

DOBRE PRAKTYKI PEDAGOGICZNE SZANSĄ INNOWACYJNEJ EDUKACJI

POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ
DOROTY PODGÓRSKIEJ-JACHNIK

Recenzenci:

prof. dr hab. Irena Adamek, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Dyrektor wydawniczy:

Anna Kijo

Redakcja językowa:

Joanna Hrabec

Magdalena Kokosińska

Okładka:

Bartosz Jachnik

Skład i projekt graficzny:

Krzysztof Ciemcioch

ISBN: 978-83-62684-28-1

© copyright by Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2012

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia nauczycieli – projekty konkursowe) w projekcie „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”. Projekt realizowany przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi w partnerstwie z Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi w latach 2010-2012.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2012

www.wsp.lodz.pl

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

Druk:

DRUKARNIA CYFROWA „PIKTOR” s.c.

93-231 Łódź

ul. Tomaszowska 27

drukarnia@piktor.pl



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Spis treści

Wstęp 5

Część I

Jakość przygotowania nauczycieli – jakość edukacji

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Innowacyjna edukacja a kompetencje przyszłych nauczycieli 11

TERESA SERAFIN

Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych 25

TERESA SERAFIN

Legitymizacja wykonywania zawodu nauczyciela wynikająca z obowiązujących przepisów prawa oświatowego 45

JOLANTA BONAR

Kompetencje nauczyciela w kontekście wybranych dyskursów wczesnej edukacji 65

WŁODZISŁAW KUZITOWICZ

Nasza Pani czy Nasz Pan? Refleksje nad przełamywaniem stereotypów płciowych w odniesieniu do nauczycielek i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 77

Część II

Kompetencje kształtowane w toku praktyk pedagogicznych

JOLANTA BONAR

Rola zajęć teoretycznych i praktycznych w kształtowaniu kompetencji zawodowych studentów edukacji wczesnoszkolnej 89

PIOTR PLICHTA

Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski 101

BARBARA OLSZEWSKA

Praktyki pedagogiczne a kształtowanie kompetencji społecznych
i komunikacyjnych przyszłych pedagogów..... 119

PIOTR PLICHTA

Miejsce nowych mediów w nauczaniu i wychowaniu jako ważny obszar
przygotowania praktycznego kandydatów do pełnienia roli nauczyciela
i wychowawcy 135

Część III

Przygotowanie i realizacja praktyki pedagogicznej

MAŁGORZATA KIERZKOWSKA

Dobry program praktyk pedagogicznych jako kluczowy element praktycznego
przygotowania do zawodu nauczyciela 153

BARBARA OLSZEWSKA

Rola warsztatów przygotowujących studentki i studentów do praktyk
pedagogicznych w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela 165

WŁODZISŁAW KUZITOWICZ

Obraz praktyk pedagogicznych w doświadczeniach osobistych studentek
i studentów edukacji wczesnoszkolnej 183

BOŻENA BĘDZIŃSKA-WOSIK

Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – przedmiot
wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej 199

MAŁGORZATA BUŁACIŃSKA

Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji przedszkolnej – przedmiot
wspólnej troski uczelni i przedszkola 209

MAŁGORZATA KIERZKOWSKA

Realizacja innowacyjnego programu praktyk na kierunku nauczycielskim –
doświadczenia i wnioski..... 225

Wykaz tabel 235

Wykaz ilustracji 237

Noty o autorach 239

Wstęp

Jakość edukacji należy do najważniejszych wyzwań, z jakimi musiało i musi się zmierzyć każde społeczeństwo. Problem transferu wiedzy i wychowania młodego pokolenia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i instytucjonalnym, lokalnym, jak i globalnym to zagadnienia, które już dawno przekroczyły dziedzinę nauk humanistycznych. Mają one bowiem współcześnie wiele innych wymiarów, przede wszystkim społeczny, ale także polityczny, ekonomiczny, techniczny i inne. Między innymi powszechność i wielowymiarowość działalności oświatowo-edukacyjnej powoduje, że traktowana jest ona jako element strategiczny w rozwiązywaniu różnych problemów współczesności. Przyznać trzeba, że nie zawsze z należytyym szacunkiem jak na znaczenie i funkcje, jakie spełnia w społeczeństwie, jednak zawsze ze świadomością jej potencjału, który odpowiednio pielęgnowany, rozwijany i wykorzystywany można przekształcić w wartościowe zasoby kapitału społecznego. Stąd z jednej strony łatwość dopuszczenia do zaniechań i zaniedbań oświatowych, które mogą przekładać się na różnego rodzaju kryzysy związane z wykształceniem młodego pokolenia, ale z drugiej istnieją ogromne oczekiwania społeczne wobec edukacji. Skutkiem tego jest nieustająca dyskusja nad optymalnym modelem szkoły, edukacji, działalności pedagogicznej i wzorcem osobowym nauczyciela. Dyskusja tym bardziej ożywiona, im większy postrzegamy rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami społecznymi a realiami edukacyjnymi. Dyskusja, która nigdy się nie zakończy, gdyż tak jak zmienia się społeczeństwo, tak zmienia się i szkoła.

Współczesny świat stawia przed edukacją wielkie wyzwania. Szybkość otaczających nas zmian społeczno-kulturowych, technicznych i cywilizacyjnych wymusza życie w warunkach podwyższonej gotowości adaptacyjnej. Każda zmiana, np. technologiczna, pociąga za sobą efekt lawinowy innych zmian i innowacyjności, w których upatruje się siły napędowej postępu i nadziei na rozwiązanie problemów ludzkości, choć minął już wiek zachwyty nowoczesnością. Innowacyjność staje się jedną z najbardziej oczekiwanych kompetencji współczesnego człowieka, stąd słowo to łatwo wpisuje się w wizje i programy rozwoju ludzkiego kapitału. Społeczeństwo przekonane o tym, że jego funkcjonowanie opiera się na wiedzy, szansa na wychowanie innowatorów upatruje w twórczej innowacyjnej edukacji, twórczej innowacyjnej szkole oraz twórczym nauczycielu innowatorze. Stawia zatem systemowi oświaty wyzwanie: co zrobić, by osiągnąć w tych obszarach zadowalający poziom innowacyjności.

Mówiąc o jakości edukacji, za kluczową dla niej postrzegamy rolę nauczyciela. Problem kształcenia nauczycieli doczekał się nie tylko licznych rozstrzygnięć praktycznych, ale także wielu analiz naukowych, stanowiąc obszar rozważań pedeutologicznych. Obecnie w dyskursie naukowym i oświatowym pojawił się nowy nurt poszukiwań – projektowanie modelu kształcenia pedagogicznego określonego oczekiwaniami kompetencyjnymi wobec nauczyciela. Kompetencje w literaturze pedagogicznej sytuuje się pomiędzy kwalifikacjami (kompetencje składają się na posiadane kwalifikacje) a umiejętnościami (umiejętności stanowią część składową kompetencji), przy czym traktuje się kompetencję jako umiejętność wyższego rzędu, złożoną z wielu umiejętności elementarnych i będącą czymś więcej niż ich prosta suma. Tak też w opisie owych wartości dodanych w literaturze pedagogicznej dołącza się do kompetencji atrybuty podmiotowości (D. Cain, M. Szpiter), złożoności (S. Janota-Żorawik i wsp.), kreatywności (W. Puślecki), elastyczności i adaptacyjności zdaniowej (E. Goźlińska, F. Szloska) czy też komponenty osobowościowe (J. Hanisz). W literaturze naukowej, ale i w aktach normatywnych, deklaracjach, dokumentach programowych, planach rozwijających się społeczeństw, o kompetencjach mówi się w kategoriach spodziewanych i pożądaných efektów kształcenia (zresztą nie tylko nauczycielskiego). Do dyskusji nad kompetencjami, które powinna dawać edukacja, włączyła się Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD – Organization for Economic Co-operation and Development) – instytucja o realnym i wciąż rosnącym wpływie na gospodarkę i politykę światową, w tym politykę edukacyjną. To międzynarodowa organizacja o profilu ekonomicznym, ukierunkowana na wspieranie i dynamizację rozwoju gospodarczego i społecznego krajów członkowskich oraz podnoszenie poziomu życia ich mieszkańców. To OECD sformułowała katalog kompetencji kluczowych dla funkcjonowania we współczesnym świecie; to ona wypromowała ideę LLL (Lifelong Learning) – uczenia się przez całe życie – i związane z nią nowe podejście do edukacji. Wspólnym mianownikiem tej i podobnych idei jest dążenie do związania w jeden kompleks pożądaných rezultatów edukacyjnych wiedzy, kompetencji i innowacyjności. Oczekiwanie takich efektów edukacyjnych dotyczy w takim samym stopniu uczniów (bez względu na wiek), jak i nauczycieli.

Zatem w dyskusji o dobrej, innowacyjnej, dającej kompetencje szkole i edukacji problem dobrego, innowacyjnego i dającego kompetencje kształcenia nauczycieli to druga strona tego samego medalu – ten sam obszar poszukiwań. W niniejszej publikacji podjęty został problem kształcenia praktycznego nauczycieli, gdyż w przekonaniu zabierających tu głos autorów to ten z elementów całego procesu kształcenia, który ma najsilniejszy związek z rozwijaniem kompetencji. Ponadto podzielamy zdanie, iż obecne kształcenie praktyczne w toku studiów pedagogicznych to obszar zaniedbany, mimo iż posiadający bardzo duży potencjał. Dobrze zorganizowana praktyka pedagogiczna, pod okiem dobrze przygotowanego, doświadczonego i kompetentnego

nauczyciela-opiekuna czy nauczycielki-opiekunki, to znakomity poligon doświadczalny pozwalający na weryfikację wiedzy teoretycznej, sprawdzenie swoich umiejętności i predyspozycji, przymiarkę do zawodu, spotkanie z mistrzem.

Opracowania niniejszej publikacji dotyczą przede wszystkim kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, chociaż do tego się nie zawężają – wiele kwestii ma bardziej uniwersalny wymiar. W poszczególnych tekstach przedstawiamy nasze spojrzenie na wiele tematów natury ogólnej, np.: widoczny związek pomiędzy dobrą, innowacyjną praktyką, zdolnością do innowacyjnego myślenia przyszłych nauczycieli i innowacyjną edukacją; aktualne ramy prawne wyznaczające oczekiwania Ministerstwa Edukacji Narodowej wobec kompetencji przyszłych nauczycieli; problemy kompetencji nauczycielskich w świetle wybranych dyskursów edukacji wczesnoszkolnej; wnioski edukacyjne związane ze stereotypami płciowymi dotyczącymi nauczycieli; szczegółowe obszary kompetencyjne istotne z punktu widzenia kształcenia nauczycieli innowatorów, poszerzające rolę tradycyjnego dyskursu pedeutologicznego (np. zagadnienia dotyczące kompetencji niezbędnych do podjęcia wyzwań edukacji włączającej, kompetencji społecznych i komunikacyjnych nauczycieli czy też kompetencji związanych z nowymi mediami, zarówno w kontekście ich użytkowania, jak i podejmowania wyzwań dydaktycznych i wychowawczych wobec technicyzacji i mediatyzacji młodego pokolenia). Przedstawiamy też wnioski płynące z doświadczeń w zakresie realizacji praktyk pedagogicznych studentów i studentek edukacji wczesnoszkolnej. W trzeciej części monografii przedstawiamy bowiem zarówno głosy praktyków (kadry nauczycielskiej i zarządzającej przedszkoli i szkół podstawowych), jak i doświadczenia zespołu realizującego projekt „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”. Projekt realizowany w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi w latach 2010–2012, współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Działanie 3.3 Program Operacyjny Kapitał Ludzki). Partnerem WSP przy jego realizacji jest Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Niniejsza monografia jest jednym z efektów projektu, a jej celem jest zarówno podtrzymanie dyskusji nad optymalnym modelem kształcenia praktycznego nauczycieli, jak i upowszechnienie wniosków, które są rezultatem projektu. Uważamy, że warto się nimi podzielić, dlatego iż koncepcja praktyk zbudowana została na przemyślanym projekcie badawczym, a 110 beneficjentów – studentek i studentów kierunku pedagogika ze specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, przygotowujących się do pracy w klasach „0” i klasach I–III to duża grupa badawcza, która pozwoliła zweryfikować koncepcję innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych. W załączonych materiałach (płyta CD) zamieszczamy nie tylko wypracowane przez nas założenia programu praktyk, propozycję dzienniczka praktyk, stanowiącego użyteczne narzędzie porządkowania doświadczeń praktykantów i praktykantek i oceny ich działań, ale

także inne materiały opracowane w ramach projektu. Są to różnego rodzaju opracowania dydaktyczne, szkoleniowe, warsztatowe oraz poradniki przydatne zarówno studentom i studentkom, jak i osobom pełniącym funkcje opiekunów. Z tego powodu publikację polecamy tak nauczycielom i nauczycielkom, szczególnie tym, którym przyszło wprowadzać w arkana zawodu jego młodych adeptów i adeptki, jak i studentom i studentkom kierunków pedagogicznych, w szczególności edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, choć grona czytelników nie ograniczamy do wymienionych odbiorców. Chcielibyśmy również zainteresować książką pracowników naukowych wyższych uczelni kształcących pedagogów, zwłaszcza tych, którzy są odpowiedzialni za realizację praktyk pedagogicznych.

Jednocześnie mamy nadzieję, że upowszechnione zostaną także wyniki projektów realizowanych przez inne wyższe uczelnie, finansowanych z tego samego konkursu grantowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, którego celem było opracowanie optymalnego programu praktyk pedagogicznych. Wymiana doświadczeń – i tych dobrych, i tych złych – stwarza bowiem szansę zaprojektowania tego modelu w taki sposób, by w jak największym stopniu przyczynił się do wysokiej jakości kształcenia przyszłych nauczycieli i był dopasowany do potrzeb innowacyjnej edukacji w polskiej szkole.

*Dorota Podgórska-Jachnik,
redaktor naukowa publikacji*

Łódź, dnia 15 kwietnia 2012 r.

Część I

**Jakość przygotowania nauczycieli –
jakość edukacji**

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Innowacyjna edukacja a kompetencje przyszłych nauczycieli

O potrzebie innowacyjności we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy

Współczesność i nowoczesność w potocznym języku często bywają traktowane jako synonimy, jednak w naukowym dyskursie wcale tak być nie musi. Wręcz przeciwnie. Dyskusja na temat „ile nowoczesności we współczesności” i jakie są tego skutki dla człowieka wypełniła praktycznie cały XX wiek, z dekadencckim akcentem u jego rozmigotanego znaczeniowo schyłku¹. Obwieszczono nawet wtedy koniec historycznego postępu świata² i koniec człowieka³ w następstwie biotechnologicznej rewolucji. Mnożone przez analogię kolejne symboliczne „końce” pozwalały oczekiwać końca... wszystkich końców⁴. Niepokojom takim sprzyjały wielkie wydarzenia społeczne tego okresu – upadki reżimów, rozpad Związku Sowieckiego, zburzenie muru berlińskiego; wielkie katastrofy – awaria elektrowni jądrowej w Czarnobylu; wielkie akty terroru – atak na biurowce World Trade Center w Nowym Jorku – jako wyjątkowo „mocne wejście” w nowe stulecie. Wszystko to na tle ciągłego, oszałamiającego pochodzenia odkryć naukowych, dowodzących potęgi ludzkiego rozumu.

Nowoczesność, kojarzona z postępem technicznym i wysoko zaawansowanymi technologiami, bezsprzecznie odcisnęła silne piętno na rozwoju społeczeństw ludzkich. Wymykając się z laboratoriów, fabryk i politechnik, zaznaczyła i zaznacza nadal swoje ślady również w teorii nauk społecznych i humanistycznych. Budzi nieustanne nadzieje na lepszą przyszłość ludzkości – najlepiej taką bez cierpień, chorób, wysiłków i wyrzeczeń, ale i lęku przed ukrytą destrukcyjną siłą, którą pełni obaw, lecz z pokorą przyjmujemy jako domniemane konieczne koszty postępu⁵. Jako swoistą miarę entropii złożonego układu, którego mechanizm jest tak człowiekowi znany, jak i nieznan, przewidywalny, jak i nieprzewidywalny, kontrolowany

¹ Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków.

² Fukuyama F. (1996), *Koniec historii*, Poznań.

³ Fukuyama F. (2004), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Kraków.

⁴ Zwrot zapożyczony od Bruno Latoura, choć użyty tutaj w innym znaczeniu niż w oryginalne. *Koniec wszystkich końców* – to tytuł jednego z rozdziałów książki Latoura, deklarujący wyrażoną przez autora potrzebę radykalnego zamknięcia wszystkich postmodernistycznych dywagacji. Zob. B. Latour (2011), *Nigdy nie byliśmy nowoczesni*, Warszawa, s. 86.

⁵ Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.

przez niego, jak i niekontrolowany... Czy tego chcemy, czy nie chcemy nowoczesność i postęp powodują trwale i nieodwracalne scalenie dwóch wymiarów rzeczywistości we wszechobecne sieci maszyn techno-społecznych⁶, przenikających do życia człowieka w jego sferze indywidualnej i zbiorowej.

W obszarze nauk społecznych i humanistycznych, włączając w to pedagogikę, trwają ożywione spory o (po)nowoczesność kondycji naszej rzeczywistości⁷: czy to jeszcze moderna, czy już post-? W radykalnej krytyce kwestionuje się trywializowanie kryteriów nowoczesności: „Czy człowiek, który przemierza świat w samolotach, śpi w drogich hotelach i zawsze jest podłączony do internetu, jest nowoczesny? Kiedy czytam te wszystkie uczone bzdury nieudanych naśladowców Zygmunta Baumana, to krew mnie zalewa” – irytuje się Michał Buchowski⁸. Krytyce poddany jest jednak również jałowy sceptycyzm ponowoczesności. Bruno Latour, powątpiewający, czy kiedykolwiek w ogóle byliśmy nowocześni, pisze jednocześnie o postmodernizmie w taki sposób: „Nie znajduję słów wystarczająco obraźliwych, by opisać ten ruch intelektualny albo raczej intelektualny bezruch, przez który ludzie i nieludzie pozostawieni są dryfowaniu”⁹. A dalej: „O postmodernistach można powiedzieć jedną dobrą rzecz: po nich nie ma już nic. [...] Są końcem historii, a najbardziej zadziwiające jest to, że naprawdę sami w to wierzą [...]. *Niczego nie możecie od nas oczekiwać*, oznajmniają rozkosznie Baudrillard i Lyotard. I mają rację. Dokończenie historii nie jest w ich mocy”¹⁰. Intensywność owego sporu dowodzi, iż kryteria modernizmu i postmodernizmu nie są wcale takie oczywiste, a zatem poza prostą opozycją spodziewać się można jeszcze innych racjonalności, w których zawsze jednak trzeba się odnieść do kluczowego pojęcia nowoczesności.

Jak zatem zdefiniować czasy, w których żyjemy? W wariacjach opisu współczesnego świata słyszymy już bowiem nie tylko o nowoczesności, o jednym jej modelu, lecz dwu nowoczesnościach czy nawet ich wielości. Pojęcia ponowoczesności/postmodernizmu¹¹ dopełniają inne: to, które ma oznaczać dopiero perspektywiczne wyczekiwanie na nią, czyli przedponowoczesność/przedpostmodernizm¹², to, które oznacza projekt zaprzeczający nowoczesności, czyli antynowoczesność/antymodernizm¹³, tudzież to, które jest jakąś jej alternatywą, określoną alternowoczesnością/altermodernizmem¹⁴. W obszarze tych wątpliwości, analiz i sporów używane są różne argumenty, ale w każdej z wyróż-

⁶ W tłumaczeniu polskim książki Bruno Latoura, zaproponowanym przez tłumacza Macieja Gdula, dla uniknięcia skojarzeń z polskim znaczeniem socjotechniki (zob. Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy...* dz. cyt., s. 17, przyp. 8)

⁷ Lyotard J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa.

⁸ M. Buchowski (2009), *Paranoja nowoczesności*, „Wprost”, nr 9/2009 (1364) [online] [dostęp: 5.03.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.wprost.pl/ar/154111/Paranoja-nowoczesnosci/?O=154111&pg=1>.

⁹ Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni...* dz. cyt., s. 89.

¹⁰ Tamże, s. 90.

¹¹ Z. Bauman, *Szkice...* dz. cyt.

¹² Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy...* dz. cyt., s. 86–87.

¹³ Tamże.

¹⁴ Mezzadra S., (2011) *Kartografie anty- i alternowoczesności*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 4 [online] [dostęp: 5.03.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/sandro-mezzadra-kartografie-anty-i-alternowoczesnosci>.

nionych opcji punkt wyjściowy poszukiwań stanowi jednak to, co określamy nowoczesnością – uwzględniając również spory semantyczne nad samą jej definicją. Nowoczesność można bowiem różnie definiować, wartościować i sytuować (semantycznie, historycznie, geograficznie), ale nie można jej zaprzeczyć¹⁵. Lub inaczej: zaprzeczając, można podkreślać jej znaczenie. Można ją krytykować, ale nie można od niej uciec. Można próbować opisywać na różnych podbudowach relacje pomiędzy naturą, społeczeństwem, polityką a nowoczesną techniką, ale nie można zrezygnować z ciągłego poznawania i prób zrozumienia nowoczesności z całą jej dynamiczną zmiennością oraz nie można obyć się bez kompetencji, które służą do „obsługiwania” tego nowoczesnego świata. Odpowiedź na pytanie, jak go obsłużyć, jawi się już tylko jedna: tylko wiedzą – tym, z czego ten świat wyrasta i co z niego wypływa, tak więc to wiedza, informacja i kompetencje stają się kluczem człowieka do teraźniejszości i przyszłości.

„Współczesny świat nieustannie musi się uczyć”¹⁶, a współczesne społeczeństwo musi budować podstawy swojego bytu na wiedzy. Hasło „społeczeństwa opartego na wiedzy”, choć brzmi jak motto współczesności (i taką *de facto* pełni rolę), nie jest jednak wytworem XXI, ani nawet XX wieku. Jest świadectwem racjonalnego podejścia człowieka do kierowania własnym życiem i zarządzania dostępnymi w nim zasobami. Wśród specjalistów od zarządzania wiedza traktowana jest jako zasób najcenniejszy i strategiczny, aczkolwiek pozyskiwany w szczególny sposób: trzeba ją bowiem stale „produkować”¹⁷. A.J. Fazlagić twierdzi, że określenie „oparty na wiedzy” powinno być utożsamiane z „nakładami, procesami i wynikami działalności człowieka, które są istotnie bardziej efektywne dzięki zastosowaniu wiedzy. [...] [Pojęcie] „oparty na wiedzy” należy kojarzyć z wartością dodaną pochodzącą od wiedzy. Wartość ta pochodzi od interpretacji informacji, w związku z tym każdy system społeczny (np. naród, pracownicy w przedsiębiorstwie) zależy od zdolności do interpretacji informacji, a ta z kolei pochodzi w dużej mierze z edukacji i wychowania (choć ważne są także zdolności wrodzone)”¹⁸. Definicje te dają pozory wyboru. Natomiast czy rzeczywiście ludzkość ma taki wybór? Czy może założyć rezygnację z wiedzy? Niestety, poza utopijnymi lub skrajnie anarchistycznymi projektami odrzucenia obecnego porządku świata, wydaje się, że takiej alternatywy nie ma. Potrzeba wiedzy jest imperatywem na miarę przetrwania ludzkości – czasem w obronie przed zagrożeniami lub ryzykiem, które sama sobie stworzyła, ale i tak nie potrafi sobie już z nim dalej poradzić bez ciągle nowych zasobów wiedzy¹⁹.

¹⁵ Nawet kilkakrotnie cytowany już tytuł książki B. Latoura nie tyle przeczy samemu fenomenowi nowoczesności, ile podkreśla istnienie sprzeczności epistemologicznej.

¹⁶ Kuc I., *Społeczeństwo oparte na wiedzy*, projekt „Innowacyjna SGH = wiedza + doświadczenie”, EFS, [online] [dostęp: 7.03.2012]. Dostępny w internecie: <http://kariera.sgh.waw.pl/artykuly/spoleczenstwo/spoleczenstwo-oparte-na-wiedzy>.

¹⁷ Możliwe jest jeszcze inne źródło wiedzy: można pozyskać ją poprzez importowanie, jednak – o ile ma to duże znaczenie z punktu widzenia konkretnych społeczności (tak np. państwa, jak i przedsiębiorstwa) – w skali całej ludzkości zasoby wiedzy objętej potencjalnym importem są w sposób oczywisty ograniczone i zależne od zasobów wiedzy wyprodukowanej.

¹⁸ Fazlagić A.J. (2007–2008), *Co to znaczy „oparty na wiedzy”?* [online], Poznań [dostęp: 7.03.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=107&zakladka=4>.

¹⁹ Por. Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.

Nawoływanie do nabywania wiedzy ubierane jest w różne, zmieniające się deklaracje semantyczne, ale znaczy właściwie ciągle to samo: uczcie się! Uczcie się – ciągle, ustawicznie, permanentnie, przez całe życie – zawsze (*Lifelong Learning*), przy każdej okazji i w każdy sposób (*Life-wide Learning*). Uczcie się – choć i tak już nigdy nie wchłoniecie całych, ciągle przyrastających zasobów ludzkiej wiedzy.

Charakterystyczną cechą czasów, w jakich żyjemy, jest coraz szybsza dezaktualizacja wiedzy, co przejawia się przede wszystkim ciągle zmieniającymi się i błyskawicznie starzejącymi technologiami. „Społeczeństwo wiedzy stwarza warunki, aby jutro przedstawić nowe pomysły, o których wczoraj nawet nie myśleliśmy, a które pojutrze mogą być przestarzałe i wymagające zmiany. [...] Zastosowanie w praktyce nowych rozwiązań odbywa się w bardzo wąskich przedziałach czasowych (odbywa się bardzo szybko), a intensywność zachodzenia zmian ulega zasadniczemu wzmocnieniu”²⁰. Zatem współczesna ludzkość żyje zmianą i dzięki zmianie, a w wiedzy i postępie ciągle upatruje lepszego jutra, wyzwolenia od cierpień, głodu, chorób, choć przecież często w praktyce właśnie postęp nasila te zjawiska. Uruchamia się błędne koło potrzeby nowych, jeszcze lepszych rozwiązań, nowych, jeszcze lepszych pomysłów, nowych, jeszcze lepszych technologii. Nie potrafimy wytworzyć ich bez wiedzy. Bez wiedzy – i bez innowacyjności.

Innowacyjność, jako złożona zdolność do generowania nowych pomysłów, jawi się jako nadzieja współczesnego społeczeństwa. Po pierwsze dlatego, że wielość pomysłów faktycznie daje większą szansę na znalezienie tych nowych odkrywczych i pożądaných rozwiązań, od których zależy uporanie się z konkretnymi problemami technicznymi, medycznymi, społecznymi i in. Po drugie dlatego, że obraz nieznanego ograniczeń ludzkiego umysłu budzi wiarę i nadzieję na możliwość pokonania wszystkich trudności, daje poczucie panowania człowieka nad światem. Nawet gdy to przesadne, złudne i zawodne, pozwala myśleć optymistycznie o teraźniejszości i przyszłości zaprzęgniętej do zmian na rzecz dobra człowieka. Odzwierciedlają to słowa Fazlagicia: „Innowacja polega na stworzeniu nowej wiedzy, która zostanie pozytywnie zweryfikowana i wdrożona jako usprawnienie. Innowacja jest przedostatnim stadium postępu: na końcu łańcucha postępu powinny znajdować się korzyść bądź dobro innego człowieka”²¹.

Przekonanie, ale i konkretne wskaźniki społeczne i ekonomiczne dowodzące, że społeczeństwom innowacyjnym żyje się lepiej, kreują swoisty ruch na rzecz innowacyjności. „Świat potrzebuje twoich pomysłów!” to hasło rządowej kampanii Promocji Postaw Proinnowacyjnych²², zamieszczone na rządowej stronie internetowej, na której roi się od przykładów inicjatyw promujących ideę innowacyjności w społeczeństwie. Centra transferu technologii, preinkubatory i inkubatory

²⁰ Kuc I. (2009), *Społeczeństwo oparte na wiedzy...*, dz. cyt.

²¹ A. J. Fazlagić (2011), *Czym jest innowacyjność w oświacie?* [online] [dostęp: 7.03.2012], s. 5. Dostępny w internecie: <http://fazlagic.pl/wp-content/uploads/2012/01/Czym-jest-innowacyjno%C5%9B%C4%87-w-o%C5%9Bwacie.pdf>.

²² Zob. http://www.pi.gov.pl/PPP/chapter_86103.asp.

przedsiębiorczości, klastry, parki technologiczne, kluby innowacyjnych przedsiębiorstw, a nawet sieci tzw. aniołów biznesu albo akcje zarażania wirusem innowacyjności – wszystko po to, by wydobyć tę cenną właściwość, z którą wiążemy jako społeczeństwo tyle nadziei.

Czym jest innowacyjność? Przywoływany już J. Fazlagić, autor licznych opracowań na temat innowacyjności w różnych sferach życia gospodarczego i społecznego, cytuje za Business Council of New York State, iż innowacja jest połączeniem „inwencji, wglądu i przedsiębiorczości, który powoduje powstawanie nowych branż, tworzy nową wartość i tworzy nowe wartościowe miejsca pracy”²³. Zatem jest to rodzaj produktywnej kreatywności, trafiającej dodatkowo w najbardziej aktualne i żywotne potrzeby, czyli takiej postawy kreatywnej i twórczej, która przekłada się na prawdziwe ekonomiczne walory, mającej swoją cenę rynkową, budującej dobrobyt społeczny. Kreatywności, którą w dużym stopniu można i wykształcić, i nią zarządzać, a więc która powinna interesować w równym stopniu ekonomistów – specjalistów od zarządzania, jak i pedagogów. Ekonomisci podpisują się pod tym, iż zwiększające się zapotrzebowanie na ludzi wykształconych jest jednym z przejawów innowacyjności i postępu. „Naturalne jest, że gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje osób kreatywnych, przedsiębiorczych, chcących się cały czas rozwijać, zdobywać wiedzę, podnosić swoje kwalifikacje”²⁴. Skoro Polska potrzebuje innowatorów, to znaczy również, że potrzebuje innowacyjnej szkoły i nauczycieli, a dobre przygotowanie zawodowe nauczyciela wymaga też innowacyjnej praktyki pedagogicznej.

Edukacyjne bariery ograniczające innowacyjność

Mimo iż jako naród potrafimy zdobyć się na wybitne osiągnięcia intelektualne, wydaliśmy przecież na świat wielu wynalazców, wybitnych naukowców, jesteśmy autorami nowych rozwiązań i nowych technologii, to jednak według raportu *The European Innovation Scoreboard* (EIS) nie mamy cech społeczeństwa innowacyjnego. Wręcz przeciwnie – można nawet mówić o nas jako społeczeństwie anty-innowacyjnym²⁵. To smutne i niepokojące, bo oznacza to „uśmiercanie talentów”, marnotrawienie kapitału ludzkiego, wyrzucanie na śmietnik dobrych pomysłów, w sumie: niszczenie zasobów, które powinny nas prowadzić do dobrobytu. Czego nam brakuje, żeby w pełni wykorzystać to, co posiadamy? – może wiary w siebie, może wytrwałości, może jednak po prostu samej wiedzy lub kompetencji, by ją skutecznie wykorzystać? Ciężko to przyjąć, ale społeczeństwem wiedzy jest przecież „takie społeczeństwo, w którym ludzie mają dość wiedzy, aby z uzyskanej informacji umieć zrobić odpowiedni użytek”²⁶.

²³ Fazlagić A. J. (2011), *Czym jest innowacyjność...* dz. cyt., ramka 1.

²⁴ Kuc I. (2009), *Spółeczeństwo oparte na wiedzy...* dz. cyt.

²⁵ Fazlagić A. J. (2009), *Czy Polacy są anty-innowacyjni?* [online] [dostęp: 5.04.2012]. Dostępny w Internecie: <http://fazlagic.pl/zarządzanie-wiedza/czy-polacy-sa-anty-innowacyjni/>.

²⁶ Kuc I. (2009), *Spółeczeństwo oparte na wiedzy...* dz. cyt.

Porównanie naszej wiedzy względem wiedzy przedstawicieli innych krajów jest możliwe dzięki międzynarodowym badaniom edukacyjnym. Niestety, wyniki badań Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), które prowadzone były pod auspicjami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na przestrzeni lat 2000–2009 nie napawają zbytnim optymizmem. Badania porównawcze 400 000 piętnastolatków z całego świata wykazały znacząco gorsze wyniki polskiej młodzieży (2000 r.), choć w 2006 r. odnotowano też (po raz pierwszy) statystycznie istotnie lepsze wyniki niż wynosi średnia dla krajów OECD w zakresie umiejętności czytania i analizy tekstu literackiego²⁷. Polska młodzież wypada słabiej w prostych zadaniach, polegających na odczytywaniu danych z diagramów i tabel, wyszukiwaniu informacji, zwłaszcza przy zadaniach o dosyć dużym stopniu trudności, wieloetapowych, wymagających korzystania z różnych źródeł informacji. Mimo niewielkiej stopniowej poprawy widocznej w kolejnych badaniach problemy z myśleniem hipotetyczno-dedukcyjnym, weryfikacją stawianych hipotez, a więc z testowaniem rodzących się pomysłów wydają się wiązać z ograniczoną umiejętnością korzystania z własnych doświadczeń i obserwacji (jeśli chodzi o wiedzę nabywaną w ramach zajęć szkolnych, nie odbiegamy od normy). Okazuje się, że nasi uczniowie „gorzej wypadają w zadaniach, w których trzeba postawić hipotezę, określić kategorię lub ustalić kryterium, a następnie systematycznie sprawdzić każde rozwiązanie. Trudność sprawia im także, gdy to rozwiązanie trzeba samodzielnie sformułować, zwięźle zapisać, wykreślić lub zaznaczyć na mapie”²⁸. Wyniki w testach myślenia matematycznego i naukowego wskazują na to, iż „Polscy gimnazjaliści specjalizują się w zadaniach odtwórczych, rutynowych, [...] nie potrafią radzić sobie w sytuacjach wymagających samodzielnego, twórczego myślenia i rozumowania. W testach przyrodniczych okazało się, że znacznie trudniejsze okazały się dla polskich uczniów zadania testowe mierzące umiejętność rozpoznawania zagadnień naukowych oraz, w mniejszym stopniu, także zadania wskazujące na umiejętność interpretacji i wykorzystywania wyników i dowodów naukowych”²⁹. Znamienne, że na lekcjach w polskich szkołach odbywa się znacznie mniej doświadczeń, pracy w laboratoriach oraz pracy w małych grupach, sprzyjających aktywnemu odkrywaniu wiedzy.

W przedstawianych wynikach są też oczywiście akcenty pozytywne, które można uznać za mocne strony naszych uczniów (naszej szkoły?). Pojawia się np. w kolejnych latach pewna poprawa wskaźników edukacyjnych, jest jednak ona tylko pośrednia i częściowa. Wymowę tych pozytywów tonuje jednak ogólna konkluzja, wywiedziona z podsumowania całości badań, iż „słabe wyniki najlepszych polskich uczniów mogą rzutować na ich przyszłość edukacyjną i zawodową; [...] polska

²⁷ Z raportu PISA 2006, za: Norkowska E., *Wyniki badań PISA* [online], Wrocław [dostęp 15.02.2012 r.]. Dostępny w internecie <http://www.dodn.wroclaw.pl/download/26pisa.pdf>.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

szkoła podstawowa i gimnazjum utrudniają start najlepszych uczniów w konkurencji z innymi szkołami przygotowującymi uczniów do funkcjonowania na rynku edukacyjnym i rynku pracy w Europie³⁰.

Przedstawione wyniki nie są w naszym kraju tajemnicą. Zdając sobie z nich sprawę, podjęto już pewne kroki zaradcze, np. w kierunku „ratowania” wiedzy matematycznej naszych uczniów, przywrócenia obowiązkowej matury z matematyki, reformy programów szkół ponadgimnazjalnych³¹, jednak przytaczam je po to, by wykazać specyficzny charakter niedostatków kształcenia polskiej młodzieży, pozostających w wyraźnym związku treściowym³² z barierami w zakresie innowacyjności: młodym ludziom wyraźnie brak kreatywności, samodzielności myślenia, wychodzenia poza dostarczone informacje, co stanowi najbardziej pożądanym mechanizm tworzenia wiedzy w koncepcjach konstruktywistycznych.

Drugim składnikiem innowacyjności jest – w świetle zamieszczonych wyżej definicji – przedsiębiorczość. Obraz przedsiębiorczości polskiego społeczeństwa jest dość złożony. Obecnie mamy do czynienia z osłabieniem fali przedsiębiorczości zrodzonej w atmosferze nadziei i nowych szans, jaką budziła transformacja ustrojowa lat 90. Trudno w jednoznaczny sposób komentować to zjawisko, z jednej strony potęgowane niechęcią do ryzyka gospodarczego w atmosferze światowego kryzysu (likwidacja przedsiębiorstw), z drugiej niwelowane działaniami politycznymi i ekonomicznymi podtrzymującymi samozatrudnienie (dotacje z różnych źródeł, w dużej mierze ze środków unijnych, na rozwój własnej działalności gospodarczej i wyrównywanie szans). Raport Amway Europe, prezentowany na konferencji Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych „Lewiatan” w listopadzie 2011 r. w czasie Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości, zawiera dość optymistyczne dane, wskazujące, iż pod względem stosunku do samozatrudnienia, zwłaszcza w przypadku młodych ludzi, nie odbiegamy od większości krajów europejskich. Choć daleko nam do czołówki, zbliżamy się do poziomu optymalnego³³. Natomiast ze wszystkich krajów europejskich występuje u nas największa rozbieżność – prawdziwa przepaść – pomiędzy liczbą osób deklarujących chęć prowadzenia działalności gospodarczej (40%) a rzeczywistą liczbą osób prowadzących własną firmę (6%). Analiza danych pod kątem przyczyn takiego stanu rzeczy kieruje nas do hipotezy dotyczącej (nie) wiedzy, bowiem „42% Europejczyków (46% Polaków) nie podjęłoby ryzyka związanego z prowadzeniem własnej działalności gospodarczej ze względu na brak wiedzy

³⁰ Tamże.

³¹ Reformy przyjętej akurat przez społeczeństwo bardzo krytycznie, z alarmistycznymi wizjami skutków w postaci dalszej degradacji intelektualnej, np. w zakresie wiedzy historycznej, ale za wcześnie na ocenę dopiero co wprowadzonych rozwiązań. Natomiast nie za wcześnie (może nawet za późno) na dyskusję na ten temat, problemem jest bowiem to, że przyjęte regulacje nie były poddane wystarczającym konsultacjom, które pozwoliłyby zaprojektować choćby obraz ich skutków w kontekście spodziewanych efektów kształcenia.

³² Prawdopodobnie i przyczynowo-skutkowym, ale skoro brak stosownych badań, nie można sobie pozwolić na spekulacje w tym zakresie.

³³ Kłódkiewicz M. (2011), Raport Amway Europe: Czy Polacy są na pewno przedsiębiorczy?[online] [dostęp: 27.12.2011]. Dostępny w Internecie, <http://www.networkmagazyn.pl/raport-amway-europe-czy-polacy-sa-na-pewno-przedsiębiorczy>.

ekonomicznej. Więcej niż co trzecia osoba (35% w Europie, 40% w Polsce) ma wiele wątpliwości odnośnie własnych umiejętności i wiedzy, nie czuje się przygotowana do prowadzenia własnej firmy. 59% Europejczyków (66% Polaków) twierdzi, że powinno być więcej programów edukacyjnych organizowanych przez instytucje publiczne, przeznaczonych dla osób rozpoczynających prowadzenie działalności gospodarczej”. Wskazuje to na bariery edukacyjne rozwoju przedsiębiorczości, a tym samym innowacyjności. Sugeruje też, iż dzieci i młodzież, spotykając się z takimi zachowawczymi postawami dorosłych, nie otrzymują wystarczająco stymulujących wzorców przedsiębiorczości. Jeśli nie wyrówna tego szkoła (w naszym społeczeństwie raczej utrwalająca różnicowanie uczniów ze względu na różne niekorzystne czynniki, niż je niwelująca³⁴), to trudno oczekiwać nagle eksplozji innowacyjności.

Innowacyjny nauczyciel – jak go wykształcić?

Szansą na zmianę opisanego wyżej stanu rzeczy byłaby prawdziwie innowacyjna szkoła, przy czym innowacyjność oświatową można tu traktować zarówno jako cel (innowacyjność jako wartość w środowisku szkolnym promującym postawę innowacyjności wśród uczniów), jak i jako środek (innowacje oświatowe jako sposób poszukiwania drogi do podniesienia jakości edukacji). W jednym i w drugim przypadku kluczową osobą okazuje się nauczyciel. Nauczyciel innowator jest bowiem siłą napędową zmian w systemie edukacji – nawet niezależnie od realizacji formalnej ścieżki reform systemowych. Dowodem na to był w Polsce ruch w zakresie tworzenia klas autorskich, bazujący na inicjatywie twórczych, wrażliwych pedagogów, wykorzystujących tworzącą się przestrzeń dla autonomii nauczycielskiej³⁵. Charakterystyczna dla tego ruchu była atmosfera tworzenia nowej jakości edukacji, wspierania się, dzielenia doświadczeniami. W takiej atmosferze wzajemnego uczenia się współpracują dotąd grupy nauczycieli innowatorów, skupionych np. w Stowarzyszeniu Nauczycieli Edukacji Początkowej (SNEP), organizujące dla swoich członków spotkania, szkolenia, ogólnopolskie zjazdy. Miałam możliwość uczestniczenia w jednym z takich zjazdów, co było dla mnie przede wszystkim wspianą okazją do poznania grupy kreatywnych, otwartych na nowe wyzwania nauczycielek. Dzieliły się swoimi doświadczeniami na temat warsztatu pracy, wspólnie uczyły się w nieskrępowanej atmosferze przyjaźni, radości i zabawy³⁶. To bardzo cenne źródło informacji, zwłaszcza w systemie oświaty, w którym, jak wynika z badań, dominują osoby preferujące kontakty osobiste w celu pozyskania wiedzy³⁷.

Jednocześnie – dla przeciwwagi – warto pokazać, jak ideę doskonalenia się nauczycieli w oparciu o bezpośrednią osobistą wymianę doświadczeń łatwo zabić zbytnim formalizmem i niezrozumieniem, na czym tak naprawdę polega dzielenie się

³⁴ Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków.

³⁵ *Refleksje W. Śliwerskiej* [w:] Śliwerski B. (2008), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków, s. 95–96.

³⁶ Zob. strona internetowa SNEP: <http://www.snep.edu.pl>.

³⁷ Fazlagić A. J. (2011), *Czym jest innowacyjność...* dz. cyt.

wiedzą pedagogiczną. „Szczególnie skutecznym sposobem zabijania moralno-społecznej wrażliwości nauczycieli jest tzw. «system» awansów zawodowych.[...] Kryteria awansu [...] są na ogół ograniczone do zbierania dokumentacji. To, co jest naturalnym prawem moralnym i obowiązkiem koleżeńskim, a więc «dzielenie się wiedzą i doświadczeniem», musi być udokumentowane podpisem osoby, której się pomaga”³⁸.

Takich pozorów w „doskonaleniu” zawodowym pedagogów bywa więcej. Można rozciągnąć na nie używane niegdyś przez R. Więckowskiego pojęcie fasadowości w edukacji. Fasadowość, niestety, dotyczyć też może samej innowacyjności w szkole. Na zjawisko takie zwraca uwagę T. Giza³⁹. Ponieważ innowacyjne nastawienie nauczyciela wartościowane jest pozytywnie – buduje jego dobrą opinię, jest powodem do wyróżnień, czasem nagród o charakterze finansowym, pojawia się duża liczba pseudoinnovatorów, osób wprowadzających pozorne, powierzchowne, często efekciarskie zmiany do swojego warsztatu pracy. Często pod nazwą „program autorski”, „innowacje” czy „alternatywa” kryje się niewiele – może to być odtwórca, przypadkowa inicjatywa – jak mówi J. Rutkowiak, skomponowana w technice *bricolage* – o wątpliwych walorach tak innowacyjnych, jak i w ogóle pedagogicznych⁴⁰. „Status nauczycieli – realizatorów cudzych pomysłów nadal dominuje nad faktycznymi innowatorami, nawet w grupie tych, których wyłoniono [w badaniach T. Gizy – przyp. D. P.-J.] jako twórczych. [...] Wiele działań nauczycielskich, uznanych w swoim środowisku za «twórczą pracę», «program autorski», «koncepcję nowatorską» itd. nie spełnia kryteriów, by być tak określanymi, już na etapie analizy źródeł ich powstawania”⁴¹.

Poszukiwanie sposobu na wykształcenie twórczego i jednocześnie innowacyjnie nastawionego nauczyciela – jak widzimy, nie jest to dokładnie to samo – nie jest łatwą sprawą. Z pewnością efekt ostateczny jest wypadkową czynników osobowościowych, pierwiastka kreatywnego, otwarcia na nowe doświadczenia i doświadczeń edukacyjnych. Rola zajęć akademickich w toku kształcenia na studiach pedagogicznych jest z pewnością bardzo istotna. Nawoływanie o dobre programy kształcenia byłoby truizmem, zresztą aktualne prace nad programami studiów, wymuszone koniecznością ich opisu w kategoriach efektów kształcenia, zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK), sprzyjają takiej refleksji, a przy większej autonomii programowej uczelni wyzwalają innowacyjność również w tym zakresie. Jesteśmy w toku interesującego eksperymentu, o trudnych do przewidzenia rezultatach, na którego efekty, z niepokojem, ale i z nadzieją, trzeba jeszcze poczekać.

Nie podejmuję się też tutaj szczegółowej analizy programów kształcenia przyszłych nauczycieli, gdyż monografia koncentruje się tylko na jednym elemencie

³⁸ Dymara B. (2002), *Wrażliwość jako wartość i droga do wartości w wychowaniu dziecka* [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków, s. 20–21.

³⁹ Giza T. (2001), *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach* [w:] Śliwerski B. (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków, s. 490–491.

⁴⁰ Podaję za: Giza T. (2001), *Źródła i inspiracje...* dz. cyt., s. 90.

⁴¹ Tamże.

tego kształcenia – pedagogicznych praktykach zawodowych. Solidne przygotowanie akademickie, przede wszystkim humanistyczne i psychologiczne (społeczne), jest bezsprzecznie istotnym czynnikiem, który utrzymuje w stanie aktywności krytyczną świadomość w momencie zetknięcia ze szkolną rzeczywistością. Dla nauczyciela czy adepta zawodu nauczycielskiego musi to być także krytyczna samoświadomość. W perspektywie dalszej pracy pedagogicznej może ona uchronić przed przyszlą rutyną, wyzwać dążenie do ciągłego samorozwoju. Obserwacja studentów i studentek pedagogiki nasuwa jednak wnioski, iż żeby popaść w rutynę, wcale nie trzeba być wieloletnim pracownikiem. W rutynizowanie czynności zawodowych, zwłaszcza dydaktycznych, można popaść bardzo wcześnie, i jest to chyba jeden z najgorszych scenariuszy rozwoju zawodowego – już rutyna, choć jeszcze mierne doświadczenie. Paradoksalnie sprzyjać temu może wielość materiałów i pomocy dydaktycznych, gotowe scenariusze i pomysły. Mogą być one użyte zarówno w sposób kreatywny, interaktywny, ze zrozumieniem tego, co tak naprawdę dzieje się w klasie, jak i odtwórczo, a nawet bez elementarnego zrozumienia. Groźna jest nierefleksyjna metodyczna realizacja takiego zamysłu, stąd tak istotna rola nauczyciela-mistrza obecnego przy pierwszych próbach pedagogicznego działania i wprowadzania praktykanta czy praktykantki w arkana zawodu. Obecność nauczyciela wskazującego, jak coś zrobić, motywującego do poszukiwań, ale także burzącego powierzchowną satysfakcję z wykonania zadania, jeśli nie towarzyszy temu próba osiągnięcia zrozumienia wywołanych procesów.

Wspominając własne doświadczenia praktyk pedagogicznych, w których uczestniczyłam jako studentka, mogę powiedzieć, że wiem, jak silnym przeżyciem są pierwsze prowadzone lekcje i jak ważny jest proces ich omawiania z opiekunem. Ukazuje on często początkującemu nauczycielowi takie aspekty zajęć, o których nie miał nawet pojęcia. Jeśli nauczyciel pełni rolę krytycznego, choć życzliwego lustra, taka nauka utrwała się na lata. Ciekawe, że w czasie spotkań z przyjaciółmi ze studiów wspomina się najczęściej – z pełnym pobłażliwością rozrzewnieniem – właśnie własne błędy, potknięcia, pomyłki. Choć należy im zapobiegać, gdyż nie można nieodpowiedzialnie eksperymentować na uczniach, to dopiero one uczą pokory wobec zawodu. Przypominam sobie też bardzo trudne dla uczestników praktyki na swoich studiach podyplomowych z surdopedagogiki. Trudność ich była nieporównywalnie większa niż praktyk na innych specjalnościach ze względu na poważne bariery komunikacyjne w kontaktach z niesłyszącymi dziećmi⁴². Wspominam życzliwą zachętę mojej ówczesnej opiekunki praktyk, potem bliskiej współpracownicy i przyjaciółki, niestety nieżyjącej już dziś Urszuli Wiąckiewicz. Była doświadczonym surdopedagogiem, dyrektorem szkoły dla niesłyszących dzieci, autorką

⁴² Pod koniec lat 90. w programie studiów z surdopedagogiki nie było jeszcze żadnych zajęć z zakresu języka migowego czy innego sposobu porozumiewania się z osobami niesłyszącymi, np. fonogestów. Można było wybrać się na takie kursy niezależnie od studiów i wiele osób tak robiło, właśnie po zajęciach praktycznych w szkole dla niesłyszących. To między innymi może być przykładem refleksyjnej oceny własnych (nie)kompetencji wyniesionych z praktyki pedagogicznej.

podręczników dla nich i opracowań metodycznych. Niewątpliwie znakomitą nauczycielką i kreatywną innowatorką. To ona mądrze wyciszała nasze lęki, mówiąc: „Nie bójcie się, jak nie położycie lekcji z głuchymi dziećmi, to nigdy się nie dowiecie, jak naprawdę one myślą, jak się komunikują, jak postrzegają świat!”. Warto dodać, że jako opiekunka nasza, ale jednocześnie swoich uczniów, czuwała na lekcji, gdy naprawdę zdarzały się przypadki „położenia” zajęć, zabrnięcia w „ślepią uliczkę”. Naprawiała na bieżąco nasze błędy, by nie odbiły się na zrozumieniu lekcji przez uczniów, a to naprawdę było możliwe przy tak poważnej barierze komunikacyjnej między początkującymi adeptkami surdopedagogiki a dziećmi z głębokim uszkodzeniem słuchu. Porażki możliwe są zresztą nie tylko na początku drogi nauczyciela, zwłaszcza innowatora: „Innowacyjność» ma także swoją ciemną stronę. Na każdego innowatora, który odniósł sukces, przypadają setki, jeśli nie tysiące tych, którym się nie powiodło. Nikt nie prowadzi statystyk takich porażek, bo i przyczyny ich są różne”⁴³. Jeśli oczekujemy innowacyjności, musimy stworzyć również odpowiednio szerokie pole do doświadczeń, no i niestety także niepowodzeń. Trzeba się również przygotować psychicznie do tego, że innowacje to nie tylko zwycięstwa, to także porażki, które nie powinny stawać się porażkami osobistymi.

Odchodząc od wątku prywatnego, warto powrócić jeszcze do tego, co piszą inni na temat uczenia się od bardziej doświadczonych nauczycieli, zarówno w relacji mistrz – uczeń, jak i w relacji partnerskiej. Relacji mistrz – uczeń poświęcono w literaturze stosunkowo dużo miejsca, gdyż zawsze jest to relacja fascynująca⁴⁴. Musi tu bowiem zająć pewna szczególna zbieżność: mianowicie ktoś jest mistrzem (może być mistrzem, ma właściwości, które pozwalają być mu mistrzem), ale też ktoś zostaje mistrzem wybrany (staje się mistrzem dla kogoś, zyskuje ucznia, uczeń uznaje go za mistrza). Do tej relacji zatem trzeba dojrzeć z obydwu stron – nie może być ona zadana, zaprogramowana. Nie można mistrza przydzielić uczniowi – można jedynie stworzyć warunki do zaistnienia takiej relacji. Zdarza się – i to dobry sygnał – że nasz nauczyciel, także nauczyciel zawodu pedagoga, staje się naszym mistrzem. Dobrze, jeśli ktoś z młodych adeptów zawodu pedagoga natrafi na swego mistrza, ale trudno oczekiwać tego na skalę powszechną.

Drugi model relacji – relacja partnerska lub semipartnerska – pojawia się częściej pomiędzy praktykantami a ich opiekunami-nauczycielami. To również dobry punkt wyjścia do kształtowania praktycznych kompetencji. Jego walorem jest zazwyczaj większa bezpośredniość, mniejsze sformalizowanie komunikacji. Praktykanci w takich relacjach czują się bezpiecznie, chętniej się otwierają, odsłaniając również swoją niewiedzę. Łatwiej włączyć ich do zajęć na zasadach asystentury czy co-teachingu. Spotkałam się też z przykładami takich sytuacji, kiedy sami opiekunowie praktyk

⁴³ Fazlagić A. J. (2006 –2008), *Spółczesność anty-innowacyjna*, [online], Poznań [dostęp: 7.03.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=108&zakladka=4>.

⁴⁴ Por. Mika B. (2002), „*Nauczyciel – mistrzem*” – o potrzebie wzorów osobowości dla współczesnej edukacji [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków.

korzystali z wiedzy studenta, np. poznanych przez niego na uczelni metod, propozycji zabaw, zaprojektowanych pomocy dydaktycznych czy nowinek metodycznych, przejawiając tym postawę otwartości na innych i na różne źródła wiedzy. Nauczyciel pewny swoich umiejętności, bez kompleksów i potrzeby udowadniania własnej wielkości, czerpiący z warsztatu praktykanta, daje mu tak naprawdę więcej, niż można przypuszczać. Umacnia go w przekonaniu, że każdy ma coś do zaoferowania innym, a jednocześnie uczy dialogicznego, spotkaniowego, spersonalizowanego podejścia do wychowania i do drugiego człowieka. Wprowadzanie przez niego w zawód przybiera więc formę towarzyszenia w odkrywaniu tego, co pojawia się na wspólnej drodze. Można powiedzieć, że uczy dialogu przez dialog, gdyż stwarza tym samym model wymiany, który w przypadku relacji nauczyciel – uczeń/dorosły – dziecko będzie początkowo jeszcze bardziej asymetryczny niż między studentem a nauczycielem/dorosłym a dorosłym⁴⁵.

Do korzystania z cudzego doświadczenia trzeba być przygotowanym. Taką rolę mogą spełniać aktywne, np. warsztatowe, zajęcia⁴⁶, odpowiednio przygotowany przewodnik⁴⁷ lub dobrze przygotowany program praktyk⁴⁸. Istotne, że nauczyciele-innowatorzy jako źródło swoich inspiracji najwyżej oceniają warsztaty (w badaniach T. Giza 36,2%), lekcje koleżeńskie, pokazowe, zespoły samokształceniowe (17,6%) itp.⁴⁹ Możemy się domyślić, że – analogicznie – ogromne znaczenie dla przygotowywania przyszłych nauczycieli ma wprowadzanie ich w zawód poprzez praktykę i kontakt z doświadczonymi pedagogami.

Pytając o to, jak ukształtować studentki i studentów na przyszłych innowacyjnych pedagogów – nauczycieli i wychowawców – nie podaję szczegółowego przepisu. Nie jestem w stanie go podać i chyba nikt nie jest go w stanie przedstawić – jeśli oczekujemy tu jakiegoś algorytmu. Droga do innowacyjności nie poddaje się regułom algorytmicznym. To nawet byłoby sprzeczne z definicją innowacji. Jest heurystycznym poszukiwaniem własnej ścieżki. Zamiast przepisu wskazują na ważny element, zarazem etap w przygotowaniu pedagogicznym. Jest to naturalne środowisko do nabywania pedagogicznych umiejętności, zwłaszcza że to właśnie

⁴⁵ Styczyńska M. (2008), *Nauczyciel a wspomaganie rozwoju dziecka przedszkolnego* [w:] Puślecki W. (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław.

⁴⁶ Porównaj przykładową próbę rozwiązania tego problemu w Materiałach warsztatowych dla uczestników i uczestników projektu „Praktyka na miarę szyta”, który bliżej będzie omawiany w innych rozdziałach niniejszej monografii, szczególnie w jej II części (zob. www.praktyki-pedagogiczne.pl, zakładka Materiały). Tematykę samych warsztatów omawia w niniejszym tomie B. Olszewska w rozdziale *Rola warsztatów przygotowujących studentki i studentów do praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, natomiast fotografie ilustrujące działania podjęte w projekcie zawiera załącznik nr 1.

⁴⁷ Również w zakładce Materiały pod adresem: www.praktyki-pedagogiczne.pl. Ponadto bardzo wartościowe w uczeniu się od innych mogą być materiały zawarte w *Przewodniku – Hospitacje koleżeńskie* [w:] Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa.

⁴⁸ Taką próbą stworzenia użytecznego narzędzia było opracowanie innowacyjnego programu praktyk w projekcie „Praktyka na miarę szyta”. Chcąc się podzielić swoim doświadczeniem, zamieszczamy go w załączniku nr 2. Nie traktujemy go jako dzieła bez wad, ale dołożyliśmy starań – na etapie wcześniejszych badań, opracowywania wstępnej i po korekcie ostatecznej wersji programu – żeby był użytecznym narzędziem w naszej pracy. Może ktoś go wykorzysta, może kogoś zainspiruje, może ktoś podzieli się z nami swoim doświadczeniem i swoimi uwagami.

⁴⁹ Giza T. (2001), *Źródła i inspiracje...* dz. cyt., s. 89–90.

w szkołach dzielenie się wiedzą jest bardziej intensywne niż w pozostałych instytucjach systemu oświaty⁵⁰. Praktyka pedagogiczna może być traktowana i jako warsztat rzemieślniczy, i jako pracownia artysty, i jako klinika uczenia się⁵¹. Wariantów i metafor może być więcej w zależności od przyjętej koncepcji samej roli zawodowej nauczyciela (tu odpowiednio: rzemiosło, sztuka lub profesja). Niezależnie od tego warto natomiast podjąć trud wypracowania optymalnego modelu takich praktyk, włączonych od dawna w tok kształcenia pedagogicznego na wyższej uczelni, jednak zaniedbanych koncepcyjnie, a przez to pewnie i niezadowolających w aspekcie swojej efektywności. Kolejne rozdziały tej książki zawierają różne głosy w dyskusji nad takim modelem, z odwołaniem zarówno do założeń teoretycznych, jak i doświadczeń praktycznych.

Bibliografia:

- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków.
- Dymara B. (2002), *Wrażliwość jako wartość i droga do wartości w wychowaniu dziecka* [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków.
- Fukuyama F. (2004), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Kraków.
- Fukuyama F. (1996), *Koniec historii*, Poznań.
- Giza T. (2001), *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach* [w:] Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków.
- Hospitacje koleżeńskie – Przewodnik* (1999) [w:] Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa
- Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowoczesni*, Warszawa.
- Lukaskova-Kantorkova H. (2002), *Uczyć się być nauczycielem czy mieć zawód nauczyciela?* [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków.
- Liotard J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna, Raport o stanie wiedzy*, Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków.
- Mika B. (2002), „Nauczyciel – mistrzem” – o potrzebie wzorów osobowości dla współczesnej edukacji [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków.
- Styczyńska M. (2008), *Nauczyciel a wspomaganie rozwoju dziecka przedszkolnego* [w:] Puślecki W. (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław.

⁵⁰ Fazlagić A. J. (2011), *Czym jest innowacyjność...* dz. cyt.

⁵¹ Lukaskova-Kantorkova H. (2002), *Uczyć się być nauczycielem czy mieć zawód nauczyciela?* [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków.

Śliwerski B. (2008), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków.

Źródła internetowe:

Buchowski M. (2009), *Paranoja nowoczesności*, „Wprost”, nr 9/2009 (1364) [online]. Dostępny w internecie: <http://www.wprost.pl/ar/154111/Paranoja-nowoczesnosci/?O=154111&pg=1>.

Buchowski M. (2009), *Paranoja nowoczesności*, „Wprost”, nr 9/2009 (1364) [online]. Dostępny w internecie: <http://www.wprost.pl/ar/154111/Paranoja-nowoczesnosci/?O=154111&pg=1>.

Fazlagić A. J. (2007–2008), *Co to znaczy „oparty na wiedzy”?* [online], Poznań. Dostępny w internecie: <http://www.fazlagic.egov.pl/arttykul.php?artyku-l=107&zakladka=4>.

Fazlagić A. J. (2011), *Czym jest innowacyjność w oświacie?* [online], s. 5. Dostępny w internecie: <http://fazlagic.pl/wp-content/uploads/2012/01/Czym-jest-innowacyjno%C5%9B%C4%87-w-o%C5%9Bwiacie.pdf>.

Fazlagić A. J. (2006–2008), *Społeczeństwo anty-innowacyjne* [online], Poznań. Dostępny w internecie: <http://www.fazlagic.egov.pl/arttykul.php?artyku-l=108&zakladka=4>.

<http://www.snep.edu.pl/>.

Kłódkiewicz M., Raport Amway Europe: *Czy Polacy są na pewno przedsiębiorczy?* [online]. Dostępny w internecie: <http://www.networkmagazyn.pl/raport-amway-europe-czy-polacy-sa-na-pewno-przedsiębiorczy>.

Kuc I., Projekt „Innowacyjna SGH = wiedza + doświadczenie: *Społeczeństwo oparte na wiedzy* [online]. Dostępny w internecie: <http://kariera.sgh.waw.pl/arttykuly/spoleczenstwo/spoleczenstwo-oparte-na-wiedzy>.

Mezzadra S. (2011), *Kartografie anty- i alternowoczesności*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 4, [online]. Dostępny w internecie: <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/sandro-mezzadra-kartografie-anty-i-alternowoczesnosci/>.

Norkowska E., *Wyniki badań PISA* [online], Wrocław. Dostępny w internecie: <http://www.dodn.wroclaw.pl/download/26pisa.pdf>.

http://www.pi.gov.pl/PPP/chapter_86103.asp.

<http://www.praktyki-pedagogiczne.pl>.

TERESA SERAFIN

Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych

Wprowadzenie

Społeczeństwo jest organizmem żywym i tak jak każdy organizm podlega ogólnym, dynamicznym prawom rozwojowym. Dotyczy to także konieczności dokonywania zmian w organizacji różnych aspektów życia społecznego, m.in. poprzez stanowienie przepisów prawnych regulujących poszczególne poziomy funkcjonowania społeczeństwa. Mam tu na myśli jasne określenie sposobu przygotowania nauczycieli do wypełniania zadań związanych z przygotowaniem uczniów do późniejszego, dorosłego życia. Wizja ewoluującego narodu może przekroczyć istniejące ograniczenia i stereotypy przedstawicieli i organizatorów życia społecznego związane z zapewnieniem odpowiedniego wykształcenia dzieciom i młodzieży oraz przekształcić je w zrozumienie emocjonalne, pozwalające na dostosowanie nauki, w tym kwalifikacji nauczycieli, do zmieniających się potrzeb społecznych. Zrozumienie to pozostaje w ścisłym związku z tworzeniem rozwiązań i ma wpływ na poziom refleksji normatywnej, w tym na rozważanie istotnych aspektów wymagań kwalifikacyjnych oraz kształt pożądaných rozwiązań prawnych, dotyczących celów kształcenia i kompetencji, które powinien nabyć student, jak i przygotowania pedagogicznego do realizowania zadań merytorycznych i praktycznych przez przyszłych nauczycieli.

Uzyskiwanie kwalifikacji w trakcie studiów

W pytaniu o kwalifikacje – definiowane jako układy wiedzy i umiejętności wymagane do realizacji zadań składowych procesu nauczania i wychowania prowadzonego przez nauczycieli (pedagogów) w przedszkolach, szkołach i placówkach – istotna powinna być przede wszystkim ich merytoryczna zawartość, określona w standardzie kształcenia w grupie treści podstawowych i kierunkowych, obejmujących zakres nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć. Dlatego ważne jest, by ukończenie kierunków kształcenia nadających kwalifikacje pedagogiczne (określone

standardami wynikającymi z ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*¹ oraz *Rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*²) dokładnie odpowiadało zapotrzebowaniu wynikającemu z podstaw programowych kształcenia ogólnego w systemie oświaty.

Dotychczasowe przepisy rozporządzenia³ w sprawie standardów kształcenia nauczycieli przewidywały obowiązek zapewnienia studentom studiów pierwszego stopnia o specjalności nauczycielskiej przez uczelnię prowadzącą kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów. W związku ze zmianami wprowadzonymi w ustawie o szkolnictwie wyższym⁴ nowe rozporządzenie przewiduje uzyskiwanie w toku studiów przygotowania do nauczania przedmiotu lub do prowadzenia zajęć, co jest opisane w trzech modułach kształcenia. Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu lub prowadzenia zajęć ma być realizowane fakultatywnie.

W przepisach ustawy o szkolnictwie wyższym kwalifikacje oznaczają efekty kształcenia poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję, potwierdzającą uzyskanie zakładanych efektów kształcenia na poziomie pierwszego bądź drugiego stopnia. Pierwszy stopień kwalifikacji oznacza potwierdzony odpowiednim dyplomem efekt kształcenia na studiach pierwszego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia. Drugi stopień kwalifikacji oznacza potwierdzony odpowiednim dyplomem efekt kształcenia na studiach drugiego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia.

Stosownie do upoważnienia zawartego w art. 9c ustawy - *Prawo o szkolnictwie wyższym*, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania wydał rozporządzenie określające standardy kształcenia, przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela⁵. Przepisy rozporządzenia określają m.in. efekty kształcenia w zakresie wiedzy merytorycznej i metodycznej, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej, poziomu znajomości języka obcego, czasu trwania studiów oraz studiów poddyplomowych, a także wymiaru i sposobu organizowania praktyk.

¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dz. U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.

² Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. z 2012 r. poz. 131.

³ Obowiązujące do roku akademickiego 2011/2012 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*. Dz. U. z 2004 r. Nr 207 poz. 2110.

⁴ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz. U. z 2011 r. nr 84 poz. 455 z późn. zm.

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.

W związku z powyższym kształcenie nauczycieli ma przede wszystkim polegać na ćwiczeniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela, a nabyta wiedza teoretyczna powinna wspierać zdobywanie umiejętności przyczyniających się do podnoszenia jakości i poziomu pracy w edukacji oświatowej. Nabycie kompetencji z zakresu przygotowania dydaktycznego jest warunkiem realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla każdego etapu edukacyjnego. Zadaniem uczelni jest wprowadzenie takiego modelu studiów, w którym wspomniane treści zostaną wkomponowane w istniejące programy, a kierunki oferowane w ramach danej uczelni będą ze sobą spójnie powiązane.

Wymagania kwalifikacyjne określone przez ministra edukacji narodowej

Wymagania dotyczące przygotowania kwalifikacyjnego do prowadzenia zajęć edukacyjnych z uczniami w przedszkolach i szkołach systemu oświaty, określone w rozporządzeniu ministra edukacji narodowej powinny być wskazane w dyplomach wydawanych przez uczelnie. Ich wykaz zawiera poniższa tabela 1.

Tabela 1

Dyplomy, którymi muszą się legitymować nauczyciele w celu uznania ich kwalifikacji do nauczania w szkołach systemu oświaty

Rodzaj dyplomu, określający ukończenie uczelni, z uprawnieniami pedagogicznymi do pracy w placówkach edukacyjnych	
Kształcenie ogólne <i>(w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych)</i>	Kształcenie specjalne <i>(w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, w tym specjalnych dla uczniów realizujących podstawę programową kształcenia ogólnego taką samą, jak w szkołach ogólnodostępnych)</i>
I etap edukacyjny Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (klasy I-III szkoły podstawowej)	
Dyplom ukończenia studiów wyższych lub ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym (z zakresu podstaw programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego)	Dyplom ukończenia studiów wyższych uprawniających do zajmowania stanowiska nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego oraz ukończenie studiów wyższych lub kursu kwalifikacyjnego na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów

II etap edukacyjny klasy IV-VI szkoły podstawowej	
Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do realizacji zajęć edukacyjnych jednego z przedmiotów: język polski, język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne) i posiadanie przygotowania pedagogicznego.	Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do realizacji zajęć edukacyjnych jednego z przedmiotów: język polski, język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, posiadanie przygotowania pedagogicznego + ukończenie studiów wyższych lub kursu kwalifikacyjnego na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów
III etap edukacyjny – gimnazjum	
Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do realizacji zajęć edukacyjnych jednego z przedmiotów nauczania: język polski, dwa języki obce nowożytne, muzyka, plastyka, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne i posiadanie przygotowania pedagogicznego	Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do realizacji zajęć edukacyjnych jednego z przedmiotów: język polski, dwa języki obce nowożytne, muzyka, plastyka, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne + ukończenie studiów wyższych lub kursu kwalifikacyjnego na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów i posiadanie przygotowania pedagogicznego
Zasadnicza szkoła zawodowa, w tym zasadnicza szkoła zawodowa specjalna (z tym że informacje nie odnoszą się do kształcenia zawodowego)	
Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do realizacji zajęć edukacyjnych jednego z przedmiotów nauczania: język polski, język obcy nowożytny, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa i posiadanie przygotowania pedagogicznego	Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do realizacji zajęć edukacyjnych jednego z przedmiotów nauczania i posiadanie przygotowania pedagogicznego: język polski, język obcy nowożytny, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa i posiadanie przygotowania pedagogicznego + ukończenie studiów wyższych lub kursu kwalifikacyjnego na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów

Liceum ogólnokształcące, w tym liceum ogólnokształcące specjalne dla uczniów w normie intelektualnej	
Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów: język polski, dwa języki obce nowożytne, wiedza o kulturze, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa i ewentualnie historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna oraz filozofia i posiadanie przygotowania pedagogicznego	Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów: język polski, dwa języki obce nowożytne, wiedza o kulturze, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa i ewentualnie historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna oraz filozofia i posiadanie przygotowania pedagogicznego + ukończenie studiów wyższych lub kursu kwalifikacyjnego na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów
Technikum, w tym technikum specjalnego dla uczniów w normie intelektualnej	
Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów: język polski, dwa języki obce nowożytne, wiedza o kulturze, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa i ewentualnie historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna oraz filozofia i posiadanie przygotowania pedagogicznego	Dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunkach uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów: język polski, dwa języki obce nowożytne, wiedza o kulturze, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa i ewentualnie historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna oraz filozofia i posiadanie przygotowania pedagogicznego + ukończenie studiów wyższych lub kursu kwalifikacyjnego na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

Kwalifikacje do prowadzenia zajęć edukacyjnych z uczniami posiadającymi orzeczenie (wydane im przez zespół orzekający, działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej z powodu niepełnosprawności⁶) o potrzebie kształcenia specjalnego posiada osoba legitymująca się dyplomem ukończenia studiów uprawniających do nauczania przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego, a ponadto legitymuje się dyplomem ukończenia studiów

⁶ Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niewidome, słabo widzące, niesłyszące, słabo słyszające, z autyzmem i zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością ruchową i afazją, z niepełnosprawnościami dla sprzężonymi (złożonymi z dwu- lub więcej z wymienionych niepełnosprawności z wyjątkiem upośledzenia umysłowego w stopniu umiarkowanym lub znacznym) oraz dla uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie pedagogiki specjalnej, w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów. Wymagania kwalifikacyjne określone w rozporządzeniu ministra edukacji narodowej i wskazane w dyplomach wydanych przez uczelnię przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Kwalifikacje, którymi muszą się legitymować nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i w szkołach specjalnych

<p align="center">Kwalifikacje do prowadzenia zajęć edukacyjnych w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych, w tym do pracy w charakterze drugiego nauczyciela w oddziale integracyjnym oraz w szkołach specjalnych, w tym w szkołach funkcjonujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych</p>	
<p align="center">Szkoły ogólnodostępne (na każdym etapie edukacyjnym)</p>	<p align="center">Szkoły specjalne (realizujące na każdym etapie edukacyjnym podstawę programową kształcenia ogólnego taką samą jak w szkołach ogólnodostępnych)</p>
<p>Uczniowie niewidomi i słabowidzący – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania przedmiotu wynikającego z podstawy programowej kształcenia ogólnego, a ponadto dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie tyflopedagogiki</p>	<p>Dla uczniów niewidzących i słabowidzących – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego + dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie tyflopedagogiki</p>
<p>Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania przedmiotu wynikającego z podstawy programowej kształcenia ogólnego a ponadto dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie surdopedagogiki.</p>	<p>Dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego + dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie surdopedagogiki.</p>
<p>Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania przedmiotu wynikającego z podstawy programowej kształcenia ogólnego, a ponadto dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie oligofrenopedagogiki</p>	<p>Dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego + dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie oligofrenopedagogiki</p>

<p>Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania przedmiotu wynikającego z podstawy programowej kształcenia ogólnego, a ponadto dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie resocjalizacji</p>	<p>Dla uczniów niedostosowanych społecznie (szkoły w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych) lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym (w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii) – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego + dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie resocjalizacji</p>
<p>Uczniowie przewlekle chorzy przebywający na leczeniu w szpitalu i tam realizujący nauczanie – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania przedmiotu wynikającego z podstawy programowej kształcenia ogólnego, a ponadto dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie pedagogiki leczniczej</p>	<p>Dla uczniów pobierających naukę w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach ochrony zdrowia – dyplom ukończenia studiów uprawniających do nauczania jednego z przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego + dyplom ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie pedagogiki leczniczej</p>

Źródło: Opracowanie własne.

Kwalifikacje do prowadzenia zajęć pomocy psychologiczno-pedagogicznej (specjalistycznych i korekcyjno-kompensacyjnych) bądź rewalidacyjnych z uczniami posiadają osoby legitymujące się dyplomem ukończenia kierunku studiów w zakresie określonym w standardzie kształcenia dla tej grupy treści podstawowych i kierunkowych obejmujący treści prowadzonych zajęć i posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne bądź specjalistyczne. Wymagania kwalifikacyjne określone w rozporządzeniu ministra edukacji narodowej i wskazane w dyplomach wydanych przez uczelnię przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Kwalifikacje, którymi powinni legitymować się nauczyciele prowadzący zajęcia rewalidacyjne bądź inne specjalistyczne

<p>Kwalifikacje do prowadzenia wczesnego wspomaganie rozwoju (zarówno przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, jak i przedszkolach i szkołach specjalnych oraz ośrodkach)</p>
<p><i>Zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju</i> (prowadzi psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista w zależności od potrzeb rozwojowych dziecka)</p>
<p>Dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku psychologia albo studiów wyższych na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna, w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, oraz przygotowanie pedagogiczne lub studia magisterskie na kierunku psychologia albo studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna, a ponadto ukończenie studiów podyplomowych w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, oraz przygotowanie pedagogiczne oraz dyplom ukończenia studiów wyższych w zakresie fizjoterapii, rehabilitacji</p>

<p>ruchowej lub terapii pedagogicznej, a ponadto ukończyły studia podyplomowe w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, terapii pedagogicznej, terapii rodzin lub innego rodzaju terapii właściwej dla pobudzania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, o ile spełniają pozostałe wymagania kwalifikacyjne, tj. posiadają przygotowanie pedagogiczne, jak również o osoby legitymujące się kwalifikacjami do zajmowania stanowiska nauczyciela-logopedy.</p>	
<p>Zajęcia psychologiczne i pedagogiczne prowadzone przez nauczycieli-psychologów, nauczycieli-pedagogów i nauczycieli-logopedów w szkołach i placówkach</p>	
Ogólnodostępnych	specjalnych
<p><i>Zajęcia psychologiczne (prowadzi nauczyciel-psycholog)</i></p>	
<p>Dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku psychologia w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom lub dyplom magistra filozofii chrześcijańskiej, zgodnie z art. 63 ust. 1 ustawy z dnia 8 czerwca 2001 r. o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (Dz. U. Nr 73, poz. 763 i Nr 154, poz. 1798 oraz z 2009 r. Nr 22, poz. 120) oraz posiada przygotowanie pedagogiczne</p>	
<p><i>Zajęcia pedagogiczne (prowadzi nauczyciel-pedagog)</i></p>	
<p>Dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studiów magisterskich na dowolnym kierunku i studiów podyplomowych w zakresie prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne</p>	<p>Dyplom ukończenia studiów na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom oraz posiada przygotowanie pedagogiczne a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki, lub dyplom wymagany do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym rodzaju szkoły i placówki a ponadto ukończyła studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki, lub dyplom ukończenia studiów wyższych na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki oraz posiada przygotowanie pedagogiczne</p>
<p><i>Zajęcia logopedyczne (prowadzi nauczyciel-logopeda)</i></p>	
<p>Dyplom ukończenia studiów magisterskich w zakresie logopedii oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego lub studiów magisterskich na dowolnym kierunku i studiów podyplomowych w zakresie logopedii oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego</p>	<p>Jak obok lub ukończenie studiów pierwszego stopnia w zakresie logopedii oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego lub studiów pierwszego stopnia na dowolnym kierunku (specjalności) i studiów podyplomowych w zakresie logopedii oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego</p>
<p>2) <i>Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej (prowadzi nauczyciel-doradca zawodowy)</i></p>	

Dyplom ukończenia studiów magisterskich w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub dyplom studiów magisterskich na dowolnym kierunku i studiów podyplomowych w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne	Jak obok, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej, odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki
<i>Zajęcia rewalidacyjne</i> (zajęcia prowadzi nauczyciel-oligofrenopedagog i/lub inny specjalista stosownie do potrzeb ucznia)	
Specjalista legitymujący się dyplomem ukończenia studiów lub/ i certyfikatem z zakresu prowadzonych zajęć dostosowanych do potrzeb ucznia: logopeda, psycholog, pedagog, specjalista orientacji w przestrzeni, lektor nauczania języka migowego, specjalista z zakresu alternatywnych metod porozumiewania się, audiolog, rehabilitant, ruchowy i in.	Jak obok oraz posiadający wykształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczestników zajęć
Odrębna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i w szkołach specjalnych - kwalifikacje do nauczania mają nauczyciele, którzy legitymują się dyplomem ukończenia studiów wyższych do nauczania w szkole przedmiotu oraz studiów wyższych lub/i podyplomowych na kierunku pedagogika specjalna w zakresie oligofrenopedagogiki lub kursu kwalifikacyjnego z zakresu oligofrenopedagogiki.	Odrębna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazja specjalnych – kwalifikacje do nauczania mają osoby legitymujące się dyplomem ukończenia studiów wyższych na kierunku pedagogika specjalna w zakresie oligofrenopedagogiki

Źródło: Opracowanie własne.

Wybrane standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela

Przepisami rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, określonymi w pięciu modułach, zwiększona została rola kształcenia praktycznego w obszarach dotyczących kompetencji opiekuńczych, wychowawczych oraz diagnozowania indywidualnych potrzeb ucznia. Ważny jest też wymóg dotyczący nabycia umiejętności merytorycznych w zakresie przygotowania do prowadzenia zajęć edukacyjnych w klasach I-III szkoły podstawowej: języka polskiego (w tym tworzenia tekstów), matematyki (w tym przeprowadzania dedukcji matematycznej) oraz przyrody (w tym nabycia umiejętności ilustrowania zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń).

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia zajęć ma być przeprowadzane w ramach trzech obowiązkowych modułów, mających na celu uzyskanie takich samych efektów kształcenia:

- moduł 1 – zakres merytoryczny do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu, do nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) lub nauczania w klasach IV-VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny), lub w gimnazjum, lub szkole ponadgimnazjalnej, lub/i do kształcenia w zawodzie (III i IV etap edukacyjny);
- moduł 2 – ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych, w tym w zakresie współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania, a także różnorodnych uwarunkowań tych procesów;
- moduł 3 – podstawy dydaktyki oraz dydaktyka przedmiotu lub rodzaju zajęć na danym etapie edukacyjnym bądź etapach edukacyjnych.

Zgodnie z przepisami omawianego rozporządzenia realizacja modułów 2 i 3 powinna trwać łącznie nie mniej niż 3 semestry, natomiast moduł 3 jest realizowany po module 2. Kształcenie w zakresie modułu 4 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania więcej niż jednego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Komponenty wiedzy dydaktycznej i praktycznej realizowanej w ramach modułu 4 mogą być realizowane równoległe z realizacją modułu 3 albo po zakończeniu jego realizacji.

Przedstawione powyżej ramy prawne kształcenia do zawodu nauczyciela mogą być poszerzone o moduły fakultatywne, obejmujące przygotowanie w zakresie nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej w ramach modułu 5 – jest ono podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych albo szkołach lub oddziałach integracyjnych.

Absolwent studiów pierwszego stopnia, posiadający przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), a nieposiadający przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego, w toku studiów drugiego stopnia, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, realizuje moduły 1, 2 i 3 w zakresie zapewniającym przygotowanie do nauczania na odpowiednich etapach edukacyjnych.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami do każdej szkoły (ogólnodostępnej obwodowej, w której uczniowie spełniają obowiązek szkolny, lub ogólnodostępnej – ponadgimnazjalnej) mogą uczęszczać uczniowie posiadający specjalne potrzeby edukacyjne z różnych względów, w tym z powodu niepełnosprawności. W rozmaitych rodzajach działań edukacyjnych podejmowanych na rzecz tych uczniów wymagana jest wiedza specjalistyczna. Komponenty modułów powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych przy wykonywaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z różnymi grupami uczniów.

Rozporządzenie przewiduje, że kształcenie na studiach pierwszego stopnia będzie obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Na studiach drugiego stopnia kształcenie będzie obejmować przygotowanie do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek⁷. Jest to zmiana, która może zniechęcać absolwentów studiów pierwszego stopnia do kontynuowania kształcenia na studiach drugiego stopnia. Nasuwa się też pytanie, czy zmiana wprowadzana od 2012 r. będzie obowiązywała nauczycieli legitymujących się dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia, zatrudnionych np. w gimnazjach, do uzupełnienia poziomu wykształcenia. Dla przykładu większość krajów europejskich wymaga 3–4-letnich studiów licencjackich, natomiast m.in. Finlandia, Portugalia, Islandia, Francja i Hiszpania prowadzą kształcenie nauczycieli na 4–5-letnich studiach magisterskich. Jest to niewątpliwie właściwy kierunek rozwoju, bowiem wydłużenie studiów wpływa pozytywnie na status zawodu nauczyciela oraz pozwala przeznaczyć więcej czasu na naukę i praktyki zawodowe.

Kształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej ma umożliwić nabycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do nauczania w szkołach i placówkach specjalnych i obejmować treści dotyczące potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami, współpracy ze specjalistami wspomagającymi rozwój dzieci i młodzieży z określoną niepełnosprawnością oraz odpowiedniego do rodzaju i stopnia niepełnosprawności przygotowania i realizacji procesu kształcenia i wychowania. Przygotowanie to będzie prowadzone dla studentów lub absolwentów studiów, którzy będą posiadali lub posiadają przygotowanie merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) w celu uzyskania przygotowania do pracy w szkołach i placówkach specjalnych, w zakresie odpowiednim do posiadanego przygotowania merytorycznego i rodzaju niepełnosprawności uczniów.

Jedną ze specjalności realizowanych w ramach modułu 5, który przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela w specjalności edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest ta przygotowująca do kształcenia uczniów z zaburzeniami sfery intelektualnej. Z przedstawionej powyżej tabeli wynika, że taki kierunek kształcenia nie jest zgodny z nazwą „oligofrenopedagogika”, używaną dla określenia kierunku studiów, nadającego kwalifikacje do pracy z uczniami z upośledzeniem umysłowym (w rozporządzeniu ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli). Istnieje zagrożenie, że – w przypadku, kiedy przepisy stanowiące ministra edukacji narodowej nie zostaną zmienione – dyrektor szkoły nie będzie uznawał kwalifikacji uzyskanych przez nauczycieli legitymujących się dyplomem ukończenia studiów w specjalności edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (na podstawie

⁷ Nasuwa się pytanie, czy w wychowaniu przedszkolnym oraz nauczaniu na etapie szkoły podstawowej powinni pracować nauczyciele legitymujący się wysokimi czy tylko podstawowymi kwalifikacjami pedagogicznymi?

wprowadzanego od 1 października 2012 r. omawianego rozporządzenia ministra nauki i szkolnictwa wyższego). Zgodnie z nowym rozporządzeniem uczelnie prowadzące kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela są obowiązane do zapewnienia studentom (słuchaczom) przygotowania merytorycznego do realizacji szczegółowych wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie, odpowiednio do typu placówki, etapu edukacyjnego oraz nauczanego przedmiotu (rodzaju zajęć).

W przypadku kształcenia na studiach podyplomowych może ono być prowadzone w zakresie: przygotowania merytorycznego do nauczania kolejnego przedmiotu (rodzaju zajęć), przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów wyższych, posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowania osób, które posiadają kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela, do pracy w szkołach i placówkach specjalnych. W przypadku studiów podyplomowych w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów pierwszego stopnia kształcenie na studiach podyplomowych może obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach lub szkołach podstawowych.

Jak już podano wyżej, w przedszkolach, szkołach i placówkach zatrudniani są także specjaliści z zakresu nauk społecznych bądź legitymujący się kwalifikacjami do prowadzenia zajęć specjalistycznych lub korekcyjno-kompensacyjnych. Standardy kształcenia dla tych osób nie są określone.

Kształcenie podczas studiów powinno stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna służyła nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela, dlatego w rozporządzeniu położono nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu. W zależności od realizowanego modułu liczba godzin praktyk jest zróżnicowana – 30 godzin dla przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, 120 godzin przygotowania dydaktycznego, 120 godzin przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej oraz 60 godzin dla zdobycia kolejnego przedmiotu lub zajęć. Praktyki mają być organizowane w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni, obowiązkowo w tych typach i rodzajach szkół i placówek, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje przygotowanie. W trakcie praktyk studentowi (słuchaczowi) uczelnia ma zapewniać różnorodne formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

Inaczej określone są przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia⁸, w tym

⁸ 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 z późn. zm.

dla pedagogiki (załącznik nr 78⁹) lub pedagogiki specjalnej (załącznik nr 79¹⁰). Zgodnie z tymi standardami absolwent pedagogiki jest m.in. przygotowany do aktywności w różnych obszarach działań edukacyjnych oraz do pracy: w szkolnictwie (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej – zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela), w przedszkolach i placówkach oświatowych, poradniach specjalistycznych. Absolwent pedagogiki specjalnej posiada umiejętności posługiwania się nowoczesnymi środkami przekazu informacji i jest przygotowany do pracy na stanowisku: wychowawcy, nauczyciela, nauczyciela lub specjalisty współorganizującego kształcenie integracyjne, pedagoga specjalnego-terapeuty, specjalisty-pedagoga specjalnego, pedagoga specjalnego-rehabilitanta. Absolwenci są przygotowani do pracy w różnych instytucjach, w tym w: placówkach oświatowo-wychowawczych, z jednoczesnym zastrzeżeniem, że możliwość pracy w szkolnictwie wiąże się z koniecznością ukończenia specjalności nauczycielskiej (zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Oznacza to, że w przypadku, kiedy absolwent pedagogiki lub pedagogiki specjalnej aplikuje do pracy w przedszkolu lub innym podmiocie oświatowym, powinien również mieć ukończone przygotowanie zawodowe w specjalności nauczycielskiej.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) obejmuje zakres: merytoryczny do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) wynikający z modułu 1, psychologiczno-pedagogiczny wynikający z modułu 2 i dydaktyczny wynikający z modułu 3. Kształcenie to może zostać poszerzone o przygotowanie fakultatywne przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć), co określają moduł 4 oraz (w zakresie pedagogiki specjalnej) moduł 5.

Celem praktyk jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się równoległe z realizacją komponentu 2 tego modułu. W zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, praktyki mają miejsce w szkole lub w placówce realizującej kształcenie na danym etapie czy etapach edukacyjnych. Komponenty modułu powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Dla przykładu moduł 5 określa przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej. W trakcie realizacji tego modułu osoba przygotowująca się do wykonywania zawodu nauczyciela wybiera jedną z następujących specjalności:

⁹ Tamże.

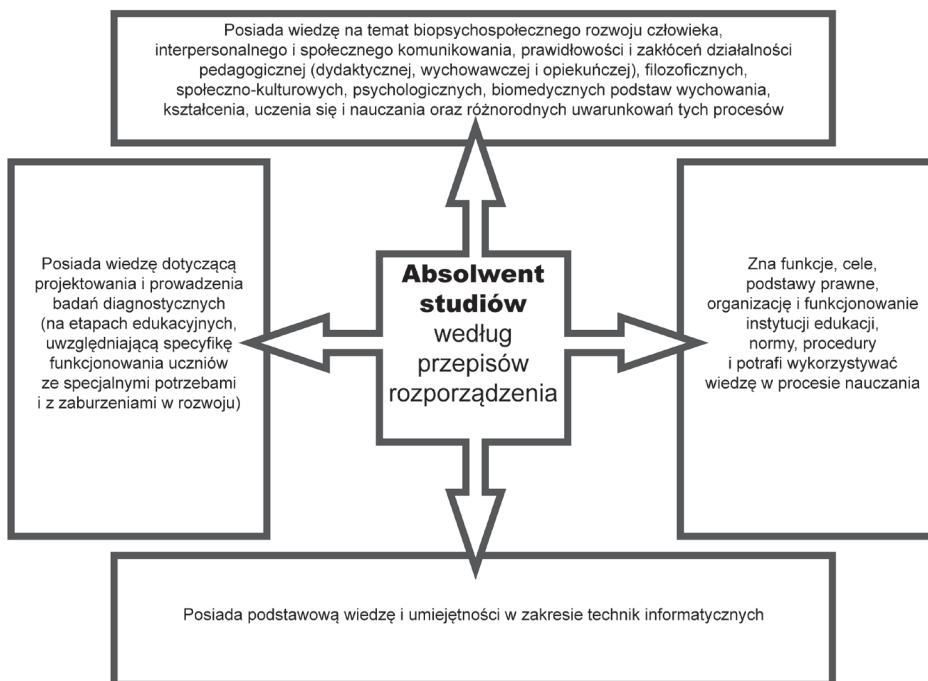
¹⁰ Tamże.

1. Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną.
2. Tyflopädagogika.
3. Surdopedagogika.
4. Pedagogika lecznicza.
5. Resocjalizacja i socjoterapia.

Sylwetkę absolwenta studiów nauczycielskich przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1

Sylwetka absolwenta studiów nauczycielskich



Źródło: opracowanie własne.

Uczelnia kształcąca studentów w zakresie kwalifikacji do pracy w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych opracowuje plan studiów i program nauczania, uwzględniający wymagania określone przez ministra właściwego do spraw nauki i szkolnictwa wyższego oraz ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, jak również wynikające z implementacji do przepisów prawa polskiego dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady Europy¹¹ w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych.

Ważnym aspektem przygotowywania nowych planów i programów nauczania do wprowadzanych obecnie zmian w kształceniu wyższym są Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego¹². Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) zostały stworzone

¹¹ Dyrektywa 205/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. Dz. Urz. UE L.05.255.22 z późn. zm.

¹² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. z 2011 r. nr 253 poz. 1520.

między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego i mają służyć przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. Krajowe Ramy Kwalifikacji zawierają opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Natomiast Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego to opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego m.in. w obszarach kształcenia nauk społecznych. Osoba posiadająca kwalifikacje pierwszego stopnia będzie się charakteryzować ogólną wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi.

Podsumowanie

We wprowadzeniu przyjęto, iż opis kwalifikacji wymaganych od nauczycieli wynika z wielu regulacji prawnych, gdyż inne przepisy regulują wymagania kwalifikacyjne, którymi powinni legitymować się pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy i pozostali specjaliści (do wykonywania pracy pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach funkcjonujących w systemie oświaty), inne regulują sposób nabywania wiedzy nadającej te kwalifikacje, odrębne zaś decydują o usytuowaniu zawodu nauczyciela w klasyfikacji zawodów dla potrzeb rynku pracy. Jeszcze inne przepisy regulują możliwość uznawania w krajach Unii Europejskiej kwalifikacji zawodowych zdobytych w Polsce.

Najważniejsza jest kompatybilność przepisów przygotowujących do zawodu z określonymi wymaganiami kwalifikacyjnymi. Z przedstawionego wywodu wynika oczywista konkluzja, że aby przyszły pedagog, psycholog, specjalista i nauczyciel legitymowali się kwalifikacjami do realizacji zadań edukacyjnych, standardy kształcenia na tych kierunkach powinny być spójne z przepisami prawa oświatowego.

W wielu aktach prawa oświatowego istnieje konieczność zobowiązania się przedszkoli, szkół i placówek do prowadzenia działań sprzyjających dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu uczniów oraz podejmowania odpowiednich kroków w celu kształtowania postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, w tym zapobiegania wszelkiej dyskryminacji. Jednocześnie definicja szkoły zawarta w ustawie o systemie oświaty wskazuje jedynie, że ilekroć jest mowa o szkole, należy przez to rozumieć również przedszkole oraz wymienia i definiuje rodzaje i typy szkół. Ze względu na tę terminologię w mojej ocenie nie wszystkie organy prowadzące, dyrektorzy i nauczyciele, uznają, że działania te ma prowadzić kadra pedagogiczna. Być może wynika to z braku właściwego przygotowania. Konieczne jest dostosowanie definicji i zadań określających działania szkoły, ale w rozumieniu osób w niej zatrudnionych. Wymownym przykładem takiego niezrozumienia przepisów jest obecnie traktowanie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci (organizowanego na bazie lokalowej szkoły) jako szkoły, a nie przedszkola. Wyrazem tego jest np. zatrudnianie w tych oddziałach nauczycieli szkół i zarządzanie przez dyrektorów szkół dla dzieci przedszkolnych

przerw świątecznych oraz ferii zimowych i letnich, tak jak dla dzieci szkolnych. A przecież z regulacji ustawy o systemie oświaty¹³ jednoznacznie wynika, że „wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wieku 3-6 lat i że jest ono realizowane w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego”¹⁴ oraz że „do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej stosuje się przepis dotyczący realizacji programu wychowania przedszkolnego uwzględniającego podstawę programową wychowania przedszkolnego”¹⁵. Dopiero rozporządzenie w sprawie zasad oceniania klasyfikowania i promowania uczniów¹⁶ zobowiązuje nauczyciela do indywidualizowania pracy z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, dostosowywania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych ucznia, jednocześnie w innym rozporządzeniu (w sprawie statutów szkół publicznych¹⁷) ustanawiając, że oddział w szkole może liczyć do 30 uczniów.

Porównanie wybranych przepisów zobowiązujących pedagogów i specjalistów pracujących w przedszkolach, szkołach i placówkach do realizowania zadań oświatowych i wymagań kwalifikacyjnych, jakimi powinni legitymować się nauczyciele, poświadczonych dyplomem ukończenia studiów lub innym dokumentem wydanym przez uczelnię, dyplomem ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwem ukończenia kursu kwalifikacyjnego oraz przepisów określających sposób nabywania tych kompetencji przedstawia tabela 4.

Z poniższej tabeli wynika, że nie wszystkie aspekty zadań oświatowych znalazły swoją reprezentację w przepisach nowego rozporządzenia ministra nauki i szkolnictwa wyższego, określających standardy kształcenia nauczycieli.

Z ogólnie zarysowanych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego określonych przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego wynika możliwość wypełnienia kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela treścią adekwatną do potrzeb oświatowych, wymaga to jednak od senatów szkół wyższych dobrej znajomości obowiązujących przepisów, jak również prawidłowego podejścia do ich przestrzegania. Dopiero wówczas może to przynieść oczekiwane pozytywne efekty wprowadzanych zmian dotyczących m.in. zakresu teoretycznego i praktycznego oraz przygotowania pedagogicznego do wykonywania zawodu nauczyciela, a tym samym do podniesienia jakości pracy nauczycieli i specjalistów.

¹³ Art. 14 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

¹⁴ Art. 14 ust. 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

¹⁵ Art. 14 ust. 2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. nr 256 poz. 2572, z późn. zm.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz. U. z 2007 r. nr 83 poz. 562 z późn. zm.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Dz. U. z 2001 r. nr 61 poz. 624 z późn. zm.

Tabela 4

Wybrane przepisy charakteryzujące wymagania kwalifikacyjne

Wybrane wymagania kwalifikacyjne nauczycieli zatrudnianych w systemie oświaty (określone przez ministra edukacji narodowej)	Wymagania dotyczące standardów kształcenia na studiach (określone przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego)
<p>Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach, szkołach podstawowych i w gimnazjach posiada osoba legitymująca się dyplomem studiów magisterskich na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiadaniem przygotowaniem pedagogicznym. Stanowisko nauczyciela w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych może zajmować również osoba, która ukończyła jedną z następujących dróg kształcenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, • zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym <p>Dopuszczalne jest także zatrudnienie nauczyciela, który legitymuje się ukończeniem zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje</p>	<p>Absolwent studiów powinien posiadać:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzę merytoryczną i metodyczną; • wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; • umiejętność stosowania technologii informacyjnej; • znajomość języka obcego
<p>Kwalifikacje do nauczania konkretnego przedmiotu bądź prowadzenia konkretnego typu zajęć, gotowość do realizacji zadań: dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, zapewnienie bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (w zależności od wyboru kierunku przyszłej pracy zawodowej, np. nauczania z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, oprócz wiedzy teoretycznej z zakresu nauczania zintegrowanego, dydaktyki, psychologii i pedagogiki, powinno być nabyte także praktyczne przygotowanie do pracy w przedszkolu lub szkole podstawowej na etapie nauczania zintegrowanego)</p>	<p>Uczelnie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela są obowiązane do wyposażenia studentów w wiedzę merytoryczną do realizacji szczegółowych wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie, odpowiednio do typu placówki, etapu edukacyjnego oraz nauczanego przedmiotu (rodzaju zajęć)</p>

<p>Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach specjalnych, szkołach podstawowych specjalnych, gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych specjalnych posiada osoba legitymująca się poziomem wykształcenia adekwatnym do typu i rodzaju szkoły, a ponadto ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów</p>	<p>Absolwent pedagogiki specjalnej jest przygotowany do pracy na stanowisku: wychowawcy, nauczyciela lub specjalisty współorganizującego kształcenie integracyjne, pedagoga specjalnego terapeuty, specjalisty-pedagoga specjalnego, pedagoga specjalnego rehabilitanta</p>
<p>Kwalifikacje do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych i specjalistycznych z uczniami z niepełnosprawnościami posiada osoba, która ukończyła studia magisterskie na kierunku psychologia albo studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie prowadzonych zajęć oraz przygotowanie pedagogiczne</p>	
<p>Przygotowanie pedagogiczne, w tym odbycie praktyki pedagogicznej w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. W trakcie praktyki student powinien osobiście poznać: specyfikę szkoły, organizację nauczania uczniów, warunki oraz warsztat pracy pedagoga, w tym dostosowywanie treści, form i metod kształcenia do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami</p>	<p>W zależności od realizowanego modułu liczba godzin praktyk jest zróżnicowana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 godzin dla przygotowania psychologiczno-pedagogicznego; • 120 godzin przygotowania dydaktycznego; • 120 godzin przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej; • 60 godzin dla zdobycia kolejnego przedmiotu lub zajęć. <p>Praktyki powinny być organizowane w tych typach i rodzajach szkół i placówek, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje przygotowanie. Równoległe z realizacją zajęć w uczelni powinny następować wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy)</p>
<p>Wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju</p>	<p>Przepisy nie określają</p>
<p>Praca zespołowa w celu rozpoznawania potrzeb, planowania i realizowania działań wyrównujących szanse uczniów i opracowywanie planów wspierających rozwój uczniów</p>	
<p>Współpraca z rodzicami i formy tej współpracy</p>	
<p>Ewentualny udział w zespole wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka</p>	

Tworzenie wewnętrzzkolnych programów nauczania, profilaktyki i wychowawczych	Przepisy nie określają
Poznanie i stosowanie różnych metod aktywizujących działania wspierające kształcenie uczniów, np. EEG Biofeedback, Tomatis i inne	
Tworzenie zasad oceniania wewnętrzzkolnego	
Tworzenie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów z niepełnosprawnościami	

Źródło: Opracowanie własne.

Dla przypomnienia warto wspomnieć, że nauczyciele i specjaliści legitymujący się kwalifikacjami do pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną, zgodnie z polską klasyfikacją zawodów, wchodzi w skład grupy wielkiej nr 2¹⁸. Zawody wchodzące w jej skład wymagają posiadania dużej wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Zadaniem tej grupy zawodowej jest m.in. systematyczne nauczanie oraz wdrażanie do działania praktycznego koncepcji i teorii (naukowych lub artystycznych), powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez twórczość i prowadzenie badań. Dla określenia kwalifikacji najważniejsze są dwa aspekty: poziom i specjalizacja.

Bibliografia

Dyrektywa 205/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. Dz. Urz. UE L.05.255.22 z późn. zm.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz. U z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz. U. z 2011 r. Nr 84 poz. 455 z późn. zm.

Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. z 2012 r. poz. 131.

¹⁸ W ustalonej przez ministra pracy i polityki społecznej *Klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy* poszczególne zawody zostały pogrupowane w grupy wielkie i podgrupy. Ustalono także wymagania kwalifikacyjne jakie muszą spełniać osoby wykonujące zawody wymienione w tych grupach. Wyróżnionych jest 10 grup wielkich. W grupie wielkiej nr 2 zostali uwzględnieni specjaliści, dla których określono zawody wymagające posiadania wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz. U. z 2012 r. Nr 207 poz. 2110.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dz. U. Nr 173, poz. 1072)

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 z późn. zm. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz. U. z 2011 r. Nr 253 poz. 1520.

TERESA SERAFIN

Legitymizacja wykonywania zawodu nauczyciela wynikająca z obowiązujących przepisów prawa oświatowego

Wprowadzenie

Nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy, logopedzi i inni specjaliści prowadzący zajęcia z dziećmi i młodzieżą w przedszkolach, szkołach i placówkach funkcjonujących w systemie oświaty stanowią grupę zawodową, wykonującą pracę spełniającą szczególną rolę dla przyszłości uczniów, jak i całego społeczeństwa. Status zawodowy oraz wymagania kwalifikacyjne, jakimi powinny się legitymować osoby wykonujące zawody pedagogiczne, są opisane w wielu różnych przepisach prawa, przy czym prawo to, w zależności od potrzeb danego podmiotu, jest interpretowane na wiele różnych sposobów, a niektóre normy prawne nie są brane pod uwagę. Dotyczyć to może przepisów, które regulują politykę edukacyjną koncentrującą się na idei wychodzenia naprzeciw potrzebom ucznia, indywidualizacji procesu nauczania i udzielania na terenie szkoły lub placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jednocześnie przepisami tymi wprowadzono wymaganie zastosowania wiedzy i odpowiednich metod diagnozy w trakcie zorganizowanego procesu nauczania i wychowania oraz bieżącej współpracy z rodzicami dziecka. Przepisy te kierują działania nauczycieli na podniesienie jakości kształcenia oraz realizację zmienionej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, w tym obowiązek prowadzenia i dokumentowania obserwacji pedagogicznej we wszystkich grupach wiekowych uczniów oraz obowiązek prowadzenia diagnozy przedszkolnej dzieci w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej. Intencją wprowadzenia tego przepisu było stworzenie możliwości odpowiedniego prowadzenia działań wyrównujących zaburzenia rozwojowe dzieci na podstawie diagnozy funkcjonalnej i udzielenie dziecku pomocy, adekwatnej do rozpoznanych potrzeb. O wynikach dokonanej diagnozy informowani są rodzice przedszkolaka. Obowiązujące prawo określa metody i formy przekazywania rodzicom informacji postdiagnostycznych na druku „Informacji o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej”, oznaczonym numerem 70 w załączniku nr 3 do rozporządzenia w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków

szkolnych¹. W wyniku wprowadzonych zmian nałożone zostały na nauczycieli nowe obowiązki, do wykonania których *de facto* nie wszyscy mają odpowiednie kwalifikacje. Aby sprostać tym przepisom, nauczyciel zatrudniony w przedszkolu powinien posiadać kompetencje i umiejętności do praktycznej realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i prowadzenia obserwacji oraz podejmowania działań psychologiczno-pedagogicznych, wspierających rozwój dziecka.

Realizm pedagogiczny podpowiada, że aby dokonać skutecznej analizy prawa, w którym określone są kwalifikacje zapewniające pedagogom, nauczycielom, wychowawcom i innym specjalistom uprawnienia odpowiednie do charakteru pracy wykonywanej w przedszkolach, szkołach i placówkach funkcjonujących w systemie oświaty, niezbędna jest kwerenda bazy ustaw, ale także i rozporządzeń szczegółowo regulujących różne aspekty zadań oświatowych oraz regulacji innych resortów. Dla potrzeb tego artykułu dokonano analizy wybranych przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie systemu oświaty, systemu szkolnictwa wyższego oraz pracy i polityki społecznej.

Klasyfikacja zawodów i specjalności

Zmiany w systemie oświaty, dotyczące m.in. wprowadzania nowych obowiązków do wykonywania przez pracowników pedagogicznych oraz związane z nimi wyzwania, są ważnym etapem rozwoju osobistego ucznia i nauczycieli. Aby w sposób naturalny i elastyczny dostosować się energetycznie do zachodzących zmian, niezbędne jest nabycie wiedzy dotyczącej zarówno celów polityki gospodarczej i społecznej, w tym oświatowej, klasyfikacji zadań formułowanych dla ich opisu, jak również opanowanie zakresu umiejętności i kwalifikacji wybranego zawodu oraz poznanie jego usytuowania prawnego.

Struktura klasyfikacji² oparta jest na systemie pojęć, z których najważniejsze to: zawód, specjalność, umiejętności oraz kwalifikacje zawodowe, wyodrębniane także w związku z rozwojem różnych dziedzin nauki. Dla przykładu, do klasyfikacji zawodów i specjalności określonych dla potrzeb rynku pracy został wpisany

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych. Dz. U. z 2010 r. nr 97 poz. 624.

² Obecnie, tzn. od 1 lipca 2010 r., obowiązuje klasyfikacja zawodów i specjalności wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2010 r. nr 82 poz. 537; [online], Dostępne w Internecie: http://www.psz.praca.gov.pl/_files/_akty_prawne_2006/akty_wykonawcze/dziennik/dz_u_10_82_537_.pdf). Aktualizowanie klasyfikacji w celu dostosowania do zmian zachodzących na rynku pracy (polskim i europejskim) poprzez wprowadzanie do niej nowych zawodów/specjalności odbywa się co 2-3 lata w drodze zmian ww. rozporządzenia. Wcześniej obowiązywała klasyfikacja wynikająca z art. 36 ust. 8 ustawy z dnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008r. nr 69 poz. 415 z późn. zm.), która zobowiązała ministra właściwego do spraw pracy do określenia w drodze rozporządzenia w sprawie klasyfikacji zawodów. Rozporządzenie to charakteryzowało zawody i specjalności występujące na rynku pracy oraz potrzeby pośrednictwa i poradnictwa zawodowego. Określało ono również zawody występujące w oświacie i w szkolnictwie wyższym.

również zawód pedagog³ (w drodze rozporządzenia⁴ ministra właściwego do spraw pracy). Opracowanie polskiej klasyfikacji zawodów wynikało z potrzeby uzyskania jej większej spójności ze standardem międzynarodowym ISCO-08. Kwalifikacje odnoszące się do poziomów wykształcenia określonych w Międzynarodowej Klasyfikacji Standardów Edukacyjnych zostały pogrupowane w cztery szerokie poziomy. Poszczególne zawody i specjalności podzielono również na grupy elementarne, a te z kolei na bardziej zagregowane grupy średnie, duże i wielkie. Podczas grupowania podstawą było podobieństwo kwalifikacji zawodowych wymaganych dla realizacji zadań danego zawodu (specjalności) z uwzględnieniem dwóch aspektów kwalifikacji, tj. ich poziomu i specjalizacji⁵. Wszystkie pozycje klasyfikacyjne opatrzone zostały kodem (symbolem cyfrowym). Grupy wielkie oznaczono symbolem jednocyfrowym, grupy duże – dwucyfrowym, grupy średnie – trzycyfrowym, a elementarne – czterocyfrowym. Poszczególnym zawodom i specjalnościom przyporządkowano kod sześciocyfrowy. Dla przykładu, w grupie wielkiej nr 2 zostali uwzględnieni specjaliści, dla których określono zawody wymagające posiadania wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Ich głównym zadaniem jest wdrażanie do działania praktycznego koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez twórczość i prowadzenie badań oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie. Struktura grupy wielkiej zawiera również 6 grup dużych, 30 grup średnich oraz 98 grup elementarnych. Wyszczególniono w nich 663 zawody i specjalności oraz 4 poziomy kwalifikacji, w tym m.in. nauczycieli szkół podstawowych i specjalistów do spraw wychowania małego dziecka, nauczycieli kształcenia zawodowego, nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem nauczycieli kształcenia zawodowego), innych specjalistów wychowania, pedagogów, nauczycieli szkół specjalnych, specjalistów nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowanych, psychologów i pokrewne zawody, specjalistów do spraw społecznych. Specjalność jest wynikiem podziału pracy w ramach zawodu, zawiera część czynności o podobnym charakterze (związanych z wykonywaną funkcją lub przedmiotem pracy), wymagających pogłębionej lub dodatkowej wiedzy i umiejętności, zdobytych w wyniku dodatkowego szkolenia lub praktyki.

³ Zawód jest zespołem czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, wymagającym przygotowania (kwalifikacji), wykonywanym przez osobę stale lub dorywczo, stanowiącym dla niej źródło utrzymania. Polska klasyfikacja zawodów i specjalności (PKZ) została oparta na Międzynarodowym Standardzie Klasyfikacji ISCO opracowanym przez Międzynarodową Organizację Pracy i rekomendowanym przez Eurostat do stosowania w krajach Unii Europejskiej.

⁴ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 czerwca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*. Dz. U. z 2007 r. nr 106 poz. 728 z późn. zm. Przyjęte definicje mają zastosowanie, gdy niezbędne kwalifikacje zawodowe są nabywane poprzez formalne wykształcenie lub szkolenie.

⁵ Na podstawie *Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy* (2010), opublikowanej na stronie internetowej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (www.mpips.gov.pl, zakładka „Praca”, Akty prawne, dział „Promocja zatrudnienia. Łagodzenie skutków bezrobocia”).

Włączenie zawodu do ewidencji, jaką stanowi klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, nie jest jednak równoważne z nadaniem uprawnień do wykonywania tego zawodu. Oznacza to jedynie, że mogą być osoby, które wykonują taką działalność oraz że to nie jest prawnie zabronione. Przykładem tego jest wskazanie w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy grupy zawodów oznaczonej kodem 323: Praktykujący niekonwencjonalne lub komplementarne metody terapii – zawodu kynoterapeuty (dogoterapeuty). Osoby wykonujące taką działalność mają prawo do jej wykonywania, jednak bez legitymizacji zawodowej, bowiem obecnie brak jest możliwości uzyskiwania kwalifikacji zawodowych z zakresu kynoterapii w ramach systemu kształcenia zawodowego, określonego przepisami ministra właściwego do spraw oświaty.

Dla określenia kwalifikacji istotne są dwa aspekty:

1. Poziom kwalifikacji – rozumiany jako umiejętności oraz kompleksowość tych umiejętności, wynikające ze złożoności funkcji oraz zakresu zadań i obowiązków (przy czym kompleksowość umiejętności traktuje się jako czynnik ważniejszy).
2. Specjalizacja – rozumiana jako rodzaj koniecznej wiedzy czy umiejętności posługiwania się określonymi urządzeniami, narzędziami, rodzajem stosowanych materiałów czy produkowanych wyrobów albo rodzajem świadczonych usług. Przez umiejętność rozumie się sprawdzoną możliwość wykonania odpowiedniej klasy zadań w ramach zawodu i specjalności, natomiast przez kwalifikacje zawodowe rozumie się układy wiedzy i umiejętności wymagane do realizacji zadań składowych do wykonania w danym zawodzie.

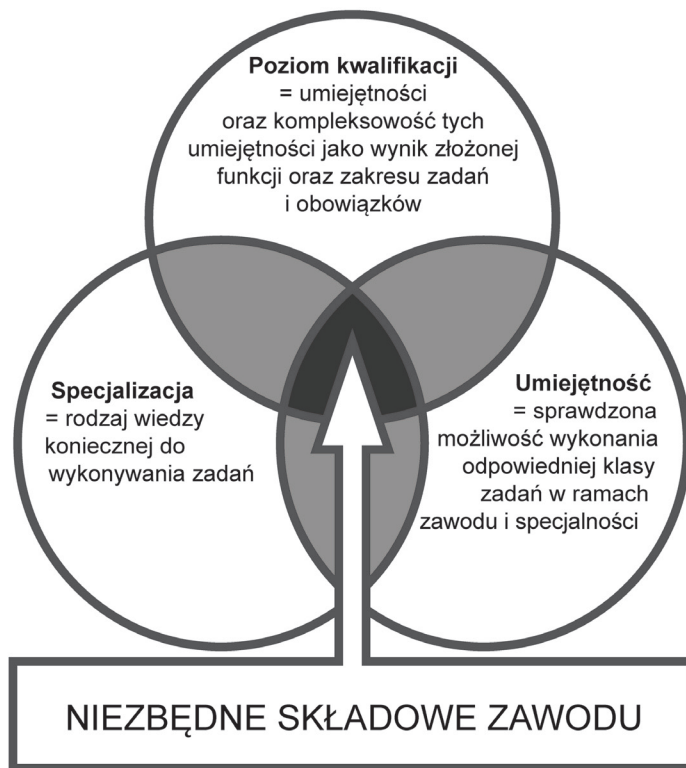
Przedstawione aspekty, wynikające ze standardów klasyfikacji zawodów i specjalności, są obligatoryjne, a dotyczące poziomu kwalifikacji i specjalizacji dla pracowników pedagogicznych (pedagogów, psychologów, nauczycieli i innych specjalistów) zatrudnianych w systemie oświaty zostały określone w systemie szkolnictwa wyższego. Takie podejście umożliwia każdemu obywatelowi państwa członkowskiego Unii Europejskiej uznanie kwalifikacji do wykonywania zawodu regulowanego lub działalności w państwie członkowskim innym niż to, w którym uzyskał on kwalifikacje zawodowe⁶.

Poniżej, na rysunku 1, przedstawiono wykres poszczególnych składowych niezbędnych do uznania kwalifikacji zawodowych na rynku pracy.

⁶ Na podstawie Dyrektywy 2005/36/WE, która do polskiego prawa została wdrożona *Ustawą z dnia 18 marca 2008 r. o zasadach uznawania kwalifikacji zawodowych nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Dz. U. z 2008 r. nr 53 poz.394.

Rysunek 1

Kwalifikacje zawodowe wg Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy



Źródło: Opracowanie własne.

Z powyżej przedstawionych w układzie graficznym ogólnych zakresów wymagań kwalifikacyjnych dla zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy wynika, że w odniesieniu do osób, które przygotowują się do realizacji zadań oświatowych, uczelnie powinny tak opracować plany i programy studiów, by studenci nabyli wiedzę teoretyczną i praktyczną, w tym umiejętności z zakresu specjalizacji odpowiadającej przyszłej pracy z uczniami.

Tematyka kwalifikacji pedagogicznych może być rozpatrywana z różnych punktów widzenia. W niniejszym artykule podjęto próbę analizy wymagań kwalifikacyjnych niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela i pedagoga w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych oraz sposobu, w jaki te kwalifikacje mogą być uzyskane z punktu widzenia obowiązujących przepisów prawa.

Standardy wymagań kwalifikacyjnych niezbędne do zatrudnienia w charakterze nauczyciela lub innego specjalisty

W systemie oświaty obowiązują przepisy regulujące w sposób ogólny i bardziej szczegółowy różne aspekty związane z zapewnieniem uczniom warunków do spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. Z regulacji tych wynikają zadania do realizacji przez kadrę pedagogiczną zatrudnioną w przedszkolach, szkołach i placówkach.

Podstawowym dokumentem regulującym obowiązki (i prawa) nauczycieli jest ustawa Karta Nauczyciela (KN)⁷. Definicja zawarta w art. 3 tej ustawy stanowi, że ilekroć jest mowa o nauczycielu, należy przez to rozumieć nie tylko nauczycieli, ale również wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach. Ustawa dodatkowo precyzuje, w art. 1 i 2, że jej przepisom podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli, działających na podstawie ustawy o systemie oświaty⁸, w zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych, działających na podstawie ustawy o postępowaniu w sprawie nieletnich⁹, w publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz w enumeratywnie wymienionych instytucjach i urządach organów administracji rządowej na stanowiskach, na których wymagane są kwalifikacje pedagogiczne, jak również w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach prowadzonych przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego. Natomiast z art. 6. ustawy KN wynika, że nauczyciel jest obowiązany:

1. Rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.
2. Wspierać każdego ucznia w jego rozwoju.
3. Dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego.
4. Wychowywać w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka.
5. Dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. (Dz. U. z 2006 r. nr 97 poz. 674 z późn. zm.)

⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. nr 256 poz. 2572, z późn. zm.)

⁹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawie nieletnich. Dz. U. z 2011 r. nr 191 poz. 1134.

Do wykonywania pracy zawodowej w każdej z wymienionych powyżej placówek i instytucji osoby zatrudnione powinny mieć odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Ponadto w art. 9 ust. 1 KN określono wymagania dotyczące poziomu wykształcenia nauczycieli. I tak stanowisko nauczyciela (KN) może zajmować osoba, która:

1. Posiada wykształcenie wyższe z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym¹⁰ lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje.
2. Przestrzega podstawowych zasad moralnych.
3. Spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

Z wykazu ustawowych obowiązków zawodowych nauczycieli obligatoryjnie wynika, że powinni się oni legitymować kwalifikacjami, umiejętnościami i wiedzą praktyczną i teoretyczną, pozwalającą na działalność wychowawczo-edukacyjną (przedszkole), dydaktyczno-wychowawczą (szkoła) i wychowawczo-opiekuńczą (placówka oświatowa).

Pamiętając o tym, że do każdej ze szkół i placówek oświatowych mogą uczęszczać dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z różnych powodów, w tym z niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego albo choroby przewlekłej, przyszli nauczyciele powinni być przygotowani teoretycznie i praktycznie także z zakresu wiedzy dotyczącej rozpoznawania tych potrzeb oraz udzielania im adekwatnej pomocy w przezwyciężaniu trudności rozwojowych.

Decyzję o zatrudnieniu nauczyciela podejmują dyrektorzy przedszkoli, szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na podstawie dokumentacji uzasadniającej łącznie:

1. Poziom wykształcenia adekwatny do typu i rodzaju szkoły.
2. Kwalifikacje do nauczania konkretnego przedmiotu bądź prowadzenia konkretnego typu zajęć.
3. Przygotowanie pedagogiczne.
4. Zaświadczenie lekarza medycyny pracy o spełnianiu warunków zdrowotnych.
5. Niekaralność.

Dla dyrektora ważna jest zawarta w dyplomie informacja na temat nazwy ukończonych kwalifikacji – powinna być zgodna z przedmiotem nauczania bądź z zajęciami, które mają być prowadzone, jak również dodatkowe dane wynikające z suplementu załączonego do dyplomu ukończonych studiów. Oznacza to, że uczelnie wyższe powinny znać wymagania określone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i kształcić przyszłych nauczycieli oraz wydawać dyplomy określające uzyskane wykształcenie zgodnie z oczekiwaniami oświaty.

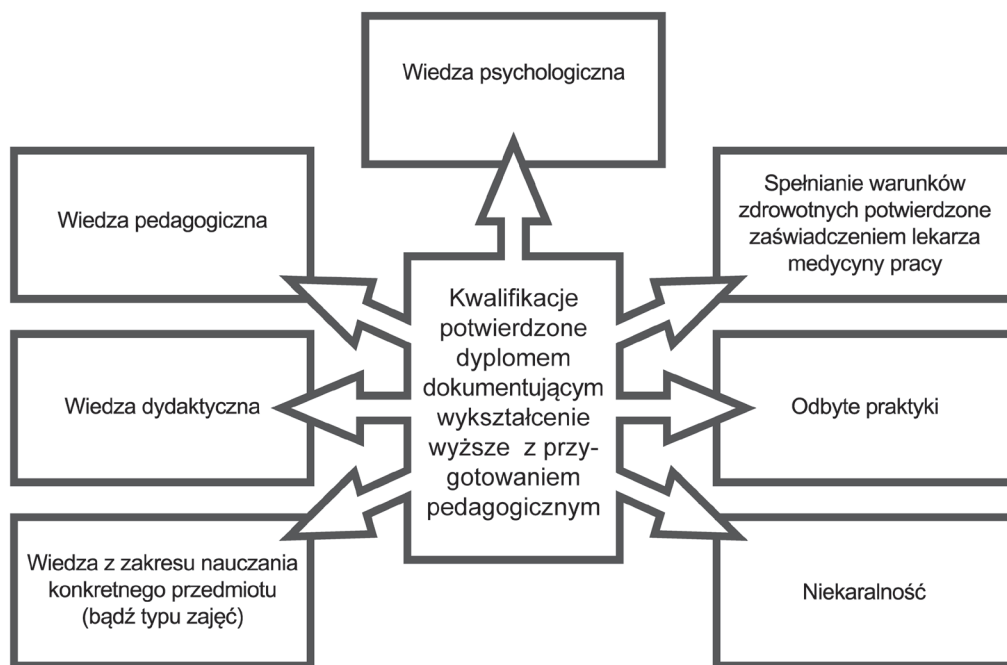
¹⁰ Przez wyższe wykształcenie należy rozumieć ukończenie studiów pierwszego lub drugiego stopnia (§ 1 pkt. 5,6 7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dz. U. z 2009 r. nr 50 poz. 400 oraz z 2012 r. poz. 174 oraz poz. 426.

Przykładem nieuznania w systemie oświaty kwalifikacji nauczycielskich, nadanych dyplomem ukończenia studiów pedagogicznych, był tytuł nauczyciela kształcenia integracyjnego.

Schemat na rysunku 2 przedstawia zależności dotyczące wyboru kierunku przyszłej pracy zawodowej, np. nauczania z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, gdzie oprócz wiedzy teoretycznej z zakresu nauczania zintegrowanego, dydaktyki, psychologii i pedagogiki powinno być nabyte także praktyczne przygotowanie do pracy w przedszkolu lub szkole podstawowej na etapie nauczania zintegrowanego.

Rysunek 2

Wymagania kwalifikacyjne pracowników pedagogicznych według Karty Nauczyciela



Źródło: Opracowanie własne.

Wymagania kwalifikacyjne adekwatne do typu i rodzaju szkoły

Nauczyciele przedmiotów powinni oprócz zakresu wiedzy objętej podstawą programową¹¹ posiadać ogólną i szczegółową: a) wiedzę dydaktyczną oraz umiejętność jej zastosowania w procesie nauczania, b) wiedzę psychologiczną i pedagogiczną,

¹¹ Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określił podstawę programową kształcenia ogólnego dla każdego typu i rodzaju szkoły w rozporządzeniu z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 4 poz. 17).

pozwalającą im na dostrzeganie związków między rozwojem a przyswajaniem przez ucznia wiedzy przedmiotowej. Bardzo ważne jest doświadczenie wyniesione z praktycznego przygotowania do nauczania danego przedmiotu bądź prowadzenia zajęć. Praktyka bowiem ułatwia zauważenie zależności i związków między zaobserwowanymi zjawiskami występującymi podczas procesu dydaktyczno-wychowawczego i wykorzystanie tych spostrzeżeń do dostosowywania nauczania do potrzeb uczniów i ich możliwości rozwojowych.

Szczegółowe doprecyzowanie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli i innych specjalistów zatrudnianych w systemie oświaty znajduje się w rozporządzeniu¹² wydanym przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania na podstawie delegacji zawartej w art. 9 ust. 2 Karty Nauczyciela. Przepisy tego aktu prawnego definiują, co należy rozumieć przez przygotowanie pedagogiczne, oraz wskazują, kto posiada kwalifikacje do zatrudnienia w przedszkolu, szkole lub placówce i jakim dyplomem ukończenia studiów powinien legitymować się absolwent uczelni przygotowującej do wykonywania zawodu nauczyciela.

Przez przygotowanie pedagogiczne należy rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Natomiast w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin (§ 1 tego rozporządzenia). Kwalifikacje do pracy w przedszkolach, szkołach i placówkach systemu oświaty posiadają zaś osoby, które ukończyły studia na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć oraz osoby, które ukończyły studia wyższe na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla danego kierunku w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje zakres nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć. Podczas praktyki pedagogicznej student powinien osobiście poznać: specyfikę szkoły lub placówki oraz organizację nauczania przedmiotu lub zajęć, do prowadzenia których się przygotowuje, jak również warunki oraz warsztat pracy pedagoga i innych pracujących specjalistów.

Z przepisów tych wynika, że nauczyciele powinni w trakcie przygotowania teoretycznego i praktycznego nabyć kompetencje do pracy edukacyjnej z uczniami, w tym do przekazywania wiedzy i umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań problemów określonych w nauczonym przedmiocie (zajęciach).

¹² 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 2009 r. nr 50 poz. 400.

Graficzne przedstawienie modułów praktycznego przygotowania do wykonywania zadań oświatowych przedstawia rysunek 3.

Rysunek 3

Wiedza pedagogiczna nabywana podczas zajęć praktycznych w szkole lub placówce



Źródło: Opracowanie własne.

Dokumentem świadczącym o uzyskanych w czasie kształcenia kwalifikacjach oraz o posiadaniu przygotowania pedagogicznego jest dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego¹³.

W zakresie szczegółowym przepisy tego rozporządzenia różnicują wymagania kwalifikacyjne, uzależniając je od rodzaju i typu przedszkola, szkoły lub placówki. Dla przykładu wybrane kwalifikacje określone przez ministra właściwego do spraw oświaty przedstawione zostały następująco:

1. Na stanowisku nauczyciela w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych można zatrudnić osobę legitymującą się dyplomem ukończonych

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. Nr 97, poz. 624) oraz Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu ((Dz. U. Nr 196, poz. 1167)

studiów wyższych na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Prawo do nauczania na wczesnym etapie edukacyjnym ma również osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

2. Do zajmowania stanowiska nauczyciela w zakładach kształcenia nauczycieli, placówkach doskonalenia nauczycieli, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, bibliotekach pedagogicznych, kolegiach pracowników służb społecznych, liceach ogólnokształcących, technikach i szkołach policealnych posiada osoba, która ukończyła studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studia magisterskie na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów (w grupie treści podstawowych i kierunkowych) obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studia magisterskie na innym kierunku (specjalności) i studia dyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne (§ 2)¹⁴.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych w zasadniczych szkołach zawodowych posiada osoba, która ukończyła: studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studia pierwszego stopnia na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne. Podsumowując, na stanowisku nauczyciela w zasadniczej szkole zawodowej (jako typu szkoły ponadgimnazjalnej, której ukończenie umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe) można zatrudnić osobę legitymującą się dyplomem ukończenia co najmniej wyższego wykształcenia zawodowego oraz przygotowaniem pedagogicznym. W uzasadnionych przypadkach, za zgodą organu prowadzącego i na zasadach określonych w Kodeksie pracy, w szkołach zawodowych możliwy jest zatrudnienie osoby nieposiadającej kwalifikacji.

Analizowane rozporządzenie określa również kwalifikacje, których się wymaga od nauczycieli i wychowawców przedszkoli szkół i placówek specjalnych. Zostały

¹⁴ Z wyjątkiem szkół wyższych, szkół i oddziałów dwujęzycznych, grup, oddziałów, przedszkoli lub szkół umożliwiających uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej, przedszkoli, szkół i placówek kształcenia specjalnego, szkół i zakładów poprawczych oraz zajmowania stanowiska nauczyciela-psychologa, nauczyciela-pedagoga, nauczyciela-logopedy, nauczyciela-doradcy zawodowego i nauczyciela-wychowawcy.

one określone w § 14, z tym że w ust. 1 określono wymagania kwalifikacyjne nauczycieli zatrudnionych do kształcenia dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Do prowadzenia (z tą grupą uczniów¹⁵) zajęć edukacyjnych¹⁶ i działań wychowawczych w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach ogólnodostępnych, integracyjnych bądź specjalnych oraz w trzyletnich specjalnych szkołach przysposabiających do pracy w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych kwalifikacje posiada osoba, która ukończyła studia wyższe w zakresie: oligofrenopedagogiki lub ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie oligofrenopedagogiki. Natomiast zajęcia edukacyjne z przedmiotów (wychowania fizycznego, muzyki, plastyki) powinni prowadzić nauczyciele legitymujący się kwalifikacjami z zakresu danego przedmiotu oraz dyplomem studiów podyplomowych lub świadectwem ukończenia kursu kwalifikacyjnego z zakresu oligofrenopedagogiki.

Dodatkowego podkreślenia wymaga fakt, iż z przepisów rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania¹⁷ wynika, że w przypadku, kiedy uczniami szkół ogólnodostępnych są uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub w stopniu znacznym, organizacja zajęć edukacyjnych dla tej grupy odbywa się na podstawie ramowego planu nauczania określonego dla szkoły specjalnej dla tej grupy uczniów oraz zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego określoną dla szkoły podstawowej i gimnazjum dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub w stopniu znacznym. Oznacza to, że nauczyciele prowadzący obowiązkowe zajęcia edukacyjne z tymi uczniami powinni legitymować się kwalifikacjami z zakresu prowadzonego przedmiotu nauczania i oligofrenopedagogiki. Natomiast drugim nauczycielem zatrudnionym do współorganizowania kształcenia w oddziale integracyjnym powinien być nauczyciel legitymujący się ukończonymi studiami wyższymi z zakresu pedagogiki specjalnej na kierunku/specjalności oligofrenopedagogika.

¹⁵ Aby zaliczyć ucznia do wymienionej grupy, musi on posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu upośledzenia umysłowego w stopniu umiarkowanym lub znacznym lub niepełnosprawności złożonej z dwu lub więcej niepełnosprawności, z których jedną jest upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym, wydane na prośbę rodziców, a wystawione przez zespół orzekający, działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Orzeczenie to wydaje się na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym specjalistycznych* (Dz. U. z 2008 r. nr 173 poz. 1072).

¹⁶ Są to zajęcia wynikające z podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz w szkołach przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi, określone w załącznikach do rozporządzenia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. nr 4 poz. 17).

¹⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*. Dz. U. z 2012 r. nr 0 poz. 204.

Z § 14 ust. 2 tego rozporządzenia wynika natomiast, że do prowadzenia zajęć edukacyjnych z pozostałymi grupami uczniów, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności¹⁸, wydane przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, że stanowisko nauczyciela w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych specjalnych oraz w szkołach funkcjonujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych może zajmować osoba legitymująca się kwalifikacjami do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów. Dla przykładu – w przypadku, kiedy do szkoły uczęszczają: uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, nauczyciele, oprócz posiadania np. kwalifikacji z zakresu nauczania przedmiotu (nauczania wczesnoszkolnego, języka polskiego, matematyki, wiedzy o społeczeństwie, muzyki i innych wynikających z podstaw programowych kształcenia ogólnego), dodatkowo powinni posiadać kwalifikacje w zakresie oligofrenopedagogiki; jeżeli do szkoły uczęszczają uczniowie niewidomi i słabowidzący – nauczyciele powinni, oprócz posiadania np. kwalifikacji z zakresu nauczania przedmiotu, posiadać dodatkowe kwalifikacje w zakresie tyflopädagogiki; jeżeli do szkoły uczęszczają uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, nauczyciele, oprócz posiadania np. kwalifikacji z zakresu nauczania przedmiotu, powinni posiadać dodatkowe kwalifikacje w zakresie surdopedagogiki. Wymagania te dotyczą także nauczycieli zatrudnianych na stanowisku drugiego nauczyciela w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej.

Kwalifikacje do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami posiadają również nauczyciele, którzy ukończyli studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów, a ponadto posiadają kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela (tzn. do nauczania przedmiotów wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego lub prowadzenia zajęć) w danym typie szkoły lub rodzaju placówki. Natomiast kwalifikacje do nauczania języków obcych w przedszkolach specjalnych i szkołach specjalnych posiada osoba, która ma kwalifikacje wymagane do nauczania języków obcych w danym typie szkoły. Oznacza to, nauczyciel nauczania języka obcego powinien legitymować się jedną z poniższych grup kwalifikacji:

1. Posiadać ukończone studia pierwszego stopnia na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego oraz przygotowanie pedagogiczne.

¹⁸ Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niewidome, słabowidzące, niesłyszące, słabosłyszące, z autyzmem i zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością ruchową i afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi (złożonymi z dwu- lub więcej z wymienionych niepełnosprawności z wyjątkiem upośledzenia umysłowego w stopniu umiarkowanym lub znacznym) oraz dla uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

2. Posiadać ukończone studia pierwszego stopnia na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego oraz przygotowanie pedagogiczne.
3. Mieć ukończone nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu.
4. Mieć ukończone studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i legitymować się świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego II stopnia, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne.

Kwalifikacje do nauczania języków obcych posiada również osoba, która:

1. Ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w dowolnej specjalności oraz legitymuje się świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego I lub II stopnia, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.
2. Legitymuje się świadectwem dojrzałości i świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego I lub II stopnia, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia.

Do nauczania języków obcych w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych kwalifikacje posiada również osoba, która ma kwalifikacje do pracy w przedszkolach lub klasach I-III szkół podstawowych, a ponadto legitymuje się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, i która ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela-wychowawcy w szkołach i placówkach (specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych) posiada osoba, która spełnia przynajmniej jeden z poniższych wymogów:

1. Posiada kwalifikacje konieczne do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów.
2. Ukończyła studia wyższe w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów.
3. Ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów.

4. Ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.
5. Ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż wymieniona w pkt. 3 i kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów.

Do pracy z dziećmi i młodzieżą, posiadającymi orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych i spełniającymi w tej formie obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych lub w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych, organizowanych na bazie przedszkoli, szkół podstawowych lub specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, kwalifikacje posiada osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych w zakresie oligofrenopedagogiki lub posiada wykształcenie wyższe w innej specjalności, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie oligofrenopedagogiki.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska wychowawcy w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii posiada osoba, która ukończyła studia wyższe w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności resocjalizacja bądź socjoterapia, albo ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub zakład kształcenia nauczycieli w dowolnej specjalności i kurs kwalifikacyjny w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii (§ 15). Natomiast stanowisko nauczyciela w szkołach wchodzących w skład młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii może zajmować osoba, która ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły (prowadzenia zajęć edukacyjnych z przedmiotu nauczania), a ponadto ukończyła jeden z poniższych ośrodków kształcenia:

1. Studia wyższe w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii.
2. Zakład kształcenia nauczycieli w specjalności resocjalizacja lub socjoterapia.
3. Studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie resocjalizacji lub socjoterapii (§ 16).

Kwalifikacje do prowadzenia zajęć wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka posiada osoba, która ukończyła jeden z poniższych rodzajów studiów:

1. Studia magisterskie na kierunku psychologia albo studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna, w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

2. Studia magisterskie na kierunku psychologia albo studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna, a ponadto ukończyła studia podyplomowe w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

Należy jedna zaznaczyć, że zgodnie z rozporządzeniem w sprawie wczesnego wspomagania rozwoju¹⁹ kwalifikacje do prowadzenia działań z małymi dziećmi posiadają również osoby legitymujące się kwalifikacjami z zakresu psychologii, pedagogiki, logopedii i inni, w zależności od rozpoznanych potrzeb rozwojowych dzieci.

Powyższy opis wybranych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą narzuca konieczność dobrej znajomości i rozumienia zasad pracy dydaktycznej i wychowawczej, a także zasad orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego przez zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Ustawodawstwo, regulujące obowiązki państwa z punktu widzenia zapewnienia dzieciom i młodzieży przez poszczególne podmioty (władze: państwowe, samorządowe oraz rodziców) możliwości spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, stanowi istotną, choć zapewne niewystarczającą, podstawę określającą miejsce uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, w przedszkolu i szkole. W obecnej rzeczywistości, kiedy rodzice dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności (ich rodzaje wymieniono w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji kształcenia specjalnego) wybierają dla nich spełnianie obowiązku wychowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w szkołach ogólnodostępnych, zasadniczą rolą wszystkich nauczycieli (a nie tylko nauczycieli legitymujących się dodatkowym przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej) jest nauczanie zróżnicowanej grupy uczniów w oddziale szkoły ogólnodostępnej. Spełnienie tej roli nie może polegać tylko na pozwoleniu, by uczeń z niepełnosprawnością był obecny w klasie razem z uczniami sprawnymi. Nie wystarczają dobre intencje nauczycieli, powinni oni być dobrze przygotowani teoretycznie i praktycznie (w trakcie studiów) do spotkania w szkole z uczniami niewidomymi lub niesłyszącymi albo z niepełnosprawnością umysłową, z autyzmem lub inną niepełnosprawnością i posiadać umiejętność zorganizowania zajęć tak, żeby wszyscy uczniowie byli włączeni w proces dydaktyczno-wychowawczy. Poszczególne wymagania formalne oraz merytoryczne aspekty wymagań kwalifikacyjnych, jakimi powinni legitymować się nauczyciele i pedagodzy, wynikają także z innych rozporządzeń ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (regulujących szczegółowo sposób funkcjonowania systemu oświaty i zadania wynikające z procesu wychowania i nauczania dzieci i młodzieży szkolnej). Dla szczegółowego opisan

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dz. U. z 2009 r. nr 23 poz.133.

kwalfikacji pedagogicznych wymaganych od nauczycieli konieczna jest doskonała znajomość nie tylko przepisów ustawy o systemie oświaty, Karty Nauczyciela, ale także aktów regulujących, np. podstaw programowych kształcenia ogólnego w przedszkolach i poszczególnych typach szkół²⁰, oceniania, klasyfikowania i promowania²¹, zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej²², organizowania kształcenia specjalnego w przedszkolach szkołach i placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych²³ i specjalnych²⁴. Zadania niezbędne do realizacji w procesie kształcenia i wychowania, oprócz podstawowych wynikających z KN i rozporządzenia o kwalifikacjach nauczycieli, wymagają również dodatkowych umiejętności, których nie można nabyć w trakcie studiowania.

Dla przykładu: z podstawy programowej kształcenia ogólnego wynika, że w procesie kształcenia szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, kulturę osobistą, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych (uczeń – szkoła – dom rodzinny) i kształcących. To szkoła (sic!) podejmuje odpowiednie kroki w celach: kształtowania postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, poszanowania dla innych kultur i tradycji oraz zapobiegania wszelkiej dyskryminacji. Zadania te wymagają od nauczycieli odpowiedzialności wobec dziecka, postawy inspirującej właściwe traktowanie uczniów oraz realizowania powinności wynikających z codziennej pracy pedagogicznej. Z kolei rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych zobowiązuje nauczyciela do indywidualizowania pracy z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, dostosowywania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych ucznia, jednocześnie ustanawiając w innym rozporządzeniu (w sprawie statutów szkół publicznych²⁵),

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17. (wymienione również w przypisie 11 i 16).

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz. U. z 2007 r. nr 83 poz. 562 z późn. zm.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. z 2010 r. nr 228 poz. 1487.

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz. U. z 2010 r. nr 228 poz. 1490.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).

²⁵ Obecnie obowiązuje jeszcze rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2001 r. w sprawie ramowych statutów przedszkola i szkół publicznych (Dz. U. Nr 61, poz. 624, z późn. zm).

że oddział w przedszkolu może liczyć do 25 dzieci, a w szkole może liczyć do 30 uczniów, z wyjątkiem oddziałów dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, które są mniej liczne. Natomiast przepisy w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej nakładają na wszystkich nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów obowiązek prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu: rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia, a w przedszkolu – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). W klasach I-III szkoły podstawowej nauczyciele muszą umieć prowadzić obserwacje i pomiary pedagogiczne, mające na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, co oznacza, że powinni posiadać wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozowania i rozpoznawania ryzyka dysleksji, a w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej mają obowiązek prowadzenia rozpoznania zainteresowań i uzdolnień uczniów, poznawania ich aspiracji i zaplanowania oraz realizacji ich pozytywnego wspierania. W przypadku stwierdzenia, że uczeń ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne wymaga objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczyciele prowadzący zajęcia z uczniem zespołowo powinni ustalić indywidualny plan działań wspierających, a dla uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Jednak wielu działań na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami nie można zamknąć w sztywnych ramach legislacyjnych. Konieczne jest właściwe kształcenie przyszłych nauczycieli (niezależnie od studiowanego przedmiotu lub specjalizacji) na podstawie opracowanych programów studiów zapewniających im wiedzę i umiejętności niezbędne do nauczania uczniów, posiadających zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Konieczne jest także przygotowanie przyszłych pedagogów do pracy w szkole oraz tworzenie warunków do nabycia kompetencji społecznych i wartości stabilizujących postawy zawodowe nauczycieli, tak by radzili sobie z różnorodnością uczniów.

Podsumowanie

Wymagania wynikające z tych przepisów rozszerzają zakres wymagań kwalifikacyjnych i zobowiązują przyszłych i obecnych nauczycieli ogólnodostępnych przedszkoli i szkół do nabycia dodatkowego zestawu kompetencji i umiejętności, związanych z działaniami wspierającymi rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do chwili obecnej zadania te wykonywały zespoły orzekające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.²⁶ Tymczasem z nowego rozporządzenia

²⁶ W Karcie Nauczyciela ani w rozporządzeniu w sprawie wymagań kwalifikacyjnych nauczycieli nie zawarto regulacji dotyczących konieczności posiadania umiejętności bieżącego obserwowania uczniów, pracy zespołowej, rozpoznawania specjalnych potrzeb uczniów oraz udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, które będzie obowiązywało od 1 października 2012 r. wynika, że aby uzyskać kwalifikacje do nauczania dzieci przed-szkolnych i uczniów szkoły podstawowej wystarczy ukończenie studiów pierwszego stopnia (licencjatu) oraz że kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej są traktowane fakultatywnie i dotyczą tylko szkół specjalnych. Jak już wskazano, determinantem dla rozważań dotyczących kwalifikacji pedagogicznych pracowników systemu oświaty są obowiązujące przepisy ustawy Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz aktów wykonawczych do tych ustaw. Najczęściej wymaganymi kwalifikacjami w tych dokumentach są ukończenie studiów wyższych i uzyskanie stosownego zaświadczenia, dyplomu lub certyfikatu. Nadrzędnym zadaniem analizowanych przepisów prawnych powinna być zmiana sposobu uczenia się oraz stworzenie jasnych kryteriów oceny wymagań kwalifikacyjnych zarówno przez osoby zainteresowane wykonywaniem zawodu, jak i przez uczelnie opracowujące plany i programy studiów. Programy te powinny być spójne i dostosowane do późniejszych zadań nauczycieli wykonywanych wobec dzieci i młodzieży.

Bibliografia

Wykaz aktów prawnych

Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz. U. z 2008 r. nr 69, poz. 415 z późn. zm.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. Dz. U. z 2006 r. nr 97 poz. 674 z późn. zm.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. nr 256 poz. 2572 z późn. zm.

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawie nieletnich. Dz. U. z 2011 nr 191 poz. 1134.

Ustawa z dnia 18 marca 2008 r. o zasadach uznawania kwalifikacji zawodowych nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Dz. U. z 2008 r. nr 63 poz. 394.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych. Dz. U. z 2008 r. nr 97 poz. 624.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2010 r. nr 82 poz. 537; [online], Dostępne w Internecie: http://www.psz.praca.gov.pl/_files_/akty_prawne_2006/akty_wykonawcze/dziennik/dz_u_10_82_537.pdf).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 czerwca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 106, poz. 728, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla każdego typu szkoły (Dz. U. z 2004 r. Nr 4, poz. 17).

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 2009 r. nr 50 poz. 400.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu. Dz. U. z 2011 r. nr 196 poz. 1167.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym specjalistycznych. Dz. U. z 2008 r. nr 173 poz. 1072.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Dz. U. z 2012 r. nr 0 poz. 204.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dz. U. z 2009 r. nr 23 poz. 133.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz. U. z 2007 r. nr 83 poz. 562 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. z 2010 r. nr 228 poz. 1487.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz. U. z 2010 r. nr 228 poz. 1490.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach. Dz. U. z 2010 r. nr 228 poz. 1489.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2001 r. w sprawie ramowych statutów przedszkola i szkół publicznych. Dz. U. z 2001 r. nr 61 poz. 624 z późn. zm.

Źródła internetowe

www.mpips.gov.pl. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2012), [online], [strona www] Warszawa, Dostępne w Internecie: www.mpips.gov.pl.

JOLANTA BONAR

Kompetencje nauczyciela w kontekście wybranych dyskursów wczesnej edukacji

Pojęcie dyskursu pochodzi od łacińskiego słowa *discursus* i oznacza rozmowę, rozprawę. W koncepcji analitycznej Michela Foucaulta rozumiane jest jako system wiedzy, koncepcji lub myśli ucieleśnionych w praktykach społecznych istniejących w realnym świecie. Wszystkie pojęcia składające się na naukę o dzieciach w relacjach pedagogicznych są dyskursywne, zatem niejednoznaczne. Zależą od różnych, również wykluczających się wzajemnie, interpretacji wynikających z dokonywanych (często nieświadomie w procesach socjalizacji) wyborów aksjologicznych i etycznych. Podobnie wszelkie działania pedagogiczne nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za swój, jak mamy go rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia. Nauczyciel nigdy zatem nie jest wyposażony w obiektywną wiedzę o rzeczywistości przedszkola czy szkoły oraz w narzędzia adekwatne do tej wiedzy działania. Zawsze jest w pewien sposób uwiedziony kulturowo, indoktrynowany przez określoną i dyskusyjną wizję tego, czym jest edukacja. Zawsze zatem uczestniczy w jakimś dyskursie. Dlatego z punktu widzenia nauczycielskiego profesjonalizmu fundamentalne znaczenie ma uświadomienie sobie własnej dyskursywności, jej treści i skutków. Pozwoli to na krytyczną refleksyjność i świadomość możliwej zmiany¹.

Dorota Klus-Stańska wyróżnia pięć dyskursów:

- dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny;
- dyskurs humanistyczno-adaptacyjny;
- dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy;
- dyskurs konstruktywistyczno-społeczny;
- dyskurs krytyczno-emancypacyjny².

W niniejszym tekście omówię dwa z nich: najbardziej obecny w polskiej szkole

¹ Klus-Stańska D. (2006), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), Warszawa, s. 25–36.

² Tamże, s. 46.

dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny oraz najciekawszy³, moim zdaniem, dyskurs konstruktywistyczny.

Pierwszy z nich, **funkcjonalistyczno-behawiorystyczny**, zajmuje zdaniem D. Klus-Stańskiej najmocniejszą pozycję w polskiej szkole i jest najtrudniejszy do ewentualnej zmiany. Ma dwa wyraźne źródła. Pierwsze, socjologiczne, wiąże się z funkcjonalizmem, jedną z głównych teorii zmiany społecznej, dynamicznie rozwijającą się w pierwszej połowie XX wieku. Według jej twórców społeczeństwo jest systemem składającym się z wzajemnie powiązanych części, z których każda pełni określoną funkcję w tym systemie. System ten dąży do zachowania ładu, czyli prawidłowego funkcjonowania, ulega zmianom w sposób stopniowy i ewolucyjny. Społeczeństwo zmienia się zawsze ku większemu dobru. Teoria ta uznaje porządkującą naturę instytucji społecznych, których funkcje zapewniają ład i równowagę społeczną. Taka perspektywa – uznająca ewolucyjność zmian i niezaprzeczalną wagę instytucji społecznych, w tym edukacyjnych – rodzi przekonanie o jednoznacznie pozytywnym wpływie edukacji szkolnej na życie dziecka. Zadania instytucji sprowadzają się do poszukiwania jak najbardziej skutecznych sposobów realizacji odgórnie przyjętych celów. Funkcjonalistyczny nauczyciel nie uczestniczy w ustalaniu celów edukacyjnych, nie próbuje ich podważać ani omijać. Pyta jedynie o sposoby ich osiągnięcia, wdraża reformę, realizuje program, konspekt zajęć, podręcznik⁴. Drugim źródłem tego dyskursu jest behawioryzm – psychologiczna teoria uczenia się. Przekonanie behawiorystów o tym, że możliwe jest kontrolowanie i zmienianie zachowania człowieka poprzez wpływ czynników środowiskowych, uzasadnia ich zainteresowanie badaniem uczenia się i jego uwarunkowań⁵. Behawioryzm kojarzony jest z postrzeganiem człowieka jako zależnego od bodźców zewnętrznych. Mechanizmy zachowania zostają tu sprowadzone do relacji: bodziec – reakcja – wzmocnienie. Behawiorystom towarzyszył optymizm pedagogiczny i wiara w kontrolowalność i przewidywalność zaprojektowanych działań edukacyjnych. Przekonanie o niemal nieograniczonych możliwościach kształtowania jednostki i uznanie, iż uczenie się nowych zachowań jest skutkiem zewnętrznych bodźców, doprowadziło do wykorzystywania teorii behawiorystycznej na gruncie pedagogiki. Niezwykle istotną okazała się tu wiara, iż możliwe jest opracowanie takiej uniwersalnej technologii działań, którą można byłoby stosować wobec całych grup ludzi. Podstawą dla tworzenia szkolnych warunków uczenia się stało się zatem przekonanie, iż założone przez nauczycieli (jednakowe) zmiany w zachowaniu uczniów będą możliwe dzięki jednakowemu traktowaniu, jednakowemu oddziaływaniu nauczycieli. Stąd jednakowy program nauczania dla danej grupy wiekowej,

³ Dyskurs konstruktywistyczny jest dla mnie najciekawszy, ponieważ wiąże się z moimi osobistymi doświadczeniami uwzględniania założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się przedstawionymi w publikacji *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej Przygoda z klasą*.

⁴ Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej...* dz. cyt., s. 48–49.

⁵ Mietzel G. (2006), *Psychologia kształcenia* [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji polityki oświatowej i badań naukowych*, Śliwerski B. (red.), t. 2., Gdańsk, s. 253–293.

jednakowe podręczniki dla wszystkich uczniów, jednakowy sposób realizacji zadań stawianych w toku lekcji⁶. Zdaniem D. Klus-Stańskiej teoria behawioryzmu nadal wpływa na praktykę pedagogiczną. Wynikają z niej założenia, które ciągle kreują rzeczywistość polskiej szkoły. Bardzo wyraźnie określają także pozycję i oczekiwane kompetencje polskiego nauczyciela⁷:

1. Kierownicza rola nauczyciela, będącego źródłem bodźców, ale przede wszystkim źródłem wzorców wiedzy jest podstawą przebiegu procesu dydaktycznego. Nauczanie polega na przekazaniu tego, co posiada w umyśle nauczyciel do umysłu ucznia. Wiedza wytworzona przez ucznia ma być tą, którą zaplanował wcześniej nauczyciel. Nawet jeśli nauczyciel stosuje metody aktywizujące uczniów, to nie służą one wytwarzaniu nowych strategii myślenia i nowych, osobistych rezultatów procesu uczenia się.
2. Akty nauczania rozumiane jako bodźce mające wywołać określone reakcje uczniowskie są głównym przedmiotem namysłu i projektowania dydaktyczno-wychowawczego. To one mają inicjować proces dydaktyczny i prowadzić do uczenia się uczniów. Czynności nauczyciela są zatem pierwotne wobec czynności uczniów. Sekwencje planowanych bodźców znajdują swoje miejsce w scenariuszach pisanych przez nauczycieli. Podstawową umiejętnością nauczyciela jest zatem umiejętność zaplanowania tego, co ma wydarzyć się w czasie zajęć. Dużym wsparciem dla nauczycieli są tutaj przewodniki (książki dla nauczycieli, książki ze scenariuszami) wypełnione projektami gotowymi do wdrożenia. Uczenie się ucznia jest jedynie reakcją na czynności nauczyciela. Postulowana aktywność uczniowska jest zatem w rzeczywistości jedynie reaktywnością.
3. Nauczanie (podobnie jak uczenie się) sprowadza się do wykonywania obserwowalnych czynności (zachowań) nauczyciela. Stąd w projektach lekcji zorientowanych behawiorystycznie panuje swoista retoryka czynności zewnętrznych, np. nauczyciel: pyta, wyjaśnia, wskazuje, zaznacza, demonstruje. Nauczyciele koncentrują się również na obserwowalnych zachowaniach swoich uczniów. Jeśli uczeń przeczytał, napisał, wskazał, nazwał, podkreślił, wkleił, zaznaczył, wybrał, umieścił w tabeli... to oznacza, że nauczył się. Dlatego w scenariuszach zajęć nauczyciele szczegółowo opisują czynności swoje i swoich uczniów, a także planują ich kolejność. Dlatego też oczekuje się od nauczycieli umiejętności formułowania celów operacyjnych zawierających opis określonych zachowań uczniowskich.
4. Materiał nauczania powinien być uporządkowany. Treści nauczania muszą być zorganizowane i podzielone na małe fragmenty. Stąd konieczność two-

⁶ D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, s. 211–213.

⁷ Tamże, s. 217–253.

rzenia i wykorzystywania rozkładów materiału, planowania kolejnych sytuacji dydaktycznych, kolejnych etapów lekcji, kolejnych faz w rozwiązywaniu zadań, wykonywaniu ćwiczeń. Umiejętność takiego planowania jest zatem jedną z najważniejszych umiejętności nauczyciela. Kolejną jest umiejętność precyzyjnego i dokładnego realizowania zaplanowanych działań. Dokładność w odtwarzaniu scenariusza lekcji, zajęć traktowana jest jako warunek konieczny i wystarczający dla osiągnięcia założonych celów. Stanowi podstawę wysokiej oceny pracy nauczyciela. Samo posortowanie treści nie gwarantuje jednak, zdaniem B.D. Gołębiak, ich efektywnego przyswojenia. Czynnikiem ułatwiającym to jest stosowanie przez nauczyciela przykładów, ilustracji, różnorodnych porównań. Czyni to materiał bardziej czytelnym⁸.

5. Nauczyciel powinien kontrolować i wzmacniać wszystkie czynności uczniów. Oczekiwanie to wynika z przyjęcia behawiorystycznego schematu: bodziec – reakcja – wzmocnienie, czyli zachowanie nauczyciela (polecenie, pytanie) – zachowanie ucznia (wykonanie zadania, odpowiedź) – ocena. Ponieważ warunkiem trwałych zmian w zachowaniach uczniów jest ich wzmacnianie – ocenianie stało się zasadniczym elementem edukacji szkolnej, a umiejętność oceniania kolejną ważną umiejętnością nauczyciela. Ważne są przy tym zarówno wzmocnienia pozytywne, jak i negatywne (nagrody i kary). Te ostatnie pełnią istotną rolę zarówno w zapobieganiu, jak i utrwalaniu uczniowskich błędów.

Powyższe rozważania ukazują asymetryczność układu nauczyciel – uczeń, z wyraźnie dominującą rolą nauczyciela. Gerd Mietzel przypisuje takiemu nauczycielowi rolę dostarczyciela informacji oraz kontrolera zdarzeń dydaktycznych. To on wybiera treści nauczania, przedstawia je oraz sprawdza, czy rzeczywiście nastąpił przyrost wiedzy uczniów. Używając metafory, porównuje (za J. Byrnesem) wiedzę do ściany z cegieł, a nauczyciela do budowniczego tej ściany. Uczeń posiada w swej głowie przestrzeń oddaną do dyspozycji nauczyciela, który chce zbudować tam mur. Kiedy nauczyciele nauczają, kładą kolejną cegłę na właściwym miejscu⁹. Dorota Klus-Stańska jest bardziej krytyczna wobec roli behawiorystycznego nauczyciela i podkreśla, iż jego przewaga nie jest wykorzystywana do tworzenia i realizowania własnych koncepcji edukacyjnych. Sprowadza się jedynie do pozornego podejmowania decyzji, do mało refleksyjnego podejmowania rozwiązań z obowiązującej pedagogii. Nazywa takiego nauczyciela metaforycznie rzemieślnikiem, a jego klasę warsztatem¹⁰.

Dyskurs konstruktywistyczny ma swoje źródła we wciąż na nowo odczytywanej i reinterpretowanej koncepcji konstruktywizmu, której elementy od dawna

⁸ Gołębiak B.D. (2012), *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), Warszawa, s. 158–203.

⁹ Mietzel G. (2006), *Psychologia kształcenia...* dz. cyt., s. 253–293.

¹⁰ Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki...* dz. cyt., s. 51–52.

pojawiają się na gruncie filozofii, socjologii, psychologii. To, co łączy te ujęcia, to założenie, że o wiedzy nie przesądza świat będący przedmiotem poznania, ale kształtujący to poznanie współczynnik humanistyczny¹¹. Głównymi prekursorami idei konstruktywistycznej są dwaj chilijscy neurobiolodzy – Humberto Maturana i Francisco Varela. Twierdzą oni, iż „[...] nasza pewność nie jest dowodem rzeczywistości, świat jaki każdy widzi, nie jest tym światem, lecz światem, jaki tworzymy razem z innymi [...]”¹². Horst Siebert uważa, iż perspektywa konstruktywistyczna wymaga ponownej reinterpretacji centralnych kategorii teorii kształcenia. W dzisiejszym świecie wymaga się określonych kwalifikacji, aby umiejętnie działać oraz podejmować decyzje. Zgodnie z ideą konstruktywizmu do kluczowych kompetencji należą:

- refleksyjne korzystanie z wiedzy i niewiedzy;
- otwartość na różnice, obcość, pluralizm; tolerowanie rozbieżności w sytuacji paradoksów i niepewności;
- wrażliwość kontekstualna na strategie myślenia i rozwiązywania problemów;
- zdolność i gotowość do obserwacji, w tym do postrzegania i akceptowania innych perspektyw;
- otwartość na publiczne tematy i zasadnicze problemy;
- gotowość do stałej kontroli własnych konstruktów;
- odpowiedzialne postępowanie z własną i obcą emocjonalnością;
- autoafirmacja jako efekt postrzegania własnej odpowiedzialności¹³.

Dyskurs konstruktywistyczny mieści w sobie dwie opcje: rozwojowo-poznawczą i społeczno-kulturową. Poglądy J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera radykalnie zmieniły myślenie o istocie aktywności poznawczej człowieka oraz sposobach powstawania wiedzy w jego umyśle. Podstawowe jego założenia można sprowadzić do stwierdzenia, iż wiedza jest aktywnie konstruowana przez uczący się podmiot oraz że dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje stopniowa organizacja doświadczanego świata¹⁴. Mimo że konstruktywizm jest głównie odczytywany jako teoria wiedzy i poznawania, a więc teoria uczenia się, nie sposób nie czynić go podstawowym odniesieniem dla budowania nowoczesnych teorii nauczania. Z perspektywy psychologicznej konstruktywizm jest teorią wyjaśniającą mechanizm powstawania systemu wiedzy w umyśle jednostki. Jednostka ujmowana jest tu jako istota aktywna, której myślenie uwarunkowane jest głównie umiejętnością interpretowania i negocjowania znaczeń. Zdaniem J. Piageta, poznawanie ma charakter adaptacyjny, a człowiek poszukuje i odkrywa wiedzę, aby lepiej przystosować

¹¹ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 263.

¹² Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Śliwowski B. (red.), Gdańsk, s. 204.

¹³ H. Siebert, za H. Berner: *Współczesne kierunki...*, dz. cyt., s. 204.

¹⁴ Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), Warszawa.

się do środowiska. Dziecko jest w pełni aktywnym badaczem rzeczywistości, który nieustrudzenie manipulując nią, tworzy i przekształca struktury poznawcze we własnym umyśle. Uczący się indywidualnie konstruuje wiedzę głównie poprzez aktywną eksplorację otoczenia. Gdy uzyskiwane podczas podejmowania czynności doświadczenia, informacje, myśli nie są zintegrowane, spójne z tym, co w danym momencie przewidują dobrze opanowane schematy poznawcze uczenia, następuje zaburzenie równowagi, konflikt poznawczy. Tylko wtedy dzięki procesom asymilacji i akomodacji dochodzi do ilościowych i jakościowych zmian w zakresie przyrostu wiedzy i w efekcie do rozwoju poznawczego. Wiedza nie może być zatem bezpośrednio przekazana uczniowi za pomocą słowa pisanego (a więc z książek) ani mówionego (a więc wprost od nauczyciela), ale powstaje w wyniku podejmowania przez niego zróżnicowanych czynności o charakterze fizycznym lub umysłowym¹⁵. Nauczanie podające, w którym uczeń jest biernym odbiorcą treści nauczania, stanowi hamulec, a nie stymulator rozwoju. Nauczyciel powinien więc tak organizować sytuacje dydaktyczne, aby uczniowie musieli przejawiać własną aktywność¹⁶.

Podobnie jak J. Piaget również Lew Wygotski uważał, że dziecko konstruuje wiedzę w wyniku podejmowania różnorodnej aktywności. Znaczenia, choć nadawane przez dziecko, zależą jednak od wsparcia osoby bardziej kompetentnej. Korzyści, jakie płyną dla rozwoju jednostki z kontaktów z innymi ludźmi, wyraźnie przedstawione są w mechanizmie stref aktualnego i najbliższego rozwoju. Zgodnie z nim dziecko znajduje się w strefie zadań, które nie stanowią dla niego wyzwania i które może wykonać samodzielnie (strefa aktualnego rozwoju). Zadania te mogą utrwalać nabyte wcześniej umiejętności, ale nie wpływają na rozwój dziecka. Dopiero zadania, które wymagają włożenia w ich wykonanie wysiłku, są wyzwaniem dla dziecka i wymagają wsparcia ze strony eksperta (strefa najbliższego rozwoju), mają znaczenie rozwojowe. Stanowią obszar, który dla dziecka jest jeszcze nieznanym, ale dostępnym jego możliwościom. Dzięki temu dziecko stale się rozwija oraz ma świadomość odniesienia sukcesu, co bardzo pozytywnie wpływa na poczucie jego własnej wartości. Strefa ta jest zatem różnicą pomiędzy poziomem trudności wykonywanych zadań, które mogą być wykonane pod kierunkiem i z pomocą dorosłych, a poziomem trudności zadań rozwiązywanych niezależnie. Przejście z poziomu dostępnego dziecku na poziom następny odbywa się dzięki pomocowemu wsparciu ze strony nauczyciela i wymaga ciągłej diagnozy tego, co dziecko już potrafi.

Teoria J. Brunera zajmuje wyśrodkowaną pozycję między podejściem Piageta a poglądami Wygotskiego. Podobnie jak Piaget, Bruner podkreślał rolę biologicznych i ewolucyjnych ograniczeń ludzkiej inteligencji. Jednocześnie kładł nacisk na sposób, w jaki kształtuje i wpływa na rozwój dziecka. Podobnie jak Wygotski

¹⁵ Michalak R. (2011), *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki* [w:] *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Bonar J., Buła A. (red.), Kraków.

¹⁶ Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa, s. 123.

uważał, że znaczącą rolę w procesie kształtowania się umysłu odgrywają społeczna interakcja oraz język. Przyjmował wizerunek dziecka jako aktywnego architekta własnego rozumienia, ale doceniał też istotność dla przebiegu ludzkiego rozwoju takich czynników jak społeczna interakcja oraz praktyki kulturowe¹⁷. Twierdził, że życie umysłowe człowieka rozwija się tylko poprzez dzielenie się z innymi, komunikację i wymianę, które są możliwe dzięki używaniu tych samych kodów kulturowych, podzieleniu znaczeń z innymi uczestnikami życia społecznego¹⁸.

Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej konstruktivism psychologiczny okazał się inspiracją dla teorii nauczania, u podstaw której leży przesłanie, iż wiedza nie jest transmitowana od nauczyciela do ucznia, ale jest wynikiem aktywnego uczenia się¹⁹. Podstawowym celem tak rozumianego nauczania jest tworzenie bogatego, interaktywnego i autentycznego środowiska uczenia się²⁰.

Z założenia tego wynika określona charakterystyka procesu dydaktycznego oraz związane z nią oczekiwania wobec nauczyciela²¹:

1. Wyzwalanie i monitorowanie aktywności uczniów. Początkowa inicjatywa nauczyciela polega na wykreowaniu wyjściowej sytuacji prowokującej ucznia do aktywności poznawczej²². Pomocne jest tu stosowanie różnorodnych sposobów zewnętrznej stymulacji, takich jak: pytania, niecodzienne zdarzenia, rekwizyty, prezentacje obrazów, muzyki. Ważne, by sytuacja ta była ciekawa, zaskakująca, by rozbudzała wewnętrzną motywację oraz wyzwała pozytywne emocje. Zdaniem R. Michalak emocjonalne zaangażowanie ucznia to podstawowy warunek jego aktywności poznawczej. Umiejętność wzbudzania i kierowania pobudzeniem emocjonalnym uczniów staje się jedną z kluczowych kompetencji nauczyciela. Zaangażowany mentalnie uczeń to przede wszystkim uczeń radosny i zachwycony, uczeń zaciekawiony i zadziwiony, uczeń odczuwający przyjemność oraz przekonany, że jego aktualne działania pozwolą mu w przyszłości osiągnąć ważne dla niego cele²³. Kolejne działania nauczyciela sprowadzają się do refleksyjnych odpowiedzi, reakcji na aktywność uczniów. Zachowania uczniów w klasie stanowią dla nauczyciela informację, czy zadania są dla nich interesujące i angażujące, jak radzą sobie z trudnościami, czy wydane instrukcje były jasne, czy są zmęczeni lub spada ich zaangażowanie, jak się czują po wykonaniu zadania²⁴. Refleksja nad odbieranymi sygnałami pozwala korygować nauczycielskie plany działania.

¹⁷ Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków, s. 35–36.

¹⁸ Brzezińska A. (2006), *Wstęp* [w:] Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków, s. XVI.

¹⁹ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 313.

²⁰ Michalak R. (2011), *Konstruktivism i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki* [w:] Bonar J., Buła A. (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Kraków.

²¹ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 314–345.

²² Tamże, s. 313.

²³ Michalak R. (2011), *Konstruktivism i neurobiologia...* dz. cyt., s. 113.

²⁴ Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, nr 3/97.

Nauczyciel nie zostaje zatem usunięty z procesu dydaktycznego, ale zmienia się czas jego występowania oraz hierarchia ważności jego działań, które przestają być najważniejsze. Najpierw próbuje poznać uczniowskie rozumienie pojęć, a dopiero potem przedstawia własne²⁵. Przekaz wiedzy nauczyciela następuje po samodzielnych próbach działania uczniów, tak aby nie hamować ich rozumowania. Dzięki temu struktura reprezentacji, która powstała zgodnie z naturalnymi procesami konstruowania wiedzy, gdy osobiste strategie proceduralne poprzedzają formy przekazowe, nabiera cech wiedzy naturalnej (żywej, ulegającej dalszemu rozwojowi)²⁶. „Nauczyciel przestaje być przedstawicielem władzy nad wiedzą, a staje się unaocznieniem pewnej zaangażowanej badawczo postawy wobec świata”²⁷.

2. Stawianie ucznia w sytuacji problemowej²⁸ możliwe jest dzięki posiadaniu przez nauczyciela umiejętności wnikliwego analizowania wiedzy uprzedniej uczniów (diagnozy sfery aktualnego rozwoju), tak by nie proponować tego, co uczniowie już znają. Efektywne zdobywanie nowych kompetencji oraz doskonalenie już posiadanych może dokonać się jedynie na bazie wcześniejszych. „Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej pozwala nauczycielom na osadzanie czynności uczenia się w kontekście ich osobistej wiedzy oraz umożliwia budowanie pomostów między obecnym rozumieniem zagadnień przez uczniów a rozumieniem bardziej złożonym”²⁹. Bardzo ważne jest przy tym stworzenie uczniom warunków bezpieczeństwa psychicznego, tak aby mogli oni odważnie prezentować własną perspektywę rozumienia rzeczy i zdarzeń. Istotna jest umiejętność formułowania takich pytań, stawiania takich zadań, które będą uruchamiały strategie myślenia, wyzwalały aktywność poznawczą. Nauczyciel powinien również być świadomy faktu, iż różnice w poziomie wiedzy uczniów mają nie tylko charakter ilościowy – co oznacza, że jedni wiedzą więcej, a drudzy mniej, ale także jakościowy – co oznacza, że uczniowie „wiedzą na różne sposoby”³⁰. Im więcej zrobimy w kierunku indywidualizacji poszczególnych uczniów, im więcej różnic znajdziemy między uczniami, im więcej emocji uczeń przeżyje podczas nauki, tym bardziej zwiększy się jego zdolność do nauki i zapamiętywania nowych rzeczy, nie mówiąc już o pozytywnych emocjach, które przy tym będzie przeżywał. Uczeń będzie sprawniej wykonywał nawet najtrudniejsze zadania, będzie mieć większe zaufanie do siebie, nie będzie przeciążany i stresowany³¹. Uznanie tych faktów wymaga od nauczycieli

²⁵ Dylak S. (2000), *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] Kwiatkowska H., Lewowicki, T., Dylak S. (red.) *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.

²⁶ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 314–317.

²⁷ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 317.

²⁸ Tamże, s. 318.

²⁹ Michalak R. (2011), *Konstrukttywizm i neurobiologia...* dz. cyt., s. 102.

³⁰ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 321.

³¹ Petlak E., Zajacová J. podaję za: Michalak R. (2011), *Konstrukttywizm i neurobiologia...* dz. cyt., s. 116.

umiejętności indywidualizowania na najbardziej podstawowym poziomie, które sprowadza się nie do wyrównywania poziomu w klasie szkolnej, ale do akceptacji tego zróżnicowania.

3. Diagnozowanie procesu uczenia się wymagające kompetencji w zakresie oceniania, wartościowania i monitorowania procesu rozwoju ucznia; procesu uczenia się, poznawania, myślenia. Rola ta wiąże się także z diagnozowaniem przyczyn trudności ucznia w uczeniu się³². Nauczyciele przyjmują postawę badawczą wobec tego, co i jak myślą ich uczniowie, a uczniowskie procesy myślenia stają się przedmiotem analizy i „materiałem” dla ich działań³³. Diagnozują sposoby myślenia uczniów, znaczenia, jakie nadają rzeczywistości, oraz mechanizmy ich powstawania. Pozwala im to rozumieć mentalne modele, konstruowane przez uczniów w procesie poznawania świata i budowania swojej wiedzy, a w konsekwencji efektywnie organizować proces dydaktyczny. Wykorzystują informacje zwrotne napływające od dziecka, aby ocenić poziom jego kompetencji oraz dostosować styl zachowania i interakcji do aktualnego stanu dziecka³⁴. Analizują, jakich umiejętności poznawczych wymagają określone treści nauczania, dobierają zawartość i formę nauczania, aby nie tylko przystawały do aktualnych możliwości dziecka, ale także pobudzały kształtowanie się bardziej dojrzałych struktur myślenia³⁵. Jednakowo ważne są kompetencje diagnostyczne nauczyciela i repertuar narzędzi diagnozy, którymi on dysponuje³⁶.

Organizacja procesu edukacyjnego oznacza organizowanie różnorodnych form aktywności uczniów i zachęcanie do ich podejmowania. Aktywność ta ma stać się dla dziecka źródłem doświadczeń, które stanowią podstawę asymilacji i akomodacji wiedzy. Rola nauczyciela polega tu na inspirowaniu do aktywności, stawianiu pytań, stwarzaniu klimatu do zadawania pytań przez uczniów, projektowaniu działań „odpowiadających” na te pytania, akceptacji dla autonomii uczniów oraz ich sposobów działania, rozumienia³⁷.

Zdaniem Philipa Gammage’a edukacja, zamiast koncentrować się na odpowiadaniu na pytania, powinna kłaść nacisk na kwestionowanie odpowiedzi, a więc stawianie kolejnych pytań³⁸. Dobre pytania są zaproszeniem do myślenia lub działania. Inspirują, ponieważ są otwarte, otwarte na różne możliwości i różnie sformułowane problemy. Dobre pytania domagają się odpowiedzi i w tym sensie są produktywne. Dobre pytania rodzą następne³⁹. Dobre pytania to takie, które

³² Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*, Sopot, s. 80–83.

³³ Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 323.

³⁴ Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności...* dz. cyt., s. 33.

³⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa, s. 123.

³⁶ Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności...* dz. cyt., s. 33.

³⁷ Dylak S. (2000), *Konstrukttywizm jako...* dz. cyt.

³⁸ Podaję za: Craft A. (2001), *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*, London – New York: Continuum, s. 5.

³⁹ Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa, s. 85.

stanowią pomost między nauczaniem a uczeniem się (ten pomost to w języku Piageta konflikt poznawczy, a w języku Brunera rusztowanie). Warto formułować pytania otwarte, które nie wymuszają natychmiastowej odpowiedzi, ale zachęcają do zgłębienia problemu i do samodzielnego zastanowienia się nad nim⁴⁰.

Aktywności uczniowskiej sprzyjają sytuacje problemowe, uczenie się przez badanie (aktywność poszukująco-poznawcza). Odgrywają one ważną rolę w ćwiczeniu uczniowskiego myślenia. Cenne są zadania służące zdobywaniu realistycznych doświadczeń edukacyjnych, rozwijające odpowiedzialność uczniów za własne uczenie się i wynikające z ich rzeczywistych potrzeb. Ważne, by nauczyciel, proponując zadania do wykonania, wykorzystywał terminologię nauk poznawczych, jak np. polecenia typu: analizuj, uporządkuj, sklasyfikuj, postaw hipotezę, utwórz, skonstruuj itp⁴¹. Ważna jest również praca grupowa. Praca w zespole, czyli wspólne podejmowanie dyskusji i działań nad osiągnięciem celu, stwarza okazję do przedstawiania własnego zdania, swojego pomysłu, ale jednocześnie pozwala na negocjowanie rozwiązań, na uczenie się od siebie. Pozwala na pełniejsze, wielowymiarowe podejście do rozwiązanego problemu. Rozwija krytyczne myślenie, umiejętność stawiania pytań, uczy koncentracji, uważnego słuchania, refleksji. Nauczyciele pełnią tu rolę facylitatorów zadających pytania zachęcające do poszukiwań, weryfikujące pomysły i rozwiązania.

Ważnym obiektem badań nauczyciela mogą być także błędy popełniane przez uczniów, które pozwalają na odkrycie i przeanalizowanie sposobów myślenia dzieci, a także na zrekonstruowanie własnego, być może nietrafnego rozwojowo działania (nauczania)⁴².

Analiza rozważań prowadzonych w ramach dyskursu konstruktywistycznego wskazuje na odmienną (w stosunku do dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego) rolę nauczyciela. Jej zmiana wynika przede wszystkim z uznania dominującej roli ucznia – aktywnego podmiotu w procesie uczenia się. Nie oznacza to jednak braku uznania dla edukacyjnej roli nauczyciela. Zwłaszcza w dyskursie konstruktywistyczno-społecznym docenia się jego możliwości jako osoby bardziej kompetentnej, pozwalającej dziecku na osiągnięcie sfery najbliższego rozwoju. Nauczyciel to organizator „wrażliwego nauczania” możliwego dzięki kompetencjom: diagnosty – oceniającego, wartościującego i monitorującego proces rozwoju ucznia i proces uczenia się; facylitatora – stymulującego działania dziecka pozwalające rozwiązać zadanie; mediatora – mediującego między tym, co dziecko wie, umie, potrafi, a tym, czego jeszcze nie potrafi wykonać samodzielnie; tutora (eksperta) – udzielającego wskazówek, budującego rusztowanie dla myślenia i działania dziecka, refleksyjnego praktyka – badającego własne nauczanie, opracowującego koncepcje zmiany⁴³.

⁴⁰ Gołębiak B. D. (2010), *Nauczanie...* dz. cyt., s. 158–203.

⁴¹ Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako...* dz. cyt.

⁴² Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec...* dz. cyt., s. 336–340.

⁴³ Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności...* dz. cyt., s. 80–90.

D. Klus-Stańska nazywa takiego nauczyciela metaforycznie organizatorem, doradcą⁴⁴.

Zidentyfikowane dyskursy, zdaniem D. Klus-Stańskiej, różnie ujawniają się w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej. Można szukać pomiędzy nimi związków i podobieństw, choć wymiana założeń między dyskursem funkcjonalistyczno-behawiorystycznym a konstruktywistycznym wydaje się bardzo trudna⁴⁵.

Urok podejścia typu bodziec – reakcja krył się w dużym stopniu w obietnicy sformułowania teorii, która dotyczyłaby jedynie zjawisk poddających się obserwacji i manipulacji. Koncentrowanie rozważań wyłącznie wokół obiektywnych związków między warunkami uczenia się a obserwowalnymi jego wynikami pozwoliło żywić nadzieje na stworzenie nauki o zachowaniu, która nie musiałaby uciekać się do analizowania subiektywnych stanów umysłu, takich jak zainteresowanie czy ciekawość⁴⁶.

Popularność konstruktywizmu wynika nie tyle z tego, że niesie ze sobą rewolucyjne idee pedagogiczne, ale stąd, że jest elegancką formułą teoretyczną, zespalającą i nazywającą przekonanie o niezależności poznawczej podmiotu. Może on służyć zatem jako atrakcyjna kategoria dla tych wszystkich myśli i dążeń pojawiających się w historii edukacji, które stawiały na aktywnego ucznia oraz na nauczyciela organizującego mu środowisko uczenia się. Konstruktywizm jest tym nurtem, który pozwala wprowadzić do sali lekcyjnej atmosferę poznawania, wątpienia, dążenia do dokonywania własnych odkryć, a w konsekwencji do niezależności poznawczej. Przede wszystkim jednak może przyczynić się do świadomego uczenia się, bo świadome uczenie się może się wyłonić tylko z aktywności⁴⁷.

Nauczyciele powinni systematycznie analizować twierdzenia konstruktywizmu, aby zrozumieć nie tylko jego zasady, ale także ograniczenia. Z tym powinny być związane dyskusje zespołów nauczycielskich nad własnymi przekonaniemid dotyczącymi uczniów i własnej koncepcji roli nauczyciela, gdyż osobiste filozofie pedagogiczne są szczególnie ważne, gdy twierdzenia konstruktywizmu są wdrażane do praktyki⁴⁸. Jest to tym ważniejsze, iż większość nauczycieli w ogóle nie uświadamia sobie dyskursywności pedagogiki wczesnoszkolnej i nieświadomie sięga po różne rozwiązania często wywodzące się z odmiennych dyskursów⁴⁹.

Bibliografia

Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] Śliwerski B (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk, s.195–276.

⁴⁴ Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki...*, s. 64–76.

⁴⁵ Tamże, s. 76.

⁴⁶ Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się...* dz. cyt., s. 4.

⁴⁷ Jonassen, Rohrer-Murphy (1999), podaję za: Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), Warszawa.

⁴⁸ Windschitl (1999), za: Dylak S. (2000) *Konstruktywizm jako...* dz. cyt.

⁴⁹ Por. D. Klus-Stańska: *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus – Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo Naukowe i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków.

Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, 1997, nr 3.

Craft A. (2001), *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*, London–New York.

Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot.

Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa.

Dylak S. (2000), *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak, S. (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.

Gołębiak B. D. (2010), *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, t. 2, s. 158–205.

Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolne* [w:] Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa, s. 25–78.

Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa.

Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa.

Michalak R. (2011), *Konstrukttywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki* [w:] Bonar J., Buła A. (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Kraków, s. 95–114.

Mietzel G. (2006), *Psychologia kształcenia* [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk, t. 2, s. 253–292.

Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków.

WŁODZISŁAW KUZITOWICZ

Nasza Pani czy Nasz Pan? Refleksje nad przełamywaniem stereotypów płciowych w odniesieniu do nauczycielek i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Projekt naukowo-edukacyjny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela” realizowany jest w obszarze przygotowania do zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W trzyletnim cyklu kształcenia pedagogów na studiach licencjackich, jak również wcześniej, w toku kształcenia pięcioletniego, ten element był od lat zbyt mało doceniany. A jest on, dla wyposażenia w kompetencje zawodowe przyszłego absolwenta, być może jednym z najistotniejszych. Jak twierdzi Krystyna Żuchelkowska, „ważną rolę w usytuowaniu praktyk pedagogicznych w edukacji nauczycielskiej odgrywają koncepcje kształcenia kandydatów do tego zawodu. I tak na przykład dużą rolę praktykom pedagogicznym wyznaczają dwie koncepcje edukacji nauczycielskiej. Jest to koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schona i koncepcja kształcenia przez praktykę Dalli Fisch”¹ Zwłaszcza ta pierwsza najlepiej oddaje zamierzenia twórców innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych, opracowanego w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”. „Koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schona, zwana także epistemologią refleksyjnej praktyki [...], kwestionuje działania rutynowe w pracy pedagogicznej, gdyż rzeczywistość edukacyjna jest zróżnicowana, a działania nauczyciela nie są do końca jednoznacznie określone, co związane jest z powstawaniem i konkretyzowaniem się planu postępowania dydaktyczno-wychowawczego w trakcie jego trwania. Stąd też zastosowanie zdobytej wiedzy teoretycznej jest niewystarczające do rozwiązania konkretnej sytuacji edukacyjnej”². Jednak to nie szczegółowym zagadnieniom metodycznych aspektów studenckich praktyk pedagogicznych będzie poświęcony ten artykuł. Został on zainspirowany zderzeniem idei równości płci w edukacji i zjawiska feminizacji zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z rzeczywistością edukacyjną i potrzebami społecznymi.

¹ Żuchelkowska K. (2007), *Praktyki pedagogiczne i ich rola w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola*. „Wychowanie na co Dzień”, nr 7-8, s. 22.

² Tamże.

Pierwszy problem pojawia się już w warstwie językowej, przy definiowaniu podstawowych pojęć. W nazwie projektu występuje bowiem pojęcie „zawód nauczyciel”, bo taka jest tradycja określania tego zawodu – przez setki lat nauczycielami byli mężczyźni. Jeszcze na przełomie XIX i XX wieku kobiety mogły nauczać co najwyżej na pensjach dla dobrze urodzonych panien lub być guwernantkami.

Sytuacja zmieniała się znacząco przez cały XX wiek. Szczególnie radykalne zmiany zaszły po II wojnie światowej. Tak pisała na ten temat Marta Runowska w swoim artykule: „Być może przyczyn tej niekorzystnej sytuacji w oświacie szukać należy w najbliższej historii okresu PRL-u i późniejszej transformacji ustrojowej. PRL co prawda zachęcał kobiety do pracy w zawodach zwyczajowo uznawanych za męskie, ale motywacje władzy ludowej dalekie były od ideałów równouprawnienia. W efekcie w opinii społecznej nauczycielka stała się przysłowiową „Tanią – traktorzystką”, na czym ucierpiał i prestiż zawodu, i same kobiety. Podobne procesy zaobserwowano także w Rosji i krajach europejskich byłego ZSRR. Jak podaje gazeta „Uchitelskaya”, w 2004 r. liczba kobiet zatrudnionych w oświacie w okręgu moskiewskim wynosiła ponad 90 proc. Utrzymywała się także tendencja spadkowa liczby mężczyzn wykonujących ten zawód. [...]Niewątpliwie ogromną rolę w budowaniu tej dysproporcji odgrywają stereotypy i mity społeczne, deprecjonujące działalność zawodową kobiet, zaniżające wartość kobiety jako pracownika i jakość jej pracy. Nadmierna feminizacja oświaty nie jest zatem znakiem równouprawnienia, a sygnałem istnienia nierówności społecznej, opartej na fałszywych przekonaniach i krzywdzących stereotypach”³.

Na temat feminizacji zawodu nauczycielskiego bardzo interesująco pisała Małgorzata Bednarska w cyklu dwóch artykułów, opublikowanych w miesięczniku „Edukacja i Dialog”. W pierwszym z nich dotknęła zajmującego nas problemu społeczno-kulturowych kontekstów funkcjonowania nielicznych mężczyzn w tej tak zdominowanej przez kobiety profesji: „Mężczyźni, nawet jeżeli przejdą drogę edukacji przygotowującą ich do pracy z młodszymi dziećmi, co samo w sobie nie jest łatwe (duża feminizacja takich kierunków jak: wychowanie przedszkolne czy nauczanie zintegrowane – dawniej początkowe), rzadko rzeczywiście szukają zatrudnienia w przedszkolach czy szkołach podstawowych, bywając tam ewentualnie gościnnie (mała ilość godzin pracy) lub tylko chwilowo (szybka zmiana miejsca pracy)”⁴. Ta sama autorka w drugiej części swego artykułu o feminizacji zawodu poszerza opis zjawiska o kontekst środowiska rodzinnego uczniów, przywołując poglądy znanego psychologa Wojciecha Eichelbergera z jego książki *Zdradzony przez ojca*: „Pokrótcie rzecz ujmując, nakreślił (on) obraz wielu dzisiejszych rodzin, w których to chłopiec zupełnie lub tylko częściowo zostaje „porzucony” przez ojca, na rzecz wychowania

³ Runowska M. (2009), *Dlaczego wśród nauczycieli jest więcej kobiet?* [W:] *www.eduinfo.pl. Wszystko na temat oświaty*. [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.04.02], Dostępny w Internecie: <http://www.eduinfo.pl/art.php?action=more&id=2944&idg=8>.

⁴ Bednarska M. (2009), *Feminizacja zawodu*. „Edukacja i Dialog” [online], nr 2, [dostęp: 2012.04.02], s. 10, Dostępny w Internecie: http://www.nnz.gwsh.pl/pliki/EiD_luty_2009_Feminizacja_zawodu.pdf.

przez kobiety – matkę, babcię, ciotki.[...] Dziecko, które jest już na tyle duże, by jego dalsze wychowanie i edukacja przebiegały częściowo w warunkach instytucjonalnych, wychowywane w dużej mierze przez kobiety – matka, opiekunka, w dalszym ciągu nie napotyka na potencjalnych mężczyzn. W przedszkolach i klasach młodszych szkół pojawiają się oni sporadycznie, w najlepszym razie prowadząc dodatkowe zajęcia, co jednak zależy od przypadku i polityki dyrekcji placówki...”⁵.

Problem feminizacji zawodu podjęła także Anna Krasnodębska w artykule *Znaczenie roli kobiety w edukacji przedszkolnej*. Píše tam: „Statystycznie większy udział kobiet w przedszkolach i szkołach podstawowych jest problemem, który pojawił się nie tylko w Polsce. Również w USA mężczyźni stanowią zdecydowaną mniejszość w tego typu placówkach. Z sondażu, jaki przeprowadzono w USA, wynika, że mężczyźni nie chcą uczyć w placówkach typu przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Przyczyny są podobne jak w Polsce – słabe zarobki, niski status społeczny oraz przekonanie, że ten typ kształcenia to domena kobiet”⁶.

Podobnie jak w naszym kraju, także i za oceanem istnieje przekonanie, że nie jest to sytuacja pożądana. Czytamy o tym dalej w artykule A. Krasnodębskiej: „Pojawiły się w amerykańskich środowiskach głosy, że istnieje potrzeba udziału mężczyzn w świecie dziecka, zwłaszcza że w USA na 103 525 członków Narodowego Stowarzyszenia Nauczania Małych Dzieci jest tylko 4 tys. mężczyzn. Podkreślano, że mężczyźni są tymi, którzy „unaoczniają chłopcom, kim mogą zostać jako dorośli”, a dla dziewcząt stanowią wzorzec opiekuna, ojca, mężczyzny. [...] Ich udział w początkowej fazie kształcenia dziecka ma kluczowe znaczenie dla przekazywania podstawowych umiejętności umysłowych i społecznych. Stanowi ważne źródło informacji dotyczących zachowań i ról odpowiednich dla kobiet i mężczyzn. Bywa istotny w kształtowaniu się stereotypów zawodowych. Stereotypy zawodowe, czyli uznawanie, że są zawody typowo męskie, a niektóre są zarezerwowane tylko dla kobiet, wpływają na preferencje, jakie dzieci mają w stosunku do swoich przyszłych profesji”⁷.

Problem braku mężczyzn w zawodzie nauczyciela, zwłaszcza w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej, został także podjęty już podczas pierwszych warsztatów, przygotowujących studentki i studentów do praktyk pedagogicznych. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w specjalnie przygotowanej dla potrzeb projektu publikacji *Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów: Szkoła jako środowisko pracy nauczyciela*, autorstwa Katarzyny Czekań i Dominiki Świech. Część 8 tych materiałów nosi tytuł *Sposoby przeciwdziałania dyskryminacji zawodowej*

⁵ Tejże (2009), *Feminizacja zawodu – część druga*. „Edukacja i Dialog” [online], nr 3, [dostęp: 2012.04.02], Dostępne w Internecie: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2009,261/marzec,278/nasze_sprawy,297/feminizacja_zawodu_nauczyciela_-_czesc_druga,2182.html.

⁶ Krasnodębska A. (2006), *Znaczenie roli kobiety w edukacji przedszkolnej*. [W:] Smak E. (red.), *Nauczyciel edukacji przedszkolnej*. Opole, s. 194.

⁷ Tamże, s. 194-195

*nauczycieli*⁸. Możemy tam przeczytać następującą informację: „Niniejsze warsztaty kładą nacisk na dyskryminację w szkole. Była już mowa o formach szkolnej dyskryminacji (podczas pierwszych warsztatów – przyp. aut.), w szczególności o dyskryminacji płciowej uczniów, a także o różnym dostępie do edukacji kobiet i mężczyzn (podczas drugich warsztatów – przyp. aut.), o przyczynach takiego stanu i sposobach walki z nim.[...] Jak wygląda natomiast kwestia dyskryminacji ze względu na płeć w zawodzie nauczyciela? W czasie pierwszego warsztatu wspomniano już, że większość nauczycieli (ok. 80%) to kobiety. Za to mężczyźni częściej pełnią funkcje dyrektorów czy wicedyrektorów szkoły”⁹. „[...]Powstaje pytanie, jak przyciągnąć mężczyzn do szkół. Można przeprowadzać specjalne rekrutacje skierowane do nich, dobrze jest jednak zadbać, by mężczyźni – jeszcze studenci – widzieli sens i konieczność pracy w szkole; aby widzieli, że w tym zawodzie mogą realizować się na każdym polu, a także że są niezwykle potrzebni dzieciom i innym pracownikom szkoły”¹⁰.

Zbierając materiały do niniejszej publikacji, autor postanowił dotrzeć do najnowszych danych statystycznych, ukazujących aktualny stan zatrudnienia nauczycieli w klasach I-III szkół podstawowych w województwie łódzkim, i w Łodzi w szczególności. Według danych z systemu SIO we wrześniu 2011 roku w całym województwie łódzkim pracowało na tym etapie edukacji 9971 osób, w tym 730 mężczyzn (7,32%). Odpowiednio dla m. Łodzi – na ogólną liczbę 2132 zatrudnionych tam osób, 143 z nich to mężczyźni (6,70%)¹¹.

O wiele gorsza sytuacja, zarówno pod względem językowym, jak i społeczno-kulturowym, występuje w przypadku zatrudniania na stanowisku nauczyciela przedszkola. Choć w języku prawa oświatowego także i tu posłużono się taką właśnie męską formą nazwy, w codziennej praktyce dominuje określenie „przedszkolanka” – bez odpowiednika męskiego. Mamy tu tradycję językową podobną do nazw takich zawodów jak prądka czy koronczarka. O ile równie żeński w swej tradycji zawód pielęgniarki ma już utartą męską wersję pielęgniarsza, to dotąd dla nazwania mężczyzny w roli nauczyciela przedszkola nie pojawiło się określenie jego męskiej wersji bardziej trafne niż „przedszkolank”. Bo też nie służy temu procesowi słowotwórstwa społeczny wymiar zjawiska. Według tego samego źródła, jak było to w przypadku statystyki dotyczącej nauczycieli szkół podstawowych, w województwie łódzkim we wrześniu 2011 roku w przedszkolach, na ogólną liczbę zatrudnionych 3367 osób, pracowało tylko 43 mężczyzn (1,28%), a w Łodzi w łącznej liczbie zatrudnionych 1136 osób było ich tylko 11 (0,97%)!¹²

⁸ Czekał K., Świech D. (b.r.), *Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów: Szkoła jako środowisko pracy nauczyciela*. [online], Łódź, [dostęp: 2012.04.02], *Sposoby przeciwdziałania dyskryminacji zawodowej nauczycieli*, s. 63-70, Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/materialy_3.pdf.

⁹ Tamże, s. 67.

¹⁰ Tamże, s. 69.

¹¹ Informacje statystyczne zostały udostępnione autorowi przez Łódzkie Kuratorium Oświaty i pochodzą z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej (www.sio.edu.pl).

¹² Jw.

Stąd stereotyp „naszej pani z pierwszej klasy, co plastelinę zmienia w Asy”¹³. Jak widać to na przykładzie wyżej przytoczonych wskaźników zatrudnienia, do rzadkości należy mężczyzna prowadzący lekcje z dziećmi w klasach I-III. Jeszcze trudniejsza sytuacja ma miejsce w przypadku zatrudniania na stanowisku nauczyciela przedszkola.

Stereotyp to według psychologów społecznych „schemat reprezentujący grupę lub rodzaj osób wyodrębnionych z uwagi na jakąś łatwo zauważalną cechę określającą ich społeczną tożsamość, jak płeć, rasa, narodowość, religia, pochodzenie społeczne, zawód. Schemat taki jest zwykle nadmiernie uproszczony, nadogólny (wszyscy członkowie grupy „są” tacy sami), niepodatny na zmiany w wyniku nowych informacji oraz społecznie podzielany, stanowiąc element kultury jakiejś społeczności”¹⁴. Niestety, od stereotypowego postrzegania ról nauczycielskich nie jest wolna nie tylko tak zwana „wiedza potoczna”, lecz można się z tym spotkać właściwie wszędzie – w publicystyce, przekazie mass mediów, a nawet w aktach prawnych. Dowody na taki stan rzeczy można znaleźć także w prawie oświatowym, które w nazwie zawodu konsekwentnie posługuje się męską formą: „nauczyciel”, „nauczyciel przedszkola”. A przecież, jak powszechnie wiadomo, w przypadku tego ostatniego w codziennej praktyce dominuje określenie „przedszkolanka”, bez odpowiednika męskiego.

W interesującym artykule Kazimierza Żegnałka *Zewnętrzny obraz nauczyciela wczesnej edukacji* znajduje się relacja z jego badań. Już pierwsze zamieszczone tam zestawienie wyników dostarcza nam wartościowych informacji. W opinii aż 76% uczniów szkół wiejskich (N=106) nauczycielem w klasach młodszych powinna być kobieta (11% jest zdania, że lepszy byłby mężczyzna, dla 11% nie ma to znaczenia). W opinii uczniów szkół miejskich (N=102) jeszcze wyższy odsetek badanych faworyzuje w tym zawodzie kobiety – uważa tak aż 80% (10% wskazuje na mężczyznę, 10% uznaje, że jest to bez znaczenia). Podobnie odpowiadają rodzice uczniów z miasta (N= 120), w 73% wybierając kobietę (mężczyznę – 16%, obojętnie – 11%). Uwagę zwracają natomiast odpowiedzi rodziców uczniów ze wsi, z których tylko 22% jest zdania, że młodsze dzieci powinna uczyć kobieta. Aż dla 78% badanych nie ma to większego znaczenia. Być może przy niedoborze wykształconych kadr w wiejskiej szkole rodzicom jest obojętna płeć nauczyciela, byleby tylko dobrze uczył ich dzieci. Przypuszczalnie zatem przy rzeczywistych problemach społeczeństwo przestaje myśleć stereotypowo, a przenosi swoją uwagę na kwestie merytoryczne. Trudno interpretować cudze badania, dlatego najsluszniej będzie zacytować tu samego ich autora: „Przedstawione wyniki wskazują, że według badanych nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej powinna być kobieta. Chociaż rodzice uczniów szkół wiejskich, podobnie jak badani nauczyciele, w większości twierdzili, że nie ma znaczenia, jakiej płci będzie nauczyciel, to jednak nie byli skłonni

¹³ Fragment popularnego wiersza dla dzieci *Nasza Pani* Barbary Lewandowskiej.

¹⁴ Wojciszke B. (2006), *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*. Warszawa, s. 68.

jednoznacznie stwierdzić, że może być nim mężczyzna. Najchętniej widzieliby w tej roli mężczyznę uczniowie, za czym opowiadał się co dziesiąty uczeń¹⁵. Warto jeszcze dodać, że przekonania samych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie są już w tak dużym stopniu obciążone stereotypami: dla blisko 2/3 z nich płeć nauczyciela małych dzieci jest obojętna, choć nadal 1/3 chętniej widzi w tej roli kobietę¹⁶.

Przywołałem powyżej aktualne dane statystyczne i najnowsze badania empiryczne, gdyż wydaje się, że właśnie one mogą stanowić dobry punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat stereotypów kulturowych wokół ról zawodowych „typowo męskich” i „typowo kobiecych”. Jak uczą socjologowie, rola społeczna to zbiór praw i obowiązków przypisanych każdemu, kto zajmuje określoną pozycję społeczną, bez względu na jego cechy osobiste. Istotny jest również aspekt oczekiwań wobec osoby zajmującej określoną pozycję (rolę) społeczną. Inaczej – rola społeczna to zachowania, które wynikają z oczekiwań formułowanych pod adresem jednostki. Według definicji amerykańskiego antropologa kultury i socjologa Ralphi Lintona rola społeczna jest odtworzeniem w zachowaniach pewnych oczekiwań jej przypisanych¹⁷.

Interesujące spostrzeżenia na temat barier kulturowych i stereotypów, jakie napotykają mężczyźni podejmujący pracę nauczyciela przedszkola lub nauczania początkowego, zawiera artykuł Marzeny Rusaczyk *Nauczyciele-mężczyźni w nauczaniu i wychowaniu początkowym*¹⁸. Pisze ona: „Pełnienie przez mężczyznę zawodowej roli wychowawcy w początkowych etapach edukacji obwarowane bywa niekiedy uciążliwymi i wielowymiarowymi przeciwnościami. [...] W literaturze wymienia się kilka wymiarów braku równowagi ze względu na płć, które komplikują proces pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy w przypadku mężczyzn. [...] Po pierwsze, nauczyciele-mężczyźni mogą spotykać się ze znacznymi trudnościami z powodu społecznej percepcji odchyień i dewiacji seksualnych”¹⁹.

Przypisywanie mężczyznom podejmującym pracę z małymi dziećmi motywacji o podłożu patologii seksualnych to kolejny stereotyp, odstrasżający młodych mężczyzn od pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych. Że to stereotyp – nietrudno wykazać w oparciu o statystyki kryminologiczne, które informują, że „70% zgłoszonych wypadków napaści seksualnej miało miejsce w domu ofiary. W 86% przypadków dzieci znały sprawcę napaści. W 23% przypadków sprawcą jest inna osoba w wieku poniżej 18 lat. Wiek sprawcy napaści seksualnej na dziecko to najczęściej 14-15 lat. 14-latkowie aż o 300% częściej molestują dzieci, niż ludzie, którzy przekroczyli 40. rok życia”²⁰.

¹⁵ Żegnałek K. (2011), *Zewnętrzny obraz nauczyciela wczesnej edukacji*. [W:] Tyl A. (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*. Łódź, s. 90.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Merton R.K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa, s. 413.

¹⁸ Rusaczyk M. (2009), *Nauczyciele-mężczyźni w nauczaniu i wychowaniu początkowym*. „Edukacja”, nr 3, s. 119-127.

¹⁹ Tamże, s. 121.

²⁰ *Kim są pedofile?* (2006). [W:] www.cia.media.pl. Centrum Informacji Anarchistycznej. [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.04.02], Dostępny w Internecie: http://cia.media.pl/kim_sa_pedofile.

Kolejnym stereotypem, który muszą pokonać mężczyźni-kandydaci do zawodu, jest powszechne wyobrażenie o rolach społecznych „typowo męskich” i „typowo żeńskich”. W tych pierwszych nie mieści się męczyzna opiekuńczy, potrafiący wykonywać czynności pielęgnacyjne, organizujący dziecięce zabawy i uczestniczący w nich. Wszak nie bez związku z dychotomicznym podziałem na wizje macierzyństwa i ojcostwa pozostaje fragment jednej z bardziej popularnych pieśni maryjnych: „Lecz kiedy ojciec rozwścieczony siecze, szczęśliwy kto się do matki uciecze”²¹.

Ci z mężczyzn, którzy zdecydowali się na studiowanie pedagogiki i wybrali specjalność przygotowującą do pracy w przedszkolu, muszą znaleźć w sobie motywację, dzięki której przeciwstawią się takim stereotypom. Oto jak przedstawili to sami studenci w reportażu Rafała Talara – studenta socjologii Wydziału Humanistycznego AGH, zamieszczonym w biuletynie Akademii Górniczo-Hutniczej: „Piotr, Maciek i Rafał nie poszli z prądem. Nie wybrali, jak większość ich kolegów, kierunków, które „tradycyjnie” uważane są za męskie. Zamiast politologii, ekonomii czy budownictwa zdecydowali się na wychowanie przedszkolne i wczesnoszkolne. – Przedszkolankę często przedstawiany jest jako ofermę, tymczasem to robota dla twardziela! Praca z maluchami to jak skok ze spadochronem! One same z siebie generują coraz to nowe radości, ale i wyzwania – mówi Maciek, zapytany o motywację przy wyborze kierunku, uśmiechnięty, szczupły student pedagogiki z dredami. W jego wypowiedzi pojawiają się dobrze nam znane stereotypy. Mężczyzna chcący pracować w przedszkolu to na pewno nieudacznik, ktoś z zaburzeniami osobowości, może nawet pedofil. No bo jakżeby inaczej, przecież „normalny facet” nie decyduje się na pracę z dziećmi. – Ten zawód w moim domu ma tradycję. Babcia uczyła w szkole. Wujkowie też, a mama nadal pracuje w przedszkolu. Bardzo lubię dzieci i chciałbym pracować w przedszkolu. Trafiłem na studia, na jakie chciałem – wyjaśnia Piotr. Motywacje Rafała były inne. Od zawsze chciał być nauczycielem muzyki. Niestety, nie spełnił wymagań, jakie stawiane są kandydatom na Akademię Muzyczną. Jak zaznacza, nie planuje pracować w przedszkolu ze względu na niskie zarobki. Same studia są jednak dla niego bardzo rozwojowe. – Na tych studiach człowiek może naprawdę wiele dowiedzieć się o sobie samym. Wierzy, że umiejętności, głównie interpersonalne, nabyte na pedagogice pomogą mu w przyszłości w znalezieniu pracy w branży muzycznej. Już teraz dorabia na weselach jako wodzirej”²².

Można chyba założyć, że wyobrażenie o roli osoby pracującej z małymi dziećmi w przedszkolu, aktualnie nadal zdominowane przez obraz kobiety-opiekunki, będzie stopniowo zmieniało się, w miarę jak będzie ewoluował stereotyp kobiety-matki i mężczyzny-ojca. W ostatnich latach te dwa wzorce kulturowe wyraźnie

²¹ *Serdeczna Matko*. [W:] www.liturgicalcenter.org. Polish-American Liturgical Center. [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.04.02], Dostępny w Internecie: <http://liturgicalcenter.org/?a=liturg&sub=hymns&id=82>.

²² Talar R. (2010), *Gdy „Proszę Pani” brzmi dziwnie*. „Biuletyn AGH. Magazyn Informacyjny Akademii Górniczo-Hutniczej” [online], nr 34, [dostęp: 2012.04.02], s. 37-38. Dostępny w Internecie: http://www.biuletyn.agh.edu.pl/biuletyn/pdf/2010_Biuletyn_PDF/034_10_2010.pdf.

zmieniają się w kierunku uniwersalności postaw, zachowań i czynności opiekuńczo-wychowawczych matki i ojca. Ojciec karmiący czy kąpiący niemowlaka, niosący na spacerze dziecko w nosidełku czy siedzący z dzieckiem w kolejce do lekarza pediatry, podobnie jak matka biegnąca za rowerkiem, na którym siedzi ucząca się jeździć na nim pociecha, prowadząca samochód, którym dowozi dziecko na trening sportowy, lub majstrująca wraz z dziećmi we wnętrzu komputera – stają się coraz częściej widywanymi przejawami współczesnego pełnienia ról rodzicielskich. To z kolei powinno skutkować zmianami w postrzeganiu roli nauczycielki i nauczyciela w przedszkolu czy w nauczaniu początkowym²³.

Jako że pojęcie zawodu typowo kobiecego czy typowo męskiego jest konsekwencją dominujących wzorów kulturowych, łatwiej jest wpłynąć na ich przekształcenie, gdy w coraz liczniejszych przypadkach będzie można potwierdzać nieadekwatność starych stereotypów do aktualnej rzeczywistości. Dlatego w procesie przygotowania młodych adeptów do zawodu nauczyciela przedszkola lub nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej należy dołożyć wszelkich starań, aby nie tylko w gronie osób studiujących na tej specjalności znaleźli się mężczyźni, lecz przede wszystkim, by w trakcie studiów, a zwłaszcza podczas praktyki pedagogicznej, znajdowali oni potwierdzenie słuszności swego wyboru, wzmacniali swą motywację do pracy z małymi dziećmi, w głównej mierze zaś, aby potwierdzali codzienną praktyką sensowność i zasadność pełnienia tej roli przez mężczyznę²⁴.

Tak też stało się w przypadku realizacji projektu „Praktyka na miarę szyta”. Już na etapie pozyskiwania jego uczestników – i to zarówno w odniesieniu do osób mających odbywać studenckie praktyki pedagogiczne, jak też podejmujących się opieki metodycznej nad tą praktyką – zadbano, aby nie zabrakło wśród nich mężczyzn. Nie było to łatwe, biorąc pod uwagę znikomą liczbę nauczycieli zatrudnionych w łódzkich przedszkolach i początkowych klasach szkół podstawowych, jak też niewielką liczbę mężczyzn studiujących pedagogikę na specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w łódzkiej WSP. W rezultacie do projektu przystąpiło pięciu studentów i pięciu nauczycieli-opiekunów praktyk. Jedni i drudzy uczestniczyli w zorganizowanych dla nich zajęciach warsztatowych. Znalazło to także swoje odbicie w treściach materiałów szkoleniowych i poradnikach, w które zostali wyposażeni uczestnicy projektu. Już w pierwszym poradniku, zatytułowanym *Dobre praktyki: zawód – nauczyciel*, studentki i studenci mogli przeczytać: „Ze względu na powszechny kontakt ze szkołą, w społeczeństwie funkcjonuje bardzo dużo schematów i uprzedzeń na temat zawodu nauczyciela. Niektóre z nich mają podłoże historyczne. [...] Przede wszystkim szkodliwe jest przekonanie o szczególnych predyspozycjach kobiet do wykonywania tego zawodu. Mężczyźni pracowali

²³ Kuzitowicz W. (b.r.), *Dlaczego tylko przedszkolanki i „nasze panie”? O stereotypach płciowych w zawodzie nauczyciela edukacji zintegrowanej*. [online], Łódź, [dostęp: 2012.04.02], Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/dlaczego_tylko_przedszkolanki.pdf.

²⁴ Tamże.

jako nauczyciele w Polsce od wielu stuleci i ich wkład w rozwój nauczania jest bezsporny. Byli nie tylko mistrzami dla wielu wychowanków, lecz także zasłużonymi reformatorami oświaty. Z tego względu obecnie coraz częściej podnoszony jest postulat zwiększenia udziału mężczyzn na stanowisku nauczyciela. Wskazane jest to przede wszystkim dla harmonijnego rozwoju uczniów. Mężczyźni pełniący funkcję nauczyciela wnoszą inne niż kobiety wartości w proces kształcenia – w odmienny sposób przekazują wiedzę, inaczej budują autorytet i nawiązują relacje z wychowankami²⁵.

Podobnie w drugim poradniku *Dobre praktyki: zawód – nauczyciel* znalazł się fragment podejmujący tę problematykę: „Bez wątpienia kobiety i mężczyźni w roli wychowawcy w odmienny sposób kształtują swój styl pracy z uczniami. Każdy z tych modeli ma swoje atuty i odrębną dynamikę. Praca z nauczycielkami i nauczycielami daje uczniom szansę samodzielnego obserwowania różnych postaw i stylów postępowania. Pozwala to także każdemu stworzyć pełniejszy obraz otaczającej go rzeczywistości i różnych stylów bycia. Takie środowisko ułatwia uczniom budowanie autentycznego i spójnego obrazu siebie, a także tworzy atmosferę wzajemnego zrozumienia i współpracy²⁶.”

Także w treściach materiałów szkoleniowych dla uczestników warsztatów nie zapomniano o zagadnieniu równości płci i braku dyskryminacji w pełnieniu roli nauczyciela. W publikacji *Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów dla opiekunów i opiekunek praktyk* zawarto rozdział zatytułowany *Przeciwdziałanie dyskryminacji zawodowej*, w którym omówiono następujące zagadnienia:

- nierówne traktowanie w zawodzie nauczyciela;
- przyczyny dyskryminacji w zawodzie nauczyciela;
- sposoby walki z dyskryminacją i stereotypami w zawodzie nauczyciela – kilka postulatów²⁷.

Na etapie planowania, a konkretnie przydzielania określonych osób do wyznaczonych placówek, dążono do tego, aby studenci mogli odbywać praktyki w miejscach, gdzie opiekunami są zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Podobnie studentki trafiały do przedszkoli i szkół, w których znajdowały się pod opieką opiekunek lub opiekunów. Dzięki temu stworzono warunki, w których w praktyce wykazywano fałszywość stereotypu nieadekwatności roli zawodowej nauczyciela-mężczyzny, pracującego w przedszkolu i nauczaniu początkowym.

Miało to swoje pozytywne skutki zarówno dla osób odbywających praktyki, jak i dla zespołów nauczycielskich tych placówek, podopiecznych i uczniów oraz ich

²⁵ Kuleczka M., Skierska-Pięta K. (red.) (b.r.), *Dobre praktyki – zawód nauczyciel*. [online], Łódź, [dostęp: 2012.04.02], *Historyczne i społeczne uwarunkowania zawodu nauczyciela*, s. 43-44, Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/dobre_praktyki_zawod_nauczyciel.pdf.

²⁶ Tamże, s. 51-52.

²⁷ Czekaj K. i in. (b.r.), *Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów dla opiekunów i opiekunek praktyk, Przeciwdziałanie dyskryminacji zawodowej*. [online], Łódź, [dostęp: 2012.04.02], Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/materiały_3.pdf, s. 67.

rodziców. Studentki, mające kontakt z opiekunem-mężczyzną, mogły na własne oczy przekonać się, że o tym, czy ktoś jest dobrym czy złym nauczycielem/nauczycielką nie decyduje jego płeć, a kompetencje, często talenty, zainteresowania, pasje. Studentki-praktykanci, podczas kontaktów z opiekunem-mężczyzną, obserwując jego funkcjonowanie w roli nauczyciela przedszkola lub klas początkowych, interakcje między mężczyzną-„przedszkolankiem” lub „naszym panem” a jego podopiecznymi lub uczniami, mieli możliwość potwierdzenia słuszności swojego wyboru kierunku i specjalności studiów.

Na ostateczne wnioski jest jeszcze za wcześnie, ale już można stwierdzić, że praktyki pedagogiczne realizowane w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” stały się dobrą formą przełamywania stereotypów płciowych związanych z nauczycielkami, jak i nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Zmiana postaw społecznych i przełamywanie stereotypów to długi i proces, należy więc zawsze cierpliwie czekać na efekty prowadzonych działań w tym zakresie. Jednak już dziś można powiedzieć, że problem stereotypów płciowych w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej został w projekcie wyeksponowany od strony praktycznej w takim stopniu, że stanowi dobry materiał wyjściowy do refleksji i autorefleksji dla wszystkich jego uczestników i uczestniczek – zarówno studentek i studentów odbywających praktyki, jak i osób biorących udział w jego realizacji. Miejmy nadzieję, że zaowocuje w przyszłości.

Bibliografia

- „Edukacja i Dialog” (2009), red. nacz. M. Maciołek, 2009 nr 2, Łomianki.
„Edukacja i Dialog” (2009), red. nacz. M. Maciołek, 2009 nr 3, Łomianki.
Czekaj K., Świech D. (2011), *Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów: Szkoła jako środowisko pracy nauczyciela*. Łódź.
Krasnodębska A. (2006), *Znaczenie roli kobiety w edukacji przedszkolnej*. [W:] Smak E. (red.), *Nauczyciel edukacji przedszkolnej*. Opole.
Majewska E., Rutkowska E. (2008), *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice.
„Edukacja” (2009), red. nacz. M. Kwiatkowski, 2009 nr 3, Warszawa.
Żegnałek K. (2011), *Zewnętrzny obraz nauczyciela wczesnej edukacji*. [W:] Tyl A. (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*. Łódź.
„Wychowanie na co Dzień” (2007), red. nacz. J.A. Malinowski 2007 nr 7-8, Toruń.

Źródła internetowe:

Kuzitowicz W. (b.r.), *Dlaczego tylko przedszkolanki i „nasze panie”? O stereotypach płciowych w zawodzie nauczyciela edukacji zintegrowanej*. [online], Łódź, [dostęp: 2012.04.02], Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/dlaczego_tylko_przedszkolanki.pdf.

Część II

**Kompetencje kształtowane w toku praktyk
pedagogicznych**

JOLANTA BONAR

Rola zajęć teoretycznych i praktycznych w kształtowaniu kompetencji zawodowych studentów edukacji wczesnoszkolnej

W obecnych czasach oczekiwania efektów edukacyjnych formułowane są w kategoriach pożądaných kompetencji. Słowo kompetencja (z łac. *competentia*) oznacza odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania, w pedagogice definiowane jest jako zdolność do osobistej samorealizacji. Uważana jest za rezultat procesu uczenia się¹. Według Jana Pruchy kompetencje nauczycielskie to zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby efektywnie wykonywać swoją pracę². Zdobyć kompetencji koniecznych do wykonywania zawodu nauczyciela służą zajęcia dydaktyczne obejmujące zarówno teoretyczne, jak i praktyczne (realizowane zwykle w toku śródrocznych lub ciągłych praktyk studenckich) przygotowanie do pracy dydaktycznej.

Warto jednak uświadomić sobie, iż o pełnym przygotowaniu zawodowym można mówić jedynie w przypadku zawodów, które wymagają wykonywania zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe i niewystarczające. Są w nieustannym rozwoju, ruchu i ciągle wymagają zmiany. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych (mimo iż zawierają one wiele elementów stałych). Ma do czynienia z indywidualnymi, niepowtarzalnymi uczniami i nie jest w stanie przewidzieć, przed jakimi zadaniami zostanie przez nich postawiony. Drugi powód „nieusuwalnej prowizoryczności przygotowania zawodowego” to komunikacyjny charakter pracy nauczycieli. W działaniu komunikacyjnym cel jest intencją wzajemnego porozumienia, która wyraża się w dążeniu do uzgodnienia interpretacji świata. Tak rozumiany jest akt założycielskim dialogu, dającym dążenie do dzielenia się swoim światem z innymi oraz oczekiwanie wzajemności w tym dążeniu z ich strony. Wskazane powody sprawiają, że przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmuje całą jego osobę i jest ze swej natury zawsze

¹ Okoń W. (2007), *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa.

² Prucha J. (2006), *Pedagogia*. [W:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, T.2, s. 293-316.

niedokończone³. Na złożoność pojęcia kompetencje wskazuje również J. Prucha, który zastanawia się, czy nie wprowadza się do niego zbyt wielu oczekiwań, rozległych i różnorodnych czynności, które mogą być w pełni zrealizowane dopiero przez doświadczonego, a nie przez początkującego nauczyciela⁴.

Jakich kompetencji oczekujemy od współczesnego nauczyciela?

Istnieją liczne próby określenia ich zbioru. Najczęściej wymienia się dwie główne grupy kompetencji: kompetencje osobowościowe, odnoszące się do umiejętności, postaw i innych psychicznych właściwości, oraz kompetencje zawodowe, odnoszące się do umiejętności dydaktycznych, komunikacyjnych itp.⁵

Zdaniem Roberta Kwaśnicy swoistość zawodu nauczyciela oraz wielość specjalizacji nauczycielskich uniemożliwiają wyczerpujący opis kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Można jednak mówić o konieczności dwójakiego rodzaju kompetencji. Pierwszy dotyczy wiedzy praktyczno-moralnej, a drugi wiedzy technicznej. Na kompetencje praktyczno-moralne składają się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, natomiast na kompetencje techniczne – kompetencje postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne.

Kompetencje interpretacyjne – to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata. Dzięki nim widzimy świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji. Umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niekończącym się zadaniem.

Kompetencje moralne – są zdolnością prowadzenia autorefleksji moralnej, samorozumienia wzbudzanego i podtrzymywanego przez pytanie: jaki powinienem być i w jaki sposób postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie, a z drugiej nie ograniczać innych w prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości?

Kompetencje komunikacyjne – to zdolność bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Dialogu rozumianego za Gadamerem jako wymiana tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne, a nie tylko będącego obiektywistycznym opisem świata, komunikowaniem wiadomości.

Kompetencje postulacyjne (normatywne) – to umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojmowanymi celami edukacyjnymi, niezależnie od tego, czy są one (zależnie od poziomu zaawansowania rozwoju zawodowego) odtwarzane, wybierane zgodnie z zaakceptowaną konwencją, czy też ustanawiane samodzielnie.

Kompetencje metodyczne – stanowią umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności i gwarantujących osiągnięcie zamierzonych celów. Mogą być rezultatem naśladownictwa, efektem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania lub własnym oryginalnym pomysłem.

³ Kwaśnica R. (2010), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [W:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika Podręcznik akademicki*. Warszawa, T. 2, s. 291-325.

⁴ Prucha J., *Pedeutologia...*, op. cit., s. 293-316.

⁵ Tamże.

Kompetencje realizacyjne – to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celu i wynikających ze stosowanej metody. Okazują się pomocne w trakcie opracowywania programu nauczania oraz organizowania czasu i przestrzeni uczestników procesu dydaktycznego⁶.

W przypadku profesji nauczyciela wszystkie kompetencje z obu grup należy uznać za zawodowe (inaczej niż w przypadku zawodów technicznych, gdzie kompetencje praktyczno-moralne postrzegane są jako osobowościowe, a za kompetencje zawodowe uznaje się kompetencje techniczne). Pozycję nadrzędną, priorytetową, zajmują kompetencje praktyczno-moralne, które pozwalają na definiowanie konkretnych sytuacji edukacyjnych. Umożliwiają one sformułowanie odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co robić, by cele, metody, środki nie stawały się narzędziem manipulacji w rękach nauczyciela i nie prowadziły do zniewolenia ucznia. Nikt nie może zwolnić nauczyciela z namysłu nad kolejnymi sytuacjami edukacyjnymi. Każda z nich jest zawsze sytuacją jakiegoś konkretnego nauczyciela i jakiegoś konkretnego ucznia (uczniów). Kompetencje techniczne mają bardziej ograniczony zasięg i związane są tylko z projektowaniem i organizacją przekazu informacji przedmiotowych.

Niezwykle ważne jest również to, że kompetencje praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne. Te drugie komunikowane są w sposób monologowy, polegający na prezentacji metod i środków uznawanych za efektywne. Kompetencje praktyczno-moralne są czymś osobistym, indywidualnym i wymagają przekazu dialogowego. Są nabywane samodzielnie, własnym wysiłkiem i na własny rachunek – choć nie bez udziału innych⁷.

W jakie kompetencje wyposażani są studenci w toku studiów?

Zakłada się, że programy studiów nauczycielskich są tak skonstruowane, iż umożliwiają studentom zdobycie takiej wiedzy, umiejętności i postaw, które składają się na nauczycielskie kompetencje. Ciągłe jednak brakuje procedur diagnostycznych pozwalających zweryfikować, czy nauka w szkołach wyższych skutecznie kształtuje profesjonalne kompetencje nauczycieli. Istnieją natomiast badania ukazujące, na jakie braki w swym przygotowaniu zawodowym wskazują nauczyciele. Oldrich Simonik, prowadząc badania wśród początkujących nauczycieli Moraw, wskazał, do jakich czynności nie zostali oni przygotowani w czasie studiów. Młodzi nauczyciele stwierdzili, że nie byli przygotowani do:

- adekwatnego reagowania na nieoczekiwany przebieg nauczania (93% badanych);
- prowadzenia zebrań z rodzicami (86%);

⁶ Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu ...*, op. cit., s. 298-301.

⁷ Tamże, s. 302-304.

- indywidualnego postępowania z rodzicami i uczniami (86%);
- rozwiązywania wykroczeń dyscyplinarnych (83%);
- pracy z uczniami powtarzającymi klasę (83%);
- prowadzenia dokumentacji pedagogicznej (78%);
- utrzymania dyscypliny w klasie (74%).

Badani nauczyciele sformułowali także konkretne propozycje dotyczące treści pożądanых w kształceniu przyszłych nauczycieli. Są wśród nich: psychologia postępowania z ludźmi, socjologia, światowe tendencje w wychowaniu i kształceniu czy dzieje europejskiej kultury⁸.

J. Prucha analizuje również wyniki badań prowadzonych wśród czeskich nauczycieli, którzy podjęli się wartościowania wybranych kategorii wiadomości i umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela. Okazało się, że za najbardziej przydatne uznali te elementy profesjonalnych kompetencji nauczycieli, które wprost odnoszą się do ich działalności dydaktycznej. Znalazły się wśród nich:

- znajomość podstawowych metod nauczania i umiejętność wyboru najbardziej efektywnych;
- umiejętność porozumiewania się z uczniami, nauczycielami i rodzicami;
- znajomość metodyki nagradzania i karania oraz umiejętność stosowania jej w klasie;
- umiejętność oceny osiągnięć szkolnych uczniów;
- umiejętność formułowania celów nauczania;
- znajomość teoretycznych podstaw procesu nauczania.

Z kolei za najmniej istotne badani uznali wiadomości i umiejętności z zakresu: historii pedagogiki, pedagogiki ogólnej, diagnostyki pedagogicznej, teorii wychowania⁹.

Przytoczone wyniki są tylko przykładami szerokiego zjawiska niezadowolenia z jakości kształcenia przygotowującego do pracy w zawodzie nauczyciela. W wielu państwach prowadzi się krytyczne dyskusje i proponuje różne rozwiązania. Z jednej strony wzrasta krytyka przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli w szkołach wyższych i ich późniejszego doskonalenia, z drugiej nasila się tendencja tworzenia ścisłych standardów, planów i wizji doskonalenia powyższego przygotowania.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela we wszystkich rozwiniętych państwach świata odbywa się na poziomie kształcenia wyższego (choć nie zawsze obejmuje wszystkich nauczycieli) i realizowane jest zgodnie z dwoma modelami: równoległym lub dualnym. W modelu równoległym przyszli nauczyciele studiują równolegle przedmioty z danej dziedziny, przedmioty pedagogiczne, dydaktyczne i psychologiczne oraz odbywają praktyki w placówkach edukacyjnych. Ten model kształcenia najczęściej dotyczy nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli. Jest

⁸ Oldrich Simonik, cyt. za: Prucha J., *Pedeutologia* ..., op. cit. s. 309.

⁹ Prucha J., *Pedeutologia* ..., op. cit. s. 310.

realizowany również w Polsce. W modelu dualnym studenci studiuja najpierw na pierwszym poziomie kształcenia zawodowego daną dziedzinę, a dopiero po jego zakończeniu przygotowują się do zawodu nauczyciela w ramach dalszych studiów pedagogicznych¹⁰. Wymienione modele wiążą się ze zróżnicowanymi rozwiązaniami, dotyczącymi praktycznego przygotowania do pracy w przedszkolach czy szkołach. W modelu równoległym ćwiczenia praktyczne włączone są w tok studiów teoretycznych i mają większy lub mniejszy zasięg czasowy. Tak jest na przykład w Polsce, gdzie studenci w toku studiów dających kwalifikacje do pracy w klasach I-III szkoły podstawowej oraz w przedszkolach (są to studia pierwszego stopnia – licencjackie) zobligowani są, zgodnie z rozporządzeniem ministra nauki i szkolnictwa wyższego z 17 stycznia 2012 roku¹¹, do zrealizowania trzech modułów. Obejmują one:

1. **Przygotowanie w zakresie merytorycznym** do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Ilość godzin nie jest tu określona. Efekty kształcenia winny uwzględniać nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody, w tym umiejętność tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustrowania zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń. Nabycie tych kompetencji jest warunkiem przystąpienia do przygotowania dydaktycznego. Obejmuje jednocześnie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz do nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej.
2. **Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym** ze szczególnym uwzględnieniem nauczania na etapie edukacji elementarnej. Minimalny czas przeznaczony na realizację tego modułu to 150 godzin. Efekty kształcenia obejmują: opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki i psychologii (90 godzin) oraz przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III (60 godzin). W ramach ogólnego przygotowania studenci zdobywają wiedzę dotyczącą: podstawowych pojęć psychologii, rozwoju fizycznego i psychicznego, teorii i struktur osobowości, psychologicznych koncepcji człowieka, wychowania a rozwoju, szkoły jako instytucji wychowawczej, zawodu nauczyciela, komunikacji i kultury języka, poznawania uczniów, pojęć normy i patologii, profilaktyki w szkole. Uzupełnia ją wiedza dotycząca sylwetki rozwojowej dziecka, zabawy, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako subdyscyplin pedagogicznych, adaptacji dziecka, pracy opiekuńczo-wychowawczej w przedszkolu i szkole, dysharmonii

¹⁰ Tamże, s. 304.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. poz. 131; [online], [dostęp: 2012.02.22], Dostępne w Internecie: http://www.kn.uw.edu.pl/images/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf).

i zaburzeń rozwojowych dzieci, dojrzałości szkolnej, bezpieczeństwa dzieci w przedszkolu i szkole, współpracy z rodzicami i środowiskiem.

Do modułu przypisano 30 godzin praktyk, w toku których studenci powinni zdobywać kompetencje opiekuńczo-wyrównawcze poprzez:

- zapoznanie się ze specyfiką przedszkola lub szkoły wraz z realizowanymi przez nią zadaniami opiekuńczo-wychowawczymi;
- obserwowanie aktywności uczniów, interakcji i procesów komunikowania zachodzących w grupie, czynności podejmowanych przez nauczyciela – opiekuna praktyk w zakresie jego działalności opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej, dynamiki grupy, ról pełnionych przez poszczególnych uczniów, ich zachowań i postaw;
- wchodzenie w rolę opiekuna wychowawcy, czyli samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych, w tym samodzielne opracowywanie scenariuszy zajęć wychowawczych, podejmowanie indywidualnej pracy z dziećmi, również z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podejmowanie działań o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych oraz sprawowania opieki poza terenem placówki;
- analizę i interpretację zaobserwowanych lub doświadczanych sytuacji, w tym prowadzenie dokumentacji praktyk, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczo-wychowawczych, ocenę przebiegu prowadzonych działań i realizacji zamierzonych celów, omawianie zgromadzonych doświadczeń z opiekunem praktyk oraz grupą studentów.

Moduł powinien być realizowany tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności.

- 3. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym.** Moduł powinien być realizowany w wymiarze co najmniej 120 godzin. Efekty kształcenia obejmują: opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej z elementami pedagogiki specjalnej (30 godzin) oraz metodyki nauczania w klasach I-III i przedszkolach (90 godzin). W ramach dydaktyki ogólnej studenci zdobywają wiedzę dotyczącą dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej, systemu oświaty, szkoły jako instytucji wspomagającej rozwój klasy szkolnej, procesu nauczania-uczenia się, projektowania działań edukacyjnych, diagnozy, kontroli i oceny wyników kształcenia, języka jako narzędzia pracy nauczyciela. W ramach dydaktyki szczegółowej studenci zdobywają wiedzę w zakresie: podstawy programowej, współczesnych koncepcji edukacji małego dziecka, specyfiki roli nauczyciela na etapie edukacji elementarnej, metod, zasad i form pracy z dziećmi, wyrównywania szans

edukacyjnych, kształtowania dojrzałości szkolnej, dostosowywania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka, trudności w uczeniu się, wychowawczego wymiaru działań edukacyjnych, metodyki edukacji: polonistycznej, przyrodniczej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, zajęć technicznych i komputerowych oraz wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej.

Do modułu przypisano 120 godzin praktyk, w toku których studenci powinni gromadzić doświadczenia związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą i konfrontować nabytą wiedzę z rzeczywistością pedagogiczną. Ich celem jest nabywanie kompetencji dydaktycznych poprzez:

- poznanie specyfiki pracy placówki (przedszkola, szkoły), a zwłaszcza realizowanych w niej zadań dydaktycznych;
- obserwowanie podejmowanych przez nauczyciela działań; toku metodycznego, wykorzystywanych metod, form, środków, procesów interakcji zachodzących w klasie, sposobów aktywizowania, dyscyplinowania i oceniania uczniów, zadawania i kontrolowania pracy domowej, aktywności uczniów, klimatu społecznego klasy, organizacji przestrzeni w klasie;
- współdziałanie z nauczycielem-opiekunem praktyk podczas planowania i prowadzenia zajęć, organizowania pracy grupowej, przygotowywania i wykorzystywania pomocy dydaktycznych, kontrolowania i oceniania uczniów, podejmowania działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, organizowania przestrzeni klasy;
- pełnienie roli nauczyciela, w szczególności: planowanie zajęć, formułowanie celów, dobór metod i form pracy, środków dydaktycznych, prowadzenie zajęć w oparciu o samodzielnie opracowane scenariusze, wykorzystywanie środków dydaktycznych, dostosowywanie sposobu komunikacji, podejmowanych działań do możliwości uczniów, animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej (w tym z uczniami o specjalnych potrzebach), podejmowanie działań wychowawczych w toku pracy dydaktycznej oraz współpracy z innymi nauczycielami;
- analizę i interpretację zaobserwowanych lub doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym prowadzenie dokumentacji praktyk, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenę własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela, ocenę przebiegu prowadzonych zajęć i realizacji zamierzonych celów, omawianie obserwowanych i prowadzonych zajęć z nauczycielem oraz grupą studencką.

Również w tym przypadku poszczególne komponenty modułu powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę

do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji elementarnej.

Reasumując, możemy stwierdzić, iż w rozporządzeniu nie określono minimalnej liczby godzin niezbędnych do zdobycia przez studentów kompetencji, pozwalających im na wykonywanie pracy nauczyciela edukacji elementarnej. Podano jedynie, iż realizacja modułu 2 i 3 (razem 270 godzin zajęć teoretycznych i 150 godzin praktyk) powinna trwać łącznie nie mniej niż trzy semestry. Zmniejszono liczbę godzin (ze 180) przeznaczonych na praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej.

Wydaje się, że warto w tym kontekście przywołać doświadczenia innych państw, na przykład Finlandii, która uzyskuje najwyższe w Europie wyniki w zakresie edukacji swoich uczniów. Badania prowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organization for Economic Co-operation and Development*, OECD), znane pod nazwą PISA (ang. *Programme for International Student Assessment*), od wielu lat pokazują, iż zarówno w zakresie czytania ze zrozumieniem, jak i myślenia matematycznego i naukowego uczniowie tego kraju zdecydowanie wyprzedzają swoich kolegów ze wszystkich badanych państw europejskich. Największy uniwersytet tego kraju (University of Helsinki) na studiach licencjackich, przygotowujących do pracy na etapie wczesnej edukacji (ang. *Kindergarten teacher and early childhood education*) proponuje swoim studentom program studiów składający się ze 180 kredytów ECTS, czyli 4860 godzin dydaktycznych (1 kredyt to 27 godzin dydaktycznych). Należą one do pięciu bloków:

- Przedmioty kierunkowe, czyli: społeczno-kulturowe, psychologiczne, pedagogiczne oraz naukowe podstawy edukacji małego dziecka, edukacja wczesnego dzieciństwa oraz seminaria (1782 godzin).
- Zawodowe przygotowanie do pracy z dziećmi. Stanowią je zajęcia z zakresu: edukacji zdrowotnej, językowej, matematycznej, środowiskowej, sztuki i religii (1620 godzin).
- Przedmioty dodatkowe, niekoniecznie związane z kierunkiem studiów (918 godzin).
- Zajęcia z języka (540 godzin).
- Nadzorowane praktyki nauczycielskie (405godzin)¹².

Praktyki nauczycielskie są również nieodłącznym elementem studiów pedagogicznych prowadzonych przez inne uniwersytety Finlandii. University of Eastern Finland ma w swoim programie cztery rodzaje praktyk i realizuje je w wymiarze 640 godzin. Pełnią one bardzo ważną rolę w osiągnięciu głównych celów edukacji nauczycielskiej. Mają miejsce na różnych etapach studiów i pozwalają studentom zapoznać

¹²*Curriculum for kindergarten teacher education*. [W:] Helsinki [online], [Dostęp: 2011.11.10], Dostępny w Internecie: <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/kindergartenteacher/curriculum%20for%20kindergarten%20teacher%20education%202008.pdf>.

się z systemem edukacji oraz sposobami nauczania – uczenia się. Stwarzają okazję do otwartego i krytycznego dyskusowania o swoich doświadczeniach z innymi studentami oraz nauczycielami. Podczas praktyk studenci otrzymują informację (ocenę opisową) na temat swojej pracy od nauczycieli-opiekunów oraz pomoc w dokonaniu samooceny, tak by uzyskać większą świadomość tego, co najważniejsze w pracy nauczyciela. Przed każdym okresem praktyk studenci są zobligowani do brania udziału w seminariach przygotowujących. Po odbyciu praktyk odbywają się kolejne semina-ria, podczas których omawiane są uzyskane przez studentów oceny. Praktyki są nadzorowane zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i nauczycieli szkół. W czasie wszystkich praktyk studenci są zobowiązani do zebrania osobistej dokumentacji¹³.

Nieco inny model kształcenia nauczycieli realizowany jest w Wielkiej Brytani-ii¹⁴. Kwalifikacje nauczycielskie można uzyskać tam w toku trzy- lub czteroletnich studiów licencjackich (ang. *college of education*) lub dzięki ukończeniu podyplomowych studiów uniwersyteckich. W tym drugim przypadku warunkiem dopuszczenia do rocznego kształcenia pedagogicznego jest ukończenie trzyletnich studiów pedagogicznych lub czteroletnich uniwersyteckich studiów z dowolnie wybranej dziedziny¹⁵. Taką wersję kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji wybrał między innymi University of Cambridge, który ma w swojej ofercie roczny kurs przygotowujący do pracy w przedszkolu i szkole podstawowej (ang. *The Early Years and Primary Postgraduate Course*). Kurs próbuje połączyć nauczanie praktycznych technik uczenia z budowaniem u przyszłych nauczycieli własnej filozofii programu nauczania w szkole podstawowej. Składa się z trzech głównych części:

1. Przygotowanie teoretyczne (ang. *professional studies*) – skupiające się na szerszych, bardziej generalnych aspektach nauczania i uczenia się dzieci. W czasie tych zajęć studenci dyskutują o najważniejszych obszarach pracy nauczyciela w szkole, odnoszą się do doświadczeń wyniesionych z praktyk. Poruszają zagadnienia związane z organizacją i nadzorowaniem pracy w kla-sie, metodami nauczania – uczenia się, ocenianiem i planowaniem, relacjami społecznymi, potrzebami edukacji specjalnej, kompetencjami niezbędnymi do nauczania w szkole podstawowej, problemem równości szans.
2. Przygotowanie przedmiotowe (ang. *curriculum courses*) – skupia się na sześciu obszarach występujących w treściach kształcenia szkoły podsta-wowej oraz na treściach kształcenia edukacji przedszkolnej, określonych w narodowym programie nauczania. Zajęcia odbywają się w formie

¹³ *School of Applied Educational Science and Teacher Education*. [W:] University of Eastern Finland [online], [dostęp: 2011.12.05], Dostępny w Internecie: <http://www.uef.fi/uef/english>.

¹⁴ Oba modele, fiński i brytyjski, bardziej szczegółowo analizuję w tekście: *Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych państwach europejskich* [w:] Bonar J., Buła A. (red.) *Poznań. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

¹⁵ *Get into teaching*. [W:] *Department for Education* [online], [dostęp: 2012.01.07], Dostępny w Internecie: <http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching.aspx>.

warsztatów, seminariów, wykładów oraz zajęć praktycznych – z całą klasą lub grupą, indywidualnych.

3. Praktyki zawodowe (ang. *professional placement*) – organizowane w celu rozwijania praktycznych kompetencji nauczycielskich. Odbywają się w co najmniej dwóch różnych szkołach, które reprezentują kontrastujące ze sobą środowiska. Większość placówek znajduje się blisko uczelni lub w pobliżu miejsca zamieszkania studenta. Ważne jest jednak, by nie były one wcześniej znane studentom. Nie mogą to być zatem szkoły, do których chodzili jako uczniowie, ani szkoły, z którymi mają jakieś rodzinne powiązania. W czasie tych praktyk studenci są odwiedzani przez wykładowców, którzy monitorują i wspierają ich profesjonalny rozwój. Zajęcia praktyczne zajmują co najmniej 50% czasu trwania kursu (97 dni)¹⁶.

Celem tak zaprojektowanego kursu jest przygotowanie przyszłych nauczycieli w zakresie: rozpoznawania złożonych potrzeb uczenia się dzieci w wieku szkolnym; zrozumienia holistycznego rozwoju dzieci, niezbędnego do efektywnego uczenia; tworzenia bezpiecznego i stymulującego środowiska uczenia się; wykorzystywania wiedzy naukowej w procesie edukacji; budowania pozytywnych relacji z dziećmi i innymi nauczycielami; znajomości aktualnie prowadzonych badań, związanych z edukacją w szkołach podstawowych i uczestniczenia w nich¹⁷.

Warto zastanowić się nad taką tendencją w kształceniu nauczycieli w kraju, który – jak wykazano wyżej – może stanowić wzorzec w zakresie rozwiązań edukacyjnych. Jest to istotne szczególnie w momencie, gdy programy kształcenia na wszystkich polskich wyższych uczelniach, także na kierunkach pedagogicznych, poddawane są gruntownej weryfikacji i reformie pod kątem uzyskiwanych efektów kształcenia, zgodnie z Europejskimi i Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Dla edukacji przyszłych pedagogów, zwłaszcza nauczycieli, pytanie o efekty kształcenia to także pytanie o kompetencje zawodowe zdobywane w toku kształcenia praktycznego, realizowanego głównie poprzez praktyki pedagogiczne.

Bibliografia:

- Kwaśnica R. (2010), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [W:] Kwiecieński Zbigniew, Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, T. 2.
- Okoń W. (2007), *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa.
- Prucha J. (2006), *Pedeutologia*. [W:] Śliwerski Bogusław (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, T. 2.
- Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia*

¹⁶PGCY study. [W:] *University of Cambridge* [online], [dostęp 2012.01.07], Dostępny w Internecie: <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/>.

¹⁷ *Early Years & Primary PGCE*. [W:] *University of Cambridge* [online], [dostęp 2012.01.07], Dostępny w Internecie <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/eypl/>.

przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. z 2012 r. poz. 131; [online], [dostęp: 2012.02.22], Dostępne w Internecie: http://www.kn.uw.edu.pl/images/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf.

Źródła internetowe:

Curriculum for kindergarten teacher education. [W:] Helsinki [online], [dostęp: 2011.11.10], Dostępny w Internecie: <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/kindergartenteacher/curriculum%20for%20kindergarten%20teacher%20education%202008.pdf>.

School of Applied Educational Science and Teacher Education. [W:] University of Eastern Finland [online], [Dostęp: 2011.12.05], Dostępny w Internecie: <http://www.uef.fi/filtdk/skope>.

Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski

Wprowadzenie

Wyzwaniem dla współczesnej polskiej edukacji staje się w coraz większym stopniu włączanie¹ do nauczania we wspólnym nurcie² niezwykle szerokiej grupy osób, które określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)³. Czasami błędnie utożsamia się tę grupę z osobami niepełnosprawnymi, którymi tradycyjnie zajmowała się pedagogika specjalna, a osobami pracującymi z nimi najczęściej byli pedagodzy specjaliści. Obecnie panujące tendencje w polityce społecznej i oświatowej sprzyjają, przynajmniej na poziomie deklaracyjnym, włączaniu do tzw. integracji coraz szerszej grupy osób pozostających do tej pory poza szkolnictwem ogólnodostępnym i korzystających z kształcenia segregacyjnego (specjalnego). Coraz częściej zamiast pedagogów specjalnych zajmować się będą nimi nauczyciele, którzy według obecnego stanu wiedzy⁴ nie czują się kompetentni w obszarze pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a co się z tym wiąże – wykazują niski poziom gotowości do pracy z Innymi. Znamienny,

¹ Inkluzja/włączanie – por. Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa, s. 23–24. Podejmując próbę analizy sposobu posługiwania się terminem „inkluzja”, G. Szumski wyodrębnia cztery jego znaczenia: 1) jako synonim kształcenia integracyjnego; 2) jako odniesienie się do jakości niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych, gdy uczeń nie tylko zostaje przyjęty do szkoły ogólnodostępnej, ale i włączony do wspólnoty i uznany za jej pełnowartościowego członka; 3) jako asymilacja, czyli taki system kształcenia, który uwzględnia ogromne zróżnicowanie dzieci i dostosowuje placówki do tego zróżnicowania. Obecna w tym rozumieniu jest krytyka nadmiernego rozbudowywania „specjalnej” infrastruktury w szkolnictwie ogólnodostępnym; 4) jako całkowita likwidacja kształcenia segregacyjnego/specjalnego.

² Kształcenie we wspólnym nurcie (ang. *mainstreaming*) zwykle rozumiane jest jako jeszcze jeden synonim kształcenia włączającego.

³ Specjalne potrzeby edukacyjne (ang. *Special Educational Needs – SEN*) – „Sytuacja, w której uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnego uczenia się bez specjalnej pedagogicznej pomocy” Por. Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie...* dz. cyt, s. 105). Pojęcie bardzo rozpowszechnione, co doprowadziło, zdaniem Szumskiego, do ujawnienia jego słabości, np. braku jasnych kryteriów operacjonalizacji.

⁴ Iwona Chrzanowska przytacza w swojej pracy polskie wyniki badań m.in. D. Al-Khamisy U. Bartnikowskiej, M. Wójcik, E. Garlej-Drzewieckiej i Z. Gajdzicy – ze wszystkich wynika poczucie braku przygotowania badanych nauczycieli do pracy z dziećmi odbiegającymi od normy rozwojowej. Powołuje się ona również na wyniki porównania dokonane przez K. Bleszyńską, z którego wynika, że podobna liczba nauczycieli w Polsce (85%) i na świecie (80%) nie przyjęłaby do swojej klasy dziecka niepełnosprawnego, gdyby miała głos decydujący w tej sprawie. Zob. Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, s. 27–29.

w dobie tak ważnych przekształceń dotyczących upowszechniania inkluzji w szkolnictwie, jest brak przedmiotu „pedagogika specjalna” w minimum programowym na kierunku studiów: pedagogika. „Pojawienie się w szkole uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi zawsze ważne wyzwanie dla placówki oświatowej. Każde takie dziecko wnosi ze sobą bagaż różnorodnych potrzeb i możliwości, jak również wiele ograniczeń i problemów związanych z realizowaniem roli ucznia, wychowanka, towarzysza współdziałającego w grupie rówieśniczej”⁵. Jednym z najpoważniejszych wyzwań, jakie stoją przed osobami zajmującymi się przygotowaniem do zawodu przyszłych nauczycieli, jest ochrona interesów dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – większość znanych autorowi badań pokazuje, że tacy uczniowie są znacznie bardziej narażeni na ryzyko stania się ofiarą agresji rówieśniczej⁶.

Podobną drogę, czyli przejście od segregacji w stronę inkluzji, przeszło wcześniej wiele europejskich krajów, w związku z czym przegląd literatury na temat istniejących praktyk w obszarze kształcenia włączającego powinien stanowić pouczające doświadczenie dla osób zajmujących się naukowo i praktycznie przygotowaniem do zawodu nauczyciela. To ostatnie zadanie jest niezwykle skomplikowane, zwłaszcza w kontekście „włączających wyzwań”. Raport *Teacher Education for Inclusion* Europejskiej Agencji do spraw Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi⁷ (*European Agency for Development in Special Needs Education*) mówi o potrzebie przygotowania nauczycieli do kompetentnego radzenia sobie ze zróżnicowaniem uczniów jeśli chodzi o wiek, płeć, orientację seksualną, pochodzenie etniczne, zaplecze kulturowe, językowe, status socjoekonomiczny, a także w zakresie niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zatem zadaniem, jakie stoi przed osobami kształcącymi przyszłych nauczycieli, jest przygotowanie ich do pracy ze wszystkimi dziećmi, również z tak zróżnicowaną grupą⁸. Widać więc wyraźnie, że specjalne potrzeby edukacyjne w takim rozumieniu wykraczają znacznie poza kontekst, którym najczęściej posługujemy się w charakterystyce tej grupy osób. Również definicja pojęcia włączanie (ang. *inclusion*) przyjęta

⁵ Jachimczak B. (2011), *Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych* [w:] Pyżalski J., Roland E. (red.) *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi / Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger [online] [dostęp: 29.05.2012]. Dostępny w internecie: http://www.robusedproject.wsp.lodz.pl/pl_materialy.htm.

⁶ Założenie to stało się jedną z ważnych przesłanek podjęcia projektu ROBUSD („Reducing Bullying Strengthening Diversity”) FSS/2008/X/D4/W/0025 („Redukcja przemocy szkolnej – wzmacnianie zróżnicowania” – pomysłodawca i kier. naukowy J. Pyżalski). Nowatorskie, multimedialne materiały edukacyjne, będące efektem współpracy zespołu badaczy z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi i Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu w Stavanger z Norwegii – *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne* (red. Pyżalski J., Roland E.) dostępne są do pobrania pod adresem: www.robusedproject.wsp.lodz.pl/index.html. Więcej na temat projektu Czytelnik znajdzie w artykule: Plichta P. (2010), *Polsko-norweski projekt ROBUSD jako przykład oferty pedagogiki akademickiej dla praktyki edukacyjnej* [online], Toruń [dostęp: 29.03.2012], Dostępny w internecie: <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/dokumenty/referaty/Plichta.pdf>.

⁷ Raport ten stanowi podstawę niniejszych rozważań i punkt wyjścia do wielu wątków podjętych w prezentowanej pracy.

⁸ Florian L., Rouse M. (2009), *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*. „Teaching and Teacher Education”, No. 25 (4), s. 594–601.

przez UNESCO⁹ jest znacznie bardziej pojemna niż wcześniej stosowane ujęcia, koncentrujące się głównie na kwestii przewyciężenia dychotomii: kształcenie specjalne *versus* kształcenie integracyjne. W takim rozumieniu „kształcenie włączające jest procesem ukierunkowanym na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia uwzględniającego zróżnicowanie uczniów w zakresie potrzeb, zdolności, indywidualności i aspiracji edukacyjnych, eliminującym wszystkie formy dyskryminacji”¹⁰.

Według wytycznych UNESCO można mówić o trzech rodzajach argumentów na rzecz upowszechniania idei inkluzji:

- **uzasadnienie edukacyjne** – włączający system edukacyjny powinien poszukiwać sposobów, dzięki którym wszystkie dzieci będą mogły znaleźć swoje miejsce w ogólnodostępnej szkole oraz czerpać z tego korzyści;
- **uzasadnienie społeczne** – włączające szkolnictwo jest instrumentem zmian postaw społecznych w kierunku większej otwartości na inność i zabezpieczeniem przed praktykami dyskryminacyjnymi;
- **uzasadnienie ekonomiczne** – szkolnictwo włączające ogólnodostępne jest znacznie tańsze niż utrzymywanie odrębnego szkolnictwa wyspecjalizowanego w pracy z poszczególnymi rodzajami odbiorców.

Praca z drugim człowiekiem oparta jest przede wszystkim na osobowej interakcji między jej podmiotami – uczniem i nauczycielem. Nauczyciel „używa” siebie – można powiedzieć, że jest narzędziem w pracy. Nie dziwi więc troska o jak najlepsze wyposażenie przyszłych nauczycielek i nauczycieli w niezbędną wiedzę, kompetencje zawodowe i przede wszystkim zaszczepienie wartości, które powinny ukierunkowywać ich zawodowe decyzje. Savolainen¹¹, cytując Mc Kinseya¹², zauważa, że kompetencje nauczycieli mają kluczowe znaczenie dla jakości edukacji oraz że wartość systemu edukacyjnego nie może być większa niż kwalifikacje nauczycieli, którzy w nim pracują. Badania pokazują, że jakość przygotowania zawodowego nauczycieli ma większy wpływ na wyniki uczniów niż inne czynniki, takie jak np. wielkość czy skład osobowy klasy. Zdaniem Reynoldsa¹³ wiedza, przekonania i system wartości nauczyciela są decydującymi czynnikami w kreowaniu inkluzji edukacyjnej.

⁹ UNESCO International Bureau of Education (2009), *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future* 28th Session Geneva 25–28 November 2008 [online], Paris [dostęp: 29.03.2012]. Dostępny w internecie: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf.

¹⁰ Podaję za raportem: European Agency for Development in Special Needs Education (2010), *Teacher education for inclusion. International Literature Review* (tłumaczenie autora) [online] [dostęp: 16.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE41-Literature-Review.pdf/view>.

¹¹ Savolainen H. (2009), *Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland* [w:] Acedo C. (red.), *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, No. 39 (3).

¹² McKinsey and Co. (2007), *How the world's best performing school systems come out on top* [online] [dostęp: 16.04.2012]. Dostępny w internecie: http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_media/Reports/UKI/Education_report.ashx.

¹³ Reynolds M. (2001), *Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards*, „Journal of In-Service training”, No. 27 (3).

Praktyki studenckie – włączając praktyki pedagogiczne – odgrywają, zdaniem Cooka, kluczową rolę w systemie przygotowania do kształcenia i są szansą wypełnienia luki między wiedzą teoretyczną nabywaną w okresie studiów a rzeczywistością edukacyjną w konkretnym środowisku pracy, do jakiego w przyszłości trafią. W późniejszym okresie – okresie pracy zawodowej – jest już znacznie trudniej o uwzględnianie w swojej nauczycielskiej praktyce teoretycznych, opartych na badaniach naukowych, przesłanek i o modyfikację na ich podstawie swoich profesjonalnych zachowań¹⁴.

Programy kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek powinny uwzględniać potrzebę kierowania ich na praktyki studenckie do takich szkół i klas, gdzie inkluzja nie jest tylko fasadą, ale praktycznie realizowaną przez zatrudnioną tam kadre nauczycielską filozofią. Badania prowadzone wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych dotyczące ich gotowości do pracy z uczniami ze SPE potwierdziły, iż ponad 60% pedagogów deklaruje brak odpowiedniej wiedzy oraz przygotowania do pracy z tymi dziećmi¹⁵. „Wśród pedagogów deklarujących przygotowanie do pracy z uczniem z SPE (około 40% badanej populacji) tylko 1/3 grupy stwierdziła, że wiedzę tę posiadała w czasie studiów pedagogicznych, 2/3 zaś wskazało na samodzielne poszukiwanie wiadomości i kształcenie umiejętności, przy czym zdecydowana większość zdobyła kwalifikacje na kursach lub zgłębiając literaturę przedmiotu, zaś tylko 18% ukończyło studia podyplomowe z zakresu wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci z SPE”¹⁶.

Wielu badaczy podkreśla, że w programach kształcenia nauczycieli potrzebne byłoby całościowe, zorganizowane podejście pozwalające na łączenie treści przekazywanych w czasie zajęć na uczelni z treściami realizowanymi w czasie trwania praktyki pedagogicznej. W urzeczywistnieniu tego postulatu pomocne byłoby zwiększenie zaangażowania uczelnianego/kierunkowego opiekuna w realizację praktyk przez studentów i studentki oraz ich rzeczywiste kontakty z nauczycielami pełniącymi rolę opiekunów praktyk w placówkach¹⁷. Taki stan rzeczy (słaby kontakt uczelni z miejscem realizacji praktyk studenckich) powoduje, że przyszli pedagodzy w większym stopniu są „modelowani” w swoich zawodowych zachowaniach przez opiekunów praktyk niż przez treści przekazywane im w ramach zajęć uczelnianych.

Niestety rzeczywistość okazuje się często inna niż postulowana i mimo iż niezwykle ważna jest staranność w doborze miejsca odbywania praktyk (uwzględnienie wielu czynników, jak np. klimatu szkoły, typu realizowanych w niej zajęć, filozofii pracy, specyfiki uczniów itp.), to ze względu na trudności w znalezieniu wartościowych środowisk szkolnych uczelnie godzą się na współpracę z takimi

¹⁴ M.in. Gersten R., Dimino J. (2001) *The realities of translating research into classroom practice*. „Learning Disabilities Research and Practice”, No. 16, s. 120–130.

¹⁵ Jachimczak B. (2008), *Problemy diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z ADHD* [w:] Bartnikowska U., Krause A., Kosakowski Cz. (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn, s. 195.

¹⁶ Jachimczak B. (2010), *Uczeń z ADHD...* dz. cyt.

¹⁷ Por. Conderman G., Morin J., Stephens J. T. (2005), *Special education student teaching practices*, „Preventing School Failure”, No. 49 (3), s. 5–10.

placówkami, jakie są w ogóle dostępne. Zjawisko to dotyczy również krajów zachodnioeuropejskich¹⁸. Przykładem przewycięzania opisywanych trudności jest projekt „Klasy bez granic” (*Classrooms Without Borders*) realizowany od 2010 roku z udziałem studentów UWS (University of Western Sydney) w Australii. „Klasy bez granic” to również określenie jednego z kursów realizowanych w czasie studiów, w ramach którego studenci pracują w zróżnicowanych środowiskach (wśród ludności tubylczej, imigrantów, uchodźców i in.), wykorzystując różne metody pracy, takie jak tutoring czy mentoring¹⁹. W ten sposób nabywają wiedzę i umiejętności nieodzowne w pracy z osobami o bardzo zróżnicowanym kapitale kulturowym. Jakkolwiek badania naukowe pokazują, że uczestnictwo w okresie studiów w praktycznych działaniach, których celem jest nauka zawodu, redukuje lęki nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową²⁰, to szczegółowych doniesień na temat wpływu tych doświadczeń praktycznych np. na stosowane metody przyszłej pracy nie ma zbyt wielu.

Jak już zostało zasygnalizowane, bardzo dużo zależy od osoby nauczyciela – opiekuna praktyki. Uczestnicy badań fokusowych Cooka²¹ podkreślali, że metody, techniki czy ogólnie – zachowania zawodowe opiekunów praktyk stały często w sprzeczności z tym, czego uczyli się podczas zajęć na uczelniach. W przypadku wystąpienia takiej niezgodności przyszli nauczyciele i nauczycielki wybierali najczęściej metody preferowane przez ich opiekunów. Stąd po raz kolejny wynika potrzeba silnej kooperacji między uczelniami a instytucjami, w których odbywają się praktyki, oraz konieczność zachęcania najlepszych, godnych zaufania pedagogów do podjęcia się roli opiekuna. Również badania Stoddard i zespołu²² wykazały, że początkujący nauczyciele w pierwszej kolejności korzystają z doświadczeń zdobytych w wyniku obserwacji zachowań opiekuna praktyk lub czerpią z własnych doświadczeń, których nabyli, będąc uczniami – są to więc metody, które stosowane były wobec nich samych.

Kolejnym zasygnalizowanym obszarem problemowym jest czas, jaki uczelnia może poświęcić procesowi nadzorowania przebiegu praktyk studenckich. Nadzór ten może się realizować np. w postaci uczestnictwa przedstawicieli uczelni w zajęciach prowadzonych przez studentów w klasie szkolnej. Jak dotąd niewiele inicjatyw na rzecz zwiększenia wglądu i zaangażowania pracowników uczelni w proces realizowania praktyki pedagogicznej zostało zidentyfikowanych w literaturze przedmiotu²³.

¹⁸ Por. Loreman T. (2010), *A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education* [w] Forlin C. (red.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, London.

¹⁹ Więcej o mentoringu Czytelnik znajdzie w pracy: Dubas E., Pyżalski J., Muszyński M., Rapus-Pavel J. (red.) (2008), *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia projektu Adults Mentoring*, Łódź.

²⁰ Rice J. K. (2003), *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*, Washington.

²¹ Cook L. (2007), *When in Rome...* dz. cyt., s. 119–130.

²² Stoddard K., Braun B., Hewitt M., Koorland M. A. (2006), *Teacher for all children: a combined elementary and special education teacher preparation program and three year evaluation*, „Journal of Special Education”, No. 21 (1).

²³ Conderman G., Katsiyannis A., Franks D. (2001), *Program assessment practices in special education teacher preparation programs*, „Preventing School Failure”, No. 45 (4), s. 182–186.

Rowls i Swick²⁴ wymieniają następujące zadania, jakie spełnia uczestnictwo w praktyce pedagogicznej:

- poznawanie praktyki edukacyjnej w różnych kontekstach i środowiskach;
- wzbogacanie wiedzy zawodowej i warsztatu pracy poprzez bezpośrednie zaangażowanie;
- wypróbowanie w praktyce poznanych w teorii metod i koncepcji;
- nabywanie zachowań zawodowych poprzez obserwację i praktyczne ich stosowanie.

Carrington i Sagers²⁵ podkreślają etyczny kontekst przygotowania zawodowego do edukacji włączającej, opierający się na następujących 5 filarach:

- współpraca i praca grupowa;
- wrastanie w „kulturę” włączającą;
- szacunek dla drugiego człowieka;
- rozwój partnerstwa i uczestnictwo w społeczności;
- rozwój umiejętności pedagogicznych i potencjału osobistego, niezbędnych w pracy z drugim człowiekiem (np. zdolność do empatii).

Z kolei Sigurdardóttir²⁶ definiuje standardy prowadzące do edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które powinny być realizowane podczas praktyk pedagogicznych:

- budowanie świadomości etycznego i politycznego aspektu procesu włączania;
- budowanie kompetencji rozumienia funkcjonowania uczniów ze SPE oraz umożliwiających wykorzystanie tkwiących w nich potencjałów w podejmowaniu wobec nich zindywidualizowanych oddziaływań;
- nabywanie i doskonalenie kompetencji do pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów, szczególnie w zakresie przydziału zadań dla pracy zespołowej w czasie lekcji uwzględniających to zróżnicowanie;
- budowanie umiejętności przydzielania zadań w ramach zróżnicowanych edukacyjnych grup uczniów dla osiągnięcia przez jej członków wspólnego celu;
- budowanie umiejętności jednoczesnej pracy z grupą uczniów realizującą działania w zakresie wyznaczonym przez program i z drugą, w zakresie wykraczającym poza wymagania programowe.

²⁴ Rowls M., Swick K. J. (2000), *Designing teacher education course syllabi that integrate service-learning*, „Journal of Instructional Psychology”, No. 27 (3), s. 187–195.

²⁵ Carrington S., Sagers B. (2008), *Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers*, „Teaching and Teacher Education”, No. 24, s. 795–806.

²⁶ Sigurdardóttir A. K. (2008), *School-university partnership in teacher education in Iceland*. Praca niepublikowana zaprezentowana podczas: *Cross-National Invitational Symposium on Teacher Education for Inclusion* University of Aberdeen, 2–4.11. 2008. Podaję za raportem: *Teacher Education...*, s. 40.

Niektórzy badacze podkreślają swoją rezerwę wobec koncepcji standardów kompetencji. Na przykład Hodkison²⁷ wskazuje na ryzyko „utechnicznienia” procesu przygotowania zawodowego nauczycieli i postuluje inny kierunek – kształcenie do otwartości w spotkaniu z Innym oraz koncentrację na wartości, jaką jest realizacja idei włączania w edukacji. W opinii Rao²⁸ osoby zajmujące się kształceniem przyszłych nauczycieli powinny przygotowywać ich do czterech ról, wykraczających poza aktualne rozwiązania organizacyjne, opartych na różnych formach współdziałania między tzw. nauczycielami wiodącymi („przedmiotowcami”) a pedagogami specjalnymi (np. nauczycielami wspierającymi):

- 1) współpraca/konsultacja – pedagog ogólny pomaga pedagogowi specjalnemu poprzez przedstawienie sytuacji w zespole uczniowskim, generalnych kwestii, zamierzeń dotyczących realizacji programu itp.;
- 2) wzajemne wsparcie – dwóch nauczycieli ogólnych współpracuje przy rozwiązywaniu problemów, wzajemnie udzielając sobie wsparcia;
- 3) zespół wsparcia – grupa, w której pedagodzy specjaliści udzielają różnych form wsparcia (na przykład informacyjnego) nauczycielom ogólnym;
- 4) wspólne uczenie się – pedagodzy specjaliści i nauczyciele „przedmiotowcy” wspólnie pracują nad poszukiwaniem najlepszych rozwiązań edukacyjnych dla uczniów.

W literaturze zagranicznej dotyczącej kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek często podnoszona jest problematyka pozytywnej roli metody portfolio, dokumentującej zrealizowane działania, dla rozwoju ich kompetencji i samoświadomości zawodowej²⁹. Szczególnie warto podkreślić jej użyteczność dla rozwoju świadomości zawodowej, porównując tę metodę z tradycyjnymi dziennikami praktyk, które zaliczyć można do jednego z wielu przykładów fikcji pedagogicznej.

Kształcenie nauczycieli – przykłady praktyk włączających. Konkluzje z raportu *Teacher Education for Inclusion*

Autorzy raportu OECD *Educating Teachers for Diversity* z 2010 roku³⁰, znaleźli zaskakująco mało popartych badaniami danych na temat tego, w jakim stopniu osoby zajmujące się kształceniem przyszłych nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji włączającej same są przygotowane do tego zadania. Jeszcze dalej idzie

²⁷ Hodkinson A. (2009), *Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970–2008: is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day?*, „European Journal of Special Needs Education”, No. 24 (3), s. 277–289.

²⁸ Rao S. (2009), *A cross categorical approach to service delivery: Promoting Successful Inclusion through Teacher Education*, „International Journal of Whole Schooling”, No. 5 (1).

²⁹ Por. program: „Teachers for All Children”, podaje za: Stoddard i in. (2006) *Teacher for all children...* dz. cyt.
³⁰ OECD (2010), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* OECD CER I [online], Paris [dostęp: 29.05.2012].
Dostępny w internecie: http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_21571361_49995565_44572006_1_1_1_1,00.html.

w swej argumentacji Merryfield³¹, która twierdzi, że jednym z powodów, dla których nauczyciele nie są dobrze przygotowani do pracy ze zróżnicowanymi grupami uczniów, są niedostatki ich wiedzy, praktycznego doświadczenia oraz brak uświadomienia rangi problemu inkluzji wśród dydaktyków akademickich zajmujących się edukacją przyszłych nauczycieli. Tak więc kolejną ważną dla budowania środowiska włączającego kwestią jest dbałość – tak ze strony uczelni, jak i samych nauczycieli akademickich – o wysoką jakość własnego przygotowania w tym obszarze oraz świadomość, że odgrywają oni istotną rolę w modelowaniu zachowań zawodowych przyszłych nauczycieli.

Kształcąc przyszłych pedagogów, należy zadbać o integrację ich osobistych doświadczeń, wiedzy i przekonań dotyczących pracy z Innym z interdyscyplinarną naturą kwestii kulturowych, językowych oraz związanych z niepełnosprawnością w kształceniu włączającym. Zdaniem West i Hudson³² realizacja tego postulatu nie powinna być ograniczona jedynie do wyodrębnienia konkretnego przedmiotu w planie zajęć, lecz treści nauczania dotyczące pracy w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych powinny przedostawać się do szerokiego spektrum programu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Lozman i Earle³³ zwracają uwagę na to, że przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli ma kluczowe znaczenie dla ich późniejszych działań w kształceniu włączającym uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Pamiętajmy jednak o skali takiego zróżnicowania – zarówno w sensie ilościowym (mnogość grup mieszczących się w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych), jak i jakościowym (każda z tych grup nosi pewne specyficzne cechy mające znaczenie w procesie kształcenia i wychowania). Nauczyciel przyszłości miałby zatem umieć pracować (oczywiście korzystając ze wsparcia pedagogów specjalnych czy innych specjalistów) z uczniami wykazującymi bardzo różne możliwości, trudności w uczeniu się, problemy emocjonalne itp. Czy istnieje w ogóle system, który mógłby przygotować pedagogów do takiego wyzwania?

W raporcie OECD *Teachers Matter*³⁴ podkreśla się, że przygotowanie zawodowe nauczycieli staje się coraz bardziej złożonym problemem w miarę wzrastania oczekiwań szkół, które liczą np. na to, że będą oni skutecznie radzić sobie z pracą z uczniami reprezentującymi różne kultury, mniejszości, osobami wykluczonymi czy defaworyzowanymi, a także przejawiającymi zaburzenia w zachowaniu czy trudności w uczeniu się itp. Zgodnie z wynikami tego raportu szkoły powinny również promować

³¹ Merryfield M. M. (2000), *Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators*, „Teaching and Teacher Education”, No. 16, s. 79–90.

³² West E., Hudson R. (2010), *Using Early Career Special Educators Voice to Influence Initial Teacher Education*, „International Journal of Whole Schoolin”, No. 6 (1).

³³ Lozman T., Earle C. (2007), *The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program*, „Exceptionality Education Canada”, No. 17 (1), s. 85–106.

³⁴ OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* [online] [dostęp: 7.03.2012]. Dostępny w internecie: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html.

tolerancję, równość, używać nowych mediów oraz dotrzymywać kroku przemianom cywilizacyjnym, jakie zachodzą w szybko zmieniającym się świecie (przede wszystkim w zakresie wiedzy i podejścia do oceniania osiągnięć uczniów).

Raport *Edukacja włączająca drogą ku przyszłości*, podsumowujący międzynarodową konferencję edukacyjną UNESCO³⁵, również podnosi problem konieczności przygotowania nauczyciela do pracy z **każdym** uczniem. Autorzy raportu uważają, że tradycyjny podział na osobne ścieżki kształcenia pedagogów specjalnych i ogólnych nie jest praktyką, która powinna być kontynuowana. Postulują, aby w początkowym okresie przygotowań do zawodu rozwijać kompetencje przydane do pracy z uczniem bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, a dopiero później wprowadzać specjalizowanie, przy czym nie powinno być ono zbyt wąsko pojmowane.

Nie wchodząc głębiej w dyskurs poświęcony ideologicznym podstawom, źródłom i sposobom edukacji włączającej, najważniejsza wydaje się odpowiedź na pytanie, jak praktycznie zrealizować postulat szkoły dostępnej dla każdego ucznia, z nauczycielami potrafiącymi pracować z każdym uczniem. Wydaje się, że punktem wyjścia mogłoby być kształtowanie kompetencji moralnych i interpretacyjnych u studentów studiów nauczycielskich³⁶.

Podjęto już wiele badań nad efektywnością różnych metod kształcenia przyszłych nauczycieli, również jeśli chodzi o ich przygotowanie do kształcenia włączającego. Stayon i Mc Collun³⁷ zidentyfikowali trzy modele obecne w praktyce kształcenia studentów: model infuzyjny (*The Infusion Model*), model wspólnego uczenia się (*The Collaborative Training*) i model ujednolicenia (*The Unification Model*). Według pierwszego z nich studenci uczestniczą w czasie studiów w jednym lub dwóch kursach poświęconych edukacji włączającej. Według drugiego – studenci pedagogiki i pedagogiki specjalnej wspólnie uczęszczają na zajęcia z wielu przedmiotów dotyczących problematyki włączania i pracy ze zróżnicowanymi grupami uczniów. Zaś zgodnie z trzecim modelem wszyscy przyszli nauczyciele i nauczycielki uczą się według tego samego programu ukierunkowanego na nauczanie uczniów w warunkach włączających.

W odpowiedzi na Deklarację Bolońską uczelnie w znaczącym stopniu wcieliły w życie założenia reformy edukacyjnej polegającej na włączeniu tematyki inkluzji i pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w program niemal wszystkich przedmiotów studiów na kierunkach nauczycielskich³⁸. Modelem

³⁵ UNESCO International Bureau of Education (2008), *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future*, 28th Session Geneva 25–28 November 2008, UNESCO [online] [dostęp: 29.05.2012]. Dostępny w internecie: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf.

³⁶ Plichta P. (2007), *Kształcenie kompetencji praktyczno-moralnych studentów pedagogiki specjalnej*, „Edukacja Alternatywna” nr 1(05), Łódź.

³⁷ Stayon i Mc Collun (2002), Stayton V. D., McCollun, J. (2002) *Unifying general and special education: What does the research tell us?* „Teacher Education and Special Education”, No. 25 (3), s. 211–218.

³⁸ Cardona C. M. (2009), *Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain*. „Journal of the International Association of Special Education”, No. 10 (1), s. 33–41. Podaję za raportem: *Teacher Education...* dz. cyt., s. 23.

najczęściej przywoływanym w literaturze jest, zdaniem autorów raportu *Teacher Education...*, taki, zgodnie z którym w zakresie pedagogiki specjalnej lub/i edukacji włączającej powinna istnieć lista przedmiotów obowiązkowych oraz przedmiotów do wyboru. Krytykami takiego podejścia są m.in. Florian i Rouse³⁹, którzy twierdzą, że utrzymywanie odrębnych, specjalistycznych przedmiotów poświęconych kwestiom specjalnych potrzeb edukacyjnych w kształceniu nauczycieli jest błędem, ponieważ wzmacnia się w ten sposób poczucie odseparowania tej grupy uczniów od „głównego nurtu” (ang. *mainstreaming*), a to z kolei prowadzi do przekonania, że odpowiedzialność za pracę z tą grupą uczniów spada na osoby, które przeszły specjalistyczne kursy i szkolenia.

Charakterystyczne wydaje się to, że zarówno wcześniejsze badania poświęcone zawodowi nauczyciela (począwszy od lat 60. do połowy lat 90.)⁴⁰, jak i te współczesne, prowadzone w latach dwutysięcznych⁴¹, pokazują, że ta grupa zawodowa wykazuje z jednej strony wysoki stopień aprobaty dla idei wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a z drugiej, tylko około jedna trzecia z nich przyznaje, że posiada odpowiednie kompetencje do pracy w tym zakresie. Potwierdzają to też badania OECD *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) z 2009 roku. Również polskie „wyniki wywołują niestety obawy co do jakości wykształcenia, a co za tym idzie wiedzy i kompetencji nauczycieli w interesującym nas obszarze. Zarazem wskazują one na konieczność podjęcia działań mających na celu włączenie w programy kształcenia zawodowego pedagogów możliwie dużego bloku treści związanych z pedagogiką specjalną, tak aby nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole dysponował podstawową, ale zarazem niezbędną wiedzą na temat specyfiki pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”⁴².

Beard i in.⁴³ stwierdzają, że na podstawie analizy dobrych praktyk można wskazać następujące elementy przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli jako podstawę przygotowania ich do edukacji włączającej:

- praktyki wstępne przed okresem rozpoczęcia właściwych studiów;
- praktyki wstępne (ogólnopedagogiczne) w czasie studiów;
- okres nadzorowanego/wspieranego prowadzenia zajęć z uczniami;
- formalne uznanie kwalifikacji do pracy z uczniami.
- okres nadzorowanej pracy pedagogicznej, wliczając tu uczestnictwo w procesie mentoringu⁴⁴.

³⁹ Florian L., Rouse M. (2009), *The inclusive practice...* dz. cyt.

⁴⁰ Zob. metaanalizę Scruggs T. E., Mastropieri M. A. (1996), *Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958–1995: A research synthesis*, „Exceptional Children”, No. 63, s. 59–74.

⁴¹ Np. badania Lambe J., Bones R. (2006), *Student teachers attitudes to inclusion; implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland*, „International Journal of Inclusive Education”, No. 10 (6), s. 511–527.

⁴² Jachimczak B. (2010), *Uczeń z ADHD...* dz. cyt.

⁴³ Beard R., Crook D., Merchant G., Mutton S., Roberts L., Robertson A. (2007), *A Study of the Structure, Content and Quality of Teacher Education Across the European Union (Public Sector Primary Education)*. Raport na zlecenie Komisji Edukacji i Kultury Parlamentu Europejskiego.

⁴⁴ W polskich warunkach odpowiednikiem może być okres stażu odbywanego pod kierunkiem opiekuna.

Jeśli chodzi o przygotowanie studentów do nauczania włączającego, należy zauważyć, że najczęściej w historii ich doświadczeń edukacyjnych brak takich, które związane byłyby z kontaktem z rówieśnikami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Czynnikiem ten może mieć wpływ na ich postawy wobec edukacji włączającej i nawiązywanie relacji z uczniami ze SPE. Wydaje się więc, że w programie praktyk pedagogicznych jednym z ważnych do zrealizowania punktów powinno być zdobywanie w tym obszarze doświadczeń pod kierunkiem kompetentnego nauczyciela-opiekuna. Jego rola powinna polegać na udzielaniu rzeczywistej pomocy w trudnej sztuce pracy ze zróżnicowanym zespołem uczniowskim, przy czym nie może on zapominać o tym, że zachowania zawodowe przyszłych nauczycieli w bardzo dużym stopniu podlegają kształtowaniu w procesie obserwowania aktywności opiekunów praktyk.

Zdaniem Kershnera⁴⁵ istnieje kilka kompetencji, których wykształcenie niezbędne jest w procesie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Są to: pogłębiona wiedza o rozwoju dziecka w różnych jego sferach, zdystansowany stosunek do posiadanej wiedzy – możliwość kwestionowania przekonania o własnej nieomyślności, wiara w możliwość osiągnięcia przez ucznia postępów, potrzeba uczenia się od innych, którzy mają doświadczenie w pracy z uczniami ze SPE oraz postrzeganie szkoły jako środowiska rozwoju zawodowego i miejsca tworzenia wiedzy.

Jeśli chodzi o potrzebę wyposażania przyszłych nauczycieli w kompetencje służące pracy z uczniami ze SPE, istnieje w tym obszarze powszechna jednorodność. Jednocześnie występują dość znaczne różnice zarówno jeśli chodzi o metody osiągnięcia tego celu, jak i treść programów służących nabywaniu tych kompetencji. Poniższa lista obrazuje wielość czynników, które są wymieniane jako kluczowe w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Są to m.in.:

- umiejętności pracy z zespołem o zróżnicowanym tempie uczenia się;
- wykorzystywanie kultury klasy;
- wykorzystywanie umiejętności diagnostycznych;
- wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i innych środków technicznych ułatwiających funkcjonowanie (ang. *assistive technology*) aż po wiedzę opierającą się na najnowszych odkryciach z zakresu neurobiologii uczenia się (ang. *neuroscience*).

Jako przykłady istniejących rozwiązań na rzecz przygotowania zawodowego nauczycieli do pracy z uczniami ze SPE można wymienić nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów (*Problem Based Learning*⁴⁶ – program stworzony i wprowadzany

⁴⁵ Kershner R. (2007), *What do teachers need to know about meeting special educational needs?* [w:] Florian L. (red.), *The SAGE Handbook of Special Education 2007*, London.

⁴⁶ Spandagou I., Evans D., Little C. (2008), *Primary education pre-service teachers' attitudes on inclusion and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity*. Praca niepublikowana zaprezentowana podczas: *AARE 2008 International Education Research Conference*, Australia, podaje za raportem: *Teacher Education...* dz. cyt.

w Uniwersytecie Utah⁴⁷) czy model ACCEPT⁴⁸. Ten ostatni realizowany jest zarówno wśród studentów pedagogiki specjalnej, jak i kształcenia zintegrowanego. Wykorzystywane są w nim następujące elementy: symulacje zajęć dydaktycznych, uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych realizowanych w klasie integracyjnej/włączającej oraz praca studentów z użyciem studiów indywidualnych przypadków.

Proces przygotowywania zawodowego przyszłych nauczycieli powinien w jednakowym stopniu skupiać się na wyposażaniu studentów w kompetencje techniczne (m.in. metodyczne), jak i praktyczno-moralne (m.in. interpretacyjne, komunikacyjne). O ile tym pierwszym zwykle poświęca się stosunkowo dużo miejsca, o tyle zaniedbuje się te drugie, zapominając, że „zimna” wiedza, oderwana od wartości i refleksji moralnej, może sprzyjać „stechnicyzowaniu” procesu nauczania. To zjawisko może być szczególnie niebezpieczne w kontekście pracy z uczniami ze SPE, którzy w pierwszej kolejności oczekują otwartości specjalistów na świat ich przeżyć, zrozumienia sposobów postrzegania przez nich rzeczywistości czy nietypowych, trudnych do interpretacji zachowań (tzw. stereotypii, zachowań nietypowych⁴⁹, kłopotliwych⁵⁰ itp.). Dlatego też jednym z elementów treningu budowania kompetencji włączających powinno być kształcenie postawy rozumiejącej⁵¹.

Z powodu wysokiej nierzadko rangi problemów uczniów ze SPE należy zadbać o wyposażenie nauczyciela w kompetencje umożliwiające mu skuteczną pomoc w osiągnięciu optymalnego poziomu ich niezależnego funkcjonowania i zaspokajania ich potrzeb. By to uzyskać, szczególny nacisk trzeba położyć na rozwój tzw. kompetencji interpretacyjnych przyszłych nauczycieli. „Dzięki nim pedagog może zrozumieć znaczenie i sens pewnych zachowań, które najczęściej są powodem do stygmatyzacji ucznia. Pozostawione bez próby określenia ich funkcji i przyczyn występowania są sygnałami SOS, które inni ludzie słyszą, ale nie mogą ich zrozumieć, bo nadawane są w innym języku”⁵².

Warto pracować nad rozszerzaniem kompetencji interpretacyjnych studentów, żeby potrafili dostrzegać w „niepożądanych” zachowaniach sygnały komunikacyjne płynące od dziecka. W piękny, przepojony humanizmem sposób opisuje proces budowania rozumienia, przeciwstawiając go etykietowaniu, Hanna Olechnowicz: „Spojrzenie rozumiejące umożliwia odpowiedź na zaszyfrowany komunikat dziecka. Objaw patologiczny nie jest czymś do zwalczania i tłumienia, ale jego energia

⁴⁷ Hardman M. (2009), *Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model*, „Teaching and Teacher Education”, 25 (4), 583–587.

⁴⁸ Van Laarhoven T., Munk D., Lynch K., Wyland S., Dorsh N., Zurita L., Bosma J., Rouse J. (2006), *Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education*, „Teacher Education and Special Education”, No. 29 (4), s. 209–212.

⁴⁹ Por. Orkisz M., Piszczek M., Smyczek A. (2000), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*, Materiały MEN, Warszawa.

⁵⁰ Por. Kościelska M. (1994), *Zachowania „szczególnie kłopotliwe” w interpretacji psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 414–416.

⁵¹ Por. Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*, Warszawa.

⁵² Plichta P. (2006), *Problemy wychowawcze w pracy z uczniami upośledzonymi umysłowo* [w:] Pyżalski J. (red.) *Ujarzmić szkolne demony czyli w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowawczych*, Łask.

może być terapeutycznie wykorzystana. Tak np. uporczywe podskoki mogą być przekształcone w podskoki razem z terapeutą, a więc stają się drogą do kontaktu. Spojrzenie etykietujące prowadzi do potępiania, a nawet karania za zachowania nietypowe, niezrozumiałe (fascynacja sznurkami, zrywanie innym okularów, okrzyki, zrzucanie wszystkiego ze stołu itp.). Skuteczność postawy rozumiejącej ukazuje np. przekształcenie «agresywnego» szczypania matki i zadrapania terapeuty w skupione, badawcze dotykanie twarzy, będące już zachowaniem nieautystycznym⁵³. Innym ważnym aspektem, który warto rozważyć w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami ze SPE, jest położenie nacisku na traktowanie tej młodzieży w pierwszym rzędzie w kategoriach ogólnoludzkich, a nie jedynie „sprawnościowych”⁵⁴. Postrzeganie osób odbiegających od normy psychofizycznej przede wszystkim przez pryzmat choroby, zaburzenia stwarza duże zagrożenie dla ich rozwoju⁵⁵.

Zakończenie

Czy przygotowanie nauczycieli do pracy z każdym uczniem, jak postuluje się w analizowanych dokumentach europejskich, nie ma jednak charakteru pewnej utopii? Czy takie przygotowanie nie powinno być bardziej sprofilowane w kierunku pracy z jednorodnymi grupami uczących się, tj. o jednorodnej specyfice czy typie zaburzeń? Trudno dać jednoznaczną odpowiedź, ale wydaje się, że jednym z elementów dobrego kształcenia nauczycieli szkół ogólnodostępnych powinno być korzystanie z dorobku pedagogiki specjalnej, w której indywidualizacja, akceptacja dla jednostki i bazowanie na jej mocnych stronach od dawna są punktem wyjścia do pracy z drugim człowiekiem.

Warto zauważyć jednak, że zarówno w zagranicznej, jak i coraz częściej w polskiej literaturze⁵⁶ spotkać można daleko posuniętą krytykę (czasem uprawnioną, czasem zaś bardzo niesprawiedliwą) tradycyjnej pedagogiki specjalnej i pedagogów specjalnych jako przedstawicieli systemu opresji wobec milczącej dotąd grupy osób, którym dopiero teraz świątli „reformatorzy” udzielają głosu bądź wypowiadają się w ich imieniu. Wydaje się, że mamy też coraz częściej do czynienia z próbami zideologizowania kwestii pomocy osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zresztą nie jest to najczęściej ukrywane przez osoby postulujące potrzebę zmian w świadomości społecznej. Na przykład Peters i Reid⁵⁷ proponują odejście od modelu opartego na deficytach, wyrosłego, ich zdaniem, z medycyny i pedagogiki

⁵³ Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy...* dz. cyt.

⁵⁴ Plichta P. (2006), *Problemy wychowawcze...* dz. cyt.

⁵⁵ Kościelska M., podaję za: Kamińska-Reyman J. (1996), *Gdy pomoc jest warunkiem istnienia – rozważania wokół zagadnienia pomocy osobom upośledzonym umysłowo* [w:] K. Popiołek (red.), *Psychologia pomocy – wybrane zagadnienia*, Katowice, s. 69.

⁵⁶ Patrz np. Zakrzewska-Manterys E. (2010) *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa.

⁵⁷ Peters S., Reid K. (2009), *Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes*, „Teaching and Teacher Education”, No. 25 (4), s. 551–558.

specjalnej, który określają jako dyskurs oparty na racjonalności technicznej (ang. *technical-rational discourse*), i zastąpienie go społeczno-politycznymi reformami opartymi o zmianę świadomości. Jednym z czynników determinujących tę zmianę jest, zdaniem „reformatorów”, zmiana w obszarze języka – używanie nazewnictwa mniej naznaczającego. Przykładem może być tu obserwowane w Polsce przejście od używania terminu „upośledzenie umysłowe” do „niepełnosprawności intelektualnej”. Mówiąc nieco żartobliwie, pedagodzy specjaliści „przestawiający się” na antystygmatyzacyjną terminologię nie mogą jednak spocząć w swych „reformatorskich wysiłkach”, ponieważ – jak zauważa np. Slee⁵⁸ – nawet jeśli używają nowego języka, wciąż stosują praktyki wyrosłe z pedagogiki specjalnej. Wydaje, że troska o ukształtowanie nowego, „antydiskryminacyjnego” pedagoga oparta jest w europejskim dyskursie w dużej mierze na niedocenianiu, a czasem wręcz dyskredytowaniu tradycji pedagogiki specjalnej. Z oczywistych względów w warunkach coraz większej otwartości kształcenia ogólnodostępnego na uczniów wyjątkowych – Innych – dorobek pedagogiki specjalnej musi zostać na nowo odczytany i twórczo wpleciony w proces przygotowania zawodowego nauczycieli. Jeśli zróżnicowanie jest wartością, również tworząc przyszłe rozwiązania należy pamiętać o wadze istnienia zróżnicowanej oferty edukacyjnej (integracja, częściowa integracja czy kształcenie specjalne) i możliwości wyboru przez rodziców, w konsultacji ze specjalistami, najbardziej optymalnej ścieżki edukacyjnej dla dziecka.

Bibliografia

Beard R., Crook D., Merchant G., Muttock S., Roberts L., Robertson A. (2007), *A Study of the Structure, Content and Quality of Teacher Education Across the European Union (Public Sector Primary Education)*. Raport na zlecenie Komisji Edukacji i Kultury Parlamentu Europejskiego.

Cardona C. M. (2009), *Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain*, „Journal of the International Association of Special Education”, No. 10 (1), s. 33–41.

Carrington S., Sagers B. (2008), *Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers*, „Teaching and Teacher Education”, No. 24, s. 795–806.

Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków.

Conderman G., Morin J., Stephens J. T. (2005), *Special education student teaching practices*, „Preventing School Failure”, No. 49 (3), s. 5–10.

Conderman G., Katsiyannis A., Franks D. (2001), *Program assessment practices in special education teacher preparation programs*, „Preventing School Failure”, No. 45 (4), s. 182–186.

⁵⁸ Slee R. (2001), *Social justice and the changing directions in education research: the case of inclusive education*. „International Journal of Inclusive Education”, No. 5 (2/3), s. 167–177.

Cook L. (2007), *When in Rome: influences on special education student-teachers' teaching*, „International Journal of Special Education”, No. 22 (3), s. 119–130.

Gersten R., Dimino, J. (2001), *The realities of translating research into classroom-practice*, „Learning Disabilities Research and Practice”, No. 16, s. 120–130.

Florian L., Rouse M. (2009), *The inclusive practice project in Scotland: Teacher-education for inclusive education*, „Teaching and Teacher Education”, No. 25 (4), s. 594–601.

Hardman M. (2009), *Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model*, „Teaching and Teacher Education”, No. 25 (4), s. 583–587.

Hodkinson A. (2009), *Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970–2008: is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day?*, „European Journal of Special Needs Education”, No. 24 (3), s. 277–289.

Jachimczak B. (2008), *Problemy diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z ADHD* [w:] Bartnikowska U., Krause A., Kosakowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.

Jachimczak B. (2010), *Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych*, [w:] Pyżalski J., Roland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behavioralnych Uniwersytetu Stavanger [online] [dostęp 29.05.2012]. Dostępny w internecie: http://www.robusdproject.wsp.lodz.pl/pl_materialy.htm.

Kamińska-Reyman J. (1996), *Gdy pomoc jest warunkiem istnienia – rozważania wokół zagadnienia pomocy osobom upośledzonym umysłowo* [w:] Popiołek K. (red.), *Psychologia pomocy – wybrane zagadnienia*, Katowice.

Kershner R. (2007), *What do teachers need to know about meeting special educational needs?* [w:] Florian L. (red.), *The SAGE Handbook of Special Education 2007*, London.

Kościelska M. (1994), *Zachowania „szczególnie kłopotliwe” w interpretacji psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne”, 3, s.414–416.

Lambe J., Bones R. (2006), *Student teachers attitudes to inclusion; implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland*, „International Journal of Inclusive Education”, No. 10 (6), s. 511–527.

Loreman T. (2010), *A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education* [w:] Forlin C. (red.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, London.

Loreman T., Earle C. (2007), *The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program*, „Exceptionality Education Canada”, No. 17 (1), s. 85–106.

Merryfield M. M. (2000), *Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators*, „Teaching and Teacher Education”, No. 16, s. 79–90.

Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*, Warszawa.

Orkisz M., Piszczek M., Smyczek A. (2000), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*, Warszawa.

Peters S., Reid K. (2009), *Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes*, „Teaching and Teacher Education”, No. 25 (4), s. 551–558.

Plichta P. (2006), *Problemy wychowawcze w pracy z uczniami upośledzonymi umysłowo* [w:] Pyżalski J. (red.), *Ujarzmić szkolne demony czyli w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowawczych*, Łask.

Plichta P. (2007), *Kształcenie kompetencji praktyczno-moralnych studentów pedagogiki specjalnej*, „Edukacja alternatywna” nr 1(05), Łódź.

Rao S. (2009), *A cross categorical approach to service delivery: Promoting Successful Inclusion through Teacher Education*, „International Journal of Whole Schooling”, No. 5 (1).

Reynolds M. (2001), *Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards*, „Journal of In-Service training”, No. 27 (3).

Rice J. K. (2003), *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*, Washington.

Rowls M., Swick K. J. (2000), *Designing teacher education course syllabi that integrate service-learning*, „Journal of Instructional Psychology”, No. 27 (3), s. 187–195.

Savolainen H. (2009), *Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland* [w:] Acedo C. (red.), *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, No. 39 (3).

Scruggs T. E., Mastropieri M. A. (1996), *Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958–1995: A research synthesis*. *Exceptional Children*, No. 63, s. 59–74.

Sigurdardóttir A. K. (2008), *School-university partnership in teacher education in Iceland*. Praca niepublikowana, zaprezentowana podczas: *Cross-National Invitational Symposium on Teacher Education for Inclusion* University of Aberdeen, 2–4.11. 2008.

Slee R. (2001), *Social justice and the changing directions in education research: the case of inclusive education*, „International Journal of Inclusive Education”, No. 5 (2/3), s. 167–177.

Spandagou I., Evans D., Little C. (2008), *Primary education pre-service teachers' attitudes on inclusion and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity*. Praca niepublikowana, zaprezentowana podczas: *AARE 2008 International Education Research Conference*, Australia.

Stayton V. D., McCollun J. (2002), *Unifying general and special education: What does the research tell us?*, „Teacher Education and Special Education”, No. 25 (3), s. 211–218.

Stoddard K., Braun B., Hewitt M., Koorland M. A. (2006), *Teacher for all children: a combined elementary and special education teacher preparation program and three year evaluation*, „Journal of Special Education”, No. 21(1).

Van Laarhoven T., Munk D., Lynch K., Wyland S., Dorsh N., Zurita L., Bosma J., Rouse J. (2006), *Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education*, „Teacher Education and Special Education”, No. 29 (4), s. 209–212.

West E., Hudson R. (2010), *Using Early Career Special Educators Voice to Influence Initial Teacher Education*, „International Journal of Whole Schoolin”, No. 6 (1).

Zakrzewska–Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa, UW.

Wykaz źródeł internetowych:

McKinsey and Co. (2007), *How the world's best performing school systems come out on top*. Dostępny w internecie: http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx.

OECD (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Dostępny w internecie: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html.

OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environments – first results from*. Dostępny w internecie: TALIS <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

OECD (2010), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD CERI. Dostępny w internecie: http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_21571361_49995565_44572006_1_1_1_1,00.html.

Teacher education for inclusion. International Literature Review (2010), European Agency for Development in Special Needs Education. Dostępny w internecie: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf/view>.

UNESCO International Bureau of Education (2009), *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future* 28th Session Geneva 25–28 November 2008, UNESCO Paris, Dostępny w internecie: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf.

BARBARA OLSZEWSKA

Praktyki pedagogiczne a kształtowanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych przyszłych pedagogów

Dlaczego mówimy o kształtowaniu kompetencji przyszłych pedagogów?

Proces edukacji przygotowujący studenta do zawodu nauczyciela jest przedmiotem zainteresowań wielu już pokoleń nie tylko takich specjalistów, jak pedeutolodzy, pedagogzy, psychologowie, socjologowie, filozofowie czy też prawnicy, którzy temu zagadnieniu poświęcili wiele rozpraw, poszukując nowych, optymalnych rozwiązań. Związane jest to z bogatą historią tradycji zawodu nauczyciela. Powszechnie znane są filozoficzne dyskursy uczniów z Sokratesem czy słynne lekcje Aleksandra Wielkiego, który pobierał nauki u innego mistrza filozofii – Arystotelesa. Opierając się na badaniach historycznych, można stwierdzić, że każda formacja społeczna czy kulturowa wytworzyła własny model nauczyciela. Wraz z upływem czasu ukształtował się system oświaty, w którym rola nauczyciela została bardzo precyzyjnie określona, z wyszczególnieniem jego obowiązków, zadań, a także funkcji.

W licznych badaniach Muszyńskiego i wielu innych badaczy¹, dotyczących profesji nauczyciela, ukazano proces przygotowania do tego zawodu na tle towarzyszących mu przemian różnych systemów społecznych, ekonomicznych, politycznych. Starano się także ukazać sytuację zawodową nauczyciela (jego status społeczny, kwalifikacje, obowiązki i zadania w służbie społecznej), a także wskazać określone cechy osobowościowe, określić poziom kompetencji komunikacyjnych, społecznych, prakseologicznych.

Mając na uwadze niezwykle szybkość zachodzących zmian w otaczającym świecie, należy zauważyć, że istnieje obecnie tendencja wprowadzania innowacji

¹ Muszyński H. (1997), *Zarys teorii wychowania*. Warszawa; T. Lewowicki-Jasiński T. (red.) (2000), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole; Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa; Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [W:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*. Warszawa, T. 2; Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa, Radom; Kwiatkowski S.M. (2003), *Adaptacja zawodowa*. [W:] Różycka E. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa; Polak K. (1997), *Nauczyciel – Twórczość – Promocja*. Kraków; Szewczyk K. (1999), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa; Denek K. (2007), *O innowacji ewaluacji w edukacji decydują nauczyciele*. [W:] Grzesiak J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin; Śliwerski B. (2001), *Edukacja pod prąd*. Kraków.

pedagogicznych. Potrzeba ta wywiera presję na system kształcenia przyszłych nauczycieli, domagając się tym samym, aby proces edukacji był adekwatny do współczesnych warunków życia dziecka i jego potrzeb rozwojowych. Ministerstwo Edukacji Narodowej wraz z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego wprowadza w myśl obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli silną korelację między kształceniem przedmiotowym i metodycznym a wiedzą i umiejętnościami pedagogiczno-psychologicznymi. Zmiany powinny dotyczyć również konieczności dokonywania przez studentów autorefleksji odnośnie własnych kompetencji społecznych, poziomu posiadanej wiedzy oraz umiejętności dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych jako przyszłych nauczycieli.

Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami absolwenci szkół wyższych o profilu nauczycielskim na studiach licencjackich są przygotowywani do wykonywania zawodu nauczyciela na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Minister Edukacji Narodowej Krystyna Szumilas podpisała 17 stycznia 2012 r. *Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, przedłożone przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego². Przepisy tego rozporządzenia określają m.in.:

1. Efekty kształcenia w zakresie:
 - 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 stosowania technologii informacyjnej;
 - poziomu znajomości języka obcego.
2. Wymiar i sposób organizacji praktyk.

Według wymienionych wyżej standardów absolwent po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela powinien posiadać określone kompetencje zawodowe, czyli:

1. Posiadać wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się.
2. Posiadać wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu.

² „Rozporządzenie zostało podpisane 17 stycznia 2012 r., stosownie do upoważnienia zawartego w art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), zgodnie z którym minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego został zobowiązany do wydania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania rozporządzenia określającego standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela”. Cyt. za: *Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – podpisane*. [W:] www.men.gov.pl/MinisterstwoEdukacjiNarodowej. [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 201203.20], Dostępny w Internecie: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2703%3ARozporzdzenie-w-sprawie-standardow-kształcenia-przygotowujcego-do-wykonywania-zawodu-nauczyciela-podpisane&catid=125%3Akształcenie-i-kadra-aktualności&Itemid=76.

3. Posiadać umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów.
4. Wykazywać umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów.
5. Wykazać umiejętność komunikowania się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces.
6. Charakteryzować się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksywnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności.
7. Być praktycznie przygotowanym do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

Student czy studentka, jak wynika z powyżej przytoczonego rozporządzenia, musi nabyć w trakcie studiów wiedzę i praktyczne umiejętności niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela. W myśl przepisów rozporządzenia wiedza teoretyczna ma wspierać zdobywanie umiejętności i dawać naukową syntezę zdobytych doświadczeń. W ramach przygotowania pedagogicznego studenci powinni opanować wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – w systemie nauczania akademickiego w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz odbyć pozytywnie ocenione praktyki pedagogiczne w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Istotne jest kształtowanie u studentów kierunków nauczycielskich świadomości odpowiedzialności za własny rozwój i optymalne przygotowanie do zawodu, który wymaga stałego pogłębiania wiedzy i rozwijania umiejętności oraz nieustannego wzbogacania warsztatu pracy.

Zwiększono rolę kształcenia praktycznego, w szczególności w obszarach dotyczących kompetencji opiekuńczych, wychowawczych oraz diagnozowania indywidualnych potrzeb ucznia, w tym również ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Programy kształcenia przyszłych nauczycieli muszą więc zawierać w sobie zarówno profesjonalną wiedzę teoretyczną, ogólną, jak i wyposażać w umiejętności zawodowe, organizacyjne, praktyczne w połączeniu z zainteresowaniami zawodowymi. Powinny także stwarzać możliwości ustawicznego rozwoju kompetencji w połączeniu ze zdobywaniem doświadczenia przez działalność wolontariacką, odbycie praktyk śródrocznych, ciągłych, wakacyjnych czy aktywną pracę w Biurze Karier.

Wzmocniony w systemie kształcenia akademickiego prymat praktyki nad teorią został zdaniem M. Sekułowicz³ pozytywnie przyjęty przez ekspertów współpracujących ze środowiskiem pedagogów. Praktyki zawodowe studentów i studentek powinny pozwolić im nabyć kompetencje opiekuńczo-wychowawcze, nauczyć współpracy z uczniami, nauczycielami i rodzicami, rozpoznawać indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, przygotowywać się do wykonywania zadań związanych z kształceniem, nauczaniem, wychowaniem. Początkowo w ramach praktyki pedagogicznej ma miejsce obserwacja zajęć podczas asystowania nauczycielowi, a w późniejszym etapie samodzielne prowadzenie zajęć pod okiem nauczyciela-opiekuna praktyk.

Zajęcia praktyczne mogą być organizowane w różnych typach szkół i rodzajach placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje specjalistyczne przygotowanie. Z zakresu podstawowych celów praktyk wynikają dla studentów i studentek konkretne rezultaty, między innymi takie jak:

- poznanie miejsca i warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy;
- poznanie form i metod prowadzenia zajęć zapewniających wykształcenie kreatywnego i refleksyjnego nauczyciela-wychowawcy, który, rozwijając swoje kompetencje, może sprostać wyzwaniom współczesnej edukacji szkolnej;
- kształtowanie kompetencji kluczowych (m.in. tytułowych kompetencji społecznych, komunikacyjnych) niezbędnych pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- konfrontacja rzeczywistości szkolnej z wyobrażeniami adeptów pedagogiki;
- szansa zaprezentowania potencjalnym przyszłym pracodawcom własnych kompetencji.

Taka koncepcja organizacji praktyk ma za zadanie wyposażyć nie tylko w wiedzę, ale przede wszystkim w praktyczne umiejętności skutecznego pełnienia roli pedagoga jako uczestnika i kreatora sytuacji edukacyjnych. Pedagog powinien podchodzić do swej pracy niekonwencjonalnie, innowacyjnie, samodzielnie rozwiązywać zagadnienia z praktyki życia szkoły, modyfikować własne sposoby działania, być przygotowanym na dialog z uczniami i ich rodzicami oraz innymi pracownikami procesu edukacji. Zajęcia praktyczne w szkole są okazją do zaprezentowania przez praktykantów swojej osobowości, empatycznej i otwartej postawy na ideały i wartości, jakimi wypełniony powinien być zawód nauczyciela. Musi on mieć świadomość, iż wszystkie jego działania zawodowe pozostawią trwałe ślady w postawach wychowanków.

Akcentując skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych studentów, na podstawie zdobytej wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie nawiązywania relacji nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic,

³ Cyt. za: Jastrzębska L. (2012), *Nauczyciel modułowy*. „EduFakty”, nr 16, s. 8.

w szczególności istotne są kompetencje społeczne, komunikacyjne. Dają one szerokie możliwości poszukiwania alternatywnych rozwiązań niezbędnych do budowania zespołu klasowego czy kreowania dobrej atmosfery pracy w szkole. Owe kompetencje pobudzają kreatywność i samodzielne podejmowanie działań w pracy z każdym uczniem, również i tym trudnym, lekceważącym obowiązki szkolne i niezdyscyplinowanym, niedostosowanym czy nieuzdolnionym lub też ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z jego rodzicami/opiekunami. Jak podkreśla R. Kwaśnica, „swoistość pracy nauczyciela polega na niepowtarzalności sytuacji i komunikacyjnym charakterze pracy. Niepowtarzalność pracy i sytuacji edukacyjnej, mimo wielu stałych elementów i wytwarzanych przez nie pozorów, wynika z pracy z ludźmi. Dlatego tak ważne jest, by uświadomić przyszłym nauczycielom konieczność ciągłego rozwoju kompetencji komunikacyjnych i społecznych, gdyż praca w zawodzie nauczyciela jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu”⁴.

Pojęcie kompetencji komunikacyjnych, społecznych zostało m.in. wprowadzone do terminologii psychologii społecznej na określenie „umiejętności” w aspekcie wywierania wpływu na otoczenie celem nawiązywania interakcji ze środowiskiem⁵.

Umiejętności pozwalają wykorzystać kwalifikacje, wiedzę, zarówno specjalistyczną, jak i ogólną, oraz doświadczenie i zdolności osobiste. Zgodnie z definicją Władysława Kopalińskiego kompetencje to „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”⁶. Powyższe terminy: „umiejętności”, „kompetencje” i wciąż bywają używane zamiennie. K. Skarżyńska⁷ pisze, że „zarówno kompetencje społeczne, jak i interpersonalne kształtują umiejętność osiągania celów jednostkowych oraz społecznych przy zachowaniu pozytywnych interakcji z otoczeniem”. Bardzo trudno jednoznacznie zdefiniować sam termin „kompetencje”, gdyż obecnie badacze używają wielu różnych terminów naprzemiennie, mając na uwadze zakres tego pojęcia, np. „kompetencje społeczne”, „umiejętności społeczne”, „inteligencja społeczna”, „kompetencje interpersonalne” itp. Wszystkie te pojęcia mają jednak to samo główne przesłanie i skupiają swoją uwagę na efektywnym i umiejętnym nawiązywaniu relacji z otoczeniem. Klarownie podsumowują to słowa psychologa pracy K. Hogana, który bardzo dosłownym zdaniem tłumaczy kompetencje jako „podstawę do tworzenia i podtrzymywania kontaktu z innymi”⁸. Prawidłowe nawiązanie kontaktu staje się gruntowną podstawą do nawiązania głębszej relacji interpersonalnej. W procesie komunikowania oddziałują różnorodne czynniki⁹, wśród nich wymienia się między innymi: percepcję partnera, percepcję samego

⁴ Kwaśnica R. (1995), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Warszawa, s.34.

⁵ Sęk H. (1988), *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*. „Przeгляд Psychologiczny”, nr 3, s. 787.

⁶ Kopaliński W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa, s. 302.

⁷ Por. Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa.

⁸ Hogan K. (2005), *Sztuka porozumienia – twoja droga na szczyt*. Warszawa, s.170.

⁹ Nęcki Z. (1997), *Komunikowanie się i rozmowa*. „Charaktery”, nr 2, s. 44–45.

siebie, uwarunkowania społeczne i kulturowe, motywację, aparat anatomiczno-fizjologiczny, cechy osobowości, przebieg interakcji oraz sytuację zewnętrzną. Wszystkie te czynniki współdecydują o przebiegu komunikacji, a tym samym ingerując w nią, mogą zakłócać jej przebieg.

Praktyka pedagogiczna a kształtowanie kompetencji społecznych

Człowiek jest istotą społeczną i potrzebuje w swym rozwoju kontaktu z innymi ludźmi. Co więcej, można powiedzieć, że cała nasza cywilizacja opiera się na ludzkiej zdolności do współpracy z innymi oraz prowadzenia zespołowych działań¹⁰. Dodatkowo specyfika niektórych profesji wymaga szerzej rozbudowanych kompetencji społecznych. Do tej grupy zawodów należy niewątpliwie zakwalifikować pracę nauczyciela/pedagoga. Kompetencje społeczne stanowią tu pewnego rodzaju „nić porozumienia” pomiędzy nim a wychowankami czy rodzicami. Według M. Argyła „efektywny wykonawca umiejętności społecznej uzyskuje w swej pracy nawet lepsze rezultaty niż inni”¹¹. To właśnie za sprawą tego amerykańskiego psychologa termin „kompetencje społeczne” na trwałe wpisał się do powszechnego słownika profesji społecznych. Zwrócił on także uwagę na ich zdolności do modyfikacji i zmian. Kompetencje społeczne podlegają bowiem wyuczeniu oraz treningowi, tak samo jak inne umiejętności (np. techniczne czy motoryczne). W powyższej zależności tkwi ogromny potencjał dla praktyki pedagogicznej oraz możliwości gromadzenia doświadczeń zawodowych już z chwilą podjęcia nauki na wyższej uczelni. Jest to szczególnie cenna wskazówka w procesie kształcenia pedagogów.

Organizowanie praktyk studenckich jest trudnym wyzwaniem ze względu na zderzenie różnych oczekiwań wielu obszarów działań instytucji regulujących proces przygotowania zawodowego absolwenta wyższej uczelni na kierunku nauczycielskim. Mają je wyższe uczelnie, placówki oświatowe, władze oświatowe. Przekazują je pośrednio regulacje prawne ukierunkowanie na zgodność z wymaganiami kwalifikacyjnymi do zawodu nauczyciela.

Mając na uwadze powyższe kwestie, kontekst praktyk zawodowych nabiera w procesie edukacji akademickiej szczególnego znaczenia. W czasie organizowanych praktyk czy też staży studenci i studentki mają możliwość nie tylko poznania profilu działalności i organizacji pracy w danej instytucji (pełniące funkcje edukacyjne, wychowawcze, opiekuńcze, kulturalne, pomocowe), ale również analizy własnych umiejętności ze wskazaniem obszarów modyfikacji i ich dalszego rozwoju. Pod profesjonalnym nadzorem opiekunów praktyk mogą kształtować swoje kompetencje społeczne, uczyć się wykorzystania w praktyce swojej wiedzy i możliwości.

Student czy studentka może pozyskać w trakcie praktyk pedagogicznych elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju. Owocne wykorzystywanie

¹⁰ Por. Johnson W.D.(1992), *Podaj dłoń*. Warszawa.

¹¹ Cyt za: Łukasiewicz M. (1998), *Wykorzystywanie oceny umiejętności społecznych kierownika*. [W:] Witkowski S.A (red.), *Prace Psychologiczne. Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*. Wrocław, T. 4, s.138.

swoich możliwości zależy zatem „[...] od prawidłowej oceny sytuacji oraz możliwości i zdolności do realizowania odpowiedniego w danej sytuacji zachowania. Umiejętność wyboru i realizacji zachowania umożliwiającego kontrolę i kreowanie sytuacji wymaga więc instrumentalnego traktowania własnych działań. Powinny być narzędziem w realizacji celów, a nie tylko wyrażeniem własnych postaw, emocji czy osobowości. Umiejętność ta wymaga wiedzy z zakresu nauk społecznych oraz zdolności do wyjścia poza naturalny repertuar”¹².

Rozwój umiejętności społecznych jest więc kluczowym elementem w edukacji młodych pedagogów. Każdy lider grupy musi zostać wyposażony w trzy rodzaje niezbędnych umiejętności, do których należą:

- umiejętności techniczne, czyli zdolności do posługiwania się narzędziami, metodami oraz technikami z określonej specjalności;
- umiejętności społeczne, czyli zdolności do współpracowania z innymi ludźmi, rozumienia ich potrzeb oraz skutecznego motywowania i inspirowania;
- umiejętności koncepcyjne, czyli umysłowa zdolność do organizacji wszystkich aspektów działalności swojego miejsca pracy¹³.

Istota umiejętności technicznych oraz koncepcyjnych jest ściśle powiązana ze zgromadzonym doświadczeniem oraz osiąganą pozycją zawodową. Istota umiejętności społecznych zajmuje zaś tę samą ważną pozycję niezależnie od stanowiska czy też awansu zawodowego, ale z pewnością jest podstawowym warunkiem rozwoju zawodowego. Studenci uczestniczący w praktykach pedagogicznych uczą się pracy w zespole, pełniąc różne role związane z przyjmowaniem i wyznaczaniem zadań, co ma swoje przełożenie na kształtowanie umiejętności organizacyjnych związanych z projektowaniem i podejmowaniem działań profesjonalnych. Należy też wyraźnie zaznaczyć, jak bardzo podkreśla się tu oddziaływanie motywujące czy inspirujące w procesie rozwoju kompetencji społecznych na innych członków zespołu. Przyszły nauczyciel/nauczycielka, odbywając praktyki pedagogiczne, ma okazję wykorzystania oraz rozwijania swoich umiejętności, wzbogacając tym samym swój warsztat pracy. Swoją postawą potrafi animować prace nad rozwojem uczestników procesu edukacyjnego oraz wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy.

W toku własnej edukacji, a także rozwoju zawodowego, pedagog powinien dążyć do wzbogacenia swojej postawy o adekwatne środki wyrazu z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji werbalnej i niewerbalnej, kreując sytuacje współdziałania. Zwraca na to uwagę Z. Kosyrz¹⁴, szczegółowo wymienia podstawowe elementy takiej postawy, do której zalicza:

¹² Tamże.

¹³ Jarosiewicz H. (2008), *Talenty jako źródła kompetencji zawodowych*. [W:] Witkowski S., Listwan T. (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*. Warszawa.

¹⁴ Kosyrz Z. (2005), *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*. Warszawa, s.118.

- nastawienia spostrzeżeniowo-empatyczne,
- doświadczenie,
- wrażliwość uczuciową,
- wiedzę,
- motywację do działania.

Pierwszy element, czyli nastawienie spostrzeżeniowo-empatyczne nauczyciela, powinno zawierać się w gotowości i chęci do postrzegania wychowanków jako partnerów komunikacji oraz dostrzegania ich problemów i potrzeb. Postawa empatyczna jest bardzo ważną cechą osobowości, jednak szczególnie w osobowości nauczyciela powinna być ona rozwinięta oraz stale wykorzystywana. Co więcej, właśnie na solidnych podstawach empatii i współodczuwania sytuacji ucznia/wychowanka oraz jego środowiska wychowawczego powinien odbywać się sam proces oddziaływania wychowawczego. Jest to ściśle powiązane z innym wspomnianym elementem – wrażliwością uczuciową. Decyduje ona, jaki typ współdziałania wybierze nauczyciel oraz jaki typ stosunków interpersonalnych będzie kształtował w społeczności uczniowskiej.

Praktyka pedagogiczna a kształtowanie kompetencji komunikacyjnych

Studenci, którzy niebawem mają stać się młodymi pedagogami, powinni permanentnie rozwijać nie tylko swoje umiejętności społeczne, tak przydatne w podnoszeniu jakości swoich relacji z innymi. Niezbędnymi do efektywnej pracy nauczycielskiej są również pewne szczególne kompetencje społeczne, za jakie należy uznać kompetencje komunikacyjne¹⁵. Jest to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów, bowiem proces komunikowania to inaczej dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej. Z kolei komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami oraz innymi nauczycielami i osobami biorącymi udział w procesie edukacji¹⁶. Wiodącą postacią dialogu wychowawczego jest przede wszystkim wychowawca/nauczyciel i osoba wychowanka/ucznia, który pozostaje w bliskiej relacji ze swoimi rodzicami. W sposób naturalny podstawowa relacja wychowawcza poszerza się o kolejny podmiot, tworząc układ trójpodmiotowy wychowawca – wychowanek – rodzic (nauczyciel – uczeń – rodzic). „Jako współwychowawca rodzic wspiera nauczyciela w ich wysiłkach wychowawczych i dydaktycznych, współtworzy strategię pracy

¹⁵ Zależność między kompetencjami społecznymi a komunikacyjnymi jest nieco bardziej złożona: z jednej strony kompetencje komunikacyjne są pewną formą kompetencji społecznych, z drugiej zaś w pojęciu kompetencji komunikacyjnych zawierają się także kompetencje społeczne zarówno o charakterze normatywnym, jak i pragmatycznym, które pozwalają na skuteczną komunikację w zależności od różnych kontekstów społecznych, zaczynając choćby od ról pełnionych przez partnerów interakcji komunikacyjnej (por. np. kompetencja komunikacyjna Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin, *passim*.)

¹⁶ Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań, s. 22–23.

z uczniem, buduje wspólny front oddziaływać na dziecko. Jako współwychowawek – jest obiektem działań podejmowanych przez nauczyciela, odbiorcą pomocy kierowanej do ucznia, integralnym składnikiem jego systemu społecznego, którego kontekst musi być uwzględniony w działaniach pedagogicznych¹⁷. Rodzic jest odbiorcą usług edukacyjnych, korzystającym z zawodowych kompetencji nauczyciela/wychowawcy, a wspólną płaszczyzną ich działań jest dobro dziecka.

Większość studentów pedagogiki, rozpoczynając naukę, zakłada, że celem ich przyszłej pracy jest nauczanie, kształcenie i wychowywanie uczniów. Nie są w pełni świadomi, że proces edukacyjny to czas pracy wypełniony przede wszystkim elementarnymi czynnościami komunikowania się. Nauczyciel komunikuje się nie tylko poprzez mówienie, ale głównie przez słuchanie i reagowanie na potrzeby ucznia. Bezpośredni kontakt z wychowankiem oraz wymiana informacji mają zasadnicze znaczenie dla efektywności procesu kształcenia, a umiejętność komunikacji nauczyciela z uczniem to jeden z podstawowych elementów edukacji. Każdy student powinien traktować sztukę skutecznego porozumiewania się jako fundament swojego wykształcenia zawodowego. Istnieje potrzeba szkolenia studentów, którzy w procesie edukacji przygotowani są do pracy z uczniem, podopiecznym, wychowankiem, gdyż istnieje duże prawdopodobieństwo, że bez podstawowej wiedzy w tym zakresie mogą odczuć w zawodzie nauczyciela brak (tak ważnych) umiejętności komunikacyjnych. Proces zdobywania kwalifikacji do pracy w placówkach edukacyjnych powinien być wypełniony wiadomościami i umiejętnościami dotyczącymi prawidłowej komunikacji w takich aspektach jak: przekazywanie informacji (przekaz werbalny, pozawerbalny, intonacyjny, paralingwistyczny, kinestetyczny), tworzenie więzi, unikanie barier komunikacyjnych czy błędów atrybucji, poznanie zasad metakomunikacji, manipulacji, perswazji¹⁸.

Skuteczna komunikacja staje się tu podstawą do nawiązania pozytywnych relacji i wspiera proces dydaktyczny i wychowawczy. Powinna ona opierać się na znajomości podstawowych zasadach komunikacji interpersonalnej na płaszczyźnie komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej, aktywnego słuchania itd. Wychowawca musi zdawać sobie sprawę, jak wiele kreowania relacji interpersonalnych w procesie edukacji zależy od jego komunikatu czy też sposobu jego wyrażania. „Należy zaznaczyć, iż otwartość komunikacji z partnerem ma w tym wypadku kluczowe znaczenie. Doskonalenie współpracy, porozumienia sprzyja rozwojowi człowieka, realizacji jego konstruktywnych możliwości, optymalizacji we wzajemnym komunikowaniu się¹⁹. Jest to bardzo istotna sprawa, którą nie tylko należy mieć na

¹⁷ Podgórska-Jachnik D. (2008), *Autorytarne i dialogowe wzorce komunikacji nauczyciel – rodzic a praktyka wychowawcza*. [W:] Błachnio A. i in. (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacji i kontekstowości znaczeń*. Toruń, s. 240.

¹⁸ Olszewska.B. (2008), *Autorytarne i dialogowe wzorce komunikacji nauczyciel – dziecko w praktyce wychowawczej* [W:] Błachnio A. i in. (red.), *Interakcje komunikacyjne...*, op. cit., s. 254-259.

¹⁹ Starostka E., *Kompetencje społeczne a możliwości interpersonalne*, [online], [dostęp: 2012.03.03], Dostępny w Internecie: <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=254>.

uwadze, ale także stale i umiejętnie rozwijać. Nauczyciel musi wykazywać się w swojej pracy różnymi formami, technikami, a także środkami nawiązywania kontaktów z uczniami, wychowankami czy szerzej rozumianym środowiskiem wychowawczym i zawodowym.

Wiele istotnych aspektów kompetencji komunikacyjnych wyróżniła także S. Guz²⁰. Badaczka zwróciła uwagę na emocjonalno-poznawczy charakter kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Aspekt emocjonalny oscyluje wokół poczucia satysfakcji oraz zadowolenia z pracy nauczycielskiej. Pedagog, który ma poczucie spełnienia się w zawodzie, dzięki swojej wytrwałej pracy będzie także bezwarunkowo akceptował swoich wychowanków, tworząc atmosferę bezpieczeństwa oraz wzajemnego szacunku. W takim klimacie wychowawczym według badaczki sam proces nauczania będzie zarazem swobodny, jak i skuteczny. Dzieci będą chętnie nawiązywać relacje z nauczycielem, a także wykonywać jego polecenia. Aby jednak praca nauczyciela była jeszcze bardziej skuteczna, niezbędny jest pozostały aspekt komunikacji, czyli poznawczy. Zawiera on w sobie gotowość nauczyciela do postrzegania i poznania swoich wychowanków, a także do poprawnego interpretowania zachowań i relacji pomiędzy dziećmi. Ostatnim, lecz równie ważnym aspektem komunikacji wymienionym przez badaczkę, jest aspekt działaniowy. Przejawia się on skutecznymi nauczycielskimi umiejętnościami komunikacyjnymi w stosunku do uczniów/wychowanków. Bez prawidłowej komunikacji niemożliwe staje się przekazanie wiedzy, doświadczenia itp., czyli tym samym sam proces nauczania skazany jest na porażkę. Dlatego też tak ważne jest nawiązanie pozytywnej i otwartej relacji z wychowankami oraz rozwijanie swoich kompetencji komunikacyjnych.

Często jednak pomimo szczerych chęci nauczycieli w procesie komunikacji pojawiają się różne większe lub mniejsze błędy, które w natężeniu mogą prowadzić do powstania barier komunikacyjnych pomiędzy nadawcą a odbiorcą, czyli w tym przypadku pomiędzy pedagogiem a jego wychowankami. Powód tego stanu rzeczy jest bardzo prosty. „Komunikacja międzyludzka [...] jest w gruncie rzeczy jednym z najbardziej skomplikowanych zachowań. Wystarczy przyrzeć się trudnościom, jakie niejednokrotnie możemy zaobserwować w porozumiewaniu się ludzi. [...] Może zdarzyć się również tak, że poważne problemy komunikacyjne stwarzają sytuacje konfliktowe, pełne agresji, a nawet izolacji i wycofywania się osób z życia i kontaktów społecznych”²¹.

Bariery komunikacji interpersonalnej są tematem bardzo rozległym, jednak można wymienić kilka podstawowych i najczęściej spotykanych. Szczególnie należy zwrócić uwagę na:

- subiektywny odbiór rzeczywistości, czyli postrzeganie otoczenia jedynie przez pryzmat własnych doświadczeń, osobowości i temperamentu;

²⁰ Por. Guz S. (2001), *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.

²¹ Starostka E., *Kompetencje społeczne...*, op. cit.

- błędną formę wypowiedzi, czyli gdy postawa wobec rozmówcy jest kształtowana tylko w oparciu o treść lub formę wypowiedzi bez właściwej całościowej interakcji;
- błąd zaburzonej koncentracji uwagi, czyli skupianie uwagi jedynie na treści komunikatu lub osobie wypowiadającej, co skutkuje brakiem odbioru i zrozumienia sensu komunikatu;
- komunikację równoległą, czyli wspólną komunikację obydwu stron w tym samym momencie, jednak bez odbiorów komunikatu partnera i odpowiedzi na niego.

Pojęcie komunikacji jest nierozzerwalnie związane z procesem nauczania. Dlatego słusznym wydaje się być założenie standardów kształcenia nauczycieli, że praktyka pedagogiczna powinna stanowić integralną całość z wiedzą teoretyczną w procesie edukacji, prowadzonym przez wyższą uczelnię. Skuteczna komunikacja wspiera nauczanie i owocuje prawidłowymi relacjami z wychowankami oraz środowiskami wychowawczymi. Nie można pomijać aspektu kompetencji komunikacyjnych w programach praktyk lub szkoleń dla przyszłych pedagogów. Nieustannie trzeba mieć na uwadze fakt, że „[...] programy nauczania przedmiotów pedagogicznych, a także ogólne cele kształcenia i wychowania, powinny dialektycznie łączyć potrzeby kształcenia zawodowego z doskonaleniem określonych kwalifikacji pedagogicznych. Wprowadzenie do programów uczelni, szkół i kursów zajęć pedagogiki powinno być przykładem modelowej i postulowanej formy działania. Chodzi bowiem o to, aby struktura czynności wychowawczych absolwenta była wyrazem utrwalonych zmian w jego wiadomościach, wartościach i umiejętnościach, by jego kompetencje zawodowe były walnie wspierane przygotowaniem pedagogicznym i pożądanymi walorami osobowymi”²².

Nauczyciel jest osobą, która wyznacza drogę rozwoju swoim podopiecznym. Stawiane przed nim zadania są odpowiedzialne i wymagają wielu poświęceń i samorozwoju. Praktyki zawodowe oraz dodatkowe szkolenia dla nauczycieli mogą wzbogacić ich warsztat pracy, a także stanowić tło do podzielenia się z innymi pedagogami własnymi doświadczeniami i osiągnięciami.

W pracy pedagoga kompetencje społeczne oraz kompetencje komunikacyjne nieustannie współwystępują i są niezbędne do skutecznej pracy nauczycielskiej. Dlatego tak istotne jest podkreślanie ich roli oraz skupianie zainteresowań pedagogów wokół tej właśnie tematyki. Dlaczego natomiast warto poświęcać uwagę rozwojowi praktycznych umiejętności pedagogicznych? Refleksyjną odpowiedź stanowić mogą poniższe słowa: „Jakkolwiek zorganizowana byłaby pod względem dydaktyczno-wychowawczym szkoła i jakkolwiek byłby arsenał środków pozostających do jej dyspozycji, o rzeczywistych efektach jej działalności decyduje zawsze osoba nauczyciela”²³.

²²Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy...*, op. cit., s. 67.

²³Janowski A. (1970), *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa, s. VII.

Organizacja i prowadzenie praktyk, szkoleń oraz warsztatów doskonalenia umiejętności społecznych są działaniami koniecznymi. Pedagodzy muszą posiadać i systematycznie wzbogacać swoją wiedzę z tej tematyki, aby móc skutecznie działać na polu wychowawczym i edukacyjnym. Muszą także być świadomi roli, jaką odgrywają kompetencje społeczne w ich pracy, aby podnosić jej jakość oraz wartość. Bardzo ważne jest zatem wzbogacanie swoich umiejętności praktycznych realizowanych w ramach określonych interakcji społecznych związanych z wyrażaniem, nadawaniem, interpretowaniem i przetwarzaniem znaczeń pojęć w komunikacie. Jakość standardów interakcji z otoczeniem społecznym, rozwiązywania sporów, rozwijania umiejętności komunikatów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich wpływa na budowanie poprawnych relacji w środowisku edukacyjnym. Inny jest przekaz informacji – czego mogą doświadczyć osoby odbywające praktykę nauczycielską – w rozmowie z uczniem zdolnym, zaniedbanym czy agresywnym. Podczas wysyłania komunikatu nauczyciel zobowiązany jest do kontrolowania reakcji rozmówcy, sprawdzenia rozumienia treści przekazu, stosowania metakomunikatów. Nauczyciel powinien być uwrażliwiony na strukturę wypowiedzi odbiorcy, jego reakcję na temat desygnatu pojęcia, stosunek emocjonalny czy stopień znajomości tematu. Umożliwienie uczniowi znalezienia własnego rozwiązania problemu i przyjmowania odpowiedzialności za rezultaty własnego zachowania jest ważną fazą procesu interakcji, w którym aktywne słuchanie sprawia, że uczeń czuje, iż jego poglądy i uczucia są szanowane, rozumiane i akceptowane. Sprzyja to pogłębieniu dalszej komunikacji interpersonalnej, rozładunku napięcia, poprawia samopoczucie, wyzwala aktywność, jest również czynnikiem podnoszącym samoakceptację w budowaniu relacji nauczyciel – uczeń. Partnerzy powinni mieć poczucie wzajemnego szacunku i poszanowania godności. W rozmowie, jak i w dyskusji uczniowie i nauczyciele mają możliwość nie tylko dzielenia się wiedzą, spostrzeżeniami, wrażeniami, odczuciami, ale mogą również wpływać na zmianę dotychczasowych opinii, przekonań, postaw. Możliwe jest to w procesie komunikacji, podczas przekazywania komunikatów, które są dla obu stron zrozumiałe, a kodowanie i dekodowanie odbywa się bez szumów komunikacyjnych i jest oczywiste dla wszystkich uczestników rozmowy. Celem praktyki pedagogicznej powinno być zdobycie takich umiejętności komunikacyjnych, by – budując relacje nauczyciel – uczeń, używać komunikatów, które są najpełniejsze i maksymalnie skuteczne.

Z tego względu ważne jest zwrócenie uwagi na dwa walory sztuki porozumiewania się, tj. komunikację werbalną, czyli to, co nauczyciel przekazuje, a uczeń ma za zadanie zapamiętać (zdobywać wiedzę merytoryczną), i komunikację pozawerbalną, mowę ciała, tj. sztukę przekazywania wiedzy, aby osiągnąć zadowalający efekt. Komunikacja interpersonalna w procesie edukacyjnym może zapobiegać niepowodzeniom dydaktycznym tak nauczyciela, jak i ucznia. Wiele niepowodzeń, których doznają w swoich interakcjach z uczniami nauczyciele, nie musi wynikać z braku

kompetencji merytorycznych, lecz z braku skutecznej komunikacji na poziomie werbalnym i pozawerbalnym²⁴.

Celem nadania komunikacji (uczestników procesu edukacji) cech szczerych i autentycznych kontaktów nie powinno się narzucać sztywnych schematów czynnościom nauczyciela i ucznia. Komunikacja powinna przyjąć formę spotkania między dwoma podmiotami we wzajemnej akceptacji. Dobra komunikacja może doprowadzić do porozumienia, gdyż związana jest z umiejętnością prowadzenia dialogu, w którym podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia i współdziałania²⁵.

Uczeń i nauczyciel we wzajemnej relacji komunikują się świadomie i nieświadomie, co związane jest z naturalnymi uwarunkowaniami procesu komunikacji. Kompetencje komunikacyjne studentów i studentek to podstawowy akcent w nauczaniu i wychowaniu oraz otwarcie przestrzeni budowania wzorów komunikacji w relacji nauczyciel – uczeń w praktyce pedagogicznej, który to akcent wzbogaca i rozszerza potencjał i zasoby każdego studenta. Niezwykle ważne jest, by miał on wiedzę na temat porozumiewania się, sztuki argumentacji, perswazji, motywacji, mediacji i negocjacji jako ważnych narzędzi pracy zawodowej.

Podsumowanie

Rozszerzone zadania szkoły wyższej wymagają wyposażenia absolwenta w interdyscyplinarną wiedzę z pogranicza nauk filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, medycznych, prawnych, co pozwoli mu na szerszy wgląd i refleksję nad podejmowanym działaniem w wielu aspektach praktyki nauczycielskiej. Profesjonalizm w zawodzie pedagoga i styl jego wykonywania jest w bardzo dużym stopniu zależny od umiejętności interpersonalnych. Adeptci zawodu nauczyciela muszą mieć świadomość, że w procesie edukacji wymagana jest elementarna wiedza dotycząca procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego oraz istniejących w nich zależności i funkcjonujących barier, ze względu na aktywne uczestniczenie w dialogu z uczestnikami działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej, pomocowej, wspierającej. Efekty jego pracy zależą od skutecznej współpracy z uczniami, ich rodzicami czy nauczycielami lub przedstawicielami innych placówek oświatowych. Należy również zaznaczyć, że miarą jakości kształcenia nauczyciela i przygotowania go do ról zawodowych w aspekcie społecznym jest nie tylko wiedza specjalistyczna i praktyczna umiejętność jej zastosowania, lecz także przygotowanie do czynnego uczestnictwa w kulturze i wypracowania aktywnego stylu życia w edukacyjnej społeczności. Wymaga to zaangażowania w poznanie pracy pedagogicznej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.

Podsumowując niniejsze opracowanie, można powiedzieć, iż istnieje wiele argumentów, aby kompetencje społeczne i komunikacyjne uznać za kluczowe

²⁴ Rzepa T. (2001), *Psychologia komunikowania się*. Szczecin.

²⁵ Tarnowski J. (1992), *Pedagogika dialogu*. [W:] Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków.

dla przyszłych pedagogów. Jednak oczywistość tego stwierdzenia nie zawsze idzie w parze ze znaczeniem, jakie uczelnie przypisują rzeczywistemu rozwijaniu tych kompetencji w toku kształcenia akademickiego. Warto zatem nie tylko poważnie pomyśleć o włączeniu tych treści do programów studiów pedagogicznych, ale również o jak najbardziej praktycznym charakterze zajęć, w tym wspomaganie komunikowania się studentek i studentów odbywających praktyki z ich podopiecznymi. Występują tu bowiem w nowej roli, a doświadczenia komunikacyjne zdobyte w czasie praktyk będą przenosić do swej przyszłej pracy. Należy jeszcze zauważyć, że funkcjonowania w relacjach społecznych nie można się nauczyć poza tymi relacjami, komunikowania się – poza sytuacjami komunikacyjnymi. Dlatego praktyka pedagogiczna, będąca prawdziwym poligonem w obu tych obszarach, jest zbyt cenną okazją do nabywania kompetencji społecznych i komunikacyjnych, żeby nie wykorzystać tego w procesie dydaktycznym kształcenia przyszłych pedagogów, projektowanym przez wyższą uczelnię.

Bibliografia

- Błachnio A. i in. (red.) (2008), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń.
- „Charaktery” (1997), red. nac. B. Białek, 1997 nr 2, Warszawa.
- Grzesiak J. (red.) (2007), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin.
- Guz S. (red.) (2001), *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.
- Hogan K. (2005), *Sztuka porozumienia – twoja droga na szczyt*. Warszawa.
- Janowski A (1970), *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa.
- Jastrzębska L. (2012), *Nauczyciel modułowy*. „EduFakty. nr 16.
- Johson W.D. (1992), *Podaj dłoń*. Warszawa.
- Kopaliński W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa.
- Kosyrz Z. (2005), *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*. Warszawa.
- Kwaśnica R. (1995), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2004), *Pedagogika*. Warszawa, T. 2.
- Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa, Radom.
- Lewowicki T. (red.) (2000), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Cieszyn.
- Muszyński H. (1997), *Zarys teorii wychowania*. Warszawa.
- Polak K. (1997), *Nauczyciel – Twórczość – Promocja*. Kraków.

- „Przegląd Psychologiczny” (1988), red. nac. A. Sękowski, 1988 nr 3, Lublin.
- Różycka E. (red.) (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa, T. 1.
- Rzepa T. (2001), *Psychologia komunikowania się*. Szczecin.
- Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2000), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań.
- Szewczyk K. (1999), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa.
- Śliwerski B. (1992), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków.
- Śliwerski B. (2001), *Edukacja pod prąd*. Kraków.
- Witkowski S., Listwan T. (red.) (2008), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*. Warszawa.
- Witkowski S.A (red.) (1998), *Prace Psychologiczne. Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*. Wrocław, T. 4.

Źródła internetowe

Starostka E., *Kompetencje społeczne a możliwości interpersonalne*, [online], [dostęp: 2012.03.03], Dostępny w Internecie: <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=254>.

Wykaz aktów prawnych:

Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. z 2012 r. poz. 131.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz. U z 2005 r. nr 164 poz. 1365 z późn. zm.

PIOTR PLICHTA

Miejsce nowych mediów w nauczaniu i wychowaniu jako ważny obszar przygotowania praktycznego kandydatów do pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy

Studia pedagogiczne bądź „przedmiotowe” na kierunkach nauczycielskich to czas, który powinien w jak największym stopniu przygotować absolwentów do pełnienia jednego z zawodów koniecznych, ale „niemożliwych”¹, jakim jest zawód nauczyciela i jemu podobne. Bezsporna niezbędność tego zawodu wynika stąd, że bez niego niemożliwy wydaje się rozwój społeczeństwa, a i rozwój jednostkowy byłby znacznie utrudniony. Oczywiście w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości również i rola nauczyciela musi być na nowo definiowana i godzić tradycyjne podejście – niekwestionowanego, formalnego autorytetu – z podejściem nowym, rozumianym raczej jako towarzyszenie w uczeniu się, tutoring, coaching, a i jako uczenie się od uczniów. Obszarem znakomicie nadającym się do tego celu jest korzystanie z nowych mediów². Na tym polu nasi wychowankowie często „wyprzedzają” nas, a przynajmniej korzystają z tych mediów w sposób, który dla dorosłych może być nowy, zaskakujący, a czasem nawet niezrozumiały. Zaaranżowanie niecodziennych sytuacji, w których młodzi ludzie będą wyjaśniać dorosłym, np. rodzicom czy nauczycielom, do czego wykorzystują komputer i internet, może być pouczającym i wartościowym doświadczeniem, pozwalającym na lepsze poznanie się i zrozumienie e-aktywności naszych podopiecznych. Poza tym odwrócenie ról może również być potraktowane jako jedna ze strategii profilaktyki niepożądanych zachowań w internecie.

Autorem terminu „zawody niemożliwe” jest Zygmunt Freud, który w 1925 roku „zaliczył do nich profesje zajmujące się terapią, rządzeniem i wychowaniem. Kategoria «zawód niemożliwy» jest kategorią paradoksalną. Stawiane tym profesjom wymagania i przypisywane im powinności są konieczne i jednocześnie niemożliwe do ostatecznego spełnienia. Dochowanie wierności owej n i e m o ż l i w o ś c i

¹Objaśnienie tego terminu znajdzie Czytelnik w następnym akapicie.

²Dla potrzeb niniejszej pracy termin nowe media będzie wykorzystywany dla określenia przede wszystkim internetu, choć takie synonimiczne podejście budzić może zastrzeżenia o charakterze definicyjnym. Więcej na temat stanowisk teoretycznych wobec nowych mediów Czytelnik znajdzie w rozdziale pierwszym książki J. Pyżalskiego. Zob. Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków.

staje się, zdaniem L. Witkowskiego, sednem posłania etycznego wpisanego w zawód nauczyciela czy pedagoga. Zadania stawiane pedagogom należy rozpatrywać w kategoriach zadań nieskończonych, wymagających ciągłego stawiania czoła pojawiającym się wyzwaniom, do których nie można się do końca przygotować³. Niemożliwość tego zawodu polega również na niemożności pełnej realizacji postulatów i oczekiwań, jakie wysuwane są wobec nauczycieli. W odróżnieniu od innych, często trudnych zawodów, pedagodzy nie stoją w obliczu realizowania tylko jednej, klarownej roli, ale pogodzenia różnych, czasem wobec siebie sprzecznych ról, jakie niesie ze sobą ich zawód. Dlatego też stawanie się nauczycielem jest procesem niekończącym się, a studia pedagogiczne, wbrew obiegowej opinii, są tylko pozornie łatwe. Przypisywana im łatwość jest w znacznej mierze efektem niezrozumienia istoty pracy pedagogicznej, bowiem studia te z oczywistych względów mogą być jedynie – przez wzgląd na swoją interdyscyplinarność – wstępem do całościowego uczenia się pracy z drugim człowiekiem.

Obecnie do typowych wyzwań, jakie niesie ze sobą kształcenie nauczycieli, dochodzi nowy cel: przygotowanie ich – zarówno dla potrzeb nauczania, jak i dla celów wychowawczych – do wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (*Information and Communication Technologies*). O ile ten pierwszy obszar nie budzi większych wątpliwości i jest już dobrze opisany w literaturze pedagogicznej (głównie z obszaru pedagogiki mediów), o tyle wychowawczy i socjalizacyjny aspekt tzw. nowych mediów jest jeszcze zjawiskiem nie do końca opisanym. Z jednej strony komputer i jego oprogramowanie, internet ze swoimi możliwościami, a także nowoczesne telefony komórkowe (tzw. smartfony) to środki ułatwiające zarówno uczenie innych, jak i naukę własną. Z drugiej zaś strony powinniśmy pamiętać o tym, że są to również narzędzia służące do kształtowania tożsamości, do podtrzymywania kontaktów interpersonalnych, wypełniania czasu wolnego, dokonywania wyborów itp. Ten socjalizacyjny aspekt również wymaga od pedagogów gruntownego przygotowania się do wspierania młodzieży, a przynajmniej podjęcia próby zrozumienia zachowań młodzieży w tym obszarze. Żeby mogło to stać się faktem, musi istnieć w szkołach odpowiednia infrastruktura, a nauczyciele muszą posiadać kompetencje zarówno o charakterze technicznym, jak i interpretacyjnym. Tymczasem nietrudno znaleźć pesymistyczne oceny sytuacji polskiej szkoły w przedmiotowym zakresie. „Szkoły mają coraz lepsze wyposażenie, jednak w ostatnich latach notują silny technologiczny regres w stosunku do otoczenia, techniczna dostępność komputerów i internetu w szkołach jest niższa niż w domach uczniów, technologie mobilne są w polskich szkołach praktycznie niedostępne, szkoły nie są też metodycznie przygotowane do ich wykorzystania. Technologiczne wyposażenie szkoły często prowadzi do regresu

³ Podaję za: Chmielewska-Długosz A. (2007), *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem*, Kraków, s. 7.

metodycznego. Niskie kompetencje techniczne i metodyczne nauczycieli oraz brak systemowego wsparcia powodują, iż zastosowanie nowych technologii w szkole uwstecznia metodykę⁴.

Korzystanie z nowych mediów otwiera nieznane dotąd możliwości, ale niesie ze sobą również pewne zagrożenia (np. kontakt młodych ludzi z niepożądanymi treściami czy ich zaangażowanie w agresję elektroniczną⁵). Te potencjalne zagrożenia wytyczają kolejny obszar wymagający namysłu, jeśli chodzi o kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Wydaje się, że zawężenie przygotowania zawodowego nauczycieli w zakresie wykorzystywania przez nich nowych mediów tylko do działań o charakterze dydaktycznym jest pewnego rodzaju ograniczeniem.

Znaczenie kompetencji używania technicznych zdobyczy cywilizacyjnych podkreślane jest choćby w dokumencie Komisji Europejskiej *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, w którym za jeden z trzech kluczowych obszarów kompetencji nauczycielskich uznano korzystanie z wiedzy, technologii i informacji. Akcentuje się tam potrzebę wykorzystywania nowych mediów głównie w obszarze dydaktyki, czego warunkiem ma być pewność siebie nauczyciela w korzystaniu ze współczesnych narzędzi, jakimi są nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Na tym tle zapisy polskich regulacji, np. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. Nr 207, poz. 2110) wyglądają podobnie, również koncentrując się na „technicznych” aspektach kompetencji nauczycieli, czyli umiejętności posługiwania się tymi technologiami i zdolności wykorzystywania ich podczas zajęć dydaktycznych. W rozdziale VIII załącznika wzmiankowanego rozporządzenia zapisano, że „absolwent studiów w specjalizacji nauczycielskiej powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć)”⁶. Przygotowanie to zdaniem ustawodawcy powinno obejmować wiedzę i umiejętności z następujących obszarów:

1. Podstawy posługiwania się terminologią (pojęciami), sprzętem (środkami), oprogramowaniem (narzędziami) i metodami technologii informacyjnej.
2. Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela.
3. Rola i wykorzystanie technologii informacyjnej w dziedzinie właściwej dla nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć).

⁴ Furgol S., Hojnacki L. (2010), *Szkoła w pułapce nowych technologii – wokół metodyki nauczania* [online] [dostęp: 30.05.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/furgol.pdf>.

⁵ Agresja elektroniczna to według J. Pyżalskiego rodzaj zbiorczego określenia dla wszystkich aktów agresji, w których narzędziem jej realizacji są nowe technologie komunikacyjne – telefony komórkowe lub internet. Spośród różnych rodzajów agresji elektronicznej najbardziej groźny jest cyberbullying, ponieważ ma charakter intencjonalny, powtarzalny, dotyczy jednej grupy rówieśniczej, a ofiara jest słabsza i nie może się skutecznie bronić. Por. np. Pyżalski J. (2011), *Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży* [online], Łódź [dostęp: 30.05.2012]. Dostępny w internecie: http://www.robudproject.wsp.lodz.pl/5_opis.pdf.

⁶ Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych – załącznik do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

Warto zwrócić uwagę na to, że w uszczegółowieniu tego punktu w załączniku do opisywanego rozporządzenia wymienia się m.in. posługiwanie się technologią informacyjną przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁷ oraz rozumienie wpływu technologii informacyjnej na zachowania, działania i funkcjonowanie uczniów jako ważne obszary w kształceniu nauczycieli.

Kolejny punkt rozdziału VIII ww. dokumentu dotyczy aspektów humanistycznych, etyczno-prawnych i społecznych w dostępie i korzystaniu z technologii informacyjnej. W rozwinięciu ustawodawca w sposób hasłowy podaje jego znaczenie: „Wpływ swobodnego dostępu do informacji oraz nieskrępowanej komunikacji na zachowania społeczne, w tym zagrożenia. Normy prawne i etyczne korzystania z informacji źródłowej. Humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne aspekty korzystania z technologii informacyjnej. Zasady etyki w korzystaniu z mediów. Etyczne i prawne zagrożenia niewłaściwego posługiwania się komputerami, oprogramowaniem oraz źródłami informacji i skuteczne im przeciwdziałanie. Zagrożenia psychiczne i fizyczne dla zdrowia wynikające z niewłaściwego korzystania ze środków technologii informacyjnej i sposoby ochrony przed nimi”⁸. Mimo iż nie jest to wyczerpujący katalog⁹, wydaje się, że zamysł ten należy uznać za udany.

Co ciekawe, nauczyciele, w porównaniu z resztą dorosłej populacji, są bardziej pesymistycznie nastawieni, jeśli chodzi o perspektywę pozytywnego wpływu internetu na życie społeczne¹⁰, co można potraktować jako jeden z objawów tzw. cyfrowego rozwarstwienia (ang. *digital gap/digital divide*)¹¹. Według Marka Warschauera¹² pierwotnie pojęcie cyfrowej luki (cyfrowego rozwarstwienia) odnosiło się do sytuacji, kiedy mimo powszechnej dostępności do komputerów i internetu pewna część ludzi (np. niepełnosprawni, ubodzy) była pozbawiona wspomnianych zdobyczy cywilizacyjnych. W oczywisty sposób brak dostępu do tych narzędzi stawał w trudniejszej sytuacji nie tylko te osoby, ale również całe grupy społeczne i instytucje. Obecnie znaczenie terminu „cyfrowe rozwarstwienie” w większym stopniu

⁷ O korzystaniu z tzw. nowych mediów przez młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Czytelnik może przeczytać m.in. w: Plichta P. (2012), *Wyniki badań nad korzystaniem z internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną praktyczne implikacje* [w:] Pyżalski J. (red.) *Cyberbullying – zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, Łódź oraz Plichta P. (2010), *Korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Melosik Z., Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna w XXI wieku*, Kraków.

⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

⁹ Wydaje się, że zestaw ten mógłby zostać wzbogacony o strategię pozytywnego wykorzystywania przez uczniów technologii informacyjno-komunikacyjnych jako środka w profilaktyce zachowań niepożądanych w świecie online. Zob. też Knol K., Pyżalski J. (2011), *Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 1(34), s. 68–82.

¹⁰ Pyżalski (2011), *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot.

¹¹ Innym przejawem cyfrowego rozwarstwienia mogą być różnice widoczne między nauczycielami a uczniami w zakresie sposobów wykorzystywania nowych mediów do działań twórczych. Według badań (Pyżalski, 2012) 6,4% nauczycieli i 28,7% gimnazjalistów umieszcza w sieci swoją twórczość (np. muzykę, którą komponuje, grafiki), a swoją stronę internetową lub blog prowadzi odpowiednio 5,8% i 23,2% przedstawicieli porównywanych grup.

¹² Warschauer M. (2003), *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*, Cambridge, Massachusetts, London.

odnosi się do różnorodnych czynników warunkujących skalę wykorzystywania nowych mediów przez ich użytkowników (np. potrzeb ludzkich, dostępu do edukacji medialnej i jej jakości) niż do braku sprzętu komputerowego czy dostępu do internetu. „Wydaje się, że w obszarze edukacji zbyt często koncentrujemy się tylko na zapewnieniu (czasem przy poważnych nakładach finansowych) fizycznego dostępu do technologii informacyjnych, a nie na właściwym treningu nauczycieli, modyfikacji programów nauczania czy pogłębionej refleksji, w jaki sposób technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystywać nie tylko do nauczania, ale również i do wychowania”¹³.

O różnych obliczach cyfrowego rozwarstwienia i o tym, jak polska szkoła próbuje sobie z nim poradzić, piszą również S. Furgoł i L. Hojnacki: „Przed kilku laty, w okresie szybkiej komputeryzacji szkół (rozumianej wówczas jako wyposażanie każdej szkoły w kilkunastostanowiskowe laboratorium komputerowe z dostępem do internetu oraz podstawowe przeszkolenie grupy nauczycieli z każdej szkoły) autorzy przypomnieli tezę Jonesa i Valdeza, że istnienie nowych technologii nie skutkuje żadnymi pożądanymi zmianami, o ile nie są one wsparte stosowną filozofią nauczania, oraz zauważyli, iż upowszechnienie nowych technologii w szkole niekoniecznie musi prowadzić do poprawy jakości kształcenia. Przeciwnie, może wzmacniać i utrwalać nieadekwatne metody nauczania oraz nieefektywne i niecelowe praktyki pedagogiczne. Mimo upływu czasu i szybkiego rozwoju nowych technologii ówczesne tezy nie zdezaktualizowały się. Szkoła nadal skupia się bardziej na infrastrukturze niż na zmianie modelu pedagogicznego [...]”¹⁴. Cytowani autorzy konstatują, że szkoła nie jest już centrum informacyjnym.

Kamila Knol, podejmując próbę formułowania argumentów na rzecz „zaprzyjaźnienia się” nauczycieli z nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi, zadaje następujące pytania:

- „Czy nauczyciele rzeczywiście powinni posiadać wiedzę na temat komunikowania się przez internet? Z całą pewnością na to pytanie można odpowiedzieć: tak, gdyż inaczej nie będą potrafili poruszać się w świecie, w którym na co dzień żyją ich uczniowie.
- Czy nauczyciele będą osobami «niższej kategorii», jeśli nie staną się użytkownikami forów internetowych, nie będą prowadzić rozmów na czatach czy też jeśli nie zostaną członkami społeczności internetowych? Na to pytanie odpowiedź brzmi: nie. Jednak warto zwrócić uwagę na fakt, że nauczanie i edukacja powinny odbywać się w dialogu między pokoleniami, a nie on będzie możliwy, jeśli nauczyciele nie opanują umiejętności posługiwania się narzędziami komunikacji, jakimi dziś operują uczniowie. Niektórych nauczycieli można określić mianem «cyfrowych imigrantów»

¹³ Plichta P. (2012), *Wyniki badań nad korzystaniem z internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną praktyczne implikacje* [w:] Pyżalski J. (red.), *Cyberbullying – zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, Łódź.

¹⁴ Furgoł S., Hojnacki L. (2010), *Szkoła w...* dz. cyt.

(ang. *digital imigrants*), a niektórzy z nich mogliby uczyć się używania internetu od swoich podopiecznych – «cyfrowych tubylców» (ang. *digital natives*¹⁵)¹⁶.

Jeszcze silniej rozwarstwienie między współczesną szkołą a światem, w jakim żyje młodzież, akcentuje Lechosław Hojnacki w swojej pracy pod znamienym tytułem *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej*: „Żyjemy w epoce szybkich zmian technologicznych i społecznych. Dzisiejsza XIX-wieczna szkoła nie potrafi się rozwijać w porównywalnym tempie. Nie wolno jej pozostawić w obecnym kształcie, jednak jej ociężała niedzisiejszość znajduje pewną ostoję. Jest nią fakt, iż jej najistotniejsze uzasadnienie istnienia, młodzi ludzie spędzający w jej murach pokażną część swojego czasu, pod warstwą nowych preferencji i nawyków komunikacyjnych, behawioralnych, społecznych, w sferach podstawowych potrzeb, uczuć i emocji także różnią się od swoich XIX-wiecznych przodków stosunkowo nieznacznie. Większym niż kiedykolwiek wyzwaniem dla dzisiejszego pokolenia cyfrowych imigrantów jest zidentyfikowanie tych elementów systemu edukacji, których zmiana pozwoli cyfrowym tubylcom zaakceptować swoją szkołę. Jednak już za niewiele lat nasz świat zostanie przeprojektowany przez samych «cyfrowców»¹⁷.

I właśnie z taką sytuacją zaczynamy obecnie mieć do czynienia. Oczywiście zmiana pokoleniowa opisywana przez Hojnackiego będzie miała charakter ewolucyjny, ale pamiętać należy, że pokolenie urodzone w pierwszej połowie lat 90. zaczyna albo niebawem zacząć studiować, w tym również pedagogikę i kierunki nauczycielskie. Co tę grupę odróżnia od jej poprzedników? Między innymi chodzi tu o kwestię zanurzenia w świecie nowych mediów. W odróżnieniu od tych, którym łatwo wyobrazić sobie życie bez komputerów i szybkiego łącza internetowego, tzw. cyfrowi tubylcy urodzili się i wychowali w świecie, w którym te zdobycze są równie naturalne jak w przeszłości np. książka i tradycyjne zabawki. Oznacza to, że tak naprawdę działania na rzecz kształcenia nauczycieli w omawianym zakresie dotyczą przynajmniej dwóch grup – tych, dla których tzw. nowe media są rzeczywiście nowe, i tych, w życiu których są one od zawsze obecne. Oczywiście taki podział jest pewnego rodzaju uproszczeniem, gdyż młodzi ludzie (np. obecni gimnazjaliści) wbrew pozorom i obiegowym opiniom (np. że spędzają swój cały wolny czas przed komputerem) są grupą silnie zróżnicowaną, np. jeśli chodzi o poziom umiejętności i zakres korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych czy pod względem ilości czasu poświęcanego na ich używanie. Fakt ten wykazały m.in. polskie badania przeprowadzone w ramach programu Daphne III¹⁸.

¹⁵ *Digital Immigrants/ Digital Natives* – określenia zaproponowane przez Marca Prensky'ego. Por m.in.: Prensky M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants* [w:] „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5.

¹⁶ Knol K., *Nowoczesne technologie komunikacyjne – dlaczego warto, by nauczyciele się z nimi zaprzyjaźnili?* [w:] Plichta P., Pyżalski J. (red.), *Wychowanie w erze cyfrowej*. [w druku]

¹⁷ Hojnacki L. (2012), *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej dlaczego i jak – wprowadzenie* [w:] P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie w erze cyfrowej*, Łódź. [w druku]

¹⁸ Projekt „Cyberbullying wśród młodzieży: badania i interwencja w sześciu krajach europejskich” („Cyberbullying in adolescence. Investigation and intervention in six European Countries”) realizowany w okresie: 04.2010 – 03.2012 w ramach programu Daphne III (JLS/2008/CFP/DAP/2008–1) z udziałem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, koordynacja J. Pyżalski, P. Plichta (od 02.2012).

Tabela 1

Czas korzystania z komputera przez 13–15-latków (N=1018)

Czas korzystania z komputera	% badanych
Krócej niż przez 20 minut	5,3
Dłużej niż 20 minut, krócej niż przez godzinę	5,1
1–2 godziny	16,8
2–3 godziny	25,5
3–5 godzin	20,5
Trudno powiedzieć	14,0

Źródło: Opracowanie wykonane w ramach dokumentacji projektu „Cyberbullying in adolescence. Investigation and intervention in six European Countries”.

Co najmniej równie ważną kwestią jak ilość czasu spędzanego przed komputerem jest to, na co czas ten jest poświęcany. Czy sprzyja on osobistemu rozwojowi, pogłębianiu zainteresowań i relacji międzyludzkich, czy też jest poświęcany na realizację zachowań dysfunkcyjnych, jak np. różne formy agresji elektronicznej¹⁹, bierną „konsumpcję”, kontakt z niepożądanymi wychowawczo treściami itp.

Na pewno czas poświęcany na korzystanie z komputera jest ważnym wskaźnikiem stylu użytkowania technologii informatycznych, ale może być interpretowany dwojako. Zarówno ci, którzy korzystają z niego bardzo intensywnie, jak i ci, którzy używają go w niewielkim stopniu, powinni znaleźć się w orbicie naszych zainteresowań. Pierwsi – z powodu ryzyka uzależnienia, drudzy – ponieważ mogą być narażeni na „cyfrowe wykluczenie” (ang. *digital exclusion*). „Interesującym zabiegiem dokonanym przez Warschauera²⁰ jest porównanie umiejętności czytania i pisanie, określanej jako alfabetyzacja (ang. *literacy*), z umiejętnością korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ang. *information literacy*). Zarówno jedna, jak i druga umiejętność są ściśle związane z efektywnością porozumiewania się i korzystania z wiedzy.

1. Tak jak umiejętność czytania była warunkiem koniecznym do partycypowania w społeczeństwie ery przemysłowej, tak kompetencje w zakresie używania ICT (*Information and Communication Technologies*) w znacznym stopniu pozwalają na pełniejsze uczestnictwo w erze cyfrowej.
2. Obydwie umiejętności pozwalają nie tylko na korzystanie z wytworzonych przez innych treści, ale również na bycie twórcą i uczestniczenie w procesie tworzenia i przekazywania informacji.

¹⁹ Pyżalski wyróżnia następujące formy agresji elektronicznej: typ I – Cyberbullying – agresja rówieśnicza, typ II – agresja wobec pokrzywdzonych (bezdolnych, niepełnosprawnych, uzależnionych itp.), typ III – agresja wobec celebrytów, typ IV – agresja wobec idei/grup i typ V – agresja losowa/przypadkowa.

²⁰ Warschauer M., (2003), *Technology...* dz. cyt.

3. Im niższy poziom alfabetyzacji, tym mniejsze możliwości pełnego korzystania z ICT²¹.

W ten sposób tradycyjne umiejętności szkolne splatają się z nowymi wyzwaniem cywilizacyjnymi. Niektórzy upowszechnienie się internetu w edukacji porównują z rewolucją w upowszechnianiu wiedzy, którą zapoczątkowało wynalezienie druku. Kwestia obecności i aktywności młodych ludzi w rzeczywistości wirtualnej jest zbyt ważna z punktu widzenia procesów nauczania i wychowania (zarówno jeśli chodzi o nowe możliwości, jak i zagrożenia), by mogła być pozostawiona „samej sobie”. Pedagogika i inne nauki o człowieku powinny wypracowywać adekwatne do pojawiających się wyzwań rozwiązania i poszukiwać odpowiedzi na pytania, jak uczyć i wychowywać we współczesnym świecie.

W stronę rozwiązań, czyli miejsce nowoczesnej edukacji medialnej w przygotowaniu zawodowym kandydatów na nauczycieli

Poniżej zostaną przedstawione i krótko scharakteryzowane wybrane zagadnienia związane z obecnością młodych ludzi w świecie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, warte omówienia w kontekście przygotowania zawodowego nauczycieli. Wątki te można potraktować jako przedmiot refleksji w ramach zajęć z „edukacji medialnej”, ale problematyka ta może też być wpleciona w program różnych przedmiotów poświęconych metodyce nauczania i wychowania.

Ponieważ obecność młodych ludzi w świecie nowych mediów jest faktem, a zjawisko to będzie się raczej nasilać w aspekcie ilościowym oraz jakościowo zmieniać, powinniśmy podjąć refleksję nad jego naturą oraz zbadać właściwości narzędzi służących młodym ludziom do realizacji e-aktywności.

1. Czym są nowe media i na ile są nowe? Na czym polega ich fenomen? Co daje młodym ludziom korzystanie z nich?

Poszukując odpowiedzi na te pytania, możemy odwołać się do porównań między tzw. starymi mediami, np. tradycyjną telewizją, a internetem. „Chodzi tu między innymi o zdecydowanie większą aktywność osoby korzystającej. Nie tylko jest tu możliwa «konsumpcja» zawartości, ale również jej tworzenie (kreowanie), wpływanie na zawarte treści. Możliwości te oddaje dobrze neologizm «prosument» powstały z połączenia słów «producent» i «konsument». Inne cechy²² «wirtualnej rzeczywistości» to cyfrowość, nieskończona/niewidzialna publiczność, hipermedialność, łatwa wyszukiwalność i kopiowalność treści²³. Każda z tych cech ma swoje konsekwencje i każdej z nich powinno poświęcić się nieco uwagi. Na przykład

²¹ Plichta P. (2012), *Wyniki badań...* dz. cyt.

²² O tych właściwościach nowych mediów więcej można przeczytać np. w: Walrave M., Wannes H. (2009), *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka – Cyberprzemoc”, nr 1 (26), [online] [dostęp: 30.05.2012], s. 27–46. Dostępny w internecie: http://fdn.pl/sites/default/files/file/dzieckokrzywdzone/kwartalnik%20nr%2026/skutki_cyberbullyingu.pdf

²³ Plichta P. (2012), *Wyniki badań...* dz. cyt.

cyfrowość umożliwia m.in. stosunkowo łatwą modyfikację materiału; niewidzialna publiczność odnosi się do trudnej do oszacowania liczby odbiorców tego, co zamieścimy w sieci; hipermedialność ułatwia poruszanie się w sieci, w obszarze dostępnego tam materiału, dzięki systemowi łączy, co przyspiesza wyszukiwanie różnych potrzebnych nam treści, ale również może być pewnego rodzaju dystraktorem itp.

2. Na czym polega specyfika komunikacji zapośredniczonej, w odróżnieniu od komunikacji „twarzą w twarz”?

Doświadczenie pokazuje, że jedną z głównych form aktywności młodych ludzi w świecie nowych mediów jest komunikowanie się za ich pośrednictwem z innymi użytkownikami. „Z komunikacją zapośredniczoną (*Computer Mediated Communication*) wiążą się pewne mity, czego przykładem jest często spotykany pogląd, że relacje zachodzące w internecie są mniej autentyczne od relacji w świecie realnym. Należy taki pogląd uznać za uproszczony. Powszechnie uważa się, iż ten rodzaj komunikacji stanowi jedynie namiastkę komunikacji «twarzą w twarz». Obecnie, zamiast negatywnego wartościowania komunikacji zapośredniczonej, mówi się o niej w kategoriach jej specyfiki, tj. z uwzględnieniem również potencjalnie korzystnych właściwości”²⁴. W przypadku osób z trudnościami w komunikowaniu poczucie anonimowości i rozhamowanie związane z komunikacją zapośredniczoną sprzyjają większej otwartości w kontaktach interpersonalnych. Młodemu ludziom czasem łatwiej jest coś napisać, niż to samo powiedzieć „twarzą w twarz”. To ostatnie jest trudniejsze, ponieważ wymaga większych kompetencji społecznych. Dla osób nieśmiałych pomocna może być redukcja kanału niewerbalnego, dzięki czemu np. wygląd osoby nie ma aż takiego znaczenia, jak w świecie offline. Komunikowanie się online powinno być z oczywistych względów uzupełnieniem komunikacji bezpośredniej, a nie zastępować ją.

3. Nowoczesna metodyka nauczania.

Hojnacki wskazuje na konstruktywizm jako strategię skuteczniejszą niż strategie behawioralne w nauczaniu-uczeniu się. W myśl konstruktywistycznych założeń, żeby uczniowie mogli się efektywnie uczyć, cele nauczania (zgodnie ze swoimi możliwościami i preferencjami) powinni ustanawiać sami, jak również samodzielnie konstruować system wiedzy. „Proces uczenia się jest oparty na rozwiązywaniu autentycznych problemów osadzonych w rzeczywistych kontekstach. Uczniowie mają eksperymentować, prowadzić badania, szukać rozwiązań niestandardowych, oryginalnych, alternatywnych. Mają w tym dziele współpracować w zespołach [...]. W polskiej literaturze przedmiotu od dawna są obecne, a przez to powszechnie znane (choć znacznie mniej powszechnie stosowane) metody dydaktyczne stanowiące podstawę metodyczną podejścia konstruktywistycznego. Należy do nich choćby zespół metod projektowych, wśród których warto wymienić stosunkowo

²⁴ Tamże.

prostą w implementacji i dobrze ustrukturalizowaną metodę WebQuest²⁵, zalecaną jako pierwszy krok nauczyciela pragnącego rozpocząć unowocześnianie swojego warsztatu dydaktycznego²⁶. Innym postulowanym przez Hojnackiego narzędziem bazującym na założeniach konstruktywizmu jest metoda portfolio i jej współczesna realizacja – e-portfolio. „Elektroniczna realizacja portfolio podwyższa łatwość i szybkość replikacji, edycji, prezentacji i publikacji, ułatwia także współpracę i wzajemną ocenę uczniów. Portfolio w powszechnej świadomości istnieje w Polsce raczej jako metoda prezentacji konkretnego zestawu umiejętności, możliwości lub talentów (artysty, modela, architekta) niż metoda pedagogiczna. Dlatego trzeba podkreślić, iż portfolio jako produkt, jako narzędzie czy też metoda prezentacji to tylko wycinkowy aspekt procesu portfolio, na który składają się system informacyjny [...], metoda nauczania-uczenia się [...], metoda oceniania uwzględniająca poza standardową oceną nauczycielską (kształtującą i sumującą) także autorefleksję, samoocenę i wzajemną ocenę oraz produkt [...]”²⁷.

Przenosząc te rozważania na grunt innowacji, e-portfolio może być w realizacji praktyki pedagogicznej zarówno metodą, której student będzie używał w czasie swoich oddziaływań w klasie szkolnej, jak również metodą dokumentowania własnych doświadczeń zdobytych w czasie praktyki.

4. Agresja tradycyjna a agresja elektroniczna.

Czy są to zjawiska oparte na tych samych mechanizmach, czy też zaangażowanie medium, jakim jest komputer lub telefon komórkowy, zmienia i różnicuje je zasadniczo? Jak pisze Pyżalski²⁸, badacze tych zjawisk podają następujące cechy jako odróżniające agresję elektroniczną od tradycyjnej: anonimowość, ciągłość oddziaływania, nieograniczoną lub tzw. niewidzialną publiczność (ang. *invisible audience*), efekt kabiny pilota (ang. *cockpit effect*)²⁹ oraz łatwość atakowania nieznanymi ofiar.

²⁵ Metoda nauczania nakierowana na wyszukiwanie, w której większość lub całość informacji pozyskiwana jest w sposób interaktywny i pochodzi z zasobów internetowych, opcjonalnie uzupełniana jest telekonferencjami i materiałami podręcznymi. Podają za: Furgol S. *Metoda WebQuest* [online] [dostęp: 30.05.2012]. Dostępny w internecie: <http://webquest.furgol.org>.

²⁶ Hojnacki L. (2012), *Cyfrowych tubylców...* dz. cyt.

²⁷ Tamże.

²⁸ Pyżalski J. (2010), *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań* [w:] Jędrzejko M., Sarzała D. (red.), *Człowiek i uzależnienia*, Pułtusk – Warszawa.

²⁹ Ze względu na analogię między uczniami dopuszczającymi się aktów cyberprzemocy a pilotami myśliwców, Michel Walrave i Wannes Heirman postanowili nazwać mechanizm rozhamowania i separacji w procesie cyberprzemocy „efektem kabiny pilota” (ang. *cockpit effect*). Liczne badania wykazały, że żołnierze piechoty, którzy walczyli na linii frontu i mogli w każdej chwili zginąć w bezpośredniej konfrontacji z wrogiem, doświadczali silniejszego stresu pourazowego (ang. *post-traumatic stress disorder* – PTSD) niż piloci myśliwców, którzy podczas każdej misji bojowej zrzucali bomby, niszcząc całe wsie i zabijając setki ludzi. [...] Siedząc w kabinie samolotu, w dużej odległości od swych (ludzkich) celów, piloci nie musieli oglądać cierpienia i śmierci, jakie powodowali, co sprawiało, że zabijali więcej osób, a mimo to ponosili mniejsze szkody psychologiczne niż żołnierze piechoty [...]. Podobnie ze względu na brak sygnałów niewerbalnych sprawca przemocy równieśniczej siedzący przed monitorem swojego komputera – niczym pilot w kabinie myśliwca – czuje się pozbawiony zahamowań i łatwiej mu podejmować zachowania określane mianem cyberbullyingu, ponieważ nie widzi reakcji emocjonalnej ofiary” za: Walrave M., Heirman W., dz. cyt. s. 40–41.

Dokonując przy pomocy swojej teorii ABACUS³⁰, opartej na modelu liczydła, porównania tych dwóch rodzajów agresji, Pyżalski zauważa, że w rozważaniach „na temat „nowych” charakterystyk odróżniających agresję elektroniczną od tradycyjnej należy zwrócić uwagę na kilka aspektów. Po pierwsze, każda z tych właściwości występuje w przypadku aktu agresji jedynie potencjalnie. Oznacza to, że żadna z nich nie może stanowić kryterium pozwalającego na odróżnienie agresji elektronicznej od tradycyjnej. Aby to zilustrować, wystarczy przyjrzeć się badaniom nad anonimowością aktów agresji elektronicznej. W badaniach, które w Stanach Zjednoczonych przeprowadzili Hinduja i Patchin³¹, aż 80% ofiar potrafiło zidentyfikować osoby, które stosowały wobec nich agresję elektroniczną. Podobnie było w badaniach Juvonen i Gross³² – tutaj aż 2/3 ofiar wiedziało, kto jest sprawcą, a połowa badanych znała agresorów ze szkoły, do której uczęszczała [...]. Zatem anonimowość dotyczy tylko niektórych, a jak wskazują cytowane badania mniejszości aktów agresji elektronicznej (przynajmniej tej, która skierowana jest przeciwko młodym ludziom). [...] Analizy tego typu jeszcze bardziej komplikuje fakt, iż wszystkie omówione wyżej charakterystyki mogą dotyczyć także aktów agresji tradycyjnej – przecież one także mogą być realizowane anonimowo czy w taki sposób, że ich świadkami będzie spora liczba osób. Co najwyżej można się tutaj zastanawiać nad ilościowym aspektem problemu, tzn. jak różnią się proporcje aktów agresji, gdzie występują poszczególne charakterystyki, w przypadku agresji elektronicznej i tradycyjnej. Oznacza to, że powinniśmy spróbować określić, jak dużo jest aktów agresji charakteryzujących się określonymi właściwościami, np. anonimowością, wśród wszystkich aktów agresji elektronicznej i tradycyjnej”³³.

Wiele osób, zwłaszcza dorosłych, wykazuje silne zaniepokojenie zjawiskiem negatywnego wpływu internetu na młodych ludzi. Obawy te są dodatkowo potęgowane doniesieniami medialnymi, opisującymi spektakularne, poważne, aczkolwiek często jednostkowe sytuacje, w których ktoś użył komputera lub telefonu komórkowego do szkodenia innym. To buduje bądź wzmacnia nastrój paniki moralnej. Nauczyciele i kandydaci do tego zawodu nie powinni poprzestawać na obiegowych, potocznych opiniach na temat nowych mediów, tylko refleksyjnie i w pogłębiony sposób – uwzględniający zarówno nowe możliwości, jak i zagrożenia – budować swoje kompetencje i wiedzę o tych skomplikowanych zjawiskach. Tymczasem „wiele wskazuje na to, że agresja elektroniczna, którą możemy rozumieć jako jedno z zachowań

³⁰ ABACUS z angielskiego: liczydło. „Teoria ta bazuje na porównaniu agresji elektronicznej i tradycyjnej, korzystając z zasady działania liczydła [...]. W modelu tym agresja elektroniczna i tradycyjna obrazowane są przez pionowe części ramki liczydła, a kryteria porównawcze [np. anonimowość – przyp. autora] przez poziome poprzeczki. Ruchove paciorki symbolizują możliwość wystąpienia określonych charakterystyk agresji elektronicznej, ale również obecne w przypadkach agresji tradycyjnej. Ich ruchowość symbolizuje fakt, że w niektórych aktach agresji elektronicznej określona właściwość przypisywana temu rodzajowi agresji nie będzie” obecna. Podaję za: Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna...* dz. cyt., s. 139.

³¹ Hinduja, S., Patchin, J. W. (2009), *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, Sage Publications Corwin Press.

³² Juvonen J., Gross E. F. (2008) *Extending the School Grounds? Bullying Experiences In Cyberspace*, „Journal of School Health”, No. 78, s. 495–505.

³³ Tamże, s. 121.

ryzykownych, może mieć w znacznej części podobne uwarunkowania jak inne zachowania ryzykowne [...]. Masowe używanie nowych technologii komunikacyjnych, głównie internetu, zmieniło z pewnością funkcjonowanie młodzieży, jednak potrzeby okresu rozwojowego, jakim jest dorastanie, pozostały niezmienione [...]. Szukając źródeł zaangażowania dzieci i młodzieży w agresję elektroniczną, musimy się zastanowić nad rolą nowych mediów w ich socjalizacji oraz przyjrzeć się temu, jak obecnie wpływ tych mediów, przynajmniej w niektórych przypadkach, przewyższa oddziaływanie tradycyjnych środowisk, takich jak rodzina czy szkoła³⁴.

5. Jak przeciwdziałać agresji realizowanej za pomocą internetu i telefonów komórkowych?

Dla opracowania programu działań, które mogą zostać wdrożone w szkole i przyczynić się do ograniczenia zjawiska mobbingu elektronicznego wśród uczniów, przydatna może okazać się klasyfikacja zaproponowana przez J. Pyżalskiego³⁵:

- działania na rzecz konstruktywnego wykorzystania nowych technologii komunikacyjnych w dydaktyce i szeroko rozumianej komunikacji w środowiskach edukacyjnych (m.in. wspomniane wcześniej odwrócenie ról w nauczaniu, wyraźna aprobata dla pozytywnych aktywności wykorzystujących telefony komórkowe i komputery, jak np. wystawa zdjęć wykonanych za pomocą „komórek”, nakręcenie krótkiego teledysku typu *lipdub*³⁶ itp.);
- zajęcia nastawione na przekazanie wiedzy o specyfice nowych mediów oraz bezpieczeństwa korzystania z nich (np. nauczanie zasad netykiety, warsztaty służące zrozumieniu specyfiki komunikacji zapośredniczonej. Szkolenie dzieci i młodzieży z zakresu bezpieczeństwa w internecie i odpowiedzialnego korzystania z niego nie mogą stać się mimowolnym instruktazem szkolenia innym);
- współpraca z rodzicami uczniów (m.in. w formie takich szkoleń, które w wyważony sposób pokazują fenomen e-obecności ich dzieci, czyli unikając straszenia oraz jednostronnego, zwłaszcza negatywnego, przedstawiania skutków korzystania z nowych mediów);
- rozwiązania techniczne (np. logowanie się do sieci internetowej w szkole przy pomocy indywidualnego loginu i hasła, moderowanie szkolnego forum, programy filtrujące, reguły używania telefonów komórkowych).

³⁴ Pyżalski J. (2011), *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot, s. 148–149.

³⁵ Pyżalski J. (2011), *Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży* [w:] Pyżalski J., Roland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Łódź, Wyższa Szkoła Pedagogiczna/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger.

³⁶ Lipdub to półamatorski teledysk, w którym grupa ludzi dokonuje własnej interpretacji wizualnej utworu muzycznego [...] kręcony jednym nieprzerwanym ujęciem. Nazwa lipdub jest kontaminacją dwóch terminów filmowych: ang. *lip synchronization* 'dopasowywanie dźwięku do ruchu warg' oraz ang. *dubbing* – 'tworzenie ścieżki dialogowej', polegające na zastąpieniu ścieżki oryginalnej inną wersją językową. Za twórcę tego filmowego zjawiska uważa się Jakoba Lodwicka, jednego z założycieli serwisu Vimeo.com, który 14 grudnia 2006 r. jako pierwszy umieścił w internecie nagranie, w którym chodził ze słuchawkami na uszach i „śpiewał”. Podaje za: Ucińska A., Warszawska N. [w druku]

Istnieje pewne ryzyko związane z poprzestawaniem szkół na dydaktykę w zakresie technicznych zabezpieczeń i zaniedbywaniem pozostałych aspektów profilaktyki);

- uwzględnienie problematyki agresji elektronicznej w dokumentach, procedurach szkolnych oraz znajomość przepisów prawa w tym zakresie (m.in. określenie procedur postępowania w przypadku wystąpienia agresji elektronicznej, opisanie konsekwencji, które będą mogły być zastosowane wobec sprawców).

W projektowaniu działań profilaktycznych i zaradczych szczególną uwagę należy skierować ku środowisku nauczycielskiemu i kandydatom na nauczycieli. „Nauczyciele spotykają się w praktyce z problemem agresji elektronicznej i spory ich odsetek tego typu agresji się obawia. Z drugiej strony są oni słabo przeszkoleni w tym zakresie i mają poczucie występowania «luki pokoleniowej» między nimi i uczniami, jeżeli idzie o korzystanie z nowych technologii. Szkolenia nauczycieli mogą oczywiście dotyczyć samej agresji elektronicznej – wydaje się jednak, że bardziej wskazane byłoby szersze ujęcie, obejmujące także problematykę znaczenia nowych mediów w życiu dzieci i młodzieży oraz kulturowych wzorców ich używania. Istotne byłoby także zwiększenie kompetencji nauczycielskich w zakresie pozytywnego wykorzystania mediów, nie tylko w procesie dydaktycznym, ale także w procesie wychowania i komunikacji z uczniami”³⁷.

Zakończenie

Do tej pory podmiotem kształcenia i doskonalenia kompetencji w zakresie używania nowych mediów byli ludzie, którzy zetknęli się z tymi narzędziami dopiero na pewnym etapie życia. Obecnie coraz częściej będziemy mieli do czynienia z sytuacją, że kandydatem na nauczyciela przygotowującym się do pełnienia tej niełatwej roli będzie tzw. cyfrowy tubylec. Czy w związku z tym jako potencjalny przyszły nauczyciel będzie on bardziej kompetentny w dziedzinie wykorzystywania nowych mediów w nauczaniu i wychowaniu? Odpowiedzi na to i inne pytania związane z edukacją przygotowującą do podjęcia zawodu nauczyciela przyniesie czas, ale założenie, iż ktoś będzie rozumiał fenomeny społeczne i psychologiczne związane z korzystaniem przez młodych ludzi z nowych mediów tylko z racji wzrastania w e-środowisku, nie do końca wydaje się uprawnione. Stąd również „cyfrowcy” powinni otrzymać stosowne wsparcie dla prawidłowego rozumienia istoty e-narzędzi w edukacji. Kompetencje interpretacyjne w dziedzinie korzystania z nowoczesnych technologii przydatne będą nie tylko do pracy z młodymi ludźmi, ale także z ich rodzicami, którzy często są przestraszeni e-aktywnością swoich dzieci, nie rozumiejąc jej, kierują się w jej ocenie uproszczeniami i stereotypami. Takie ich nastawienie utrudniać może naturalny proces wychowawczy. Z drugiej strony, kompetentny nauczyciel może pokazać rodzinie,

³⁷ Pyżalski J. (2010), *Polscy nauczyciele...* dz. cyt., s. 137.

że wspólne z dziećmi korzystanie z nowych mediów może być dobrym pomysłem na budowanie porozumienia lub pogłębianie relacji.

W kontekście tematyki niniejszej monografii należy również zadać pytanie o sposób integrowania doświadczeń w toku przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Nawet jeśli treści związane z wykorzystaniem nowych mediów w nauczaniu pojawiają się w programach studiów pedagogicznych, studenci i studentki przymierzający się do roli nauczyciela i wychowawcy, nie nauczą się traktować ich jako podręcznej „skrzynki z narzędziami”, jeśli treści te nie będą przekazywane w toku kształcenia praktycznego – konkretnie – jeśli nie zobaczą ich zastosowań w praktyce. Praktyki pedagogiczne są dobrą okazją do tego, by zaprezentować takie możliwości, jednak może najlepiej zrobić to w sposób planowy, zaprojektowany programem studiów. W nowych mediach tkwi ogromny potencjał – stwarzają nowe możliwości nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, ale także dostarczają nowych metod uczenia się. Może więc mogłyby one okazać się płaszczyzną porozumienia i gwarantem zbliżenia pomiędzy studentami i słuchaczami a dziećmi i młodzieżą szkolną, może też same stworzą przestrzeń do niekonwencjonalnych, innowacyjnych form pedagogicznej praktyki.

Bibliografia:

Chmielewska-Długosz A. (2007), *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem*, Kraków.

Hojnacki L., *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej dlaczego i jak – wprowadzenie* [w:] P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie w erze cyfrowej*. [w druku]

Jones B., Valdez G. i in. (1995), *Plugging In. Choosing and using educational technology*, Washington.

Hinduja S., Patchin J. W. (2009), *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, Sage Publications Corwin Press.

Juvonen J., Gross E. F. (2008), *Extending the School Grounds? Bullying Experiences In Cyberspace*, „Journal of School Health”, No. 78, s. 495–505.

Knol K., *Nowoczesne technologie komunikacyjne – dlaczego warto, by nauczyciele się z nimi zaprzyjaźnili?* [w:] Plichta P., Pyżalski J. (red.), *Wychowanie w erze cyfrowej* [w druku].

Knol K., Pyżalski J. (2011), *Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 1(34), s. 68–82.

Plichta P. (2010), *Korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Melosik Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna w XXI wieku*, Kraków.

Plichta P. (2012), *Wyniki badań nad korzystaniem z internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje* [w:] Pyżalski J. (red.), *Cyberbullying – zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, Łódź.

Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants* [w:] „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5.

Pyżalski J. (2010), *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań* [w:] Jędrzejko M., Sarzała D. (red.), *Człowiek i uzależnienia*, Pułtusk – Warszawa.

Pyżalski J., (2011), *Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży* [w:] Pyżalski J., Roland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Łódź, Wyższa Szkoła Pedagogiczna/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu [online]. Dostępny w internecie: <http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/index.html>.

Pyżalski (2011), *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, GWP, Sopot.

Pyżalski (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe zachowania ryzykowne młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Ucińska A., Warszawska N., *Projekty dziennikarsko-filmowe w interdyscyplinarnym modelu nauczania z wykorzystaniem telewizji internetowej KMTI@TV* [w:] Plichta P., Pyżalski J. (red.), *Wychowanie w erze cyfrowej*. [w druku]

Warschauer M. (2003), *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*, Wyd. 1, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. London.

Wykaz aktów prawnych:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

Źródła internetowe:

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Dostępny w internecie: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

Furgol S., Hojnacki L. (2010) *Szkoła w pułapce nowych technologii – wokół metodyki nauczania*. Dostępny w internecie: <http://www.up.krakow.pl/kttime/ref2010/furgol.pdf>.

Plichta P., *Polsko-norweski projekt ROBUSD jako przykład oferty pedagogiki akademickiej dla praktyki edukacyjnej*. Dostępny w internecie: <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/dokumenty/referaty/Plichta.pdf>.

Pyżalski J., Roland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*. Dostępny w internecie: <http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/index.html>.

Walrave M., Wannes H. (2009), *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka – Cyberprzemoc”, nr 1 (26), s. 27–46. Dostępny w internecie: http://fdn.pl/sites/default/files/file/dzieckokrzywdzone/kwartalnik%20nr%2026/skutki_cyberbullyingu.pdf.

Część III

Przygotowanie i realizacja praktyki pedagogicznej

MAŁGORZATA KIERZKOWSKA

Dobry program praktyk pedagogicznych jako kluczowy element praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela

„Współczesna tendencja do budowania społeczeństwa wiedzy przełożyła się na system kształcenia nauczycieli. Rozwój społeczeństwa informatycznego, wzrost znaczenia nauki i techniki w codziennym życiu wywarły trwałe wpływy, niekoniecznie pozytywny, na wszystkie dziedziny życia, nie omijając edukacji. Zmieniła się także społeczna percepcja roli edukacji w społeczeństwie. Oczekuje się od całego systemu, w tym instytucji oświatowych, niwelowania niekorzystnych zjawisk społecznych¹. Głównymi realizatorami tego systemu są uczniowie, studenci i ich nauczyciele. B. Kutrowska wskazuje, iż „modelem absolwenta” staje się człowiek kreatywny, mający szerokie podstawy wiedzy naukowej, gotowy do nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji, uczący się przez całe życie, planujący swoją ścieżkę rozwoju zawodowego². Do wymienionych cech nauczyciela U. Kazubowska dodaje:

1. Zna bezpieczne granice w doskonaleniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły.
2. Rozumie potrzebę autonomii podmiotów edukacyjnych i umie działać na rzecz jej zwiększania.
3. Umie myśleć krytycznie i stymulować samokształcenie, a także rozwój swoich wychowanków.
4. Umie tworzyć i przekształcać własny warsztat pracy, tworząc m.in. autorskie programy nauczania.
5. Posiada umiejętność planowania własnej drogi zawodowej oraz koncepcji doskonalenia i samokształcenia siebie i swoich wychowanków.
6. Umie badać własną praktykę, dokonywać autorefleksji nad nią i tworzyć na tej podstawie system wiedzy o sobie i innych³.

Współczesny nauczyciel powinien być mądrym, docieklwym, wrażliwym przewodnikiem i partnerem w zmieniającym się świecie. Przemiany, o których

¹ Kutrowska B. (2007), *W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Bartkowicz Z., Samujło M. (red.), Lublin, s. 50.

² Tamże.

³ Kazubowska U. (2007), *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje* [w:] *Nauczyciel jutra*, Perzycka E. (red.), Toruń.

mowa, wymagają także dostosowania jego kompetencji. Istnieje kilka kryteriów podziału kompetencji nauczyciela. R. Kwaśnica wyróżnia dwie główne kategorie: kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz techniczne (normatywne, metodyczne i realizacyjne)⁴. Natomiast V. Svec⁵ do najważniejszych zaliczył:

- kompetencje adaptacyjne – uwzględniające umiejętności nauczyciela w zakresie orientacji w przemianach społecznych;
- kompetencje psychopedagogiczne – suma umiejętności projektowania optymalnych warunków rozwoju ucznia, w tym także rozwoju jego osobowości;
- kompetencje komunikacyjne – skuteczna komunikacja pedagogiczna;
- kompetencje metodologiczne – umożliwiające nauczycielowi rozwiązywanie problemów za pomocą doświadczeń psychologicznych i pedagogicznych, a także pozwalające na planowanie i realizowanie działań mających na celu doskonalenie własnej działalności pedagogicznej;
- kompetencje kreatywne – skierowane na innowacje w nauczaniu;
- kompetencje informacyjne – dotyczące opanowania nowoczesnych technologii;
- kompetencje osobowościowe – wiążące się z ponoszeniem odpowiedzialności za postanowienia pedagogiczne i ich realizację w komunikacji z uczniami i rodzicami;
- kompetencje samorefleksji – opierające się na umiejętności dostrzegania zmian społecznych i ich skutków dla komunikacji pedagogicznej oraz na zdolności analizowania i oceny własnej działalności;
- kompetencje samoregulacyjne – umiejętność planowania i realizowania zmian we własnej działalności pedagogicznej, a także świadome doskonalenie celów dydaktycznych i wychowawczych⁶.

Kompetencje nauczycielskie nie nabywa się raz na zawsze, lecz kształtuje je w aktualnych kontekstach szkolnych. Dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnym świecie wymagać będą od nauczyciela ciągłego dostosowywania się do nich i budowania nowych kompetencji. „Jeśli ktoś mówi o kształceniu umiejętności nauczycieli, spodziewamy się, że dowiemy się tego, jak należy kogoś czegoś nauczyć. Kształtowanie czyichś umiejętności jest utożsamiane z przekazywaniem komuś swojego doświadczenia. Są jednak takie umiejętności, należą do nich ogólne umiejętności nauczycielskie, które powinny ukształtować się same, poprzez refleksje edukowanego. Wówczas mamy do czynienia z kształtowaniem umiejętności poprzez (samo)doświadczenie”⁷.

⁴ Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa, s. 300.

⁵ Svec V. (2000), *Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela* [w:] Jabłońska M. (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości*, Wrocław, s. 61.

⁶ Tamże.

⁷ Walkiewicz B. (2006) (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa, s. 14.

Praktyczne kształcenie nauczycieli spełnia wiele funkcji. Wśród nich za najważniejsze można uznać: adaptacyjną, refleksyjną i innowacyjną⁸. Rola adaptacyjna polega na przystosowywaniu się do wybranego zawodu, funkcja refleksyjna – na przemyśleniu w nim swojej roli, porównaniu posiadanej wiedzy teoretycznej z praktyką pedagogiczną. Funkcja innowacyjna może być rozumiana jako zdolność praktykanta do samodzielnego odkrywania wiedzy, zjawisk, poprzez zastosowanie metod naukowych. Może także polegać na wprowadzaniu gotowych innowacji pedagogicznych, psychologicznych czy informatycznych.

Praktyki studenckie są szansą poznania aktualnych wyzwań w pracy nauczyciela. Realizując je, student ma okazję połączyć wiedzę o edukacji szkolnej z bezpośrednim doświadczeniem, ma także możliwość zastosowania w tym samym środowisku wiedzy pozyskanej w ramach różnych dyscyplin lub specjalizacji, a ponadto, realizując zadania edukacyjne, podejmuje różne rodzaje aktywności⁹. Rodzi się zatem pytanie: jaką rolę w przygotowaniu „modelowego absolwenta” pełnią praktyki?

Praktyka pedagogiczna to wciąż niedoceniany, a z pewnością zaniedbany aspekt dydaktyki szkoły wyższej. W literaturze przedmiotu odnaleźć można krytyczne głosy odnoszące się do sposobu jej realizacji. Główne zarzuty dotyczą braku kontroli uczelni nad jej przebiegiem czy braku hospitacji prowadzonych przez studentów zajęć. Potwierdzają to także wyniki badań prowadzonych w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” (załącznik nr 1).

Przygotowując program praktyk, staraliśmy się dokonać gruntownych zmian w tym względzie, ale wprowadzone regulacje dotyczyły także:

- określenia zadań, jakie stoją przed studentami, opiekunami praktyk oraz uczelnią;
- monitorowania przez uczelnię przebiegu praktyk;
- wprowadzenia hospitacji prowadzonych przez studentów zajęć;
- stworzenia listy rekomendowanych placówek, w których studenci mogliby odbyć praktyki.

Moim zdaniem, aby sprostać wymaganiom stawianym praktykom pedagogicznym, należy połączyć trzy komponenty: 1) dobry program praktyk, dostosowany do realiów współczesnego szkolnictwa, 2) otwartych na nowe doświadczenia studentów oraz 3) chętnych do dzielenia się wiedzą opiekunów praktyk. Mam tu na myśli takie nauczycielki i nauczycieli, którzy dzięki swojej postawie, wyznawanym wartościom, wiedzy i umiejętności dzielenia się nią będą stanowili wzór dla młodych adeptów studiów pedagogicznych. W mojej opinii opiekun praktyk powinien być przewodnikiem przyszłego nauczyciela po meandrach zawodowej drogi. Postrzegam tę relację w kategoriach: mistrz – uczeń.

⁸ Kuźma J. (2002), *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli* [w:] Kuźma J., Wroński R. (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków, s. 9–10.

⁹ Sieradzki P. (oprac.) (2011), *Polskie uczelnie w świetle praktycznych zajęć dla przyszłych nauczycieli. Podstawą dobra praktyka. Raport*, Łódź.

Jakie zadania stawiamy przed opiekunem praktyk, a jakie przed studentami w ramach realizowanego przez nas programu praktyk¹⁰?

Nauczyciel, decydując się zostać opiekunem praktyk, powinien dzielić się ze studentem swoją wiedzą i doświadczeniem. Przed rozpoczęciem praktyk wspólnie powinni ustalić wzajemne oczekiwania względem współpracy, poznać swoje zainteresowania, ustalić plan zajęć, w których student weźmie udział. Podczas rozmowy wstępnej nauczyciel powinien starać się zorientować, jak silna jest motywacja adepta do pracy oraz poznać jego mocne strony – słabe zazwyczaj ujawniają się dopiero w trakcie praktyki. Ustalenia wstępne w znacznym stopniu ułatwią ich dalszą współpracę. Opiekun praktyk powinien zdawać sobie sprawę z idei, jaka przyświeca praktykom: student stawia dopiero pierwsze kroki w zawodzie, ma prawo popełniać błędy, a uczestnicząc w zajęciach prowadzonych przez doświadczonego nauczyciela, sam zdobywa bezcenne doświadczenie. Rolą opiekuna jest wspierać go i wyjaśniać wszelkie wątpliwości oraz motywować do autorefleksji.

Zadania, jakie stawiane są przed opiekunami praktyk, różnią się w zależności od rodzaju realizowanej praktyki. Elementem wspólnym zarówno praktyki ogólnopedagogicznej, jak i specjalizacyjnej jest zapoznanie studenta z zasadami bezpieczeństwa obowiązującymi w placówce, dokumentacją szkolną lub przedszkolną, statutem, planami wychowawczymi, a także przypomnienie aktualnej podstawy programowej oraz zapoznanie z programem nauczania realizowanym w danej klasie. Dalsze zadania zależą od charakteru praktyki.

Praktyka obserwacyjna z elementami asystenckiej wprowadza studenta w życie szkoły. Jest to czas przeznaczony na omówienie obowiązków i codziennych zajęć nauczyciela. Charakter praktyki narzuca dalsze działania – student obserwuje prowadzone przez opiekuna zajęcia, wspólnie z nim je omawia, razem analizują konspekt, według którego zostały przeprowadzone. Zadaniem nauczyciela jest także ukierunkowanie obserwacji studenta, wskazanie, na jakie elementy nauki lub zabawy dziecka ma zwrócić uwagę. Do obowiązków nauczyciela zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej należy także dokonywanie diagnozy potrzeb dziecka oraz jego funkcjonowania psychospołecznego. Możliwość uczestniczenia w tym procesie jest dla studenta cenną lekcją, której nie sposób przeprowadzić na zajęciach w uczelni.

Praca nauczyciela nie ogranicza się jedynie do prowadzenia zajęć lekcyjnych, stąd propozycja wprowadzenia do programu praktyk dodatkowych czynności, które korespondują z pracą w przedszkolu lub szkole. Należą do nich zajęcia świetlicowe, biblioteczne, zebrania z rodzicami, współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną czy pedagogiem szkolnym.

¹⁰ Będzińska-Wosik B., Bułacińska M., Kierzkowska M., Śliwerski A. (2011), *Program praktyk pedagogicznych* [online], Łódź [dostęp: 30.05.2012]. Dostępny w internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/program_praktyk_09.03.12.pdf. Materiał ten znajduje się także na płycie CD dołączonej do niniejszej publikacji.

Jednym z kluczowych zadań opiekuna praktyk jest omawianie ze studentem prowadzonych przez siebie zajęć, wraz ze wskazaniem alternatywnych sposobów ich realizacji, a także analiza wykorzystanych do tego celu metod nauczania oraz pomocy dydaktycznych. Praktykanci powinni mieć możliwość wglądu (przed rozpoczęciem lekcji) w przygotowane przez nauczyciela konspekty zajęć dla potrzeb analizowania sposobu ich realizacji. Rolą opiekuna jest także zapoznanie studenta z kryteriami oceny wiedzy uczniów szkół czy postępów rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym.

Po zakończeniu praktyki nauczyciel dokonuje jej oceny wraz ze sformułowaniem opinii na temat jej przebiegu oraz predyspozycji studenta do wykonywania zawodu.

Druga praktyka – specjalizacyjna – kładzie nacisk na samodzielne prowadzenie zajęć przez praktykantów; praktyki odbywają się w wymiarze godzin przewidzianym w programie. Studenci rozpoczynający kolejny etap praktycznego przygotowania do zawodu początkowo asystują w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela, dzięki czemu poznają jego obowiązki i styl pracy, następnie samodzielnie przygotowują scenariusze zajęć i realizują je. Zadaniem nauczyciela-opiekuna jest umożliwienie praktykantowi udziału w różnych podejmowanych przez niego działaniach – innych niż prowadzenie zajęć, tj. kółkach zainteresowań czy zebraniach rodzicielskich, a także w nawiązaniu kontaktu ze środowiskiem lokalnym. Druga praktyka daje możliwość samodzielnego prowadzenia zajęć i powinna skłaniać praktykanta do autorefleksji, wprowadzenia ewaluacji prowadzonych przez siebie lekcji i wyciągnięcia wniosków pomocnych w dalszej pracy.

Zajęcia metodyczne odbywane przed realizacją praktyk dają studentom pewność, że poradzą sobie w rzeczywistości szkolnej. Często dopiero obserwacja nauczycieli i uczniów w placówce, połączona z próbą samodzielnego prowadzenia zajęć, stanowi dla studenta punkt wyjścia do samopoznania – dzięki czemu wie, jakiej wiedzy i jakich umiejętności potrzebuje. Umiejętności te są kształtowane przez samo doświadczenie. Metoda refleksyjnej praktyki pozwala w pełni wykorzystać to, co student wnosi ze sobą do procesu edukacyjnego (wiedzę, wartości, emocje), to, co może odkryć dzięki własnej aktywności, oraz to, co może wynieść dzięki współpracy z innymi¹¹.

Dotychczas koncentrowałam się na zadaniach, jakie powierzone zostały opiekunom praktyk studenckich. Taka kolejność wynika z mojego przeświadczenia, że to właśnie opiekun lub opiekunka zaprasza osobę przychodzącą na praktykę do współpracy i wyraża chęć dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem, a student czy studentka, korzystając z tej przychylności, czerpie wiedzę niezbędną do dalszego rozwoju.

Cele i zadania, jakie wyznaczone zostały studentom w naszym projekcie, są kompatybilne z tymi, które powierzyliśmy opiekunom. Podzielone zostały na dwie

¹¹ Walkiewicz B. (red.) (2006), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa, s. 15.

grupy, z których pierwszą stanowią zadania obowiązkowe, a drugą – fakultatywne, pozostawiające znaczną swobodę wyboru zarówno studentom, jak i nauczycielom.

Każda praktyka, czy to ogólnopedagogiczna, czy to specjalizacyjna, powinna rozpocząć się od tzw. instruktażu stanowiskowego bhp, a także zapoznania studentów z aktami prawnymi dotyczącymi omawianych zagadnień, np. regulaminami porządkowymi. Dobry program praktyk wymaga zapoznania studentów z regulacjami prawnymi obowiązującymi w placówce: chodzi tu przede wszystkim o kształtowanie nawyków respektowania prawa oświatowego w codziennej pracy nauczyciela, niekoniecznie o jego biegłą znajomość, ponieważ zapewne jeszcze nieraz ulegnie ono zmianie, zanim obecni studenci pójdą po ukończonych studiach do swojej pierwszej pracy w szkole. Student ma obowiązek zapoznania się ze statutem placówki, planami wychowawczymi w niej obowiązującymi, planami pracy szkoły lub przedszkola, zasadami oceniania. Zadania te są realizowane zarówno w ramach pierwszej praktyki – ogólnopedagogicznej, jak i drugiej – specjalizacyjnej. Nie chodzi przy tym tylko o weryfikację, czy nie wystąpiły jakieś zmiany bądź aktualizacje, ale, po pierwsze, o spojrzenie na te same dokumenty pod kątem innych zadań, które wynikają ze zwiększenia stopnia wtajemniczenia studenta podczas kolejnej praktyki, a po drugie, o utrwalenie owego nawyku odwoływania się do aktów prawnych i regulacji dotyczących pracy w przedszkolu, szkole lub innej placówce. Nie bez znaczenia jest też fakt, że na podstawie jednakowych statutów ramowych, wynikających z prawa oświatowego, poszczególne placówki opracowują swoje własne statuty i regulaminy, dostosowane do ich specyfiki. Dopiero dostrzeżenie tych różnic w ramach poznawania konkretnej szkoły czy przedszkola pozwala zrozumieć sens i potrzebę takich regulacji. Należy też zwrócić uwagę, że praktykant, dokonując wraz z opiekunem analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz programu kształcenia realizowanego w konkretnej klasie, wyprowadza z nich swoje konkretne zadania, uwzględniając zaawansowanie w realizacji programu grupy lub klasy, a nawet przez poszczególnych uczniów (to bardzo istotne, by nauczyć się postrzegać klasę w kategoriach różnorodności możliwości i potrzeb uczniów, w tym także ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, wynikających z niepełnosprawności, wybitnych zdolności i in.).

Zarówno cele, jak i powierzane praktykantom zadania różnią się w zależności od charakteru praktyki. Celem pierwszej praktyki, czyli ogólnopedagogicznej, jest kształcenie umiejętności analizowania obserwowanych zajęć pod względem merytorycznym i metodycznym oraz przedstawiania wniosków wynikających z tych analiz. Praktykant nabywa umiejętności autorefleksji i oceny własnych predyspozycji, doskonali kompetencje wychowawcze, współpracuje z rodzicami uczniów, asystuje w rozmowach z nimi (za ich zgodą). Współczesny świat nastawiony na szybki przepływ informacji wymaga także od nauczyciela znajomości nowoczesnych technologii informacyjnych. Baza bibliotek internetowych, platform edukacyjnych, e-booków

zachęca do korzystania z ich zasobów zarówno w ramach prowadzonych zajęć, jak i w ramach przygotowywania się do nich. Powszechny dostęp do cyberświata wiąże się z zagrożeniem przemocą elektroniczną, z której nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę i prowadzić w tym względzie szeroko rozumianą profilaktykę.

Praktyka specjalizacyjna stawia przed młodymi adeptami i adeptkami specjalności zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna nowe wyzwanie, jakim jest samodzielne planowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych. Studenci po raz pierwszy przekładają na praktykę zdobytą podczas studiów wiedzę teoretyczną.

Tym, co często zaskakuje przyszłych nauczycieli, jest fakt, iż nauczanie często ma charakter kompleksowy, tzn. „pierwotne zamiary mogą zostać zmienione pod wpływem sytuacji. Znaczy to, że wykonanie pierwotnego zamiaru nie jest możliwe, bo sytuacja wymaga jego modyfikacji. Działalność taką można również określić jako interaktywną w tym sensie, że sytuacja stworzona przez pierwotne zamiary nauczyciela oddziałuje na te zamiary i wymusza ich modyfikację”¹².

Należy zatem dążyć do nadania zachowaniom kształconych nauczycieli maksymalnej elastyczności. Nauczyciel elastyczny to taki, który potrafi dostosować się do zmieniających się warunków szkolnych. Dostosować się, to znaczy rozpoznać te warunki w procesie dydaktycznym. Dlatego też należy zwrócić uwagę na wzmocnienie odwagi w korzystaniu z intuicji nauczycielskiej, zaufaniu „odruchom pedagogicznym”, a nie podawanie im gotowych recept na reagowanie wychowawcze.¹³

W celu umożliwienia studentowi zapoznania się z dodatkowymi czynnościami, jakie poza nauczaniem wykonuje nauczyciel w placówce oświatowej, wprowadzone zostały do programu praktyk zadania fakultatywne:

- „uczestnictwo, za zgodą rady pedagogicznej placówki oświatowej, w posiedzeniu rady pedagogicznej;
- uczestnictwo w szkoleniu nauczycieli w ramach Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli¹⁴;
- udział, po uzyskaniu wszystkich zgód, w spotkaniach zespołu powołanego do organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce oświatowej;
- udział w życiu placówki – przygotowanie uroczystości (np. napisanie scenariusza, przeprowadzenie prób z dziećmi, przygotowanie wystroju sali) i udział w obchodach świąt i rocznic, na przykład: Dnia Patrona, Święta Niepodległości, Trzeciego Maja, Dnia Matki, Dnia Dziecka, w ceremoniach (np. w pasowaniu na przedszkolaka, ślubowaniu), pikniku integracyjnym itp. – wybór jednej z uroczystości;

¹² Pearson A. T. (1994), *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, s. 145.

¹³ Walkiewicz B. (2006) (red), *Praktyki pedagogiczne...* dz. cyt., s. 14.

¹⁴ Wewnętrznszkolne Doskonalenie Nauczycieli – to element systemu zapewniania jakości edukacji w polskich szkołach, poprzez planowy proces stałego poszerzania wiedzy i umiejętności nauczycieli, w ścisłym związku z rozwojem szkoły. Wynika z regulacji prawnych dotyczących systemu oświaty i awansu zawodowego nauczycieli i obejmuje wiele różnych form samokształcenia kadry pedagogicznej.

- zorganizowanie przedstawienia z udziałem dzieci – wybór tekstu literackiego, przydzielenie ról dzieciom, pomoc w opanowaniu tekstu, dobór rekwizytów, przygotowanie dekoracji;
- udział w wycieczkach, wyjściach do kina/teatru/muzeum i innych inicjatywach placówki,
- wspieranie nauczyciela w czuwaniu nad zdrowiem i bezpieczeństwem dzieci;
- pełnienie dyżurów podczas przerw w szkole;
- udział w kole zainteresowań, w zajęciach pozalekcyjnych;
- współpraca z biblioteką szkolną, współorganizacja wycieczki do biblioteki dla grupy przedszkolnej;
- udział w zajęciach świetlicowych dla dzieci – organizacja zabaw dla dzieci, aktywna pomoc w odrabianiu pracy domowej;
- pomoc w redagowaniu szkolnej gazetki;
- zapoznanie się z pracą samorządu szkolnego – udział w zebraniu samorządu, akcjach organizowanych przez samorząd – koordynacja działań samorządu.”¹⁵

Student może wybrać pięć spośród zaproponowanych zadań i zrealizować je w czasie semestru przewidzianego na odbycie praktyk. Wyboru dokonuje zgodnie ze swoimi zainteresowaniami.

Zagospodarowanie dodatkowych pięciu godzin przeznaczonych na inicjatywę własną studenta całkowicie zależy od jego inwencji – wykonane działania również należy opisać i podsumować w dzienniczku praktyk. Pełen pakiet dokumentacji praktyk, wypracowanej w ramach projektu, dostępny jest na stronie internetowej projektu¹⁶, a obejmuje on w szczególności:

- program praktyk pedagogicznych (wersja pełna);
- skrócony program praktyk pedagogicznych (przygotowanie takiej podręcznej, skróconej wersji jest bardzo użyteczne dla koordynacji praktyk, pozwala na szybką orientację w wielu najważniejszych kwestiach);
- formularz dzienniczka praktyk, którego wzór sprawdził się w projekcie; ułatwia on zapis, ocenę i weryfikację tego, co stanowiło przedmiot praktyki.

Ponadto na stronie znajduje się wstępna wersja programu praktyk, zawierająca także takie rozwiązania, które wydawały się trafne w świetle przeprowadzonych badań, a jednak z różnych przyczyn (głównie organizacyjnych) nie znalazły zastosowania w praktyce.

Podsumowanie

Praktyki pedagogiczne są drogą do efektywnego tworzenia i organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Umożliwiają zdobycie umiejętności projektowania, planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w placówkach

¹⁵ Będzińska-Wosik B., Bułacińska M., Kierzkowska M., Śliwerski A. (2011), *Program praktyk...* dz. cyt.

¹⁶ Zob. www.praktyki-pedagogiczne.pl/materiały/program-praktyk.

oświatowych. Służą nabywaniu kompetencji organizacji, tworzenia oraz doskonalenia własnego warsztatu pracy dydaktycznej i wychowawczej w procesie nauczania i realizacji zadań związanych z pracą na rzecz szkoły¹⁷.

Jaki powinien być dobry program praktyk? Powinien wychodzić naprzeciw dynamicznym zmianom zachodzącym we współczesnym świecie. Powinien być tak skonstruowany, aby wyposażyć absolwenta w kompetencje niezbędne do wykonywania przyszłego zawodu. Celem opracowania nowego, innowacyjnego programu praktyk w projekcie „Praktyka na miarę szyta” oraz jego walidacji była zmiana dotychczasowej oferty kształcenia praktycznego w kierunku ukształtowania absolwenta o większej niż dotąd elastyczności, czyli zdolności przystosowywania się do potrzeb edukacyjnego rynku pracy, zdolności do autorefleksji – inaczej mówiąc – wychowania młodego człowieka przygotowanego do stałego kształcenia się i rozwoju poprzez doświadczenie. Chodziło o też o wykształcenie przyszłego nauczyciela, który nadąża za dynamicznymi zmianami charakterystycznymi dla czasów nam współczesnych, o przygotowanie młodego człowieka do bycia członkiem społeczeństwa opartego na wiedzy, chcącego się rozwijać, doksztalać, uczyć, otwartego na nowinki techniczne, korzystającego ze zdobyczy nowoczesnych technologii. Takiego, który swoją postawą zainspiruje kolejne pokolenia do poszukiwania siebie i swojego miejsca w świecie – zgodnie z ideą konstruktywizmu. Zadaniem wyższej uczelni pedagogicznej jest stworzenie studentom jak najlepszych warunków do podjęcia wyzwania, jakim jest przełożenie wiedzy teoretycznej na praktykę. W mojej opinii – jako uczestniczki projektu, biorącej udział w przygotowaniu studentów i studentek do praktyki oraz koordynującej ich przebieg w placówkach – dobry program praktyk im to umożliwi, wskaże także kierunki dalszego rozwoju i samodoskonalenia.

To ważne, żeby praktyka jak najlepiej przygotowała naszych absolwentów do wymogów stawianych im przez rynek pracy. Zrealizowany projekt jest także zgodny z kierunkiem wyznaczonym przez Krajowe Ramy Kwalifikacyjne oraz sylwetką absolwenta specjalności zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Jest próbą zaoferowania studentom i studentkom rozwoju w trzech kierunkach: 1) poszerzenia i ugruntowania wiedzy teoretycznej, która stanowi podstawę kształcenia w uczelni wyższej, 2) kształtowania umiejętności zawodowych oraz 3) rozwijania kompetencji społecznych.

¹⁷ Walkiewicz B. (red) (2006), *Praktyki pedagogiczne ...*, s. 91.

Załącznik nr 1

Najważniejsze wnioski z badań projektu „Praktyka na miarę szyta” poprzedzających opracowanie innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych¹⁸

Diagnoza jakości i efektywności dotychczasowych programów praktyk została opracowana na podstawie wyników:

1. Badań kwestionariuszowych studentów i studentek specjalizacji nauczycielskiej oraz nauczycieli i nauczycielek z doświadczeniem w sprawowaniu opieki nad praktyką.
2. Sesji fokusowych z kadrą zarządzającą szkół z woj. łódzkiego celem weryfikacji dostosowania praktyk do potrzeb pracodawców.
3. Analizy *desk-research* dostępnych programów praktyk realizowanych w ramach studiów na polskich uczelniach.

Wnioski z badań:

1. Praktyki powinny być najważniejszym elementem studiów kierunków nauczycielskich, a uczelnie ich w taki sposób nie traktują:
 - brak zainteresowania ze strony uczelni tym, co studenci robią na praktykach;
 - brak kontaktu uczelni z placówkami;
 - brak sprecyzowanych wymagań co do przebiegu tych praktyk;
 - brak wynagrodzeń dla nauczycieli za wykonywaną pracę;
 - brak przygotowania studenta do odbywania praktyk;
 - dokumentacje otrzymane z uczelni są kopiami, bez oryginalnych pieczętek i podpisów.
2. Nauczyciele pełniący funkcję opiekunów praktykantów czują się niedoceniani, w szczególności w następujących obszarach:
 - to oni – nauczyciele – uczą studentów, jak prowadzić zajęcia, a jednak ich rola traktowana jest jako drugorzędna względem roli nauczycieli akademickich;
 - na uczelniach zajęcia prowadzą teoretycy, a nie praktycy, natomiast nauczyciele – mimo że są ekspertami od praktyki – mają poczucie, że ich opinia na temat studenta nie ma żadnego wpływu na dalszy tok jego kształcenia;
 - praktyki traktowane są przez niektórych studentów jako „zło konieczne”;

¹⁸ Śliwerski A. *Praktyka na miarę szyta* (opracowanie), [online], Łódź [dostęp: 12.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/sliwerski.pdf>.

-
- nauczyciele nie tylko nie dostają wynagrodzenia, ale nikt im nawet za wykonaną pracę nie dziękuje.
3. Studenci powinni:
- być przygotowani merytorycznie do odbywania praktyk;
 - brać udział w lekcjach pokazowych;
 - być ukierunkowywani na obserwację zajęć;
 - powinni być przygotowywani do pracy praktycznej (pisanie konspektów, projektowanie zabaw, utrzymywanie dyscypliny itp.);
 - powinni być przygotowywani do pracy z dziećmi w różnym wieku.
4. Nauczyciele chcą być przygotowywani merytorycznie do pracy ze studentem, w szczególności:
- oczekują szkoleń z zakresu metod pracy ze studentami;
 - oczekują poprawy jakości ich umiejętności komunikacyjnych;
 - oczekują konkretnych wytycznych dotyczących prowadzenia ewaluacji pracy studenta;
 - oczekują konspektów i kart pracy niezbędnych do pracy ze studentem odbywającym praktyki.

BARBARA OLSZEWSKA

Rola warsztatów przygotowujących studentki i studentów do praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela

Łączenie teorii z praktyką w kształceniu do zawodu nauczyciela

Współczesność wymaga takiej organizacji procesu edukacji, by w jego toku przygotować uczniów, studentów do uczenia się przez całe życie¹. Uczenie się w tym znaczeniu można ująć jako proces zdobywania wiedzy o określonych stanach rzeczy, zjawisk w integracji z kompetencjami oraz doświadczeniem osobistym. Efektem takiego procesu kształcenia jest przygotowanie do samodzielności i odpowiedzialności w podejmowaniu działań życiowych, co stanowi podstawowy cel edukacji. Rozwój osobisty i zawodowy to permanentny proces, w którym człowiek uczestniczy od najmłodszych lat. Osoby, które dbają nieustannie o rozwijanie własnych możliwości i nabywanie nowych umiejętności, częściej osiągają sukces i satysfakcję w życiu zawodowym i osobistym. Jest to zgodne z założeniami koncepcji edukacji przez całe życie, która „jawi się jako klucz do bram XXI wieku”². W historii myśli o wspólnych kierunkach kształcenia obywateli świata istotne jest, i nadal aktualne, przesłanie zawarte w raporcie sporządzonym w 1996 roku dla UNESCO³, w którym zainicjowano nowe rozumienie edukacji ustawicznej, postrzeganej następująco: „dostosowana do potrzeb współczesnych społeczeństw nie może być definiowana w odniesieniu do określonego okresu życia – na przykład jako edukacja dorosłych w przeciwstawieniu do edukacji młodzieży – lub do zawężonych celów – jako przygotowanie zawodowe w odróżnieniu od przygotowania ogólnego. Odtąd czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie”⁴.

¹ Zob. kształcenie ustawiczne w ujęciu OECD: Klercq J. (1997), *Lifelong Learning for all. Meeting of Education Committee At Ministerial Level, 16-17.01.1996*. Paryż, s. 89.

² Delors J. (red.) (1998), *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku – Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. [online], Warszawa, [dostęp: 2012.05.01], *Cztery filary edukacji*, Dostępny w Internecie: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.

³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dz. U. UE z 2006 r. seria L nr 394.

⁴ Tamże.

Uczelnia wyższa przez organizację procesu kształcenia zapewnia dostęp do wiedzy, czemu jednak nie zawsze towarzyszy okazja do rozwoju umiejętności i kompetencji, z tego też powodu jest to w praktyce najsłabsze ogniwo kształcenia akademickiego. Dydaktyka szkoły wyższej powinna być jednak nastawiona na wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju poznawczego oraz samodzielnego myślenia studentów i studentek celem kształtowania postaw zawodowej i życiowej zaradności, innowacyjności i kreatywności. Szczególnie ma to znaczenie w przygotowaniu młodego człowieka do zawodu nauczyciela.

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk opracował standardy kompetencji zawodowych nauczycieli współczesnej polskiej szkoły, wśród których wyróżnił pięć ich grup⁵:

1. Kompetencje pragmatyczne, charakteryzujące się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.
2. Kompetencje współdziałania, charakteryzujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela.
3. Kompetencje komunikacyjne, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych.
4. Kompetencje kreatywne, charakteryzujące się innowacyjnością i niestandardowością działań nauczyciela.
5. Kompetencje informatyczno-medialne, polegające na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji.

Te kompetencje wyróżnione są również, choć w nieco innej formie, wśród ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”⁶.

Zdobyta wiedza powinna motywować studentów do intelektualnego wysiłku, rozbudzając ich ciekawość i zainteresowanie, a jednocześnie wdrażać do innowacyjnych działań w środowisku edukacyjnym, co jest istotnym elementem przygotowania ich do wielu profesjonalnych zawodowych działań.

Kształceniu, a więc nauczaniu i uczeniu się, przypisuje się wyjątkową rangę, gdyż zmierza do rozwoju dyspozycji instrumentalnych (wiedzy, umiejętności, inteligencji itd.). Współczesna teoria kształcenia oddala się od stanowiska, które kojarzy się tylko z „przekazywaniem wiedzy”, wiąże je natomiast z rozwojem całej osobowości człowieka i można w tym zakresie wyróżnić zdolność do:

- poznawania świata i włączenie się w jego kulturę;
- przygotowania się do udziału w formułowaniu i przetwarzaniu tego świata;

⁵ Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

⁶ *Zalecenie Parlamentu...*, op. cit.

- rozwijania sprawności i kompetencji, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań;
- kształtowania indywidualnego stosunku do wartości społecznych, poznawczych, artystycznych, moralnych i religijnych;
- samookreślenia się do współdecydowania.

Proces opanowania wiadomości, umiejętności i nawyków związanych z zawodem nauczyciela odbywa się w nurcie przechodzenia od teorii do praktyki (jedno z ogniw procesu kształcenia według klasycznej koncepcji W. Okonia⁷). Na zajęciach teoretycznych studenci i studentki poznają naukowe twierdzenia, na podstawie których można opisać rzeczywistość i wyjaśnić zależności w niej występujące. Na zajęciach praktycznych, w trakcie odbywania praktyki zawodowej mają okazję dokonać weryfikacji opanowanej wiedzy i jej użyteczności oraz nabyć nowych umiejętności i wiadomości.

Analiza naukowej literatury przedmiotu pod kierunkiem naukowców, autoritetów, ekspertów i specjalistów wyprzedza zajęcia praktyczne/praktyki zawodowe, które są integralnym ogniwem procesu kształcenia, przygotowującym przyszłych nauczycieli (specjalistów) do realizacji zadań zawodowych w środowisku edukacyjnym. Studenci i studentki wprowadzani są na specjalności nauczycielskiej w treści merytoryczne do nauczania danego przedmiotu (prowadzenia zajęć) przez przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne oraz przez osobisty udział w odpowiednich formach praktyki społecznej, kulturowej, oświatowej – szeroko pojętej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Sprzyja to kształtowaniu właściwych postaw młodych ludzi, ich cech osobowości, co ma na celu wyrobienie u kandydatów na nauczycieli odpowiednich kompetencji, predyspozycji, nastawień i umiejętności do personalnego kontaktu z uczniem, twórczego i aktywnego współuczestnictwa w środowisku społecznym, edukacyjnym.

W przygotowaniu studentów i studentek na kierunku pedagogika należy precyzyjnie opisać efekty kształcenia w zakresie stwarzania możliwości poznania i doskonalenia warsztatu pedagogicznego niezbędnego do wykonywania zawodu nauczyciela⁸. Absolwenci po zakończeniu kształcenia przygotowującego (na poziomie studiów wyższych) powinni posiadać wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, wychowania, nauczania i uczenia się. Powinni również pozyskać wiedzę z zakresu organizowania działań wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych w oparciu o doświadczenie własne zdobyte w praktycznym działaniu. Wśród ogólnych efektów kształcenia wymienione zostały takie jak: umiejętność diagnozowania, analizowania i interpretowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych ze wskazaniem motywów zachowań uczestników, mając

⁷ Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, s. 148.

⁸ Zob. Załącznik do *Rozporządzenia 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; [online], Dostępne w Internecie: http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/17/11/17110/20120117_POZ._131.pdf).

umiejętność doboru strategii realizowania działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych. Równolegle z realizacją zajęć w uczelni powinna być zaplanowana realizacja praktyk studenckich. Można zastanowić się, jakim spoiwem połączyć treści wiedzy ogólnoakademickiej, którą studenci i studentki zdobywają w toku studiów, z doświadczeniem pedagogicznym w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w różnych klasach i zespołach uczniowskich, co stanowi wiedzę praktyczną w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, w tym planowanie, realizowanie i ocenianie wyników procesu kształcenia.

Znaczenie metod aktywnych w kształceniu osób dorosłych

Istnieje potrzeba nieustannego poszukiwania optymalnego modelu nauczania teorii w połączeniu z praktyką pedagogiczną studentów celem wyposażenia ich w umiejętności i kompetencje. W procesie powstawania metod nauczania możemy wydzielić cztery przełomowe wydarzenia związane z przewagą środków nauczania. Pierwszy – kiedy rodzice, występując w roli nauczycieli swoich dzieci, zostali zastąpieni przez nauczycieli profesjonalistów. Druga – kiedy nastąpiła zmiana słowa ustanego na słowo pisane. Trzecia – kiedy do nauczania zostało wprowadzone słowo drukowane. Czwarta – kiedy do nauczania weszły automatyzacja i komputeryzacja.

Zapewne rozwój różnych metod nauczania związany jest ze wzrostem zaangażowania osób uczących się. Mechaniczne uczenie się na pamięć tekstów, wzbogacone metodami nauczania takimi jak obserwacja, eksperyment, doświadczenie, gry symulacyjne, drama, warsztat wzbogaciły rozwój zdolności umysłowych uczących się. Istnieje wiele metod akademickiej edukacji, na przykład:

- przyswojenie przez uczących się treści poprzez powtarzanie z wykorzystaniem różnych ćwiczeń;
- stosowanie metod aktywizujących celem dochodzenia przez uczących się do samodzielnych wniosków i uogólnień;
- stosowanie metod werbalno-wzrokowo-słuchowych celem rozwoju aktywności umysłowej;
- stosowanie metod heurystycznych z wykorzystaniem własnych doświadczeń celem rozwoju intelektu, uczuć i woli;
- stosowanie metod i technik badawczych, praktycznych, laboratoryjnych celem stymulowania, motywacji, kontroli i samokontroli procesu uczenia.

Edukacja ukierunkowana na wzbogacenie umiejętności uczenia się (w tym też studenta) ma za zadanie wspieranie takich umiejętności jak: uczenia się, sprawnej komunikacji, współpracy z innymi, planowania swojego rozwoju i dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej. Istotną rolę edukacji na poziomie szkoły wyższej, jest

przygotowanie absolwentów do wykonywania zadań zawodowych i z tego względu należy kształcić wszystkie wyżej wymienione metaumiejętności.

Istnieją możliwości modyfikowania i odkrywania różnych wariantów stosowanych metod nauczania, które powinny w swej treści łączyć wiedzę teoretyczną i praktyczną. W nauczaniu akademickim coraz częściej wdrażane są metody aktywnego nauczania, a wśród nich są:

1. **Metoda analizy konkretnych sytuacji** – sytuacje mogą być standardowe, praktyczne, eksperymentalne. Podczas analizy konkretnych sytuacji możliwe są takie etapy jak: określenie zadania, zespołowa praca nad zadaniem, dyskusja, podsumowanie.
2. **Rozwiązywanie sytuacji problemowych** – działalność naukowo-poznawcza studentów celem zbliżenia ich do poznania edukacyjnej rzeczywistości, np: zastosowanie posiadanej wiedzy w niestandardowych sytuacjach, konfrontacja wiedzy teoretycznej w konkretnych sytuacjach związanych z praktyką pedagogiczną.
3. **Metoda dyskusji** – swobodne podzielenie się opiniami na wybrany temat. Należy wykazać się umiejętnością przedstawienia określonego stanowiska, przedstawiając stosowną argumentację i wspierając się wiedzą teoretyczną i praktyczną.
4. **Metoda okrągłego stołu** – studenci mogą w różnych zespołach tematycznych, problemowych prowadzić dyskusję, polemiki wykorzystując materiały z wykładów, zajęć praktycznych, publikacji pedagogicznych czy operując faktami i zdarzeniami z praktyki studenckiej.
5. **Burza mózgow** – szukanie w grupie alternatywnych wariantów rozwiązania problemowej sytuacji. W metodzie ważne jest sformułowanie problemu, trening intelektualny, czyli generowanie pomysłów, wybór najlepszych rozwiązań, które mogą być efektywne w praktyce pedagogicznej.
6. **Metody korekcji osobistych wartości** – wspomaganie poznania i rozwoju cech osobowości, wartości studentów przez nich samych; student zachęcony jest do podejmowania inicjatyw w zakresie realizacji samowychowania, autorefleksji, autoedukacji.
7. **Metoda projektów innowacyjnych** – jest skierowana na rozwój niestandardowego myślenia innowacyjnego. Student ma możliwość sformułowania wielu pomysłów celem zwiększenia efektywności procesu nauczania, uczenia się.
8. **Metoda treningu** – wspomaga potencjał poznawczy studenta z wykorzystaniem środków werbalnego i niewerbalnego porozumiewania się. Aktywne nauczanie w małych grupach naukowo-treningowych celem stworzenia okazji do zdobywania zdolności przewidywania następstw określonych zdarzeń i sytuacji.

9. **Metoda wideotreningu** – trening z wykorzystaniem zapisu wideo dla rozwiązywania pedagogicznych, psychologicznych sytuacji, które poddawane są analizie z pozycji dysponowania werbalnymi i niewerbalnymi komunikatami. W wideotreningu założeniami są takie zasady jak: wideokomentarz rozpatrywany jest jako podstawa błędu, a nie jako dowód, pozyskane są psychologiczne zasady powstania i rozwoju błędu zawodowego, charakteryzowane są motywy czynów i zachowań studentów.

W procesie przygotowania studentów do zawodu nauczyciela istotne jest również wprowadzenie **technologii pedagogicznych**. W latach 60. i 70. XX wieku pojęcie „technologia pedagogiczna” było generalnie związane z metodyką używania technicznych środków nauczania. W USA wydawane jest specjalistyczne naukowe czasopismo „Educational Technology”. Technologia pedagogiczna jest zbiorem pojęć o metodach i środkach stosowanych w organizacji celem kierowania procesem naukowo-dydaktyczno-wychowawczym, pozwalającym sukcesywnie realizować postawione cele kształcenia⁹. Technologia pedagogiczna daje studentom możliwość uczestniczenia w różnorodnych pracach celem poznania procesu edukacji i zachodzących w nim zależności oraz dokonania oceny swojej poznawczo-twórczej aktywności podczas uczestniczenia w zajęciach. Ucząc studentów/studentki na kierunku pedagogika, należy przyjąć taką koncepcję kształcenia, która umożliwi im nie tylko zdobycie wiedzy i umiejętności objętych programem studiów, ale też wiedzy i umiejętności o sposobach uczenia się.

Uzasadnione wdaje się być założenie, że studenci kształceni aktywnymi technikami edukacyjnymi, wykonując w przyszłości zawód nauczyciela, będą starali się pracować ze swoimi uczniami podobnie skutecznymi metodami.

Efektywność procesu nauczania we współczesnym świecie ukierunkowana jest na kształtowanie kompetencji osób uczących się, co wymusza potrzebę stosowania skutecznych metod i technik edukacyjnych.

Metoda warsztatowa

Metoda warsztatowa wyrosła na gruncie nauk psychologiczno-pedagogicznych. W psychologii dotyczy to głównie trzech nurtów: neobehawioryzmu, koncepcji poznawczych i psychologii humanistycznej. Dwa pierwsze podejścia psychologiczne, a szczególnie poznawcze teorie uczenia się i pamięci, wywarły duży wpływ na dydaktykę. W zasadzie można zauważyć wzajemne inspirowanie się i stymulację pedagogiki i określonych dziedzin psychologii. Współczesne koncepcje procesu dydaktycznego opierają się na analizie rodzajów i wyników uczenia się. Wiedzę pedagogiczną – jak skutecznie uczyć się i wychowywać – można wykorzystywać w dwojaki sposób:

⁹ Jolles R.L. (2005), *Workshops. Presentation skills for consultants trainers and teachers*. Hoboken; Brooks-Harris J.E. (1999), *Workshops. Designing and facilitating experiential learning*. Thousand Oaks.

1. Należy dostosować się do stworzonych w procesie edukacji warunków, a zgłębiając je, podjąć się realizacji wytyczonych wcześniej zadań.
2. Wykorzystując wiedzę pedagogiczną, można projektować najważniejsze elementy sytuacji dydaktycznych, zaplanować proces nauczania tak, aby sprzyjał on nauczaniu określonych treści. Można wymienić wiele nazwisk autorów popularnych podręczników przedstawiających wskazówki do kształcenia nauczycieli. We wstępie do *Zasad projektowania dydaktycznego* zapisane jest stwierdzenie: „Ludzie nauczają po to, aby wspomóc uczenie się innych ludzi”¹⁰.

Zajęcia warsztatowe są tradycyjnym sposobem dopełnienia kształcenia, jedną z metod uczenia się w grupie. Wydaje się, iż metoda warsztatowa może być szczególnie skuteczna w nauczaniu i rozwijaniu warsztatu pracy nauczyciela, gdyż jest to efektywna forma zajęć szkoleniowych. Ich celem jest przygotowanie studentów do pracy przez doskonalenie ich warsztatu pracy oraz stworzenie im możliwości rozwoju zawodowego przez superwizję. Praca metodą warsztatową wspierana jest licznymi technikami, których celem jest aktywizacja uczestników warsztatu. Porównując typowe wykłady, ćwiczenia i seminaria z zajęciami warsztatowymi można zauważyć wyraźną różnicę. Tylko warsztaty dają możliwość uruchomienia celowej, spontanicznej aktywności każdego członka grupy, ponieważ jest to uczenie przez doświadczenie, przeżywanie oraz rozumienie.

Aktywność prowadzącego warsztaty zostaje ograniczona do minimum, a jego rolą jest motywowanie, koordynowanie i podsumowywanie efektów pracy grupy. Chcąc uzyskać efekt w postaci działania wszystkich uczestników grupy, kreatywnie rozwiązującej problemy, prowadzący stosuje różne metody aktywizujące. W zajęciach warsztatowych ważna jest znajomość zjawisk związanych z pracą w grupie, czyli stworzenie optymalnych warunków do uczenia się w grupie i zwrócenie uwagi na rozwój procesu grupowego (dynamiki grupy, określonego ciągu zdarzeń, które zachodzą w grupie). Na efektywność przeprowadzonego warsztatu mają wpływ:

- warunki techniczne – liczba osób, czas trwania, miejsce, liczba prowadzących, wykorzystane pomoce i materiały dydaktyczne;
- czynniki psychologiczne – klimat pracy, bezpieczeństwo i zaufanie, postawa prowadzącego, aktywność uczestników grupy.

Podczas prowadzenia zajęć metodą warsztatową mogą wystąpić następujące zjawiska:

- wzrost samoświadomości, niezależności i otwartości uczestników grupy;
- konformizm – syndrom myślenia grupowego;
- konfrontacja – między uczestnikami a prowadzącym;

¹⁰ Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa.

- powstawanie struktury grupy – przyjmowanie przez uczestników warsztatu określonych ról, pozycji;
- poczucie bliskości, izolacji
- osłabienie mechanizmów obronnych;
- budowanie grupy wsparcia.

Niektóre z powyższych zjawisk są korzystne dla przebiegu procesu uczenia się, inne mniej odpowiednie czy wręcz niepożądane, np. osłabienie mechanizmów obronnych. Niemniej metoda warsztatowa posiada wiele zalet i ma swoje stałe miejsce w procesie edukacji.

Metoda warsztatowa jest metodą aktywizującą uczestników zarówno emocjonalnie, jak również poznawczo i intelektualnie, z wykorzystaniem ich wiedzy i doświadczenia. Organizowanie pracy w grupie metodą warsztatową polega na odkrywaniu potencjału twórczego ludzi i ich możliwości uczenia się oraz zalet pracy zespołowej. Podstawowymi założeniami pracy w zespole metodą warsztatową są przekonania, że:

- człowiek dąży do rozwoju i poznania otaczającego świata, zdobycia wiedzy i doświadczenia, z którego może korzystać w trakcie uczenia się;
- człowiek zdolny jest do dokonywania wyborów w sposobie uczenia się;
- praca w grupie może być bardziej efektywna od pracy indywidualnej, w trakcie wykonywania czynności podwyższa się poziom świadomości wykonywania czynności ze względu na zaangażowanie funkcji poznawczo-kontrolnych i ewaluatywno-motywacyjnych;
- człowiek uczy się odpowiedzialności za efekty uczenia się – odpowiedzialność ta przesuwana jest wyraźnie w kierunku uczących się, w przeciwieństwie do tradycyjnego sposobu nauczania, gdzie odpowiedzialny jest głównie uczący;
- człowiek, ucząc się przez przeżywanie, lepiej przyswaja sobie nowe treści – więcej zapamiętuje, angażując się zarówno emocjonalnie, jak i intelektualnie, aniżeli tylko słuchając i obserwując;
- człowiek efektywniej uczy się, gdy może samodzielnie odkrywać podstawowe treści i zasady funkcjonowania danych struktur procesów.¹¹

Można przypuszczać, że uczestnictwo w takiej formie zajęć nie tylko umożliwia określony poziom kompetencji intelektualnych, ale także nabycie szeroko rozumianych kompetencji osobowych (emocjonalnych, komunikacyjnych, twórczych) oraz ukształtowanie postaw i wartości asymilowanych i realizowanych. Edukacja jest procesem, który inspiruje rozwój młodego człowieka i pomaga mu odnaleźć osobiste cele i wartości. Jest również procesem ukierunkowanym na kształtowanie osoby jako podmiotu istnienia i działania – osoby samopoprowadzającej, samoposiadającej i samostanowiącej¹².

¹¹ Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot.

¹² Wołodźko E. (2003), *Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu samoopowiedzialności studentów*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 21.

Doświadczenia w realizacji warsztatów przygotowujących do praktyk pedagogicznych

Świadomość pedagogiczna przyszłych nauczycieli w najogólniejszym rozumieniu obejmuje ogół sądów, poglądów i przekonań dotyczących rzeczywistości edukacyjnej oraz prawidłowości nią rządzących. Formuje się w toku procesu kształtowania ogólnego i profesjonalnego, a także przez sytuacje życiowe, zdobywane dzięki nim doświadczenie, a zwłaszcza to związane z pełnieniem ról ucznia, studenta, praktykanta (uczestnika praktyk pedagogicznych). Ten rodzaj świadomości jest czasem określany mianem osobistej teorii pedagogicznej, na którą składają się preferowane przez jednostkę wartości i zasady pracy pedagogicznej oraz stosowane schematy i stereotypy w interpretacji sytuacji wychowawczych. Powstają one na bazie refleksji zespołowej z własnymi lub innych studentów, wykładowców, nauczycieli, metodyków (osób biorących udział w edukacji studentów przygotowujących do zawodu nauczyciela), którzy, dzieląc się własnym doświadczeniem, dają również szansę na osobistą interpretację poznanych teorii nauk humanistycznych i społecznych oraz praktyk pedagogicznych. Student ma okazję w toku studiów łączyć wiedzę naukową i przygotowanie praktyczne, budując swoją świadomość odnośnie roli nauczyciela w procesie edukacji. Właściwe wykształcenie przyszłych pedagogów stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesnego szkolnictwa, co zostało już wymienione we wstępnej części artykułu. Celowo użyte zostało tu słowo „wyzwanie”, gdyż szkolnictwo wyższe na kierunku pedagogika dostrzega wyraźną potrzebę podnoszenia jakości kształcenia oraz dostosowywania jego formy do stale zmieniających się realiów życia społecznego. Najlepszym przykładem tego mogą być nowatorskie projekty unijne oscylujące wokół tematyki skutecznego nauczania oraz wychowania. Edukacja oraz nauczanie należą do kluczowych kwestii społecznych.

Bardzo silną i pozytywnie oddziałującą inicjatywą wsparcia dla przyszłych nauczycieli mogą być przeprowadzane na uczelniach projekty unijne, inspirowane i realizowane przez kadrę specjalistów z przygotowaniem pedagogicznym.

Przykładem próby podniesienia jakości kształcenia w zawodzie nauczyciela jest projekt „Praktyka na miarę szyta”, realizowany przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi. Współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny (*Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, w ramach działania 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli*). Projekt zakładał wieloaspektową współpracę pomiędzy placówkami edukacyjnymi (wyższa uczelnia, szkoły, przedszkola) a studentami i studentkami (przyszłymi pedagogami). W partnerstwie z Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi objęto projektem 110 studentek i studentów kierunku pedagogika ze specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, przygotowując ich do pracy w klasie „0” i klasach I–III (I etap edukacji szkolnej).

Z założeń projektu wynikały konkretne działania, między innymi takie jak:

- poznanie obszaru działań opiekuńczo-wychowawczych pedagogów, nauczycieli, wychowawców w placówkach oświatowych celem przygotowania studentów/studentek do odbycia praktyk pedagogicznych;
- zorganizowanie szkoleń (cyklu warsztatów) celem rzeczywistego przygotowania studentów i studentek do poznania zadań zawodowych nauczyciela przed wejściem do placówek (miejsc odbywania praktyk) oraz kształtowania kompetencji kluczowych (społecznych, komunikacyjnych) niezbędnych w pracy nauczyciela;
- zorganizowanie cyklu warsztatów, w których uczestniczyli opiekunowie praktyk (nauczyciele i nauczycielki) celem zapewnienia jakości merytorycznej prowadzonych przez nich szkoleń dla studentów/studentek;
- odbycie praktyk pedagogicznych przez studentów i studentek po zakończeniu warsztatów.

Tabela 1

Schemat organizacji warsztatów przeprowadzonych w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”

Uczestnicy	Liczba grup	Liczba warsztatów	Liczba godzin (warsztat)	Realizacja godzin
Studenci (studia niestacjonarne)	9	6	8	432
Studenci (studia stacjonarne)	2	6	8	96
Opiekunowie praktyk	3	5	8	120
			Razem	648

Źródło: Opracowanie własne.

Projekt „Praktyka na miarę szyta” jest odpowiedzią na aktualne zapotrzebowanie nie tylko rynku edukacyjnego, ale i samych zainteresowanych tj. studentów.

Planując działania projektowe, dotyczące organizacji modułu warsztatowego dla studentek i studentów oraz opiekunów i opiekunek praktyk pedagogicznych, dokonano starannej rekrutacji osób prowadzących warsztaty. Podjęto współpracę z wykładowcami posiadającymi przygotowanie pedagogiczne, a ponadto legitymującymi się kwalifikacjami w zakresie: edukacji początkowej, terapii pedagogicznej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Zaproszono również do współpracy specjalistów z zakresu doradztwa zawodowego, starszych wizytatorów Kuratorium Oświaty i Wychowania w Łodzi. Trenerzy otrzymali materiał metodyczny w wersji

PDF w celu zapoznania się ze wskazówkami koordynatorów i rozpoczęcia wstępnej dyskusji dotyczącej realizacji celów i zakładanych rezultatów zadania.

Projekt, oprócz walorów metodycznych i dydaktycznych, zachęcał zarówno trenerów, jak i studentów do pracy w grupie, co korzystnie wpływa na integrację społeczności uczelnianej. Realizację warsztatów z beneficjentami zaplanowano na kwiecień, maj i czerwiec 2011 roku.

Tematyka i zakres warsztatów dla studentów zostały podzielone na poniżej opisane bloki tematyczne:

1. „Zawód – nauczyciel, zawód – wychowawca. Wsparcie kompetencji kluczowych”

Rolą trenera była pomoc w zdobyciu przez uczestników i uczestniczki warsztatów umiejętności z zakresu organizacji pracy z grupą/klasą, poczynając od realizacji zadań związanych z integracją dzieci/uczniów. Studenci i studentki wspólnie ustalali z prowadzącymi zasady współpracy, wypracowywali (poprzez udział w różnorodnych zadaniach) zasady obowiązujące w kierowaniu pracy zespołu oraz przyjmowaniem ról grupowych. Istotnym elementem było zapoznanie uczestników z tematyką indywidualizacji nauczania w stosunku zarówno do dziecka wybitnie uzdolnionego, jak i przejawiającego trudności wychowawcze. Ze względu na pracę nauczyciela z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi studenci i studentki poznali zasady organizowania im wsparcia i pomocy w procesie edukacji. Moduł ten obejmował następujące zagadnienia:

- praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- praca z uczniem zdolnym;
- praca z uczniem stwarzającym problemy wychowawcze;
- praca z uczniem z dysfunkcjami psychofizycznymi;
- ADHD;
- dysleksja;
- dziecko z niepełnosprawnością;
- zaburzenia zachowania na tle organicznym;
- problemy wychowawcy w szkole i przedszkolu;
- komunikacja;
- motywacja;
- fobia szkolna;
- diagnoza pedagogiczna dziecka/ucznia (cele i sposoby diagnozy);
- narzędzia i metody diagnozy pedagogicznej;
- diagnoza psychospołecznego funkcjonowania ucznia;
- współpraca nauczyciela z rodzicami i środowiskiem;
- współdziałanie nauczycieli i rodziców;

- formy współdziałania nauczycieli z rodzicami/opiekunami prawnymi dziecka/ucznia;
- współdziałanie nauczycieli ze środowiskiem;
- dyskryminacja w szkole.

Uczestnicy i uczestniczki warsztatów mieli okazję uzyskać informację, w jaki sposób organizować współpracę z rodziną ucznia i nauczycielami, a także z zespołem specjalistów, celem rozpoznawania i diagnozowania problemów dziecka. Forma i metody aktywizujące zastosowane w przeprowadzonych warsztatach były okazją do rozwijania predyspozycji studentów i studentek ważnych dla radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wynikających z kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

2. „Efektywne nauczanie”

W tej części trener pomagał uczestnikom zdobyć wiedzę dotyczącą podstaw uczenia się i zapamiętywania. Ponadto zapoznawał studentów i studentki z różnorodnymi metodami i technikami kształcenia, aby młodzi ludzie mogli je dobrać w przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela stosownie do potrzeb edukacyjnych. Ćwiczenia były prowadzone ze studentami w taki sposób, aby po modyfikacji i przystosowaniu treści mogli je wykorzystać w pracy ze swoimi przyszłymi uczniami. Ta część warsztatów poruszała następujące zagadnienia:

- psychologiczne podstawy uczenia się w szkole i przedszkolu;
- właściwości ucznia;
- właściwości nauczyciela;
- właściwości sytuacji;
- metody i techniki nauczania;
- wybrane techniki aktywizujące;
- wykorzystywanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu;
- w jakich celach komputer pojawia się w szkole?;
- przykłady posługiwania się komputerem na lekcjach przedmiotowych i wychowawczych;
- przykłady posługiwania się komputerem w procesie nauczania poza lekcjami szkolnymi;
- profilaktyka zagrożeń internetowych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- dyskryminacja ucznia ze względu na płeć;
- dlaczego w szkole istnieje tak wiele stereotypów?;
- sposoby przeciwdziałania nierównemu traktowaniu ze względu na płeć w codziennej pracy nauczyciela;
- uregulowania prawne z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć w szkole.

Warsztat miał na celu zapoznanie uczestników z najważniejszymi prawami, jakie rządzą uczeniem się człowieka, przybliżenie aktywizujących metod i technik nauczania, które będą mogły zostać wykorzystane w pracy na lekcji. Cel warsztatu to także przekonanie przyszłych nauczycieli, że warto posługiwać się technologiami informacyjnymi na lekcjach i w organizowaniu innych form edukacyjnych

3. „Szkoła jako środowisko pracy nauczyciela”

W ramach tego bloku studentki i studenci byli przygotowywani do odbywania właściwych praktyk pedagogicznych w szkołach. Bardzo ważne dla przyszłych nauczycieli jest to, aby zorientowali się w sposobie organizacji i działania ich przyszłych zakładów pracy. Studentki i studenci mieli okazję pozyskać umiejętności dotyczące planowania lekcji, ich prowadzenia oraz dokumentowania swoich nauczycielskich czynności. W warsztatach przekazano ponadto wskazówki dotyczące współdziałania nauczycieli z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi celem wspierania uczniów i ich rodziców w wyrównywaniu szans edukacyjnych wszystkich uczestników tego procesu.

Na tym etapie szkolenia studentom zostały przekazane treści dotyczące:

- zasad funkcjonowania szkoły i przedszkola;
- praw i obowiązków nauczycieli;
- ścieżki kariery zawodowej nauczyciela, stopni awansu zawodowego;
- edukacyjnego rynku pracy i możliwości zatrudnienia dla nauczycieli;
- współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną;
- nadzoru pedagogicznego;
- przygotowania i dokumentowania zajęć szkolnych;
- sposobów przeciwdziałania dyskryminacji zawodowej nauczycieli.

Warsztat miał za zadanie zapoznać uczestników z zasadami funkcjonowania szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem praw i obowiązków dotyczących pracy nauczyciela i stopniami awansu zawodowego. Studenci zostali również uwrażliwieni na ewentualne przejawy dyskryminacji w szkole ze względu na płeć, ze szczególnym uwzględnieniem dyskryminacji w zawodzie nauczyciela (traktowanego jako zawód typowo kobiecy). Tematyka i zakres warsztatów dla opiekunów praktyk zostały podzielone na poniższe bloki tematyczne:

1. Wdrażanie praktyk pedagogicznych.
2. Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu.
3. Technologie informacyjne w nauczaniu.
4. Przeciwdziałanie dyskryminacji zawodowej.
5. Multimedialne środki dydaktyczne w nauczaniu przedszkolnym.

Trenerzy kreowali sytuacje, w których osoby przygotowujące się do roli opiekunów i opiekunek praktyk pedagogicznych w realizowanym projekcie mogły

wymienić się własnymi refleksjami, doświadczeniami, dobrymi i sprawdzonymi rozwiązaniami w obszarze działań edukacyjnych. Opiekunowie praktyk zapoznali się również z rozwiązaniami teoretyczno-metodycznymi powstałymi na gruncie nowoczesnych koncepcji kształcenia. Zaprezentowano im sposoby wykorzystania technik multimedialnych celem zachęcenia do doskonalenia własnych umiejętności w zakresie projektowania i realizacji procesu edukacyjnego we współpracy ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym w otoczeniu informatycznym.

Projekt „Praktyka na miarę szyta” dał możliwość zapoznania się studentom i studentkom z nowoczesnymi metodami nauczania wspieranymi nowoczesnymi technologiami (np. tablice multimedialne) i sposobami wykorzystania ich podczas prowadzenia zajęć. Każde spotkanie zostało wzbogacone materiałami dydaktycznymi opracowanymi w ramach projektu przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych¹³ i trenerów. Materiały warsztatowe zostały uzupełnione bibliografią i publikacjami źródłowymi celem zmotywowania uczestników do samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania swoich profesjonalnych umiejętności. Trenerzy, pracując metodami aktywnymi, realizowali treści wynikające z założeń projektu w oparciu o doświadczenia własne i innych nauczycieli. Praca w grupach dziesięcio-, dwunastoosobowych zapewniała dobrą atmosferę i każdemu uczestnikowi stwarzała możliwości wyćwiczenia zdobytych umiejętności i sprawdzenia ich w pracy z grupą. Pod profesjonalnym nadzorem trenerów studenci i studentki mogli kształtować swoje kompetencje społeczne, uczyć się praktycznego wykorzystania wiedzy i możliwości.

Uczestnicy warsztatów pozytywnie ocenili efektywność przeprowadzonych warsztatów w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”. Otrzymali certyfikaty ukończenia każdego z cykli warsztatów (po uzyskaniu 80% obecności). Studenci, którzy nie spełnili minimum zaliczającego uczestnictwo w projekcie, zostali zaproszeni na indywidualne konsultacje z koordynatorem ds. warsztatów celem uzupełniania wiedzy i pobrania brakujących materiałów metodycznych.

Oczywiście trzeba podkreślić, iż dostrzegamy, że był to dodatkowy wysiłek dla studentów i studentek, przychodzących na warsztaty niezależnie od pozostałych zajęć. Mimo zabezpieczenia w projekcie dodatkowego wsparcia (np. harmonogramu warsztatów dopasowanego do planu studiów, ciepłego posiłku, elastyczności co do formy zaliczenia części warsztatów w indywidualnych, trudnych przypadkach), niektórym trudno było pogodzić warsztaty np. z pracą zawodową. Nie wszyscy od razu dostrzegli potrzebę takich zajęć, stanowiących swoiste repetytorium lub szkolenie wprowadzające przed wejściem do prawdziwej szkoły, jednak potem okazało się, że pozyskane w ten sposób informacje i materiały stanowią nieocenioną pomoc

¹³ Wszystkie materiały warsztatowe dla uczestników i uczestniczek (materiały szkoleniowe) oraz osób prowadzących warsztaty (materiały dydaktyczne), jak również poradniki, które miały służyć jako „pierwsza pomoc” w czasie praktyk, znajdują się na stronie internetowej projektu (www.praktyki-pedagogiczne.pl) w zakładce „Materiały”.

i pomagają w przełamaniu niepewności w nowej roli. Uczestnicy warsztatów po odbyciu szkolenia zostali wstępnie przygotowani do praktyki pedagogicznej, podczas której mogli rozszerzać wiedzę i rozwijać umiejętności, kompetencje w zakresie zawodu nauczyciela, co będzie stanowiło potwierdzenie osiągnięcia celów projektu. Nauczyciele i nauczycielki zaś, przyjmujący rolę opiekuna praktyk (uczestnicy warsztatów), swoją wiedzą i doświadczeniem w zakresie własnej praktyki zawodowej starali się pełnić rolę przewodnika, osoby znaczącej, autorytetu dla młodych adeptów sztuki nauczycielskiej, a co więcej – poczuli się do współodpowiedzialności za efekty tak zrealizowanej praktyki.

Efekty wynikowe działań prowadzonych w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”:

- opracowanie materiałów szkoleniowych pedagogiczno-metodycznych dla studentów i opiekunów, z uwzględnieniem najnowszych trendów w organizacji procesu nauczania – uczenia się w aspekcie nauk pedagogicznych, psychologicznych;
- przygotowanie nauczycieli (opiekunów praktyk), placówek edukacyjnych i studentów kierunku pedagogika do realizacji praktyk studenckich przez udział w warsztatach metodycznych;
- opracowanie nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych dostosowanych do potrzeb zawodowych przyszłych nauczycieli, celem skutecznego wykonywania przez nich zadań we współczesnej szkole, przy współpracy z rynkiem pracy;
- poprawa jakości szkolenia studentów i studentek przez wprowadzenie innowacyjnych technik i metod pracy w ramach przeprowadzonych warsztatów, które mogą przyczynić się do doskonalenia umiejętności dydaktycznych, diagnostycznych;
- poprawa jakości odbywania praktyk przez wprowadzenie form i metod prowadzenia zajęć, zapewniających wykształcenie kreatywnego i refleksyjnego nauczyciela-wychowawcy, mogącego sprostać wyzwaniom współczesnej pedagogiki.

Tak przygotowana przez koordynatorów koncepcja organizacji praktyk miała za zadanie zapoznać studentów – przyszłych nauczycieli z całym obszarem pracy nauczyciela-wychowawcy.

We współczesnej edukacji coraz ważniejsze staje się uczenie przez doświadczenie, a formą pracy, która daje nam takie szanse, jest metoda warsztatowa. Warsztat to forma pracy, która koncentruje się wokół zdobywania przez uczestników konkretnych umiejętności, inicjowania rozwoju pewnych postaw. Jest to okazja do wzbogacenia wyobraźni uczestnika, kształtowania umiejętności wartościowania, budzenia i pogłębiania świadomości samego siebie i innych, a także kształcenia

zdolności projektowania nowych działań. Najważniejszym celem jest jednak kształtowanie umiejętności interpersonalnych, tak istotnych w pracy pedagoga, opartej na interakcjach społecznych. Udział w praktycznych zajęciach przyczynia się do zwiększenia skuteczności w nauczaniu oraz wyrabianiu w studentach kompetencji pomocnych w radzeniu sobie z wyzwaniami, jakie niesie nauczanie innych.

Edukacja ma priorytetową i kreatywną rolę w nadawaniu kształtów przyszłości w każdym jej wymiarze i z tego względu należy szczególnie zadbać o jakość kształcenia przyszłych nauczycieli, gdyż to oni winni dążyć do wszechstronnego (wielokierunkowego) rozwoju ucznia jako nadrzędnego podmiotu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna wymaga harmonijnej realizacji zadań w zakresie nauczania, wychowania.

Organizacja i prowadzenie szkoleń oraz warsztatów doskonalących umiejętności społeczne i komunikacyjne są działaniami koniecznymi. Pedagodzy powinni posiadać i systematycznie wzbogacać swoją wiedzę z tej tematyki, aby móc skutecznie działać na polu wychowawczym i edukacyjnym. Powinni także być świadomi roli, jaką odgrywają kompetencje społeczne w ich pracy, aby podnosić jej jakość oraz wartość. Nauczyciel jest osobą, która wyznacza drogę rozwoju swoim podopiecznym. Stawiane przed nim zadania są odpowiedzialne i wymagają wiele poświęceń i samorozwoju.

Bibliografia

Brooks-Harris J.E. (1999), *Workshops. Designing and facilitating experiential learning*. Thousand Oaks.

Denek K (1998), *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa.

Jolles R.L. (2005), *Workshops. Presentation skills for consultants trainers and teachers*. Hoboken.

Klercq J. (1997), *Lifelong Learning for all. Meeting of Education Committee At Ministerial Level, 16-17.01.1996*. Paryż.

Okoń W. (1966), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.

„Pedagogika Szkoły Wyższej” (2003), red. nacz. A. Murawska, 2003 nr 21, Szczecin.

Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot.

Źródła internetowe:

Akademia Przyszłości (2012), [online], [strona www], Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Dostępne w Internecie: www.eakademiaprzyszlosci.pl.

Delors J. (red.) (1998), *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku – Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. [online], Warszawa,

[dostęp: 2012.05.01], *Cztery filary edukacji*, Dostępny w Internecie: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.

Praktyka na miarę szyta (2012), [online], [strona www], Łódź, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Dostępne w Internecie: www.praktyki-pedagogiczne.pl.

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; [online], Dostępne w Internecie: http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/17/11/17110/20120117_POZ._131.pdf.

Witek K.W. (2008), *Idea kształcenia ustawicznego w działaniach organizacji międzynarodowych. „e-mentor”* [online], nr 1, [dostęp: 2012.05.04], Dostępny w Internecie: www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/23/id/519.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dz. U. UE z 2006 r. seria L nr 394.

WŁODZISŁAW KUZITOWICZ

Obraz praktyk pedagogicznych w doświadczeniach osobistych studentek i studentów edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

„Praktyki pedagogiczne stanowią niezbędny element studiów, których ukończenie gwarantuje nabycie uprawnień do pracy w zawodzie nauczyciela. [...] Ich podstawowym i głównym celem jest przygotowanie młodego człowieka do wykonywania zawodu nauczyciela poprzez zapewnienie mu możliwości nabycia praktycznych umiejętności, poznania przyszłego środowiska pracy oraz sprawdzenia się w działaniu”. Te dwa zdania, pochodzące z programu praktyk pedagogicznych¹, opracowanego w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”, w syntetyczny sposób ujmują istotę studenckiej praktyki pedagogicznej.

Jak napisały autorki poradnika, adresowanego do studentek i studentów uczestniczących w projekcie, obok aspektów poznawczych niezwykle cennym i znaczącym doświadczeniem wyniesionym z praktyk powinno być także kształcenie refleksyjnego doświadczenia pedagogicznego. Pojęcie to związane jest z rozwijaniem samodzielnej i świadomej refleksji nad zdarzeniami, których jesteśmy świadkami w szkole. Obserwacje te mają służyć pogłębianiu wiedzy na temat uczniów, ich potrzeb oraz stanowić podstawę do formułowania wniosków do dalszej pracy².

Właśnie obserwowanie pracy nauczyciela w przedszkolu i szkole było tym, co – obok poznania zasad funkcjonowania placówki – przede wszystkim zakładano jako główny cel, przygotowując założenia pierwszej praktyki, jaką uczestniczący w projekcie studentki i studenci odbywali w placówkach od września do grudnia 2011 roku. Jednak zanim to nastąpiło, realizowane były liczne działania, które miały na celu nie tylko wypracowanie optymalnego programu owych praktyk, ale także jak najlepsze przygotowanie jego bezpośrednich realizatorów, to znaczy studentek

¹ Będzińska-Wosik i in. (b.r.), *Program praktyk pedagogicznych*. [online], Łódź, [dostęp: 22.03.2012], Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/program_praktyk_09.03.12.pdf.

² Kuleczka M., Skierska-Pięta K. (red.) (b.r.), *Dobre praktyki – zawód nauczyciel*. [online], Łódź, [dostęp: 2012.04.02], *Historyczne i społeczne uwarunkowania zawodu nauczyciela*, s. 13, Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/dobre_praktyki_zawod_nauczyciel.pdf.

i studentów oraz placówek uczestniczących w projekcie, a w nich opiekunek i opiekunów tych praktyk.

Innowacyjny program praktyk powstał na bazie szeroko zakrojonych badań sondażowych, których przedmiotem była zarówno analiza aktualnie realizowanych w szkołach wyższych programów praktyk pedagogicznych, jak też – zebranych techniką ankiety – opinii nauczycieli i studentów o dotychczas realizowanych praktykach. Wartościowym źródłem wiedzy na ten temat stały się także badania przeprowadzone 9 grudnia 2010 r. techniką *focus group interviews* (zogniskowane wywiady grupowe), które dostarczyły informacji eksperckiej, dotyczącej aktualnego stanu prowadzonych praktyk pedagogicznych, ocenianych z punktów widzenia dyrektorek i dyrektorów szkół i przedszkoli, zgromadzonych tam w dwóch dwunastoosobowych grupach.

Przygotowaniu uczestników projektu poświęcone były seminaria, zebrania i warsztaty, organizowane tak dla studentek i studentów, jak i dla dyrektorek/dyrektorów oraz nauczycielek/nauczycieli – opiekunów przedszkoli i szkół, partnerów projektu. Ze względu na temat niniejszego opracowania należy w tym miejscu wymienić jedynie działania, jakie w trosce o właściwe przygotowanie studentek/studentów do uczestniczenia w projekcie podjęło jego kierownictwo. Były to spotkania informacyjne, jakie przeprowadzono najpierw z kandydatami do uczestniczenia w projekcie. 10 grudnia 2010 r. podczas zebrania zaprezentowano projekt i jego założenia oraz poinformowano o powiązaniu praktyk realizowanych w projekcie z programem studiów, a następnie z osobami, które dobrowolnie zgłosiły akces uczestnictwa w projekcie. 1 kwietnia 2011 r. główną częścią spotkania była obszerna informacja o tematyce trzech zaplanowanych warsztatów, przygotowujących studentki/studentów do podjęcia zadań praktyki studenckiej i zasadach ich organizacji; 10 czerwca 2011 r. dla osób studiujących w trybie stacjonarnym i 18 czerwca 2011 r. dla osób studiujących w trybie niestacjonarnym zorganizowano spotkania, których celem było przekazanie informacji na temat zakończenia cyklu szkoleń warsztatowych, a przede wszystkim ustalenie wstępnego harmonogramu pierwszej praktyki.

Od 14 kwietnia do 25 czerwca 2011 roku zrealizowano cykl trzech warsztatów, przygotowujących studentki/studentów do podjęcia zadań praktyki studenckiej. Oto ich tematy:

1. „Zawód – nauczyciel, zawód – wychowawca. Wsparcie kompetencji kluczowych”.
2. „Efektywne nauczanie”.
3. „Szkoła jako środowisko pracy nauczyciela”.

Problematyka każdego warsztatu realizowana była metodami aktywizującymi w dwóch ośmiogodzinnych spotkaniach, w grupach 10–12-osobowych.

Niezależnie od wyżej przywołanych form przygotowania studentek/studentów do podjęcia zadań pierwszej studenckiej praktyki pedagogicznej, zadbano

o przekazanie pełnej informacji na temat czekających ich zadań poprzez zamieszczenie na specjalnie utworzonym portalu projektu wszystkich jego podstawowych dokumentów. Są to:

1. Program praktyk pedagogicznych, a w nim między innymi:
 - a. cele praktyk i związane z nimi zadania praktykanta;
 - b. kryteria oceny praktykanta;
 - c. dokumentacja praktyk pedagogicznych.
2. Wzór dzienniczka praktyk.
3. Regulamin udziału w projekcie, a w nim między innymi obowiązki studentów i studentek.

Poza tym na tym samym portalu zamieszczono wszystkie powstałe w ramach projektu materiały, w tym:

1. Materiały szkoleniowe:
 - dla uczestników warsztatów, dla opiekunów i opiekunek praktyk;
 - dla uczestników warsztatów „Efektywne nauczanie”;
 - dla uczestników warsztatów „Szkola jako środowisko pracy nauczyciela”;
 - dla uczestników warsztatów „Zawód – nauczyciel, zawód – wychowawca. Wsparcie kompetencji kluczowych”.
2. Poradniki:
 - „Dobre praktyki: zawód – nauczyciel”;
 - „Dobre praktyki: zawód – wychowawca”;
 - „Innowacje i technologie informacyjne przyszłością nowoczesnej edukacji – wdrażanie rozwiązań informatycznych w procesie kształcenia”.

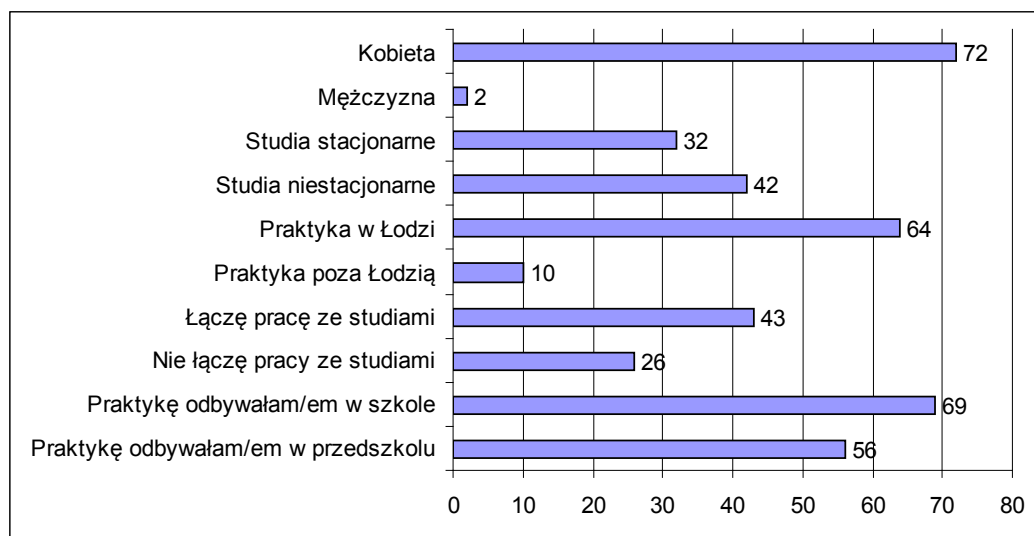
Tak przygotowani metodycznie i wyposażeni w wiedzę studenci i studentki rozpoczęły swe pierwsze praktyki pedagogiczne.

Organizacja badań i charakterystyka respondentów

Optymalnym sposobem na zdobycie informacji zwrotnej o przebiegu pierwszej studenckiej praktyki pedagogicznej, odbytej w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”, była technika anonimowej ankiety, z jaką w formie elektronicznej zwrócono się do studentów. Wypełnienie i odesłanie kwestionariusza było dobrowolne. Kwestionariusz ankiety (patrz Załącznik), obok podstawowych informacji o osobie udzielającej odpowiedzi, zawierał 4 pytania i 4 zdania niedokończone. W okresie od 30 stycznia do 10 lutego 2012 roku wpłynęły 74 nadesłane przez respondentów kwestionariusze.

Wykres 1

Respondenci według wybranych kategorii



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższa tabela dostarcza podstawowych informacji o zbiorowości osób, które zdecydowały się odesłać kwestionariusz ankiety, poprzedzony listem przewodnim autora tego sondażu³. Następną tabelą obrazuje wiek studentek i studentów, biorących udział w projekcie.

Tabela 1

Respondenci według wieku

Wiek respondentów	Liczba respondentów
20	8
21-22	32
23-25	11
28 i więcej	6
Brak informacji	17
Razem	74

Źródło: Opracowanie własne.

Jednak nie wszystkie nadesłane kwestionariusze ankiety zawierały odpowiedzi na pytania i rozwinięcia zdań niedokończonych. W sumie nadesłano aż 16 kwestionariuszy, w których udzielono jedynie informacji w części tzw. metryczki,

³ Treść listu przewodniego, dołączonego do kwestionariusza ankiety, znajduje się w Załączniku..

pozostawiając całą część merytoryczną bez odpowiedzi. Kolejna tabela obrazuje stopień rzeczywistego uczestnictwa studentek/studentów w tym badaniu, w odniesieniu do liczby wszystkich nadesłanych kwestionariuszy i do ogółu studentek/studentów biorących udział w projekcie – w podziale na tryb ich studiów:

Tabela 2

Tryb studiów a stopień uczestnictwa studentek/studentów w sondażu

Studentki i studenci, którzy:	Studiują w trybie stacjonarnym	Studiują w trybie niestacjonarnym	Razem
Uczestniczą w projekcie	36 (2)	76 (3)	112 (5)
Odesłali kwestionariusze	32 (1)	42 (1)	74 (2)
Odesłali częściowo wypełnione kwestionariusze	27 (1)	31 (1)	58 (2)

Źródło: Opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje bardzo wysoki procent zwrotów kwestionariuszy od studentów studiujących w trybie stacjonarnym (dwukrotnie większy niż od studiujących niestacjonarnie) i stosunkowo duża liczba (aż 16, czyli 21,6%!) odesłanych kwestionariuszy zawierających jedynie informacje w tzw. metryczce.

Można jednak przyjąć, że ponad pięćdziesięcioprocentowy wskaźnik zwrotów wypełnionych kwestionariuszy, przy całkowitej anonimowości i dobrowoli uczestnictwa w sondażu, jest wskaźnikiem zadowalającym, pozwalającym na potraktowanie jego wyników jako reprezentatywnych dla badanej populacji. Pora więc przejść do przedstawienia jego wyników.

Prezentacja wypowiedzi studentek/studentów

Pytanie: Czy miał/miała Pan/Pani obawy przed rozpoczęciem praktyki?

Tabela 3

Odpowiedzi według trybu studiów respondentów

Kategorie odpowiedzi	Studiujący w trybie stacjonarnym	Studiujący w trybie niestacjonarnym	Ogółem
Tak	13 (1)*	13	26 (1)*
Nie	14	18 (1)*	32 (1)*
Razem	27 (1)*	31 (1)*	58 (2)*

* Cyfra w nawiasie, w tej i w następnych tabelach, informuje, ilu było mężczyzn w ogólnej liczbie badanych.

Źródło: Opracowanie własne.

Z powyższych danych wynika, że większość wypowiedziących się podchodziła do swej pierwszej praktyki pedagogicznej bez obaw, zaś wśród tych, którzy mieli takie obawy, więcej, jak widać z danych procentowych, było studentów studiów stacjonarnych (o ok. 6%).

Jednak same wskaźniki nie są w stanie uwidocznic istoty owych obaw. Po zapoznaniu się z treścią wpisów osób, które zaznaczając wersję «tak», odpowiadały na polecenie: „Jeśli «tak», to czego te obawy dotyczyły?”, wypowiedzi te można uporządkować w trzy główne kategorie, utworzone ze względu na źródło umiejscowienia tych niepokojów: A – przyczyny mające swe źródło „w badanym”; B – przyczyny mające źródło w obiektywnym otoczeniu badanego; C – przyczyny przypisywane organizatorom projektu.

Tabela 4

Źródła obaw respondentów przed rozpoczęciem praktyk

Kategorie odpowiedzi	Studiujący w trybie stacjonarnym	Studiujący w trybie niestacjonarnym	Ogółem
Przyczyny „w badanym”	-	7	7
Przyczyny „w otoczeniu”	4	6	10
Przyczyny „w organizatorach”	9	-	9
Razem	13	13	26

Źródło: Opracowanie własne.

Oto przykłady wypowiedzi zakwalifikowanych do kategorii „w badanym”:

„Jak odbiorą mnie dzieci, czy sobie poradzę?” (K74)⁴; „Że zostanie wyśmiany mój brak doświadczenia czy że z tego powodu opiekun będzie pogardliwie nastawiony” (K1); „Jak zaakceptują mnie dzieci i czy sprawdzę się?” (K39).

Oto przykłady wypowiedzi zakwalifikowanych do kategorii „w otoczeniu”:

„Że nie pogodzę tego z pracą w systemie 3-zmianowym” (K60); „Bałam się ilości godzin oraz przebiegu praktyki” (K63); „Koszt(u) dojazdu – kontakt(u) z opiekunem praktyki” (K12); „Że nie mogę odbyć praktyk w swoim mieście i nie będę miała w tym czasie gdzie mieszkać” (K19).

Przykłady wypowiedzi zakwalifikowanych do kategorii „w organizatorach”:

„Moje obawy dotyczyły pogodzenia nauki z odbywaniem praktyk – brakiem szczegółowych i konkretnych informacji, aż do momentu pójścia do placówek” (K25); „Braku informacji na temat, jak taka praktyka będzie wyglądała” (K8); „Odnosnie organizacji praktyk, gdyż nie byliśmy w pełni poinformowani, jak ma wszystko wyglądać, tj. jak mają wyglądać scenariusze zajęć, które mieliśmy oddać wraz z dzienniczkami, nikt nas nie poinformował, jak mamy uzupełniać dzienniczki etc.” (K2).

⁴ W nawiasach podano symbol identyfikacyjny kwestionariusza, z którego pochodzi cytat.

Wyniki te należy analizować w kontekście opisanych w pierwszej części artykułu procedur przygotowawczych, poprzedzających uruchomienia tego najważniejszego elementu projektu, którym są studenckie praktyki pedagogiczne. O tym, że zorganizowane wtedy zebrania informacyjne i warsztaty spełniły generalnie swoją funkcję, świadczy względnie wysoki (55,2%) wskaźnik liczby osób, u których nie wystąpiły żadne obawy przed praktykami. To, że u tych osób, u których obawy takie wystąpiły, miały one swe źródło w otoczeniu (10 przypadków) lub w badanym (7 przypadków), jest także w pełni zrozumiałe. Dziwi jednak stosunkowo liczna kategoria uczestniczek projektu, i to wyłącznie wśród osób studiujących w trybie stacjonarnym, czyli mających systematyczny i częsty kontakt z uczelnią, które napisały, że ich obawy miały swe źródło w rzekomych barierach komunikacyjnych.

Pytanie: Jak ocenia Pan/Pani atmosferę, z jaką spotkał/spotkała się Pan/Pani w placówce praktyk?

Odpowiadając na powyższe pytanie, respondenci mieli możliwość nie tylko zaznaczenia alternatywy: życzliwa – nieżyczliwa, lecz byli proszeni o uzasadnienie swej oceny. Oto jak wypowiedali się w tej sprawie respondenci.

Tabela 5

Ocena atmosfery, z jaką spotkali się respondenci w placówkach praktyk

U – uzasadniona, NU – nieuzasadniona

Ocena atmosfery	Studujący w trybie stacjonarnym		Studujący w trybie niestacjonarnym		Ogółem	
	U	NU	U	NU	U	NU
Życzliwa	20 (1)	7	18	12 (1)	38 (1)	19 (1)
Nieżyczliwa	-	-	1		1	-
Razem	20 (1)	7	19	12 (1)	39 (1)	19 (1)

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać z powyższej tabeli, nieomal wszyscy ocenili atmosferę, jaka panowała w placówkach, w których odbywali praktykę, jako życzliwą – także ci z nich, którzy do tego zadania przystępowali z takimi czy innymi obawami. Jedyna studentka, która oceniła atmosferę w przedszkolu, gdzie odbywała praktykę, jako nieżyczliwą, a która miała obawy polegające na trudności pogodzenia praktyk z pracą, tak uzasadniła swą negatywną ocenę: „Odnoszenie się z wyższością” (K71). Być może osąd ten powinno się interpretować w kontekście oceny, jaką ta sama osoba wystawiła swojej opiekunce praktyki: „Nie jest to osoba, do której chciałabym wrócić na drugą praktykę”.

Ci natomiast, którzy ocenili atmosferę w placówkach jako życzliwą i swoje zdanie uzasadnili, najczęściej podawali takie powody swej oceny: „Wszyscy widzieli,

że uczestniczę w projekcie i byli bardzo mili, widać było, że chcieli pomóc i czegoś mnie nauczyć” (K64); „Wszyscy ludzie pracujący oraz uczący się w szkole byli bardzo życzliwi i wyrozumiali dla nas” (K66); „Bardzo pozytywne przyjęcie i traktowanie mnie przez pracowników, jak i dzieci obydwu placówek” (K26); „Świetna atmosfera, ludzie życzliwi i zżyci ze sobą, aż z chęcią tam chodzę jako wolontariusz” (K29); „Opiekun praktyk życzliwy, serdeczny. Na każdym kroku pomocny, udzielający cennych wskazówek i rad” (K12). Uzasadnień, w których źródłem życzliwej atmosfery placówki była pozytywna postawa opiekuna praktyk, jest najwięcej, bo aż 16. Na uwagę zasługuje wysoki wskaźnik (średnio 34%) braku uzasadnienia życzliwości, na jaką napotkały wypowiadające się osoby w swoich placówkach praktyk. Najwyższy był on wśród studiujących w trybie niestacjonarnym (38,7%), niższy w kategorii studiów stacjonarnych (25,9%). Nie stwierdzono zależności braku tego uzasadnienia od innych czynników, takich jak miejsce odbywania praktyk (w Łodzi czy poza Łodzią, w przedszkolu lub w szkole), a także mających lub niemających obaw przed praktykami.

Opinia respondentów o opiekunkach/opiekunach praktyk

Jako kolejne zostaną przedstawione wypowiedzi kończące niedokończone zadania: „O mojej/moim opiekunce/opiekunie praktyk mogę powiedzieć, że...”. Wydaje się to celowe w kontekście wyżej wykazanego wpływu sposobu funkcjonowania opiekunów praktyk na subiektywne odczuwanie klimatu placówki przez studentki/studentów.

Tabela 6

Opinie respondentów o opiekunkach/opiekunach praktyk

Kategoria informacji uzasadniającej ocenę	Studiujący w trybie stacjonarnym		Studiujący w trybie niestacjonarnym		Ogółem	
	Wypowiedź pozytywna	Brak wypowiedzi	Wypowiedź pozytywna	Brak lub negatywna	Wypowiedź pozytywna	Brak lub negatywna
Cechy osobowości	17	-	19	-	36	-
Kwalifikacje zawodowe	2	-	7	-	9	-
O roli opiekunki/opiekuna	12	-	11 (1)	-	23 (1)	-
Wypowiedź ogólnikowa	3 (1)	-	4	1	7 (1)	-
Osoby, które wypełniły kwestionariusz*	26 (1)	1	31 (1)	1	56 (2)	2

* Liczby te nie są sumą liczb w kolumnie, gdyż respondenci mogli w swej wypowiedzi zawrzeć treści zakwalifikowane do kilku różnych kategorii.

Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci, którzy wypowiedzieli się o opiekunkach/opiekunach swoich praktyk, najczęściej opisywali ich cechy osobowe. Oto przykłady takich wypowiedzi: „Bardzo życzliwa osoba, zaraża optymizmem i zachęca do pracy w przedszkolu. Jest pozytywnie zakręcona” (K29); „Była bardzo miła, przyjazna, życzliwa, dużo się od niej nauczyłam” (K59); „Ciepła, pomysłowa, cierpliwa, sprawiedliwa, mająca ogromną wiedzę” (K73); „Moi opiekunowie byli bardzo życzliwi, pomagali mi rozwiązać powstałe problemy” (K43); „Jest osobą wyjątkową, niespotykaną, po prostu wielką! Życzliwa, otwarta, pomocna, miła, szczerą, niezwykłą. Uważam, że więcej takich nauczycieli powinno być, którzy pracują z zamiłowaniem i sercem” (K48).

Na drugim miejscu pod względem liczby wypowiedzi znalazły się informacje o sposobie pełnienia roli opiekunki/opiekuna praktyk. Oto ich przykłady: „Mój opiekun w szkole był bardzo dobrym opiekunem, ponieważ pokazał nam wszystko i wyjaśniał po kolei i zrozumiale” (K16); „Staraly się nam wszystko wyjaśnić, pokazać dokładnie wszystkie dokumenty i metody pracy z dziećmi” (K20); „Opiekunowie służyli pomocą, udzielali rad i wsparcia, chętnie rozmawiali o codziennej pracy i podejmowanych wyzwaniach” (K18); „Chętna do współpracy ze mną, pomagała mi się wdrożyć do pracy nauczyciela. Bardzo pomagała podczas wszystkich zadań, które miałam wypisane w dzienniku praktyk” (K4); „Opiekunowie byli wyrozumiali, pomagali w razie jakichś problemów lub wątpliwości. Byli elastyczni, jeśli chodzi o godzinę odbywania praktyk (ze względu na to, iż pracuję)” (K30).

W zaledwie 9 przypadkach respondenci, opisując swoich opiekunów praktyk, posłużyli się odwołaniem do ich kompetencji zawodowych. Najczęściej pisali wtedy: „Jest świetnym, doświadczonym nauczycielem i chciałabym być takim samym nauczycielem jak ona” (K32); „Mająca pozytywne nastawienie do życia i bardzo dobry kontakt z dziećmi w placówce (było to bardzo dobrze widać np. na dyżurach na przerwach)” (K69); „Jest wspaniałym pedagogiem z powołaniem” (K60); „To nauczyciel z powołania” (K39).

Było także 7 kwestionariuszy, w których zdanie „O mojej/moim opiekunce/opiekunie praktyk mogę powiedzieć, że...” kończono niezwykle lapidarnie. Można było tam jedynie przeczytać: „Jest osobą pomocną” (K62); „Była bardzo miła” (K64); „Wywiązywał się ze swoich obowiązków” (K47); „Super i jedna, i druga” (K45); „Byli OK” (K52).

Jedyna negatywna informacja, kończąca zdanie o opiekunce, to wspomniane już zdanie: „Nie jest to osoba, do której chciałabym wrócić na drugą praktykę” (K71). Ta sama osoba atmosferę w placówce określiła jako niezycziwą, gdyż odnieszono się tam do niej z wyższością.

Pytanie: Które ze zadań zapisanych w programie praktyki sprawiło/sprawiły największą trudność w realizacji?

Intencją zamieszczenia w ankiecie tego pytania było uzyskanie od studentek/studentów informacji, które pozwoliłyby zweryfikować, czy ewentualne obawy

respondentów, co do ich słabego przygotowania do zadań praktyki studenckiej znalazły uzasadnienie w rzeczywistości. Oto jak rozkładały się wypowiedzi na ten temat:

Tabela 7

Zadania, które sprawiły trudności

Kategorie odpowiedzi	Studujący w trybie stacjonarym	Studujący w trybie niestacjonarym	Ogółem
Nie mieli trudności	9 (1)	15 (1)	24 (2)
Wypowiedź nie na temat	11	3	14
Wymienili zadania, które sprawiły trudność	7	13	20
w tym były to:			
Zajęcia fakultatywne	5	3	8
Samodzielne zajęcia	-	6	6
Tworzenie arkuszy obserwacyjnych	2	1	3
Zapoznanie się i tworzenie dokumentacji	-	3	3
Razem	27 (1)	31 (1)	58 (2)

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując informacje zawarte w powyższej tabeli, należy zwrócić uwagę na relatywnie wysoki procent respondentów (41,4%), którym realizacja zadań zapisanych w programie praktyk nie sprawiała trudności. Wśród tych osób byli obaj studenci. Zaskakuje natomiast duża liczba studentek (24%), które na precyzyjnie sformułowane pytanie udzielały odpowiedzi nie na temat. Były to, jak w przypadku pytania o obawy przed rozpoczęciem praktyk, głównie osoby studiujące w trybie stacjonarym. W 11 przypadkach takich wpisów aż 6 to te same osoby, które swe obawy przed praktykami uzasadniały przyczynami, umiejscawianymi przez nich „w organizatorach projektu”. Osoby te nie ustosunkowały się do wymienionych w programie zadań, lecz podawały, przykładowo, takie trudności jak: „Wszystko było niejasno napisane, jedna strona wykluczała drugą!” (K14); „Czas... zrobienie czegoś dodatkowo, być na wszystkim i wszędzie, rada, zebranie, logopeda itp.” (K45). Studentki studiów niestacjonarnych, które także wypowiedziały się w tym pytaniu nie na temat, przykładowo pisały tam: „Stres przed zebraniem z rodzicami, wcześniej wiedziałam, że jest to trudna klasa, jak również i to, że trudno jest się porozumieć z rodzicami” (K61).

Wypowiedzi respondentek, które wymieniły zadania sprawiające im trudności, dają się uporządkować w cztery kategorie. Najczęściej wymieniano zajęcia fakultatywne i samodzielne prowadzenie zajęć z dziećmi. Na te pierwsze częściej wskazywały studentki studiów stacjonarnych, zaś trudności z prowadzeniem zajęć miały tylko osoby studiujące niestacjonarnie. Warto w tym miejscu przypomnieć, że prowadzenie arkusza obserwacji, jak też samodzielne prowadzenie zajęć nie było podczas pierwszej praktyki zajęciem obligatoryjnym. Podejmowanie ich zależało wyłącznie do decyzji studentki/studenta! Zastanawiać mogą trzy wypowiedzi, wymieniane jako trudne zapoznawanie się z dokumentacją placówki (2) i tworzenie dokumentacji (1). We wszystkich przypadkach napisały tak osoby, które wcześniej uznały atmosferę placówki praktyk za życzliwą, a opiekunów oceniły pozytywnie.

Pytanie: Największy sukces praktyki

Kolejnym elementem subiektywnego obrazu praktyki pedagogicznej uczestników projektu „Praktyka na miarę szyta” były informacje zawarte w dokończeniu zdania: „Za mój największy sukces tej praktyki uważam...”. Oto jak respondenci postrzegali swój sukces, odniesiony podczas pobytu na studenckiej praktyce:

Tabela 8

Kategorie sukcesu odniesionego podczas praktyki

Kategorie	Studiujący w trybie stacjonarnym	Studiujący w trybie niestacjonarnym	Ogółem
Brak informacji	3	2	5
Określili sukces	24 (1)	29	53
w tym:			
Dobry kontakt z dziećmi	6	15	21
Prowadzenie zajęć	3	6	9
Pokonanie stresu	-	2	2
Inne	5 (1)	6 (1)	11 (2)
Nie na temat	10	-	10
Razem	27 (1)	31 (1)	58 (2)

Źródło: Opracowanie własne.

Zobrazowane statystycznie w powyższej tabeli wypowiedzi studentek i studentów o ich subiektywnym odczuciu odniesionego podczas praktyk sukcesu mogą dostarczyć satysfakcji autorom tego projektu. Aż 91% osób w rozwinięciu zdania niedokończonego wymieniła coś, co uważa za swój sukces. Wśród nich znalazło się co prawda 10 osób (znowu wyłącznie w gronie studiujących stacjonarnie),

które podawały za swój sukces informacje nie związane merytorycznie z zadaniami zawartymi w programie praktyk. Oto przykłady takich wypowiedzi: „Samo uczestnictwo w tym projekcie” (K17); „Skończenie. Gdyż potrzebowałam wiele cierpliwości podczas zajęć i wielu godzin przygotowań do zajęć” (K28). Najwięcej osób (36%) uznało, że ich sukcesem było nawiązanie dobrych relacji z dziećmi. Pisali oni najczęściej: „Idealny kontakt z dziećmi” (K2); „Zadowolenie dzieci, ich przywiązanie do mnie i zainteresowanie zabawami z ich strony” (K48); „To, że znalazłam wspólny język z dziećmi i że mnie polubiły” (K43). Za swój sukces aż 9 osób uznało podjęte podczas pierwszej praktyki, nieobligatoryjne, samodzielne poprowadzenie zajęć (lekcji) z dziećmi. Były także (11 osób) wypowiedzi bardzo zróżnicowane, wymieniające trudne do skategoryzowania rodzaje sukcesu, ujęte w tabeli jako „Inne”. Oto ich przykłady: „Poznanie pracy nauczyciela” (K5); „Trafne obserwacje, które podzielał nauczyciel” (K73); „Odnalazłam się świetnie w placówce i wiem, że chcę pracować w przedszkolu” (K29); „To, że nadal współpracuję z tą placówką i jestem mile tam widziana” (K32). Dwie osoby uznały, że ich sukcesem było przezwyciężenie stresu. Odnotować należy, iż dwóch studentów uczestniczących w badaniu miało także swoje sukcesy, zaklasyfikowane do kategorii „Inne”: „Poszerzenie swoich kwalifikacji” (st. stacjonarne) i „Wytrwałość” (st. niestacjonarne).

Pytanie: Największa porażka praktyki

Dla zachowania symetrii subiektywnego obrazu praktyki pedagogicznej umożliwiono uczestnikom projektu dokończenie kolejnego zdania: „Moją największą porażką podczas tej praktyki było...” Oto jak respondenci postrzegali swój udział w praktyce w kategorii porażki:

Tabela 9

Kategorie porażki poniesionej podczas praktyki

Kategorie	Studiujący w trybie stacjonarnym	Studiujący w trybie niestacjonarnym	Ogółem
Nie deklarowali porażki	13	21 (1)	34 (1)
Zadeklarowali porażkę	14 (1)	10	24(1)
w tym:			
Nie na temat	12	5	17
Wymieniono	2 (1)	5	7
Razem	27 (1)	31 (1)	58 (2)

Źródło: Opracowanie własne.

Znakomita większość, bo 59% badanych, nie zadeklarowała poniesienia porażki podczas praktyki. Jednak nie jest to prawdziwy obraz subiektywnej oceny swojego funkcjonowania w roli praktykantki/praktykanta, gdyż w liczbie 24 osób, które

niedokończone zdanie uzupełniło treścią, jedynie 7 osób podało formę porażki, mającą związek z ich funkcjonowaniem w placówkach. Pozostali umieszczali tam treści nie na temat. Oto przykłady takich wpisów: „Liczba godzin praktyki” (K62); „Uświadomienie sobie, że praca nauczyciela wcale nie jest taka łatwa, jak to większości się wydaje...” (K12); „Zbyt mało czasu na zrealizowanie, tego co bym chciała” (K5); „Niezbyt spójne prowadzenie zajęć...” (K18).

Porażkami osób, które się do nich przyznały, były: „Czasami problem z zaprowadzeniem pewnej dyscypliny” (K61); „Prowadzenie lekcji” (K72); „Nie do końca poprawne rozczytanie karty pracy” (K35); „Próba zapamiętania jak największej liczby informacji dotyczących różnego rodzaju dokumentów placówek” (K8); „Przegranie partii szachów z 4-latką” (K39); „Stres” (K47). Do stresu, zapewne w rozumieniu nieumiejętności poradzenia sobie z nim, jako do swej największej porażki, przyznał się student studiujący stacjonarnie. Dla jednej osoby sam udział w praktyce okazał się porażką. To przykre, ale (auto)weryfikacyjna funkcja praktyki zakłada, iż będą takie osoby, u których weryfikacja taka po konfrontacji z realiami pracy nauczyciela wypadnie negatywnie.

Pytanie: Funkcja praktyki w potwierdzeniu słuszności wyboru kierunku studiów

Ostatnim zadaniem, jakie postawiono przed studentkami/studentami, które postanowiły wypełnić kwestionariusz omawianej ankiety, było dokończenie zdania: „Dzięki tej praktyce uświadomiłam/uświadomiłem sobie, że wybrany przeze mnie kierunek i specjalność studiów to była decyzja....”. Oto jakie informacje zawierały treści, którymi kończono to zdanie:

Tabela 10

Funkcja praktyki w potwierdzeniu słuszności wyboru studiów

Kategorie	Studujący w trybie stacjonarnym	Studujący w trybie niestacjonarnym	Ogółem
Praktyka potwierdziła słuszność wyboru	22 (1)	28 (1)	54 (2)
Praktyka wywołała wątpliwości	4	2	6
Brak odpowiedzi	1	1	2
Razem	27 (1)	31 (1)	58 (2)

Źródło: Opracowanie własne.

Informacja zawarta w powyższej tabeli stanowi doskonałą puentę, dającą syntetyczny obraz subiektywnej oceny przydatności tej pierwszej praktyki studenckiej. Fakt, że aż 93% osób stwierdziło, że dzięki tej praktyce uświadomiło sobie, iż wybór kierunku i specjalności studiów był dobrą decyzją, jest koronnym dowodem wypełnienia przez tę

pierwszą praktykę jednej z jej najważniejszych funkcji. Tylko dwie osoby uchyliły się od odpowiedzi, zaś jedynie 6 studentek wyznało swoje wahania, pisząc, iż była to decyzja: „średnia”, „trafna w 50%”, „jeszcze nie wiem czy właściwa”, „nie do końca przemyślana”, „nie do końca jest tym, co chcę robić”.

Osoby, które uznały, że praktyka potwierdziła słuszność ich wyboru, najczęściej pisały, że była to decyzja: „dobra”, „bardzo dobra”, „doskonała”, „trafna”, „słuszna”, „idealna”, „wspaniała”, „przemyślana”. Ale były tam także wpisy, że była to decyzja: „Mojego życia” (K59); „Najlepsza w życiu” (K60); „Trafiona w 10! Wydaje mi się, że nadaję się do tej pracy w 100%” (K51); „Którą powinnam podjąć już dawno!” (K40).

Podsumowanie

W świetle zaprezentowanych wyżej wyników sondażu opinii studentek i studentów, uczestniczących w praktyce pedagogicznej w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” można stwierdzić, że zarówno prace na etapie preparacji działań, to znaczy procedury diagnozowania aktualnej sytuacji oraz oczekiwań studentów i placówek oświatowych w zakresie celów, zadań i form odbywania studenckiej praktyki pedagogicznej, a także wypracowanie na tej podstawie innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych, jak też formy przygotowania metodycznego studentek/studentów i opiekunek/opiekunów do realizacji zadań tej praktyki, w sposób prawidłowy i skuteczny zapewniły jej optymalny przebieg.

Za taką oceną przemawiają przede wszystkim wysokie wskaźniki procentowe osób uczestniczących w praktykach, które spotkały się w placówkach z atmosferą życzliwości (98%), które pozytywnie oceniły opiekunki/opiekunów praktyki (96%) i które uznały, że podczas niej odniosły sukces (91%). Choć 44,8% osób deklarowało, że odczuwało obawy przed rozpoczęciem praktyki, a 41% respondentów uznało, że przytrafiły im się w jej trakcie porażki, to jednak niemal wszyscy, bo aż 93% studentek i studentów, którzy faktycznie uczestniczyli w sondażu, stwierdziło, że dzięki tej praktyce uświadomili sobie trafność wyboru kierunku i specjalności studiów.

Oczywiście w tak dużej grupie badanych, jaka uczestniczyła w praktyce, zawsze znajdą się osoby bierne, odmawiające odpowiedzi w nieobowiązkowym badaniu, niezadowolone, malkontenci lub też takie, dla których wymóg rzetelnego rozliczenia się z odbytych praktyk uniemożliwia działania powierzchowne czy nawet fikcyjne. Pamiętajmy, że takie obawy towarzyszyły ogólnie niskiej ocenie przygotowania praktycznego absolwentów polskich uczelni do pracy w szkole i z taką intencją Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpisało konkurs grantowy na realizację innowacyjnych projektów, które miały zmienić ten stan rzeczy. Z perspektywy realizacji opisywanego projektu można mieć nadzieję, że grupa naszych beneficjentów i beneficjentek wykonała trudną i ciężką pracę, czasem mając trudności w pogodzeniu tego z innymi obszarami własnego życia, jednak trud ten zaowocuje w przyszłości lepszym poziomem ich startu zawodowego.

Załącznik

Kwestionariusz ankiety

Załączona ankieta jest anonimowa, a zebrane dzięki niej opinie i Państwa wrażenia na temat pierwszej praktyki pedagogicznej odbytej w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” posłużą wyłącznie do opracowania analizy „Obrazu praktyk pedagogicznych w doświadczeniach osobistych studentek i studentów edukacji wczesnoszkolnej”. Proszę zaznaczyć właściwe dla Pani/Pana kategorie „metryczki” znakiem x. Na pytania ankiety należy udzielić zwięzłej odpowiedzi, wpisując ją pod pytaniem. Wypełnioną ankietę proszę przesłać najpóźniej do 10 lutego br.

(-) Specjalista ds. promocji i upowszechniania

Płeć: kobieta mężczyzna

Studia: stacjonarne niestacjonarne

Wiek: lat

Praktyka: w Łodzi poza Łodzią

Łączę pracę ze studiami: tak nie

Praktykę odbywałam/odbywałem: w przedszkolu w szkole

Moja pierwsza praktyka pedagogiczna w projekcie „Praktyka na miarę szyta”

1. Czy miał Pan / miała Pani obawy przed rozpoczęciem praktyki?
tak – nie
Jeśli tak, to czego te obawy dotyczyły?
2. Jak ocenia Pan/Pani atmosferę, z jaką spotkał/a się Pan/Pani w placówce praktyk?
 - życzliwa Proszę podać uzasadnienie takiej oceny.
 - nieżyczliwa Proszę podać uzasadnienie takiej oceny.
3. Które z zadań zapisanych w programie praktyki sprawiło(sprawiły) największą trudność w realizacji? Dlaczego?
4. Które z zadań zapisanych w programie praktyki przyniosło(przyniosły) największą satysfakcję? Dlaczego?
5. Za mój największy sukces tej praktyki uważam...
6. Moją największą porażką podczas tej praktyki było...
7. O mojej/moim opiekunce/opiekunie praktyk mogę powiedzieć, że...
8. Dzięki tej praktyce uświadomiłam(łem) sobie, że wybrany przeze mnie kierunek i specjalność studiów to była decyzja...

BOŻENA BĘDZIŃSKA-WOSIK

Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – przedmiot wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej nie lada wyzwanie – winien on posiadać kompetencje umożliwiające mu m.in. dostosowanie sposobu nauczania do naturalnej w tym wieku aktywności dzieci, rozbudzanie ich ciekawości poznawczej czy też poznawania przez nie świata w jego złożoności i jedności zarazem. Od tego, jak studia pedagogiczne przygotowują do zawodu, zależy jakość jego pracy, a co za tym idzie poziom wykształcenia Polaków. W procesie kształcenia student edukacji wczesnoszkolnej winien być wyposażony w kompletną wiedzę pedagogiczną oraz umiejętności niezbędne do podjęcia pracy z dziećmi. Warta podkreślenia jest jednak rola praktycznego przygotowania adepta do zawodu nauczycielskiego, co wymaga opanowania niezwykle trudnych umiejętności – zastosowania wiedzy w praktyce, nabywania doświadczeń zarówno w pracy z uczniami na lekcjach, jak i w poruszaniu się po krętych szkolnych ścieżkach pozadydaktycznych¹.

Już w początkach II połowy XIX wieku wymagano od nauczycieli wykształcenia uniwersyteckiego, przy czym powszechnie uważano, iż nauczyciel winien posiadać ogromną wiedzę ogólną i przede wszystkim umiejętność pomagania uczniowi w zrozumieniu otaczającego go świata. Problem standardów kształcenia nauczycieli stanowi „dłużny” temat w Polsce od 150 lat. W Galicji każdy przyszły nauczyciel, oprócz słuchania wykładów z filozofii, psychologii, pedagogiki, miał obowiązek uczęszczać na zajęcia z metodyki nauczania wybranego przedmiotu, ale też hospitować lekcje, aby poznać zawód od strony praktycznej i tym samym należycie przygotować się do egzaminu składanego przed komisją egzaminacyjną powoływaną przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Pozytywna ocena z egzaminu uprawniała kandydata do odbycia praktyki w ramach tzw. rozszerzonego roku próbnego w jednej ze szkół publicznych². Obowiązkiem praktykanta było hospitowanie lekcji

¹ Por. Szalkowska J. (2009/10), *Problemy współczesnego nauczyciela w pracy w szkole oraz metody ich rozwiązania*, „Publikacje Edukacyjne”, 2011/12, nr 10, [online] [dostęp: 14.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=7286>.

² Dereń E. (2011), *Edukacja nauczycielska. Przeszłość w terażniejszości -terażniejszość w przyszłości* [online] [dostęp: 14.04.2012]. Dostępny w internecie: <https://sites.google.com/site/ksztalacenienuczycieli/przeszlosc-w-terazniejszosci---terazniejszosc-w-przeszlosci>.

profesorów, podejmowanie prób samodzielnego nauczania pod kontrolą nauczyciela prowadzącego i – w dalszej kolejności – prowadzenie lekcji w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Młodzi nauczyciele mieli również obowiązek uczestniczenia w wielu kursach doskonalących³. Zdobywając pełne kwalifikacje nauczycielskie, młody adept tego zawodu był niewątpliwie człowiekiem wykształconym, posiadającym ogromny autorytet i szacunek społeczeństwa.

Po II wojnie światowej, w latach 60. XX wieku, w polskim systemie szkolnictwa pojawiły się licea pedagogiczne, dające kwalifikacje do pracy nauczycielskiej. Innym sposobem uzyskania dyplomu nauczycielskiego było ukończenie pomaturalnych studiów pedagogicznych, w których nauka trwała z reguły dwa lata. Zarówno uczniowie liceów pedagogicznych, jak i policealnych studiów nauczycielskich (popularnych SN-ów) odbywali wiele zajęć praktycznych w celu wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce. Owo praktykowanie odbywało się w tzw. szkołach ćwiczeń⁴. Do dziś funkcjonuje kolejna z form przygotowania do zawodu nauczycielskiego – studia wyższe na uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, w trakcie których studenci odbywają obowiązkowe praktyki studenckie.

Zarówno działalność tzw. szkół ćwiczeń, jak i praktyki pedagogiczne mają w polskim systemie kształcenia nauczycieli bogatą tradycję. Podstawowym zadaniem szkoły ćwiczeń było stworzenie uczniom liceów pedagogicznych i innych szkół nauczycielskich warunków do praktycznej nauki zawodu. Najczęściej stosowane formy praktyk to obserwacje wybranego dziecka, wizyty w szkołach, praktyki pomocnicze, hospitacje lekcji, próbne zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne, praktyki terenowe.

Do niedawna cele, formy oraz wymiar praktyk pedagogicznych studentów, służących nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych przez praktyczne zajęcia z uczniami, a także umożliwiających poznanie organizacji i funkcjonowania szkół i placówek określało *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*. Dla jednolitych studiów magisterskich wymiar praktyk pedagogicznych określono w nim na co najmniej 150 godzin, dla jednolitych studiów magisterskich w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich na 210 godzin⁵. Student w trakcie praktyki pedagogicznej winien był poznawać szkołę, obserwować zajęcia dydaktyczne, asystować nauczycielowi prowadzącemu lekcje, planować, prowadzić i omawiać zajęcia prowadzone przez siebie oraz koleżanki i kolegów.

³ Dereń E. (2010), *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918–1970)*, Mysłowice.

⁴ Dereń E. (2011), *Edukacja nauczycielska...* dz. cyt.

⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz.U Nr 207, poz. 2110).

W ostatnich latach dało się zauważyć ogólne niezadowolenie środowiska oświatowego z efektów kształcenia nauczycieli⁶. Dzisiejsze czasy stawiają przed nimi wysokie wymagania. Praca nauczycieli jest trudna, naraża ich na ciągły stres, zmusza do zmagania się z wyjątkowo skomplikowanymi problemami wychowawczymi. Młodzi ludzie decydujący się na wykonywanie tego zawodu bez rzetelnego przygotowania praktycznego nie potrafią sprostać tym wyzwaniom. Z perspektywy doświadczonego pedagoga i wieloletniego dyrektora szkoły podstawowej⁷ niestety dostrzega się, że stażyści coraz częściej nie radzą sobie z podstawowymi obowiązkami nauczycielskimi. Są bezradni i zagubieni wobec systemu awansu zawodowego, który w swoich założeniach ma wspierać rozwój młodego nauczyciela. System ten, choć złożony, wydaje się doświadczonym pedagogom jasny i spójny, zatem „grzechem głównym”, odpowiedzialnym za taki stan rzeczy, wydaje się niewykształcenie umiejętności praktycznych młodych adeptów sztuki nauczycielskiej.

Podstawowym celem praktyk pedagogicznych jest wdrożenie studentów do przyszłej pracy w szkole. Bez doświadczenia praktycznego wiedza teoretyczna nauczyciela pozostanie jedynie wiedzą o nauczaniu. Bez umiejętności zastosowania jej w praktyce nauczyciel będzie tylko bezradnym absolwentem wyższej uczelni, pozbawionym podstawowych narzędzi pracy. Ograniczony wymiar praktyk pedagogicznych oraz brak porozumienia pomiędzy szkołą a uczelnią, jeśli chodzi o monitorowanie procesu nabywania umiejętności przekładania teorii na nauczycielską praktykę, wydają się istotną przyczyną słabego przygotowania absolwentów kierunków pedagogicznych do pracy w szkole.

Praktyki pedagogiczne odbywające się w takiej formule jak dotychczas pozostawiają wiele do życzenia. Z punktu widzenia dyrektora szkoły wydaje się, iż na słabą ich jakość duży wpływ ma m.in. niskie zaangażowanie studentów, niedostatki ich umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, niekompetencja opiekunów praktyk, niedostateczne monitorowanie aktywności studentów w czasie odbywania praktyk.

Jakie zatem działania można podjąć, aby praktyki pedagogiczne stały się przedmiotem wspólnej troski szkoły i uczelni? Co należy zrobić, aby student-praktykant stał się podmiotem starań obu tych stron o wyposażenie go w umiejętności, które pozwolą na świadome podjęcie wyzwania, jakim jest praca w szkole? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania warto poprzedzić analizą standardów

⁶ Badania Instytutu Spraw Publicznych, B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowskiej, ISE UO oraz wyniki kontroli NIK, za: Włoch S. (2005), *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli* [w:] Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Poznań – Warszawa; zob. też: Radwan A. (2012), *Nauczyciele źle przygotowani do pracy w szkole*, „Gazeta Prawna”, 29.04.2012 r. [online] [dostęp: 14.04.2012]. Dostępny w internecie: http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/417295,nauczyciele_zle_przygotowani_do_pracy_w_szkole.html.

⁷ Autorka opracowania od 11 lat kieruje jedną z łódzkich szkół podstawowych, znajdujących się na liście wyróżniających się szkół prowadzonych przez doświadczonych dyrektorów, opracowanej przez Kuratorium Oświaty w Łodzi. Jest laureatką Nagrody Łódzkiego Kuratora Oświaty oraz – trzykrotną – Nagrody Prezydenta Miasta Łodzi [przypis red. D. P.-J.]; zob. także: *Biuletyn Informacji Publicznej Urzędu Miasta Łodzi* [online]. Dostępny w internecie: <http://bip.uml.lodz.pl/index.php?str=5386&PHPSESSID=72eeea2be20f1db8083973fd8e4dd2cd>.

kształcenia nauczycieli, gdyż to z nich właśnie wynikać będą zadania zarówno dla wyższych uczelni i zakładów kształcenia nauczycieli, jak i szkół zapewniających możliwość odbywania praktyk.

Przez ostatnie lata nauczyciele akademiccy, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zastanawiali się nad problemem wytyczenia standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, czego efektem jest *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Przepisy rozporządzenia określają ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, opisują jego proces i organizację, wskazują poszczególne moduły kształcenia:

- moduł 1 – przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu;
- moduł 2 – przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym;
- moduł 3 – przygotowanie w zakresie dydaktycznym;
- moduł 4 – przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
- moduł 5 – przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej⁸.

Nauczanie w ramach powyższych modułów powinno wyposażyć studenta w:

- niezbędną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną;
- niezbędną wiedzę z zakresu dydaktyki i metodyki przedmiotu, wraz z umiejętnościami praktycznymi w tym zakresie;
- umiejętności i kompetencje niezbędne do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, ze szczególnym uwzględnieniem opracowania bądź modyfikacji programu w celu dostosowania go do możliwości dziecka;
- umiejętność uczenia się oraz doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych technik i metod;
- umiejętność skutecznego komunikowania się z wykorzystaniem różnorodnych technik;
- cechy osobowości, takie jak: wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność, postawa prospołeczna, poczucie odpowiedzialności;
- praktyczne przygotowanie do realizowania zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych⁹.

Szczególne zadowolenie może budzić fakt zaplanowania praktyk pedagogicznych w większym niż dotąd wymiarze. I tak: student będzie musiał odbyć 150 godzin praktyk

⁸ *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 poz. 131).

⁹ Tamże.

dostosowanych do konkretnego modułu. Oprócz tego odbędzie praktyki w konkretnym typie szkoły, w zależności od własnych planów zawodowych (jeśli plany dotyczą edukacji wczesnoszkolnej, praktykę należy zaplanować w klasach I-III szkoły podstawowej). Do każdego z modułów przyporządkowano określoną liczbę godzin praktyk (30 godzin w module drugim, 120 godzin w module trzecim oraz dodatkowo 60 godzin w module czwartym)¹⁰.

Najnowsze standardy kształcenia nauczycieli szczególną wagę przywiązują do praktycznej strony przygotowania do zawodu. Minister Edukacji Narodowej poprzez treść rozporządzenia wskazuje na konieczność wykorzystania przez studenta nabywanej wiedzy w działaniach praktycznych.

Rozporządzenie wskazuje na formy aktywności, jakie uczelnia winna zapewnić studentowi w trakcie praktyk. Pojawiają się wśród nich wymieniane już wcześniej wizyty w szkołach i przedszkolach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, wreszcie – samodzielne prowadzenie zajęć oraz planowanie i omawianie lekcji prowadzonych przez siebie i innych praktykantów. W związku z organizacją praktyk Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego nałożył na uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli szczególne obowiązki. Na uwagę zasługuje zwłaszcza ten dotyczący utrzymywania stałego kontaktu uczelni ze szkołami, w których studenci odbywają praktyki¹¹. To chyba ten aspekt organizacyjny praktyk, którego dotychczas najbardziej brakowało. Student-praktykant ginął gdzieś między uczelnią a szkołą, co uniemożliwiało przyjęcie wspólnej strategii pomocy w nabywaniu przez niego niezbędnych umiejętności praktycznych. Trudno było też odróżnić studenta nieprzygotowanego do odbywania praktyki (z własnej winy), od studenta niewłaściwie przygotowanego do niej (z winy uczelni). Z kolei brak odpowiedniego nadzoru nad praktyką w placówce powodował, że nie weryfikowano wkładu opiekuna praktyk i tego, czego tak naprawdę student nauczył się w czasie ich trwania. Przynajmniej było to bardzo trudne i stwarzało pole do fikcyjnego, fasadowego praktykowania. Trudno dziś powiedzieć, jaka część studentów tak naprawdę nic nie wyniosła ze swoich praktyk, a może nawet odbywała je tylko „na papierze”.

Konieczność prowadzenia praktyk w przeważającej ich części równoległe z realizacją zajęć w uczelni stwarza możliwość poszerzenia płaszczyzny porozumienia pomiędzy uczelnią i szkołą, w której te praktyki będą się odbywać. Zwłaszcza że dalsze zapisy rozporządzenia, dotyczące zapewnienia studentom odpowiednich warunków odbywania praktyki pedagogicznej, wymuszają opracowanie strategii i szczegółowych zasad współpracy ze szkołami, bez czego realizacja obowiązków uczelni wskazanych przez rozporządzenie wydaje się niemożliwa. Z drugiej strony podjęcie współpracy z uczelnią wydaje się leżeć także w interesie szkoły – w jej wyniku polska szkoła zyskuje dobrze wykształconych, kompetentnych nauczycieli, którzy będą przyczyniać się do podnoszenia jakości naszej edukacji.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

Należy postawić pytanie, które z wymienionych w rozporządzeniu w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela obowiązków uczelni należy uwzględnić w budowaniu zasad współpracy ze szkołą?

Tabela 1

Propozycja podziału zadań szkoły i uczelni, zorientowanych na zapewnienie studentom właściwych warunków odbywania praktyk pedagogicznych

Zapewnienie studentom warunków do uzyskania przygotowania praktycznego w zakresie zadań wychowawczych i opiekuńczych, poznania zróżnicowania klas i zespołów uczniowskich, orientacji w organizacji pracy szkoły, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia	
Szkoła	Uczelnia
<ul style="list-style-type: none"> – umożliwia studentowi-praktykantowi dostęp i zbieranie doświadczeń w różnych klasach i zespołach uczniowskich – udostępnia zasoby materialne i zasoby ludzkie w celu wspierania studenta-praktykanta w realizacji wyznaczonych zadań – zapewnia nadzór pedagogiczny nad realizacją praktyk – organizuje i przeprowadza szkolenie w zakresie bhp dla studenta-praktykanta; – udostępnia studentowi-praktykantowi teksty wewnątrzszkolnych dokumentów prawnych (statut, regulaminy itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> – przedkłada dyrektorowi szkoły listę oczekiwań w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego nad praktykami pedagogicznymi – opracowuje i przedkłada dyrekcji szkoły regulamin praktyk pedagogicznych
1. Zapewnienie dostępu do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych	
Szkoła	Uczelnia
<ul style="list-style-type: none"> – stwarza studentowi-praktykantowi możliwość realizacji wymaganych w programie praktyk aktywności w odpowiednich pracowniach specjalistycznych, np. w sali komputerowej, sali gimnastycznej, sali do gimnastyki korekcyjnej itp. – udostępnia sprzęt pozostający w jej posiadaniu do realizacji zaplanowanych przez studenta-praktykanta zadań – udostępnia wszystkie możliwe pomoce dydaktyczne pozostające w jej posiadaniu 	<ul style="list-style-type: none"> – przygotowuje tekst porozumienia na temat współpracy ze szkołą oraz zakresu tej współpracy

2. Zapewnienie opieki i nadzoru opiekuna praktyk	
Szkoła	Uczelnia
<ul style="list-style-type: none"> – powołuje opiekuna praktyk – zapewnia nadzór pedagogiczny nad pracą opiekuna praktyk 	<ul style="list-style-type: none"> – organizuje i przeprowadza szkolenie dla opiekunów praktyk
3. Zapewnienie warunków do samodzielnego opracowywania konspektów lekcji i scenariuszy zajęć, w oparciu o wskazówki i informacje otrzymane od opiekuna praktyk	
Szkoła	Uczelnia
<ul style="list-style-type: none"> – zapewnia dostęp do stanowiska komputerowego z drukarką – udostępnia zbiory biblioteki szkolnej 	<ul style="list-style-type: none"> – zapewnia dostęp do stanowiska komputerowego z drukarką – udostępnia własne zbiory biblioteczne
4. Zapewnienie warunków do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnych, w szczególności z wykorzystaniem zasobów edukacyjnych portali internetowych	
Szkoła	Uczelnia
<ul style="list-style-type: none"> – zapewnia dostęp do komputera podłączonego do sieci – umożliwia korzystanie ze sprzętu elektronicznego: rzutnika multimedialnego, tablicy multimedialnej itp. – udostępnia e-booki, e-podręczniki itp. 	<ul style="list-style-type: none"> – zapewnia dostęp do komputera podłączonego do sieci

Źródło: Opracowanie własne.

Budując strategię współpracy pomiędzy uczelnią i szkołą w celu zapewnienia optymalnych warunków odbywania praktyk pedagogicznych przez studentów edukacji wczesnoszkolnej, warto zadbać o szczegóły wynikające ze specyfiki nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej. Studenci edukacji wczesnoszkolnej przed odbyciem praktyk pedagogicznych winni być świadomi odpowiedzialności nauczycielskiej dotyczącej:

- a) znajomości treści podstawy programowej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a w szczególności fragmentu dotyczącego zalecanych warunków i sposobu jej realizacji;
- b) konieczności zapoznania się z formą i zawartością merytoryczną programów nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej;
- c) znajomości zasad indywidualizacji pracy z dziećmi w I etapie edukacyjnym;

- d) znajomości zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom klas I-III szkoły podstawowej;
- e) znajomości przepisów bhp obowiązujących na terenie szkoły.

Pracownicy systemu oświaty oczekiwaliby, aby to na uczelni spoczywał obowiązek zapoznawania studentów z zagadnieniami dotyczącymi podstawowych dokumentów szkoły, bez znajomości których nie mają oni szans na uzyskanie przewidywanych efektów kształcenia praktycznego. Natomiast zadaniem szkoły jest ukazanie różnorodności możliwych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych – tak formalnych (np. sposób pisania scenariuszy czy alternatywne sposoby projektowania zajęć, prowadzenie dokumentacji w sposób przyjęty w określonej placówce), jak i merytorycznych (np. realizacja założeń podstawy programowej w oparciu o różne programy, w tym programy autorskie). Młody adept zawodu nauczycielskiego może rozwinąć jednocześnie swoją kreatywność i odpowiedzialność za wykonanie zadań zgodnie z przyjętymi ramami programowymi.

Ważnym aspektem pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest współpraca z rodzicami uczniów. Warto rozważyć ewentualność wyposażania studentów w czasie studiów w elementarną praktyczną wiedzę na ten temat, budując ofertę szkoleniową, np. w formie warsztatowej, realizowaną we współpracy ze szkołą. Skoro szkoła i uczelnia – zgodnie z założeniami rozporządzenia ministerialnego – mają wspólnie troszczyć się o przygotowanie praktyczne przyszłych pedagogów, może warto rozważyć wyjście poza tradycyjną formułę izolującą zajęcia akademickie od szkolnych, praktycznych. Takim obiecującym wyjściem poza dotychczasowy – jak się okazuje, niestety, nieskuteczny – model byłoby np. skrócenie dystansu pomiędzy nauczycielami-opiekunami praktyk a uczelnią i podopiecznymi-studentami, przez włączenie ich do prowadzenia warsztatów przygotowawczych, chociażby organizowanych w szkole, np. z udziałem rodziców. Formuła tego typu warsztatów, prowadzonych przez praktyków, mogłaby też dotyczyć innych obszarów kompetencyjnych (np. dydaktycznych, wychowawczych) i okazać się brakującym ogniwem łączącym uczelnię i szkołę, teorię i praktykę.

Snując rozważania na temat optymalizacji praktyk pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej, nie sposób nie przytoczyć przykładów dobrych praktyk w tym zakresie. Przykładem właściwej strategii budowania współpracy pomiędzy uczelnią a szkołą na rzecz skutecznego kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli jest realizowany od 2010 r. przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi projekt „Praktyka na miarę szyta”, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach EFS. Od samego początku, tj. od etapu badań, które miały stworzyć podstawę nowej koncepcji praktycznego przygotowania nauczycieli, Uczelnia ściśle współpracowała ze szkołami i przedszkolami, przez co rozumie się nie tylko zaproszenie do współtworzenia innowacji, ale i współodpowiedzialność za jej efekty. Celem projektu było podniesienie jakości kształcenia w zawodzie nauczyciela. Projekt

zakładał realizację wielu zadań opierających się na współpracy uczelni ze szkołami podstawowymi, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne w klasach I-III. W celu uzyskania pożądaných efektów podjęto różnorodné działania, m.in.:

- a) dokonano modernizacji programu praktyk;
- b) przeprowadzono szereg warsztatów, których celem było zwiększenie się poziomu wiedzy i kompetencji studentek i studentów oraz ich przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela;
- c) przeszkolono opiekunów praktyk;
- d) opracowano zasady monitorowania praktyk na terenie szkoły;
- e) ustalono zasady oceniania praktykantów¹².

Projekt jeszcze się nie zakończył, ale staranność przygotowania koncepcji i programu praktyk pedagogicznych, zwłaszcza niezwykła troska o jakość współpracy Uczelni ze szkołami, mogą napawać optymizmem. Działania WSP w Łodzi na rzecz kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli wychodzą naprzeciw przepisom rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Można odnieść wrażenie, iż autorzy projektu antycypowali zamysł twórców rozporządzenia, dotyczący kierunku zmian idących w stronę podniesienia jakości praktyk pedagogicznych. Świadczy to niewątpliwie o innowacyjności samej uczelni i niezwyklej dbałości o jakość kształcenia.

Rok akademicki 2012/2013 będzie sprawdzianem dla uczelni kształcących przyszłych nauczycieli. To od nich zależy, w jaki sposób ułożą sobie współpracę ze szkołami w celu sprawnego i mądrego zorganizowania praktyk pedagogicznych. Jeśli ich wspólnym działaniom będzie przyświecać troska o jakość kształcenia, dbałość o rzetelny przepływ informacji na linii uczelnia – szkoła i wreszcie odpowiedzialność za przygotowanie przyszłych praktyków sztuki pedagogicznej, los polskiej oświaty rysować się będzie w jasnych barwach.

Bibliografia:

Dereń E. (2010), *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918–1970)*, Mysłówice.

Włoch S. (2005), *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli* [w:] Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Poznań–Warszawa.

Wykaz aktów prawnych:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U Nr 207, poz. 2110).

¹² (2012) *Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela (czas realizacji: 2010-2012)*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, [online], Łódź [dostęp: 10.04.2012 r.] Dostępny w internecie: http://www.wsp.lodz.pl/Praktyka_na_miare_szyta-651-0.html.

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, poz. 131).

Wykaz źródeł internetowych:

Dereń E. (2011), *Edukacja nauczycielska. Przeszłość w terażniejszości – terażniejszość w przyszłości*, Dostępny w internecie: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienuczycieli/przeszosc-w-terazniejszosci---terazniejszosc-w-przeszlosci>.

(2012) *Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela (czas realizacji: 2010-2012)*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, [online], Łódź [dostęp: 10.04.2012 r.] Dostępny w internecie: http://www.wsp.lodz.pl/Praktyka_na_miate_szyta-651-0.html.

Radwan A., *Nauczyciele źle przygotowani do pracy w szkole*, „Gazeta Prawna”, 29.04.2012 [online]. Dostępny w internecie: http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/417295,nauczyciele_zle_przygotowani_do_pracy_w_szkole.html.

Szalkowska J. (2009/10), *Problemy współczesnego nauczyciela w pracy w szkole oraz metody ich rozwiązania*, „Publikacje Edukacyjne”, 2011/12, nr 10, Dostępny w internecie: <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=7286>.

MAŁGORZATA BUŁACIŃSKA

Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji przedszkolnej – przedmiot wspólnej troski uczelni i przedszkola

Praktyki pedagogiczne są integralnym elementem procesu kształcenia pedagogów na studiach wyższych. Ukończenie studiów i odbycie praktyk gwarantuje nabycie uprawnień do pracy w zawodzie nauczyciela ze specjalizacją do nauczania różnych przedmiotów i zajęć na różnych etapach edukacji. Praktyka jest dla studenta okazją do wcielenia w życie teorii zdobytej podczas zajęć na uczelni, w tym zajęć o charakterze metodycznym, wpisaną w tok studiów. Ze względu na swoją treść i rolę dla nabywania przez studentów kompetencji pedagogicznych przedmioty metodyczne można wprawdzie nazwać praktycznymi, ale dopiero rzeczywiste praktyki w placówce oświatowej pozwalają im na zapoznanie się z przyszłym środowiskiem pracy – ze szkołą lub przedszkolem, jak i na wcielenie się przez pewien czas w rolę nauczyciela i rzeczywiste, a jednak bezpieczne, bo pod opieką doświadczonego pedagoga, uczestniczenie we wszystkich jego obowiązkach.

Praktyki zapewniają całodzienny kontakt z dziećmi w różnym wieku, w różnych sytuacjach psychospołecznych. Możliwość obserwacji zachowań dzieci w czasie zajęć i podczas ich swobodnej aktywności, a także możliwość bezpośredniego kontaktu z nimi, jest niezwykle istotna dla sprawdzenia własnych predyspozycji zawodowych. Jest też warsztatem kształtowania kompetencji istotnych w kontekście zadań zawodowych nauczyciela. „Student może zapoznać się także z ogólnym funkcjonowaniem placówki i sprawdzić posiadane umiejętności, a także nabyć nowych, które rozszerzają zakres jego kompetencji. Czas praktyk to jednocześnie czas weryfikacji, pozwalający odpowiedzieć na pytanie, czy rzeczywiście praca nauczyciela stanowi realizację marzeń studenta oraz czy posiada on do tej pracy właściwe kwalifikacje oraz predyspozycje. Młody człowiek zyskuje również informacje i wskazówki dotyczące dalszego kształcenia i poszukiwania pracy w obrębie tego zawodu”¹. Są to z pewnością tylko niektóre argumenty przemawiające za koniecznością ujęcia praktyk w programach kształcenia pedagogicznego. W świetle obecnej wiedzy i doświadczeń wydaje się, że

¹ Skierska-Pięta K., Świech D. (2011), *Wstępna wersja programu praktyk pedagogicznych* (w projekcie WSP „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”) [online], Łódź [dostęp: 10.04.2012], Dostępny w internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/wstepna_wersja_ppp.pdf.

z praktyk pedagogicznych w toku zdobywania kwalifikacji nauczycielskich nie można zrezygnować, gdyż trudno znaleźć inną formę konfrontacji praktycznych umiejętności studenta z realiami życia szkolnego czy przedszkolnego².

Biorąc pod uwagę własne kompetencje i doświadczenie zawodowe, na praktyki pedagogiczne mogę spojrzeć zarówno jako była studentka pedagogiki, jak i początkujący nauczyciel. Te perspektywy pozwalają przywołać własne wspomnienia z praktyk, jak i te obecne – nauczycielki i dyrektor przedszkola. Z racji tematu opracowania skupię się na tej drugiej perspektywie, natomiast z pierwszej wynika moje silne przekonanie, jak bardzo praktyki pedagogiczne – zwłaszcza te pierwsze – pozwalają na identyfikację z zawodem i na potwierdzenie trafności wybranej drogi zawodowej. Oczywiście praktyki ujawniają czasem nietrafność wyboru – zdarza się bowiem, wcale nierzadko, że dopiero kontakt z placówką i dziećmi weryfikuje, czy ktoś nadaje się do tej pracy – i wtedy oczywiście najlepiej dla dobra własnego i podopiecznych podjąć decyzję o mniej lub bardziej radykalnej zmianie obranego kierunku kształcenia.

Choć pozornie może wyglądać to na porażkę, korekta planów zawodowych po nieudanej „przymiarce” do roli nauczyciela przedszkola jest nie tylko decyzją uczciwą, ale i słuszną ze względu na własne dobro i komfort psychiczny. Nie da się bowiem wykonywać tego tak trudnego i nasyconego interakcjami zawodu wbrew sobie. Grozi to szybkim wypaleniem zawodowym, z różnymi tego symptomami: wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją, brakiem satysfakcji lub wręcz zniechęceniem do pracy, chorobami o podłożu psychosomatycznym. To poważny problem, gdyż badania naukowe wykazują duży stopień zagrożenia wypaleniem zawodowym wśród polskich nauczycieli³, w tym nauczycieli przedszkola⁴, tymczasem można temu przeciwdziałać już w momencie projektowania przez studenta ścieżki zawodowej. Taką funkcję selekcyjną powinny spełnić właśnie praktyki.

Gdy spojrzysz się na przebieg praktyk pedagogicznych oraz przychodzących do przedszkola praktykantów z punktu widzenia pracujących tu nauczycieli i dyrektorów przedszkoli, dostrzega się wiele szczegółowych problemów, dotyczących zarówno celów, treści, konkretnych zadań, organizacji samej praktyki, jak i osoby praktykanta oraz poziomu jego zawodowego wtajemniczenia. Co w praktycznej nauce zawodu nauczyciela jest najważniejsze? – to bardzo trudne pytanie, gdyż relacja między nauczycielem przedszkola a przedszkolakiem oraz wychowanie i edukacja przedszkolna muszą być traktowane całościowo⁵. Skoro oddziaływanie ma

² Duraj-Nowakowa K. (1979), *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych: przewodnik dla studentów*, Katowice; Duraj-Nowakowa K. (2011), *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków.

³ Tessmer A., *Czy polscy nauczyciele są narażeni na wypalenie zawodowe?* [online] [dostęp: 13.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.przedszkola.edu.pl/czy-polscy-nauczyciele-sa-narazeni-na-wypalenie-zawodowe.html>.

⁴ Milczarek J. (2005), *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3/4, s. 47–54.

⁵ Gruszczyk-Kolczyńska E. (2000), *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa; Gruszczyk-Kolczyńska E. (2004), *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków*, Warszawa.

charakter całościowy, jego nauczanie też musi być przeprowadzane całościowo, a więc istotne jest przede wszystkim zanurzenie się praktykanta czy praktykantki w przedszkolną rzeczywistość i otwarcie na płynące stąd doświadczenia. Żaden przedmiot teoretyczny nie da takiej możliwości – można to osiągnąć tylko w warunkach konkretnej placówki edukacyjnej, konkretnego – realnego przedszkola. Posiadana wiedza akademicka, szczególnie z zakresu psychologii oraz metodyki wychowania przedszkolnego i wczesnej edukacji, jest dla zbieranych doświadczeń swoistym filtrem, który pomaga zrozumieć, co się tak naprawdę dzieje w świecie każdego dziecka – w jego umyśle, w relacjach z otoczeniem, z grupą, z nauczycielem. Zatem osoba zgłaszająca się na praktykę musi posiadać motywację do jak najpełniejszego wykorzystania własnych zasobów wiedzy oraz chęć wykorzystania praktyki dla wykształcenia jak największej liczby umiejętności praktycznych oraz zdobycia doświadczeń przydatnych w przyszłej pracy.

Najważniejszy jest jednak chyba sam stosunek praktykantów do dzieci. Studenci i studentki przychodzący na praktykę to jeszcze bardzo młodzi ludzie. Ich stosunek do nauki na studiach jest różny. Często zdarza się, że studiują w sposób powierzchowny, traktując naukę w kategoriach formalnego zadania do wykonania. Zaliczają kolejne kolokwia i egzaminy, bo to warunek przechodzenia z semestru na semestr. Wiedza takich studentów w momencie przyścia na praktykę jest mało operatywna. Często wykazują znajomość pewnych zagadnień, jednak nie potrafią skojarzyć tego z potrzebami praktyki w przedszkolu. Uczyli się tych rzeczy, nie uświadamiając sobie, do czego mogą je wykorzystać. Czasem też nie mają świadomości, że posiadają już niezbędną wiedzę. Gdy nie otrzymują gotowych schematów czy wzorców, np. scenariuszy zajęć, narzędzi diagnostycznych, nie starają się ich zaprojektować na podstawie tego, co wiedzą na dany temat. W przypadku dużego zaangażowania w praktykę, pozytywnego, otwartego i odpowiedzialnego stosunku do dzieci, osoby takie stosunkowo łatwo jest opiekunowi poprowadzić we właściwym kierunku. Szybko się uczą, nadrabiają zaległości czy zaczynają wiązać znane elementy w jedną całość. Pracę opiekuna praktyk można więc wtedy porównać do roli aktywatora posiadanych, choć nieuświadamianych zasobów, jak i motywatora do intensywnej pracy.

Problemem jest natomiast brak odpowiedniej motywacji do pracy oraz niewłaściwy stosunek do dzieci, pozbawiony zaangażowania i – przede wszystkim – bez poczucia odpowiedzialności za nie. Wtedy nawet dobre przygotowanie teoretyczne niewiele zmienia, bo między wiedzą teoretyczną wskazującą, jak pracować z dziećmi, a prawdziwym, skutecznym działaniem jest ogromna przepaść. Dzieci same najlepiej weryfikują brak predyspozycji praktykanta do zawodu nauczyciela: nieskuteczne działanie, chaos w grupie, narastająca niechęć dzieci wobec propozycji dydaktycznych takiego prowadzącego zajęcia powodują stopniowe jego zniechęcanie się do pracy z przedszkolakami. To także kłopot dla przedszkola i opiekunów praktyk, gdyż

osobie nie budzącej zaufania, nieodpowiedzialnej nie można powierzyć opieki nad grupą. Na to nie pozwala z kolei odpowiedzialność nauczyciela. Dzieci nie mogą bowiem tracić na niekompetencji praktykanta. Dla dyrektora przedszkola jest to sytuacja niedopuszczalna. Warto o tym wspomnieć, choć takie skrajne przypadki zdarzają się raczej rzadko. Najczęściej obecność praktykantek i praktykantów stanowi dużą atrakcję dla przedszkolaków (zwłaszcza praktykantów, gdyż mężczyźni studiujący wychowanie przedszkolne zdarzają się na tyle rzadko, iż obecność studenta na praktyce jest dla maluchów atrakcją szczególną). Opiekunowie i opiekunki praktyk starają się wykorzystać dla urozmaicenia zajęć grupy przedszkolnej samą obecność tych studentów i studentek, ale także wyzyskać rozmaite ich atuty: młodość, sprawność, energię, zapał oraz ich indywidualne uzdolnienia (plastyczne, muzyczne, taneczne, sportowe itd.). Najczęściej to się udaje – przedszkolaki lubią obecność praktykantów i praktykantek.

W tym miejscu warto również zaznaczyć, że bardzo ważną kompetencją potrzebną adeptowi pedagogiki małego dziecka już „na wejściu” do placówki przedszkolnej jest umiejętność organizowania zabawy. Zabawa stanowi podstawową aktywność przedszkolaka: jest jego rozrywką, nauką i pracą jednocześnie. Mimo że aktywność jako taka pojawia się u dzieci w sposób naturalny, nie znaczy to, że wszyscy kandydaci na pedagogów potrafią bawić się z dziećmi, a ściślej organizować warunki aktywności dziecka, tak by się ono bawiło. Praktyka rozwija tę umiejętność, ale jej nie nauczy. Dlatego ważna jest uprzednia ocena predyspozycji kandydatów do zawodu, jak również ich wcześniejsze doświadczenia w tym zakresie (cennych doświadczeń dostarcza np. harcerstwo, aktywność w organizacjach młodzieżowych, klubach sportowych, domach kultury czy udział różnych formach wolontariatu, zwłaszcza w projektach adresowanych do dzieci). Uczelnia również ma możliwość pewnego przygotowania studentów do organizowania zabaw z dziećmi i współuczestniczenia w nich (np. poprzez warsztaty z pedagogiki zabawy, zajęcia z organizacji gier i zabaw ruchowych, plastycznych, muzycznych itd.), jednak nie zawsze poświęca się odpowiednio dużo miejsca takim zajęciom w programach akademickich, w których dominują raczej „poważniejsze” przedmioty nauczania. Szkoda, gdyż umiejętność zabawy można profesjonalnie rozwijać, o czym świadczą również projekty realizowane przy udziale wyższych uczelni⁶.

Przejdźmy do konkretnych zadań związanych z odbywaniem praktyk pedagogicznych studentów i studentek edukacji przedszkolnej (wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, kształcenia zintegrowanego, pedagogiki wieku dziecięcego lub specjalności zbliżonych) w przedszkolu. Każdy z opiekunów przed

⁶ Przykładem jest np. projekt badawczy i innowacyjny „Wspólnie z dzieckiem” zrealizowany przez Miejski Zespół Żłobków Łódzkich i Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, polegający na doskonaleniu kadry opiekunek dziecięcych w zakresie zabawy z małymi dziećmi. Efektem tego projektu była m. in. monografia zawierająca opis kilkuset zabaw zaprojektowanych i zrealizowanych przez uczestniczki projektu (*Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka. Teoria i praktyka*. Publikacja wieloautorska – z imienną listą ok. 200 nazwisk autorek zabaw. Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej, Łódź 2005).

przyjęciem studenta na praktykę zapoznaje się ze szczegółowymi celami praktyk, z regulaminem, bierze pod uwagę ich wymiar czasowy, oczekiwania uczelni, jak i samych praktykantów, albowiem oczekiwania te mogą być rozbieżne.

Zadania dla praktykantów będą różne, uzależnione od tego, która to z kolei praktyka w toku studiów. Student rozpoczynający pierwszą praktykę pedagogiczną w przedszkolu – praktykę obserwacyjną, najczęściej połączoną z elementami praktyki asystenckiej – w pierwszej kolejności zostaje zapoznany ze specyfiką placówki przedszkolnej. Podczas tej praktyki jej opiekun zaznajamia studenta z dokumentacją regulującą pracę i funkcjonowanie przedszkola, w szczególności ze statutem, regulaminami i procedurami obowiązującymi w placówce (przykładowe fragmenty statutu przedszkola, kierowanego przez autorkę tego artykułu, zawierają załączniki nr 1 i nr 2). Dla studentów, którzy nawet zapoznali się wcześniej z podstawami prawnymi funkcjonowania przedszkola, te dokumenty kojarzą się najczęściej z czymś czysto formalnym, martwym. Dopiero w czasie praktyk są w stanie spojrzeć na nie jako na najważniejsze dokumenty, wyznaczające zadania i granice działania nauczycieli przedszkola, regulatory codziennego życia placówki, a także pracy nauczyciela. Kolejnym bardzo istotnym zadaniem nauczyciela – mistrza – opiekuna praktyki jest szczegółowa analiza i omówienie zadań nauczyciela zawartych w statucie przedszkola (załącznik nr 2). Obowiązkiem każdego opiekuna praktyk jest zwrócić uwagę na cele i zadania całego przedszkola, albowiem jest to obszar wiedzy nieznaną studentowi (załącznik nr 1). Dlatego opiekunowie praktyk poświęcają pierwszy dzień pobytu studenta w placówce na przeanalizowanie z nim treści zasygnalizowanych wyżej, a zaprezentowanych obszerniej w załącznikach.

Nauczyciel dzieli się z praktykantem wiedzą i doświadczeniem, jakie posiada. Na opiekunów praktyk wyznaczani są przez dyrektora przedszkola nauczyciele będący osobami otwartymi, potrafiącymi łatwo nawiązywać kontakty, ludźmi o wysokiej kulturze osobistej, nastawionymi na postrzeganie praktykantów jako tych, którzy dopiero „uczą się nauczania”. Powinni oni widzieć w studencie osobę, która ma prawo do popełniania błędów, do wątpliwości, zadawania pytań, dzielenia się swoją niepewnością nowicjusza ze środowiskiem przedszkolnym.

Nauczyciel wspólnie ze studentem opracowuje harmonogram całej praktyki, planuje, które zajęcia poprowadzi on sam, a które student. Powinno go także interesować, w jakich dodatkowych zajęciach student chciałby uczestniczyć, jaka jest jego motywacja do pracy w placówce oświatowej, jakie ma doświadczenie w pracy z dziećmi, jakie są jego osobiste zainteresowania, w czym jest dobry. Zadaniem każdego opiekuna praktyk jest wyjaśnienie studentowi w sposób zrozumiały, w jaki sposób będzie on oceniany, tzn. jakie aspekty jego pracy będą poddawane ocenie. Pomaga w tym dobrze opracowany program praktyk, a także karta oceny praktykanta. W celu osiągnięcia porównywalności ocen dokonywanych przez różnych nauczycieli dobrze jest, gdy uczelnia dołącza do tych dokumentów szczegółowe kryteria oceny, w tym

także kryteria ewentualnych ocen cząstkowych. Należy pamiętać o bardzo złożonym charakterze aktywności studentów podczas praktyk.

Jak zaznaczono wcześniej, dobór właściwej osoby na opiekuna praktyki może mieć znaczenie kluczowe dla jej przebiegu, a nawet całej dalszej kariery zawodowej praktykanta. Opiekun powinien stanowić swoisty wzorzec osobowy, bo jego postawa wobec dzieci i pracy będzie modelem dla kształtowania się przyszłych zachowań podopiecznego praktykanta. Osobisty, emocjonalny stosunek nauczyciela przedszkola do zadań i celów edukacji przedszkolnej to jeden z ważniejszych motywów, dla których nauczyciel ten stara się jak najlepiej wykonywać swoją pracę. Na postawę pedagogiczno-społeczną nauczyciela ma wpływ jego światopogląd, wiedza zawodowa i ogólna, a także własne zainteresowania i zamiłowania. Nauczyciel, który z zaangażowaniem i zrozumieniem odnosi się do sprawy wszechstronności wychowania, otacza dzieci bardziej wielostronną opieką, troszcząc się w równej mierze o ich stan zdrowia, rozwój zainteresowań, jak i układ stosunków społecznych w grupie dziecięcej. Zaangażowanie i postawa nauczyciela przenosi się na jakość wychowania przedszkolnego, a tym samym powinno mieć ono wpływ na jakość warunków organizowanych przez nauczyciela w celu wspomagania rozwoju dziecka.

Dla nauczyciela cel jego działalności pedagogicznej wizualizuje się zwykle w postaci pewnego ideału – modelu wychowanka, jaki chciałby się osiągnąć. Ten model także wyznacza obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego⁷. Podstawa programowa jasno i precyzyjnie określa, w jakie kompetencje kluczowe powinno być wyposażone dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole. Z przyjęcia tego modelu wynikają zadania stawiane dziecku, stosunek do ich zabaw, pracy, do zainteresowań, osiągnięć i trudności, a to przecież decyduje o dobrym kontakcie nauczyciela z dziećmi.

Nauczyciel, organizując pracę z dziećmi, powinien pamiętać o fundamentalnych założeniach organizacji procesu wychowawczo-opiekuńczo-dydaktycznego, tzn. o doborze treści, metod, form oraz o charakterze jego przekazu. Organizacja procesu wychowania i nauczania wymaga przemyślanej i zaplanowanej pracy nauczyciela, zwłaszcza gdy przekazuje on pewien wzorzec postępowania pedagogicznego. Ryszard Więckowski uważał, iż „pojęcie organizacji wiąże się ściśle z pojęciem metody. Ze względu na powiązania przyczynowe tych dwóch pojęć: pojęcie metody ma charakter pierwotny, a organizacji – wtórny. Najpierw bowiem stosujemy metodę, a później dobieramy odpowiedni układ organizacyjny, najbardziej trafny ze względu na zastosowaną metodę [...]. Podstawowym warunkiem istnienia określonej organizacji jest urzeczywistnienie określonych założeń wymagających skoordynowanego i zharmonizowanego działania wszystkich jej elementów (w naszym

⁷ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego: *Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

przypadku nauczyciela, dzieci i rodziców)⁸. W takim kontekście należy rozumieć organizację procesu opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznego we współczesnym wychowaniu przedszkolnym. Według Więckowskiego „trwałość istnienia danej organizacji jest uzależniona od tego, czy zaspokaja ona aspiracje, potrzeby psychiczne i społeczne uczniów”⁹.

Właściwa organizacja procesu opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznego jest bardzo ważna podczas całej edukacji przedszkolnej dziecka, a co za tym idzie, także i podczas praktyk pedagogicznych realizowanych w przedszkolu.

Jak już wspomniałam powyżej, dokumentem nadrzędnym, w oparciu o który pracuje nauczyciel, jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Podstawa programowa jest dokumentem określającym zakres treści nauczania, umiejętności oraz wymagań. Wybór programu, a także stosowanych środków dydaktycznych, należy do nauczyciela. Dokonanie wyboru programu nauczania w żaden sposób nie zdejmuje z nauczyciela odpowiedzialności za realizację podstawy programowej. Podstawa programowa w części dotyczącej zalecanych warunków i sposobu jej realizacji stanowi, że zadaniem nauczycieli przedszkoli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych w celu poznania możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci i przeprowadzenia analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Program wychowania przedszkolnego, który jest praktycznym dokumentem mającym pomóc nauczycielowi w zorganizowaniu procesu nauczania, powinien uwzględniać metody przeprowadzania analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). Diagnoza jest podstawą wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych, a zatem powinna być uwzględniona we wszystkich dokumentach programowych, metodycznych i organizacyjnych.

Nauczyciel – opiekun praktyk w trakcie realizacji przez studentów praktyk w przedszkolu jako mistrz zwraca uwagę studentów na istotne aspekty swej pracy. W trakcie pierwszej praktyki opiekun umożliwia studentom przede wszystkim obserwację zajęć. Obserwacja ta jest poprzedzona rozmowami, które służą ukierunkowaniu studentów na konkretne aspekty zabawy dziecka, na które mają zwracać uwagę. Ich zadaniem jest także diagnozowanie potrzeb i możliwości dziecka oraz jego funkcjonowania psychospołecznego. Podczas pierwszej praktyki nauczyciel przedszkola umożliwia także studentowi obserwację poprzez udział w zajęciach i zadaniach dodatkowych, jakie wykonuje z grupą, np.: organizacja uroczystości i imprez okolicznościowych (Bal jesieni, Pasowanie na przedszkolaka, Dzień Babci i Dzień Dziadka), zajęć otwartych z udziałem rodziców, spotkań zespołu do spraw organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, konsultacji z rodzicami, a także przygotowywanie miesięcznych planów pracy wychowawczo-dydaktycznej, scenariuszy, rekwizytów i pomocy dydaktycznych do zajęć. Bardzo ważnym elementem jest aktywny udział studentów w procesie prowadzenia i dokumentowania

⁸ Ryszard Więckowski (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.

⁹ Tamże.

zarówno obserwacji, jak i diagnozy pedagogicznej dziecka. To nowy odpowiedzialny wymiar pracy nauczyciela przedszkola. Zawsze – ale szczególnie dla początkującego nauczyciela – istotna jest obserwacja dziecka w kontekście i zakresie diagnozy pedagogicznej. Bardzo ważne, by brak doświadczenia skompensować dłuższym okresem zbierania informacji diagnostycznych, jak również metodą porównań zachowania dziecka diagnozowanego z zachowaniem jego rówieśników.

Po zrealizowanych zajęciach – zarówno tych, które student obserwuje, jak i tych, w prowadzeniu których asystuje, nauczyciel przedszkola omawia z praktykantem wykorzystane na zajęciach metody nauczania, zastosowane gry i zabawy dydaktyczne. Omawia także alternatywne sposoby poprowadzenia tych zajęć i zabaw. Ważnym elementem w czasie realizacji praktyk jest również umożliwienie studentom wglądu w scenariusze zajęć przygotowywane przez opiekuna praktyk i ich analiza. Pomaga to studentowi w późniejszym samodzielnym pisaniu scenariuszy zajęć, które będzie prowadził.

Ostatnim elementem praktyki studenta jest ocena, której dokonuje opiekun praktyk. Ocena praktyk zawiera opis i analizę stopnia wywiązania się danego praktykanta z zadań, których wykonanie zakłada regulamin praktyk. Jest podsumowaniem zrealizowanych działań, zaangażowania studenta w odbywane praktyki, a jednocześnie – miernikiem motywacji, jaką wykazywał podczas udziału w nich, relacji nawiązanych z dziećmi i pracownikami przedszkola, opinią na temat prowadzonych przez niego zajęć. Opisową ocenę praktyk opracowuje nauczyciel, zgodnie z – jak już powiedziano – kryteriami ustalonymi przez uczelnię, a potwierdza podpisem i pieczęcią dyrektor przedszkola.

Bardzo istotna – z punktu widzenia dyrektora – jest jakość komunikacji przedszkola z uczelnią kierującą na praktyki. Porozumienie, współpraca i rzetelna informacja przekazywana zarówno przez uczelnię wyższą, jak i przez przedszkole jest gwarantem prawidłowej realizacji praktyk studenckich.

Jako praktyk jestem zdania, że formuła, która jest realizowana w bieżącym roku akademickim w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, może stanowić model praktyki studenckiej, na którym wzorować mogą się inne uczelnie. Dzięki temu projektowi studenci i studentki zyskali szansę zdobycia praktycznych umiejętności i kompetencji niezbędnych do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, a także w pewnym sensie „odkrycia” odpowiedzialności i złożoności zadań, jakie towarzyszą pracy nauczyciela przedszkola.

Bibliografia:

Duraj-Nowakowa K. (2011), *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków.

Duraj-Nowakowa K. (1979), *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych: przewodnik dla studentów*, Katowice.

Gruszczyk-Kolczyńska E. (2004), *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatek*, Warszawa.

Gruszczyk-Kolczyńska E. (2000), *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa.

Milczarek J. (2005), *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3/4, s. 47–54.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.

Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka. Teoria i praktyka (2005). Publikacja wieloautorska – z imienną listą ok. 200 nazwisk autorek zabaw, Łódź.

Wstępna wersja programu praktyk pedagogicznych w projekcie WSP Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela (2010-2012), Łódź, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, 2012. Materiały wewnętrzne archiwizowane w biurze projektu.

Źródła internetowe:

Będzińska-Wosik B., Bułacińska M., Kierzkowska M., Śliwerski A. (2011), *Program praktyk pedagogicznych* [online], Łódź [dostęp: 30.05.2012]. Dostępny w internecie: http://www.praktyki pedagogiczne.pl/images/program_praktyk_09.03.12.pdf.

Tessmer A., *Czy polscy nauczyciele są narażeni na wypalenie zawodowe?* [online]. Dostępny w internecie: <http://www.przedszkola.edu.pl/czy-polscy-nauczyciele-sa-narazeni-na-wypalenie-zawodowe.html>.

Statut Przedszkola Miejskiego nr 54 w Łodzi [online]. Dostępny w internecie: <http://www.bip.pm54lodz.wikom.pl/Strona2.htm>.

Załącznik nr 1

CELE I ZADANIA PRZEDSZKOLA¹⁰:

1. Przedszkole realizuje cele i zadania określone w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* oraz w przepisach wydanych na jej podstawie, a w szczególności podstawie programowej wychowania przedszkolnego, koncentrując się na:
 - a) wspomaganium dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowaniu czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
 - b) budowaniu systemu wartości, w tym wychowywaniu dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre a co złe;
 - c) kształtowaniu u dzieci odporności emocjonalnej, koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek;
 - d) rozwijaniu umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
 - e) stwarzaniu warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;
 - f) trosce o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych;
 - g) budowaniu dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijaniu umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
 - h) wprowadzeniu dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijaniu umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
 - i) kształtowaniu u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
 - j) zapewnieniu dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowaniu tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.
2. Zadaniem przedszkola jest:
 - 2.1. Udzielanie dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegającej na:
 - a) diagnozowaniu rozwoju dziecka i jego środowiska;
 - b) rozpoznawaniu potencjalnych możliwości oraz indywidualnych potrzeb dziecka i umożliwianiu ich zaspokojenia;

¹⁰ Wybrane fragmenty *Statutu Przedszkola Miejskiego nr 54 w Łodzi* [online], Łódź [dostęp: 8.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.bip.pm54lodz.wikom.pl/Strona2.htm>.

- c) rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń;
- d) wspieraniu dzieci z wybitnymi uzdolnieniami;
- e) organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci (tj.: zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym);
- f) organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla rodziców i prawnych opiekunów (tj.: zajęć psychoedukacyjnych, porad, konsultacji, warsztatów);
- g) podejmowaniu działań wychowawczych i profilaktycznych oraz wspieraniu nauczycieli w tym zakresie;
- h) prowadzeniu edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia wśród dzieci, nauczycieli i rodziców;
- i) wspieraniu nauczycieli i rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych;
- j) udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych;
- k) umożliwieniu rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli.

2.2. Współdziałanie z rodziną poprzez pomaganie jej w wychowaniu dzieci i przygotowaniu do podjęcia nauki w szkole;

- a) przedszkole wspomaga rozwój i wczesną edukację dzieci od 3 roku życia do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej;
- b) przedszkole zapewnia opiekę, wychowanie i uczenie się w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa, tworząc warunki umożliwiające dziecku osiągnięcie „gotowości szkolnej”;
- c) wobec rodziny (prawnych opiekunów) przedszkole pełni funkcję doradczą i wspierającą działania wychowawcze w zakresie pomagania w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej, informowania na bieżąco o postępach dziecka, uzgadniania wspólnie z rodzicami kierunków i zakresu zadań realizowanych w przedszkolu.

2.3. Umożliwienie dzieciom podtrzymania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej;

- a) w ramach podtrzymywania tożsamości narodowej, przedszkole kształtuje i wychowuje dzieci w umiłowaniu Ojczyzny, poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej. Rozwija szacunek dziecka dla rodziców, dla własnej tożsamości kulturowej, języka i wartości moralnych kraju, z którego pochodzi i w którym mieszka, jak i dla innych kultur. Wychowuje w duchu humanizmu, tolerancji, wolności sumienia;

- b) w ramach podtrzymywania tożsamości religijnej, uznając prawo rodziców do religijnego wychowania, organizuje naukę religii dla dzieci 6-letnich na życzenie rodziców (prawnych opiekunów), wyrażone w formie pisemnego oświadczenia.

2.4 Sprawowanie opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza przedszkolem zapewniając pełne bezpieczeństwo.

Załącznik nr 2

ZADANIA NAUCZYCIELI¹¹

1. Nauczyciel odpowiada za bezpieczeństwo i zdrowie powierzonych mu wychowanków od chwili osobistego przekazania dziecka przez rodzica (opiekuna) pod opiekę pracownika przedszkola do momentu osobistego odebrania dziecka przez rodzica (opiekuna) lub osoby przez niego upoważnionej;
 - 1.1. Nauczyciel zobowiązany jest do:
 - a) znajomości i systematycznego przestrzegania zasad i przepisów bezpieczeństwa oraz higieny pracy z dziećmi;
 - b) usuwania wszelkich dostrzeżonych braków i błędów, jeśli usunięcie ich we własnym zakresie jest niemożliwe, niezwłoczne zgłaszanie dyrektorowi przedszkola wszelkich dostrzeżonych braków i błędów, których nauczycielka usunąć nie może, a które grożą wypadkiem lub mogą przynieść szkodę zdrowiu;
 - c) planowania i okolicznościowego zapoznawania dzieci z warunkami i wymogami bezpieczeństwa i higieny pracy, pouczania o istniejących i mogących zaistnieć niebezpieczeństwach oraz wskazywania metod i środków zapobiegania im;
 - d) włączania dzieci do działalności na rzecz poprawy stanu bezpieczeństwa i higieny w przedszkolu i środowisku;
 - e) kontrolowania przestrzegania przez dzieci obowiązujących norm i zasad zachowania się oraz nadzorowania i czujności podczas pobytu dzieci w przedszkolu, w celu eliminowania w porę przejawów działania nieostrożnego lub niezgodnego z wymogami bezpieczeństwa i higieny pracy;
 - f) natychmiastowego udzielenia lub zapewnienia dziecku pierwszej pomocy i dalszej opieki w razie zaistnienia nieszczęśliwego wypadku, wezwania pogotowia ratunkowego, powiadomienia o wypadku dyrektora przedszkola, rodziców (opiekunów) poszkodowanego;
 - g) stosowania, zgodnie z obowiązującym prawem, norm i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy przy organizowaniu wycieczek, spacerów i wyjść poza budynek przedszkola;
 - h) wdrażania dzieciom znajomości przepisów o ruchu drogowym;
 - i) uświadomienia rodzicom konieczności zapewnienia dzieciom opieki ze strony osoby dorosłej w czasie drogi do przedszkola i drogi powrotnej;
 - j) sumiennego sprawowania nadzoru nad dziećmi i nie pozostawiania ich bez opieki.

¹¹ Wybrane fragmenty *Statutu Przedszkola Miejskiego nr 54 w Łodzi* [online] [dostęp 8.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.bip.pm54lodz.wikom.pl/Strona2.htm>.

2. Nauczyciel współdziała z rodzicami (prawnymi opiekunami) w sprawach wychowania i nauczania dzieci, a w szczególności:
 - a) zapoznaje rodziców z zadaniami wynikającymi w szczególności z programu rozwoju przedszkola, rocznego planu pracy, programu wychowania przedszkolnego realizowanego w danym oddziale;
 - b) zapoznaje rodziców ze statutem, a w szczególności celami i zadaniami przedszkola, prawami i obowiązkami rodziców i dzieci, organizacją pracy przedszkola;
 - c) przekazuje rzetelne informacje dotyczące rozwoju, postępów i zachowania dziecka;
 - d) udziela pomocy w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka, a w razie potrzeby podejmuje wczesną interwencję specjalistyczną;
 - e) udziela porad i wsparcia w sprawach wychowania dziecka;
 - f) przekazuje informacje o zadaniach, tematach wynikających z planów pracy oddziału oraz przewidywanych osiągnięciach dzieci;
 - g) uwzględnia oczekiwania dotyczące udziału rodziców w życiu grupy i przedszkola;
 - h) uczestniczy w edukacji prowadzonej przez przedszkole dla rodziców;
 - i) organizuje spotkania z rodzicami w formie konsultacji indywidualnych, zebrań, warsztatów, imprez i uroczystości;
 - j) tworzy życzliwą atmosferę oraz zachowuje dyskrecję podczas kontaktów z rodzicem.
3. Nauczyciel planuje i prowadzi pracę wychowawczo-dydaktyczno-opiekunczą oraz odpowiada za jej jakość poprzez:
 - a) systematyczne planowanie działań wychowawczo-dydaktycznych, z uwzględnieniem celów wychowania i nauczania, osiągnięć dzieci, misji i wizji przedszkola;
 - b) weryfikację planów poprzez monitorowanie i ewaluację oddziaływań edukacyjnych oraz postępów dzieci;
 - c) dążenie do osiągnięcia przez dzieci kompetencji kluczowych, eliminowanie przyczyn niepowodzeń;
 - d) organizowanie i prowadzenie pracy w powierzonym oddziale, opartej na pełnej znajomości dzieci i ich środowiska rodzinnego;
 - e) stwarzanie sytuacji edukacyjnych dostosowanych do możliwości rozwojowych dzieci, zainteresowań i zdolności;
 - f) stosowanie twórczych i aktywizujących metod pracy;
 - g) wychowywanie dzieci w atmosferze akceptacji, szacunku dla siebie i drugiego człowieka oraz otaczającej przyrody;

- h) wspieranie rozwoju aktywności poznawczej dzieci nastawionej na poznawanie samego siebie, otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej i przyrodniczej;
 - i) inicjowanie i organizowanie imprez o charakterze dydaktycznym, wychowawczym, kulturalnym lub rekreacyjno-sportowym;
 - j) dokumentowanie przeprowadzonych zajęć w dzienniku;
 - k) współdziałanie z innymi nauczycielami oraz pracownikami obsługi celem skoordynowania oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych i opiekuńczych;
 - l) realizację programu rozwoju przedszkola;
 - m) w realizacji programów nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne;
4. Nauczyciel prowadzi i dokumentuje obserwacje pedagogiczne dzieci:
- a) diagnozowanie rozwoju dziecka odbywa się poprzez prowadzenie obserwacji wstępnej, po której nauczyciel wyznacza kierunki dalszej pracy z dzieckiem;
 - b) wyniki zaobserwowanych zmian zapisywane są na bieżąco przez cały okres pobytu dziecka w przedszkolu w indywidualnych arkuszach obserwacji dziecka, zaakceptowanych do użytku wewnętrznego przez ogół rady pedagogicznej;
 - c) z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej nauczyciel przeprowadza analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole;
 - d) arkusze obserwacji dziecka prowadzi nauczyciel danej grupy i przechowuje je do końca roku szkolnego;
 - e) nauczyciel zobowiązany jest do dostarczenia dyrektorowi na koniec roku szkolnego indywidualnych arkuszy obserwacji;
 - f) dokumentację obserwacji dziecka, które zakończyło edukację przedszkolną w danym roku, przekazuje się do archiwum przedszkola;
5. Nauczyciel współpracuje ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, opiekę zdrowotną i inną poprzez:
- a) kierowanie do specjalistów w poradni psychologiczno-pedagogicznej (dzieci 6-letnich, a w razie potrzeby również młodszych), wraz z opinią nauczyciela dotyczącą spostrzeżeń na temat zachowania dziecka, w celu uzyskania ewentualnych wskazówek do dalszej pracy;
 - b) kierowanie w razie potrzeby do innych specjalistów, np.: okulisty, logopedy, ortopedy;

- c) organizowanie badań specjalistycznych prowadzonych przez lekarza ortopedę (na początku roku, przed rozpoczęciem zajęć z gimnastyki korekcyjnej), logopedę;
 - d) zapraszanie specjalistów na zebrania z rodzicami.
6. Nauczyciel współdziała ze szkołą podstawową.
 7. Nauczyciel tworzy warunki wspomagające rozwój dzieci i ich zdolności, zainteresowania, dąży do pobudzenia procesów rozwojowych, do optymalnej aktywizacji dzieci poprzez wykorzystywanie ich własnej inicjatywy.
 8. Nauczyciel wykonuje zadania dodatkowe, wynikające z potrzeb przedszkola, według zainteresowań, predyspozycji i kompetencji.
 9. Nauczyciel ma prawo korzystać w swojej pracy z porady merytorycznej i metodycznej ze strony dyrektora, doradcy metodycznego, rady pedagogicznej oraz wyspecjalizowanych w tym zakresie instytucji.
 10. Nauczyciel powinien nieustannie podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową oraz doskonalić swój warsztat pracy. Systematycznie podnosić swoje kwalifikacje zawodowe przez aktywne uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego.
 11. Nauczyciel, zgodnie z zasadą indywidualizacji pracy i podmiotowego podejścia do dziecka, otacza indywidualną opieką każdego wychowanka i dostosowuje metody oraz formy pracy do jego możliwości.
 12. Czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze godzin nie może przekraczać 40 godzin tygodniowo.
 13. Nauczyciel prowadzi dokumentację swojej grupy – między innymi plany pracy, dziennik zajęć oraz obserwacje pedagogiczne – w formie wspólnie ustalonej przez radę pedagogiczną, zgodnie z odrębnymi przepisami.
 14. W przypadku nauczyciela stażysty istnieje obowiązek pisania scenariuszy zajęć, zgodnie z odrębnymi przepisami.
 15. Nauczyciel realizuje ścieżkę awansu zawodowego zgodnie z odrębnymi przepisami.
 16. Nauczyciel powinien dbać o swój warsztat pracy poprzez gromadzenie pomocy naukowych oraz troszczyć się o estetykę pomieszczeń.
 17. Nauczyciel realizuje zalecenia dyrektora i osób kontrolujących.
 18. Nauczyciel czynnie uczestniczy w pracach rady pedagogicznej, realizuje jej postanowienia i uchwały.

MAŁGORZATA KIERZKOWSKA

Realizacja innowacyjnego programu praktyk na kierunku nauczycielskim – doświadczenia i wnioski

Praktyki pedagogiczne stanowią pierwszy krok na drodze przygotowania przyszłych adeptów studiów pedagogicznych do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Są one pierwszym elementem weryfikującym teoretyczne przygotowanie studentów do rzeczywistości edukacyjnej.

Zespół dydaktyczno-naukowy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi w okresie od września 2010 r. do lipca 2012 r. realizował projekt pod nazwą „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Działanie 3.3 Program Operacyjny Kapitał Ludzki)¹. Projektem kierowała początkowo dr Beata Jachimczak, którą następnie zastąpił mgr Robert Podgórski. Zespół realizujący poszczególne zadania był bardzo liczny: składał się m.in. z kilkunastu pracowników dydaktyczno-naukowych i administracyjnych oraz kilkudziesięciu nauczycielek i nauczycieli pełniących funkcje opiekunów praktyk. W projekcie pełniłam funkcję koordynatora praktyk organizowanych w szkołach i przedszkolach i z tej racji współpracowałam z zespołem opracowującym program praktyk, a jednocześnie miałam możliwość obserwowania tego, jak realizowany jest on w placówkach. Oznacza to, że mogłam docenić zarówno jego zalety, jak i wszystkie niedoskonałości, które oczywiście nie są możliwe do uniknięcia na etapie planowania optymalnych rozwiązań. Do moich zadań należało opracowanie harmonogramu praktyk, kierowanie studentów i studentek do odpowiednich placówek, pełnienie dyżurów w biurze projektu, a także rozwiązywanie bieżących, czasem bardzo naglących problemów beneficjentów (np. wynikających z ich nieobecności na zajęciach, warsztatach, zwolnień, chorób, zmian terminów itd.). Miałam więc stały kontakt zarówno ze studentami realizującymi wyznaczone przez szkoły i przedszkola zadania, jak i z ich opiekunami i opiekunkami oraz dyrekcją placówek. Ponieważ realizacja praktyk w placówkach była, z logistycznego punktu widzenia, najtrudniejszym zadaniem całego projektu,

¹Praktyka na miarę szyta; [online], [portal projektu], [dostęp: 2012.03.23], Dostępny w Internecie: <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/o-projekcie/charakterystyka-projektu>.

fakt ich koordynowania oznaczał dla mnie również konieczność stałego kontaktu ze wszystkimi osobami realizującymi inne bieżące zadania. Było to też cenne doświadczenie zawodowe, dzięki któremu zyskałam wgląd w organizację tego tak ważnego, a jednocześnie bardzo trudnego elementu kształcenia pedagogicznego.

W ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” dokonaliśmy, jako zespół, wielu zmian, innowacji, których celem było podniesienie jakości i efektywności praktyk studenckich, jak również lepsze przygotowanie opiekunów i opiekunek praktyk do wypełniania swojej roli. Zakres innowacji projektu dotyczył przede wszystkim programu praktyk realizowanych w ramach specjalności zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Polegały one między innymi na²:

1. „Dostosowaniu programu praktyk do specyfiki wczesnej edukacji, jak również specyfiki szkół i przedszkoli, w których są one realizowane.
2. Oparciu projektowanych zmian na badaniach naukowych i szerokiej konsultacji ze środowiskiem oświatowym.
3. Zacieśnieniu współpracy z partnerskimi szkołami i przedszkolami, m.in. [...] poprzez potraktowanie zadań związanych z praktyką jako obszaru poszukiwań wspólnych zasobów i racjonalnego gospodarowania nimi.
4. Uwzględnieniu potrzeb zmieniającej się edukacji (m.in. potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych dziewcząt i chłopców, dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, łączenia pracy nauczyciela z realizacją zadań wychowawczych, w tym z rozwiązywaniem problemów wychowawczych aktualnie dominujących w polskiej szkolnej codzienności – agresji, również tej elektronicznej, dyskryminacji itd.).
5. Kompetencyjnym podejściu do przygotowania studentów i studentek do praktyki oraz nauczycielek i nauczycieli do roli opiekunów.
6. Podniesieniu rangi praktyk pedagogicznych w procesie rozwoju zawodowego i na drodze do przyszłego zatrudnienia, co w naszym – realizatorów programu – przekonaniu powinno sprzyjać podniesieniu motywacji praktykantek i praktykantów oraz opiekunek i opiekunów praktyk”³.

Dlaczego powstał nowy program praktyk?

Przygotowanie nowego, innowacyjnego programu praktyk poprzedzone było specjalnie zaprojektowanymi badaniami przeprowadzonymi w środowisku nauczycielskim oraz wśród studentów i studentek kierunku pedagogika, którzy pierwsze doświadczenia z praktyk mieli już za sobą. Zespół badawczy pod kierunkiem Andrzeja Śliwerskiego dokonał wnikliwej analizy programów praktyk obowiązujących aktualnie w różnych uczelniach kształcących na kierunkach pedagogicznych (tzw. analiza *desk research*). Przeprowadził badania kwestionariuszowe, w których udział

² Tamże.

³ Tamże.

wzięła kadra nauczycielska i zarządzająca szkół oraz studenci i studentki kierunków pedagogicznych z województwa łódzkiego, a także poddał analizie wyniki badań fokusowych, do których zaproszeni zostali dyrektorzy szkół i przedszkoli z tego województwa. Dane pozyskane z tych trzech źródeł zostały połączone i na ich podstawie dokonano diagnozy sytuacji⁴.

Przygotowując nowy program praktyk pedagogicznych w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”, staraliśmy się uwzględnić wnioski pozyskane z wymienionych wcześniej źródeł. Dotyczyły one zarówno kwestii organizacyjnych, jak i merytorycznych.

W opinii studentów brak satysfakcji z odbywanych praktyk dotyczył następujących sfer:

1. „Trudność połączenia praktyk studenckich z pracą zawodową”⁵ – wielu studentów WSP, jak w obecnych czasach również wielu studentów innych szkół wyższych, jest osobami aktywnymi zawodowo. Wiemy, ile wysiłku kosztuje ich połączenie obowiązków wynikających z pracy, studiów i życia rodzinnego. Przygotowując nowy program praktyk, staraliśmy się uwzględnić te potrzeby i dać im możliwość realizowania praktyki w trybie indywidualnym (ustalone zostały dłuższe terminy realizacji). Koordynator praktyk z ramienia WSP utrzymywał stały kontakt z placówką, w której student odbywał praktyki, i monitorował ich przebieg.
2. „Duża ilość «pracy papierkowej»”⁶ – w dotychczas obowiązujących dzienniczkach praktyk studenci zobowiązani byli do opisanie przebiegu każdej godziny zajęć, w której uczestniczyli. Wraz z wdrożeniem innowacyjnego programu praktyk dokonaliśmy gruntownych zmian w tym obszarze. Zmieniliśmy kształt i formułę dzienniczka. Zgodnie z nowymi wytycznymi, które miały na celu usprawnienie pracy zarówno studenta, jak i opiekuna praktyk, wprowadziliśmy tabele, w których opisane zostały cele i zadania, jakie praktykant powinien osiągnąć. Opiekun praktyk, po zrealizowaniu przez studenta zadania, miał zaznaczyć w dzienniczku, czy zostało ono wykonane, częściowo wykonane, czy podjęto próbę jego wykonania, czy też było ono niemożliwe do wykonania, np. ze względu na typ placówki, w której student praktykuje.

Dodatkowo w celu stworzenia tzw. portfolio nałożyliśmy na studentów obowiązek przygotowania dodatkowej dokumentacji, ukazującej zakres wykonywanych w czasie praktyk zadań. W przypadku pierwszej praktyki

⁴ Diagnoza powstała na podstawie analizy *desk research* (X – XI 2010), badań kwestionariuszowych (XI – XII 2010), oraz badań fokusowych (XII 2010); materiały archiwizowane w biurze projektu „Praktyka na miarę szyta” w WSP w Łodzi.

⁵ Ocena praktyk pedagogicznych dokonana przez studentów. Materiały z seminarium, [online], [portal projektu „Praktyka na miarę szyta”], [dostęp: 2012.03.23], Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/prezentacja_drugie_seminarium.pdf.

⁶ Tamże.

ogólnopedagogicznej było to sporządzenie arkuszy obserwacji zajęć, w których student uczestniczył, podczas drugiej praktyki do obowiązków studenta należało przygotowanie konspektów prowadzonych samodzielnie lekcji.

3. „Mało samodzielności”⁷ – w programie praktyk dokonaliśmy szczegółowego rozplanowania harmonogramu realizowanej praktyki z uwzględnieniem różnych zadań. I tak: w ramach pierwszej praktyki ogólnopedagogicznej student odbywał 80 godzin praktyk, w tym 40 godzin przeznaczonych było na obserwację ukierunkowaną oraz 40 godzin na praktykę asystencką.
4. Praktyka specjalizacyjna (100 godzin) składała się z 10 godzin przeznaczonych na zapoznanie się z dokumentacją placówki, zadaniami nauczyciela, instruktażem stanowiskowym; 20 godzin obserwacji połączonej z asystowaniem w zajęciach; 50 godzin samodzielnego prowadzenia zajęć; 10 godzin przeznaczonych na współpracę z nauczycielami, dyrektorem, pedagogiem, psychologiem oraz pracownikami niepedagogicznymi. Ponadto w ramach odbywanych praktyk studenci mieli możliwość wykonania zadań fakultatywnych, dzięki którym mogli wykazać się kreatywnością oraz jeszcze lepiej poznać specyfikę pracy w placówce (przygotowanie uroczystości szkolnych, udział w zajęciach pozalekcyjnych, zorganizowanie przedstawienia).
5. „Nieodpowiedni opiekunowie”⁸ – do udziału w projekcie wybrane zostały nauczycielki oraz nauczyciele (zadbaliśmy więc również o możliwość odbywania praktyki u opiekunów-mężczyzn, choć nie było ich łatwo znaleźć) z dużym doświadczeniem (mianowani i dyplomowani). Rekrutacja odbywała się przy współudziale przedstawicieli Wydziału Edukacji UMŁ. Do projektu zakwalifikowani zostali ci nauczyciele, którzy oprócz wieloletniego doświadczenia zawodowego legitymowali się ukończonymi studiami podyplomowymi, kursami, szkoleniami, jak również osoby, które w swoich placówkach prowadzą wysoko ocenianą działalność dydaktyczną i wychowawczą. Wszyscy wybrani opiekunowie i opiekunki wzięli udział w cyklu przygotowanych dla nich warsztatów, w ramach których zapoznali się z założeniami projektu oraz innowacyjnymi metodami jego realizacji. Nie było zatem mowy o wyborze przypadkowym. W trakcie trwania projektu dołączyli do niego opiekunowie i opiekunki z placówek zamiejscowych. Z uwagi na liczne prośby o włączenie do udziału w projekcie dodatkowych placówek zamiejscowych, kierowane były do nas przez studentów mieszkających w znacznej odległości od Łodzi, Grupa sterująca projektem, po przeanalizowaniu tych wniosków, wyraziła na to zgodę. Nowi opiekunowie uzyskali odpowiednie wsparcie ze strony WSP w postaci materiałów szkoleniowych, jak również indywidualnych konsultacji z osobami odpowiedzialnymi za realizację praktyk.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

6. „Nudne lekcje”⁹ – dane te pochodzą z badań prowadzonych przed rozpoczęciem realizacji projektu. W trakcie jego realizacji żaden z uczestniczących w nich studentów nie zgłaszał zastrzeżeń co do jakości zajęć prowadzonych przez opiekunów.

Ocena programów praktyk (dane pochodzą z badań *desk research* przeprowadzonych przed rozpoczęciem realizacji projektu):

1. „Niewystarczająca ilość godzin praktyk”¹⁰ – z uwagi na fakt skumulowania pierwszej i drugiej praktyki w tym samym roku akademickim nie zmieniliśmy, jak sugerowali respondenci, liczby godzin praktyk. Studenci, zwłaszcza studiów niestacjonarnych, nie byłoby w stanie zrealizować w tak krótkim czasie większej liczby godzin praktyk. Zresztą były również osoby, dla których znalezienie czasu na odbycie praktyk w dotychczasowym wymiarze i tak było bardzo trudne.
2. „Harmonogram” – opiekunowie praktyk postulowali, przeniesienie odpowiedzialności za ustalenie harmonogramu praktyk na placówki, w których są one realizowane. W ramach tego projektu odpowiedzialność za ułożenie harmonogramu praktyk przejęła WSP, z uwagi na konieczność monitorowania ich przebiegu. Studenci przed rozpoczęciem praktyk deklarowali, w jakich terminach chcieliby je realizować oraz które placówki dla ich odbywania preferują. Na tej podstawie stworzony został harmonogram zarówno pierwszej, jak i drugiej praktyki. Kolejnym argumentem przemawiającym na korzyść takiego rozwiązania była konieczność równomiernego obciążenia obowiązkami wszystkich opiekunek i opiekunów.
3. „Zadania studenta” – zdaniem praktykantów w dotychczas obowiązującym programie praktyk zadania stawiane przed studentami były sformułowane zbyt ogólnie. Wychodząc naprzeciw tym sugestiom, w nowym programie zawarte zostały bardzo szczegółowe wytyczne dotyczące wymagań stawianych przyszłym nauczycielom. Dziennik wykonywanych zadań podzielony został (w postaci tabeli) na dwie części: w pierwszej znalazły się cele, jakie student ma osiągnąć, w drugiej – zadania, które ma zrealizować. Oprócz zadań obowiązkowych student, chcąc uzyskać ocenę bardzo dobrą, powinien zrealizować pięć spośród dziesięciu zaproponowanych w programie zadań fakultatywnych.

Wnioski studentów¹¹:

1. „Praktyka powinna zaczynać się od lekcji pokazowych, modelowych, a dopiero później student powinien prowadzić zajęcia” – nowy program

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

praktyk w ramach I praktyki obserwacyjnej przewidywał 20 godzin obserwacji ukierunkowanej oraz 20 godzin asystenckiej. Tak zaprojektowana praktyka pozwalała studentom przyrzeć się wielu modelowym lekcjom prowadzonym przez ich opiekunów, tym samym wyposażając młodych adeptów specjalności zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w wiedzę z zakresu prowadzenia zajęć w dwóch rodzajach placówek – szkołach podstawowych i przedszkolach. Po zrealizowaniu pierwszej praktyki student mógł rozpocząć drugą – specjalizacyjną, w ramach której samodzielnie przeprowadzał zajęcia dydaktyczne.

2. „Lekcje modelowe powinny odbywać się na terenie uczelni, żeby student wiedział, co ma obserwować” – praktyki pedagogiczne mają na celu pokazanie młodym adeptom, jak zdobytą wiedzę teoretyczną przełożyć na praktykę, i to właśnie w placówce, pod opieką doświadczonego nauczyciela, student ma możliwość obserwowania lekcji modelowych. Nauczyciele po każdym zajęciach mają obowiązek omówić ze swoimi podopiecznymi przebieg lekcji, wskazując na jej kluczowe elementy.
3. „Przygotowany harmonogram pracy studenta powinien być otwarty na modyfikacje wprowadzane przez opiekuna i dyrektora placówki” – koordynator praktyk z ramienia uczelni monitorował ich przebieg i pozostawał w stałym kontakcie zarówno z opiekunami praktyk, jak i dyrekcją placówek. W uzasadnionych przypadkach, po wcześniejszym uzgodnieniu, możliwe były zmiany w harmonogramie pracy studenta. Dołożyliśmy wszelkich starań, aby każdy biorący udział w projekcie student miał możliwość zrealizowania praktyki w najdogodniejszej dla siebie formie, respektując ogólnie przyjęte zasady.
4. „Należy ustalić terminy odbywania praktyk” – w ramach projektu pierwsza praktyka ogólnopedagogiczna realizowana była po I roku studiów pedagogicznych (od 01.09.2011 r. do 30.11.2011 r.), w wymiarze 80 godzin dydaktycznych; II praktyka – połączona z samodzielnym prowadzeniem zajęć – na II roku studiów (od 01.02.2012 r. do 30.06.2012 r.), w wymiarze 100 godzin dydaktycznych. Studenci kierowani byli na praktyki zgodnie z ustalonym przez koordynatorów praktyk harmonogramem.
5. „Należy stworzyć kartę oceny praktykanta, z którą będzie chodził na wszystkie swoje praktyki, tak żeby inni opiekunowie wiedzieli, co robił, a czego jeszcze nie potrafi” – w tym celu został przygotowany nowy dzienniczek praktyk studenckich wraz z załącznikami. Zbiór tych dokumentów stworzył teczkę praktyk/portfolio. W dzienniczku praktyk opiekunowie zaznaczali wykonane przez studenta zadania oraz dokonywali opisowej oceny jego osiągnięć, biorąc pod uwagę zaangażowanie studenta w życie placówki, motywację do uczestniczenia w praktykach, asystowanie w zajęciach, nawiązanie kontaktu

z dziećmi, a także trafność przeprowadzonych obserwacji. Każdy praktykant był zobowiązany dołączyć do dzienniczka praktyk arkusze obserwowanych w ramach pierwszej praktyki zajęć oraz konspekty tych samodzielnie prowadzonych w podczas drugiej praktyki. Uznaliśmy, że tak przygotowana dokumentacja jest wystarczająca, aby opiekunowie przyjmujący praktykanta na kolejną praktykę potrafili rozpoznać jego mocne strony, jak również zorientować się, które umiejętności wymagają doskonalenia.

6. „Należy zmienić rangę praktyk, wprowadzając ocenę zamiast zaliczenia” – Jedną z ważniejszych, w mojej opinii, zmian, jaką wprowadził nowy program praktyk, jest ta dotycząca rangi praktyk. W obowiązującym dotychczas w WSP programie praktyki kończyły się zaliczeniem. Według nowego student otrzymuje ocenę efektów swojej pracy. Fakt ten podnosi motywację przyszłych nauczycieli do wyężonej pracy w placówkach, pozwala także rozeznac się realizatorom projektu w ich mocnych stronach. W programie znalazły się dokładne wytyczne dotyczące oceny praktyk. Średnia ocen z obydwu praktyk zostanie umieszczona w suplemencie dyplomu.

Bardzo zależało nam na rzeczowej ocenie praktykantów i praktykantek, z wykorzystaniem wszystkich funkcji oceny. W czasie seminariów konsultacyjnych toczyły się o to prawdziwe spory. Jako odzwierciedlenie wyników tych dyskusji w programie praktyk znalazły się takie wskazówki dla opiekunów i opiekunek: „Kryteria oceny praktykanta różnią się w zależności od tego, która praktyka jest oceniana. W przypadku pierwszej praktyki (obserwacyjnej z elementami praktyki asystenckiej) sugeruje się wystawienie praktykantowi pisemnej opinii na temat przebiegu praktyk. Ocenie będzie podlegało jego zaangażowanie w odbywanie praktyki, motywacja, nawiązywanie kontaktu z dziećmi, trafność przeprowadzonych obserwacji oraz udział w asystowaniu w zajęciach, a także stopień zainteresowania życiem placówki i jej wychowanków. Nie można podczas tej praktyki ocenić wielu aspektów pracy praktykanta, gdyż student nie prowadzi samodzielnie zajęć oraz nie posiada jeszcze wystarczającej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki, dlatego bardziej liczy się jego zaangażowanie i gotowość do poznawania przyszłego środowiska pracy niż konkretne nauczycielskie umiejętności. Opiekun praktyk przed napisaniem takiej opinii powinien otrzymać od studenta arkusze zajęć, w których ten asystował. Po zakończeniu praktyk opiekun analizuje z praktykantem opinię dotyczącą praktyk, zapoznaje się z uwagami studenta na ich temat, prosi go o wyznaczenie sobie celów, które będzie chciał realizować podczas kolejnej praktyki”¹².

Odczuwało się potrzebę zróżnicowania znaczenia oceny w czasie kolejnych praktyk – od roli czysto motywującej do formatywnej informacji zwrotnej: „Podczas II praktyki, na II roku studiów pedagogicznych, nauczyciel ocenia zaangażowanie

¹² Praktyka na miarę szyta; [online], [portal projektu], [dostęp: 2012.03.23], Dostępny w Internecie: <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl>.

studenta w praktykę oraz realizowanie przez niego zadań określonych w programie praktyk, przede wszystkim zadań obowiązkowych, ale również zadań fakultatywnych. Opiekun określa również, czy student posiada predyspozycje do pracy w zawodzie nauczyciela, czy posiada niezbędne kompetencje. Opiekun praktyk przed wystawieniem oceny praktykantowi powinien otrzymać od studenta konspekty prowadzonych przez niego zajęć, arkusze dokumentujące obserwację zajęć przez studenta oraz jego asystowanie w zajęciach¹³.

Zadaniem opiekuna jest zapisanie w dzienniczku praktyk stosownej opinii o praktykancie, przy czym zaleceniem jest formułowanie opinii opisowej: taka opinia najlepiej może scharakteryzować aktywność praktykanta czy praktykanki podczas praktyk pedagogicznych. Przy tym powinna ona uwzględniać charakter praktyki, dokładną liczbę godzin odbytych praktyk, opis obowiązków wykonywanych przez praktykanta, a także sposób jego zachowania w trakcie praktyk oraz jego predyspozycje do pracy w zawodzie nauczyciela. Powinna także zawierać „uwagi opiekuna praktyk na temat wykonywanej przez studenta pracy, informacje zarówno o niedociągnięciach pracy praktykanta, jak i o jego mocnych stronach. Należy też wskazać, co student powinien zrobić, aby wyeliminować słabe punkty”¹⁴.

Poza opinią opisową praktykant musi również otrzymać ocenę (stopień) w skali od 2 do 5, przy czym nie należy stosować ocen ze znakiem minus bądź plus. Poniżej podaję kryteria przyznawania poszczególnych ocen ustalone dla naszego projektu:

Ocenę bardzo dobrą (5) otrzymuje student, który:

- zrealizował wszystkie zaplanowane zadania przewidziane w programie;
- był punktualny i rzetelnie wywiązywał się z obowiązków;
- prezentował wysoki poziom merytoryczny prowadzonych zajęć;
- zrealizował pięć lub więcej zadań fakultatywnych;
- korzystał w realizacji zajęć z technologii informatycznych i komunikacyjnych.

Ocenę dobrą (4) otrzymuje student, który:

- zrealizował wszystkie zaplanowane zadania przewidziane w programie;
- był punktualny i rzetelny w wywiązywaniu się z obowiązków;
- prezentował dobry poziom merytoryczny prowadzonych zajęć;
- zrealizował co najmniej trzy zadania fakultatywne.

Ocenę dostateczną (3) otrzymuje student, który:

- zrealizował wszystkie zaplanowane zadania przewidziane w programie;
- nie zawsze był punktualny i rzetelny w wywiązywaniu się z obowiązków;
- prezentował przeciętny poziom merytoryczny prowadzonych zajęć;
- zrealizował co najmniej jedno zadanie fakultatywne.

¹³ Tamże.

¹⁴ Będzińska-Wosik B., Bułacińska M., Kierzkowska M., Śliwerski A. (2011), *Program praktyk pedagogicznych. Praktyka na miarę zryta*, [online], Łódź [dostęp: 08.04.2012]., Dostępny w Internecie: http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/program_praktyk_09.03.12.pdf.

Ocenę niedostateczną (2) otrzymuje student, który:

- nie zrealizował zadań przewidzianych w programie;
- był niepunktualny, opuszczał zajęcia, nie wywiązywał się z obowiązków¹⁵.

Dotychczas obowiązujący program praktyk został w ramach realizacji projektu „Praktyka na miarę szyta” poszerzony o pewne nowe elementy. Staraliśmy się możliwie precyzyjnie określić wymagania stawiane zarówno studentom, opiekunom, jak i osobom odpowiedzialnym za praktyki z ramienia WSP. Członkowie zespołu projektowego wzięli na siebie obowiązek zorganizowania przed rozpoczęciem praktyk zebrania ze studentami w celu omówienia ich programu oraz przedstawienia harmonogramu. Następnie zobowiązali się do przygotowania oraz przeprowadzenia cyklu warsztatów dla opiekunów praktyk oraz dla studentów, które są warunkiem dopuszczenia słuchaczy do udziału w praktykach. Uznaliśmy, że gruntowne przeszkolenie beneficjentów pozwoli nam wyposażyć ich w niezbędną do podjęcia dalszych działań wiedzę, pozwoli także uniknąć nieporozumień w trakcie realizacji projektu. Niestety, mimo wsparcia w postaci warsztatów, pakietów szkoleniowych oraz poradników, spotkaliśmy się z wieloma trudnościami, głównie wynikającymi z tego, że studenci nie zapoznają się z przekazywanymi im materiałami.

Z uwagi na rozbudowany program praktyk stworzyliśmy także jego wersję skróconą, która miała stać się kompendium wiedzy dla naszych studentów i ułatwić im realizację poszczególnych zadań. Z moich, jako koordynatora praktyk, obserwacji wynika, że część studentów nie zapoznaje się z udostępnianą im dokumentacją, co powoduje nieporozumienia i liczne ich wątpliwości dotyczące stawianych im wymagań. Kolejną trudnością, z jaką musieliśmy się zmierzyć podczas realizacji projektu, był problem komunikacji pomiędzy uczelnią a praktykantami. Studenci nie odpowiadali na wysyłane do nich e-maile, nie czytali także informacji umieszczanych na stronie WWW projektu, co stanowiło przeszkodę podczas tworzenia harmonogramów praktyk oraz kompletowaniu wymaganej dokumentacji praktyk. Do zadań WSP należała również weryfikacja tej dokumentacji pod kątem stopnia realizacji wyznaczonych zadań oraz zaliczenie praktyk.

Zadania opiekunów praktyk w placówce oświatowej były realizowane bez większych przeszkód. Nauczyciele doskonale radzili sobie z powierzonymi im obowiązkami. Wprowadzali studentów w życie placówki, pokazywali, jak radzić sobie z trudnościami, dzielili się wiedzą i doświadczeniem, umożliwiali przyszłym nauczycielom realizację wszystkich powierzonych im zadań. Utrzymywali także stały kontakt z uczelnią, dzięki czemu wszelkie problemy mogliśmy rozwiązywać na bieżąco.

W programie znalazł się również opis niektórych sytuacji problemowych, które – jak wynika z naszych doświadczeń – pojawiały się najczęściej w trakcie realizacji praktyk. Trudność np. stanowić może:

¹⁵ Tamże.

- pogodzenie obowiązków wynikających z realizacji zadań programu praktyki i jej harmonogramu z innymi pozauczelnianymi obowiązkami studentek i studentów – pracą, opieką nad dzieckiem, aktywnością społeczną, sportową itp.;
- sam wybór placówki praktyk, z uwzględnieniem różnego rodzaju indywidualnych oczekiwań osób przystępujących do praktyki (często jest to np. ich sentyment do własnej byłej szkoły);
- dojazd do placówek praktyk oraz jego koszty;
- niemożność wykonania niektórych zadań przewidzianych programem praktyk;
- zaliczenie jako praktyki wcześniejszych doświadczeń pedagogicznych (wolontariatu, stażu pracy lub praktyk odbywanych w innej placówce niż proponowana przez uczelnię);
- choroba praktykanta lub opiekuna praktyki.

Innowacja to nowatorskie rozwiązanie programowe, organizacyjne lub metodyczne, które ma na celu poprawę jakości istniejącej sytuacji. Nowy program praktyk realizowany w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta” wymagał kreatywności i dużego zaangażowania całego zespołu projektowego oraz wszystkich partnerów projektu. Założeniem projektu było podniesienie jakości kształcenia na kierunku nauczycielskim, wyjście naprzeciw nadchodzącym zmianom w szkolnictwie wyższym, pomoc przyszłym nauczycielom w zdobyciu cennego doświadczenia zanim rozpoczną pracę w wybranym przez siebie zawodzie. Początkowo działania o innowacyjnym charakterze mogą się spotkać z lekceważeniem czy też krytyką, często jednak upowszechniają się i stają się w końcu zachowaniami rutynowymi.

W czasie realizacji projektu nie ominęły nas problemy. Staraliśmy się je rozwiązywać na bieżąco, wprowadzać ulepszenia, cały czas mając na względzie jak najlepsze przygotowanie naszych studentów do podjęcia pracy zawodowej. Mam nadzieję, że zmiany, jakich dokonaliśmy, przyniosą wymierne efekty i nasi beneficjenci sprostają stawianym im przez rynek pracy wymaganiom.

Wykaz tabel

Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych

Tabela 1	Dyplomy, którymi muszą się legitymować nauczyciele w celu uznania ich kwalifikacji do nauczania w szkołach systemu oświaty	27
Tabela 2	Kwalifikacje, którymi muszą się legitymować nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i w szkołach specjalnych	30
Tabela 3	Kwalifikacje, którymi powinni legitymować się nauczyciele prowadzący zajęcia rewalidacyjne bądź inne specjalistyczne	31
Tabela 4	Wybrane przepisy charakteryzujące wymagania kwalifikacyjne.....	41

Miejsce nowych mediów w nauczaniu i wychowaniu jako ważny obszar przygotowania praktycznego kandydatów do pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy

Tabela 1	Czas korzystania z komputera przez 13–15-latków (N=1018).....	141
----------	---	-----

Rola warsztatów przygotowujących studentki i studentów do praktyk pedagogicznych w procesie praktycznego kształcenia do zawodu nauczyciela

Tabela 1	Schemat organizacji warsztatów przeprowadzonych w ramach projektu „Praktyka na miarę szyta”	174
----------	---	-----

Obraz praktyk pedagogicznych w doświadczeniach osobistych studentek i studentów edukacji wczesnoszkolnej

Tabela 1	Respondenci według wieku.....	186
Tabela 2	Tryb studiów a stopień uczestnictwa studentek/studentów w sondażu.....	187
Tabela 3	Odpowiedzi według trybu studiów respondentów	187

Tabela 4	Źródła obaw respondentów przed rozpoczęciem praktyk.....	188
Tabela 5	Ocena atmosfery, z jaką spotkali się respondenci w placówkach praktyk.....	189
Tabela 6	Opinie respondentów o opiekunkach/opiekunach praktyk.....	190
Tabela 7	Zadania, które sprawiły trudności.....	192
Tabela 8	Kategorie sukcesu odniesionego podczas praktyki.....	193
Tabela 9	Kategorie porażki poniesionej podczas praktyki.....	194
Tabela 10	Funkcja praktyki w potwierdzeniu słuszności wyboru studiów	195

**Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – przedmiot
wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej**

Tabela 1	Propozycja podziału zadań szkoły i uczelni, zorientowanych na zapewnienie studentom właściwych warunków odbywania praktyk pedagogicznych.....	204
----------	---	-----

Wykaz ilustracji

Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych

Rysunek 1 Sylwetka absolwenta studiów nauczycielskich..... 38

Legitymizacja do wykonywania zawodu nauczyciela wynikająca z obowiązujących przepisów prawa oświatowego

Rysunek 1 Kwalifikacje zawodowe wg Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy..... 49

Rysunek 2 Wymagania kwalifikacyjne pracowników pedagogicznych według KN..... 52

Rysunek 3 Wiedza pedagogiczna nabywana podczas zajęć praktycznych w szkole lub placówce 54

Obraz praktyk pedagogicznych w doświadczeniach osobistych studentek i studentów edukacji wczesnoszkolnej

Wykres 1 Respondenci według wybranych kategorii..... 186

Informacje o autorach

Redaktor naukowa monografii

Dorota Podgórska-Jachnik – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; pedagog, psycholog, pedagog specjalny; nauczyciel akademicki w WSP w Łodzi, wcześniej na UŁ, profesor WSP w Łodzi; Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej i Rzecznik Osób Niepełnosprawnych w WSP; nauczyciel mianowany. Autorka licznych opracowań, poświęconych głównie problematyce niepełnosprawności, ale także zagadnieniom pedeutologicznym i związanych z problemami aktywizacji zawodowej; współautorka projektu „Praktyka na miarę szyta”, członkini grupy sterującej jego realizacją, a także ekspert w zakresie kształtowania ścieżki zawodowej nauczycieli i specjalistka do spraw upowszechniania rezultatów projektu.

Autorzy i autorki rozdziałów

Bożena Będzińska-Wosik – magister pedagogiki; nauczyciel dyplomowany; od 11 lat dyrektor szkoły podstawowej. Edukator, moderator Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli, ekspert w komisjach egzaminacyjnych i postępowaniach kwalifikacyjnych ds. awansu zawodowego nauczycieli. Współpracuje z WSP w Łodzi w zakresie prowadzenia zajęć dydaktycznych. Współautorka programu praktyk w projekcie „Praktyka na miarę szyta” i trenerka prowadząca warsztaty dla studentów i studentek.

Jolanta Bonar – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalizująca się w problematyce kształcenia zintegrowanego oraz w metodyce twórczego wychowania dzieci i młodzieży; nauczyciel akademicki na UŁ i w WSP w Łodzi. Autorka licznych publikacji, między innymi książek: *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I–III* oraz *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*. Współautorka pakietu edukacyjnego *Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym* oraz *Programu nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej. Przygoda z klasą*.

Małgorzata Bułacińska – magister pedagogiki; absolwentka pedagogiki przedszkolnej i nauczania początkowego; nauczyciel dyplomowany; od 10 lat dyrektor przedszkola. Sama określa się jako nauczycielka-pasjonatka. Współpracuje z WSP w Łodzi w zakresie prowadzenia zajęć dydaktycznych. Współautorka programu praktyk w projekcie „Praktyka na miarę szyta”.

Małgorzata Kierzkowska – magister pedagogiki, absolwentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej; nauczyciel akademicki w WSP w Łodzi, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Współautorka programu praktyk w projekcie „Praktyka na miarę szyta” oraz koordynatorka ds. realizacji praktyk pedagogicznych.

Włodzisław Kuzitowicz – magister pedagogiki, nauczyciel dyplomowany; były nauczyciel akademicki (WSP, UŁ, WSInf) oraz wieloletni dyrektor zespołu szkół zawodowych i Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej. Publicysta „Gazety Szkolnej”, „Głosu Pedagogicznego”. Obecnie redaktor naczelny „Gazety Edukacyjnej” (www.gazeta.edu.pl). W projekcie „Praktyka na miarę szyta” specjalista ds. upowszechniania rezultatów projektu.

Barbara Olszewska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; pedagog, pedagog specjalny; nauczyciel akademicki w WSP w Łodzi, wcześniej na UŁ; nauczyciel mianowany; Dyrektor Instytutu Studiów Podyplomowych i Kształcenia Zawodowego WSP; ekspertka MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli; mediator sądowy; autorka licznych opracowań dotyczących komunikacji interpersonalnej i aktywizacji zawodowej; w projekcie „Praktyka na miarę szyta” koordynatorka warsztatów dla studentek i studentów oraz opiekunek i opiekunów praktyk.

Piotr Plichta – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; pedagog specjalny, nauczyciel dyplomowany; nauczyciel akademicki w WSP w Łodzi, wcześniej na UŁ; doświadczony nauczyciel, były kierownik internatu w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną; uczestnik krajowych i międzynarodowych sieci naukowych (m.in. COST IS0801 *Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings*), programów badawczych i edukacyjnych. Autor i współautor kilkudziesięciu publikacji naukowych. W projekcie „Praktyka na miarę szyta” trener prowadzący warsztaty dla studentów i studentek.

Teresa Serafin – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog, pedagog specjalny, nauczyciel dyplomowany: nauczyciel dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, wieloletni pracownik Ministerstwa Edukacji Narodowej, adiunkt i wykładowca w uczelniach wyższych, m.in. w WSP w Łodzi; od lat zainteresowana tworzeniem warunków do zapewniania potrzeb rozwojowych uczniom niepełnosprawnym, udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wyrównywaniem ich szans edukacyjnych. Autorka wielu artykułów i książek (w tym wydawanych przez MEN) na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych i ich zaspokajania.

