ponadto tak opracowane, by dały szansę na wzorcowe przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie i były zgodne z obowiązującymi aktami prawnymi.

Wymagania w zakresie przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela zostały określone między innymi w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>5</sup>. Kompetencje i kwalifikacje dotyczą: wiedzy merytorycznej i metodycznej, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowania w zakresie technologii informacyjnej, poziomu znajomości języka obcego. Wśród nabywanych kompetencji można wyróżnić:

1. dydaktyczne;
2. wychowawcze i społeczne – związane z umiejętnościami rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
3. kreatywne – wyrażające się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;

---

<sup>4</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań 2000, s. 95–96.

<sup>5</sup> Dz. U. z dnia 6 lutego 2012 r., poz. 131.

4. prakseologiczne – wyrażające się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
5. informacyjno-medialne – związane z umiejętnościami postępowania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzenia zajęć z uczniami);
6. językowe – wyrażające się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym<sup>6</sup>.

Kształcenie nauczycieli ma zgodnie z założeniami tego rozporządzenia polegać przede wszystkim na nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela, wiedza teoretyczna ma zaś wspierać zdobywanie tych umiejętności i dawać naukową syntezę zdobytych doświadczeń. A zatem przepisami rozporządzenia zwiększono rolę kształcenia praktycznego, w tym w szczególności w obszarach dotyczących kompetencji opiekuńczych, wychowawczych oraz diagnozowania indywidualnych potrzeb ucznia.

Rzetelna procedura ewaluacji wymaga określenia tego, kiedy i kto jej dokonuje, jakich obszarów dotyczy, jakie są kryteria analizy, jak przebiega cały proces<sup>7</sup>. Z tym wiąże się także ocenianie studenta odbywającego praktykę. Powinno ono między innymi spełniać następujące funkcje:

1. informacyjną – dotyczącą konieczności określenia stopnia realizacji zadań praktykanta;
2. stymulującą – kształtującą emocjonalny stosunek do wykonywania zadań, jej celem jest wywołanie pozytywnych zmian w przyszłości;

---

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> A. Brzezińska. J. Brzeziński, dz. cyt., s. 97–98.

### 3. korektywną – ujawniać niedociągnięcia i braki<sup>8</sup>.

Pierwszą ocenę studentowi-praktykantowi wystawia jego nauczyciel-opiekun w placówce. Byłoby dobrze, gdyby była to ocena opisowa, w której można zwrócić uwagę na zaangażowanie studenta w proces praktyk, jego aktywność. Warto, by w tej ocenie uwzględniać cechy osobowościowe studenta – przyszłego nauczyciela, zaobserwowane np. zachowania, postawy związane z procesem wychowawczym w klasie szkolnej itp. Te wszystkie informacje zawarte w opinii, ocenie praktykanta pozwolą dokonać ostatecznego zaliczenia praktyki nauczycielowi akademickiemu, który oprócz dokumentacji po odbytej praktyce będzie miał także obraz postaw i zachowań studenta-praktykanta. Takie postępowanie może sprawić, że zawód nauczyciela będą wykonywać osoby, które posiadają nie tylko kwalifikacje i określone kompetencje, ale są również wyposażone w odpowiednie dla zawodu nauczycielskiego predyspozycje osobowościowe.

Należy pamiętać, że proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole oraz na uczelni jest dynamiczny i „żywy”. Nieustannie występują w nim sytuacje wymagające samodzielnego podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów lub studentów. Dlatego w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla efektywnej ewaluacji i samooceny nauczyciela i studenta. Niestety, z wielu badań i obserwacji wynika, że niewielu nauczycieli jest przygotowanych do pełnienia funkcji przewodnika, mentora, doradcy dla praktykanta. Dlatego wyłania się konieczność opracowania nowych strategii praktyk pedagogicznych. Poszukiwanie innowacji w tym obszarze wynika także z realizowanych zmian

---

<sup>8</sup> Na podstawie E. Marek, *Podstawy teoretyczne samooceny pracy pedagogicznej nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne w GWSP*, red. K. Miziołek, Mysłowice 2001.



w systemie oświaty, które na przestrzeni ostatnich lat są dość dynamiczne. Można do nich zaliczyć:

1. Zmianę podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół od roku szkolnego 2009/2010, łączącą się z przekazaniem większej autonomii szkołom – odtąd programy nauczania dopuszczane są przez dyrektora szkoły, a nie ministra właściwego do spraw oświaty.
2. Przeformułowanie roli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W przedszkolach wprowadzono obowiązek działań diagnostycznych, które mają być informacją dla nauczyciela, (aby mógł on opracować indywidualny program wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka), specjalistów (aby mogli udzielić specjalistycznego wsparcia) oraz rodziców (by wiedzieli, czy ich dziecko jest gotowe rozpocząć naukę w szkole podstawowej). Szkoła podstawowa jest miejscem, w którym uczniom trzeba poświęcić uwagę w celu wykrycia zagrożenia dysleksją oraz określić ich zdolności i predyspozycje.
3. Wprowadzenie możliwości odbycia wychowania przedszkolnego nie tylko w przedszkolach czy oddziałach przedszkolnych prowadzonych przy szkołach podstawowych, ale także w zespołach przedszkolnych lub punktach przedszkolnych.
4. Konieczne odbycie rocznego wychowania przedszkolnego przez dzieci pięcioletnie, obowiązujące od września 2011 r. (dzieci pięcioletnie od 2009 r. miały prawo odbierać bezpłatne wychowanie przedszkolne, jeśli rodzice wyrażali taką wolę).
5. Obowiązek rozpoczęcia przez dzieci sześćioletnie (z pierwszego półrocza) od września 2014 r. i dzieci urodzonych w drugim półroczu od września 2015 r. nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej.

6. Wejście w życie 17 stycznia 2012 r. nowych standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

W Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, dążąc do podniesienia jakości praktyk, wzięto pod uwagę sugestie nauczycieli dotyczące konieczności modyfikacji programów praktyk pedagogicznych. Refleksje nauczycieli-opiekunów są często przekazywane podczas hospitacji nauczyciela akademickiego, kierunkowego opiekuna praktyki w placówce. Uwagi nauczycieli-opiekunów praktyk odnoszą się najczęściej do takich aspektów:

1. praktyki powinny dać możliwość realizowania przez studentów nowatorskich rozwiązań, wypracowanych, omówionych w trakcie zajęć na uczelni;
2. student podczas praktyk powinien mieć możliwość konsultacji przeprowadzonych przez nich z pedagogiem i psychologiem, logopedą pracującymi w szkole, przedszkolu;
3. opiekunowie praktyk w placówkach uważają, że obecnie obowiązujący system kontrolowania i oceny studenta nie jest wystarczający;
4. pedagodzy uważają, że szczególny nacisk opiekun praktyk z ramienia szkoły powinien położyć na zapoznanie studenta z najnowszymi metodami nauczania, planowaniem pracy dydaktycznej oraz motywowaniem uczniów do nauki i rozwoju;
5. nauczyciele-opiekunowie praktyk często w uwagach o praktyce wskazują na potrzebę częstszych konsultacji z koordynatorem praktyk z ramienia uczelni oraz sygnalizują potrzebę uczestniczenia w kursach i szkoleniach organizowanych przez uczelnie z zastosowania nowatorskich metod nauczania;
6. nauczyciele uważają, że studenci najstąbiej są przygotowani w sferze wychowawczej; uważają, że w ocenie studenta

powinno się kłaść nacisk nie tylko na poziom wiedzy teoretycznej, a przede wszystkim praktycznej oraz umiejętność nawiązywania dialogu z wychowankami.

W pracy nad tworzeniem nowych strategii dobrych praktyk uwzględniane są refleksje studentów związane z realizacją praktyk pedagogicznych.

Studenci w autorefleksjach po odbytej praktyce, które zamieszczają w dokumentacji, wypowiadają się o przebiegu tej praktyki, jak i zgłaszają postulaty dotyczące jej modyfikacji. Uwagi dotyczą między innymi: liczby godzin konsultacji z nauczycielem-opiekunem, chęci uczestnictwa w warsztatach wspomagających nabycie kompetencji koniecznych do pracy w zawodzie nauczyciela, większej liczby godzin przeznaczonych podczas praktyki na spotkania z pedagogiem, psychologiem czy logopedą pracującym w placówce. Ponadto postulują o zwiększenie liczby godzin z zakresu aktywności muzyczno-ruchowej i myślenia twórczego czy metod aktywizujących. Uważają, że zwiększy to ich kompetencje jako przyszłych nauczycieli. Dostrzegają także potrzebę zdobycia umiejętności w zakresie wspierania rozwoju ucznia zdolnego oraz nieprzystosowanego społecznie, a nawet leworęcznego. Za motywujące ich do podjęcia aktywności zawodowej w branży edukacyjnej w roli innej niż nauczyciel uważają warsztaty z nowoczesnych metod i technik nauczania i uczenia się. Uważają, że najbardziej znaczącym kryterium oceny ich pracy na praktykach powinno być posiadanie umiejętności komunikacyjnych oraz tych z zakresu radzenia sobie z problemami wychowawczymi w grupie przedszkolnej czy klasie. Zapoznanie z nowoczesnymi formami i metodami pracy z uczniem uważają za najbardziej wartościowe dla podniesienia jakości praktyk. Brakuje im także zajęć z prawa oświatowego, omówienia dokumentacji pracy szkoły itp.

Praktyki pedagogiczne powinny mieć charakter trójpodmiotowy, gdzie ścisła i wzajemna współpraca będzie łączyć uczelnię jako instytucję organizującą praktyki z przedszkolem lub szkołą jako miejscami ich przeprowadzania oraz studentów.

Uwzględniając znaczenie praktyki w przygotowaniu studenta do pełnienia funkcji kompetentnego i o bogatej osobowości nauczyciela, należy stawiać wysokie wymagania przy tworzeniu koncepcji praktyki zarówno w stosunku do studentów, jak i nauczycieli akademickich oraz nauczycieli placówek, w których odbywają się praktyki.

W zespołach nauczycieli akademickich, ale także podczas wspólnych spotkań nauczycieli akademickich z nauczycielami-praktykami pojawiają się pytanie: „Co warto zrobić w celu podnoszenia jakości praktyk?“, „Jak sprawić, by praktyka była bez wad?“. Propozycji i wypracowanych modeli jest już sporo. Poniżej podano jedynie nieliczne przykłady:

1. Organizowanie cyklicznych wykładów prowadzonych przez ekspertów z zakresu najnowszych i alternatywnych form kształcenia (zdobytą w ten sposób wiedzę studenci będą mogli wykorzystać na praktykach).
2. Organizowanie wyjazdów studyjnych, krótkich staży do placówek kształcących metodami alternatywnymi.
3. Uczelnia powinna zapewnić także studentom wzorcowe pracownie, w których mieliby np. dostęp do tablicy interaktywnej, aby uczyli się wykorzystywać te narzędzia podczas praktyk w przedszkolu lub szkole.
4. Organizowanie wspólnych spotkań koordynatora praktyk oraz dyrektorów placówek wraz z nauczycielami-opiekunami przed rozpoczęciem praktyk.

5. Warto organizować warsztaty, sesje panelowe, kawiarnie naukowe przygotowujące pedagogów merytorycznie i metodycznie do pracy ze studentami.
6. Warto zadbać o stały kontakt uczelni z placówkami oświatowymi, gdyż tylko owocna współpraca może zapewnić jakość praktyk pedagogicznych, a to daje szansę na lepsze przygotowanie młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Można np. organizować wspólnie konferencje metodyczne, naukowe.
7. Po zakończeniu praktyk powinno się organizować spotkania podsumowujące w celu wymiany opinii i doświadczeń, aby jeszcze lepiej przygotowywać studentów do pracy w szkole. Zebrane w ten sposób doświadczenia mogą służyć ulepszaniu i zwiększaniu efektywności kolejnych edycji programu praktyk pedagogicznych.
8. Uczelnia może stworzyć bazę danych nauczycieli-opiekunów praktyk i poświadczać ich pracę odpowiednimi certyfikatami, co może być przydatne do ich awansu zawodowego, oraz zadbać o pisemne podziękowanie za objęcie opieką studenta przebywającego w przedszkolu lub szkole na praktykach.
9. Uczelnie powinny podpisywać porozumienia o współpracy z organami prowadzącymi daną placówkę.

Warto zadbać o to, aby studenci uczestniczący w praktykach nabraли przekonania, że doskonalenie własnych kompetencji zawodowych jest w zasadzie procesem ciągłym i w zawodzie nauczyciela właściwie nie ma końca. Praca z dziećmi zawsze bowiem prowokuje sytuacje, które mogą ujawnić pewne braki czy niekompetencje. Podobnie jest z kompetencjami wychowawczymi. Dlatego uczelnie powinny wypracować u studentów – przyszłych nauczycieli umiejętności i potrzeby realizacji edukacji ustawicznej. Konieczne wydaje się zatem splatanie w programach studiów nauczycielskich

koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Są to: **koncepcja empiryczna**, obejmująca wymianę doświadczeń, poprzez realizację, hospitację i omawianie przeprowadzanych zajęć; **koncepcja racjonalna**, która zakłada istnienie wzorca i dążenie do wcielania go w życie po rozpoznaniu i usunięciu pojawiających się trudności; **koncepcja optymalizacyjna**, mówiąca o sposobach zapewniania możliwie najwyższych efektów kształcenia poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań; oraz **koncepcja kulturowa**, która zakłada, że najlepszą drogą do doskonalenia zawodowego nauczycieli jest ich uczestnictwo w kulturze<sup>9</sup>.

Podsumowując te rozważania, należy stwierdzić, że cały urok pracy nauczyciela-wychowawcy polega na możliwości nieschematycznego działania, na wykorzystywaniu osobistych zasobów, predyspozycji, niepowtarzalnych cech. Warto zachęcić studentów do samoobserwacji i samooceny. Pierwsza z tych czynności pozwala zebrać obserwacje na temat własnych zachowań w sytuacjach wymagających szybkiego reagowania. Zbieranie informacji o sobie pozwoli nauczycielowi zdiagnozować skłonności do autokratyzmu, ekstrawersji czy demokratyzmu. „Autorefleksja, czyli skupienie się na sobie nauczyciela, skutkuje refleksyjnym podejściem do pracy, pozwala dostrzec, następnie eliminować własne błędy, przez co jakość wykonywanej przez nauczyciela pracy zdecydowanie podnosi się. Pozwala także przejść do etapu, na którym działa się intuicyjnie, pod wpływem impulsu albo rutynowo, do kierowania się refleksją i samoświadomością”<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Talikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 86–88.

<sup>10</sup> P. Sobkowiak, *Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 6.

## Nota o autorze:

**Maria Sobieszczyk** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pełni funkcję kierownika Studium Praktyk Zawodowych w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jako nauczyciel akademicki pracuje w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Edukacji Plastycznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień rozwoju i edukacji uczniów w wieku wczesnoszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela w tym procesie. Jest autorką wielu artykułów z tego zakresu oraz współautorką książek: *Z działalności innowacyjnej nauczycieli klas młodszych (sylwetki pedagogów wczesnoszkolnych – innowatorów z Bydgoszczy i byłego województwa bydgoskiego)* (z E. Szeffler, 2000) i *Tradycje i współczesność w edukacji wczesnoszkolnej. Biogramy twórców koncepcji pedagogiki wczesnoszkolnej* (z A. Jakubowicz-Bryx, 2011).





Katarzyna Wojciechowska  
(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
Wydział Pedagogiki i Psychologii)

## **Dobre praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej**

### **Streszczenie**

W kształceniu przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej ważne miejsce zajmuje umiejętność łączenia wiedzy teoretycznej i praktycznej. Przygotowanie praktyczne studenci zdobywają przez uczestniczenie w różnych formach praktyk pedagogicznych. O ich efektywności decyduje wiele czynników: wybór opiekuna praktyki, wybór miejsca jej odbywania, przygotowanie dokumentacji, w tym: dobry program, sposób ewaluacji i samoewaluacji. W artykule zostały przedstawione te warunki dobrych praktyk, które autorka uznała za najistotniejsze w procesie stawania się nauczycielem.

**Słowa kluczowe:** praktyka pedagogiczna, edukacja przedszkolna, warunki dobrych praktyk

### **Good pedagogic practices for the future preschool education teachers**

#### **Summary**

An important factor of educating the future preschool teachers is the ability to combine theoretical and practical knowledge. Students gain the practical preparation through participation in different forms of pedagogical practices. The effectiveness of the practices depends on many factors: internship supervisor selection, the choice of the venue of practices, preparation of documentation including a good program, the method of evaluation and self-evaluation. The

article presents what the author considered as the most essential requirements of good practices in the process of becoming a teacher.

**Keywords:** pedagogic practice, preschool education, good practices requirements

Nauczyciel edukacji przedszkolnej pełni szczególnie ważną funkcję w procesie edukacyjnym, gdyż jego praca wiąże się z kształtowaniem i rozwojem osobowości najmłodszych jego uczestników. Wymagania dotyczące przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola związane są z wieloma czynnikami, wśród których można wymienić: profesjonalne wykształcenie, określony typ postawy, umiejętność nawiązywania i utrzymywania bliskich kontaktów z dziećmi opartych na silnej więzi rzeczywistej, osobowej i ideowej, całkowita akceptacja wychowanków takimi, jakimi są, umiejętność wczuwania się w stany i procesy psychiczne zachodzące w dzieciach, czyli empatia. Równie ważną cechą nauczyciela – wychowawcy małego dziecka jest wewnętrzna zgodność z sobą samym, czyli integracja uczuć, myśli, przekonań z działaniem. Jako niezaprzeczalny wzór osobowy dla dziecka nauczyciel musi być autentyczny i naturalny. Specyfika pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym nakłada na nauczyciela obowiązek wnikliwego poznania podopiecznych, ich psychiki, prawidłowości rozwojowych, także sytuacji rodzinnej. Nie bez znaczenia w efektywnym przebiegu pracy pedagoga przedszkolnego są jego określone cechy psychiczne, skłonności i zdolności, szczególnie predysponujące go do działania mającego na celu wspomaganie rozwoju małego dziecka. Ważna jest też umiejętność właściwej oceny sytuacji wychowawczej oraz zrozumienia każdego dziecka z osobna i oczywiście ogromna moty-

wacja do wykonywania zawodu<sup>1</sup>. Zatem w ujęciu psychologicznym o dobrym nauczycielu decydują cechy osobowościowe. W technologicznym – kompetencje przesądzające o sprawstwie działaniowym nauczyciela. W ujęciu humanistycznym – indywidualność i niepowtarzalność. W socjologicznym akcentuje się rolę zawodową jako strukturę oczekiwań w postaci norm i zasad działania nauczyciela. W ujęciu pedagogiki krytycznej liczy się zaangażowanie nauczyciela na rzecz zmian w sferze publicznej<sup>2</sup>.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela obejmuje zatem zakres daleko wykraczający poza ramy nabywania określonych kompetencji związanych z warsztatem pracy nauczyciela. Często jego cechy osobowe są równie istotne w procesie wychowawczo-dydaktycznym małego dziecka jak jego kwalifikacje. Proces stawania się nauczycielem jest długi i opiera się w dużej mierze na zdobywaniu, gromadzeniu doświadczeń i refleksji z nimi związanej. P. Freire stwierdza, że nikt nie rodzi się nauczycielem, nauczycielem można się stawać. Jest to droga, na której przyszły nauczyciel spotyka wiele osób, przeżywa różne sytuacje dydaktyczne i tzw. życiowe, które poddane namysłowi, autorefleksji pozwolą odpowiedzieć na pytania: „kim jestem?”, „kim chcę być?”, „jakim chcę być nauczycielem?”. Odpowiedzi należy szukać w refleksji nad praktyką, nie ma bowiem szans, aby nauczyć się zawodu z książek. Problemy, które nauczyciel napotyka na swojej drodze zawodowej, nie znajdują rozwiązania w literaturze. Dlatego roli nauczyciela należy się uczyć przede wszystkim praktycznie. Przygotowanie teoretyczne pozwala na zrozumienie jej sensu, przestania, poznania wytycznych do stosowania. W procesie stawania się nauczycielem istotną rolę odgrywa integrowanie wiedzy i doświadczenia – zarówno

---

<sup>1</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, s. 162–165.

<sup>2</sup> J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2012, s. 171.

własnego, jak i innych uczestników interakcji edukacyjnych<sup>3</sup>.  
P. Friere wymienia sześć zasad ukierunkowujących kształcenie nauczycieli:

1. Kształcenie przekonania o własnym sprawstwie w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Nauczyciel tworzy i przekształca swoją praktykę.
2. Na etapie przygotowania do zawodu przyszły nauczyciel zdobywa narzędzia do zmiany własnej praktyki, opartej na krytycznej refleksji, nie na rutynowych, codziennych działaniach.
3. W procesie kształcenia wiele miejsca zajmuje uczenie się, jak się uczyć. Nauczyciel nabywa przekonanie i odczuwa potrzebę ustawicznego doskonalenia się.
4. Przygotowanie nauczyciela pod względem znajomości metodologii nauk o edukacji, gdyż kierując procesem uczenia się innych, nauczyciel powinien znać proces odkrywania i tworzenia wiedzy.
5. Od jakości kształcenia nauczycieli, od jego kompetencji, otwartości, krytycyzmu, odwagi zależy kondycja edukacji i kompetencje wychowanków.
6. Skupienie edukacji nauczycielskiej wokół następujących osi:
  - „wizja szkoły jest źródłem nowych pedagogicznych projektów;
  - wiedza o warunkach zmienności zachowań ludzkich i uczenia się jest podstawą kompetencji pedagogicznych;
  - umiejętności badawcze to podstawa badania własnej praktyki w celu integrowania poznania i zmiany;

---

<sup>3</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 192.

- odkrywanie właściwości uczniów i środowiska, w jakim funkcjonuje szkoła, jest źródłem adekwatnej wiedzy o warunkach własnej pracy i możliwościach jej zmiany”<sup>4</sup>.

W procesie stawania się nauczycielem student powinien doświadczyć różnorodnych sytuacji wychowawczo-dydaktycznych w ramach dobrze zorganizowanych praktyk pedagogicznych i zawodowych. Proces przygotowania się studenta do roli nauczyciela jest złożony i wieloetapowy i wymaga od nauczyciela akademickiego udzielania wsparcia i wszechstronnego wspomaganie rozwoju przyszłego nauczyciela. J. Grzesiak wprowadza pojęcie mentoringu i coachingu związane z rolą nauczyciela w osiągnięciu przez studenta statusu nauczyciela w przebiegu praktyk pedagogicznych. Podstawowym celem mentoringu jest udzielanie wszelkiej pomocy kandydatowi na nauczyciela w celu przyspieszenia procesu jego rozwoju. Zadaniem mentora jest między innymi wspomaganie studenta w podejmowaniu decyzji dotyczących doboru treści i metod rozwiązywania problemów edukacyjnych – z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania, bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej. Związane jest to z systematyczną, dobrze zaplanowaną i zorganizowaną aktywnością praktyczną kandydata<sup>5</sup>.

Zestaw technik i metod służących doskonaleniu studenta w roli podwładnego w okresie praktyki pedagogicznej J. Grzesiak nazywa coachingiem. Nauczyciel mentor, inspirator w ramach coachingu stwarza możliwości wspólnego wypracowania rozwiązań i wzbudzania u studenta motywacji przemyślanego planowania sytuacji edukacyjnych i refleksji nad procesem edukacyjnym. Dobra praktyka prowadzona przez mentora opierać się będzie na

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 193.

<sup>5</sup> J. Grzesiak, *Nauczyciel jako mentor praktyki pedagogicznej ku nowej podstawie programowej*, [w:] *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010, s. 45.

systematycznych i planowanych rozmowach z praktykantem, wykonywaniu czynności motywujących, szkoleniowych i kontrolnych. Styl zarządzania sprawowany przez mentora, oparty na coachingu powinien służyć studentom-praktykantom do zidentyfikowania ich mocnych i słabszych stron, do wyznaczania środków i metod własnego rozwoju, a przez nieustanną interakcję komunikacyjną w atmosferze dialogu i ewaluacji do określania celów i zadań o charakterze krótko- czy długoterminowym<sup>6</sup>.

Nie wszyscy jednak nauczyciele praktycy odznaczają się cechami przypisywanymi coachowi, mentorowi. Spotyka się wielu nauczycieli niewystarczająco przygotowanych do sprawowania opieki nad studentami. S. Wieruszewska-Duraj przedstawiła wyniki badań nauczycieli, które odśladają wiele braków w pełnieniu tej funkcji. Są to:

1. brak szkoleń przygotowujących do pracy ze studentami,
2. brak wiedzy dotyczącej aktualnych programów kształcenia na studiach,
3. brak współpracy z uczelnią,
4. brak odpowiedniego zaplecza dydaktycznego oraz wyposażenia studenta w pomoce niezbędne do odbywania praktyk,
5. brak czasu na omawianie przebiegu zajęć ze studentami,
6. brak odpowiedniego wynagrodzenia za wykonywanie i sprawowanie opieki nad studentami,
7. trudności z dokonywaniem oceny pracy studentów,
8. trudności bycia nauczycielem dla studenta,
9. brak uzasadnienia braku przygotowania<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Tamże, s.45.

<sup>7</sup> S. Wieruszewska-Duraj, *Poprawa jakości rozwijania praktycznych kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2013, s. 173–174.

Należy zatem poprzez organizowanie różnych form doskonalenia zawodowego szkolić kadrę opiekunów praktyk studenckich i opiekunów stażu młodych nauczycieli, aby w trakcie odbywania praktyki dobrze przygotowany mentor potrafił w pełni wykorzystać wszystkie potencjalne jej możliwości.

Wśród warunków, które powinny być spełnione, aby w toku praktyki wpływ nauczyciela (mentora) na praktykanta był jak najpełniejszy, ważne miejsce zajmuje posiadanie wśród studentów wysokiego autorytetu. Wówczas nauczyciel może się spodziewać, że będzie stanowić wzorzec, model dla podopiecznych w pełnieniu funkcji nauczyciela. Nie może to jednak się opierać tylko na naśladownictwie czynności wzorowo wykonywanych, gdyż tak zwana „pedagogika wzorów” jest nieprzydatna w ćwiczeniu sprawności pedagogicznych<sup>8</sup>. Opiekun powinien się odznaczać życzliwością, otwartością i chęcią dzielenia się swoimi doświadczeniami i wiedzą w celu lepszego rozwoju powierzonych jego opiece adeptów. W trakcie odbywania praktyki student powinien mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa w obecności swojego mentora. W samej placówce powinien też panować sprzyjający klimat oparty na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji. Dobra praktyka nie zależy tylko od działań podejmowanych przez nauczyciela i jego cech osobowościowych. Ważne jest też, aby student w roli praktykanta, zamierzający kroczyć śladami mentora we własnym rozwoju, był silnie zmotywowany do tego, aby nauczyć się wykorzystywać wszystkie cenne doświadczenia i wiedzę swego mistrza<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> J. Jakóbowski, *Praktyki pedagogiczne w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, red. R. Ossowski, Bydgoszcz 1994, s. 71.

<sup>9</sup> J. Grzesiak, dz. cyt., s. 46.

Niepowtarzalną wiedzę praktyczną, którą student może nabyć jedynie na drodze praktyki, jest doświadczenie w zakresie swobodnego i świadomego wykorzystywania różnych stylów nauczania.

Przez styl nauczania rozumie się „ogólne podejście do pracy z uczniem, będące funkcją wiedzy naukowej i potocznej, przekonań i postaw ukształtowanych na bazie doświadczeń edukacyjnych oraz aktualnych warunków społecznych i materialnych szkoły”<sup>10</sup>. W literaturze rozróżniono trzy główne style nauczania: zamknięty (formalny i frontalny), ramowy (zindywidualizowany) i negocjacyjny.

Styl zamknięty (formalny i frontalny) – to styl, w którym nauczyciel odgrywa kierowniczą rolę. Nacisk położony jest na treści kształcenia, starannie dobrane i dokładnie zrealizowane. Nauczyciel jako mistrz projektuje proces nauczania, kieruje nim, wymagając podporządkowania od dzieci lub studentów i dokładnego wypełniania jego poleceń. Jest to stosunek zależności i zdystansowania. Nauczyciel nie indywidualizuje zadań, pracuje z całą grupą według jednakowych procedur w atmosferze powagi, wysiłku i ciężkiej pracy.

Styl ramowy (zindywidualizowany) – który spełnia postulat podmiotowości ucznia w procesie kształcenia. Działania nauczyciela występującego tu w roli facylitatora koncentrują się wokół dziecka lub studenta, jego potrzeb, zainteresowań, motywacji, indywidualnego systemu wartości i stylu poznawania. Nauczyciel organizując pracę z uczniem lub studentem, kładzie nacisk na jego zaangażowanie emocjonalne, osobiste doświadczenie, przeżycia, uwzględnia znaczne obszary swobody i dokonywanie samodzielnych wyborów. Nauczyciel stosując styl ramowy, buduje relacje

---

<sup>10</sup> B. Gotębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2004, s. 161.



interpersonalne oparte na dobrym samopoczuciu dziecka lub studenta w placówce i tworzeniu klimatu psychologicznego sprzyjającego rozwojowi jego pełnej osobowości. Duże znaczenie przypisuje się oryginalnej osobowości nauczyciela, którego kompetencje osobowe i personalne ustępują odkrywaniu przez niego własnej tożsamości zawodowej i wykorzystaniu własnego, niepowtarzalnego potencjału rozwojowego.

Styl negocjacyjny oparty jest założeniu, że wiedza tworzy się w procesie budowania relacji społecznych, w których podmiotem są wszyscy uczestnicy procesu edukacji przyjmujący na zmianę rolę eksperta. Dziecko lub student jako badacz poznaje i coraz lepiej rozumie świat, korzystając z różnorodnych źródeł, wyobraźni i języka, który sam tworzy. W związku z położonym naciskiem na podejmowanie refleksji i dochodzenie do osobistego rozumowania przez dziecko lub studenta nauczyciel staje się kreatorem swobodnej atmosfery dyskusji, nacechowanej wzajemnym szacunkiem dla swoich poglądów, zrozumieniem i umiejętnością słuchania. Za pośrednictwem nauczyciela dzieci lub studenci nabierają poczucia podmiotowości w procesie nauczania. Istotą stylu negocjacyjnego jest diagnozowanie aktualnego i najbliższego rozwoju dziecka lub studenta, budowanie adekwatnego dlań programu, tworzenie sytuacji zadaniowych i ewaluacja zdobytej wiedzy<sup>11</sup>.

Ze względu na to, że nauczyciel prowadzący praktykę występuje w podwójnej roli: nauczyciela-wychowawcy dzieci przedszkolnych i przewodnika-mentora studentów-praktykantów, musi z dużym wyczuciem organizować przestrzeń edukacyjną, w której podmiotami są studenci, wychowankowie i sam nauczyciel. Praktykanci bowiem mogą zarówno obserwować, jak i odczuć, doświadczyć różnorodnych stylów pracy pedagogicznej nauczyciela, dzięki

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 161–168.

czemu mogą kształtować własne podejście pedagogiczne i własny styl nauczania.

W celu przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy na najwyższym poziomie w ramach praktyki pedagogicznej istotne, a często decydujące znaczenie ma wybór miejsca jej odbywania. „Trzeba dobrać takie miejsca odbywania praktyk pedagogicznych, które stwarzają studentowi bogactwo i różnorodność rozwiązań organizacyjno-programowych, zapewniają jedność zachodzących tam procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz pozwolą praktykantom na znalezienie własnej drogi skutecznego działania edukacyjnego”<sup>12</sup>.

Placówka przedszkolna jako miejsce odbywania dobrych praktyk pedagogicznych powinna się wyróżniać szczególnie sprzyjającymi warunkami umożliwiającymi podejmowanie przez studentów wszelkich działań przygotowujących ich do zawodu nauczyciela. Wybierając zatem przedszkole praktyk, należy zdobyć szczegółowe informacje na temat organizacji pracy placówki oraz pracowników przedszkola, ze szczególnym uwzględnieniem ich kwalifikacji i przebiegu rozwoju zawodowego. Istotna jest także baza dydaktyczna i zasoby materialne przedszkola w kontekście zapewnienia zarówno wychowankom, jak i praktykantom bezpiecznego i wszechstronnego uczestniczenia w procesie edukacyjnym. Praktyki studenckie opierają się w dużej mierze na obserwacji zarówno czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk, jak też aktywności dzieci w kontakcie z nauczycielem i rówieśnikami. Dlatego przedszkole powinno spełniać wszelkie wymogi związane z realizacją jego podstawowych zadań i funkcji. Wiąże się to między innymi: z dostosowaniem rozkładu dnia do potrzeb dzieci, oczekiwań rodziców i możliwości przedszkola; z zapewnieniem wszystkim

---

<sup>12</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 235.

dzieciom równych szans uczestniczenia w zajęciach wychowawczo-dydaktycznych; z przestrzeganiem zasad ochrony zdrowia i higieny pracy umysłowej; z zapewnieniem dzieciom właściwych warunków do odpoczynku w ciągu dnia. Placówka powinna też się odznaczać wzorową organizacją wychowania i kształcenia, aby praktykanci mogli poznawać i się uczyć planowania procesu wychowawczo-dydaktycznego dostosowanego do wieku, możliwości i potrzeb dzieci z uwzględnieniem też podopiecznych o specjalnych potrzebach edukacyjnych (obserwacja zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym), również rozpoznawania zainteresowań i możliwości edukacyjnych dzieci szczególnie uzdolnionych.

W przedszkolu, w którym realizowane są programy profilaktyczne, studenci mieliby możliwość doświadczyć planowania i realizacji zadań wychowawczych i profilaktycznych ujętych w planach pracy codziennej przedszkola. W ramach działań profilaktycznych przedszkola studenci zapoznają się ze sposobami rozpoznawania problemów wychowawczych dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb w tym zakresie oraz prowadzeniem współpracy przedszkola z instytucjami i specjalistami wspomagającymi rozwój dziecka. Doświadczenie to, zdobyte na praktyce pod okiem mentora, znacznie ułatwi przyszłemu, młodemu nauczycielowi diagnozowanie i analizę pojawiających się w jego praktyce trudności wychowawczych oraz znalezienie i udzielenie szybkiej i fachowej pomocy.

Praktykanci w przedszkolu powinni również mieć okazję do śledzenia trybu przyjmowania i wdrażania do realizacji programów MEN oraz programów autorskich i innowacji pedagogicznych, zarówno organizacyjnych, metodycznych i programowych. Ważne jest zatem, aby placówka była o charakterze innowacyjnym.

W placówce przedszkolnej wybranej przez nauczyciela akademickiego pod kątem odbywania w niej dobrej praktyki pedagogicznej studenci zapoznają się również z realizacją zadań statutowych przedszkola, czyli z zasadami rekrutacji, przestrzeganiem praw dziecka oraz upowszechnianiem wiedzy o tych prawach, z organizacją i efektami udzielanej w przedszkolu pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Istotną rolę we wszechstronnym przygotowaniu praktykanta do pełnienia funkcji nauczyciela odgrywa zapoznanie go z organizacją opieki i pomocy materialnej dla dzieci obejmującą poznanie zasad racjonalnego żywienia dzieci, form pomocy dzieciom z rodzin o niskim statusie materialnym, współpracy przedszkola z instytucjami i osobami świadczącymi pomoc.

W przedszkolu, w którym studenci poznają wszystkie działania związane z kompetentnym organizowaniem procesu edukacyjnego, modelowo powinna przebiegać współpraca z rodzicami. Praktykanci mają wówczas okazję uczestniczenia w różnych formach tej współpracy. Pozwoli to im zrozumieć wagę wspólnego działania na rzecz organizowania dziecku jak najlepszych warunków rozwoju. Studenci zapoznają się też z rolą rodziców w funkcjonowaniu przedszkola (udział w wyborze zajęć dodatkowych, wpływ na podejmowane działania wychowawcze, profilaktyczne, organizację wycieczek dzieci itp.) oraz z działaniami, które rodzice podejmują na rzecz przedszkola.

Kazimierz Denek kładzie nacisk na spełnienie wszystkich warunków należytej realizacji zadań praktyki. Należy do nich obok postaci kompetentnego nauczyciela właściwy, czyli zgodny z programem praktyki przebieg, w miejscu ich odbywania. W związku z tym szczególne znaczenie przypisuje się przemyślanej organizacji opieki, kierownictwa, koordynacji i kontroli nad praktykami

pedagogicznymi (ze strony uczelni) i w środowiskach realizacji praktyk<sup>13</sup>.

Dobra praktyka pedagogiczna opierać się będzie na dobrym programie, który pozwoli studentom na jak najefektywniejsze wykorzystanie czasu na praktykach, odpowiadające ich potrzebom oraz wyzwaniom współczesnego szkolnictwa. Program powinien uwzględniać zarówno specyfikę edukacji przedszkolnej, jak również standardy kształcenia określone w ustawach i rozporządzeniach ministerialnych. Aktualnie programy powinny uwzględniać:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 207, poz. 2110);
2. Ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym;
3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166);
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z dnia 27 marca 2009 r.);
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 236.

W programie praktyk oprócz regulacji prawnych, na bazie których, uwzględniając też aktualną podstawę programową, formułuje się cele praktyki, student powinien znaleźć przydatne wskazówki dotyczące praktycznego przygotowania do zawodu oraz zbiór niezbędnych informacji, instrukcji oraz wzorów dokumentacji praktyki, jaką będzie się posługiwał wraz z instrukcją ich prowadzenia. Dobrze zamieścić też dokumentację potrzebną dla koordynatora z ramienia uczelni oraz dla nauczyciela-opiekuna w placówce. Program powinien zawierać szczegółową propozycję harmonogramu na kolejnych etapach kształcenia oraz szereg zadań, jakie student będzie zobligowany wykonać, oraz takie, które będzie mógł samodzielnie wybrać. Jest to zgodne z zasadą indywidualizacji i aktywnego udziału w praktyce poprzez wykazanie zaangażowania i inicjatywy ze strony studenta. Sprzyjać to będzie także wykształceniu u praktykantów poczucia odpowiedzialności za wiedzę i kompetencje, jakie zdobędą.

Ważne miejsce w organizowaniu dobrych praktyk zajmuje ocena jej jakości, czyli ewaluacja. Procedury ewaluacyjne powinny być stosowane zarówno w trakcie odbywania praktyki, jak i po jej ukończeniu. W toku realizacji można analizować dokumentację, przeprowadzać wywiady ze wszystkimi podmiotami procesu edukacji, a przede wszystkim prowadzić ciągłą obserwację działań i postaw studentów. W dokumentacji praktyki powinna znaleźć się też autoewaluacja studenta jako ważny element procesu odbywania praktyk.

Praktyki pedagogiczne powinny mieć charakter trójpodmiotowy, gdzie ścisła i wzajemna współpraca będzie łączyć uczelnię jako instytucję organizującą praktyki, przedszkole jako miejsce ich przeprowadzania i studentów. Każda ze stron odgrywa ważną rolę w przygotowaniu przyszłej kompetentnej, świadomej swojego

wyboru zawodu kadry, służącej dobru dzieci objętych procesem edukacyjnym w przedszkolu. Wszyscy uczestnicy tej trójjedni powinni się włączyć do wypracowania wspólnej strategii działania na drodze dialogu, wymiany doświadczeń, organizowania szkoleń, konferencji. Uwzględniając znaczenie praktyki w przygotowaniu studenta do pełnienia roli kompetentnego i o bogatej osobowości nauczyciela, należy stawiać wysokie wymagania przy tworzeniu koncepcji praktyki zarówno w stosunku do studentów, jak i dla nauczycieli akademickich oraz nauczycieli przedszkoli, w których te praktyki się odbywają.

Podsumowując, należy stwierdzić, że pomyślny przebieg praktyk zależy od wielu czynników: od dobrze opracowanego programu, odpowiednio wybranego miejsca odbywania praktyk, kompetentnego i o bogatej osobowości nauczyciela-opiekuna po samych studentów, ich zaangażowania i determinacji w procesie stawiania się nauczycielem. Dobrze przygotowane i zorganizowane praktyki oparte na najnowszych doniesieniach naukowych i spełniające wszystkie wymogi formalne są szansą dla przyszłych wychowawców małych dzieci uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych. Praktykę pedagogiczną należy zatem rozumieć:

1. jako aktywny i twórczy kontakt studenta z konkretną rzeczywistością pedagogiczną;
2. jako podstawę budowania własnego, indywidualnego, niepowtarzalnego warsztatu działalności zawodowej;
3. jako bardzo ważny moment kreowania samoświadomości pedagogicznej kandydatów na nauczycieli;
4. jako przekonanie, że podstawą pomyślnego funkcjonowania w zawodzie jest innowacyjny i badawczy stosunek nauczyciela do zadań i funkcji zawodowych;

## 5. jako początek procesu stawania się nauczycielem<sup>14</sup>.

### Nota o autorze

**Katarzyna Wojciechowska** – dr nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Specjalizuje się z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki związanej z uwarunkowaniami rozwojowymi dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, rozwojem zdolności twórczych, innowacyjnej działalności pedagogicznej nauczyciela małego dziecka. Zainteresowania badawcze oscylują wokół tematyki związanej z promocją zdrowia, a przede wszystkim zdrowego stylu życia, kształtującego się w okresie dzieciństwa w ramach socjalizacji zdrowotnej oraz oddziaływań edukacyjnych. Problematyka badawcza obejmuje analizę wpływu na zdrowie jego zasadniczych determinant oraz przebieg edukacji zdrowotnej w odniesieniu do współczesnych jej modeli realizowanych w placówkach przedszkolnych.

---

<sup>14</sup> J. Jakóbowski, dz. cyt., s. 71.



Ewa Fol

(Szkoła Podstawowa nr 20 we Włocławku)

## Rola praktyk pedagogicznych i ich realizacja w Szkole Podstawowej nr 20 we Włocławku

### Streszczenie

Opracowanie dotyczy przybliżenia podejmowanych działań przy wdrażaniu modelowych praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu *Dobra praktyka najlepszym nauczycielem* w Szkole Podstawowej nr 20 we Włocławku. Artykuł zawiera pragmatyczny aspekt praktyk w placówce i zwraca szczególną uwagę na rolę opiekuna praktyk.

**Słowa kluczowe:** praktyka pedagogiczna, opiekun praktyk, Szkoła Podstawowa nr 20 we Włocławku, uczeń, student

### The role of the realization of the teacher practice in the Primary School no. 20 in Włocławek Summary

The following article estimates activities during the teacher practice which were implemented in the *Good practice is the best teacher* project held in the Primary School No. 20 in Włocławek. The article contains the pragmatic aspect of the practice in the institution and highlights the role of a practice caregiver.

**Key words:** teacher practice, caregiver, Primary School No. 20 in Włocławek, pupil, student

## Wprowadzenie

Czas spędzony w szkole jest bardzo ważnym okresem w rozwoju dziecka. Jest następną, po środowisku domowym, społecznością, z którą się ono styka, i pierwszą, która zapoznaje je z pracą, odpowiedzialnością, wprowadzając w rzeczowe stosunki między ludźmi. Szkoła ma za zadanie przygotować dziecko do tego, aby stało się człowiekiem dorosłym, zdolnym do uczestnictwa w życiu grupy społecznej. W dużej mierze decyduje o tym, kim ono się stanie w przyszłości i co osiągnie. Nasuwa się więc wniosek, że życie dorosłe w większym stopniu zależy od wychowania w młodszym wieku szkolnym, bo przecież w tym czasie dziecko zdobywa najwięcej wiadomości, umiejętności i doświadczeń. Dlatego też okres wczesnoszkolny to czas, w którym należy wyzwalać w dziecku to, co w nim najlepsze, wspierać jego rozwój, przekazywać to, co cenne i ważne. Główną rolę w tym kształtowaniu odgrywa nauczyciel, który ma szczególne znaczenie dla skuteczności procesu wychowawczo-dydaktycznego. Aby nauczyciel mógł przekazywać swoją wiedzę, musi być dobrze przygotowany do pracy pedagogicznej z dziećmi. Dlatego też tak ważne jest kształtowanie kandydatów na nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej.

Praktyki pedagogiczne to bardzo ważny składnik procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli i jeden z warunków rzetelnego przygotowania studentów do przyszłej pracy nauczyciela-wychowawcy. Głównymi celami praktyki pedagogicznej studentów kierunków pedagogika wczesnoszkolna są:

1. poznanie systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły oraz konkretnej pracy nauczyciela w czasie zajęć;
2. zaznajomienie z ogólną strukturą organizacyjną szkoły podstawowej.

Skonfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, poznanie warsztatu pracy nauczyciela, możliwość nawiązania bezpośredniego kontaktu z dzieckiem to czynniki ułatwiające start zawodowy młodego nauczyciela<sup>1</sup>. Umożliwiają to praktyki pedagogiczne w ramach projektu *Dobra praktyka najlepszym nauczycielem* realizowanego przez Państwową Szkołę Zawodową we Włocławku w partnerstwie z Gminą Miasto Włocławek w Szkole Podstawowej nr 20 we Włocławku (placówka dydaktyczna).

W niniejszym opracowaniu zebrano i podsumowano dotychczasowe doświadczenia oraz przedstawiono dobre praktyki dotyczące projektowania i realizowania modelu przygotowania zawodowego przyszłego nauczyciela. Praktyka pedagogiczna będąca integralną częścią zawodowego kształcenia nauczycielskiego stanowi dla studentów okazję do pierwszych samodzielnych doświadczeń, do konfrontacji teoretycznej wiedzy z warunkami jej zastosowania w praktyce, do przeżycia szkoły „z drugiej strony”.

## **Założenia i cele praktyk pedagogicznych**

Głównym i podstawowym celem praktyk jest przygotowanie młodego człowieka do wykonywania zawodu nauczyciela poprzez zapewnienie mu możliwości nabycia praktycznych umiejętności, poznania przyszłego środowiska pracy oraz sprawdzenia się w działaniu. Student może nawiązywać kontakty z dziećmi, wykazać się twórczym myśleniem, wypróbować swoje siły w pracy dydaktyka i wychowawcy.

W ramach studiów nauczycielskich przewiduje się podejmowanie przez studentów praktyk zawodowych. Mogą one wprowadzić

---

<sup>1</sup> M. Kunicka, *Praktyka pedagogiczna w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4, s. 8.

przybierać różne formy, ale wszystkie mają ściśle określony cel: pomóc osobom przygotowującym się do zawodu dokonać autentycznej integracji wykładów, seminariów i innych zajęć uniwersyteckich ze światem profesjonalnej praktyki<sup>2</sup>.

Jej podstawowym celem jest wyróżnienie tych obszarów teoretycznych i praktycznych, które są dla studenta komplementarne bądź wymagają pewnego dopracowania od strony metodycznej. Ważne jest zatem, aby w toku praktyki student poznał różnorodność koncepcyjną prowadzonych przez nauczycieli lekcji, zaznajomił się z praktyczną stroną realizacji aktualnych wymogów dokumentowania zajęć lekcyjnych, dokonywał z nauczycielem-opiekunem praktyk rzetelnej analizy prowadzonych zajęć i uczył się wielostronnego podejścia do realizowanych działań<sup>3</sup>.

Praktyka studencka powinna mieć charakter osobistego doświadczenia, winna polegać na wykonywaniu, ćwiczeniu. Ma za zadanie wykorzystywać wcześniejsze doświadczenia i zdobytą wiedzę studenta<sup>4</sup>. Praktyka pedagogiczna jest uważana za jeden z najważniejszych czynników pomagających studentom stawać się nauczycielami małych dzieci. Wielu z nich w momencie rozpoczęcia praktyki doznaje ambiwalentnych uczuć radości i lęku<sup>5</sup>.

Praktyki umożliwiają studentom nawiązanie kontaktu pedagogicznego z uczniami, rozbudzają zainteresowanie problematyką dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą szkoły, kształtują i doskonalą wcześniej zdobytą wiedzę, umiejętności i doświadczenie.

Głównym celem praktyk pedagogicznych jest przygotowanie studenta pedagogiki wczesnoszkolnej do wykonywania zawodu nauczyciela. Nie można zapomnieć o integrowaniu zdobytej wie-

---

<sup>2</sup> R. Perry, *Teoria i praktyka proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, s. 9.

<sup>3</sup> J. Michalski, *Czy praktyki pedagogiczne to fikcja?*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4, s. 12.

<sup>4</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 19.

<sup>5</sup> R. Perry, *Teoria i praktyka proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, s. 17.

dzy w czasie wykładów na uczelni z praktyką nauczania w obszarach: obserwacji, planowania, prowadzenia oraz dokumentowania zajęć dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych.

Praktyki pedagogiczne nadają sens edukacji nauczycielskiej, gdyż sprawiają, że studenci:

1. stopniowo poznają rzeczywistość pedagogiczną i jej elementy oraz związki i zależności między nimi;
2. uczyć się analizować rzeczywistość pedagogiczną, jej elementy oraz związki i zależności między nimi;
3. dostrzegają przyczyny własnych sukcesów i niepowodzeń w praktyce edukacyjnej;
4. podejmują działania zmierzające do wyeliminowania nieodpowiednich i mało skutecznych czynności i poczynań edukacyjnych;
5. samodzielnie i świadomie podejmują coraz bardziej złożone, a także trudniejsze zadania edukacyjne<sup>6</sup>.

Programy studenckich praktyk zawodowych w ramach projektu *Dobra praktyka najlepszym nauczycielem* dla kierunku pedagogika (specjalności nauczycielskich) tworzą trzy moduły kolejno następujących po sobie rodzajów praktyki:

1. obserwacyjnej – obserwowanie zajęć przez studentów;
2. obserwacyjno-metodycznej – wykorzystanie wiedzy teoretycznej w działaniu praktycznym, nabycie umiejętności analizowania procesu dydaktycznego, zapoznanie z planowaniem, organizacją i realizacją procesu nauczania;
3. ciągłej – przeprowadzanie zajęć przez studenta<sup>7</sup>.

---

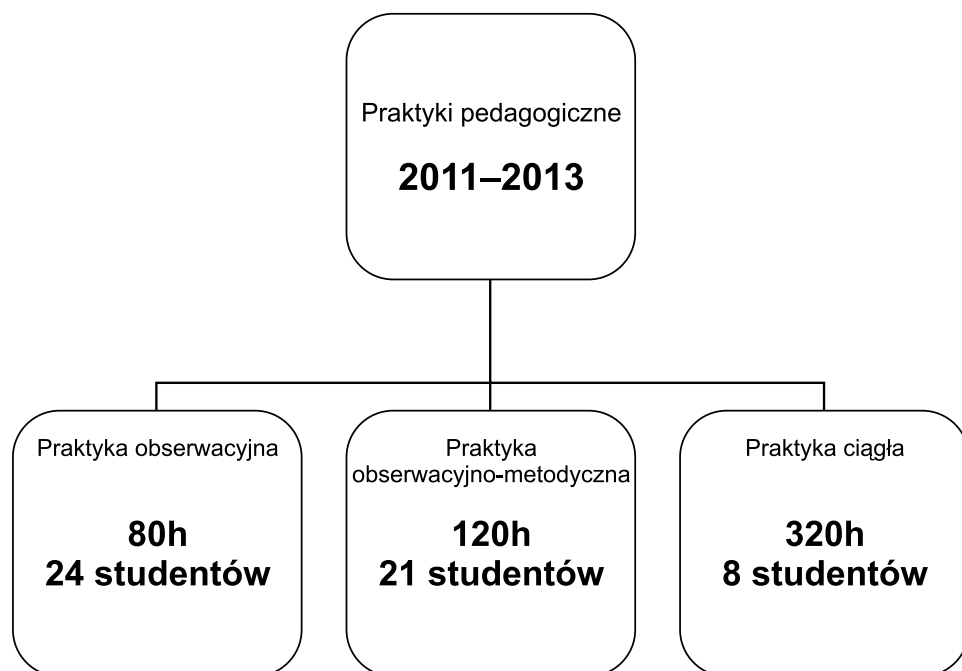
<sup>6</sup> W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 152.

<sup>7</sup> B. Moraczewska [i in.], *Poradnik praktyk pedagogicznych*, Włocławek 2011, s. 10.

## Realizacja praktyk pedagogicznych w Szkole Podstawowej nr 20

Praktyki pedagogiczne przeprowadzone w naszej szkole stanowią kluczowy element projektu. Aby przeprowadzić powyżej opisane praktyki, podjęto działania zmierzające do realizacji omawianego projektu. Od 2011 r. odbyło się 520 godzin praktyk, w których uczestniczyło 53 studentów. Poniższy schemat przedstawia podział praktyk na trzy moduły oraz liczbę godzin i liczbę studentów w każdym z nich zrealizowanych do czerwca 2013 r. (obecnie są realizowane praktyki obserwacyjno-pedagogiczne).

Rys. 1. Praktyki pedagogiczne w latach 2011–2013



Źródło: opracowanie własne.

Bardzo ważną rolę w realizacji praktyk pedagogicznych odgrywa szkolny opiekun praktyk, który na co dzień przebywa z dziećmi i uczestniczy w procesie nauczania, poprzez co jest w stanie najlepiej pokierować przygotowaniem studentów do praktyk i zawodu nauczyciela. Zachowanie właściwych relacji między opiekunem a studentem to niezwykle istotna sprawa, jednocześnie nie jest prosta i wymaga ogromnego taktu oraz kultury z obu stron<sup>8</sup>. Student powinien mieć poczucie bezpieczeństwa. Nie powinien odczuwać strachu przed opiekunem. Wie, że zawsze może liczyć na jego pomoc. Budowanie sztucznego dystansu między opiekunem a studentem to niewłaściwa, niesprzyjająca postawa w rozwijaniu się umiejętności praktykanta. Cel, jaki sobie postawili opiekunowie praktyk w Szkole Podstawowej nr 20, to przede wszystkim wykrzesać w studentach zainteresowanie, zaangażowanie, skłonność do własnych przemyśleń, autorefleksji, chęci pracy nad sobą i własnymi umiejętnościami<sup>9</sup>. Nie zapominali jednak o tym, że w trakcie praktyki studenci uczą się także na własnych błędach i mają prawo do ich popełniania. Ważne było, aby je dostrzegali i skutecznie poprawiali.

Jednym z założeń praktyk w ramach omawianego projektu jest to, że studenci nie prowadzą zajęć od razu, rozpoczynają praktykę od obserwacji lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk.

Pierwsza praktyka studencka, która się odbyła w naszej szkole, to praktyka **obserwacyjna**. Łącznie od 2011 r. do chwili obecnej odbyły się one w liczbie 80 godzin – 4 grupy po sześciu studentów. Każda grupa odbyła 20 godzin wyżej wymienionych praktyk. Szkolny koordynator praktyk wraz z przydzielonym opiekunem oraz ze studentami rozpoczynali od „zwiedzania” szkoły. Chodziło

---

<sup>8</sup> U. Szymańska-Kujawa, *Przychodzi student do szkoły czyli praktyki pedagogiczne*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 2(61), s. 124.

<sup>9</sup> M. Kochan-Wójcik [i in.], *Nowi nauczyciele na nowe czasy*, Wrocław 2005, s. 33.

nie tylko o zapoznanie studentów z warunkami pracy nauczyciela, lecz także o wzbudzenie zainteresowania i zachęcenie do aktywnego udziału w pracy nauczyciela i życiu szkoły. Studenci byli miło przyjmowani przez pracowników, którzy chętnie i z pasją opowiadali o swoich zadaniach wychowawczo-dydaktycznych (logopeda, pedagog specjalny, nauczyciele-bibliotekarze itp.). Przekroczenie progu pokoju nauczycielskiego to kolejny etap, jak się okazuje, bardzo ważny i trudny dla studentów. Zobaczyli przecież dotąd nie do końca znany świat pracowników oświaty. Na początku sprawiali wrażenie, że są uczniami, którzy bez zezwolenia wdarli się do pokoju. Przedstawienie ich innym nauczycielom, zaproszenie do wspólnej, luźnej rozmowy na temat strachu towarzyszącego w pierwszych miesiącach pracy, o początkowych trudnościach pozwoliły na lepszą komunikację ze studentem, a być może też przyczyniły się do zredukowania poziomu stresu oraz zwiększenia wiary w swoje możliwości. Ten etap obaw i niepokoju był za nimi.

W czasie praktyki obserwacyjnej studenci zapoznawali się z dokumentacją szkolną, statutem placówki, planami wychowawczymi i wreszcie z planami pracy opiekuńczej, wychowawczej, dydaktycznej, a także dokumentacją prowadzoną przez opiekuna: programem nauczania, szczegółowym rozkładem materiału, ze środkami dydaktycznymi stosowanymi w kształceniu zintegrowanym oraz z wykorzystywaną literaturą metodyczną, z zapisami w dzienniku lekcyjnym. Praktykanci oglądali również gromadzone w klasie segregatory dzieci z kartami pracy, sprawdzianami, pracami plastycznymi uczniów. Studenci w kilkuosobowych grupach (najczęściej było ich pięciu lub sześciu) obserwowali zajęcia edukacji wczesnoszkolnej, które były prowadzone według modelowych scenariuszy w ich obecności, pogłębiając w ten sposób znajomości metod i form nauczania w zakresie studiowanego przedmiotu. Prowadząc



zajęcia, prezentowano metody aktywizujące najczęściej stosowane w nauczaniu zintegrowanym, takie jak drama i słoneczko. Studenci mieli okazję obserwować pracę z uczniem niepełnosprawnym w klasie integracyjnej. Praktykantom zwracano uwagę na bezpośrednie kierowanie pytań do dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kilkakrotnie je powtarzając, na stosowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych oraz indywidualny tok pracy, w którym ważną funkcję pełnił nauczyciel wspomagający. Studenci chętnie pomagali uczniom niepełnosprawnym podczas ich samodzielnej pracy. Uczulano praktykantów na potrzebę i konieczność prowadzenia ćwiczeń śródlekcyjnych, ponieważ dzieci w młodszym wieku szkolnym mają wzmożoną potrzebę ruchu. Niezwykle ważnym elementem było stworzenie własnej notatki z obserwanej lekcji, która posłużyła praktykantom do opracowania planów własnych zajęć, odpowiadających potrzebom dzieci. Podczas omawiania zajęć studentki zadawały pytania zarówno o dokumentację szkoły, jak i sam przebieg zajęć. Widać, że zainteresowane były praktykami i przekazywały swoje obawy dotyczące późniejszego samodzielnego przeprowadzania zajęć.

Praktyka **obserwacyjno-metodyczna** to łącznie 120 godzin. W ramach projektu uczestniczyło w nich 21 studentów – trzy grupy pięcioosobowe i jedna sześćosobowa. Każda grupa odbyła po 30 godzin praktyk (w tym 10 przeprowadzonych przez studenta). Podczas praktyk obserwacyjno-metodycznych studenci przeprowadzali swoje pierwsze lekcje lub wybrane fragmenty zajęć. Wszystkie zajęcia były obserwowane, analizowane oraz omawiane nie tylko przez nauczyciela, ale także przez pozostałych studentów, co niewątpliwie przyczyniło się do jeszcze lepszego przygotowania się do roli nauczyciela. Jak wyglądała współpraca z opiekunem

praktyk, przedstawię podczas omawiania praktyki ciągłej, ponieważ ma ona podobne cele.

Praktyka **ciągła** (ma charakter praktyki obserwacyjno-metodycznej) to niewątpliwie najważniejsze wyzwanie dla każdego studenta. Jest przeniesieniem teorii do rzeczywistości szkolnej, w której ma się naprawdę bezpośredni kontakt z dziećmi. W ramach projektu odbyło się łącznie 320 godzin powyższej praktyki, w których uczestniczyło osiem studentek. Każda zrealizowała po 40 godzin, w tym 35 godzin zajęć prowadzonych przez praktykantkę.

Od samego początku opiekun praktyk zakładał, że aby dobrze przygotować studentów do pracy w zawodzie nauczyciela, trzeba pozwolić im być sobą, „sprawdzić się” w roli nauczyciela, doświadczyć konsekwencji własnych decyzji, podejmowanych działań. Będą oni mogli negocjować z uczniami obraz samego siebie tylko wtedy, gdy będą wiedzieli, kim są w różnych sytuacjach społecznych<sup>10</sup>.

Szkolny opiekun praktyk wprowadzał studentkę w specyfikę klasy, w której miała przeprowadzać zajęcia. Przedstawiał ją uczniom jako przyszłego nauczyciela, który będzie z nim współpracował, od początku stwarzał dobrą atmosferę między studentką a dziećmi w celu budowania dobrych relacji. Następową wymiana adresów mailowych w celu lepszej komunikacji pomiędzy opiekunem a praktykantką (przesyłanie scenariuszy zajęć i ich ewentualna korekta). Każdy z nich był omawiany oraz zatwierdzany przez opiekuna praktyk. Ten z kolei obserwował wszystkie zajęcia prowadzone przez studenta, każdorazowo szczegółowo omawiał lekcje, wskazywał studentkom, co mogą poprawić i w jakim kierunku mogą pracować, aby udoskonalać scenariusze, nie zapominając o doce-

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 51.

nieniu mocnych stron praktykantki. Panie kontaktowały się także w czasie między kolejnymi zajęciami w sprawach organizacyjnych, np. czy do budowy karmników mają przynieść gotowe elementy, jakie instrumenty muzyczne są w klasie itp. Był więc między nimi nieustanny kontakt, bo prawie zawsze pojawiał się problem, który należało wcześniej wyjaśnić. Opiekun praktyk za każdym razem starał się określić, jakie najważniejsze cele należy zrealizować na zajęciach. Zwracano uwagę na urozmaicenie zajęć. Po to, aby dzieci wielozmysłowo poznawały różnorodne zagadnienia, np. przy omawianiu cyklu „Owoce egzotyczne”, studentki przyniosły owoce, aby uczniowie nie tylko mogli poznać ich nazwy, ale aby mogli ich dotknąć, powąchać je, poznać smak.

Zwracano również uwagę na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej. Początkowo dość sceptycznie studentki podchodziły do tablic interaktywnych, które znajdują się w każdej sali, w której przebywają uczniowie klas młodszych. Miały obawy, ale z czasem tablice stały się podstawowym narzędziem pracy. Chętnie korzystały także z multibooka przygotowanego przez wydawnictwo i dostosowanego do podręczników.

Z relacji opiekunów można stwierdzić, że podczas kontaktów dawała się odczuć swego rodzaju niepewność, nieśmiałość, obawa przed prowadzeniem lekcji. To objaw naturalny i zupełnie zrozumiały, bo przecież każdy z nas – obecnych nauczycieli – niegdyś po raz pierwszy stanął przed grupką dzieci w szkole z myślą „żeby mi dobrze poszło”. Nigdy jednak nie doszło do jakiegokolwiek konfliktu praktykant – uczeń – opiekun czy nawet jakiegokolwiek sytuacji problematycznej. Studenci starali się bardzo sumiennie przygotować do prowadzonych zajęć. Do opiekuna praktyk odnosili się z szacunkiem, nigdy z lekceważeniem. Respektowali jego prośby, zalecenia, uwagi.

Praktykantki podczas prowadzenia zajęć starały się nawiązać dobre kontakty z dziećmi. Szczególną uwagę zwracały na zaangażowanie uczniów w toku lekcji. Zajęcia prowadziły w sposób przemyślany, planowy, a dzieci wykazywały entuzjazm i zaangażowanie. Praktykantki potrafiły utrzymać dyscyplinę podczas pracy przy jednoczesnym zachowaniu miłej atmosfery dającej dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Zauważono duży wkład pracy w przygotowanie zajęć dydaktycznych.

Ważnym elementem zawodowych praktyk pedagogicznych jest współpraca szkoły jako ośrodka ćwiczeń z uczelnianym opiekunem praktyk, która pomaga lepiej przygotować studentów do roli nauczyciela. Uczelniany opiekun praktyk był częstym obserwatorem zajęć prowadzonych przez studentów. Ponadto kontaktował się ze szkolnym koordynatorem, jak i opiekunem praktyk. Często też następowała wymiana doświadczeń podczas wspólnych spotkań w ramach projektu. Jeśli nie wyjdziemy naprzeciw nowym faktom i wspólnie nie będziemy rozwiązywać problemów, nigdy nie przestaniemy narzekać na siebie nawzajem. Największe zastrzeżenia wobec młodych nauczycieli dotyczą ich wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Młodzi często nie radzą sobie z problemami w klasie, ponieważ nikt nie wyjaśnił im, jak należy rozwiązywać je w praktyce<sup>11</sup>.

Kolejnym celem praktyk pedagogicznych jest umożliwienie pełnego poznania życia szkoły, zatem uczestnictwo w tych czynnościach pozwala studentom na zapoznanie się ze specyfiką pracy nauczyciela. Aktywność studentek nie ograniczała się do prowadzenia zajęć lekcyjnych. Czynnie uczestniczyły w uroczystości szkolnej, jakim był Festiwal Nauki pod hasłem „Żyjemy z pasją”. Studentki wyraziły chęć bezpośredniej zabawy z dziećmi poprzez

---

<sup>11</sup> U. Szymańska-Kujawa, dz. cyt., s. 121.

malowanie twarzy najmłodszym uczniom oraz wspólne wykonywanie rysunków różnymi technikami. Dzięki stworzeniu miłej atmosfery i atrakcyjności działania pomysły praktykantek cieszyły się ogromną popularnością.

Praktykantki uczestniczyły także w zorganizowanej wycieczce do kina, która jest jedną z form pracy dydaktyczno-wychowawczej. Celem było pokazanie studentkom, że szkoła to nie tylko przebywanie w sali lekcyjnej. Mogły przyjrzeć się, w jaki sposób nauczyciel organizuje wyjście, na co zwraca szczególną uwagę w czasie przejścia do wyznaczonego miejsca i w jaki sposób wyjaśnia uczniom zasady bezpieczeństwa na drodze.

## **Student w oczach dziecka**

Ważnym elementem oceniania kształtującego jest informacja zwrotna. To pewnego rodzaju rozmowa nauczyciela z uczniem. Pozwala ona na eliminowanie błędów, na jeszcze bardziej skuteczną pracę. Informacja powinna też płynąć w drugą stronę – od ucznia do nauczyciela. W naszej szkole możliwość przekazania swoich spostrzeżeń o studentkach odbywających praktyki obserwacyjno-metodyczne mieli uczniowie klasy II i III. Wśród uczniów przeprowadzono ankietę, która zawierała sześć pytań otwartych. Miała ona na celu pozyskanie jak najwięcej informacji dotyczących studentek, opinii dotyczącej sposobu prowadzenia zajęć. Pokróćce przedstawię odpowiedzi w niej zawarte. Wszystkie wypowiedzi, które przytoczę, to wersja oryginalna, jednak pozwoliłam sobie na poprawę błędów ortograficznych i interpunkcyjnych, które z racji wieku uczniów pojawiały się niemalże w każdej ankiecie. Forma stylistyczna wypowiedzi uczniów pozostała bez zmian, ponieważ uważam, że wyraża ona uczucia i emocje dziecka w odpowiedzi na

pytanie w danym momencie. Zważając jednak na wiek ankietowanych i niewykształconą jeszcze zdolność do precyzyjnego wyrażania myśli, należy się odnieść do podanych odpowiedzi z dystansem.

Kim jest studentka/praktykantka?

Kim jest studentka (praktykantka)?

Studentka to osoba którą uczy się za pomocą i przychodki opierających, a po czasie jest członkiem.

Kim jest studentka (praktykantka)?

Jest Studentka praktykantka to jest osoba która dojeżdża na nauczyciela.

Kim jest studentka (praktykantka)?

Praktykantka to osoba, która uczy się być dobrą nauczycielką.

Kim jest studentka (praktykantka)?

Jest uczennicą ~~dobrego ucznia~~ jest uczennicą dobrego wychowawcy.

Kim jest studentka (praktykantka)?

Studentka jest dla mnie najfajniejszą nauczycielką.

Po czym można poznać studentów/praktykantów?

Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

Studentów można rozpoznać po tym że są młode i mają na rzyi identyfikator.



Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

Mozna je poznać po tym, że jak są w nas w klasie bardzo się stresują, ale po mianach są bardzo miłe.

Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

po zaledownym i miłości.

Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

Praktykantów można rozpoznać po książkach w torbie i czytaniu w szkole.

Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

Mam rozpoznać studentów po ich zaskakaniu i reakcji po dźwiękach.

Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

Po zdenerwowaniu, wściekaniu, cierpliwości i uwagi.  
Nie krzyżują i niemiłymi.

Po czym można rozpoznać studentów/praktykantów?

Mozna po niej praktykantkę rozpoznać po tym, że jest miła.

Czym studentka/praktykantka zajmuje się na co dzień?

Czym studentka (praktykantka) zajmuje się na co dzień?

Uczy się pilnie, chodzi do sklepu, chodzi na choroby do kalendarzy.

Czym studentka (praktykantka) zajmuje się na co dzień?

Praktykantka na co dzień tak normalnie jest w szkole obserwująca, naucejczyli albo prowadzą, lekcje.

Czym studentka (praktykantka) zajmuje się na co dzień?

Studentka zajmuje się na co dzień uczeniem się.

Czym studentka (praktykantka) zajmuje się na co dzień?

Studentka to normalny człowiek - robi to co każdy z nas.

Co najbardziej ci się podobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Co najbardziej ci się spodobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Praktykantki stawały zarode, uczy i bawi. To dobre, to przecież jesteśmy dziećmi, zabawa jest nam potrzebna, a naukę się tyle samo.

Co najbardziej ci się spodobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Podczas zajęć podoba mi się że <sup>jak</sup> udało się się obojch to nam przemiły nasiona.

Co najbardziej ci się spodobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Panie zrobiły bardzo fajną prezentację, wyszły z nami na dźwięk i zrobiły ścieżki ma dźwięki.



Co najbardziej ci się spodobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Najbardziej w studium spodobało mi się to że jak budowaliśmy komunikat.

Co najbardziej ci się spodobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Podobało mi się wszystko, ale najlepsza była olimpiada na wst.

Co najbardziej ci się spodobało podczas zajęć prowadzonych przez praktykantkę?

Je jak coś się mówi to pomagają mi do lekcji prezentacji.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Idealna praktykantka powinna być miła, inteligentna, pracowita i pomocna.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Idealna praktykantka jest miła przede wszystkim. Gdybym miał opinię i idealną praktykantkę powiedziałbym, że to stara praktykantka.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Idealna praktykantka powinna być pomagająca, wspierająca i inteligentna.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

\* Praktykantka powinna być przygotowana na zajęcia i naukę.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Powinna idealnie uczyć dzieci powinna być fajna, zabawna, atrakcyjna.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Praktykantka powinna nie być wybredna i ciągle ograżona.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

Moim zdaniem powinna być: miła, fajna, zabawna, pomagająca, fajnie prowadząca lekcje.

Jaka powinna być idealna praktykantka?

idealna praktykantka powinna być miła i grać w piłkę

Co najbardziej lubisz w praktykantkach?

Co najbardziej lubisz w praktykantkach?

Ja najbardziej lubię w paniach praktykantkach inteligencję, ładny ubiór.

Co najbardziej lubisz w praktykantkach?

Powiem krótko - Tagadmoji. 😊

Co najbardziej lubisz w praktykantkach?

~~Praktykantki~~ bardzo lubię w praktykantkach entuzjazm.

Co najbardziej lubisz w praktykantkach?

W praktykantkach lubię wszystko ale najbardziej ich ciepły uśmiech i sposób prowadzenia lekcji.

Co najbardziej lubisz w praktykantkach?

Te ~~nie~~ niekiedy są miłe i zawsze są gotowe na wszystko.

Praktykantki przez dzieci ocenione były pozytywnie. Nie było żadnej negatywnej odpowiedzi, co może świadczyć o tym, że z zaangażowaniem włączały się do zajęć i tak samo je prowadziły. Obawa i stres mimo sprzyjającej, życzliwej atmosfery, okazuje się nieodłącznym towarzyszem studentek zauważonych przez ankietowanych. Aby uspokoić wszystkich studentów, nadmienię, iż nauczyciel, uczeń i praktykant to osoby przebywające w środowisku, w którym stres obserwują w różnych sytuacjach, a nauka radzenia sobie z nim w szkole jest koniecznością.

Inną formą postrzegania studentek było wykonanie rysunku przez uczniów uczęszczających do klasy „0”. Z racji tego, że dziecko sześciolatnie nie potrafi przekazać swoich spostrzeżeń w formie pisemnej, zaproponowano im przedstawienie praktykantek w postaci rysunku. Najczęściej były to portrety, jednakże pojawiło się kilka prac, w których zaprezentowano np. wspólne wyjście do lasu czy też zawody sportowe, w których czynny udział brały studentki.

## Zakończenie

Każdy zawód, a w szczególności profesja nauczycielska, wymaga czasu, aby nabrać doświadczenia w pracy. Myślę, że to dobra informacja dla studentów-praktykantów, którym wydaje się, że pewne zadania i działania są niemożliwe. Zdobycie nowych doświadczeń podczas pierwszych praktyk zawodowych, przeanalizowanie i rozwiązywanie problemów, z jakimi się spotykają, podejmowanie nowych wyzwań, dokonanie samooceny to pierwsze kroki na drodze do przygotowania się do roli nauczyciela. Uczestnictwo studentów w praktykach pedagogicznych jest niezbędne i przydatne w przyszłości, po raz pierwszy bowiem poznają pracę w szkole „od kuchni”, przenoszą swoją dotychczasową wiedzę zdobytą na uczelni na grunt klasy i szkoły, nabywają nowe doświadczenia, sprawdzają swoje predyspozycje, które są przydatne, a nawet niezbędne w zawodzie nauczyciela. Doświadczenia studentów zdobyte podczas pierwszego praktycznego kontaktu z zawodem nauczyciela zapewne też motywują praktykantów do wzięcia udziału w działaniach, a dzięki temu do uczenia się zawodu przez działanie. Dzięki kształceniu praktycznemu mogą nie tylko nauczyć się obserwować zajęcia, ale również planować, prowadzić je i dokumentować. Ponadto mogą zdobyć umiejętności niezbędne w ich przyszłej pracy zawodowej.

Podsumowując – wydaje się, że studia to najbardziej sprzyjający czas, by pod okiem bardziej doświadczonych kolegów zdobywać pierwsze nauczycielskie szlify. I nie powinno się szczędzić czasu oraz funduszy na umożliwienie adeptom sztuki pedagogicznej zdobywania doświadczeń niezbędnych do przyszłej pracy<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> U. Zdrojewska-Bielawska, *Jak to na praktyce ładnie*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4, s. 16.

Aby praktyka była „najlepszym nauczycielem”, niezbędne wydaje się powołanie szkoły jako ośrodka ćwiczeń, który będzie współpracował z uczelnią pedagogiczną. Mam nadzieję, że praktyki odbywające się w Szkole Podstawowej nr 20 przyczynią się do pozytywnego wpływu na stosunek studentów PWSZ we Włocławku do instytucji, jaką jest szkoła, oraz do zawodu nauczyciela. Wspólnymi siłami dojrniemy do celu, jaki nam przyświeca, a mianowicie lepszego przygotowania studenta do roli nauczyciela poprzez prowadzenie modelowych praktyk pedagogicznych.

Jako puentę chciałabym przytoczyć słowa Karola Wojtyły, który będąc w Łowiczu w 1999 r., zwrócił się do nauczycieli. Niech on będzie dla studentów-praktykantów wyznacznikiem pracy nauczyciela w przyszłości: "Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowywania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni szukają wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie"<sup>13</sup>.

### **Nota o autorze:**

**Ewa Fol** – ukończyła kursy m.in.: Metoda Dennisona, Metoda Dobrego Startu. Od 13 lat pracuje w szkole podstawowej na stanowisku pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej. Zajmuje się głównie dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Od 2011 r. pełni funkcję szkolnego koordynatora praktyk w ramach projektu *Dobra praktyka najlepszym nauczycielem*.

---

<sup>13</sup> Cyt. za: E. Żmijewska, *O etyce zawodowej nauczycieli*, „Życie Szkoły” 2009, s. 21.



Janina Wróblewska, Kamil Kaliszuk

(Uniwersytet Gdański)

## Pedagogiczne praktyki studenckie – mężczyzna w przedszkolu

### Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja opinii przedstawicieli płci męskiej na temat przebiegu ich praktyki pedagogicznej w przedszkolu. Takie praktyki stanowią ważny element i podstawę ich wiedzy i doświadczeń. Kwestionowanie i podważanie predyspozycji mężczyzn do pracy jako nauczycieli w przedszkolu wynika głównie ze stereotypów. Jednakże czy taki sposób sposobu myślenia jest słuszny?

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli, praktyki, przedszkole, stereotypy

### Summary

The purpose of this article is to present men's opinion about their practice teaching in kindergarten. Such practices are an important component or base of their knowledge and experience. It is matter of stereotypes that men abilities to prosper well as a kindergarten teacher are sometimes questioned. Are these ways of thinking true?

**Keywords:** teacher education, teacher training, kindergarten, stereotypes

### Wstęp

Czy w Polsce istnieje podział na profesje typowo kobiece i typowo męskie? Wydaje się, że tak. Z jednej strony co prawda kobiety



coraz częściej podejmują zawody, które wcześniej były domeną mężczyzn; stają się inżynierami, policjantami czy kierowcami autobusów. Nie szokuje już także (tak jak to mogło być wcale nie tak dawno) mężczyzna, który pracuje jako pielęgniarz lub rezygnuje z pracy, po to by zająć się wychowywaniem własnych dzieci. Wciąż jednak występują zawody, które są zdominowane przez jedną z płci. Przykładem może być występująca nadal przewaga mężczyzn wykonujących zajęcia związane np. przemysłem ciężkim (sztanda-rowy przykład spotykamy w górnictwie, hutnictwie) czy z branżą IT i innymi kierunkami technicznymi. Z kolei obserwuje się wysoką feminizację zawodów związanych z nauczaniem na najniższych szczeblach edukacji, tj. np. nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Mężczyźni podejmujący studia na kierunkach pedagogicznych stanowią zdecydowaną mniejszość. Jak sami z uśmiechem zauważają, uchodzą za swoiste „rodzynki” na danym roku studiów. Niewielka ich liczebność bynajmniej nie deprecjonuje kwestii przygotowania zawodowego mężczyzn w ramach praktyk pedagogicznych, które są ważnym elementem kształcenia nauczycieli. Celem artykułu jest prezentacja opinii przedstawicieli płci męskiej na temat przebiegu ich praktyki pedagogicznej w przedszkolu. W przeprowadzonych z nimi wywiadach przedstawili swoje spojrzenie na charakter zawodu, do wykonywania którego pretendują: to jak byli postrzegani jako mężczyźni nauczyciele przedszkolni, jakim trudnościom musieli stawić czoła, ale też jakie korzyści osiągnęli dzięki praktykom.



## Kształcenie nauczycieli – między teorią a praktyką

Rozwój myśli pedagogicznej i koncepcji nauczania wpłynął na oczekiwania stawiane nauczycielom, co miało również przełożenie na ich kształcenie i przygotowanie zawodowe. Zgodnie z myślą pozytywistyczną studia akademickie miały umożliwić: „z jednej strony – zdobycie przez potencjalnych nauczycieli pogłębionej wiedzy z wybranej dziedziny (dziedzin) nauki, z drugiej – przyswojenie uznanych paradygmatów i nabycie umiejętności wprowadzania do nauczania określonych zasad (technicznych i naukowych)”<sup>1</sup>.

Ważne miejsce zajmowała umiejętność planowania, określania celów i zadań, dobierania treści kształcenia, jak również ocenianie. Studia miały wyposażyć przyszłego nauczyciela w wiedzę oraz kształtować umiejętności, wypracowywać w nim nawyki i wdrażać do efektywnej pracy<sup>2</sup>.

Takie podejście może być uzasadnione w społeczeństwie statycznym. Jednakże rzeczywistość podlega nieustannym przeobrażeniom zarówno w obrębie nauki, kultury, polityki, gospodarki, jak i w sferze społecznej, a zmiany te wpływają na edukację, wymuszając przeformułowanie założeń i wprowadzenie nowego modelu kształcenia nauczycieli. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, „nie można trwać w bezruchu na ruchomych piaskach ponowoczesnego świata”<sup>3</sup>.

Praca nauczyciela jest w dużym stopniu zdeterminowana przez czynniki zewnętrzne i wymaga umiejętności szybkiego reagowania na zmiany. Przestrzeń edukacyjna i opiekuńczo-wychowawcza

---

<sup>1</sup> B.D. Gołębiak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. D.B. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 15.

<sup>2</sup> L. Olszewski, *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*, Kielce 1991, s. 20, cyt. za: J. Zdunek, *O jakości kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, czyli po co młodym pedagogom praktyka?*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, Włocławek 2012, s. 132.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 93.

jest miejscem, gdzie sposób myślenia nieodłącznie wiąże się ze sposobem działania. Konieczna jest refleksja nauczyciela nad tym, kim jest człowiek – uczeń, którego edukuje i wychowuje oraz do czego zmierza wychowanie<sup>4</sup>. „Dziś już nie sama wiedza, ale przede wszystkim uczeń jako człowiek – wyposażony w rozum i wolną wolę, zdolny do podejmowania z nauczycielem dialogu – winien być w centrum zainteresowania nauczyciela”<sup>5</sup>.

Do kwestii relacji między nauczycielem i uczniem nawiązywał również Stefan Szuman i wskazywał, iż „prawdziwy nauczyciel i wychowawca nie jest tylko zwykłym pośrednikiem między wiedzą i uczniem [...], lecz autonomiczną jednostką, która uczy się i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością”<sup>6</sup>. Niepowtarzalność codziennych sytuacji, których uczestnikami są nauczyciele i uczniowie, powoduje, iż duże znaczenie mają czynniki osobowe uczestników zaangażowanych w proces wychowania. Szczególnie ważne wydaje się przyjęcie przez nauczyciela odpowiedniego podejścia, łatwość nawiązywania kontaktu z dzieckiem, czyli wysoki poziom umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych, umożliwiający dostosowanie reakcji do danej sytuacji.

Istotną kwestią w usytuowaniu praktyk pedagogicznych w edukacji nauczycielskiej stanowią koncepcje kształcenia przyszłych pedagogów. Ewa Kochanowska w poszukiwaniu modelu kształcenia nauczycieli odwołuje się do orientacji wyróżnionych przez H. Kwiatkowską, to jest do orientacji technologicznej, funkcjonalnej i humanistycznej<sup>7</sup>. Zaznacza, iż powinny być one wykorzystywane w sposób komplementarny, lecz w kształceniu współczesnego

---

<sup>4</sup> D. Łażewska, *Zmiany w procesie nauczania – uczenia się – praktyczne rozwiązania i teoretyczne założenia*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. K. Dziurzyński, Józefów 2012, s. 208.

<sup>5</sup> A. Hruzd, A. Minczanowska, *Kształcenie kompetencji i umiejętności pedagogicznych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*, [w:] *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 121.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 90.

<sup>7</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 47–63.

nauczyciela dominantę stanowić winna orientacja humanistyczna i funkcjonalna. Postrzega nauczyciela w dwóch płaszczyznach: po pierwsze jako osobę pełną akceptacji siebie, optymistycznie nastawioną do pracy z dziećmi oraz posiadającą wiedzę i umiejętności pedagogiczno-metodyczne, po drugie zaś – jako refleksyjnego praktyka zdolnego do konstruktywnej krytyki i samooceny, nieustannie modyfikującego własny warsztat pracy<sup>8</sup>.

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz wyróżnia cztery współczesne koncepcje opisujące nauczyciela. Dokonując analizy, nakreśla przeobrażanie wzorca, rozpoczynając od „nauczyciela o niedostatku kompetencji praktyczno-moralnych i przewadze kompetencji technicznych, do takich, w których podkreśla się znaczenie rozwiniętej kompetencji praktyczno-moralnej i podporządkowanej jej kompetencji technicznej<sup>9</sup>. Jako pierwszy wyróżniony został **adaptacyjny technik**, który kieruje się rozumem instrumentalnym, przekazując uczniom wiedzę sprawdzoną; jego rola ogranicza się do transmisji wiedzy w ustalony sposób. Natomiast **nauczyciel dialogujący** funkcjonuje jako interpretator rzeczywistości, wraz z uczniami poszukuje sensu, niekoniecznie tego prezentowanego w podręczniku<sup>10</sup>. **Refleksyjny praktyk** z kolei to osoba, która „podjmuje trud refleksji nad własnym działaniem, jakością działań oraz skutkami włączania nowych danych, informacji, wiedzy w swoje struktury poznawcze i działania. Krytycyzm wobec własnego myślenia i działania pozwala refleksyjnemu praktykowi na uwalnianie się od różnego typu deformacji poznawczych oraz

---

<sup>8</sup> E. Kochanowska, *Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A Szkolak, Kraków 2012, s. 58.

<sup>9</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 160–170.

<sup>10</sup> Tamże, s. 160–165.

szkodliwych doświadczeń i praktyk”<sup>11</sup>. Przegląd podejść do pojmowania nauczyciela kończy **transformatywny intelektualista**, który wykorzystuje podstawy teoretyczne, aby stać się świadomym i krytycznym interpretatorem własnej aktywności zawodowej oraz otaczającego świata. Analizując wyróżnione koncepcje, Małgorzata Lewartowska-Zychowicz wskazuje, iż wyłania się emancypacyjna orientacja w dyskursie pedeutologicznym<sup>12</sup>.

Formuła studiów pedagogicznych zakłada przekazywanie wiedzy teoretycznej, kształtowanie wrażliwości etycznej oraz praktyczne przygotowanie studentów do realizowania zadań zawodowych w ramach obowiązkowych praktyk. Problematyczna jest jednak kwestia relacji między teorią a praktyką. Dychotomiczny podział na teorię i praktykę ze szczególnym uwzględnieniem pierwszej jako stojącej wyżej jest pozostałością po pozytywistycznej orientacji.

Takie podejście nie jest spójne z kierunkiem rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej. „Zamiast hierarchicznej zależności, założenia o wyższości teorii nad praktyką, od której wymaga się aplikacji wypracowanych w świecie akademii procedur działań, mamy oto do czynienia z traktowaniem interaktywnego związku między obu wyróżnionymi dziedzinami ludzkiej aktywności jako warunku doskonalenia (rozwoju) każdej z nich”<sup>13</sup>.

W profesji nauczyciela niezwykle ważne jest posiadanie zarówno gruntownego przygotowania teoretycznego, jak i doświadczenia praktycznego, ponieważ poprzez swoje działania wpływają na rozwój dzieci i młodzieży. Przygotowanie zawodowe powinno uwzględniać również zmienność i złożoność warunków i relacji, jakie wiążą się ze specyfiką pracy pedagoga. Jak wskazuje Bogusław Śliwerski, zabiegiem niezbędnym w procesie kształcenia „jest włą-

---

<sup>11</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 502.

<sup>12</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, dz. cyt., s. 169.

<sup>13</sup> B.D. Gołębnik, dz. cyt., s. 15–16.

czenie teorii naukowej do schematów poznawczych, które funkcjonują w przekonaniach osób rozpoczynających studia tak, aby skłoniło je to do krytycznej, osobistej refleksji nad własną tożsamością zawodową, aspiracjami, wyobrażeniem potencjalnych następstw działań i możliwościami ich skutecznego realizowania”<sup>14</sup>.

Integralną część kształcenia nauczycieli zajmuje teoria i praktyka, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Znamionną cechą jest „aplikacyjność wiedzy teoretycznej do praktyki szkolnej i odwrotnie: wpływ praktyki szkolnej na charakter wiedzy teoretycznej. Zdobywanie użytecznej wiedzy jest ściśle związane ze zdolnością do inteligentnego działania w nieprzewidywalnych sytuacjach i z holistycznym rozpatrywaniem poszczególnych zjawisk edukacyjnych, integrowanie zaś w działaniu wiedzy formalnej oraz praktycznej (ukrytej) i stawanie się odpowiedzialnym moralnie jest niezbędnym elementem nabywania kompetencji refleksyjnego praktyka”<sup>15</sup>.

Praktyki pedagogiczne realizowane w ramach studiów wyższych umożliwiają (przynajmniej w założeniu) przyszłym nauczycielom rozwijanie własnych umiejętności, zapoznanie się z funkcjonowaniem szkół czy przedszkoli, pozwalają na zweryfikowanie i zestawienie własnych wyobrażeń z rzeczywistością. Studenci mogą sprawdzić, w jaki sposób odnajdują się w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej. Praktyka jest dla nich źródłem wiedzy na temat działań pedagogicznych i próbą zrealizowania własnych zamierzeń. Odpowiednio zorganizowane praktyki mogą się stać zachętą do podjęcia w przyszłości pracy związanej z kierunkiem studiów oraz stymulatorem własnego rozwoju i samodoskonalenia.

---

<sup>14</sup> B. Śliwerski, *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów*, [w:] *Problemy edukacyjne w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006, s. 74.

<sup>15</sup> Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, [w:] *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 80.

## Stereotypy w myśleniu o nauczycielach przedszkola

Powszechnie używany termin „nauczyciel” wywodzi się z tradycyjnego pojmowania zawodu, który jeszcze na przełomie XIX i XX w. uchodził za domenę mężczyzn. Kobiety pełniły wówczas funkcje guwernantek lub co najwyżej zajmowały się nauczaniem bogatych panien na pensjach. Wojny z okresu pierwszych dziesięcioleci minionego wieku spowodowały, iż liczba mężczyzn pracujących w edukacji drastycznie się zmniejszyła. Taki stan utrzymuje się do czasów współczesnych<sup>16</sup>.

Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w 2011 r. najbardziej sfeminizowanymi sektorami gospodarki narodowej były: ochrona zdrowia i opieka społeczna, gdzie na 445 kobiet przypadało 100 mężczyzn, oraz edukacja. W tym drugim przypadku stosunek kobiet do mężczyzn wynosił 330 do 100<sup>17</sup>. Zjawisko feminizacji w edukacji może być również obserwowane w kontekście rozkładu struktury płci na poszczególnych kierunkach studiów. Oto w roku akademickim 2011/2012 kobiety przeważały wśród ogólnej liczby studentów na kierunkach z zakresu opieki społecznej (86,9%), nauk pedagogicznych (79,2%) oraz nauk medycznych (75,2%)<sup>18</sup>.

Mimo konstatacji o przewadze liczebnej kobiet w zawodach nauczycielskich trzeba przyznać, że „pan nauczyciel przedmiotowy” w gimnazjum, liceum, technikum czy w szkołach zawodowych nie jest przecież zjawiskiem jakoś wybitnie niezwykłym. Inaczej sprawa ma się w przypadku udziału mężczyzn nauczycieli w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Mierzony ich liczebnością

---

<sup>16</sup> M. Bednarska, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 2, s. 10.

<sup>17</sup> GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2012, s. 6–7.

<sup>18</sup> GUS, *Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2011 r.*, Warszawa 2012.

i udziałem w strukturze grupy zawodowej wskaźnik tego zjawiska okazuje się szczególnie niski.

Rzadkość ta przejawia się np. na gruncie językowym w sytuacji, gdy podejmujący pracę w przedszkolu przedstawiciel płci męskiej wywołuje pewną konsternację natury nazewniczej. Okazuje się, iż nie istnieje współcześnie popularne określenie dla „mężczyzny-przedszkolanki”. Oficjalnie w przepisach prawa oświatowego ktoś taki zapisany jest po prostu jako nauczyciel przedszkola. W języku polskim nie istnieje męski odpowiednik terminu „przedszkolanka”. Poprawną (odpowiednią) formą (odpowiednikiem męskim) mógłby być „przedszkolan”, jednak, jak wspomniano, nie funkcjonuje on w języku codziennym.

Kwestia pracy mężczyzn w przedszkolu wiąże się bezpośrednio z zagadnieniem postrzegania charakteru ról zawodowych „typowo męskich” i „typowo kobiecych”. Jak wskazuje Lucyna Kopciewicz, „rola społeczna, której składową jest rola płciowa, to system normatywnych stosunków pomiędzy jednostką a częścią jej środowiska społecznego ustanawiającego stan socjalny, czyli zespół praw, oraz funkcję społeczną, czyli zespół obowiązków osoby”<sup>19</sup>. Pojęcie roli społecznej cechuje się wielowymiarowością. Istotny wydaje się tutaj zwłaszcza aspekt oczekiwań społecznych wysuwanych w stosunku do osoby pracującej w danym zawodzie, odgrywającej określoną rolę. Oczekiwania te mogą dotyczyć np. kwestii wyglądu, cech osobowych, postaw czy przejawianych zachowań.

Wyobrażenia o otaczającym świecie, porządku społecznym czy zadaniach wynikających z odgrywanej roli wiążą się z procesem tworzenia stereotypów. Te ostatnie określane są jako „konstrukcja myślowa, zazwyczaj powszechna wśród członków danej grupy społecznej, oparta na schematycznym i uproszczonym postrzeganiu

---

<sup>19</sup> L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 63.

rzeczywistości (zjawisk społecznych, kulturowych lub pewnej kategorii osób), zabarwionym wartościująco, często bazującym na uprzedzeniach i niepełnej wiedzy”<sup>20</sup>.

Cechą szczególną stereotypów jest to, iż mają one wpływ na postrzeganie i uproszczoną ocenę innych, mogą również stanowić podstawę budowania własnej tożsamości. „Stereotypy związane z płcią okazują się bowiem nie tylko strukturami poznawczymi, którymi człowiek posługuje się wobec innych ludzi, ale są one również poznawczymi narzędziami orientacji w samym sobie – w roli kobiety i mężczyzny”<sup>21</sup>.

Przejawiana postawa wobec mężczyzn pracujących jako nauczyciele w przedszkolu może wynikać ze „stereotypów rodzaju”, czyli z uproszczonych sądów i koncepcji na temat cech i zachowań jednostek reprezentujących kategorie męskie lub kobiece, podzielanych przez ogół społeczeństwa<sup>22</sup>. Stereotypy płciowe służą zazwyczaj do opisu przeciętnego (statystycznego, przykładowego) mężczyzny lub przeciętnej kobiety, jednakże nie powinny stanowić źródła i podstawy do kreowania indywidualnej charakterystyki konkretnej jednostki – w przeciwnym razie wkrada się tutaj możliwość popełnienia swoistego błędu ekologicznego.

Jak wskazuje Eugenia Mandal, niewłaściwe jest założenie, że kobiety i mężczyźni posiadają jedynie cechy typowe dla swojej płci. Nie będzie wszak odkryciem stwierdzenie, iż ich przedstawiciele, w większości przypadków, posiadają także cechy płci przeciwnej. Traktowanie kategorii płciowej jako zbioru niezmiennych cech również jest, według Mandal, nieuprawnione. Zbiór ten zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn może się układać w różne konfiguracje, prze-

---

<sup>20</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 204.

<sup>21</sup> E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2004, s. 10.

<sup>22</sup> L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002, s. 212.



jawiające się różnym natężeniem nawet tej samej cechy – wszystko to zależy od konkretnej sytuacji<sup>23</sup>.

Stereotypy związane z płcią są od lat bardzo silnie zakorzenione w społecznej świadomości. Są przy tym odporne na zmiany, które – jeśli miejsce zachodzą – to raczej w toku długiego, powolnego procesu niż gwałtownego przewrotu. Niewątpliwy jest jednak fakt, iż wraz z upływem czasu, następującym rozwojem społeczno-gospodarczym oczekiwania w stosunku do kobiet i mężczyzn ulegają pewnym przeobrażeniom. Przeobrażenia mogą mieć związek np. z uaktywnieniem i skutkami działalności ruchów feministycznych. Powyższe konstatacje zdają się potwierdzać ustalenia Eugenii Mandal, Agnieszki Gawor oraz Jacka Bucznego. Przeprowadzili oni wśród studentów Politechniki Opolskiej badania dotyczące postrzegania polskich kobiet i mężczyzn w kontekście trzech komponentów: wyglądu, pełnionych ról i wykonywanych zawodów.

Wyniki badań wykazały, iż „współczesny mężczyzna w przekonaniach społecznych nadal powinien pozostawać »męski« w sposób tradycyjny: osiągać sukcesy materialne i zawodowe, a dodatkowo odgrywać role kobiece, takie jak bawienie się z dziećmi, ich wychowywanie i organizowanie czasu rodzinie”<sup>24</sup>. Badacze potwierdzili, iż stereotypy dotyczące płci mają raczej tradycyjny charakter, przy czym przemiany w życiu społecznym wpłynęły na obraz polskiej kobiety i polskiego mężczyzny. Obok „tradycyjnych” elementów stereotypów (odgrywanie tradycyjnych ról czy praca w tradycyjnych zawodach) pojawiły się w nich również te bardziej nowoczesne<sup>25</sup>. Model mężczyzny „miękkiego” (*soft man*) wpisuje się w taki nowoczesny stereotyp, przypisując mu cechy, takie jak

---

<sup>23</sup> E. Mandal, dz. cyt., s. 14.

<sup>24</sup> E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści i hierarchicznej struktury stereotypu polskiej kobiety i polskiego mężczyzny*, [w:] *Między płcią a rodzajem*, red. A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, Kraków 2010, s. 25.

<sup>25</sup> Tamże, s. 28.

opiekuńczość i partnerski stosunek do kobiet, ale jednocześnie siłę psychiczną oraz koncentrację na pracy<sup>26</sup>.

Omawiane tu funkcjonujące w „świadomości zbiorowej” uproszczone schematy poznawcze dotyczące płci spowodowały, że w toku dziejów zaczęło się wokół biegunów tej – pierwotnie biologicznej – kategorii polaryzować coraz więcej sfer działalności człowieka. Jedną z takich sfer są właśnie wykonywane przez ludzi zawody, spośród których część rychło zaczęła być utożsamiana z określoną płcią.

Spółeczne wyobrażenie o roli osoby pracującej z małymi dziećmi w przedszkolu jest zdominowane przez obraz kobiety-opiekunki. Wskazane wyżej zachodzące przemiany w społecznym myśleniu, zwłaszcza w obrębie przeświadczeń dotyczących „kobiet-matek” i „mężczyzn-ojców”, mogą się przyczynić do zmiany postrzegania profesji związanych z opieką nad dziećmi. Wzorce kulturowe zdają się przekształcać w kierunku uniwersalności postaw, zachowań i czynności opiekuńczo-wychowawczych zarówno matki, jak i ojca<sup>27</sup>.

Model mężczyzny, który aktywnie uczestniczy w wychowaniu dziecka już od momentu jego narodzin, staje się coraz popularniejszy i bardziej społecznie akceptowany. Ojcowie przejmują obowiązki wynikające z posiadania potomstwa. Chodzi tu na przykład o karmienie i dbanie o higienę niemowlaka czy spacer i wizyty u lekarza itp. Takie przełamanie tradycyjnego wzoru osobowego mężczyzny może według Kuzitowicza wpłynąć również na zmiany w postrzeganiu roli nauczycielki i nauczyciela w przedszkolu czy w nauczaniu początkowym<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> E. Mandal, dz. cyt., s. 16.

<sup>27</sup> W. Kuzitowicz, *Dlaczego tylko przedszkolanki i nasze panie?*, „Gazeta Edukacyjna” 2012, nr 2, <http://www.gazeta.edu.pl>, z dnia 12.05.2013 r.

<sup>28</sup> Tamże.

Przekształcenie wzorców kulturowych może być łatwiejsze, gdy skostniałe schematy staną się nieadekwatne do otaczającej rzeczywistości. Odwołując się w tym kontekście do mężczyzn podejmujących studia pedagogiczne, należy walczyć z potocznym myśleniem i przeciwstawiać się założeniu, że ta grupa nie nadaje się do pracy z dziećmi. W obaleniu takiego schematu myślowego, opartego na krzywdzących stereotypach i uprzedzeniach, powinny odegrać rolę indywidualne predyspozycje studentów i studentek, ich chęć do wykonywania podejmowanej pracy, posiadane umiejętności, wiedza i kompetencje oraz praktyka pedagogiczna. Doświadczenia związane z praktykami studenckimi mogą się stać dla przyszłych nauczycieli i nauczycielek motywacją i potwierdzeniem wyboru studiów i drogi zawodowej.

W tym miejscu może się nasunąć pytanie, czy takie promowanie, poniekąd „na siłę”, mężczyzn jako nauczycieli w przedszkolach jest w ogóle potrzebne. Robert Fudali zwraca uwagę na pewne implikacje, jakie płeć nauczyciela wnosi do procesu socjalizacji i wychowania młodzieży. Placówki edukacyjne i wychowawczo-opiekuńcze są instytucjami wspierającymi rodzinę. Według tego pedagoga wzrasta znaczenie nauczyciela jako nośnika pozytywnych wzorów kulturowych, w tym wzoru roli kobiety i mężczyzny<sup>29</sup>. Mimo przeobrażeń w dziedzinie pojmowania ról ojca i matki wychowanie i opieka nad dziećmi są przypisywane głównie kobietom. Jak zaznacza Sławomir Baran, „pomimo postępującej w dobrym kierunku (r)ewolucji w obszarze roli ojca, coraz częściej pojawia się dziś problem kryzysu ojcostwa – i to zarówno w refleksji naukowej, jak i w sytuacjach codziennego życia rodzinnego”<sup>30</sup>. Według Bronisława Mierzińskiego kryzys ten przybrał tak skrajną postać,

---

<sup>29</sup> R. Fudali, *Wstęp*, [w:] *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, red. R. Fudali, M. Kowalski, Kraków 2006, s. 8.

<sup>30</sup> S. Baran, *O nową koncepcję ojcostwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 9, s. 49.

że współczesną cywilizację nazywa się często cywilizacją „bez ojca”<sup>31</sup>. Zjawisku temu przygląda się i opisuje również Wojciech Eichlberger w książce *Zdradzony przez ojca*<sup>32</sup>, przedstawiając studia nad opuszczonym dzieckiem. Nauczyciel w pewnym stopniu może wypełnić tę lukę, stając się przykładem dla dzieci identyfikacji tożsamości.

Podsumowując, można rzec, parafrazując jedno z przysłów, iż nie należy pochopnie oceniać predyspozycji do określonej profesji tylko na podstawie płci. Jak wykazują to (w sposób mniej lub bardziej bezpośredni) wymienieni badacze, różnorodność płciowa nauczycieli w przedszkolach, jak i w nauczaniu początkowym może korzystnie wpływać na wykonywaną tam pracę. Praktyki pedagogiczne mogą i powinny być okazją do przełamywania istniejących barier, przejawiających się w jednopłciowości personelu przedszkolnego.

## Doświadczenia mężczyzn w rzeczywistości przedszkolnej

Celem prezentowanych na tych łamach badań było poznanie opinii mężczyzn na temat przebiegu ich praktyk oraz doświadczeń zawodowych w przedszkolu. Ze względu na ograniczony dostęp i rzadkość zjawiska wywiady otwarte (o charakterze ściśle jakościowym) zostały przeprowadzone jedynie z dwoma respondentami, którzy odbyli praktyki zawodowe oraz podejmowali pracę w przedszkolu. (Ze względu na liczbę respondentów nie można tutaj w żadnym razie mówić o reprezentatywności otrzymanych wyników. Uzyskane w toku badań informacje pozwalają raczej zasygnalizować pewne zjawiska, tendencje itp.). Odpowiadali

---

<sup>31</sup> B. Mierzwiński, *Mężczyzna istota nieznaną*, Warszawa 1999, s. 44.

<sup>32</sup> W. Eichlberger, *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998.

oni na pytania związane z własnymi doświadczeniami, specyfiką pracy w sfeminizowanym środowisku, procesem przygotowania do roli nauczyciela odbywanym w ramach kształcenia akademickiego itp. Wyniki badania przedstawiają jedynie pewien wycinek rzeczywistości, stanowiąc raczej wstęp i przyczynek do szerszych, pogłębionych poszukiwań. Jednakże przedstawione opinie mogą się stać drogowskazem, źródłem informacji na temat praktyki nauczycieli w przedszkolu oraz służyć jako zestawienie doświadczeń i kompetencji zawodowych mężczyzn ze stereotypowym o nich myśleniem otoczenia i ich postrzeganiem w kontekście opieki i wychowania dzieci.

Obaj badani w chwili przeprowadzenia wywiadów byli w wieku 27 lat. Swoje studia uniwersyteckie zakończyli kilka lat wcześniej. Jeden z badanych pracuje w zawodzie nauczyciela przedszkola, drugi zaś nie poszedł drogą wyznaczoną przez kierunek studiów. Generalnie ich odpowiedzi dotyczące motywacji do podjęcia takich, a nie innych studiów były podobne.

Wybór studiów pedagogicznych był podyktowany, jak twierdzą, ich osobistymi zainteresowaniami. Szczególnie zajmujące są dla nich zagadnienia związane z psychologią, rozwojem i wychowaniem dziecka. Zaznaczają, iż od zawsze lubili kontakt z dziećmi, choć początkowo jeden z badanych widział się raczej w roli nauczyciela przedmiotowego, drugi natomiast jako terapeuta. Wskazują, iż praca z dziećmi daje im dużą satysfakcję. Uważają, że podchodzą oni do swoich obowiązków poważnie i z dużym zaangażowaniem. Jednakże mają świadomość, iż podejmując się takiej profesji, mogą się spotkać z negatywnym odbiorem i uwagami ze strony osób kierujących się stereotypami.

Studia na sfeminizowanym kierunku respondenci wspominają bardzo pozytywnie. W rozmowie podkreślali zwłaszcza wymiar

towarzyski – liczne znajomości i przyjaźnie. Bycie „rodzynkiem” niosło ze sobą głównie korzyści, jak na przykład rozpoznawalność czy powszechna pomoc ze strony studentek. Jednakże taka sytuacja nie była wolna od wad. Niekiedy doskwierający był brak kolegów czy wykładowcy zwracający się tylko do damskiej części grupy: „Miałem dobry kontakt z koleżankami, prawie każda studentka mnie znała, ale czasem brakowało kolegów”.

Praktyki pedagogiczne badani wspominają jako ważne doświadczenie, zajmujące szczególne miejsce w kształceniu nauczycieli. Wykłady i ćwiczenia w trakcie studiów zorientowane były na przekazanie wiedzy z zakresu teorii pedagogiki, wychowania i rozwoju dziecka czy metodyki. Jednakże to właśnie praktyki umocniły wiarę jednego ze studentów we własne kompetencje i pozwoliły urzeczywistnić wyobrażenia w świadomym działaniu. W znacznym stopniu wpłynęły one na wykształcenie poczucia, iż badany obrał właściwą drogę samorozwoju i kształcenia: „W trakcie trwania praktyk nabierałem pewności, iż wybór studiów nie jest pomyłką i dobrze radzę sobie w kontaktach z dziećmi”.

Natomiast drugi respondent, który obecnie nie wiąże swojej aktywności zawodowej z pracą w przedszkolu, zaznacza, iż praktyki są niezbędnym elementem edukacji nauczycieli. To doświadczenie pomogło mu podjąć decyzję o zmianie profilu kierunku poszukiwań zawodowych. Jego kompetencje oraz preferowany styl pracy sprawiły, iż wybrał pracę z młodzieżą: „Na studiach powinny być realizowane praktyki, przecież to jest cały sens kształcenia”.

Jednocześnie obaj wskazują, iż w toku studiów więcej powinno być zajęć związanych i połączonych z praktyczną działalnością, jak na przykład wizytacje w placówkach edukacyjnych i wychowawczych. Kolejną proponowaną modyfikacją w modelu praktyk jest stworzenie płaszczyzny dyskusji, np. w formie indywidualnych kon-

sultacji lub spotkań grupowych dla studentów, które odbywałyby się w trakcie praktyk: „Brakowało mi wsparcia ze strony opiekuna praktyk – kogoś z uczelni, wykładowcy. Gdy wystąpił jakiś problem czy wątpliwość, byłem raczej zdany na siebie”.

Praktyka bardzo dosadnie uzmysławia studentom, iż dziecko nie funkcjonuje według ustalonych schematów, a jego zachowanie i postawy często są nieprzewidywalne. Jak wskazuje jeden z badanych, w obliczu kilku trudnych, nietypowych sytuacji uświadomił sobie własną bezradność, przekonując się tym samym, iż teoretyczne założenia i pewne schematy nie dają się wykorzystać w realnej sytuacji. Kierując się własnymi doświadczeniami w tej kwestii, badany postuluje, iż oferta kształcenia powinna być w większym stopniu związana z praktycznymi działaniami w realnych sytuacjach.

Szczególnie wyraźnie respondenci pamiętają pierwsze dni w przedszkolu, a były one raczej stresującym doświadczeniem. Przedszkolanki nie do końca wiedziały, jak się zachować. Wyczuwalny był pewien dystans między nimi a praktykantami: „Na początku trudno było nawiązać kontakt z osobami, posiadającymi nieco inne zainteresowania, zwracających uwagę na inne aspekty życia. Praktyka, i czas spędzony w podobnym środowisku spowodowały, że stopniowo odczuwany przeze mnie dyskomfort został zniwelowany”. „Początkowo wydawało mi się, że pracujące ze mną panie z podejrzliwością przyglądały się mojej pracy, moje braki traktowały z góry. Czuję że muszę w pewien sposób udowodnić im swoją kompetencję. Ostatecznie cel ten udało mi się chyba osiągnąć, udało mi się nawiązać z nimi koleżeńskie stosunki, zaczęły traktować mnie jako pełnoprawnego członka zespołu”.

Pewne zdziwienie wśród przedszkolank budził fakt, iż studenci postanowili podjąć praktykę właśnie w przedszkolu: „Wychowawczynie

grupy – moja opiekunka, dopytywała się, dlaczego wybrałem przedszkole na miejsce praktyk”.

Jednakże po zakończeniu praktyk przedszkolanka bezpośrednio nadzorująca pracę jednego z respondentów bardzo pozytywnie wypowiadała się na jego temat jego działań w przedszkolu; wskazywała na umiejętność radzenia sobie w nietypowych sytuacjach, wysoki poziom zdolności interpersonalnych oraz różnorodność proponowanych zabaw aktywizujących wszystkich przedszkolaków.

Wyzwaniem było również nawiązanie współpracy z rodzicami, którzy początkowo mieli obawy, gdy dowiedzieli się, że ich dziećmi będzie się opiekował mężczyzna. Jednakże respondenci nie spotkali się z żadnymi bezpośrednimi uwagami czy negatywnymi opiniami: „Rodzice przejawiali niepewność, tego, czy mogą powierzyć swoje pociechy mężczyźnie. Wydawało mi się np., iż bacznie obserwują moją osobę w szatni, gdy przyprowadzali dzieci. O jakości moich usług zapewniała ich jednak sama pani dyrektor obserwująca moją pracę pierwszego dnia, co w moim przekonaniu pozwoliło im się oswoić z myślą o »panu przedszkolance«”.

Studenci zaznaczali, iż z czasem zdobyli zaufanie rodziców, którzy już nie mieli wątpliwości, że są profesjonalnymi nauczycielami. Relacje z innymi nauczycielkami ukształtowały się również pozytywne. Po kilku dniach pracownicy przedszkola otwarcie dzielili się własnymi doświadczeniami, służyli też radą, gdy zaistniała taka potrzeba. Badani wskazywali, iż neutralne i pozytywne reakcje, z jakimi się spotkali, były dla nich zachętą i mobilizowały do jak najlepszego wykonywania powierzonych obowiązków. Podczas trwania praktyk nigdy pod ich adresem nie padały negatywne uwagi nawiązujące do ich niekompetencji wynikającej z płci. Udzielane rady i wskazówki wynikały raczej z chęci ukazania specyfiki pracy



w przedszkolu i wiązały się z konkretną sytuacją czy działaniem. Przedszkolanki w końcowym etapie zachęcały nawet jednego z respondentów do podjęcia w przyszłości pracy w przedszkolu.

Reakcje dzieci na obecność mężczyzn w przedszkolu badani ocenili generalnie dobrze, zwłaszcza chłopcy byli zadowoleni. Jak wskazywał student, pewien chłopiec podczas przedstawiania nowego nauczyciela zawołał: „wreszcie mogę bawić się z panem!”. Dyrektorka jednego z przedszkola zauważyła nawet, iż obecność mężczyzny spowodowała uaktywnienie chłopca, który wcześniej wydawał się nieśmiały i wycofany. Tylko kilkoro dzieci z grupy przejawiało obawy w stosunku do nauczyciela, jednakże dość szybko przełamały one swoją niechęć i przyzwyczyły się do nowego wychowawcy.: „Kilkoro dzieci (dziewczynek) przejawiało pewne obawy. Bały się mojej osoby, stroniły od pracy w grupie, z którą zajęcia prowadziłem (wówczas zajmowały się nimi moje koleżanki). Inne dzieci garnęły się do mnie z ciekawością, realizowały wspólne przedsięwzięcia, bawiły się, wykonywały moje polecenia”. „W grupie była jedna dziewczynka wykazująca pewne wobec mnie uprzedzenia, o których co jakiś czas przypominała, zamykając się w sobie, płacząc »chcę do domu« itp.”

Dzieci były przyzwyczajone do tego, iż to kobiety organizowały im czas w przedszkolu. Zdarzały się sytuacje, w których przedszkolacy zwracali się do praktykantów używając zwrotu „proszę pani”.

Respondenci wskazywali, iż z biegiem czasu coraz lepiej radzili sobie z obowiązkami nauczyciela w przedszkolu, choć kwestią problematyczną dla jednego z badanych były czynności związane z higieną dzieci i bezpośrednim kontaktem z nim: „Początkowo bardzo bałem się np. zmieniać dziecku pieluchę, przebrać je, umyć czy nasmarować kremem do opalania w przypadku wyjścia na plażę”.

Źródłem obaw i pewnej niepewności, jak wskazuje badany, był tkwiący w jego świadomości stereotyp – czy może lepiej powiedzieć tabu – mężczyzny zajmującego się takimi intymnymi poniekąd sprawami, powszechnie uznawanymi za domenę kobiet: „Ostatecznie w pozbyciu się tego przeświadczenia pomogło mi podejście uznania swojego zajęcia za profesjonalną pracę, niczym lekarza, któremu »nic co ludzkie nie jest obce«. Pozostałe kwestie pracy z dziećmi nie sprawiły mi większych problemów”.

Praca nauczyciela w przedszkolu polega między innymi na wspomaganiu rozwoju najmłodszych. Wymaga ona dużej wrażliwości na ich potrzeby. Należy jednak pamiętać, iż nie można „przebyć za dziecko drogi rozwojowej, ono samo musi wspinać się po kolejnych szczeblach swojego rozwoju a zadaniem dorosłego jest sensownie mu w tym pomagać”<sup>33</sup>. Wypowiedź jednego z respondentów może wskazywać, iż w pracy z dziećmi kieruje się on właśnie takim podejściem: „Każde dziecko jest inne, jako nauczyciel przedszkolny muszę uwzględniać indywidualne możliwości maluchów i pozwalać działać we własnym tempie. Nie można przecież wszystkiego robić za przedszkolaków”.

Badani uważali, iż dobrze wykonują powierzone im obowiązki i posiadają predyspozycje do pracy z dziećmi: „Jestem co prawda osobą dopiero zaczynającą swoją pracę, niedoświadczoną, ale wydaje mi się, że w czasie mojej dotychczasowej praktyki nie popełniałem jakichś znaczących błędów wychowawczych. Wydaje się, iż jestem raczej dobrym nauczycielem przedszkola, ale jest to tylko moje subiektywne zdanie – żadne skargi na moją osobę dotychczas się nie pojawiły”.

---

<sup>33</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa 2000, s. 7–11.

Doświadczenia związane z społecznym odbiorem mężczyzn w roli nauczyciela przedszkolnego badani generalnie oceniali w pozytywnych kategoriach: „Kilka razy spotkałem się z dziwnymi spojrzeniami, gdy wychodziliśmy z grupą na spacer, lecz nie były one częste”. „Spotykałem się wyłącznie z pozytywnymi reakcjami »świata zewnętrznego« na widok mężczyzny opiekującego się grupą przedszkolaków. Często spotykały mnie uśmiechy, pytania przechodniów o ciepłym emocjonalnie zabarwieniu typu »to wszystkie Pana dzieci?« itp. Nie wiem, na ile reakcje te wynikały ze swoistej wyjątkowości sytuacji, porównywalne np. do tej, gdy widzimy kobietę w typowo męskim zawodzie, np. górnik, kierowcy zawodowego itp.”

Badani byli również proszeni o wypowiedzenie i przedstawienie własnych opinii na temat roli i miejsca kobiety i mężczyzny w przedszkolu. Oboje wskazywali, iż równowaga i różnorodność w tej kwestii mogłyby być czymś pozytywnym. Postulowali konieczność zwiększenia liczby zatrudnienia mężczyzn w profesjach, które są ogólnie uznawane za domenę kobiet. Tyczy się to również przedszkola. Przedstawiali następującą argumentację: „Przed wszystkim męskie spojrzenie na otaczającą rzeczywistość różni się od kobiecego. Widzę np. różnice w tym, jak do zajęć podchodzą moje koleżanki, które stawiają raczej na zabawę i udzielanie sobie wzajemnego wsparcia. Z kolei w organizowanych przeze mnie zabawach akcent kładziony jest także na inne elementy, takie jak współzawodnictwo, działanie nakierowane na cel, osadzenie wykonywanych czynności w szerszej perspektywie”. „Uważam, że zarówno mężczyźni jak najbardziej powinni pracować w przedszkolach, bynajmniej jednak nie jako zastępcy ale jako uzupełniający pracę kobiet. Tutaj odwołać można się do przykładu rodziny, którą

uważa się za w pełni funkcjonalną, kiedy przekazywane są w niej zarówno męskie, jak i żeńskie wzorce zachowań”.

## Podsumowanie

Wypowiedzi respondentów i ich doświadczenia zawierają w sobie pozytywny przykład zachowań mogących przełamywać stereotypy. Początkowo mężczyźni w roli opiekunów przedszkolaków budzili szczególne zainteresowanie, skupiali na sobie uwagę zarówno przedszkolank, jak i rodziców. Owo zainteresowanie było podyktowane obawami i niepewnością, czy aby na pewno mężczy studenci są odpowiednimi kandydatami na nauczycieli małych dzieci. Ich opiekunowie, tak jak i inne „przedszkolanki”, uważnie obserwowali zachowanie i sposób działania praktykantów. Jednakże wraz z upływem czasu zostali oni zaakceptowani, zarówno przez nauczycielki, rodziców, jak i dzieci.

Praktyka pedagogiczna pozwoliła na zweryfikowanie indywidualnych predyspozycji do pracy z dziećmi. Jednego z badanych takie doświadczenie utwierdziło w przekonaniu, iż dobrze radzi sobie w kontaktach z najmłodszymi i odnajduje się w przedszkolnej rzeczywistości. Drugi natomiast postanowił związać swą przyszłość raczej z pracą, która będzie się opierała na nawiązywaniu relacji ze starszą młodzieżą. Praktyki według respondentów wykształciły w ich świadomości trudne do zdefiniowania poczucie czy przeświadczenie, że ich dotychczasowa wiedza i umiejętności nabrały nowego znaczenia, nowej jakości.

Zasadność podejmowania praktyk pedagogicznych argumentowana jest wielowymiarowym stymulowaniem rozwoju przyszłych nauczycieli. Ważnym elementem wpływającym na jakość i bogactwo przeżywanych przez nich doświadczeń była współpraca

z pracownikami przedszkola, a zwłaszcza bezpośrednią opieką praktyk. W obu omawianych przypadkach wytworzyły się partnerskie stosunki oraz życzliwa atmosfera pracy. Sprzyjały one wymianie refleksji i przemyśleń na temat działań pedagogicznych czy podejścia do dziecka, a ponadto zwiększały zaangażowanie studentów.

Istotną kwestię w przełamywaniu stereotypów o mężczyźnie w roli nauczyciela przedszkolnego zajmują indywidualne kwalifikacje, predyspozycje i profesjonalizm. Problemy, z którymi spotkali się badani w ramach praktyki studenckiej, miały charakter złożony, często o wielowymiarowym uwarunkowaniu, co jest znamienne w pracy z dziećmi. Pedagodzy „nie mogą polegać na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach podejmowania decyzji, a raczej na zdolności do refleksji przed podjęciem działania”<sup>34</sup>. Jeden z badanych również zwracał uwagę na ten problem. Mówił, iż „w relacjach i kontaktach z dziećmi, jak i młodzieżą nie można postugiwać się utartymi schematami i gotowymi odpowiedziami”. Badani w rozmowie zaznaczali, iż niezwykle ważną kwestią jest dla nich profesjonalizm: „Staram się być profesjonalistą, dzieci przedszkolne bywają czasem nieprzewidywalne, trzeba szybko reagować. Moim zdaniem najważniejsze jest indywidualne podejście oraz dystans do własnej osoby i pogłębiona refleksja na temat własnych działań”.

Respondenci zdają sobie sprawę, że w trakcie zajęć nie przekazują dzieciom tylko nowych wiadomości, ale uczestniczą w nadawaniu sensów rzeczywistości i kształcą pewne zachowania i postawy. Przeprowadzona rozmowa wskazuje, iż respondenci mają dużą świadomość wpływu własnych działań na rozwój dzieci.

---

<sup>34</sup> H. Rylke, *Jak pracuje w szkole refleksyjny praktyk*, „Psychologia w szkole” 2007, nr 1, s. 37.

Na podstawie zaprezentowanych relacji i doświadczeń praktykantów nie można dokonywać uogólnień, iż każdy mężczyzna jest predysponowany do pracy z dziećmi i do pełnienia obowiązków opiekuńczo-wychowawczych nauczyciela przedszkolnego. Nie wszyscy mężczyźni, tak jak też nie wszystkie kobiety, mają np. silną motywację i predyspozycje do podejmowania pracy z dziećmi; zwłaszcza przedszkolakami, którzy wymagają szczególnego podejścia. Jednakże mężczyźni posiadający odpowiednie przygotowanie, wiedzę i predyspozycje zawodowe mogą być dobrymi i profesjonalnymi nauczycielami w przedszkolu. Potwierdzeniem tego są chociażby pozytywne wypowiedzi opiekunek praktyk na temat zaangażowania i umiejętności studentów. Przy tym, ze względu na posiadane przez siebie uwarunkowania płciowe, mogą wprowadzać specyficzną wartość dodatnią do procesu wychowania dzieci. Przedstawiony fragment rzeczywistości, przełamujący stereotypowe ujmowanie roli nauczyciela, stanowić może przyczynek do społecznej refleksji nad uprzedzeniami i modyfikacji własnych założeń o kobietach i mężczyznach.

### **Nota o autorach:**

**Janina Wróblewska** – doktorantka na Wydziale Filologicznym w Uniwersytecie Gdańskim. Absolwentka pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych oraz międzynarodowych stosunków gospodarczych na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Wśród zainteresowań naukowych szczególne miejsce zajmuje problematyka osób niepełnosprawnych intelektualnie, a ponadto kwestie związane z edukacją i wychowaniem dzieci.

**Kamil Kaliszuk** – socjolog, doktorant na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania naukowe: socjologia wychowania, teoria socjologiczna, historia najnowsza.

# ZAŁĄCZNIKI





## Załącznik nr 1

Dr hab. Ryszarda Cierzniewska prof. UKW

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Opinia wydawnicza dla Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku projekt „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”: *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*, Tom II, pod red. naukową Macieja Krzemińskiego, Włocławek 2013 (fragmenty).**

Przedłożony do opinii projekt podejmuje niezwykle istotne zagadnienia związane z realizacją praktycznego przygotowania zawodowego pedagogów i nauczycieli. Z uwagi na rangę podjętych kwestii moja opinia nie będzie li tylko odniesieniem się do przedłożonych tekstów, ale również pozwolę sobie na włączenie się w interpretację rzeczywistości, udział w jakże ważnej dyskusji wokół praktycznego przygotowania przyszłych pedagogów do zawodu.

Obowiązujące do niedawna przepisy regulujące standardy kształcenia lokowały tę sferę na peryferiach akademickiej edukacji. Należy również podkreślić, że przy rosnących aspiracjach akademickich (naukowych) jednostek uczelnianych kwestie praktyki stały się przestrzenią zaniedbaną. Wręcz, co podkreślam, traktowane były/są jako pole „przyziemne”, niegodne naukowej penetracji. Przy okazji warto nadmienić, że aktualny stan ukształtował się w latach 90. ubiegłego wieku i trwa do chwili obecnej, gdyż nowe regulacje rewolucji nie wprowadziły, a tylko przytomna aktywność

pedagogów może nadać inne znaczenia temu wycinkowi rzeczywistości. Zazwyczaj praktyczne przygotowanie przyszłych adeptów zawodów pedagogicznych było w centrum uwagi tej części kadry akademickiej, która ulokowana była w jednostkach powołanych do realizacji studenckich praktyk i/lub przedmiotowego, metodycznego kształcenia. Z reguły byli to wykładowcy tzw. drugiej kategorii, koncentrujący się na wykonywaniu codziennych zadań związanych z organizacją i przebiegiem tej sfery edukacji. W ten sposób „mniej szlachetna” wobec treści naukowej (teoretycznej) część pedagogiki cierpiała i nadal jej doskwiera niedorozwój.

W polskich doświadczeniach mamy przykłady interesujących rozwiązań systemowych i opracowań teoretycznych dotyczących praktycznego wprowadzania adeptów pedagogiki i studiów nauczycielskich w zawód. Była to kwestia fundamentalna dla pedagogów okresu międzywojnia. Najwybitniejsi przedstawiciele polskiej pedagogiki angażowali się w tworzenie podstaw teoretycznych, modelowych i instytucjonalnych koniecznych dla wykreowania optymalnych warunków ułatwiających przyszłym adeptom wchodzenie w zawód. Przypomnę, że niezwykle płodne mogą być doświadczenia wyprowadzone z seminariów nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej<sup>1</sup>, później kontynuowane przez licea pedagogiczne, policealne studia pedagogiczne i w latach 70. i 80. wyższe szkoły pedagogiczne. Do tego czasu mieliśmy system praktyk pedagogicznych i nauczycielskich oparty na tzw. szkołach ćwiczeń, zatem placówkach realizujących proces edukacji, jednocześnie oddanych do dyspozycji zakładów kształcenia nauczycieli. W ten sposób istniała możliwość stałego projektowania, „podglądania” i włączania się w pracę pedagogiczną żywego organizmu szkol-

---

<sup>1</sup> R. Cierzniewska, *Kształtowanie umiejętności zawodowych w seminariach nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 2008.

nego i – co niezwykle istotne – prowadzenia zadań edukacyjnych pod opieką nauczyciela oraz pracownika uczelni. Warto podkreślić, że kadra szkoły ćwiczeń była stosownie wyselekcjonowana pod kątem dojrzałości warsztatu oraz kompetencji teoretyczno-metodycznych, ideą bowiem było uczenie się od najlepszych. Włączanie teorii w pedagogiczne myślenie praktyczne było nieodzownym i wręcz naturalnym aspektem przygotowania przyszłych pedagogów do zadań zawodowych.

Aktualne, instytucjonalne zmiany w kształceniu nauczycieli i pedagogów, możliwość przyjmowania profilu akademickiego lub praktycznego przez jednostki z uprawnieniami naukowymi, trzy-stopniowy podział kształcenia wyższego wraz ze różnicowaniem szkół wyższych na zawodowe i akademickie – to wszystko nie jest bez znaczenia dla jakości przygotowania przyszłych pedagogów do zadań zawodowych. Praktyka zawodowa wymaga stałej diagnostyki, zatem badań rozpoznających dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną, budowania wiedzy teoretycznej i jej aplikacji. Nauki o wychowaniu nie służą tylko temu, aby wiedzieć, choć jest to niezwykle ważne, ale przede wszystkim, aby zrozumieć działania, zachowania podmiotów edukacji oraz konteksty społeczne i systemowe kreujące warunki ich funkcjonowania. Jest to niezbywalny warunek by coś zmienić, podjąć interwencję, by mieć wpływ na cokolwiek.

Współczesna szkoła i pracujący w niej nauczyciele są obiektem nieustającej krytyki. Zarzuty dotyczą oderwania od rzeczywistości, skostnienia działań edukacyjnych, nieporadności wychowawczej, transmitowania wiedzy ze słabym akcentem na jej operatywność, uprzedmiotowienia wszystkich podmiotów uczestniczących w edukacji (uczniów, nauczycieli i rodziców), słabego angażowania się w życie społeczności lokalnej, preferowania indywidualizmu

i wielu innych kwestii, które można by mnożyć. Jeżeli przyjmie-  
my, że owe zarzuty są zasadne, to powinno się pojawić pytanie:  
"Jak w takiej szkole i przez tak słabych nauczycieli ma być dobrze  
przygotowane do zawodu kolejne pokolenie adeptów zawodów  
pedagogicznych?". W jaki sposób rozwiązania systemowe sprzyjają  
skuteczności praktyk zawodowych i jakie zachowania są/mogą być  
przenoszone?

Warto się również zastanowić, jaki jest tu udział pedagogiki  
i akademickich pedagogów przez działanie i zaniechanie w kształ-  
ceniu akademickim, które w dużej części uczestniczy w przygo-  
towaniu przyszłych pedagogów i nauczycieli do zawodu. Muszę  
jednak z całą stanowczością podkreślić, że myślę tu o deficytach  
teoretycznych, niskim poziomie zainteresowania praktykami stu-  
denckimi kadry akademickiej, a nie rozwiązaniach systemowych,  
na które kadra uczelni nie ma żadnego wpływu. Nie wolno również  
zapominać, że w szkołach pracują nauczyciele, pedagodzy, którzy  
uzyskali uprawnienia do wykonywania zawodu w innych instytu-  
cjach niż uczelnie wyższe, na co zezwala nasze prawo (co w mojej  
opinii jest mocno dyskusyjnym rozwiązaniem, które wyklucza jaki-  
kolwiek wpływ akademików na jakość tego kształcenia).

Wstępne uwagi sygnalizują i w żadnym wypadku nie wyczerpu-  
ją palety podjętych w projekcie problemów, których modalności  
odnajdujemy w zgromadzonych tekstach. Autorzy pochylają się  
nad tytułowym zagadnieniem, przyjmując różne perspektywy, od  
teoretycznej do praktycznej.

Załącznik nr 2

Rysunki wykonane przez dzieci z klasy „0” Szkoły Podstawowej nr 20 we Włocławku podczas lekcji z p. Ewą Fol









### Załącznik nr 3

Uczestnicy konferencji z cyklu *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* zatytułowanej *Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*.



Rektor PWSZ prof. zw. dr hab. Tadeusz Dubicki i prof. zw. dr hab. Jerzy Bralczyk.



Studentki projektu *Dobra praktyka najlepszym nauczycielem*.





Uczestnicy konferencji.



Uczestnicy konferencji.



Uczestnicy konferencji.



Prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska.



Prof. zw. dr hab. Jerzy Bralczyk.



Prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki – moderator konferencji, dr Maciej Krzemiński – koordynator dydaktyczny projektu (od prawej).

