



Projekt „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
jest realizowany przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie
w partnerstwie z Miastem Koninie



Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Jakość innowacji i ewaluacji w toku praktyki pedagogicznej studentów

Profesjonalne praktyki
– profesjonalni nauczyciele

JAKOŚĆ INNOWACJI I EWALUACJI W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ STUDENTÓW

pod redakcją naukową
Janą Grzesiaka

ISBN 978-83-65038-03-6

Człowiek – najlepsza inwestycja

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele

JAKOŚĆ INNOWACJI I EWALUACJI W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ STUDENTÓW

pod redakcją naukową

Jana Grzesiaka



**PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA
W KONINIE**

Konin 2015

Seria: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*
Tytuł: *Jakość innowacji i ewaluacji w toku praktyki pedagogicznej studentów*

Recenzja: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Jan Grzesiak

Redakcja i korekta: Ewa Kapyszewska

Łamanie i skład: Piotr Bajak

Projekt okładki: Agnieszka Jankowska

© Copyright by Jan Grzesiak & PWSZ w Koninie

Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ISBN 978-83-65038-03-6

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
62-510 Konin, ul. Przyjaźni 1,
tel. 063 249 72 08
e-mail: wydawnictwo@konin.edu.pl

Druk:

OSDW Azymut Sp. z o.o., Łódź, ul. Senatorska 31

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

SPIS TREŚCI

Jan Grzesiak – <i>Jakość praktyki pedagogicznej u podstaw założeń projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”</i>	5
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Część I

NAUCZYCIELE WOBEC PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Kazimierz Wenta – <i>Metodologiczne uwarunkowania strategii jakościowych badań ewaluacyjnych w toku praktyki pedagogicznej – dyskusja między teoriami pedagogicznymi a praktycznymi doświadczeniami nauczycieli</i>	19
Ryszard Parzęcki – <i>Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli w kontekście edukacji ustawicznej</i>	31
Marek Derenowski – <i>Ewaluacja efektywności praktyk pedagogicznych na podstawie arkusza ewaluacyjnych i ankiet studentów filologii angielskiej PWSZ w Koninie</i>	39
Paweł A. Trzos – <i>Scena jako przestrzeń edukacji muzycznej dziecka. O kompetencjach studenta na przykładzie warsztatu „Pokaz dzieci muzykujących”</i>	51
Sabina Wieruszewska-Duraj – <i>Przygotowanie przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej do realizacji treści z ekologii</i>	59
Wiesława Kozłowska – <i>Wybrane konteksty stosowania narzędzi pomiaru jakości edukacji – refleksje wokół praktyk studenckich</i>	67
Tomasz Olejniczak – <i>Kwestie opieki i wychowania podczas studenckich praktyk zawodowych</i>	73

Część II

STUDENCI WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

Agnieszka Lipska – <i>Atrakcyjność ofert edukacyjnych wydawnictw szkolnych i witryn internetowych w kontekście praktyk pedagogicznych w przedszkolu</i>	79
Karolina Gamalczyk, Lidia Milas – <i>Refleksje z praktyki pedagogicznej</i>	87
Kinga Wojciechowska – <i>Przydatność edukacyjna neomeidiów</i>	91
Eliza Staciwa – <i>Refleksyjne spojrzenie studenta na jakość praktyki pedagogicznej</i>	99
Dorota Gołdyn, Marta Konopacka, Joanna Walczak, Justyna Winkiel – <i>Doskonalenie kompetencji nauczycielskich w toku praktyki studenckiej – wyniki i analiza badań własnych</i>	103

Część III

KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Bogdan Urbanek – <i>Procedury ewaluacyjne na rzecz poprawy jakości kształcenia</i>	117
Leszek Pawelski – <i>Przygotowywanie studenta-nauczyciela-praktyka do pełnienia funkcji organizatora i realizatora zajęć pozalekcyjnych</i>	129
Edyta Miska-Mazgajczyk – <i>Innowacje edukacyjne w kontekście ciągłości zmian „na lepsze” w przedszkolach, szkołach i szkolnictwie wyższym – w kontekście praktyki pedagogicznej</i>	139
Dorota Szewczyk-Bąkowska, Ewelina Trzos – <i>Chcemy być jak Leonardo da Vinci i Maria Skłodowska-Curie! O innowacji metodycznej w klasie drugiej</i>	149
Czesław Plewka – <i>Praktyka zawodowa sposobem aktualizowania kwalifikacji nauczyciela współczesnej szkoły</i>	159
Jan Grzesiak – <i>Wyzwania wobec praktyki pedagogicznej w obliczu edukacji jutra</i>	171
Jan Grzesiak, Paweł A. Trzos, Marzena Chybicka, Marek Derenowski, Agnieszka Matyba – <i>Ewaluacja osiągniętych rezultatów i produktów w zakresie realizacji zadań projektu w kontekście jakości praktyk pedagogicznych w roku akademickim 2013/2014</i>	181
NOTY O AUTORACH	195

Jakość praktyki pedagogicznej u podstaw założeń programu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”

Jan Grzesiak

Praktyka pedagogiczna jest bardzo istotnym elementem strukturalnym toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przepisach prawnych dotyczących standardów kształcenia nauczycieli.

W programie studiów nauczycielskich w zakresie niemal wszystkich przedmiotów należy zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej ewaluację (autoewaluację) – tym bardziej winno to być respektowane w kształceniu na kierunkach o profilu praktycznym.

Przygotowanie wybranych szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela stało się jednym z ważniejszych elementów strategii rozwoju edukacji w Polsce. Przed 5 latami, w grudniu 2009 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło konkurs otwarty nr 6/POKL/3.3.2/2009 na projekty dofinansowywane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Na realizację projektów wyłonionych w ramach konkursu przeznaczono kwotę ponad 306 mln zł. Celem głównym tego projektu było odbywanie praktyk w wybranych szkołach przez wyłonione w ramach konkursu uczelnie uprawnione do kształcenia nauczycieli. Z założenia praktyki te powinny umożliwić zapoznanie studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela z przykładami praktycznych rozwiązań metodyczno-merytorycznych oraz nabycie umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela oraz nauczyciela-wychowawcy, a tym samym winny przyczynić się do poprawy jakości

kształcenia nauczycieli. Założenia konkursu zostały opublikowane na stronie internetowej MEN <http://efs.men.gov.pl/content/view/261/309/1>.

Dzięki realizacji praktyk absolwenci studiów w specjalizacji nauczycielskiej powinni zostać gruntownie przygotowani zarówno w zakresie nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć, jak i realizowania zadań wychowawczych i opiekuńczych przedszkola, szkoły lub placówki. A w perspektywie kilku lat wypracowane rozwiązania organizacyjne winny zostać upowszechnione we wszystkich szkołach wyższych prowadzących studia na specjalizacji nauczycielskiej. Zgodnie z przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej absolwent studiów pierwszego stopnia uzyskuje kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych, natomiast absolwent studiów magisterskich uzyskuje kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela we wszystkich typach szkół i placówek. Stąd też niezbędne było zapoznanie studentów z organizacją pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, w których uzyskują w toku studiów kwalifikacje do pracy. Zasada ta uległa zmianie w nowym dokumencie prawnym wydanym w styczniu 2012 roku, w myśl którego absolwent studiów pierwszego stopnia uzyskuje kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych².

Wartością dodaną w tym projekcie winno stać się między innymi zapewnienie wykwalifikowanych kadr dla systemu kształcenia zawodowego (w tym również pedagogicznego).

W myśl stawianych wymagań beneficjenci winni posiadać uprawnienia do kształcenia nauczycieli, a opracowany projekt konkursowy winien zawierać przede wszystkim:

- 1) oryginalny program praktyk pedagogicznych, wnoszący zmianę jakościową w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela,
- 2) optymalne rozwiązania organizacyjne praktyk pedagogicznych,
- 3) konceptualizację poprawy jakości odbywania przez studentów praktyk pedagogicznych i nabycie przez nich umiejętności w zakresie planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć; prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania; analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekuna praktyk i studenta; autorefleksji i analizowania

¹ Stosownie do obowiązujących w tym czasie wymogów, rozporządzenia praktyki pedagogiczne winny być organizowane w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, w których absolwent studiów uzyskuje kwalifikacje do pracy.

² Por. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 207, poz. 2110); Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia osób przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131) oraz rozporządzenie 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. Nr 50, poz. 400 z późn. zm.).

własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów; współpracy z innymi nauczycielami, w szczególności z wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym; współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną; współpracy z pracodawcami, u których realizowana jest praktyczna nauka zawodu (w przypadku praktyki pedagogicznej odbywanej w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe),

- 4) opisy sposobów i form organizacyjnych, a następnie realizacji praktyki pedagogicznej, w taki sposób, aby student przed obserwowaniem zajęć, asystowaniem nauczycielowi prowadzącemu zajęcia i samodzielnym prowadzeniem zajęć nabył niezbędne umiejętności pedagogiczne (np. poznał wielorakie uwarunkowania i znał specyfikę pracy opiekuńczo-wychowawczej przedszkola, szkoły lub placówki i nauczyciela, został przygotowany do obserwacji uczniów w środowisku grupowym i klasowym, znał interakcje ucznia i nauczyciela, potrafił zbadać dynamikę grupy i klasy, stosować metody poznawania ucznia i jego szkolnego środowiska, kierować zespołem klasowym w sytuacjach pozalekcyjnych, współpracować z rodziną i środowiskiem lokalnym ucznia),
- 5) określenie modelowej współpracy uczelni z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci będą odbywać praktyki pedagogiczne, w tym między innymi stałe doskonalenie nauczycieli w roli opiekunów praktyk pedagogicznych.

Wśród postawionych warunków przed beneficjentami był postawiony warunek, że praktyki powinny odbywać się w wybranych szkołach, w których dyrektor szkoły (placówki) spełni następujące warunki:

- 1) wyrazi zgodę na zapewnienie dostępu do dokumentów regulujących pracę szkoły (placówki),
- 2) stworzy warunki umożliwiające poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich, a także zdobycie pożądanego doświadczenia pedagogicznego w zakresie zarówno organizacji pracy szkoły, jak i planowania, realizacji i oceny wyników procesu kształcenia,
- 3) stworzy warunki do przygotowania studentów w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych,
- 4) zapewni dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu, pomocy dydaktycznych,
- 5) wyznaczy opiekuna praktyk sprawującego nadzór formalny i merytoryczny nad przebiegiem i organizacją praktyk (przy czym opiekunem praktyk może zostać nauczyciel, który ma studia magisterskie kierunkowe (zgodne z przedmiotem praktyk) i jest nauczycielem dyplomowanym lub mianowanym,
- 6) stworzy warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów-scenariuszy zajęć na podstawie informacji i wskazówek przekazanych przez opiekuna praktyk oraz przeprowadzenie na ich podstawie zajęć próbnych (pod opieką nauczyciela),
- 7) stworzy warunki do prowadzenia w ramach praktyk zajęć lekcyjnych z różnych przedmiotów z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych,

a zwłaszcza treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na edukacyjnych portalach internetowych,

- 8) zapewni, we współpracy z opiekunem praktyk, dokonanie analizy i oceny przeprowadzonych zajęć.

Warto zwrócić uwagę na zapis stanowiący o kształceniu zawodowym, a mianowicie, w przypadku szkół prowadzących kształcenie zawodowe należy stworzyć warunki umożliwiające studentom realizację zajęć z uwzględnieniem korelacji kształcenia ogólnego z kształceniem zawodowym przez zapewnienie ścisłej współpracy z nauczycielami realizującymi poszczególne nurty kształcenia. Dyrektywę tę należy w całej rozciągłości odnieść do kształcenia nauczycieli w respektowaniu zasady, aby kształcenie teoretyczne w uczelni było ściśle powiązane z kształceniem praktycznym przez praktyki pedagogiczne odbywane w szkole. Należy w tym miejscu podkreślić, że zasada ta tym bardziej winna być przestrzegana w kształceniu nauczycieli dzieci realizowanym na kierunku pedagogika o profilu praktycznym.

W wytycznych zwraca się też uwagę na to, aby, w związku z koniecznością integracji zdobywanych przez studentów umiejętności z procesem kształcenia teoretycznego i metodycznego na uczelni, praktyki pedagogiczne odbywane były w przeważającej części w okresie roku akademickiego.

Słusznie też w wytycznych MEN akcentuje się warunek konieczny, aby uczelnie kształcące nauczycieli spełniały wymogi określone standardami kształcenia nauczycieli. Aplikacja konkursowa winna przybierać charakter kompleksowy, ponieważ realizacja systemu praktyk pedagogicznych w trosce o poprawę ich jakości wymaga objęcia czterech grup uczestników procesów kształcenia nauczycieli. Są to:

- grupa 1. – kadra pedagogiczna szkół i placówek oświatowych, które mają zapewnić warunki do odbywania praktyki przez studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela;
- grupa 2. – studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela i wreszcie
- grupa 3. – instytucje: przedszkola, szkoły i placówki oświatowe.

W marcu 2010 roku Departament Funduszy Strukturalny Ministerstwa Edukacji Narodowej (10 marca 2010 r.) zakończył ocenę merytoryczną wniosków złożonych w I i II rundzie konkursu otwartego nr 6/3.3.2/POKL/2009³. Komisja powołana przez Dyrektora Departamentu oceniła wszystkie zakwalifikowane wnioski konkursowe (10), a wyniki tego postępowania były następujące: 3 wnioski oceniono pozytywnie, ponieważ uzyskały minimum 60 punktów łącznie oraz co najmniej 60% punktów w każdej części oceny merytorycznej; 7 wniosków oceniono negatywnie, ponieważ uzyskały łącznie wynik poniżej 60 punktów lub nie uzyskały 60% punktów w co najmniej jednej części ocenianej w części B karty oceny merytorycznej bądź też nie spełniły co najmniej jednego z kryteriów horyzontalnych, wymienionych w części A tej karty.

³ Komunikat w tej sprawie ukazał się na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej: <http://efs.men.gov.pl/content/view/267/309/> w dniu 18 marca 2010 r.

Z zadowoleniem i satysfakcją został odebrany powyższy komunikat, w którym aplikacja opracowana przez autora tego artykułu, przy pełnym wsparciu władz uczelni oraz władz Miasta Konina, została wymieniona w grupie zakwalifikowanych pozytywnie do dalszych negocjacji. Tym bardziej zmobilizowało nas to do intensywnych prac organizacyjnych, w tym grupę osób odpowiedzialnych za realizację praktyk pedagogicznych na trzech kierunkach studiów: pedagogika, filologia angielska i filologia germańska. Z dużym optymizmem potraktowany został stan, jaki zaistniał i został wywołany oryginalnym przedsięwzięciem MEN, a jakim było podniesienie poziomu przygotowania szkół i nauczycieli do współpracy z uczelniami w zakresie odbywania praktyk pedagogicznych, a mającej na celu zapewnienie wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich.

Przy tej okazji nadarzyła się możliwość doskonalenia pracy dydaktycznej pod kątem wyższej jakości przygotowania przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, a także możliwość prowadzenia systematycznych badań naukowych nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych okresach aktywności zawodowej⁴.

I tak doszło do tego, że w latach 2010–2015 realizowany był autorski projekt systemu mentorskiego praktyki pedagogicznej pod wymownym hasłem „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”. Jednym z tzw. twardych efektów realizacji tego programu jest cykl konferencji teoretyczno-metodycznych oraz wydawnictw, wśród których znajduje się niniejsza, piąta z kolei, książka.

Według zasad określonych standardami kształcenia nauczycieli w toku studiów nauczycielskich pierwszego stopnia, studenci odbywają praktyki w ogólnym wymiarze co najmniej 150 godzin. W praktyce stosowane są różnorakie rozwiązania organizacyjne dotyczące odbywania praktyk pedagogicznych, jako nieodłącznego elementu strukturalnego mającego szczególne znaczenie w systemie przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela. W naszej koncepcji (mentorskiej) rozróżniane są dwa rodzaje praktyki, które są ze sobą ściśle powiązane i uwarunkowane wzajemnie, a mianowicie: praktyka śródroczna oraz praktyka ciągła.

Praktyka śródroczna ma charakter próbnej pracy studenta w charakterze obserwatora procesu nauczania i wychowania oraz w charakterze nauczyciela danego przedmiotu (czy edukacji początkowej). Praktykę śródroczną odbywają wszyscy studenci, głównie w okresie realizacji zajęć dydaktycznych na uczelni pod kierunkiem nauczyciela akademickiego, w ścisłej współpracy z nauczycielami-mentorami (opiekunami) praktyk w szkole. Umiejętności nabyte przez studentów w czasie praktyki śródrocznej są niezbędne do odbycia praktyk ciągłych, prowadzących do stopniowego usamodzielniania studenta w wykonywaniu czynności na stanowisku nauczyciela.

W czasie trwania praktyki śródrocznej przyszły nauczyciel (student) poznaje:

⁴ Zob. np. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. AP, Kraków 2006.

- sposoby diagnozowania sytuacji edukacyjnych w szkole, środowisku rodzinnym ucznia, a także poza nim,
- sposoby realizacji treści programowych – przez hospitowanie i samodzielne prowadzenie różnorodnych zajęć (lub ich fragmentów),
- całodziennych zajęć przewidzianych rozkładem tygodniowym oraz udział w innych formach pracy pedagogicznej nauczyciela (prowadzenie dokumentacji szkolnej, posiedzenia rady pedagogicznej, spotkania z rodzicami itp.),
- zasady i formy współpracy nauczyciela z rodzicami w dążeniu do harmonijnego rozwoju ucznia i w tworzeniu jemu sprzyjającego środowiska pedagogicznego,
- różnorodne formy działalności pozalekcyjnej przez udział w przygotowywaniu i prowadzeniu imprez, wycieczek oraz innych form zajęć pozalekcyjnych (ewentualnie pozaszkolnych),
- bazę materialną, plany pracy, zadania rady pedagogicznej, dokumentację pracy szkoły (przedszkola) i instytucji z nimi współdziałających.

Praktyka śródroczna obejmuje treści tych przedmiotów, które występują w modułach kształcenia ogólnopedagogicznego i kształcenia integrującego w formie zajęć terenowych w szkołach, a także w zakresie metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego. Zajęcia terenowe w charakterze praktyki śródrocznej odbywają się w grupach liczących 12–15 studentów.

Na treść ciągłej praktyki pedagogicznej składają się wszystkie zjawiska, sytuacje i procesy zachodzące w klasie szkolnej. Studenci, przygotowując się do hospitacji oraz zajęć prowadzonych samodzielnie, winni zapoznać się dogłębnie z programem kształcenia poszczególnych przedmiotów, jak również z literaturą z zakresu metodyki oraz problematyki opieki i wychowania uczniów w warunkach klasy szkolnej. Treścią praktyki ciągłej są też obowiązki związane z rolami zawodowymi nauczyciela, jego odpowiedzialnością za kształcenie i wychowanie uczniów, a także jego udziałem w życiu środowiska, w którym pracuje. Przed każdym zajęciem student zobowiązany jest do napisania koncepcji-konspektu (scenariusza) zajęć. Przed prowadzeniem danych zajęć konspekt-scenariusz powinien być konsekwentnie aprobowany przez nauczyciela-mentora jako opiekuna praktyki w danej klasie. Po przeprowadzonych zajęciach w danym dniu student odbywa rozmowę z mentorem, w czasie której następuje ocena tych zajęć razem z uwagami ewaluacyjnymi i zaleceniami metodycznymi odnotowanymi w karcie ewaluacyjnej studenta.

Obserwacje (i hospitacje) oraz samodzielne zajęcia dydaktyczne winny przebiegać według planu ustalonego ze studentem przed rozpoczęciem praktyki. Warunkiem zaliczenia praktyki na uczelni jest pozytywne wykonanie zadań ustalonych przez uczelnię i zaplanowanych przez szkołę, w której student odbywał praktykę. Mentor-nauczyciel akademicki na podstawie przedłożonej przez studenta dokumentacji oraz opinii opiekuna w porozumieniu z nauczycielami akademickimi (metodykami) ustala cenę końcową z praktyki.

Nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia metodyczne na uczelni, a szczególnie mentorzy, winni pełnić funkcje wspierające działania nauczycieli-opiekunów praktyk w szkołach. W okresie odbywania praktyk w każdym tygodniu (także przed rozpoczęciem okresu praktyk), podczas ich pobytu na terenie szkół, powinny być przeprowadzane rozmowy instruktażowe niezbędne do zaprojektowania przez studentów względnie optymalnych scenariuszy zajęć oraz pakietów materiałów dydaktycznych. Nadzór nad przebiegiem praktyk sprawują przede wszystkim mentorzy.

Przed rozpoczęciem roku szkolnego organizowane winny być konferencje metodyczne w ścisłej współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli – w celu stworzenia jednolitego rozszerzonego frontu oddziaływań wobec studentów jako przyszłych nauczycieli. W tej przestrzeni edukacji nauczycieli znajdują się: kształcenie na uczelni, doskonalenie zawodowe w ośrodkach metodycznych, praktyka w pracy zawodowej nauczycieli w szkole oraz sprawowanie nadzoru pedagogicznego. Tego rodzaju forum z założenia ma stanowić płaszczyznę do stworzenia zoptymalizowanego modelu kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli przez system łączenia kształcenia teoretycznego i kształcenia praktycznego.

W toku odbywania praktyk w myśl koncepcji powinny być stosowane procedury ewaluacyjne o charakterze jakościowo-ilościowym. W tym celu dobierane są adekwatne techniki badawcze, a w tym między innymi wywiady (studenci, nauczyciele, dyrektorzy), analizy dokumentacji, obserwacje oraz ankietowanie wybranych podmiotów uczestniczących w realizacji programu praktyk. Częstotliwość pomiarów, co najmniej raz w semestrze w odniesieniu do poszczególnych studentów, raz w roku akademickim w odniesieniu do grupy studentów oraz nauczycieli i nauczycieli akademickich (metodyków). Narzędzia pomiaru są opracowywane i weryfikowane przez zespół pod kierunkiem eksperta naukowo-merytorycznego⁵.

Od początku zakładano, że przez zoptymalizowany system praktyk pedagogicznych z powodzeniem zostaną urzeczywistnione cele w odniesieniu zarówno do szkół, jak i do nauczycieli-mentorów w szkołach, a przede wszystkim do studentów. Wystarczy tu wymienić choćby kilka z nich:

- podniesienie jakości kształcenia studentów na kierunkach nauczycielskich według norm określonych systemem uczelni i procesu bolońskiego,
- nabycie przez studentów umiejętności praktycznych, niezbędnych w zawodzie nauczyciela w ścisłym związku z wiedzą teoretyczną, głównie: diagnozowanie

⁵ Na studiach drugiego stopnia praktyka śródroczna jest realizowana w powiązaniu z przedmiotem *metodologia badań społecznych*. Ma charakter pracy badawczej studenta w charakterze obserwatora procesów kształcenia i wychowania oraz w roli nauczyciela-asystenta w klasie szkolnej. W wyniku systematycznie prowadzonych badań empirycznych i hermeneutycznych został upowszechniony w praktyce edukacyjnej arkusz obserwacji zajęć edukacyjnych z uwzględnieniem ewaluacji i projektowania dydaktycznego. Narzędzie to zostało szczególnie wysoko ocenione m.in. przez Komisję PAK (zob. protokół z akredytacji dla kierunku „pedagogika” – WPA Kalisz 2006).

uczniów i zespołów uczniowskich, dobór treści i metod względem wcześniej sformułowanych celów operacyjnych, realizacja procesów kształcenia i wychowania na podstawie przygotowanego scenariusza na gruncie diagnozy, ewaluowanie osiągnięć własnych oraz osiągnięć uczniów (klasy – zespołu uczniów), konstruowanie projektów materiałów dydaktycznych uzupełniających materiały podręcznikowe – ku nauczaniu żywemu⁶,

- wzrost motywacji studentów do edukacji ustawicznej, prowadzenia badań ewaluacyjnych oraz działań na rzecz nowatorstwa pedagogicznego,
- wzmocnienie kompetencji dydaktycznych nauczycieli-opiekunów praktyk w szkole przez systematyczne czytelnictwo i wymianę doświadczeń (WDN, awanse zawodowe, seminaria i konferencje naukowe, publikacje we współpracy z uczelnią),
- wzrost świadomości nauczycieli o znaczeniu praktycznych elementów w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
- intensyfikacja pracy nauczycieli na rzecz podnoszenia jakości kształcenia i wychowania w szkole oraz na rzecz podnoszenia jakości kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych studentów – w roli przyszłych nauczycieli,
- pozytywne opinie dyrekcji szkół o przygotowaniu nauczycielskim na etapie studiów oraz na etapie początkowej pracy tuż po ukończeniu studiów,
- wzrost zaangażowania dyrektorów szkół w proces przygotowywania i prowadzenia praktyk nauczycielskich w ich szkołach.

Wartością dodaną dobrze zorganizowanych praktyk pedagogicznych będzie zacieśnienie współpracy między szkołą wyższą a instytucjami działającymi w obszarze kształcenia nauczycieli, oświaty i edukacji, a także wzrost świadomości aktywnych zawodowo nauczycieli o potrzebie ciągłej pracy własnej na rzecz podnoszenia jakości edukacji dzieci i młodzieży oraz o znaczeniu praktycznych elementów nauczania w kształceniu studentów, przyszłych pedagogów.

Dużą wagę przywiązuje się do diagnostyki psychopedagogicznej, na bazie której możliwe jest organizowanie nauczania żywego, dostosowanego do indywidualnych osiągnięć i możliwości uczniów w klasie szkolnej. Za realizację programu praktyki śródrocznej odpowiadają nauczyciele prowadzący zajęcia dydaktyczne z danego przedmiotu. Koordynację studenckich praktyk śródrocznych sprawuje nauczyciel akademicki, wyznaczony spośród mentorów, jako asystent eksperta naukowo-merytorycznego⁷.

Za organizację praktyk po stronie szkoły odpowiada nauczyciel-mentor wyznaczony przez dyrektora danej szkoły, a który uczestniczył wcześniej w szkoleniu organizowanym przez uczelnię.

⁶ J. Grzesiak, *Nauczanie „żywe” i karty pracy we współczesnej szkole*, w: *Edukacja Jutra*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz. Wrocław 2006, s. 209–217.

⁷ W strukturze Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu funkcje koordynacyjne i opiekę naukową sprawuje Zakład Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli, którego założycielem i kierownikiem jest autor niniejszego artykułu.

Zadaniem nauczycieli-opiekunów w szkole w czasie praktyk obserwacyjnych (hospitacji) będzie:

- informowanie studentów o założeniach zajęć oraz o źródłach dotyczących problematyki tych zajęć,
- udostępnienie dokumentacji dydaktycznej związanej z prowadzonymi zajęciami w danym dniu,
- zwięzłe przedstawienie refleksji po zakończeniu zajęć (lub w czasie przerw).

Zadaniem nauczycieli-opiekunów w szkole w związku z prowadzeniem zajęć przez studentów jest:

- uzgadnianie z mentorem celów i zakresu treści zajęć próbnych studentów,
- odbywanie konsultacji w ustalonych godzinach i dniach tygodnia w szkole,
- informowanie studentów o założeniach zajęć oraz o źródłach dotyczących problematyki tych zajęć – co najmniej 4 dni robocze przed planowanym terminem prowadzenia zajęć,
- udostępnianie dokumentacji i materiałów dydaktycznych związanych z zajęciami prowadzonymi przez studenta,
- udzielanie instruktażu na podstawie projektu scenariusza zajęć przedstawionego przez studenta – najpóźniej w dniu poprzedzającym termin prowadzenia zajęć,
- obserwacja zajęć prowadzonych przez studenta,
- zwięzłe przedstawienie refleksji i wniosków razem z oceną po zakończeniu zajęć (z uwzględnieniem formularza stanowiącego również element koncepcji).

Zadaniem nauczycieli akademickich, a zwłaszcza mentorów na uczelni w związku z prowadzeniem zajęć przez studentów będzie:

- udzielanie (w czasie przewidzianym na konsultacje) instruktażu studentom na podstawie założeń zajęć uzgodnionych wcześniej z nauczycielem w szkole,
- udostępnianie materiałów dydaktycznych związanych z zajęciami prowadzonymi przez studenta,
- udzielanie dodatkowego instruktażu na prośbę studenta na podstawie przedstawionego przez niego projektu scenariusza zajęć – najpóźniej w dniu poprzedzającym termin prowadzenia zajęć,
- obserwacja zajęć prowadzonych przez studenta,
- odbycie rozmowy obejmującej przedstawienie refleksji i wniosków wraz z oceną po zakończeniu zajęć (z uwzględnieniem formularza stanowiącego także element koncepcji).

Przedstawiona w zarysie koncepcja odbywania praktyki pedagogicznej stawia wysokie wymagania wobec nauczycieli akademickich, jak i wobec nauczycieli szkół, w których te praktyki są odbywane. Szczególnie duże znaczenie przypisywane jest jakości wszystkich elementów występujących zarówno po stronie uczelni, jak

i przede wszystkim po stronie nauczycieli szkół⁸. Liczba godzin przeznaczonych na praktyki jest przedmiotem kontrowersji, a najczęściej słyzy się opinię, że liczba 150 godzin minimum jest mała. Można zgodzić się z tymi głosami, ale z drugiej strony należy brać pod uwagę obciążenie studenta, a przede wszystkim wysoką jakościowo wartość dodaną praktyki jako dopełnienie równie istotnego kształcenia teoretycznego w toku zajęć na uczelni oraz samodzielnego studiowania literatury przez każdego studenta⁹. Należy jednak podkreślić, że o wartości praktyki pedagogicznej w systemie edukacji nauczycieli nie decyduje jedynie liczba godzin, ale przede wszystkim korzyści wyniesione osobno przez każdego studenta dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznym wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole. Stąd tak wiele miejsca w koncepcji „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” zostało wyznaczone na ewaluację i jakość kształcenia praktycznego w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym przyszłych nauczycieli. Z tego też względu w badaniach prowadzonych pod kierunkiem autora tego opracowania wiele miejsca zajmuje problematyka jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli¹⁰. Jest to tym bardziej istotne i ważne, jeśli nowe podstawy programowe z założenia winny sprawić poprawę jakości kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji. Nie uda się tego osiągnąć bez bardzo dobrze przygotowanych, czyli kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli¹¹.

Prezentowana koncepcja jest wdrażana od kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat w kształceniu nauczycieli na kierunku pedagogika. Jako zweryfikowana znalazła swoje odzwierciedlenie w wielu publikacjach poświęconych problematyce kształcenia i doskonalenia nauczycieli¹².

W niniejszej publikacji zostały zamieszczone naukowe i empiryczne opracowania wielu autorów wywodzących się z grona nauczycieli-praktyków, nauczycieli

⁸ W poprzednich okresach odbywania praktyk w ramach kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych czy w studiach nauczycielskich szkoły te były często określane mianem „szkół ćwiczeń”.

⁹ Począwszy od roku akademickiego 2014/2015 w PWSZ w Koninie realizowana jest praktyka pedagogiczna w rozszerzonym wymiarze, wynikającym z przepisów określających warunki kształcenia na kierunkach o profilu praktycznym. Wstępne badania wskazują na stosunkowo duże obciążenie pracami własnym i studentów, co jest sygnalizowane w ich opiniach ewaluacyjnych. Zagadnienie to wymaga dodatkowych badań jakościowych.

¹⁰ Zob. np. *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1–2, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.

¹¹ Zob. np. *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ – WPA, Kalisz – Konin 2009.

¹² Są to ośrodki kształcące nauczycieli w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, w których realizowana jest ta koncepcja, a mianowicie: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu; zob. np. T. Olejniczak, *Praktyki zawodowe jako element oceny osiągnięć studentów wyższych szkół zawodowych*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2006, s. 51–56.

akademickich, a także – co jest bardzo cenne – studentów oraz absolwentów PWSZ w Koninie i innych uczelni.

U podstaw metodologicznych tej pozycji wydawniczej zostały postawione następujące cele:

- wyeksponowanie metodologicznych uwarunkowań strategii jakościowych badań ewaluacyjnych w edukacji przyszłych nauczycieli, zwłaszcza w toku praktyki pedagogicznej,
- podkreślenie jakościowych aspektów ewaluacji w toku praktyki pedagogicznej w jedności z kształceniem teoretycznym,
- uwypuklenie wyzwań i uwarunkowań innowacji pedagogicznych (w tym projektowania dydaktycznego) w procesie kształcenia teoretycznego i praktycznego nauczycieli,
- wymiana myśli naukowej i doświadczeń praktycznych w konstruowaniu narzędzi pomiaru efektów kształcenia w szkole i na uczelni,
- wymiana doświadczeń oraz poglądów między uczestnikami procesów edukacyjnych w przedszkolu, w szkole i na uczelni – zwłaszcza w kontekście efektów realizacji projektu PKL „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”.

W związku z takimi zamierzeniami zostały wyznaczone następujące moduły tematyczne, wokół których z założenia winna być skupiana uwaga autorów tekstów oraz czytelników:

1. Metodologiczne i aksjologiczne uwarunkowania jakości procedur ewaluacji w kontekście praktyki pedagogicznej studentów (przyszłych nauczycieli).
2. Uwarunkowania, rzeczywistość i wyzwania w dziedzinie innowacji edukacyjnych w kontekście ciągłości i zmian „na lepsze” w przedszkolach, szkołach i w szkolnictwie wyższym, w kontekście praktyki pedagogicznej.
3. Niepokój w dydaktyce jako czynnik sprawczy wyższej jakości praktyki pedagogicznej w toku studiów nauczycielskich.
4. Wyzwania i nowatorskie próby w zakresie konstruowania narzędzi pomiaru efektów kształcenia praktycznego podczas praktyki w szkole (przedszkolu).
5. Analiza jakości pomiaru skuteczności kształcenia praktycznego w uczelni i w toku praktyki pedagogicznej w kontekście krajowych ram kwalifikacji i podstaw programowych.
6. Przydatność edukacyjna podręczników, neomediów i technologii komunikacyjnych w aspekcie poprawy jakości praktyki pedagogicznej.
7. Przejawy i jakość prób nowatorstwa i postępu pedagogicznego z uwzględnieniem profilu kształcenia oraz specyfiki praktyki pedagogicznej.
8. Jakościowa analiza wybranych rozwiązań w zakresie mechanizmów kontroli-samokontroli oraz samooceny i oceniania w doświadczaniu studentów w czasie odbywania praktyki zawodowej.
9. Wartości i efekty poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego toku praktyki pedagogicznej.

10. Problematyka ewaluacji i nowatorstwa pedagogicznego w procesie pisania prac dyplomowych i magisterskich, z uwzględnieniem autodiagnozy i auto-ewaluacji studentów kierunków nauczycielskich.
11. Relacje między procedurami ewaluacyjnymi na rzecz poprawy jakości kształcenia praktycznego na zasadzie jedności teorii i praktyki.
12. Doniosłość badań jakościowych w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli w toku studiów.
13. Wyzwania i zadania praktyki pedagogicznej w obszarze edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej, z uwzględnieniem pedagogiki czasu wolnego oraz krajoznawstwa i turystyki szkolnej (np. ZHP, TPD).
14. Ciągłość i zmiana w zarządzaniu jakością praktyki pedagogicznej w szkole (przedszkolu) i na uczelni – we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz z organami nadzoru pedagogicznego.

Mimo niewątpliwych wartości poznawczych tej publikacji, nie udało się zamieścić w niej jeszcze wielu innych tekstów, które poruszałyby bardziej szczegółowo te zagadnienia, które w nikłym stopniu występują w tym opracowaniu.

Dziękuję władzom PWSZ w Koninie, a przede wszystkim profesorom Wojciechowi Poznaniakowi oraz Mirosławowi Pawlakowi, którzy, sprawując funkcję rektora w okresie realizacji projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, wspierali wszelkie poczynania całego zespołu pracowników dydaktycznych, studentów, pracowników administracji i Wydawnictwa PWSZ do wyższej jakości praktyk pedagogicznych i wyższej jakości kształcenia przyszłych nauczycieli.

Wyrażam nadzieję, że dzięki dalszemu wsparciu władz uczelni założenia programu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, a w tym wydawanie kolejnych publikacji w tym cyklu, będzie miało miejsce w latach następnych. Jeśli przyczyni się to do poprawy jakości edukacji przyszłych nauczycieli we współpracy ze środowiskiem lokalnym i regionem – wówczas będzie można uznać, że efekty założone i efekty urzeczywistnione będą stanowić wartościową jedność edukacyjną.

Część I

**NAUCZYCIELE WOBEC
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI**

Metodologiczne uwarunkowania strategii jakościowych badań ewaluacyjnych w toku praktyki pedagogicznej – dyskusja między teoriami pedagogicznymi a praktycznymi doświadczeniami nauczycieli

Kazimierz Wenta

Wprowadzenie

Uzasadnieniem dla uczestnictwa w dyskusji nad metodologicznymi uwarunkowaniami strategii jakości badań ewaluacyjnych związanych z praktykami pedagogicznymi jest personalne doświadczenie nauczycielskie na wszystkich etapach kształcenia, m.in. liceum pedagogicznego, studium nauczycielskiego na kierunku biologia, studiów uniwersyteckich z pedagogiki i biologii jako kierunek edukacyjny w szkole. Praca w różnych uczelniach wyższych, zwłaszcza na uniwersytecie i zróżnicowane przedmiotowo zajęcia dydaktyczne, promowanie absolwentów z kierunków pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, np. kierowniczek żłobków, które jako pielęgniarzki, położne zdobywały wykształcenie pedagogiczne, co pozwalało im dostrzegać zarówno blaski, jak i cienie praktyk pedagogicznych.

Przychylając się ku tezie, że dobra teoria góruje nad praktyką, pod warunkiem dobrego ich dobrania oraz właściwej aplikacji, nawiązuje się do metodologii badań dotyczących m.in. praktyk pedagogicznych, na zasadzie tworzenia kontinuum na osi „teoretyczność – praktyczność”. Występują wówczas cztery problemy: 1) metateoretyczne i metametodologiczne, 2) teoretyczne, 3) teoretyczno-praktyczne, 4) ściśle praktyczne¹. Dlatego w dyskusji nad istotą pedagogiki, jako nauki o wychowaniu, całościowym rozwoju człowieka w aspekcie wpływów człowieka na człowieka i środowiska², należy także zwrócić uwagę na opiekuńczą funkcję pedagogiki, chroniącą

¹ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 59–60.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 34.

życie i zdrowie przez całe życie, jako warunek rozwoju osoby i jednostki w społeczeństwie. Co prawda w niniejszych teoriach nie wspomina się o predyspozycjach człowieka ujawniających się w postaci uzdolnień, aczkolwiek w obrębie pedagogiki wyróżnia się cztery działy: 1) pedagogikę praktyczną lub empiryczną, 2) pedagogikę opisową lub eksperymentalną, 3) pedagogikę normatywną i 4) pedagogikę teoretyczną, czyli ogólną².

W dyskusji nad jakością ewaluacji i innowacji w praktykach pedagogicznych warto przypomnieć, że ewaluacja jest procedurą doszukiwania się ukrytych walorów osobowościowych uczniów, nauczycieli, uwarunkowań środowiskowych, jak również czynników sprawczych znajdujących się w najszerzej ujmowanym systemie i procesie edukacyjnym obejmującym m.in. sprawy aksjologiczne i metodologiczne. Jeżeli aksjologa jest wartością sensotwórczą i instrumentalną, porządkującą aktywność jednostki³, obejmuje wartości: 1) transcendentne, 2) uniwersalne, 3) estetyczne, 4) poznawcze, 5) moralne, 6) społeczne, 7) witalne, 8) pragmatyczne, 9) prestiżowe i 10) hedonistyczne⁴, to jak ją cenić i ujawniać w trakcie praktyk pedagogicznych? Na ogół przeteoretyzowane tezy jako wiedza naukowa sąsiadują z wiedzą potoczną nauczycieli, a problemy ściśle praktyczne obejmują swym zasięgiem wybrane fragmenty bieżących czynności pedagogicznych, np. ład i dyscyplinę, koncentrację uwagi, budzenie zainteresowań uczniów i ich aktywność werbalną, dynamikę czynności w wykonywaniu zadań dydaktycznych itp. Dlatego nierzadko podejmowane są one przez pedagogów zorientowanych praktycznie, ponieważ nastawieni są na rozwiązywanie aktualnie występujących trudności, m.in. na zasadzie diagnozowania praktyk pedagogicznych, np. wagarowanie, wspomaganie efektów związanych z procesem praktyk pedagogicznych, analiza praktyk pedagogicznych ze strony profesjonalnych badaczy, sugestii nauczycieli i wychowawców, realizacja zamówień administracji lokalnej oraz korzystanie z ekspertyz, diagnoz, raportów itp.⁵

1. Uwarunkowania w innowacji edukacyjnej w ciągłości i zmianach „na lepsze” w przedszkolach, szkołach i uczelniach

O innowacjach edukacyjnych dyskutuje się, aby było lepiej, aczkolwiek to, co nowe, nie zawsze bywa akceptowane przez środowisko lokalne, dyrekcje szkół, nauczycieli, nawet uczniów i studentów. Tym bardziej, że gdy mamy do czynienia z uwarunkowaniami wewnętrznymi, zewnętrznymi i sytuacyjnymi oraz formalnoprawnymi ujawniają się wątpliwości wokół pytania, co ma podnosić jakość edukacyjną, czyżby jako skutek dobrze zorganizowanej praktyki pedagogicznej, aczkolwiek może to także budzić zastrzeżenia. Przykładem tzw. nietrafnych innowacji

³ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.

⁴ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: red. Z. Uryga, *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Kraków 1998.

⁵ S. Palka, *Teoria pedagogiczna...*, s. 33.

może być zmniejszenie liczby godzin z matematyki, wychowania fizycznego w porównaniu z częstotliwością zajęć z religii oraz uczestnictwa w kościelnych obrzędach.

W doszukiwaniu się wartości w aspekcie założeń metodologicznych zaleca się formułowanie problemów, czyli pytań, na które można odpowiedzieć wyłącznie na podstawie badań. W związku potrzebą lansowania jakości procedur ewaluacji ukierunkowanej na praktyki pedagogiczne, należałoby sformułować następujący problem główny: *W jakim zakresie ujawniają się oczekiwane strategie jakości praktyk pedagogicznych?* Jeżeli przyjąć, że są to badania zależnościowe, wówczas należałoby założyć hipotezę główną w postaci niniejszej treści: *Oczekiwane strategie jakości praktyk pedagogicznych ujawnią się w następującym zakresie: 1) korespondencji między wybranymi teoriami pedagogicznymi a praktyką pedagogiczną dla kandydatów na nauczycieli; 2) ewaluowaniem walorów osobowościowych studentów praktykantów i uczniów; 3) opanowania pedagogicznych umiejętności praktycznych, np. aktywizacja uczniów i studentów, osiągnięcie założonych celów i zadań związanych z Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi oraz obowiązującą podstawą programową.*

2. Niepokój w dydaktyce ogólnej i przedmiotowej ujawniający się w toku studiów oraz praktyk pedagogicznych

Niepokój dydaktyczny, również związany z bezpieczeństwem uczniów i studentów oraz realizacją celów i zadań edukacyjnych, jak również z kojarzeniem skuteczności i efektywności nauczania – uczenia jest istotnym czynnikiem, który powinien korespondować z wychowaniem – samowychowaniem oraz w sferze przygotowywania do odgrywania właściwych ról społecznych jako uczniowie – studenci, praktykanci – kandydaci na nauczycieli. Obszary niepokoju dydaktycznego w rzeczy samej nie mogą być izolowane od wielości czynników wewnętrznych i zewnętrznych, formalnych i nieformalnych, np. dotyczących rozumienia pojęć, terminów i ich desygnatów, wyzwalania wyobraźni o charakterze innowacyjnym i twórczym, pracy indywidualnej, zespołowej i grupowej, reakcji na niepowodzenia dydaktyczne, stosowania właściwego sprzętu, urządzeń oraz materiałów dydaktycznych.

Jakość praktyk pedagogicznych na ogół bywa związana z eliminowaniem kategorii błędów strukturalno-funkcjonalnych popełnianych ze strony opiekunów praktyk, samych praktykantów i uczniów – studentów, np. w trakcie mikronauczania⁶. Wynika to stąd, że każda praktyka pedagogiczna jest obciążona niepowodzeniami, zwłaszcza w sytuacjach związanych ze sferą poznawczą, motywacyjno-emojonalną oraz czynnościowo-zadaniową. Co prawda o niepokoju w dydaktyce ogólnej i dydaktykach szczegółowych można doczytać się w książce Józefa Półturzyckiego, który zwraca uwagę na teorie dydaktyki ogólnej, standardy edukacji akademickiej,

⁶ K. Wenta, *Mikronauczanie w doskonaleniu umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich, Materiały z sympozjum nt. „O większą skuteczność procesu kształcenia w wyższej szkole technicznej”*, Szczecin 1981. Wyd. Politechnika Szczecińska, s. 180–185.

raport komisji Delorsa, aksjologię rozwojową teorii kształcenia, zwłaszcza kształcenia ustawicznego, *samokształcenie w dobie przemian oświatowych*, [...] *potrzeby i kierunki doskonalenia dydaktyki*⁷. Niestety o praktyce edukacyjnej, tzn. opiece i bezpieczeństwie, trikach nauczycielskich, aby każdy uczeń – student, dorosły był aktywny, nie tylko werbalnie oraz w wychowawczych aspektach praktyk pedagogicznych, zwłaszcza dotyczących uczenia się ról społecznych autor niepokojów w dydaktyce nawet nie wspomina – trzeba się tego domyślać w tracie czytania tekstu aktualnej i interesującej książki.

Co prawda autor trafnie wyłuszcza powody niepokoju o dydaktykę z punktu widzenia jej przedmiotu i zadań, nawiązując do struktury teorii kształcenia, aczkolwiek pomijana jest funkcjonalność. Wśród niepokojów związanych z opracowaniami dydaktyki ogólnej są m.in.: zaniedbania w podręcznikach, słabe przesłanki modernizacyjne, powierzchowne analizy wybranych podręczników i inne. Z krytycznymi uwagami można również spotkać się tutaj w stosunku do standardów opracowanych przez Radę Główną Nauki. Natomiast sprawy aksjologiczne zostały potraktowane przede wszystkim historycznie, aczkolwiek archetypy kulturowe, które wciąż tkwią w sferze podświadomości jako wartości z okresu kultury matriarchalnej: miłość, równość i bezpieczeństwo oraz kultury patriarchalnej, gdzie w więzi między mężczyzną a kobietą pierwszeństwo ma więź krwi i jest to zasada rangi i władzy, posłuszeństwa oraz hierarchii, co koresponduje ze stanowionym przez męża wartościami, jak: istota prawdy, dobra i piękna⁸. Wydaje się, że w dobie polemiki i gorącej linii kontrowersji wokół tradycji i ponowoczesności, np. sprawa gender, może budzić nie tylko zatroskanie, gdy kobiety ofensywnie uczą się i bardziej są efektywne w studiowaniu od mężczyzn oraz zdominowały zawód nauczycielski.

3. Konstruowanie narzędzi pomiaru efektów kształcenia praktycznego

O konstruowaniu narzędzi pomiaru, aby uchwycić efekty kształcenia praktycznego traktuje bogata literatura^{9,10}, np. ewaluacja wewnętrzna została opisana i poddana analizie na okoliczność zaleceń resortowych oświaty¹¹, uwzględniając m.in. projekty ewaluacji jako arkusze, ankiety, narzędzia ewaluacyjne oraz raporty, zarządzanie placówką, statuty, koncepcje pracy, uchwały, ochrona danych osobowych, procedury,

⁷ J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom 2014.

⁸ E. Fromm, *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Przełożył J. Marzęcki, Warszawa 1977, s. 198 i 210–211.

⁹ K. Wenta, *Diagnoza szkoły na rzecz jej jakości*, w: red. Cz. Plewka, *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Radom 2009, s. 215–223.

¹⁰ K. Denek i I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

¹¹ B. Frąckiewicz, D. Stefaniuk, *Ewaluacja w szkole. Praktyczne rozwiązania*, w: fraszka.edu.pl [2015. 04.18].

regulaminy, wnioski i wypadki w placówkach, bezpieczeństwo¹². W praktyce pedagogicznej przede wszystkim jest potrzeba odpowiedzenia na pytanie, jakie walory umiejętnościowo-praktyczne ma opiekun uczelniany, szkolny, każdy z praktykantów oraz uczniowie i tutaj sprawy się komplikują, m.in. ze względu na ochronę danych osobowych, ponieważ nie można prowadzić zeszytu danych o uczestnikach praktyk pedagogicznych (ewentualnie można je anonimowo zakodować, ale i tutaj mogą być naruszenia formalno-prawne itd.). Podobnie rzecz się ma w stosunku do danych respondentów w trakcie ankietowania i wywiadów, eksperymencie, analizie dokumentów i osobowościowych przypadków.

Projektowania narzędzi badawczych, aby dokonać pomiaru efektów praktycznych działań w czasie i po zakończeniu praktyk pedagogicznych, nie można ograniczyć do celów kształcenia, lecz należy uwzględnić wszystko to, co sytuje się tzw. w kształceniu otwartym¹³. Z drugiej jednak strony potrzebne są inne narzędzia badawcze, aby dokonać pomiaru efektów praktycznego kształcenia pedagogicznego, np. na drodze pozyskania już stosowanych narzędzi lub opracowania własnych. Chodzi tutaj o ewaluację i diagnozę walorów osobowych nauczycieli, uczniów – studentów, wartości i cele kształcenia, treści, zasady i metody oraz formy i środki dydaktyczne, infrastrukturę bazy edukacyjnej, procedury związane z kontrolą i oceną wyników jako efekty kształcenia.

4. Analiza jakości pomiaru skuteczności kształcenia praktycznego w uczelni i w toku praktyki pedagogicznej w kontekście krajowych ram kwalifikacyjnych i podstaw programowych

Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego obejmują także obszary kształcenia kandydatów na nauczycieli, przy czym opis zawiera hierarchię poziomów kwalifikacji i przyporządkowuje je do odpowiednich poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji, które są uważane jako kwalifikacje formalne, tzn. tytuł, stopień itp. utożsamiony z dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Termin „efekt kształcenia”, „efekt uczenia się” dotyczy stwierdzenia, że uczeń – student powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny konkretno-przedmiotowo, aby coś zrobić po zakończeniu pewnego okresu (procesu) kształcenia. Dlatego interpretacja ERK dla uczenia się przez całe życie, jako efekty uczenia się także w trakcie praktyk pedagogicznych, obejmuje: 1) wiedzę, która może być teoretyczna lub faktograficzna, 2) umiejętności umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane z ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów), co oznacza zdolności do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu

¹² *Ewaluacja zewnętrzna*, w: <http://www.nepsew.pl> [2015.04.18].

¹³ C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, *Kształcenie otwarte od A do Z*, tłum. Z. Adaszyński, M. Kubasiewicz, Warszawa – Radom 1997.

wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, 3) kompetencje personalne i społeczne, które oznaczają i potwierdzają zdolność do stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych (niejako uprawnień) okazywanych w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym¹⁴.

W przygotowaniu się do praktyk pedagogicznych kandydat na nauczyciela, uczelniany opiekun merytoryczny, np. pedagog wczesnoszkolny, nauczyciel-szkolny opiekun, gdzie praktykant uczestniczy w hospitowanych zajęciach dydaktycznych lub je prowadzi, w zasadzie powinien znać ERK i KRK, przede wszystkim od strony opisu efektów kształcenia w danym przypadku w obszarze nauk społecznych. Wymaga to daleko idącej interpretacji, komentarzy względem treści efektów kształcenia nie tyle w obszarze nauk społecznych, lecz w pedagogice wczesnoszkolnej, co z kolei wymaga wyszczególnienia listy desygnatów (wskaźników), zwłaszcza praktycznych świadczących o efektywności wykonywanych czynności prostych i złożonych, które „przekładają się” na umiejętności werbalne (indukcyjnie i dedukcyjnie) oraz praktyczno-manualnie, m.in. w nawiązaniu do podstaw programowych.

Wszystko, co związane jest efektywnością kształcenia, powinno ujawniać się w trakcie i po odbytych praktykach pedagogicznych, jest na ogół trudne, zarówno dla kandydata nauczyciela i jego opiekunów, tym bardziej w sytuacji, gdy zmierza się do profesjonalizmu i sukcesu. Możliwe jest tylko wówczas, gdy kandydat jest zdolny, zmotywowany, pracowity, m.in. dysponuje kluczem do profesjonalizmu, czyli: 1) ćwiczy swoje umiejętności społeczne (pedagogiczne), 2) zna wymogi swojej pracy i wypełnia je najlepiej jak potrafi, 3) hierarchizuje swoje zadania i zarządza czasem, 4) wyznacza cele sobie i uczniom, 5) traktuje relacje między uczniem a jego rodzicami jako poufne, 6) ubiera się zgodnie z wymogami szkoły, 7) jest punktualny, 8) jest zawsze przygotowany do zajęć, 9) zna siebie, ale nie musi się zawsze sprawdzać, 10) komunikuje się jasno, używając poprawnego języka w mowie i piśmie, 11) stara się mieć silne relacje z innymi, 12) stara się być na bieżąco w swojej dziedzinie (dyscyplinie), 13) nigdy nie przestaje się uczyć, 14) zachowuje pozytywną postawę: wie, rozumie, jest zmotywowany, emocjonalnie jest wyważony, potrafi efektywnie i praktycznie działać, 15) traktuje ludzi z szacunkiem, 16) czyni to, co głosi¹⁵. Przyjmując niniejsze deklaracje kandydata na nauczyciela, jako potencjalnego profesjonalistę, uczestnik praktyk pedagogicznych powinien żywić nadzieje na indywidualny sukces w warunkach postępującej indywidualizacji oraz osłabienia więzi społecznej.

¹⁴ E. Chmielewska (opracowanie redakcyjne), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa – Poznań 2010.

¹⁵ B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa 2011, s. 148.

Planowanie, projektowanie, zarządzanie ewaluacją na rzecz efektywności praktyk pedagogicznych

Stare chińskie przysłowie mówi: „Nawet tysięczmilowa podróż musi zaczynać się pierwszym krokiem”, tak też planowanie ewaluacji na rzecz efektywności praktyk pedagogicznych musi zaczynać się od postawienia pierwszego kroku¹⁶. Kwestie ważne w kolejnych fazach planowania, to: 1) uzasadnienie ewaluacji efektywności praktyk pedagogicznych w aspekcie jakości kształcenia, 2) sformułowanie strategii ewaluacji, m.in. z uwagi na towarzyszące jej okoliczności oraz formy ewaluacji, 3) przedmiot ewaluacji, tzn. praktyka pedagogiczna kandydatów na nauczycieli, 4) wybór ewaluatorów, aby zbierali informacje, koordynowali proces ewaluacji oraz pisali raporty, 5) dobór metod ewaluacji, 6) czas zarezerwowany na ewaluację, aby zebrać materiały badawcze i analizę danych, 7) pozwolenie konieczne do przeprowadzenia ewaluacji, 8) wykorzystanie ewaluacji oraz forma i adresat raportu¹⁷.

Projektowanie ewaluacji dotyczącej praktyk pedagogicznych jest procesem, a sam projekt jest pewnego rodzaju „instrukcją” i obejmuje: 1) definiowanie przedmiotu ewaluacji, 2) sformułowanie pytań kluczowych, 3) określenie kryteriów ewaluacji, 4) dobór metod badawczych, 5) określenie próby badawczej, 6) monitorowanie danych, 7) określenie formy prezentacji danych (raportu)¹⁸. Nawiązując z kolei do kryteriów ewaluacji praktyk pedagogicznych, mogą być one następujące: 1) zgodność z celami i założeniami dotyczącymi praktyk pedagogicznych i jakości kształcenia, 2) poziom przygotowania i zaangażowania instytucji (szkoły, gminy, instytucji wspierającej praktyki pedagogiczne, 3) zasady aplikowalności resortowych wymogów dotyczących praktyk pedagogicznych i ich efektywności, 4) aktywizacja czynników autotrojowych instytucji i nauczycieli¹⁹.

Ważne jest również zarządzanie ewaluacją, które może być kierowane: indywidualnie, zespołowo, demokratycznie czy autorytarnie, dlatego istotne jest efektywne zarządzanie, co wymaga nadania wagi poczynąń dla zespołu ewaluatorów oraz inicjowania i koordynacji nad całością procesu i monitorowanie jego przebiegu, co musi być wykonywane jednoosobowo²⁰. Wynika stąd, że na ogół planowanie i projektowanie oraz zarządzanie ewaluacją ukierunkowana na praktyki pedagogiczne wymaga konkretnych wskaźników dotyczących wymiernych efektów w nawiązywaniu do KRK i podstaw programowych.

Istotne i ważne jest dyrektywne wspomaganie, aby każdy uczestnik praktyk pedagogicznych nabywał kompetencje do 1) wartościowania różnych elementów

¹⁶ B. Ciężka, *Planowanie i projektowanie ewaluacji*, w: *Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji*, Materiały seminaryjne, 15–17 października, 5–7 listopada, Warszawa 1999, s. 33–34.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ H. Mizerek, *Ewaluacja zajęć: kilka (praktycznych) uwag*, w: *Planowanie i projektowanie...*, s. 36.

¹⁹ Projekt ewaluacji procesu wdrażania reform edukacji, lipiec 99, Projekt realizowany w ramach programu PHARE – SMART, „Additional Activities”.

²⁰ W. Kruszwicki, *Zarządzanie ewaluacją*, w: *Ewaluacja wdrażania reformy...*, s. 42.

strukturalnych stanowiących system edukacyjny, 2) prowadzenia badań jakościowych oraz opracowania i interpretacji uzyskanych danych źródłowych, 3) respektowania na co dzień założeń „żywego” nauczania wychowującego w toku nauczania przedmiotowego, 4) diagnozowania, ewaluowania zjawisk pedagogicznych oraz projektowania nowych rozwiązań²¹.

Najlepiej doszukiwać się przykładów dla praktyk pedagogicznych w doświadczeniach i twórczości własnej

W konspektach i scenariuszach zajęć dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej można dostrzec ważne obszary aktywizacji uczniów – studentów jako praktykantów i zarazem to, że istnieje potrzeba stosowania mediów naturalnych w relacjach do elektronicznych, a nauczyciel-opiekun i praktykant są w tle czynnościowych werbalno-manualnych zachowań uczniów.

Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, który chce i powinien właściwie wykorzystywać media naturalne, symboliczne i techniczne na co dzień, zobowiązany jest m.in. uwzględnić następujące zalecenia: 1) korelacja wewnątrzprzedmiotowa wymaga kojarzenia treści z zakresu danej edukacji (przedmiotu), np. polonistyczne, języka obcego nowożytnego, edukacji społecznej, przyrodniczej, matematycznej itd.; 2) korelacja międzyedukacyjna (międzyprzedmiotowa) opiera się na wiązaniu pokrewnej problematyki; 3) korelacja synchroniczna wiąże treści różnych edukacji (przedmiotów) w danym czasie; 4) korelacja asynchroniczna scala aktualnie realizowane treści z tymi, które były wcześniej opracowane; 5) korelacja bierna występuje wtedy, gdy treść była wcześniej skorelowana w programie lub rozkładzie materiału; 6) korelacja czynna ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel aktywnie, razem z uczniami opracowuje zbliżone treści²².

W opracowaniu metodycznych założeń i scenariusza zintegrowanych zajęć wspomaganych medialnie zachodzi także potrzeba uwzględnienia szczególnie ważnej płaszczyzny dotyczącej integracji wychowawczej i opiekuńczej, która polega na łączeniu celów kształcenia i wychowania z opieką (bezpieczeństwo ucznia i nauczyciela). Dlatego sytuacje dydaktyczne muszą zawierać elementy wychowawcze i opiekuńcze, a nauczyciel jest zobowiązany do uwzględnienia podmiotowości ucznia oraz jego potrzeb, m.in. uczyć go współpracy, samorządności i samodzielności. Nie mniej istotna jest również płaszczyzna organizacyjna i eksploatacyjno-infrastrukturalna, ponieważ od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga się umiejętności w zakresie organizacji intencjonalnych zachowań i efektywnych działań

²¹ J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, *Edukacja jutra*, Częstochowa 2002, s. 528–534.

²² Tamże.

uczniów, stosując różne formy pracy, pomoce dydaktyczne, uwzględniając właściwości i specyfikę otaczającej rzeczywistości²³.

Istotnie ważnym narzędziem w przygotowaniu się do metodycznie przeprowadzonych zajęć w danym dniu dla klasy I, II lub III szkoły podstawowej jest konspekt-scenariusz. Co prawda w języku potocznym dość często zamiennie używa się tych zwrotów, chociaż są to odmienne dokumenty, ponieważ na ogół konspekt jest uważany za krótkie streszczenie tekstu o treści naukowo-dydaktycznej, dlatego niekiedy jest porównywany właśnie np. do teatralnego, filmowego, ale bardzo skróconego scenopisu. Tymczasem współcześnie, zwłaszcza w publicystyce dydaktycznej, dla nauczycieli konspekt bywa nazywany scenariuszem, ponieważ w bardzo uproszczony sposób przypisane są dość schematycznie role nauczające dla nauczyciela i role uczenia się dla uczenia się. W przemyśleniach nad wychowaniem medialnym w dobie powstawiania, a nawet rozwoju społeczeństwa informacyjnego, cyfrowego, gdy szkoła niekiedy staje się wirtualna, to istnieje potrzeba pamiętania o tym, że w trakcie wykonywania zadań opiekuńczo-wychowawczo i kształcących w trakcie spektaklu na zintegrowanych zajęciach edukacyjnych, tzw. konspekt-scenariusz nie zawsze jest w pełni realizowany. Najczęściej są to trudne do przewidzenia sytuacje pedagogiczne w klasie i dlatego nie można się „kurczowo trzymać” tego, co przemyślano i napisano. Z drugiej strony wskazane byłoby, aby każdy nauczyciel z nastawieniem na rzecz jakości dydaktycznej pisał sylabus przedmiotowy (np. w szkole wyższej) i tzw. dzienny konspekt-scenariusz zajęć zintegrowanych (w edukacji wczesnoszkolnej) i konspekt lekcji przedmiotowych (w szkole podstawowej i ponadpodstawowej)²⁴.

Konspekt do zajęć komputerowych dla ucznia kończącego klasę I-III szkoły podstawowej obowiązkowo powinien być tematycznie zespolony z co najmniej kilkoma zajęciami, np. z edukacją polonistyczną, muzyczną, przyrodniczą, plastyczną, matematyczną i wychowania fizycznego. Dlatego dobór materiałów multimedialnych, w tym gier komputerowych musi być skorelowany z ogólną tematyką na dany dzień zajęć, np. prezentowany tutaj scenariusz zajęć dla klasy II.

Scenariusz zajęć zintegrowanych w edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem programów multimedialnych (zmodyfikowany w nawiązaniu do opracowania J. Radzimińskiej²⁵). Blok tematyczny: Jesień dookoła

²³ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010; zob. też: *Teoretyczne podstawy kształcenia zintegrowanego*, w: <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html>[2012.03.10]. [w:] <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html>[2012-03-10].

²⁴ K. Wenta, *Metodyka stosowania mediów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: red. C. Hendryk, *Nauczyciel wczesnej edukacji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawca: Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin 2013, s. 79–104.

²⁵ J. Radzimińska, *Scenariusz zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem programu multimedialnego*; por. J. Grzesiak, *Konstruowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych w kontekście diagnostyki psychopedagogicznej ucznia – wybrane propozycje*, w: *Poradnik dla nauczyciela-mentora praktyki pedagogicznej*, PWSZ, Konin 2013, s. 117–148.

Temat dnia: Drzewa w jesiennej szacie

Zapis w dzienniku: „Rozmowa z drzewem” w jego naturalnym środowisku. Rozróżnianie drzew liściastych i iglastych po liściach. Rozwiązywanie prostych zadań tekstowych. Nauka słów i melodii piosenki „Jesień”. Wykonanie rysunku „Las jesienią”.

Cele ogólne: 1) wypowiedzianie się na temat roślin rosnących w lesie, 2) klasyfikowanie drzew ze względu na wygląd i kształt liści, 3) kształcenie umiejętności rozwiązywania zadań testowych.

Cele (zadania) szczegółowe – uczeń: 1) podaje różnicę pomiędzy drzewem liściastym a iglastym, 2) nazywa najczęściej spotykanych drzew liściastych i iglastych, 3) poprawnie zapisuje się formułę matematyczną.

Metody zajęć: rozmowa, pokaz, obserwacja, ćwiczenia fizyczne i komputerowe.

Formy zajęć: wycieczka do lasu, praca zbiorowa jednolita, praca grupowa, praca indywidualna, np. zapisywanie w zeszytach i wykonywanie rysunku.

Środki dydaktyczne (media): drzewa w lesie, płyta CD „Wędrówki z Bulbozaurem po najbliższej okolicy”, program komputerowy Paint, kartki papieru, flamastry, tekst z lukami, kartoniki z literkami i cyframi.

Przebieg zajęć

Lp.	Ogniwa operacyjne	Zadanie nauczyciela	Zadania ucznia „U”	Metody „M”, formy „F”, środki „Ś”	Czas około
1.	Wprowadzenie	Cele szczegół. dla „U”	Zrozumienie	„M” Pogadanka zbiorowa. „F” zbiorowa. „S” żywe słowo	5’
2.	Rodzaje drzew w lesie	Polecenie dla „U” – uruchomienie komputera i CD	Uruchomienie komputera i CD; szukanie zadaniowej informacji, aby napisać, jakie drzewa rosną w lasach	„M” zadaniowa, „F” indywidualna, „Ś” komputer, CD	20’
3.	Ochrona przyrody	Przyroda darem dla człowieka – wypowiedzi w drodze do lasu	Pytania dla nauczyciela o darach przyrody. Czym jest las dla człowieka? Dlaczego mamy chronić las i przed czym?	„M” pogadanka, pytania, odpowiedzi, „F” wycieczka, „Ś” żywe słowo	15’
4.	Drzewa w lesie jako rośliny	Pytania dla „U” 1. Czym różnią się drzewa między sobą? 2. Jak nazywany drzewa, które mają liście?	„U” obserwują drzewa, odpowiadają na pytania. Słuchają uwag i komentarzy ze strony „N”	„M” obserwacji, „F” wycieczka zbiorowa, „Ś” drzewa w lesie, żywe słowa, liście i igły	15’

		3. Jak nazywamy drzewa, które mają igły?			
5.	Ruch to zdrowie dla ciała i psychiki	Dzieci bawią się i symulują, że są drzewami	Przysiady, podnośzenie rąk, reakcja na wiatr, słuchanie szumu lasu	„M” relaks fizyczny, „F” ćwiczeń ciała oraz oddechu. „S” części ciała	15'
6.	Pisanie nazw drzew	Podział na grupy i przydział zadań do spisywania nazw drzew	Zapisywanie nazw drzew na kartkach papieru. Rywalizacja między grupami	„M” pisania nazw, „F” praca grupowa, „S” drzewa, flamastry, znaki graficzne	15'
7.	Przeżycia emocjonalne związane z lasem	Bezpieczny powrót do klasy i spontaniczne rozmowy, np. moralna odpowiedzialność, piękno przyrody	Zorganizowane przejście (jazda) do szkoły (klasy). Wypowiedzi o przeżyciach w lesie	„M” spontaniczne wypowiedzi, „F” wycieczka piesza (autokarowa), „S” żywe słowo	30'
8.	Piękno liści: kształty, kolory, ruchy i szum pod wpływem wiatru	Podział na grupy. Przydział „U” papieru i kleju i flamastrów, aby podpisać nazwy naklejonych liści	Selekcjonowanie liści według nazw drzew i ich naklejanie oraz podpisywanie	„M” obserwacja i ćwiczenia plastyczno-manualne, „F” prac grupowa, „S” liście drzew, papier, klej, flamastry	20'
9.	Las odżywia się i odpoczywa – teraz to robią dzieci	Organizacja mycia rąk, przejście do stołówek na positek	Mycie rąk, posiłek w stołówce.	„M” higieniczna samoobsługa, „F” konsumpcja zbiorowa, „S” środki higieny i żywność	15'
10.	Prezentacja plastycznych i tematycznych rozwiązań grupowych	Nadzór nad rozmieszczeniem gotowych plansz z liśćmi w kąciku przyrody. Zachęcanie do samoocen grupowych	Sytuowanie plansz w kąciku przyrody oraz słowne wypowiedzi o wytworach pracy grupowej	„M” demonstracja wytworów, „F” praca grupowa, „S” naturalne wybrane w lesie liście i plansze	15'
11.	Dokumentacja polonistyczna w zeszytcie „U”	Uzupełnienie brakującymi wyrazami z ramki i zapisanie ich w zeszytach; np. <i>sośny, dęby, klony, świerki...</i>	Byliśmy w lesie. Rośnie tam dużo drzew liściastych i iglastych	„M” ćwiczenia w czytaniu i pisanii, „F” praca indywidualna, „S” zeszyt, długopis	20'
12.	Las wirtualny	Uruchomienie programu Paint, aby wykonać rysunek „Las jesienią”	Otwieranie programu komputerowego i rysowanie lasu	„M” ćwiczeń komputerowych, „F” praca indywidualna, „S” program Paint	20'
13.	Zakończenie zajęć	Podsumowanie – czego nowego „U” nauczył się oraz co będziemy dalej robić na zajęciach?	Odpowiedzi na pytania i propozycje nauczyciela	„M” pogadanka, pytania i odpowiedzi, „F” zbiorowa, „S” żywe słowo	5'

Zajęcia komputerowe powinny być prowadzone przemiennie w kontekście do realizowanych celów i treści, stosowanych metod, form i środków dydaktycznych. Aplikacja technik komputerowych, dopóki nauczyciel klas początkowych nie opanował wysokiej sprawności operacyjno-metodycznej, wymaga współpracy z nauczycielem informatyki, aby były to zajęcia ciekawe i zachęcały uczniów do aktywnej samodzielności. Sprzęt komputerowy i programy muszą być niezawodne, ponieważ chodzi przede wszystkim o to, aby istniała pełna harmonia między zastosowanymi w jednostce (dziennej) dydaktycznej różnymi metodami, formami i środkami dydaktycznymi, przypisując nadrzędność dla środków naturalnych i symbolicznych. W edukacji wczesnoszkolnej wychowanie medialne zmierza do przygotowywania uczniów do ustawicznego kształcenia przez całe życie, gdzie myślenie indukcyjne koresponduje z myśleniem dedukcyjnym. Wiąże się to z kolei z krytyczną oceną źródeł wiadomości i nabywanych umiejętności analitycznych oraz syntetycznych, z kojarzeniem wiadomości z praktycznym ich zastosowaniem.

Podsumowanie

W problemie głównym i hipotezie założono, że praktyki pedagogiczne zmierzają do efektywności kształcenia na rzecz jego jakości, w nawiązaniu do KRK i podstaw programowych. Doszukiwanie się w nich praktycznych czynności sprawczych wiąże się z aktywnością praktykantów, opiekunów praktyk i uczniów – studentów, np. mogą symulować przypisane im funkcje edukacyjne. Dlatego dyskusja o ewaluacji i diagnozie doskonalących proces praktyk pedagogicznych jest efektywna wówczas, gdy mamy do czynienia z minimalizacją nadmiernego gadulstwa ze strony nauczyciela prowadzącego zajęcia, a kierownicza jego rola sprowadza się do inspirowania, dyskretnego kontrolowania i oceniania aktywności wszystkich uczestników prowadzonych zajęć dydaktycznych.

Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli w kontekście edukacji ustawicznej. Uwagi o koncepcji edukacji ustawicznej

Ryszard Parzęcki

Idea edukacji ustawicznej nie jest ani nowa, ani oryginalna. Ma prekursorów i przedstawicieli w innych epokach. Na przykład Platon stawiał problem konieczności związku między kształceniem i społeczeństwem, między filozofią i polityką, podając za wzór „społeczeństwo wychowujące”. J.J. Rousseau i inni filozofowie Oświecenia stworzyli interesujące i płodne teorie, zasługujące na przestudiowanie. Jednak na przestrzeni wieków idea edukacji ustawicznej, rozumianej globalnie bądź integralnie, była przyjmowana tylko przez nielicznych filozofów. W naszych czasach pod wpływem postępu naukowo-technicznego stała się konkretnym wymogiem społecznym i psychologicznym. Idea ta stanowi nie tylko pewien ideał i potrzebę, a staje się rzeczywistością społeczną.

W niektórych krajach idea edukacji ustawicznej staje się jedną z zasad ukierunkowujących reformę kształcenia¹. Idea ta, przyjmowana jako reguła, nasuwa rzeczywiste problemy i trudności w momencie jej wdrażania. Wprowadzając ją, trzeba bowiem brać pod uwagę tradycje kulturalne, perspektywy społeczno-ekonomiczne, warunki demograficzne, poziom pedagogiczny środowiska itp.

Idea ciągłości kształcenia jest akceptowana prawie jednogłośnie i zaczyna być koncepcją obiegową, ale przyznawane tej stosunkowo nowej kategorii pedagogicznej znaczenia są bardzo zróżnicowane i często jednostronne. Pewne niedomówienia i niejasności idei edukacji ustawicznej nie umniejszają jej znaczenia jako zasady organizacyjnej. Jest ona zdolna ukierunkować i wzbogacić w sposób dostatecznie głębi i skuteczny reformę edukacji nauczycieli.

W perspektywie edukacji ustawicznej kształcenie szkolne ma znaczenie tylko inicjujące, a więc stanowi pewną formułę kształcącą, która nie jest zamknięta

¹ P. Belanger, *Des societes educatives en gestation*, Paris, UNESCO, 1994.

ani jedyna w życiu jednostki, zawsze jednak istotna w rozwijaniu zdolności do samokształcenia, wpływa również na efektywność kształcenia poszkolnego. Szkoła zorientowana w perspektywie edukacji ustawicznej – bez ambicji dostarczania uczniom w sposób sztywny definitywnego i zdeterminowanego wykształcenia – pomaga im ujawniać ukryte zdolności oraz kształtować myślenie krytyczne, odpowiedzialność, wyobraźnię itp.

Edukacja ustawiczna ukazuje się nam jako cecha charakterystyczna dla społeczeństwa demokratycznego i, z natury rzeczy, jako warunek konieczny demokracji kształcenia, rozumianej z punktu widzenia udziału i sukcesu. Edukacja ustawiczna, w sensie przyjętym w tym artykule i wymogów przemian rozwijającego się społeczeństwa, jest ciągła i całościowa.

Reformy kształcenia tak często podejmowane w różnych krajach silnie oddziałują na cele, dobór i układ treści nauczania. W rzeczywistości przy formułowaniu celów i konstruowaniu programów szkolnych nie uwzględnia się w dostatecznym stopniu potrzeb współczesnego społeczeństwa i ustaleń nauk pedagogicznych. Podobnie w Polsce reformy dotyczyły wybranych poziomów kształcenia bądź jedynie bloku przedmiotów.

Stąd każda reforma, przekształcająca całościowo treści kształcenia zintegrowanego, blokowego, gimnazjalnego i licealnego, musi uwzględniać wiele faktów, a mianowicie:

- ogólne cele rozwoju społeczeństwa,
- dorobek nauk pedagogicznych dotyczący procesu nauczania – uczenia się dziecka i człowieka dorosłego,
- metodologię i strukturę nauki, technologię, kulturę współczesną,
- zasadę kształcenia całościowego.

Fakty te wzajemnie na siebie wpływają i są trudne do rozgraniczenia.

Przyjmujemy, że konieczność przebudowy procesu kształcenia nauczycieli, w aspekcie edukacji ustawicznej, stanowi zadanie szczególnie złożone, nieprzynoszące prostych i jednoznacznych wzorów. Ale, kierując się znaną regułą Descartesa, jest możliwe określenie pewnej liczby centralnych problemów i respektowanie pewnego porządku w ich wdrażaniu.

Wpływ edukacji ustawicznej na dobór celów i treści kształcenia nauczycieli

Cele edukacji stanowiły od wieków dziedzinę, którą zajmowali się wyłącznie filozofowie. Nauczyciele zajmowali się przede wszystkim przekazywaniem wiadomości, a nie formułowaniem celów kształcenia. Dystans między celami, przedstawianymi w języku filozoficznym, a praktyką pedagogiczną zaangażowaną w proces przekazywania wiadomości i ich egzekwowania był niezmiernie duży. Rola, jaką spełnia kształcenie, jako podsystem społeczny w rozwoju współczesnego świata z jednej strony, a postęp nauk pedagogicznych z drugiej strony, przyczynił się do wskazania istotności formułowania celów kształcenia.

Jakość i zakres przyjętych klasyfikacji ma duży wpływ na pracę nauczycieli i uczniów. Jednocześnie systematyka celów edukacji jest zawsze wyrazem przyjęcia pewnej koncepcji osobowości i wyborem określonego kierunku psychologicznego. Nie jest intencją autora dokonanie dokładnej i rzeczowej analizy klasyfikacji celów pedagogicznych, nie jest także jego zdaniem arbitraż między różnymi kierunkami współczesnej psychologii.

Zatem spróbujemy określić wpływ edukacji ustawicznej na dobór celów kształcenia nauczycieli.

1. Szkoła zorientowana zgodnie z perspektywą edukacji ustawicznej musi zapewnić równowagę różnych grup celów. Prezentowane twierdzenie wydaje się banalne i zbyt proste, jednak wyraża ono podstawowy imperatyw otwartości szkoły na życie. Chodzi bowiem, z jednej strony, o cele wyznaczonej edukacji przez społeczeństwo (cele ekonomiczne, kulturalne, artystyczne, sportowe itp.); z drugiej strony o respektowanie złożoności i jedności psychologicznej istotnej dla rozwoju osobowości wychowanka.
2. Przekształcenie celów musi wynikać z podstawowych zadań współczesnej edukacji. W tej grupie celów edukacja może wynikać z formuły „Uczyć się, aby wiedzieć, aby działać” zajmuje już pewne miejsce w programach szkolnych i działaniach kształcących czy też formuła jeszcze bardziej złożona i całościowa „uczyć się, aby żyć wspólnie”, jak również „uczyć się, aby być”². Problemem wymagającym rozwiązania jest przełożenie tych ogólnych zadań na praktyczne cele pedagogiczne.
3. W perspektywie kształcenia ustawicznego uzasadnione są wszelkie klasyfikacje czy podziały umożliwiające stworzenie pewnego i spójnego zespołu zadań pedagogicznych.

Istotą zagadnienia jest znalezienie całościowego i harmonijnego zespołu celów pedagogicznych, zdolnego pomieścić nowe priorytety z uwzględnieniem wymagań edukacji ustawicznej oraz umożliwiającego odpowiedni i spójny dobór treści. Współzależność różnych grup celów i zadań stawianych jednej dziedzinie staje się bardzo ważna z punktu widzenia doboru treści i określenia ich możliwości kształcących.

Wybór treści musi uwzględniać cele edukacji ustawicznej i liczyć się z tym, że kształcenie zorganizowane w formie zajęć szkolnych reprezentuje tylko wstępny etap. Wiadomo bowiem, że szkoła jest ograniczona, zarówno w czasie, jak i w swoich możliwościach edukacyjnych, to ludziom dorosłym, zgodnie z ich potrzebami życiowymi, trzeba stwarzać okazję i możliwości uzupełniania braków nauki szkolnej.

Wybór i organizacja treści nauczania jest zagadnieniem logicznym, aksjologicznym i psychologicznym. Stąd to złożone zagadnienie nastrocza wiele problemów. Postarajmy się określić, jakie kryteria mogą być stosowane w doborze i układaniu treści umożliwiających kształcenie młodego człowieka zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej?

² Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 85–97.

Po pierwsze kształcenie musi łączyć wszystkie grupy treści, które powinny być zorientowane na uczenie się przez całe życie, aby wiedzieć, działać, żyć i być.

Po drugie, z punktu widzenia logiki i aksjologii, kształcenie musi być otwarte na wartości, języki i koncepcje, które odpowiadają strukturze i ważności różnych dziedzin współczesnej nauki, jak i na potrzeby oraz aspiracje młodego pokolenia.

Po trzecie właściwy dobór treści zapewni związek między wartościami: dobra, hedonistycznymi, witalnymi, poznawczymi, moralnymi i religijnymi niezbędnymi w procesie włączania młodzieży w życie społeczne i koniecznymi dla współpracy z krajami Unii Europejskiej oraz zrozumienia problemów współczesnego świata³.

Kwalifikacje kluczowe nauczycieli

Pilnym zamierzeniem w zakresie kształcenia nauczycieli jest przeprowadzenie zmian organizacyjnych i programowych, które będą prowadziły do:

- kształcenia nauczycieli wyłącznie w systemie szkolnictwa wyższego,
- określenia warunków, jakie musi spełniać instytucja kształcąca nauczycieli i realizowany w niej program kształcenia, aby można było uznać, że absolwent ma kwalifikacje nauczycielskie.

Zmiany te umożliwią podniesienie wymogów kwalifikacyjnych. Sposób i zakres kształcenia nauczycieli powinien zależeć od ich docelowego miejsca pracy i wymagań kwalifikacyjnych. Z tych powodów zasadne jest prowadzenie modułowego systemu kształcenia nauczycieli, gdzie warunkiem niezbędnym uzyskania kwalifikacji nauczycielskich będzie realizacja zestawu obowiązkowych modułów, a dodatkowe kwalifikacje do nauczania kolejnych przedmiotów można będzie uzyskać przez zaliczenie modułów dydaktycznych w trakcie studiów podyplomowych.

Podstawowymi przesłankami przemawiającymi za zmianą dotychczasowego modelu kształcenia nauczycieli jest przekonanie o konieczności holistycznego potraktowania edukacji oraz wizja kompetentnego pedagoga rozumiejącego filozofię kształcenia nauczycieli⁴.

Jakie zatem kwalifikacje kluczowe powinien mieć nauczyciel?

Muszą to być umiejętności, które tworzą podstawę do szybkiego reagowania na zmieniającą się rzeczywistość, są połączeniem wiedzy fachowej, samodzielności, refleksji, świadomości i odpowiedzialności i pozwolą w przyszłości na rozwiązywanie zadań charakterystycznych dla edukacji.

Część z nich to typowe kwalifikacje potrzebne nauczycielowi, niezależnie od tego, z jakimi grupami wiekowymi będzie miał do czynienia. Przy modułowym modelu

³ R. Parzęcki, *Treści nauczania zintegrowanego a edukacja ustawiczna*, w: red. H. Kosędka, J. Kuźma, *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000.

⁴ Zob. J. Grzesiak, *Kapitał ludzki a jakościowo-aksjologiczne uwarunkowania studiów pedagogicznych nauczycieli*, w: *Edukacja Jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, red. K. Delek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, WSH, Sosnowiec 2011, s. 219–234.

kształcenia muszą one wynikać z głównych bloków tematycznych obowiązujących każdego nauczyciela w nowoczesnym systemie edukacji.

Wymieńmy więc umiejętności ogólne i specjalne, w które powinien być wyposażony taki nauczyciel.

1. **Umiejętność samooceny** pozwalającej na antycypację siebie w danej roli zawodowej. Rozpoznawanie obszarów swej wiedzy i niewiedzy powinno w efekcie prowadzić do samodoskonalenia i rozumienia konieczności kształcenia ustawicznego. W naturalny sposób z tej umiejętności powinna wynikać kreatywność oraz wiara we własne siły.

Problem samooceny pracy nauczyciel traktuje się marginalnie. Jak słusznie zauważa B. Śliwerski⁵ „rozumiejący wgląd” w sytuację własnych i cudzych porażek rozwiązywałby niejedyn problem. *Ilu nauczycieli rezygnuje z pracy w szkole tylko dlatego, że ma poczucie swego rodzaju wypalenia, bezsilności lub bezradności. Ilu wyolbrzymia swoje porażki, przypisując im stan niemal klęski? Ilu zaś nie przejmuje się niepowodzeniami, przerzucając odpowiedzialność za nie na tych, którzy stali się głównymi ofiarami? Dystans czasu i konfrontacja z opiniami niezaangażowanych we własne porażki osób, może ułatwić przyjrzenie się samemu sobie w nieco innym świetle, zrozumienie popełnionych błędów lub słuszność podjętych decyzji.*

2. **Umiejętności praktycznego stosowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej** związanej ze specyfikacją rozwojową dzieci, rozpoznawania specjalnych potrzeb uczniów oraz właściwego reagowania na nie. Nauczyciel musi rozumieć i znać ucznia, musi umieć dostrzegać, co się z nim dzieje i czego potrzebuje. Nauczyciele często tego nie umieją robić, nie uczono ich tego, działają często intuicyjnie, stosując zaledwie naiwną, potoczną wiedzę psychologiczną. Często jest to rzeczywista bariera w podejmowaniu trafnych decyzji i w nawiązywaniu głębokich więzi z dzieckiem będących warunkiem powodzenia. Dlatego więcej uwagi w procesie przygotowania kandydatów lub doskonalenia zawodowego nauczycieli wymaga pomoc w zdobywaniu umiejętności tworzenia odpowiednich warunków każdemu uczniowi.

Nauczyciel winien wiedzieć, co, jak i dlaczego oraz umieć pomagać w dokonywaniu poprawnych wyborów po wcześniejszym rozpoznaniu celów, motywów oraz warunków życia. Z perspektywy rozwoju ucznia, że wybierając sytuację i warunki i wspomagając jego działania, nauczyciel wyznacza sferę najbliższego rozwoju, mając na względzie także inne perspektywy rozwoju. Przykładem takiej perspektywy może być przejście od zabaw do nauki. Z tego wynika, że nauczyciel nie tylko musi znać cele, warunki działania i perspektywy rozwoju, ale musi również obserwować poszczególne dzieci, aby móc podjąć właściwą decyzję. Obserwować, nie tylko przyglądając się, ale będąc z dzieckiem w kontakcie, współpracując, ponieważ tylko

⁵ B. Śliwerski, *Nauczycielska wiwisekcja*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 1.

wtedy może właściwie zrozumieć motyw, intencje i cele dziecka oraz wyrobić sobie zdanie o faktycznym poziomie rozwoju dziecka. I tylko wtedy może działać razem z dzieckiem w sferze najbliższego rozwoju.

Wiedza z zakresu psychologii i pedagogiki ważna jest też dla pełnienia roli wychowawcy. Dotychczas nie obowiązywały ogólnie przyjęte zasady takiego przygotowania zawodowego. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przygotowała projekt „Dodatkowych wymagań w zakresie przygotowania zawodowego do minimalnych wymagań programowych dla kierunków kształcących nauczycieli”. Zwraca się w nim uwagę na konieczność przygotowania przyszłych nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuńczych i wychowawczych, jak również zaleca się taką konstrukcję programów studiów, aby stworzyć możliwości równoczesnego studiowania na więcej niż jednym kierunku studiów, w zakresie różnych potrzebnych w szkole przedmiotów.

3. **Znajomość sposobów prawidłowego komunikowania się** z dziećmi, rodzicami. Prawidłowe, otwarte i pełne kontaktowanie się z dziećmi i ich rodzicami pozwala uzyskać informację zwrotną niezbędną do właściwego funkcjonowania ucznia w szkole. W dotychczasowym systemie kształcenia umiejętności z tego zakresu nauczyciel mógł zdobyć w sposób cząstkowy. Uważano, że właściwe komunikowanie się z otoczeniem wypływa w naturalny sposób z rozwoju człowieka i nie poszukiwano specjalnych dróg jego doskonalenia. Dzięki dzisiejszej wiedzy i jej praktycznej weryfikacji zaistniała potrzeba kształcenia wymienionej umiejętności.
4. **Znajomość metod i technik właściwego monitorowania i diagnozowania** poziomu osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności ogólnych oraz kompetencji społecznych w danym wieku rozwojowym. Ważne jest też nabycie umiejętności właściwego doboru narzędzi diagnostycznych oraz – w miarę potrzeb – ich samodzielnego tworzenia. Wreszcie niezbędna okaże się sprawność analizowania wyników swych obserwacji i przekładanie ich na konkretną sytuację dziecka w szkole. Diagnozowanie poziomu rozwoju dziecka powinno prowadzić do określenia jego *gotowości bycia zajęтым*⁶.
5. **Znajomość pracy z grupą i pracy indywidualnej** w ramach normalnego toku zajęć z klasą oraz sytuacjach poza nimi. Obecnie nauczyciel ma przekonanie, że potrafi pracować indywidualnie, a jedyną przeszkodę w tej pracy stanowi duża liczba dzieci w klasie. Sądzę, że nie uświadamia sobie, że powinien zweryfikować swoją opinię, bowiem indywidualizacja polega przede wszystkim na dostosowaniu materiałów dydaktycznych i metod do indywidualnych potrzeb ucznia, a nie na działaniu w parze z nauczycielem bądź w samotności, z materiałem jednakowym dla wszystkich dzieci w toku lekcji. Szeroko

⁶ J. Grzesiak, *Założone a rzeczywiste kompetencje nauczycieli wobec poprawy jakości kształcenia*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 1, red. A. Klim-Klimaszewska, UPH, Siedlce 2012, s. 35–46; zob. też E. Arciszewska, *Nowe nauczanie elementarne*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3.

rozumiana umiejętność tworzenia otoczenia edukacyjnego, z którego dziecko może czerpać na miarę swych możliwości, ze wsparciem ze strony nauczyciela, powinna stanowić podstawę do pracy indywidualnej (tamże).

6. **Umiejętności z zakresu technologii informacyjnych**, w tym umiejętności postępowania się komputerem i wykorzystania technik komputerowych w pracy zawodowej.
7. **Łączyć zdolność budowania programu o charakterze otwartym**, którego treści nie są od siebie oddzielone, lecz się przenikają, a traktowane holistycznie wpływają na siebie wzajemnie, uzupełniają się lub rodzą następne zagadnienia i problemy.

Nauczyciele sami, bez pomocy, nie zawsze radzą sobie z tymi problemami, bowiem w ogóle nie byli dotąd przez uczelnie przygotowywani do tego sposobu pracy. Uczono ich oddzielnie motodyk poszczególnych przedmiotów, a próby łączenia treści przedmiotowych traktowano jako integrację nauczania. Wymaga od nauczyciela wyobraźni, wychodzenia poza przyswojone schematy, elastyczności, dostosowania się do chwili, do tego, co ona przynosi, w miarę tego, jak dzieci spontanicznie reagują, działają i konstruują sytuację i przebieg zdarzeń.

Wdrażanie prezentowanej tu koncepcji w codziennej praktyce szkolnej napotyka jeszcze na inne bariery. Jej przygotowanie i realizacja wymaga więcej czasu, ponadto klasy są liczne i trzeba dużo pomysłowości i organizacyjnych umiejętności, aby stworzyć warunki umożliwiające dzieciom różnorodność. Konieczne odczytanie i wiedza w siedmiu dyscyplinach, aż z pięciu dziedzin – nauk humanistycznych i przyrodniczych, matematycznych i technicznych oraz artystycznych – nie sprzyja jeszcze „automatycznie” scalaniu jej w procesie edukacji wczesnoszkolnej, nie prowadzi do niezbędnych umiejętności nauczyciela.

Kształcenie nauczycieli powinno mieć strukturę modułową, w której ramach dwa lub więcej modułów miałyby charakter jednolitej edukacji kompleksowej, identycznej dla wszystkich specjalności. Następne moduły obejmowałyby jedynie treści specjalne właściwe edukacji zintegrowanej. Obie sekwencje kończyłyby się blokami praktyk. Pierwsze praktyki, po module wstępnym, dotyczyłyby między innymi umiejętności interpersonalnych, pracy z zespołem, tworzenie narzędzi i dokumentacji pedagogicznej, diagnozowanie i ocenianie. Blok praktyczny, po modułach specjalistycznych, powinien stawiać nauczyciela w konkretnej sytuacji dydaktycznej z dziećmi w klasie szkolnej.

Ewaluacja efektywności praktyk pedagogicznych na podstawie arkuszy ewaluacyjnych i ankiet studentów filologii angielskiej PWSZ w Koninie

Marek Derenowski

1. Wstęp

Niezależnie od liczby godzin przedmiotów pedagogicznych wchodzących w skład modułu kształcenia nauczycielskiego, które otrzyma student podczas studiów, nic nie zastąpi prawdziwej praktyki nauczycielskiej zdobytej podczas praktyk pedagogicznych. Tylko empiryczne doświadczanie może stanowić centralny element zdobywania wiedzy nauczycielskiej. Konstruowanie wiedzy jest procesem aktywnym i nieustającym, dlatego też podczas odbywania praktyk nauczycielskich student ma możliwość uzyskania pełniejszego obrazu wykonywanych czynności i efektywnej korelacji zdobytej wiedzy teoretycznej z praktyką nauczycielską. W takiej sytuacji ważne jest, aby student trafił do nauczyciela, który dzięki swojemu doświadczeniu i zaangażowaniu wcieli się w rolę mentora i stanie się wzorem do naśladowania i źródłem inspiracji pedagogicznych dla studenta. Dlatego też praktyki, na które wysyłani są przyszli nauczyciele języków obcych, muszą stać na jak najwyższym poziomie merytorycznym i praktycznym. Odpowiedzi na pytanie, czy tak rzeczywiście jest, dostarczają nam sami nauczyciele, ale także i studenci, którzy na zakończenie cyklu praktyk pedagogicznych zobowiązani są do wypełnienia arkuszy ewaluacyjnych. Właśnie analiza tych arkuszy ewaluacyjnych oraz dane uzyskane podczas analizy zostaną przedstawione w empirycznej części tego artykułu.

2. Zdefiniowanie pojęcia „ewaluacja”

Pojęcie „ewaluacja” może być definiowane na różne sposoby, w zależności od zakresu objętej tematyki, zastosowanej metodologii czy też zastosowania jej wyników.

Ogólne określenie ewaluacji można zawrzeć w stwierdzeniu, że jest to ocena wartości interwencji z zastosowaniem określonych kryteriów tej oceny. Do najczęściej stosowanych kryteriów należą: zgodność z potrzebami (sektora, beneficjentów), skuteczność, efektywność, oddziaływanie, trwałość efektów¹. Innymi słowy, ewaluacja może być rozumiana jako systematyczna i obiektywna ocena programu lub polityki, ich założeń, procesu realizacji i rezultatów pod względem stosowności, skuteczności, trwałości, efektywności, a także użyteczności podjętych w ich ramach działań. Powinna także dostarczać rzetelnych i przydatnych informacji o obiekcie badania, wspierając w ten sposób proces decyzyjny oraz współdziałanie wszystkich partnerów zaangażowanych w realizację programu². Ewaluacja w nieco szerszym pojęciu podkreśla utylitarny charakter i definiowana jest jako systematyczne badanie wartości albo cech konkretnego programu, działania bądź obiektu z punktu widzenia przyjętych kryteriów w celu ich usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia³. Ewaluacja jest badaniem mającym zawsze jakiś jasno określony cel, bez którego całą zasadność przeprowadzania ewaluacji można poddać w wątpliwość. Inne źródła definiują ewaluację jako *wydawanie opinii o wartości pracy szkoły przez systematyczne, jawne, zbieranie i analizowanie informacji o tej pracy w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości*⁴ bądź też jako *proces systematycznego gromadzenia informacji na temat działania, właściwości i rezultatów programów, personelu oraz produktów, które są wykorzystywane przez specjalistów do redukcji niepewności wokół programu i poprawienia jego efektywności, a także służą podejmowaniu decyzji z uwagi na to, co owe programy, personel lub produkty robią oraz czego dotyczą*⁵. Jeszcze inne definicje ewaluacji określają ją jako proces zbierania informacji i ich interpretacja w celu podejmowania właściwych decyzji⁶ czy też *wykorzystanie metod badań społecznych do systematycznego określania efektywności programów społecznych pod względem tego, w jaki sposób adaptują się do swojego otoczenia organizacyjnego i politycznego oraz w jaki sposób odpowiadają na potrzeby informacyjne, których zaspokojenie oznacza w założeniu poprawę sytuacji społecznej*⁷.

Ewaluacja w ujęciu pedagogicznym stanowi istotny element w pracy nauczyciela i dotyczy przede wszystkim przebiegu, warunków i wyników procesu edukacyjnego w celu dokonania oceny wartości tego działania i uzasadnienia dotyczących podjętych decyzji. *Ewaluacja pedagogiczna dotyczy przebiegu, warunków i wyników przebiegu procesu edukacyjnego w celu dokonania oceny wartości tego działania*

¹ B. Ciężka, *Ewaluacja kwestie ogólne*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, 2005, s. 3.

² http://www.rpo.wzp.pl/rpo/konferencja_ewaluacyjna/pojecie_ewaluacji.htm

³ L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

⁴ K. Aspinwall i inni, *Co to jest ewaluacja?* w: red. H. Mizerek przy współpracy A. Hildenbrandt, *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn 1997, s. 32.

⁵ C. Robson, *Projektowanie ewaluacji*, w: red. L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 152.

⁶ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.

⁷ P. Rossi, H. Freeman, M. Lipsey, *A Systematic Approach*, SAGE, 2004.

*i uzasadnienia dotyczących go decyzji. Obejmuje informację potoczną, w postaci powszechnych przekonań, informację anegdotyczną, która opiera się na pojedynczych faktach, informację opisową, ograniczającą się do rejestracji zdarzeń, oraz informację badawczą, polegającą na ustalaniu zależności. Dotyczy systemów edukacji, placówek edukacyjnych, innowacji. Jest częścią procesu decyzyjnego, ale decyzję pozostawia właściwej władzy*⁸. Efektywna ewaluacja pedagogiczna jest nieodzownym początkiem różnych działań, planów i wprowadzanych zmian, ponieważ dostarcza informacji o kontekście, metodach pracy i użytych formach nauczania.

Dzięki efektywnej ewaluacji wzrasta refleksyjność i świadomość uczestników na temat swoich własnych zachowań, co może mieć nieoceniony wpływ na wprowadzanie koniecznych modyfikacji i usprawnień w pracy edukatora. Podkreślić należy, że w ewaluacji ważny jest proces uczenia się przez wykorzystywanie zebranych informacji, a także wdrażanie wniosków z ewaluacji w proces podejmowania decyzji. Podczas dokonywania ewaluacji należy zwrócić uwagę na trzy elementy, po pierwsze na analityczny i systemowy charakter procesu ewaluacji, który oznacza zastosowanie podejścia naukowego popartego konkretnymi danymi, a także na przestrzeganiu rygoru badawczego będącego wynikiem kanonu badań społecznych. Po drugie dokonywania analizy zarówno jakości danej interwencji, jak i jej wartości w kategoriach np. ekonomicznych. Po trzecie założenie, że badanie ewaluacyjne obejmuje ocenę zarówno procesów działania programu/projektu, jak i jego efektów⁹.

3. Przykładowe typy ewaluacji

W dokumencie dotyczącym ewaluacji autorzy¹⁰ piszą o Rozporządzeniu Rady Unii Europejskiej nr 1260 z 21 czerwca 1999 r., w którym wymienia się trzy rodzaje ewaluacji: *ex-ante*, *mid-term*, i *ex-post*. Oprócz wyżej wspomnianych rodzajów ewaluacji, wprowadzono także pojęcie ewaluacji bieżącej (*on-going*). Pierwsza ze wspomnianych rodzajów ewaluacji to ewaluacja *ex-ante*; jest to ewaluacja przeprowadzona przed wdrażaniem programu i mająca za zadanie ocenić, na ile planowana interwencja jest trafna z punktu widzenia potrzeb oraz spójna w zakresie planowanych celów i sposobów ich realizacji. Ten rodzaj ewaluacji może stanowić także zbadanie kontekstu, identyfikację potencjalnych trudności, a także diagnozę potrzeb i oczekiwań wśród członków grupy docelowej. Głównym celem tego typu ewaluacji jest poprawa i wzmocnienie końcowej jakości planu lub programu będącego w trakcie opracowywania. Pod tym względem ewaluacja *ex-ante* ma ułatwić konstruktywny dialog między osobami odpowiedzialnymi za plan lub program oraz potencjalnymi

⁸ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009, s. 317.

⁹ D. Sikorska, *Stosowanie ewaluacji w praktyce pedagogicznej na przykładzie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z powiatu chojnickiego*, 2011: www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVII_KDE?pedeefy

¹⁰ B. Ciężka, *Ewaluacja kwestie ogólne*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa 2005.

ekspertami. W rozporządzeniu ramowym (art. 40 i 41) wyróżnia się sześć głównych elementów programu, które powinna obejmować ewaluacja *ex-ante*, stanowią one jednocześnie kolejne etapy analizy. Są to:

- 1) analiza dotychczasowych doświadczeń,
- 2) diagnoza społeczno-gospodarczego kontekstu pomocy,
- 3) ocena zasadności dokonanych wyborów i przyjętych priorytetów działań oraz ocena ich wewnętrznej i zewnętrznej spójności,
- 4) ocena kwantyfikacji celów.
- 5) ocena oczekiwanego oddziaływania społeczno-gospodarczego oraz alokacji zasobów,
- 6) ocena planowanego/przyjętego systemu wdrażania programu.

Kolejny rodzaj ewaluacji to tak zwana ewaluacja *mid-term*, realizowana, jak sama nazwa wskazuje, mniej więcej w połowie kursu. Ten konkretny typ ewaluacji poddaje analizie osiągnięte na tym etapie rezultaty oraz dokonuje pierwszej oceny jakości realizacji programu. Jej istotnym zadaniem jest także ocena poczynionych na etapie programowania założeń. Jest to wyjątkowo istotne, ponieważ każda zmiana warunków może spowodować dezaktualizację początkowej diagnozy, która stała się punktem wyjścia do realizowanego planu działania. W konsekwencji wyniki takiej ewaluacji mogą się znacząco przyczynić do wprowadzenia modyfikacji realizacji interwencji oraz aktualizacji przyjętych założeń. W szczególności, w ramach ewaluacji *mid-term*, należy uwzględnić następujące kwestie:

- 1) analizę wyników poprzednich ewaluacji, które mogą dostarczyć istotnych danych w odniesieniu do ewaluowanej interwencji,
- 2) ponowną (zaktualizowaną) cenę trafności i aktualności przyjętej strategii,
- 3) diagnozę zaistniałych czynników, które mogą mieć wpływ na proces wdrażania i skuteczności osiągania założonych celów,
- 4) potwierdzenie trafności określenia celów w stosunku do aktualnie istniejących potrzeb, zarówno sektora, jak i beneficjentów,
- 5) ocenę trafności wskaźników oraz diagnozę konieczności ich ewentualnej modyfikacji,
- 6) ocenę dotychczasowej skuteczności i efektywności, w szczególności osiągniętych do tej pory rezultatów oraz postępów w realizacji celów,
- 7) ocenę jakości zarządzania realizacją przedsięwzięcia,
- 8) ocenę rzetelności procedur zbierania informacji o produktach i rezultatach interwencji, w tym systemu monitorowania,
- 9) dostarczenie informacji użytecznych dla podejmowania decyzji odnośnie tzw. rezerwy wykonania¹¹.

Trzecim rodzajem jest ewaluacja *ex-post*, która przeprowadzana jest po zakończeniu realizacji programu i powinna być przeprowadzona nie później niż trzy lata po zakończeniu okresu programowania. Podstawowym zadaniem ewaluacji *ex-*

¹¹ Tamże.

post jest zbadanie długotrwałych efektów oddziaływania programu oraz ich trwałości. Jednocześnie warto pamiętać o tym, że niektóre z oczekiwanych efektów mogą być możliwe do zdiagnozowania dopiero w dłuższej perspektywie czasowej. Nie mniej ważnym zadaniem ewaluacji *ex-post* jest dokonanie całościowej oceny skuteczności i efektywności podjętych działań oraz ich trafność i użyteczność. Według autorów¹² szczególnie istotne jest tu odniesienie się do założonych celów oraz sprawdzenie, na ile udało się je osiągnąć. Co również bardzo ważne, w ewaluacji *ex-post* jest miejsce na diagnozę efektów oczekiwanych, ale również identyfikację efektów, które przyniosła interwencja, a których nie zakładano. Dzięki temu ewaluacja *ex-post* stanowi wartościowe źródło informacji użytecznych przy planowaniu kolejnych interwencji.

Ostatni rodzaj ewaluacji, ewaluacja *on-going* ma charakter uzupełniający dla wszystkich wymienionych wyżej typów ewaluacji i może być prowadzona niezależnie od nich. Ewaluacja *on-going* jest prowadzona w trakcie trwania interwencji, jednak nie należy mylić jej z monitoringiem, gdyż jej zadaniem jest dokonanie pogłębianej oceny wybranych problemów, niekiedy zdiagnozowanych właśnie podczas realizacji innych ewaluacji. W szczególności ewaluacja *on-going* skupia się na zarządzaniu realizacją interwencji, diagnozuje i analizuje problemy pojawiające się w ich trakcie oraz poszukuje możliwości ich rozwiązania. Ponadto służyć może pogłębianej analizie uwarunkowań kontekstowych, które mogą mieć znaczenie dla powodzenia realizacji programu, bądź osiągnięcia przez niego założonych celów oraz osadzenia interwencji w relacji do innych programów podobnego typu, a realizowanych w tym samym czasie¹³.

4. Ewaluacja efektywności praktyk według studentów – analiza danych

4.1. Opis badania

Na potrzeby realizacji zadań projektu w roku akademickim 2013/2014 dokonano pomiaru ewaluacyjnego wśród studentów kierunku filologia angielska. Opinie dotyczyły opisu uzyskanych rezultatów odnoszących się bezpośrednio do celów projektu. Monitoring uzyskania rezultatów dotyczył zatem jakości praktycznej realizacji programu praktyk w kontekście łączenia teoretycznego i praktycznego kształcenia studentów oraz oceny ich współpracy ze środowiskiem nauczycieli i uczelni w procesie kształtowania umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela. Pozyskanie wskaźników odbyło się zgodnie z założeniami projektu technikami analizy dokumentów oraz ankiety ewaluacyjnej opracowanej przez eksperta naukowo-merytorycznego skierowanej odrębnie do studentów pierwszego i drugiego roku studiów

¹² Tamże.

¹³ <http://www.ko.poznan.pl/?page=1204>

(ewaluacja semestralna *mid-term*) oraz studentów kończących studia (dotyczy przebiegu całego programu praktyki pedagogicznej *ex-post*).

W związku z założonymi w projekcie standardami pomiaru, narzędzia otrzymali wszyscy studenci, a analiza wypowiedzi studentów odbyła się z zachowaniem założonego w projekcie procentu zwrotu ankiet (90%). Studenci zostali poinformowani o celach prowadzonej ewaluacji, anonimowości analizowanych wypowiedzi oraz możliwości zapoznania się z opracowanymi wynikami badania. Studenci dobrowolnie wyrazili zgodę na udział w badaniu. W celu zebrania danych przeprowadzono badanie ankietowe oraz analizę dokumentów dostarczonych przez studentów. Badanie ankietowe przeprowadzono na grupie studentów po zakończeniu semestrów II, IV, VI na kierunku filologia. W całym badaniu udział wzięło 96 studentów filologii angielskiej.

Analiza dokumentów (w tym materiałów w opracowanej/zgromadzonej przez studentów dokumentacji) oraz analiza ankiet pozwoliła wyprowadzić wnioski z ewaluacji skoncentrowane wokół przyjętych kryteriów ewaluacji, tj.:

1. Przyswojenia treści teoretycznych z dziedziny studiów.
2. Rozwijania i kształcenia umiejętności niezbędnych w zawodzie nauczyciela.
3. Podnoszenia umiejętności diagnozowania uczniów.
4. Doboru metod, treści kształcenia teoretyczno-praktycznego z uwzględnieniem indywidualizacji).
5. Oczekiwań studentów i oceny zaistniałych w przebiegu praktyki sytuacji, doświadczeń i oceny rozwijania zainteresowań kierunkowych (w ramach autoewaluacji uzyskiwanych rezultatów na każdym etapie zajęć praktycznych w uczelni i w szkole).

Głównym celem arkusza ewaluacyjnego było zebranie ważnych informacji dotyczących materiałów wykorzystanych podczas praktyk pedagogicznych w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” (w danym semestrze studiów). Opinie te zostaną wykorzystane do sprawdzenia zgodności z efektami kształcenia, a także do poprawy jakości kształcenia praktycznego i teoretycznego studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Celem ankiety było zebranie opinii studentów biorących udział w praktykach pedagogicznych w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” (w danym semestrze studiów). Opinie te zostaną wykorzystane do poprawy jakości kształcenia praktycznego i teoretycznego studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Ankieta była anonimowa. Studenci byli zobligowani do odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy termin i organizacja praktyki zostały właściwie dobrane?
2. Czy liczba godzin praktyk pedagogicznych jest wystarczająca na zrealizowanie zadań wyznaczonych przez uczelnię?
3. Czy i w jakim stopniu zostały spełnione Pani/Pana oczekiwania wobec nauczyciela-opiekuna w szkole (podać przykłady)?

4. Czy i w jakim stopniu zostały spełnione Pani/Pana oczekiwania wobec nauczycieli metodyków i wykładowców uczelni w zakresie kształcenia praktycznego? (zasadnic krótko oraz podać ewentualne przykłady).
5. Jakie umiejętności w szczególności pozwoliła usprawnić Pani/Panu praktyka pedagogiczna w ocenianym semestrze studiów? (wymienić najważniejsze).
6. Jakie ewentualne trudności wystąpiły w Pani/Pana przypadku w związku z realizacją programu praktyki w ocenianym semestrze studiów? (wymienić i ewent. opisać).
7. Jakie propozycje zmian zgłasza Pani/Pan w zakresie praktyki pedagogicznej na przyszły okres studiów w tej uczelni? (wymienić i ewentualnie uzasadnić).
8. Inne uwagi, wnioski i postulaty.

4.2. Wyniki badania i ich omówienie

Z analizy dokumentacji wyraźnie wynika, że studenci biorący udział w praktykach mają wysoką świadomość uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu językowego i pedagogicznego z wykorzystaniem najnowszych środków technologii informacyjnej. Oprócz tego studenci wykazują się wysoką świadomością efektywnych metod pozyskiwania, organizowania, a także przetwarzania informacji i materiałów oraz ich dokumentowania. Ponadto potrafią analizować i planować działania w celu realizacji powierzonego zadania przy wykorzystaniu dostępnej im wiedzy, umiejętności i kompetencji zarówno językowych, jak i pedagogicznych. Równie ważne jest to, że studenci mają podstawowe umiejętności i kompetencje, które są niezbędne do realizacji powierzonych im działań i zadań o charakterze pedagogicznym oraz współdziałania z osobami współpracującymi i wykorzystuje do tego różne techniki i formy komunikacji. Uzyskane wyniki mogą wskazywać na właściwe dopasowanie treści kształcenia na przedmiotach nauczycielskich, a także na efektywne połączenie wiedzy teoretycznej z umiejętnościami praktycznymi studentów.

We wszystkich analizowanych przypadkach przygotowane materiały do nauki języka angielskiego były dopasowane do wieku i poziomu językowego uczniów oraz w większości przypadków zgodne z ich zainteresowaniami. Większość przygotowanych przez studentów materiałów odpowiadało założonym celom nauczania i w sposób efektywny rozwijało kompetencję komunikacyjną. Materiały przygotowane przez studentów zawierały treści zgodne z wiedzą o świecie uczniów, pozwalały na różne formy pracy z uczniami, zawierały ciekawe pomysły na pracę z uczniami, a także umożliwiały ich wielokrotne wykorzystanie na zajęciach lekcyjnych. Praktykanci nie mieli większych problemów z estetycznym wykonaniem pomocy dydaktycznych, a ich czytelność była bez zarzutu. Widać, że teoretyczna podstawa wyniesiona z zajęć pomogła studentom we właściwym przygotowaniu materiałów dydaktycznych. Bardzo ważne wydaje się zapewnienie studentom kierunków nauczycielskich dostępu nie tylko do wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim do praktycznych umiejętności konstruowania pomocy dydaktycznych i wykorzystywania materiałów pomocniczych.

Analiza dokumentów pokazała również, że zaledwie kilku nauczycieli opiekunów zwróciło uwagę na to, że nie zawsze przygotowane przez studentów materiały dydaktyczne pozwalają na aktywny udział wszystkich uczniów w zajęciach, rozwijały autonomię ucznia, a także nie zawsze rozwijały wszystkie sprawności językowe. Na przyszłość należy zwrócić uwagę na przećwiczenie ze studentami różnorodnych wariantów lekcyjnych z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych. Pozwoli to przyszłym nauczycielom-praktykantom na jeszcze efektywniejsze nauczanie języka angielskiego.

Analiza dokumentacji wykazała także problemy, z którymi musieli zmierzyć się studenci podczas praktyk. Największym problemem dla studentów okazało się wykorzystanie pomocy wizualnych oraz treści autentycznych, np. zawierających elementy kulturowe danego obszaru językowego. Większość praktykantów nie wykorzystywała multimediów ani zasobów internetu do nauki języka obcego. Z tego powodu należałoby wprowadzić do zajęć z dydaktyki nauczania języków obcych praktyczny trening dotyczący korzystania z internetu oraz wykorzystania na zajęciach multimediów. Brak tego typu pomocy wynikać może z czasochłonności przygotowania i niechęci studentów. Jednocześnie należy zauważyć, że sami nauczyciele często nie sięgają po pomoce multimedialne.

W kilku przypadkach okazało się także, że niektóre elementy wymagają większego dopracowania (wykorzystanie internetu, pomocy wizualnych, treści autentycznych i kulturowych do pracy na zajęciach). Ponadto należałoby zwrócić większą uwagę na rozwijanie autonomii ucznia i zainteresowanie go treściami ujętymi w programie. Materiały powinny tworzyć logiczną i spójną konstrukcję, a nie zawsze tak było.

Wyżej opisane wnioski wydają się znajdować potwierdzenie w opiniach wyrażonych przez studentów w ankietach. Jeżeli chodzi o termin organizowania praktyk, to prawie wszyscy respondenci, za wyjątkiem jednej osoby, uważają, że praktyka odbywała się we właściwym terminie oraz że podczas praktyk mieli okazję zaobserwować różne etapy kształcenia. Praktyki odbywają się najczęściej we wrześniu, aby nie kolidowały z tokiem studiów. Dla studentów ten termin może być o tyle niedogodny, że w tym okresie zajęcia akademickie jeszcze się nie odbywają, jednak, jak wynika z ankiet, dla zdecydowanej większości studentów termin praktyk nie stanowił problemu. Sytuacja jest inna na trzecim roku studiów, ponieważ studenci odbywają praktykę ciągłą przez okres jednego semestru, podczas którego muszą uczęszczać na zajęcia i pisać swoją pracę dyplomową. Jednakże studenci trzeciego roku także wskazywali na właściwy dobór terminu praktyk nauczycielskich, tym bardziej, że najczęściej jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest tylko na odbywanie praktyk.

Analizując wymiar godzinowy praktyk nauczycielskich, większość studentów uważała, że liczba godzin praktyk pedagogicznych jest wystarczająca na zrealizowanie zadań wyznaczonych przez uczelnię. Godziny praktyk nauczycielskich rozłożone są na trzy lata studiów i nie powinny sprawiać większych problemów studentom w terminowym ich odbywaniu. Problem pojawia się niestety po drugiej stronie, ponieważ nauczyciele-opiekunowie praktyk czasami nie mają wystarczającej liczby godzin

w tygodniu żeby sprostać wymogom praktyk studenckich, co czasami skutkuje wydłużeniem okresu ich odbywania. Problemy pojawiają się w sytuacji, kiedy do danego nauczyciela skierowanych jest dwóch albo trzech praktykantów. Rozwiązaniem mogłoby być zaangażowanie w praktyki nauczycielskie większej liczby nauczycieli. Niestety, wraz z zakończeniem projektu fundusze przeznaczone na gratyfikacje nauczycieli zostaną znacząco zredukowane, co z pewnością wpłynie na uczestnictwo nauczycieli w praktykach.

Studenci biorący udział w praktykach uznali także, że ich oczekiwania wobec nauczyciela-opiekuna praktyk zostały w pełni spełnione. Nauczyciele byli przyjaźnie nastawieni do praktykantów, zawsze służyli radą, pomocą, byli kompetentni i zawsze przygotowani do zajęć. Wspierali kreatywność i samodzielność studentów jako nauczycieli. Tylko w jednym przypadku student stwierdził, że nauczyciel był podczas zajęć zbyt „oszczędny” w swojej pomocy. Tak pozytywny oddźwięk ze strony studentów pozwala mieć nadzieję, że nauczyciele wybrani do prowadzenia praktyk to osoby profesjonalnie podchodzące do swojej pracy i obowiązków wobec studentów/praktykantów. W większości przypadków praktyki pedagogiczne odbywane podczas studiów są dla studentów pierwszą prawdziwą sposobnością sprawdzenia się w roli „prawdziwego” nauczyciela. Wielu z nich, nawet wybierając studia pedagogiczne, nie do końca jest przekonana o swoich zdolnościach pedagogicznych i nie widzi siebie w roli nauczyciela. Co za tym idzie, podchodzi do praktyk nauczycielskich sceptycznie. Każdy, kto wykonywał bądź też wykonuje zawód nauczyciela, doskonale wie, że jest to jedna z tych profesji, które wymagają od kandydata czasu na zaznajomienie się ze specyfiką wykonywanego zawodu i na lepsze poznanie swoich silnych i słabych stron.

Kluczowym momentem w doświadczeniu osobistym studenta, związanym z realizacją zadań praktyk pedagogicznych, jest wkroczenie w rzeczywisty kontekst szkolny i nawiązanie relacji z nauczycielem-opiekunem praktyki. Dla mentorów praktyk nauczycielskich następuje moment, w którym muszą wykazać się profesjonalizmem i znajomością potrzeb i oczekiwań studenckich, a także znajomością specyfiki procesu uczenia się i nauczania. W trakcie odbywania przez studentów praktyk nauczycielskich, mentorzy powinni uważnie śledzić postępy studentów. Na każdym etapie odbywania praktyk rola mentora jest złożona i wymaga ugruntowanej wiedzy, a co ważniejsze – bogatego doświadczenia zawodowego zdobytego podczas prowadzenia zajęć szkolnych. Dobrym mentorem może być tylko taka osoba, która sama prowadziła zajęcia i ma bogaty bagaż praktycznego doświadczenia w nauczaniu. Bez takiej wiedzy nie można efektywnie wykonywać funkcji mentora praktyk studenckich. Bardzo często zdarza się tak, że realia szkolne daleko odbiegają od wiedzy teoretycznej prezentowanej podczas zajęć akademickich.

Większość studentów uważa, że zostali należycie przygotowani do praktyki pedagogicznej w toku zajęć na uczelni. Nauczyciele metodycy i wykładowcy z życzliwością i cierpliwością odpowiadali na dodatkowe pytania, wyjaśniali, jak postępować w trudnych sytuacjach w klasie, bardzo solidnie przygotowali uczących się do

obserwacji zajęć, a także do przygotowywania konspektów lekcyjnych. Część studentów zwróciło uwagę na zbyt teoretyczne nauczanie dydaktyki, co nie miało wiele wspólnego z praktyką szkolną. Kilka osób podkreśla jednak, że miało niewielkie problemy z wypełnieniem dokumentacji dotyczącej praktyk, co ich zdaniem związane jest z niedostatecznym wytłumaczeniem stanu rzeczy przez mentora. Kilku respondentów zwróciło uwagę na niewystarczające przygotowanie praktyczne, np. pisanie konspektów lekcji. Z doświadczenia autora wynika, że czasami studenci sami wykazują się niewłaściwym nastawieniem do przedmiotów pedagogicznych i niezbyt przykładają się do zajęć, co w konsekwencji przekłada się na ich niewystarczające przygotowanie nauczycielskie. Z drugiej strony zdarza się też czasami, że wykładowcy akademicy sami nie mają doświadczenia nauczycielskiego i skupiają się jedynie na teoretycznych podstawach procesu nauczania. Ważne jest, żeby wykładowcy uczący przedmiotów z modułu nauczycielskiego mieli za sobą doświadczenie nauczycielskie inne niż akademickie. Pozwoli im to na efektywne połączenie teoretycznych podstaw z praktyką nauczycielską. Dzięki temu ich studenci nie będą mieli problemów organizacyjnych podczas odbywania praktyk i poradzą sobie w nowych sytuacjach klasowych.

Dokonując ewaluacji umiejętności nauczycielskich nabytych w trakcie praktyk pedagogicznych, studenci wskazali na cały wachlarz takich umiejętności, począwszy od umiejętności planowania zajęć lekcyjnych, przez umiejętne gospodarowanie czasem, do umiejętności utrzymania dyscypliny na lekcji. Oprócz tego respondenci zwrócili uwagę, że dzięki odbywanym praktykom pozbyli się tremy i stresu wynikającego z faktu prowadzenia lekcji, a także stali się bardziej sumienni, kreatywni, zaradni i komunikacyjni. Dla niektórych praktyki pedagogiczne były doskonałym sposobem na stanie się bardziej otwartym i cierpliwym, co dla niektórych jest często największą przeszkodą w byciu nauczycielem. W toku praktyk studenci nauczyli się także, jak efektywnie motywować swoich uczniów oraz, co wydaje się bardzo ważne, nauczyli się jak efektywnie testować i oceniać swoich podopiecznych. Jeszcze raz potwierdza się opinia, że praktyki pedagogiczne stanowią doskonały kontekst do wprowadzania zmian w swoim zachowaniu i zwiększenia efektywności nauczania. W sali wykładowej studenci nie mają możliwości zweryfikować swoich przeobrażeń z rzeczywistym kontekstem edukacyjnym. Natomiast podczas praktyk nauczycielskich studenci mogą przekonać się, że ich osobowość w pełni odpowiada oczekiwaniom zawodu nauczyciela, bądź też przekonać się, że nie jest to zawód dla nich.

Osobowość i doświadczenie są ściśle powiązane z ewentualnymi problemami, na jakie studenci mogą się natknąć podczas odbywania praktyk nauczycielskich. Do najczęstszych wyzwań należały problemy z utrzymaniem dyscypliny, trema i stres. Kolejne wyzwania dotyczyły czasowego realizowania zaplanowanego materiału, a także efektywnego motywowania uczniów. Studenci narzekali również na małe zaangażowanie nauczyciela-opiekuna praktyk oraz na zbyt dużą ilość dokumentacji. Jak widać z wyżej wymienionych problemów, większość z nich wynika z typowego braku doświadczenia w zawodzie nauczyciela. Większość z tych problemów

znika wraz ze zdobywanym doświadczeniem zawodowym. Jeżeli młodzi nauczyciele wytrwają w zawodzie, nauczą się efektywnie radzić sobie z większością problemów wspomnianych w ankietach. Niestety, zbyt nadmierna „papirologia” to stały element krajobrazu szkolnego i w myśl zasady – skoro nie można tego zmienić, trzeba to zaakceptować.

5. Uwagi końcowe

Jak można wnioskować z otrzymanych danych, studenci doceniają wartość doświadczenia nauczycielskiego zdobytego podczas odbywania praktyk nauczycielskich, dzięki którym mogli w sposób naturalny połączyć wiedzę teoretyczną z praktyką. Wysoka jest także ocena przygotowania i zachowania nauczycieli-opiekunów, co pozwala mieć nadzieję, że kiedy studenci trafią do szkoły, będą mieli ze sobą bagaż pozytywnych doświadczeń wyniesionych z praktyk. Ważne jest także to, że dzięki kontaktom z profesjonalnymi nauczycielami studenci będą zmotywowani do efektywnej i kreatywnej pracy. Ewaluacja odbytych praktyk pozwoliła także na wskazane całego zestawu umiejętności i cech, które rozwinęły się podczas odbywania praktyk. Jak wiadomo, refleksyjność jest nieodzowną cechą dobrych nauczycieli, którą można z powodzeniem rozwijać już podczas praktyk pedagogicznych. Refleksyjny nauczyciel łatwiej wprowadza modyfikację w swoich codziennych zachowaniach nauczycielskich i chętniej dokonuje autoewaluacji. Podsumowując, można mieć nadzieję, że kolejne cykle praktyk nauczycielskich okażą się również efektywne i pomocne w zdobywaniu doświadczenia nauczycielskiego i pozytywnie wpłyną na świadomy wybór zawodu w przyszłości.

Scena jako przestrzeń edukacji muzycznej dziecka. O kompetencjach studenta na przykładzie warsztatu „Pokaz dzieci muzykujących”

Paweł Adam Trzos

Wprowadzenie

W analizie działań muzycznych dzieci, które dążą między innymi do wyrażenia jej efektu w postaci idiograficznej, nie sposób uwolnić się od zapytania nie tyle o obiektywność, co trafność takiej oceny. Są to pytania, tak naprawdę poruszające problematykę pomiaru, wartościowania osiągnięć muzycznych dziecka oraz interpretowania wskaźników wielostronnych muzycznych działań dziecka¹. Jak więc w sposób obiektywny ocenić coś tak bardzo subiektywnego, jak indywidualny kontakt dziecka ze sztuką muzyczną? Pytanie to stawia mało dociekliwych edukatorów w mało komfortowym, jeśli nie z góry przegranym położeniu. Może właśnie dlatego tak bardzo zaniedbany jest ten właśnie obszar wczesnej dydaktyki muzyki i zarazem z tak wielką trudnością studenci przyznają, że istotnie odczuwają w tym względzie metodyczny niepokój. Należy przy tym dodać, że sytuacji nie ułatwia z pewnością to, że edukacja muzyczna realizowana jest w Polsce dwutorowo – w szkolnictwie ogólnokształcącym podległym Ministerstwu Edukacji Narodowej i w szkolnictwie artystycznym podległym Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Ma to oczywiście konsekwencje w odpowiedzialności spoczywającej na rozwoju kadry wszystkich nauczycieli muzyki, bez względu na rodzaj szkoły. Tę odpowiedzialność odczuwają i nauczyciele, i przygotowujący się do takiego zawodu studenci, którzy coraz częściej doświadczają potrzeby rekonstruktywnego spojrzenia na znaczenia działań pozaformalnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych dziecka, osadzonych w intensywnym oddziaływaniu społecznego środowiska uczenia się muzyki.

¹ Mam na uwadze analizę działań muzycznego uczenia się dzieci przez poznawanie, odkrywanie, praktyczne doświadczanie i przeżywanie. Łatwo odnaleźć w takim spojrzeniu inklinacje wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia.

Piśmiennictwo przedmiotu, które służy studentom pomocą, jest zawsze obszarem inspiracji. Wielu autorów wyczerpująco i zarazem w sposób ciekawy odnosi się do zagadnień oceniania szkolnego, zdolności i osiągnięć muzycznych dzieci. Nawiązanie do uznanych koncepcji zdolności uczenia się muzyki, jako zdolności specjalnych człowieka, może w istocie nie wnosi nowego spojrzenia interpretacji, jednak komplementarnie podsuwa pod rozważenie kilka ważnych, a niedocenianych wciąż kwestii, jak: istota zdolności, uzdolnień, muzykalności, dziedziczenia, okresu krytycznego w rozwoju zdolności i roli inkulturacji muzycznej w kształtowaniu się potencjału zdolności i osiągnięć muzycznych. Te zagadnienia słusznie podejmuje wielu badaczy oraz praktyków edukacji. Na uwagę zasługuje w tym wyraźny zwrot myśli ku progresywnym *Teorii Uczenia się Muzyki* Edwina E. Gordona. Dorobek Gordona w tym zakresie nie może być pominięty w merytorycznej dyskusji o zdolnościach do uczenia się muzyki i roli, jaką odgrywa w tym kontekst społecznego kontaktu ze sztuką. Zwrócenie przez E.E. Gordona myśli na gestaltowskie ujęcie zdolności muzycznych dziecka jest inspirujące także dla studentów edukacji wczesnoszkolnej. Można bowiem sądzić, że właśnie stanowisko odejścia od czystego behawioryzmu i zwrot ku subiektywnej stronie edukacji muzycznej dziecka eksponowane jest w gordonowskiej koncepcji pomiaru i wartościowania w muzyce. Dla praktyków dodatkowo istotne stają się opisy możliwego podejścia progresywnego w kształtowanej integracji działań estetyczno-ekspresyjno-intepretacyjnych dzieci – indywidualnych i grupowych. Przykładem jest cykl warsztatów dydaktycznych, określanych mianem *Pokazu dzieci muzykujących*, realizowany przez studentów kierunku pedagogika, współpracujących z nimi nauczycieli oraz ich uczniów pierwszego etapu edukacyjnego.

Pokaz dzieci muzykujących jako laboratorium dziecięcego muzykowania

Wielu autorów jest zgodnych co do tego, że szczegółowe i zarazem wielowymiarowe zdolności dziecka do uczenia się mają także swoje subiektywne przejawy oraz preferencje. Dotyczy to także edukacji muzycznej. To tłumaczy konieczność interpretowania działalności muzycznej dzieci w szerokim kontekście subiektywnego stosunku i predyspozycji do nauki muzyki oraz działań, które same dzieci określają jako „twórcze” i „własne”². Pomiar wytwarzanej jakości edukowania dzieci rzeczywiście może okazać się pewną trudnością dla nauczycieli, ale tylko tych, którzy niejako „na skróty” chcą orzec o rzeczywistym potencjale swoich uczniów w tym zakresie, zawężając działania do podejścia aplikacyjnego lub transmisyjnego. Quasi-twórczy charakter edukacji przez sztukę sprawia, że treści pozbawione elementu konstruktywistycznego nie stanowią o wiedzy tworzonej niejako „od wewnątrz”,

² Zob. D. Klus-Stańska, *Miejsce inwencji dziecięcej w edukacji muzycznej klas początkowych*, w: red. E. Szatan, *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*, Fundacja Rozwoju UG, Gdańsk 2007, s. 53.

a więc silnie asymilowanej w toku działań nacechowanych przeżyciem. Zwrócono uwagę na pozalekcyjny i pozaszkolny wymiar wspierania kreatywnych kompetencji dziecka w obszarze edukacji muzycznej. Jako przestrzeń regulacji wpływów edukacyjnych wybrano SCENĘ, ujmowaną w kategoriach laboratorium kreatywnego rozwoju dziecka przez wspólne doświadczanie muzyki w roli: twórcy, odbiorcy i wartościującego „krytyka”.

Projekt *Pokaz dzieci muzykujących* służy również studentom, którzy w toku działań z dziećmi i ich nauczycielami kształtują swoje kompetencje, z których eksponuje się: kompetencje dialogowe (komunikacyjne), instrumentalne, techniczne, społeczne, refleksyjne oraz badawcze (organizacji procesu nauczania przez odkrywanie znaczeń). Te ostatnie, jako kompetencje opisu i interpretowania rzeczywistości, szczególnie zwracają uwagę na eksplanacyjny charakter teorii osobistych przyszłych nauczycieli, którzy, kierując się nimi, wyrabiają na co dzień utrwalany zespół nawyków³.

O rozwoju kompetencji refleksyjnego praktyka pisano wcześniej w wielu opracowaniach. J. Grzesiak w procesie praktycznego kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podkreśla rolę refleksyjności, pisząc, że *w procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla satysfakcjonującej ewaluacji i autoewaluacji – zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela*⁴. Należy podkreślić przy tym uporządkowany charakter zadań i stopniowalność tak rozumianej refleksyjności, które w opinii J. Grzesiaka sytuują się na poziomie:

- refleksyjnego nauczyciela akademickiego,
- refleksyjnego praktykanta-studenta,
- refleksyjnego praktyka-nauczyciela,
- refleksyjnego ucznia⁵.

W tym znaczeniu przydatne wydają się dostępne dla studentów również opracowania dotyczące opisu podstawowych osiągnięć muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Określanie tego, co jest zdolnością, a co już osiągnięciem muzycznym nie zawsze, co wskazuje praktyka, jest jednak takie oczywiste. Maciej Kołodziejski zauważył, że potoczne rozumowanie nauczycieli i operowanie wiedzą potoczną niejednokrotnie narażone jest na poddanie się tzw. metodzie prób i błędów, gdzie trafność tak intuicyjnego działania studenta jest niestety łudząca⁶. Dlatego w projekcie szczególną uwagę studentów koncentruje się wokół zagadnień problematyki

³ P. Trzos, *Dziecięce uczenie się muzyki w badawczym oglądzie studenta pedagogiki – o efektywności praktyki pedagogicznej*, w: J. Grzesiak, *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*, w druku.

⁴ J. Grzesiak, *Wiem, że wiem i umiem jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta-praktykana*, w: red. J. Grzesiak, *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, Wyd. PWSZ, Konin 2010, s. 127.

⁵ Tamże, s. 127.

⁶ M. Kołodziejski, *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, PWSZ, Płock 2009, s. 7.

pomiaru i wartościowania osiągnięć edukacyjnych dzieci w edukacji muzycznej. Propozycja analizy osiągnięć muzycznych (tych wynikających z uprawiania konkretnych form, głównie śpiewu i gry, oraz związanych z realizacją elementów, jak: melodia, harmonia, rytm, metrum, kolorystyki, dynamiki itd.) skłania do analitycznego rozpoznawania tych samych osiągnięć w różnych wymiarach. Można proponować analizę osiągnięć wg kryteriów branych pod uwagę wymiarów: tonalnego, rytmicznego i technicznego, ekspresji czy improwizacji. Należy jednak zaznaczyć, że przyjęcie konkretnych przykładów oceny w gotowej postaci nie jest zalecane. Można tak sądzić z uwagi na kilka istotnych ograniczeń. Ograniczenia te, poza względami programowymi, leżą m.in. po stronie ucznia, podmiotu oddziaływań nauczyciela (wiek muzyczny, poziom zdolności muzycznych, poziom i aktualne stadium rozwoju, a w przypadku analizy osiągnięć w nauce gry instrumentalnej – także rozwoju motorycznego). Ograniczeń należy szukać również po stronie nauczyciela, także podmiotu szkolnej edukacji. Postępowanie się proponowanymi pomysłami wymaga skądinąd rzetelnej wiedzy o teorii uczenia się muzyki w kontekście społecznym. Wiele rozwiązań można sugerować wg sekwencyjności działań nauczyciela (nazwijmy tu ogólnie: muzycznych) i ciągłym doświadczaniu ich w praktyce umuzykalniania dzieci. Stąd istotne stają się zadania, jakie stawia się studentom, aby warsztat *Pokazu dzieci muzykujących* potraktować jako laboratorium wspólnego muzykowania z dziećmi, które stałoby się przestrzenią doświadczania znaczeń twórczej edukacji i konstruowania opracowań, narzędzi, pomocy wspierania rozwoju dziecka w klimacie edukacji dalekiej od czysto transmisyjnego jej wariantu.

Projekt *Pokaz dzieci muzykujących* jest realizowany od dawna przez studentów, stąd proporcje między teoretycznym a praktycznym ujęciem podjętego w nim problemu wydają się określone dość wyraźnie. Studenci opracowują scenariusze scenicznych zajęć oraz ilustrują, w moim odczuciu, bardzo czytelnie intencje aplikacji sposobów aktywnego rozwijania osiągnięć muzycznych dzieci. Pomoc studentom w realizacji ich projektu z dziećmi polega na wyrażeniu interesującego konceptu działań scenicznych oraz organizacji założeń metodycznych, które wymagają nie tylko precyzowania „rozproszenia” pojęciowego w zakresie zagadnień metodyki edukacji muzycznej (cele, metody, formy, pomoce/środki dydaktyczne), ale też ukazania walorów egzemplifikacji w działaniu. Proponowane scenariusze działań studentów z dziećmi mają inspirować wyobraźnię i ewokować twórczy klimat relaksacji muzyką. *Pokaz dzieci muzykujących* jest cyklem warsztatów, które odbywają się z zachowaniem kontekstu grupowej zabawy, nawiązując takim doświadczaniem osobowości uczniów do założeń pedagogiki humanistycznej kierunkującej się głównie na ucznia. Wartość działań studentów odczytywana jest nie wielością pomysłów, a w kategoriach inspirującego nauczycieli namysłu o *pozytywnej edukacji muzycznej dziecka, rozumianej jako rozwojowej*⁷. Odczytując intencje M. Kołodziejskiego, przekonanego do pewnych racji *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona sądzę, że

⁷ Tamże, s. 7.

biorą one swój początek w przeświadczeniu, że w uczeniu się z własnej inicjatywy bierze udział, jak to określił H. Berner⁸, cały człowiek, a uczenie jest wtedy po prostu łatwiejsze. Stąd przekonujący jest namysł, któremu wyraźnie towarzyszy pajdocentryczny kontekst opinii E.E. Gordona o dziecięcej nauce muzyki w warunkach najbardziej optymalnych, tj. przy trafnie i rzetelnie zdiagnozowanych predyspozycjach dziecka (zdolności muzyczne, preferencje) i uwzględniającej całą indywidualność muzycznych osiągnięć strategii działań nauczyciela. Zresztą podobne przeświadczenia wyrażali R. Grunow⁹, S. Suzuki¹⁰, M. Manturzevska¹¹ czy J. Kurcz, podkreślający, że wielostronna aktywność w procesie kształcenia muzycznego *jest udziałem przede wszystkim uczniów*¹².

Efektywność profesjonalnej praktyki wiąże się z rozwijaniem kompetencji badawczych studenta w zakresie tej kategorii dziecięcego uczenia się muzyki, tj. kategorii doświadczania muzyki. Może to dotyczyć umiejętności opisu wskaźników doświadczania: melodii, rytmu, wiedzy muzycznej czy relacji społecznych¹³. Na uwagę zasługują doniesienia, że działania studentów w projekcie stały się źródłem inspiracji badawczych, co zaowocowało śmiałościami, jak na studia pierwszego stopnia, próbami badań edukacyjnych. Do takich należą choćby projekty J. Winkiel, J. Walczak, M., Kono-packiej i D. Gołdyn. Jedna z prac stanowi podstawę opracowania pracy licencjackiej¹⁴.

SCENA jako przestrzeń wspólnego doświadczania znaczeń

Doświadczanie przez dziecko znaczeń muzycznych odbywa się zawsze, co wcześniej zaznaczono, w jakimś kontekście: obiektywnym i subiektywnym¹⁵. W większości jest to kontekst, który uwzględnia społeczny charakter uczenia się. To,

⁸ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: red. B. Śliwerski, *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk 2006, s. 232.

⁹ Por. R. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych*, w: red. E. Zwo-lińska, *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000, s. 101–110.

¹⁰ Por. S. Suzuki, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2003.

¹¹ Por. M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży*, w: red. M. Manturzevska, *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFCh, Warszawa 2001, s. 59, 94–99.

¹² J. Kurcz, *O twórczości i tworzeniu*, w: red. A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Lublin 2006, s. 162.

¹³ Oczywiście proponuję tylko wybrane zakresy tej kategorii analitycznej, odnosząc ją za każdym razem do możliwości rozwijania kompetencji badawczych studentów w praktyce wczesnej edukacji muzycznej.

¹⁴ J. Walczak, *Aktywne doświadczanie muzyki w stymulowaniu osiągnięć dziecka w zakresie interpretacji sukcesów i porażek*, praca licencjacka pisana pod kierunkiem P. Trzosa w Zakładzie Pedagogiki PWSZ w Koninie.

¹⁵ Więcej: P. Trzos, *Dziecięce uczenie się...*

co staje się często pomijane w oddziaływaniach nauczyciela, dotyczy poszukiwania konstruktywistycznego modelu wytwarzania wiedzy o muzyce (a nie jej przekazywania)¹⁶. Stąd uczenie się muzyki przez jej doświadczanie jest czymś znacznie więcej niż tylko transmitowaniem wiedzy o niej. Chodzi o *codzienne stawanie się* podmiotem *interakcji zogniskowanych*¹⁷, w których między nauczycielem (studentem), dzieckiem (aktorem, twórcą) i dzieckiem (widzem, odbiorcą, krytykiem) zachodzą specyficzne relacje uczenia się, a treść muzyczna jest „głównym atrybutem” w scenach, które za M. Tomasello, można opisać jako sceny *wspólnie podzielanej uwagi*¹⁸. Dzieje się to często na co dzień, zdroworozsądkowo, rutynowo, a więc wiedza ucznia tak wytwarzana zyskuje charakter wiedzy codziennej, przeżywanej i wciąż od nowa doświadczanej.

Poza sytuacjami, w których rośnie znaczenie zbiorowego podmiotu (jakim w formach estradowych jest choćby *wspólnota widzów*), należy uwzględnić w dziecięcym uczeniu się muzyki specyficznego rodzaju zogniskowanych relacji, o których E. Goffman pisze jako o relacjach *tête-à-tête*. Te drugie wyraźnie oddziałują w sytuacjach doświadczania relacji uczeń – mistrz (rodzic – dziecko), odnosząc je do wielu form muzycznej aktywności, jak choćby wspólny śpiew, solista i akompaniator etc.). Warto zwracać uwagę także na to, planując swoje oddziaływania dydaktyczne, a wiedza o roli doświadczania muzyki w jej uczeniu się winna uwrażliwiać studentów na mocno subiektywny i społeczny zarazem charakter uczenia się muzyki, powodując w tym obszarze działań pedagogiczne „uczulenia”¹⁹. Te „uczulenia” pomagają studentom i dzieciom odczuć, że sceniczny charakter *Pokazu dzieci muzykujących*, jako laboratorium zogniskowanych działań muzycznych większej wspólnoty osób zaangażowanych w taką formę „spektaklu”, konstruuje warunki, w których lansowany jest konkretny model uczenia muzyki. Staje się, jak inspiruje w innej pracy G. Debord, z jednej strony atrakcyjną afirmacją wypracowanych przez studentów i dzieci rozwiązań konstruktywistycznego modelu myślenia o edukacji muzycznej oraz wzajemną konsumpcją dokonanych przez obie strony wyborów edukacyjnych (form, przykładów,

¹⁶ D. Klus-Stańska, *Miejsce inwencji dziecięcej...*, s. 54.

¹⁷ O specyfice zogniskowanych i niezogniskowanych interakcjach pisze szeroko E. Goffman. Wykorzystując inspiracje goffmanowską, koncepcję interakcjonizmu społecznego w refleksji nad rolą, relacjami dwupodmiotowości i wspólnotowości w codziennym społecznym uczeniu się muzyki, dostrzegam wyraźne znaczenie refleksji Goffmana w odniesieniu jej do specyfiki interakcyjnego uczenia się muzyki (choć nie tylko) dziecka. Por. E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, tłum. P. Tomanek. Seria Współczesne teorie socjologiczne, t. XIV, Wyd. NOMOS, Kraków 2010, s. 5–13.

¹⁸ M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Biblioteka Myśli Współczesnej, PIW, Warszawa 1999, s. 148.

¹⁹ Korzystam z inspiracji refleksją R. Lepperta, który, pisząc o „uczuleniach”, daje wyraz potrzebie zwracania uwagi na ważne kwestie, aspekty i problemy, tak ważne dla pedagoga, jak i pedagogiki. Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2002.

treści i celów)²⁰. Wtedy rzeczywiście SCENA staje się przestrzenią „spektaklu” muzycznego, w którym liczy się głównie wspólne doświadczanie znaczeń edukacji. Bo przecież publiczna afirmacja działań muzycznych dzieci i studentów ujawnia mechanizm spektakularnego „zjednoczenia”, w którym chodzi nie tyle o nagromadzenie pomysłów na prezentację osiągnięć, ale – co sugeruje G. Debord – o „zapośredniczony” przez te pomysły stosunek społeczny pomiędzy tymi osobami²¹.

Podsumowanie

Projekt *Pokaz dzieci muzykujących* jest projektem działań wyzwajających wielostronną, a przede wszystkim eksplorującą aktywność dziecka, przede wszystkim aktywność opartą na oddziaływaniu metod waloryzacyjnych, problemowych i praktycznego działania. Zaprojektowanie oddziaływań przez studentów wymaga od nich odwołania się do konkretnych strategii myślenia o edukacji, wyboru stylu nauczania i odniesienia się do koncepcji zdolnego ucznia, która jest najbardziej, ich zdaniem, przekonująca. Wiele w tym dotyczy prywatnych teorii studentów, które ugruntowane praktyką i życiowymi doświadczeniami tworzą zręby ich codziennej pedagogii. Warto, aby także w tym obszarze kształtowania kompetencji studentów regulować nie tyle poziom doświadczeń dydaktycznych studentów (bo ten już zawsze jakiś jest), ale stymulować jakość ich interpretowania i modelowania kierunku wyprowadzanych wniosków dla własnej praktyki pedagogicznej. Doświadczenia już jedenaśtu edycji warsztatów pokazują wyraźny zwrot myślenia i zaangażowanego działania studentów ku edukacji zorientowanej na realną potrzebę innowacyjności w tym obszarze muzycznej edukacji dziecka²².

²⁰ G. Debord, *Spółczesność spektaklu*, PIW, Warszawa 2006, s. 34–35.

²¹ Tamże, s. 34–35.

²² Por. D. Klus-Stańska, *Miejsce inwencji dziecięcej...*, s. 45–52.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej do realizacji treści z ekologii

Sabina Wieruszewska-Duraj

Wprowadzenie

Problemy ekologiczne, społeczne i humanistyczne są ze sobą mocno powiązane i stanowią podwaliny kształcenia dla zrównoważonego rozwoju. Propozycję włączenia treści ekologicznych do programów wszystkich przedmiotów i na wszystkich etapach kształcenia przyjęto na Międzynarodowej Konferencji w Tbilisi w 1977 roku w postaci deklaracji zawierającej rekomendacje w sprawie rozwoju edukacji ekologicznej (tzw. Deklaracja Tbiliska), w której¹:

- ustalono, że edukacja ekologiczna powinna objąć wszystkie grupy społeczno-zawodowe;
- zadania edukacji ekologicznej ujęto w pięć głównych kategorii: uświadczenie wiadomości, postawy, kompetencje, uczestnictwo;
- podjęto wezwanie do opracowania planów i programów oraz materiałów pedagogicznych dla edukacji środowiskowej, wybór metod działania;
- proponowano wprowadzenie do każdego przedmiotu nauczania nauki o środowisku, a następnie pełnej integracji treści;
- określono przykładowe treści, metody i środki dydaktyczne proponowane dla szkół podstawowych, średnich, wyższych i kształcenia podyplomowego.

Dziesięć lat później, na Międzynarodowym Kongresie UNESCO i UNEP w Moskwie, poświęconemu wychowaniu i kształtowaniu środowiskowemu (tzw. „Tbilisi

¹ D. Cichy, *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Alma-Press, Warszawa 1993, s. 24–31, Z.T. Wierzbicki, *Sozopedagogika – nowa dyscyplina nauk społecznych*, w: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowskiej, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowskiego, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 161.

plus dziesięć”), opracowano „Międzynarodową strategię działania w dziedzinie edukacji środowiskowej i wychowania w latach dziewięćdziesiątych” (tzw. Deklaracja Moskiewska), gdzie zaproponowano²:

- wprowadzenie ścieżki edukacji środowiskowej,
- należy kształtować przede wszystkim odpowiednie wartości, postawy i zachowania jednostek i grup wobec przyrody.

Kolejnym ważnym dla edukacji ekologicznej wydarzeniem była Konferencja ONZ w Rio de Janeiro pt. „Środowisko i Rozwój”, tzw. Szczyt Ziemi. Przyjęto na niej dokument nazwany „Deklaracją z Rio” (tzw. Karta Ziemi), Konwencję o bioróżnorodności oraz Globalny Program Działania zwany Agendą 21. Propozycje i zadania dotyczące edukacji ekologicznej dotyczyły nakładu na państwa uczestniczące w konferencji obowiązku opracowania narodowych strategii, planów, programów ochrony środowiska i zrównoważonego wykorzystywania bioróżnorodności oraz zapewnienia całemu społeczeństwu, osobom w każdym wieku dostępu do wiedzy na temat środowiska³.

Współcześnie wiele dyskusji toczy się nad tym, w jaki sposób należy prowadzić formalną edukację ekologiczną. Bezspornie minął okres, kiedy treści o charakterze ekologicznym pojawiały się w programach nauczania tylko jednego przedmiotu. W miarę upływu czasu oraz pod wpływem licznych konferencji poświęconych problemom ekologii zaczęto dostrzegać, że problematyka ekologiczna wychodzi poza ramy jednego przedmiotu. Świadczy to o jej polidyscyplinarności, co oznacza w praktyce edukacyjnej, że należy rozpatrywać zagadnienia ekologiczne z punktu widzenia innych obszarów edukacyjnych. Dowodzą tego liczne dokumenty opublikowane po konferencjach, które wskazują, że *należy ją włączyć do programów wszystkich przedmiotów, niezależnie od wieku uczących się [...]. Jej treści powinny przenikać do części składowych programów oświaty szkolnej i pozaszkolnej w charakterze jednolitego, ciągłego procesu wychowania i nauczania, organicznie związanego z całą edukacją [...]*⁴.

Pogląd ten zyskał również wielu zwolenników i jest ujmowany przez różnych autorów następująco:

- ścieżka edukacji środowiskowej⁵,
- nasycenie przedmiotów szkolnych treściami ekologicznymi⁶,

² A. Dylikowa, *Edukacja środowiskowa w zreformowanej szkole. „Ścieżki międzyprzedmiotowe” – nowy nurt kształcenia ogólnego*, w: *Człowiek bliżej Ziemi*, red. M.Z. Pulinowa, WSiP, Warszawa 1996, s. 131, E. Furman, *Przedmowa*, w: *Program edukacji środowiskowej. Teoria i praktyka*, red. D.Cichy, IBE, Warszawa – Skierniewice 1996, s. 7.

³ L. Domka, *Deklaracje nie wystarczą, by kształcić dla ery ekologicznej*, „Aura” (Dodatek ekologiczny nr 10 dla szkół) 1993, nr 6, s. 2; D. Cichy, *Nauczyciel wobec wyzwań edukacji środowiskowej*, w: *Edukacja nauczycielska...*, s. 207.

⁴ Międzynarodowa strategia edukacji środowiskowej (tłum. R. Olaczek), Liga Ochrony Przyrody, Warszawa 1990, s. 29.

⁵ A. Dylikowa, *Edukacja środowiskowa...*, s. 133.

⁶ A. Kalinowska, *Ekologia – wybór przyszłości*, Editions Spotkania, Warszawa 1992, s. 9.

- infiltracja treści ekologicznych do kształcenia szkolnego⁷,
- podejście międzyprzedmiotowe, interdyscyplinarne⁸,
- nauczanie wielodyscyplinarne⁹,
- ekologizacja programów nauczania¹⁰,
- otwartość wszystkich programów na treści ekologiczne¹¹.

W zakresie zmian, które zachodzą w edukacji ekologicznej, wymienia się¹²:

- wzrost liczby emitowanych programów edukacyjnych, które stanowią istotne źródło społecznej wiedzy oraz mogą stanowić bodziec do pracy nauczycieli,
- poszukiwanie nowych rozwiązań, wprowadzenie innowacji programowych i metodycznych,
- oddolny ruch edukacyjny polegający na własnych systemach ekologicznych wychowawczych.

Zauważa się jednak, że poziom formalnej edukacji ekologicznej jest obecnie bardzo zróżnicowany. Jak twierdzi J. Frątczak: *Polska jest jednym z niewielu krajów Europy, który problematyki ekologicznej nie wprowadził do wszystkich rodzajów szkół*¹³, podczas gdy w sąsiadujących z nami krajach, takich jak Niemcy, Czechy czy Słowacja edukację ekologiczną traktuje się jako sprawę priorytetową¹⁴. Ponadto wśród niedostatków w zakresie edukacji ekologicznej wymienia się brak zintegrowanego programu edukacji ekologicznej, tj. takiego programu, który obejmowałby wszystkie poziomy kształcenia – od żłobka, po studia podyplomowe, małą rolę edukacji nieformalnej realizowanej przez mass media, niedostateczne unormowania prawne, które umożliwiłyby właściwe prowadzenie edukacji ekologicznej, w tym także brak środków finansowych na tę ważną dziedzinę działalności.

J. Ochendusko, *Potrzeby zmian w edukacji środowiskowej, w: Którędy po Ziemi? Jak kształcić zgodnie z ideą rozwoju zrównoważonego*, Narodowa Fundacja Ochrony Środowiska, Warszawa 1995, s. 20.

⁷ J. Michalczyk, *Postawa młodzieży szkół średnich wobec problemów ekologicznego bezpieczeństwa świata*, „Geografia w szkole” 1992, nr 4, s. 233.

⁸ A. Kalinowska, *Ekologia – wybór...*, s. 9.

⁹ J. Frątczak, *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 153–155.

¹⁰ Tamże, s. 153–155.

¹¹ B. Dymara, *Przyroda w literaturze i życiu dziecka*, w: B. Dymara, S.Cz. Michałowski, L. Wollman-Mazurkiewicz, *Dziecko w świecie przyrody. Książka do wychowania proekologicznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 25.

¹² K. Parys, *Edukacja ekologiczna w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza TEXT, Kraków 2001, s. 18–19.

¹³ J. Frątczak, *Świadomość ekologiczna...*, s. 51.

¹⁴ H. Horka, A. Hrdličková, *Výchova pro 21. století. Koncepte globální výchovy v podmínkách české školy*, Paido, Edice pedagogické literatury, Brno 1996, s. 47.

Por. H. Horka, *Teorie a metodika ekologické výchovy*, Paido, Edice pedagogické literatury, Brno 1996, s. 8–10.

W zawartych w „Polityce Ekologicznej Państwa” postulatach dotyczących edukacji formalnej zwrócono szczególną uwagę na: tworzenie systemu edukacji ekologicznej obejmującego wszystkie typy szkół, wspieranie merytoryczne i finansowe szkół o profilu ekologicznym, a przede wszystkim przygotowanie nauczycieli w zakresie ochrony środowiska¹⁵. Wśród teoretycznych rozważań dotyczących form edukacji ekologicznej w jej wersji formalnej nadal kontynuowany jest fundamentalny spór, czy tematykę tę powinien prezentować odrębny przedmiot, czy też tematyką tą należy „nasyć” jak najwięcej przedmiotów. Ekolodzy przekonują jednogłośnie, że w proces edukacji ekologicznej powinni zaangażowani być wszyscy nauczyciele oraz wychowawcy, a treści edukacyjne z zakresu promocji tej wiedzy winny zostać wkomponowane w programy nauczania poszczególnych przedmiotów¹⁶.

Merytoryczne i metodyczne przygotowanie do realizacji treści ekologicznych

Zaplanowana i ujęta w programach kształcenia edukacja ekologiczna powinna się rozpocząć już w przedszkolu i być kontynuowana na poszczególnych etapach edukacji, począwszy od szkoły podstawowej, przez gimnazjum i szkołę średnią. Powstaje coraz więcej zróżnicowanych programów nauczania dla różnych typów szkół, programów autorskich, podręczników oraz innych publikacji, które umożliwiają rzetelne wprowadzenie w omawianą problematykę oraz rozbudzenie emocjonalnego zaangażowania w ochronę środowiska naturalnego. Potrzeba kształcenia specjalistów w różnych dziedzinach związanych z ochroną środowiska sprawia, że edukacja ekologiczna kontynuowana jest również na poziomie akademickim i podyplomowym.

Ze względu na ogromną wagę edukacji ekologicznej, elementy wiedzy związane z omawianą problematyką powinny być przekazywane także studentom kierunków niezwiązanych bezpośrednio z ochroną środowiska. Są to przede wszystkim kierunki kształcenia nauczycielskiego na poziomie edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, ale nie bez znaczenia w dobie przemian staje się również przygotowanie do podjęcia niniejszych wyzwań nauczycieli różnych przedmiotów na poszczególnych etapach kształcenia.

Biorąc pod uwagę interdyscyplinarny charakter edukacji ekologicznej oraz założenie, że świadomość ekologiczna powinna być kształtowana już od najmłodszych lat, szczególne jej znaczenie przypisuje się kształceniu nauczycieli na poziomie edukacji elementarnej. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu i nauczania w klasach I–III ma swoją odrębną specyfikę ze względu na to, że nauczyciel powinien wykazywać się wiedzą z różnych dziedzin. Zintegrowany charakter edukacji elementarnej stawia przed nauczycielem wyzwanie przekazania uczniom podstawowej wiedzy o świecie w ujęciu holistycznym, z uwzględnieniem

¹⁵ A. Kalinowska, H. Skolimowski, E. Symonides, K. Waloszczuk, *Od edukacji do świadomości ekologicznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 17.

¹⁶ Tamże, s. 11.

jej życiowego charakteru. Ważne jest zatem merytoryczne przygotowanie przyszłych nauczycieli. W obecnie obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela funkcjonuje zapis, że *przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu (edukacja przedszkolna) oraz do nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej, w których efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (w tym umiejętności tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń)*¹⁷. Precyzuje on wymóg formułowania w programach kształcenia przyszłych nauczycieli efektów z zakresu podstaw wiedzy z języka polskiego, matematyki, przyrody. Można zatem uznać, że treści z zakresu ekologii powinny zostać włączone w podstawy wiedzy o przyrodzie, tym bardziej, że zgodnie z wymogami zawartymi w rozporządzeniu, dalsze przygotowanie nauczycieli w zakresie dydaktycznym, w ramach komponentu drugiego, dotyczącego dydaktyki przedmiotowej, formułuje efekty z zakresu metodyki edukacji przyrodniczej. Oznacza to, że zanim przyszły nauczyciel podejmie działania metodyczne w zakresie kształtowania u dziecka umiejętności obserwacji i analizy zjawisk przyrodniczych, organizacji edukacji przyrodniczej w naturalnym środowisku, rozwijania kompetencji dziecka w zakresie rozumienia i poszanowania przyrody i edukacji ekologicznej¹⁸, powinien mieć podstawową wiedzę z zakresu przyrody i ekologii. Przedstawione w standardach wymogi dotyczące nabywania przez studentów-przyszłych nauczycieli wiedzy z ekologii w niewielkim stopniu umożliwiają kształtowanie u nich pożądaných kompetencji specjalistycznych i dydaktycznych. Ważne staje się zatem pytanie, w jaki sposób nauczyciel akademicki powinien tę wiedzę przekazywać. Chodzi tu nie tylko o ćwiczenia z podstaw przyrody, na których ma być przekazana podstawowa wiedza z zakresu właściwości gleby, powietrza, świata roślin i zwierząt, zjawisk atmosferycznych, ekosystemów i krajobrazów jako podstawowych pojęć przyrodniczych, ale również wiedza z zakresu ochrony zasobów przyrodniczych, gospodarowania zasobami naturalnymi i odpadami, zapobiegania zanieczyszczeniom, konsumpcjonizmowi itd. Znaczna liczba godzin powinna być przeznaczona na zajęcia terenowe, stanowiące okazję do poznania terenów chronionych i zdegradowanych, prowadzenia doświadczeń przyrodniczych o podłożu ekologicznym, np. tworzenie kompostownika, badanie zjawiska biodegradacji, pobierania i analizy prób wody, gleby itd.

Uwrażliwianie uczniów na problemy środowiskowe, a w szczególności nauczanie ich właściwego podejścia do ochrony środowiska naturalnego i jego zasobów

¹⁷ Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131), s. 6.

¹⁸ Tamże, s. 12.

to jedno z trudniejszych zadań, wymagające od przyszłego nauczyciela, oprócz posiadania szerokiej wiedzy merytorycznej, bardzo dobrego przygotowania metodycznego, wykraczającego poza umiejętność techniczną prowadzenia zajęć. Chodzi zatem nie tylko o przyjęcie i wybór odpowiednich strategii kształcenia, programów edukacyjnych, ale także o wprowadzanie nowych rozwiązań edukacyjnych i eksperymentów. Głównym zadaniem edukacji ekologicznej staje się więc poszerzanie zakresu wiedzy przez doświadczanie, obserwację, pracę twórczą¹⁹. Jednak nadrzędnym celem edukacji nie jest sama nauka, ale rozbudzanie ducha²⁰. Bo czy znajomość budowy liścia pozwoli dziecku pokochać drzewo? Czy nie lepiej byłoby, aby poznało ono dane drzewo wszystkimi zmysłami? Objęło jego szorstką korę, odpoczęło w cieniu, odczuło pulsujące w nim życie?²¹.

Edukacja ekologiczna w studenckiej praktyce pedagogicznej

Poza zajęciami akademickimi, niewątpliwie duże znaczenie mają praktyki studenckie. Są one obszarem działań, na którym przyszły nauczyciel ma możliwość sprawdzenia i weryfikowania swoich umiejętności i odkrycia słabych stron przygotowania do zawodu.

Dokonując analizy dzienników praktyk, prowadzonych przez studentów pod kątem realizacji edukacji przyrodniczej i ekologicznej i rekonstrukcji zajęć przyrodniczo-ekologicznych, projektowanych i prowadzonych przez studentów w ramach śródrocznej nauczycielskiej praktyki dydaktycznej na I etapie edukacyjnym można przyjąć pewien stały schemat prowadzonych działań, zarówno przez nauczyciela-opiekuna z ramienia placówki, jak i studenta realizującego praktykę. W fazie początkowej studenci studiowali proponowaną przez nauczyciela literaturę przyrodniczą, dokonywali również przeglądu przewodników metodycznych i innych materiałów pomocniczych. Następnie mieli możliwość wypowiedzenia się na temat przestudiowanej literatury. Czynności te były punktem wyjścia do dalszych działań, które obejmowały konstruowanie konspektów lekcji z samodzielnym wyborem najbardziej skutecznych i atrakcyjnych dla uczniów metod, form i środków dydaktycznych. Działania te miały charakter twórczy, a każdy student tworzył coś wyjątkowego i niepowtarzalnego. O to w głównej mierze chodziło w ogólnych założeniach, mimo że studenci wcześniej przeglądali przewodniki metodyczne i inne pomoce dla nauczycieli. Po skonstruowaniu konspektów lekcji ze środowiska społeczno-przyrodniczego, omówiono projekty z nauczycielem-opiekunem z ramienia placówki ćwiczeń, który zatwierdzał konspekt i przyjmował do prowadzenia lekcji przez studenta. Po przeprowadzeniu lekcji odbywała się dyskusja na temat przeprowadzonych przez studenta zajęć, sformułowane zostały uwagi i wnioski do realizacji przyszłych działań.

¹⁹ L. Wollman-Mazurkiewicz, *Przyroda i edukacja*, w: *Dziecko w świecie przyrody*, red. B. Dymara, S. Michałowski, L. Wollman-Mazurkiewicz, Oficyna Wyd. IMPULS, Kraków 1998, s. 179.

²⁰ C.J. Glensk, *Myślę, więc jestem. Aforyzmy, maksymy, sentencje*, Wyd. Antyk, 1995, s. 280.

²¹ L. Wollman-Mazurkiewicz, *Przyroda i edukacja...*, s. 179.

O ile w konspektach studentów zawarte są ogólne treści przyrodnicze, to ekologicznym poświęca się bardzo mało miejsca. Są one realizowane wybiórczo, przypadkowo i bez powiązania z określoną problematyką przyrodniczą. Edukacja wczesnoszkolna, z założenia będąca edukacją zintegrowaną, w niewielkim stopniu realizuje ideę integracji treści. Dokonując analizy dokumentacji praktyki pod kątem integracji treści z różnych obszarów z przyrodą i ekologią, nie można potwierdzić jej występowania. Biorąc pod uwagę zakładane w konspektach treści edukacyjne, można stwierdzić, że obejmują one głównie treści przyrodnicze, społeczne, regionalne i techniczne. Niemal w każdym analizowanym dzienniku praktyki zakłada się głównie możliwość zdobywania przez dziecko wiadomości o świecie roślinnym i zwierzęcym oraz o zjawiskach zachodzących w przyrodzie w aspekcie zmieniających się pór roku. Dominują treści poznawcze dotyczące wybranych ekosystemów (pole, ogród, sad, łąka, las) oraz przedstawicieli świata roślin i zwierząt. Niewiele natomiast jest treści wyraźnie akcentujących aspekty edukacji ekologicznej. Brakuje wskazania na zależności i relacje między organizmami w poszczególnych ekosystemach. Niewiele jest dowodów na to, że w ramach realizacji treści przyrodniczych zostały zorganizowane wycieczki, prowadzone były hodowle czy cykliczne uprawy. Brak jest także zapisów świadczących o wykonywaniu prostych doświadczeń i ćwiczeń praktycznych. W niewielkim stopniu zamieszczone w dokumentacji praktyki konspekty zajęć sygnalizują problemy racjonalnego gospodarowania zasobami naturalnymi i ochrony przyrody. Pojawia się jedynie zapis dotyczący pojedynczych akcji dotyczących segregowania odpadów. Nie mówi się zatem zbyt wiele na temat zagrożeń środowiska i sposobów jego ochrony, a wiadomości z tego zakresu są fragmentaryczne i niepowiązane.

W obszarze edukacji polonistycznej edukacja ekologiczna jest prawie całkowicie pomijana. W zawartych w konspektach opowiadaniach, zagadkach czy dołączonych do nich kartach pracy sygnalizowane są raczej kwestie kultury obcowania ze środowiskiem przyrodniczym, troska o własne zdrowie, piękno krajobrazu. Proponowane rozwiązania metodyczne zawierają bardzo ogólne odniesienia do form ochrony przyrody, ograniczających się do dokarmiania zwierząt w czasie zimy, nie zrywania kwiatów chronionych oraz do zachowania porządku i wyrzucania śmieci w miejsca do tego przeznaczone.

W edukacji matematycznej brak jest wyraźnie wyznaczonych treści ekologicznych. Można tu jedynie dostrzec odniesienia do przyrody w obszarach dotyczących kształtowania pojęcia zbiorów i operacji na zbiorach i w zakresie wprowadzenia do arytmetyki liczb naturalnych w odniesieniu do prostych zadań tekstowych, przez wykorzystanie jako pomocy okazów przyrodniczych. W proponowanych treściach z zakresu edukacji plastycznej i plastyczno-konstrukcyjnej zagadnienia ekologiczne eksponuje się w niewielkim stopniu. Tematyka założonych w konspektach lekcji plastycznych i wykonywanych prac odnosi się dosyć często do edukacji przyrodniczej, ale ma głównie związek ze zjawiskami pogodowymi w różnych porach roku i wykorzystywaniem materiału przyrodniczego na zajęciach. Brak jest natomiast treści

związanych z rozwijaniem wrażliwości ekologicznej i umiejętności dostrzegania piękna przyrody. Ponadto niewiele miejsca poświęca się zagadnieniom dotyczącym ładu, porządku, estetyki i czystości otoczenia, a także racjonalnego i ponownego wykorzystania surowca (papier, drewno, metal, tkanina).

Refleksje końcowe

W wyniku przeprowadzonej analizy dokumentacji praktyki dydaktycznej studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji elementarnej i stwierdzenia zbyt małej obecności treści ekologicznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, postawiono 50 nauczycielom-opiekunom praktyki z ramienia szkół ćwiczeń zasadnicze pytanie: Jakie czynniki utrudniają realizację treści ekologicznych? Ich wypowiedzi potwierdzają spychanie edukacji ekologicznej na margines, a według nich spowodowane jest tym, że:

- tematyka ekologiczna nie jest uwzględniona w realizowanym przez nich programie nauczania,
- brakuje im niezbędnej wiedzy do prowadzenia zajęć z ekologii,
- treści ekologiczne świadomie pomijają ze względu na brak czasu i konieczność realizacji ważniejszych treści programowych, np. polonistycznych i matematycznych.

Odpowiedzi te świadczą o tym, że należy zmienić świadomość przyszłych nauczycieli wkraczających do zawodu. Koniecznością w podjęciu tych zmian staje się dokonanie analizy wartości, w której istotne znaczenie mają kompetencje nauczyciela w dokonywaniu samokontroli, autokorekty i samooceny, a także kontroli i skuteczności oddziaływań pedagogicznych²².

Należy zatem wypracować system, który obali błędne stereotypy myślowe sprowadzające się do oddzielania ekologii od przyrody, ekologii od innych obszarów edukacyjnych i dosłownego odczytywania zapisów podstawy programowej, a co za tym idzie braku dostrzegania powiązań różnych dziedzin życia z ekologią. Podsumowując, można wysnuć następujące wnioski:

- 1) Kształtowanie wiedzy studentów-przyszłych nauczycieli z zakresu ochrony i kształtowania środowiska wymaga zmian w programach kształcenia studentów;
- 2) Przyjęty system kształcenia studentów nie odpowiada założeniom i rekomendacjom zamieszczonym w Agendzie 21 i dlatego wymaga zmian;
- 3) Przyszłych nauczycieli należy przygotować do zmian metod i form pracy w systemie edukacji zintegrowanej – z teoretyczno-faktograficznych na badawcze, problemowe, związane z pracą w terenie, w naturalnym środowisku.

²² J. Grzesiak, *Ewaluacyjnie o edukacji nauczycieli oraz nauczycielu nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Wyd. UAM, Kalisz 2007, s. 11.

Wybrane konteksty stosowania narzędzi pomiaru jakości edukacji – refleksje wokół praktyk studenckich

Wiesława Kozłowska

Znaczenie procesu ewaluacji dla budowania zawodowych kompetencji

Praktyczne kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest istotnym komponentem procesu studiowania. W perspektywie osobistej kontakt z dziećmi i ze szkołą pozwala studentom poznać swoje możliwości i preferencje, rozpoznać i ocenić własne predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela. Natomiast w kontekście studiowania daje możliwość studentom, aby zweryfikowali własną wiedzę i umiejętności w rzeczywistości klasowej. Prowadzenie zajęć zachęca też studentów do poszukiwania sposobów pozyskiwania informacji zwrotnej na temat własnych działań i efektów procesu nauczania. Ewaluacja może być rozumiana – zgodnie z objaśnieniem Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego – jako ocena wartości projektu z zastosowaniem określonych kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego zrozumienia¹. To również ocena skuteczności, porównywanie projektu ze wstępnymi zamierzeniami. Właśnie ostatnie czynności przynależą do zasobu kompetencji niezwykle istotnych podczas praktyki pedagogicznej. Jak pisał W. Okoń, praktyki pedagogiczne nadają sens edukacji nauczycielskiej². Uczą bowiem analizowania rzeczywistości pedagogicznej. Skłaniają do dostrzegania przyczyny własnych sukcesów i niepowodzeń w ciągu dnia pracy z dziećmi. Zachęcają do podejmowania działań zmierzających do wyeliminowania nieodpowiednich i mało skutecznych czynności edukacyjnych. Sygnałem, jak ważne są kompetencje skupione wokół ewaluacji pedagogicznej, może być przykład tematu bezpłatnego szkolenia Operonu w marcu 2015 roku na temat roli autoewaluacji w pracy nauczyciela. Tytuł

¹ www.pte.org.pl/index.php/o-ewaluacji/czym-jest-ewaluacja [data dostępu: 08.04.15.]

² W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991.

brzmi: *Czy jesteś super nauczycielem?*³. Za tym pytaniem pojawia się argument, że dzięki poznaniu na szkoleniu narzędzi samooceny nauczyciel będzie mógł świadomie kreować swój rozwój zawodowy, a dzięki temu zyska szansę na zawodowe spełnienie. Jak w zwierciadle odbiło się więc w marketingowej formule współczesne przekonanie, że ważne jest kształcenie nauczycieli otwartych, przygotowanych na zmiany, zdolnych do autorefleksji i zmotywowanych do ciągłego rozwoju zawodowego⁴.

Studenckie narzędzia ewaluacji pedagogicznej

Studenci pedagogiki – jak sami mocno podkreślają – zainteresowani są ewaluacją bieżącą podczas realizacji swoich próbnych zajęć w szkole i w przedszkolu. Ewaluacja pedagogiczna kojarzy się im zarówno z kontrolą i oceną postępów uczniów, jak i z oceną jakości pracy samego nauczyciela. Aby spełniła swoje zadanie, powinna być procesem ciągłym, który obejmuje: gromadzenie informacji, wartościowanie i formułowanie ocen, doskonalenie działania. Dla studenta stawiającego pierwsze kroki w roli nauczyciela, ważne jest poszukiwanie takich narzędzi ewaluacji, które są łatwe w zastosowaniu. Chodzi o pozyskanie szybkiej informacji zwrotnej o jakości realizacji celów lekcji, stosowanych metodach, formach organizacyjnych itp. Zestaw łatwych w zastosowaniu sposobów poszukiwania informacji zwrotnej studenci mogą znaleźć w artykule zawierającym materiały opracowane przez Ewę Ewaluacji – partnerkę ORE na potrzeby szkolenia „Nauczyciel-badacz”. Zawiera między innymi następujące graficzne narzędzia ewaluacji⁵:

- Fotoocena, czyli zestaw zdjęć razem z komentarzem służących do oceny funkcjonowania przedszkola czy klasy szkolnej w danym zakresie.
- Gadająca ściana, czyli duży arkusz papieru, do którego dzieci czy rodzice przyklejają karteczki samoprzylepne ze swoimi spostrzeżeniami; ważne jest, aby nie ograniczać zainteresowanych pytaniami i nie ukierunkowywać na konkretne zagadnienia; dzieci mogą nie tylko zapisywać swoje opinie, ale również przedstawiać je rysunkowo.
- Balon, czyli rysunek służący identyfikacji czynników sprzyjających (wznoszą balon) i utrudniających (stanowią jego balast) realizację celu; pomocne w tym są karteczki samoprzylepne w dwóch kolorach.
- Walizka i kosz (lub w innej wersji kieszki i szuflada), czyli graficzny sposób szybkiego zebrania opinii pozytywnych i krytycznych na końcu zebrania z rodzicami czy zajęć edukacyjnych. Przy rysunku walizki jest napis *Co zabieram ze sobą?*, a przy koszu – *Co wyrzucam?* W ten sposób nauczyciel

³ Operon, 17 marca 2015.

⁴ B. Szurowska, *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2014, nr 1, s. 6.

⁵ B. Gutowska, A. Soból, *Czy ewaluacja może być łatwa, szybka i przyjemna?* „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 2.

zbiera karteczki z opiniami dotyczącymi tego, co się podobało/nie podobało, co warto zapamiętać/o czym trzeba zapomnieć, co się przyda w przyszłości/czego nie warto robić.

- Termometr uczuć do oznaczenia atmosfery zajęć; na skali mogą znajdować się takie oznaczenia, jak: „ciepła, przyjazna, oficjalna, chłodna, nieprzyjazna”. Każde dziecko samoprzylepnymi „cętkami” zaznacza na skali termometru swoje odczucia, dotyczące klimatu psychologicznego zajęć – tak ważnych dla budowania odpowiednich relacji interpersonalnych.

Wymienione sposoby zbierania danych na temat jakości pracy na zajęciach edukacyjnych są o tyle łatwe w stosowaniu, że materiał graficzny służy wielokrotnie, a koszt karteczek samoprzylepnych jest niewielki. Ponadto – jak podkreślali studenci – zebrany materiał informacyjny można wielokrotnie i w dogodnym momencie analizować i interpretować. Natomiast graficzny wymiar rysunku stanowi zarówno zachętę dla dzieci, jak i metaforycznie wskazuje im kierunek myślenia. Mimo przedstawionych walorów graficznych narzędzi ewaluacji, największym powodzeniem cieszyły się wśród studentów II roku ustne sposoby pozyskiwania informacji zwrotnej. Polegają one na tym, że w ostatniej fazie zajęć dzieci mają okazję wypowiedzieć się na gorąco na temat interesujący nauczyciela. Oto typowe rozwiązania organizacyjne⁶:

- Rundka wypowiedzi dotyczącej zdania podsumowującego. Nauczyciel prosi uczniów siedzących w kręgu o dokończenie wybranego zdania zgodnie z własnym odczuciem. Przykładowo mogą to być następujące zdania: *Dziś nauczyłem/am się..., Zrozumiałem/am, że..., Zaskoczyło mnie, że..., Dziś osiągnąłem/osiągnęłam założony cel, bo...* Zaproponowane zdania pomagają uczniom wyciągać najważniejsze wnioski z lekcji, dają okazję do trenowania umiejętności formułowania wniosków oraz wdrażają do wyrobienia sobie nawyku uczenia się na podstawie zdobytego doświadczenia. Sytuacje takie pozwalają dzieciom uchwycić sens tego, co robią, słowem skłaniają do autorefleksji.
- Pytanie podsumowujące; chętni uczniowie odpowiadają na pytanie: *O co można zapytać ucznia, który ma taką samą wiedzę jak ty? Na jakie pytanie mógłby nam odpowiedzieć?*
- Rundka bez przymusu polegająca na przemyśleniu i dokończeniu zdania: *Dobrze, że..., ale następnym razem...* Sytuacja ta daje okazję, aby uczniowie analizowali własną pracę, zwracając uwagę na to, co było ich zdaniem dobre oraz na to, co można by następnym razem zrobić inaczej. Dzięki wykreowanej sytuacji uczniowie wdrażani są do analizowania i oceniania własnych zachowań w sposób otwarty i konstruktywny.

⁶ M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005, s. 31–32, 93–94.

Psychologiczne i edukacyjne znaczenie informacji zwrotnej z perspektywy studenta

Choć studenci w teorii doceniają znaczenie ewaluacji pedagogicznej, to w praktyce borykają się z presją czasu i brakiem umiejętności selekcji i doboru zadań pod wpływem zmieniających się okoliczności. Szczególnie trudna dla studenta jest faza podsumowująca zajęcia edukacyjne. Powinna ona służyć do podsumowania i podkreślenia związków i zależności struktur wiedzy, do sprawdzenia stopnia zrozumienia nowo poznanych treści, do wysuwania sugestii oraz wskazówek do dalszej pracy. Występują w niej następujące sekwencje czynności:

- monitorowanie i podsumowanie procesu osiągnięcia celów edukacyjnych, porównywanie uzyskanych wyników działania z założonymi celami i planem pracy,
- korekta błędnego działania,
- ocena pracy uczniów,
- zadanie i objaśnienie pracy domowej.

Od wielu lat organizacja fazy podsumowująco-kontrolnej sprawia nauczycielom wiele trudności. Jako przykład niechaj posłużą konstatacje B. Jodłowskiej, badającej losy zawodowe absolwentów nauczania początkowego na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Jak wynika z jej obserwacji, najczęściej młodzi nauczyciele nie dają sobie rady w następującym zakresie⁷:

- pomijają fazę podsumowującą, ze względu na zachwianie proporcji czasowych w fazie wstępnej i realizacyjnej,
- w pośpiechu i zdawkowo przeprowadzają zakończenie zajęć,
- pomijają ocenę pracy uczniów; w pośpiechu zadają pracę domową, nie wyjaśniają jej lub czynią to pobieżnie.

Z wyżej wymienionymi trudnościami borykają się też studenci pedagogiki na swoich zajęciach próbnych. Podobnie jak ich pokoleniowi poprzednicy, chcieliby pod koniec zajęć mieć czas, aby w spokoju skoncentrować się na refleksji wokół przeprowadzonych zajęć. Chcieliby wykorzystać takie rozwiązania organizacyjne, dzięki którym mogliby:

- poinformować uczniów o ich osiągnięciach, wskazać obszary wymagające korekty, doradzić, jak pracować nad brakami w zakresie wiedzy i umiejętności,
- uświadomić sobie, jak radzą sobie poszczególni uczniowie, a nie tylko ci, którzy są aktywni,
- odpowiedzieć sobie na pytanie, czy osiągnęli założone cele kształcenia i w jakim zakresie, czy można je było na przykład osiągnąć szybciej lub metodami bardziej przyjaznymi czy atrakcyjnymi dla uczniów,
- ocenić siebie w roli nauczyciela.

⁷ B. Jodłowska, *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1991, s. 145.

Zatem w sferze deklaracji i optymistycznych oczekiwań dotyczących efektów własnej pracy, studenci podkreślają znaczenie sytuacji sprzyjających refleksji nad własnym działaniem. Dzięki takiej wiedzy – mówiąc słowami prof. A. Brzezińskiej⁸ – studenci znajdują bodziec, aby zmodyfikować swoje działania, aby jak najtrafniej wspomagać małych uczniów. Co z rzeczywistymi poczynaniami? Jak wynika z auto-refleksji studentów w zakresie organizacji fazy podsumowująco-kontrolnej zajęć, towarzyszy im poczucie niespełnienia. Jest to etap, który wymaga najczęściej zabiegów korekcyjnych. Jakie narzędzia ewaluacji sprzyjałyby rzeczywistym działaniom studentów w kontaktach z dziećmi? Jak wynika z koleżeńskich analiz pohospitacyjnych oraz z przemyśleń autoewaluacyjnych, dla studentów dwa rozwiązania wydają się szczególnie atrakcyjne. Są to:

- rundka wypowiedzi z zastosowaniem zdań podsumowujących,
- balon identyfikujący czynniki wpływające na jakość realizacji założonych celów kształcenia.

Dlaczego właśnie wyżej wymienione rozwiązania wydają się przydatne studentom podczas praktyk? Po pierwsze doświadczenie podczas ćwiczeń na uczelni sytuacji, w których w fazie podsumowującej studenci zastanawiają się nad różnymi kwestiami wpływającymi na efektywność zajęć spowodowało, że technika zdań podsumowujących jest wiarygodna, znana, oswojona, zaakceptowana. Ma ona ten walor, że wypowiedzi uczestników stymulują do niewymuszonej rozmowy. Dialog ten wpływa na budowanie atmosfery współpracy. Wszyscy czują się odpowiedzialni za własne efekty uczenia się. Rozmowa ta rozkwita w przestrzeni symbolicznie zrównującej interlokutorów – a więc na przykład w kręgu czy wokół okrągłego stołu. Rozmówcy formułują własne myśli, nazywają stany wewnętrzne, preferencje dotyczące stylu uczenia się, zauważają odmienne stanowiska koleżanek czy kolegów. Gdy formuła zdania podsumowującego podsuwa rozpoznanie poziomu własnych umiejętności i trudności, to nie powoduje zawstydzenia, nie wywołuje poczucia winy. Odwrotnie – zachęca do poszukiwania czynników zaradczych. Wymienione zalety ustnej informacji zwrotnej łączą się z czynnikiem natury psychologicznej. Studenci wspominają bowiem szkołę jako miejsce utajonej walki. Stronami byli uczniowie – nauczyciel oraz uczniowie – uczniowie, ja – inni. Bój toczył się o poczucie własnej wartości, o uznanie we własnych oczach i w opinii rówieśników, nauczycieli, rodziców. Praktyka refleksji nad lekcją, pozyskiwanie informacji zwrotnej zaczynającej się od stwierdzenia: *dobrze zrobiłem/am to i to*, a dopiero później skoncentrowanie się nad kwestią *zabrakło tego, źle było to* sprzyja spokojnemu namysłowi, który nie kończy się konsekwencją w postaci stopnia. Symbolicznie można już złożyć broń, zaprzestać walki, bo nie ma czynnika skłaniającego do zatargu, można zawrzeć pokój. Ponadto przejście do wskazania, jak poradzić sobie z brakami, powoduje, że nauczyciel (a za nim uczniowie) staje się sojusznikiem w zabiegach o opanowanie potrzebnych umiejętności. Rozmowa o efektywności lekcji staje się ważnym dla

⁸ A. Ratajczyk, *Nauczyciel, czyli mistrz pierwszoklasisty*, „Psychologia w Szkole” 2013, nr 5, s. 41.

wszystkich dialogiem, ważnym dla następnych zajęć. Trójelementowa informacja zwrotna bez niebezpieczeństwa oceny jest bezpieczną płaszczyzną gromadzenia doświadczeń wokół procesu uczenia się i nauczania. Podkreślone mocne strony pracy przygotowują ucznia (studenta, nauczyciela, wykładowcę) do przyjęcia krytycznych uwag. Tak przygotowana informacja zwrotna powoduje, że człowiek nie musi się bronić, może więc informację przyjąć i wykorzystać. Zatem można przyjąć, że zarówno wieloskładnikowa informacja zwrotna, jak i zdania podsumowujące tworzą przestrzeń do świadomego uczenia się i nauczania. Inny walor ma graficzna technika ewaluacji. Tym razem chodzi o to, że uczniowie i nauczyciel mają na piśmie ważne informacje. Mogą więc do nich powrócić, jeszcze raz zastanowić się nad nimi. Ponadto wywieszenie balonu w widocznym miejscu przypomina nauczycielowi, że ma go użyć, więc wewnątrz czuwa nad tym, aby wygospodarować czas na refleksję ewaluacyjną. Jak wynika z powyższych rozważań, zarówno ci, którzy uczą się zawodu nauczyciela, jak i ci, którzy mają wpływ na kształt kształcenia przyszłych nauczycieli są zgodni co do roli ewaluacji pedagogicznej. J. Grzesiak trafnie ujmuje: *Ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwa i konieczna jest także autoewaluacja, która jest ściśle powiązana z refleksyjnością i samooceną nauczyciela. Refleksja natomiast stanowi przejaw myślenia, którego cechami są: permanentny namysł, dociekanie, rozważanie danego zagadnienia w ujęciu wieloaspektowym. Refleksja w pracy nauczyciela to swoisty sposób samooceny jego działania pedagogicznego*⁹.

⁹ J. Grzesiak, *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci*, zasobyip2.ore.edu.pl/publications/download/979, s. 20 [data dostępu: 10.04.15.]

Kwestie opieki i wychowania podczas studenckich praktyk zawodowych

Tomasz Olejniczak

Wprowadzenie

Problem kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli jest od wielu lat istotnym tematem dyskusji oświatowych. Mimo wielu różnych koncepcji, propozycji rozwiązań, istnieje jeden wspólny element, którego istnienie i potrzeba nie są kwestionowane – praktyczne przygotowanie nauczycieli do pracy w zawodzie. Jest sprawą oczywistą, że praktyki zawodowe na kierunkach nauczycielskich mają za zadanie przybliżenie programów szkolnych osobom odbywającym praktyki i zapoznanie się z przyszłą pracą w zawodzie nauczyciela. W niniejszym artykule skupię się jednak głównie na kwestiach mniej oczywistych, związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą – często pomijaną przy analizie zagadnienia organizacji i jakości studenckich praktyk zawodowych.

Historyczne i aktualne konteksty sytuacji oświatowej

W przeważającej liczbie studentami na kierunkach nauczycielskich w PWSZ w Koninie są mieszkańcy byłego województwa konińskiego, którzy, jak przypuszczam, powinni mieć rozeznanie dotyczące uwarunkowań rozwoju subregionu. Dla kandydata do zawodu nauczycielskiego powinno być jasne, że współczesna szkoła, aby mogła dobrze wykonywać swoje zadania, musi być silnie związana ze społecznością lokalną, co oznacza, że nauczyciele chcący właściwie pełnić swoje funkcje muszą szukać sojuszników także poza budynkiem szkoły. Narzuca to konieczność zapoznania się z perspektywami rozwoju miejscowości, w której znajduje się szkoła, zmianami demograficznymi i infrastrukturalnymi, planowanymi zmianami w sieci szkół gminy lub powiatu.

Subregion koniński leży w tej części Wielkopolski, gdzie proces rekonstrukcji sieci szkolnej rozpoczął się pod koniec lat 60. XX wieku i trwa nadal. Wynika to z faktów sięgających czasów minionych, kiedy ziemie subregionu konińskiego stanowiły przygraniczne tereny zaboru rosyjskiego, zaboru o bardzo rozproszonej zabudowie, małych gospodarstwach chłopskich, biedzie panującej na wsi, a co za tym idzie – przenoszeniu się mieszkańców wsi do większych miejscowości w celu poprawy sytuacji bytowej i jakości życia. Kolejne reformy oświatowe z 1961 r., 1972 r. (z koncepcją zbiorczych szkół gminnych, z 1991 r. i 1998 r., nie zakończyły procesu modernizacji sieci szkół w subregionie konińskim.

Likwidacja wybranych szkół i placówek oświatowych nie zawsze odbywa się w sposób bezkonfliktowy. Często rodzice protestują przeciw zmianie lokalizacji szkoły, do której uczęszczać mają ich dzieci. Także nauczyciele często mają uzasadnione obawy dotyczące utraty pracy. Warto w tym miejscu przywołać ciągle jeszcze aktualny, wręcz wstydlivy problem funkcjonowania klas łączonych oraz specyfikę funkcjonowania szkół prowadzonych przez stowarzyszenia.

Student-przyszły nauczyciel w szkole: perspektywy współpracy środowiskowej

Ze względu na rozległość zagadnienia organizacji i jakości praktyk nauczycielskich, swoją uwagę skupię na problematyce funkcji opiekuńczo-wychowawczej i organizacyjnej realizowanych w szkole podstawowej.

Rozważając problem funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły, student przed odbyciem praktyk, jak i w ich trakcie, powinien poznawać aspekty organizacyjne i prawne związane z funkcjonowaniem danej placówki, analizować statut szkoły, programy wychowawcze i profilaktyczne. Powinien też zapoznać się z historią szkoły, jej kulturą, uwarunkowaniami z przeszłości, teraźniejszości i wizjami przyszłości¹.

Właściwa realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej stanowi kluczowy element wyrównywania szans edukacyjnych dzieci. Stąd też studenci odbywający praktyki powinni (naturalnie oprócz działalności dydaktycznej) zapoznać się i dokonać analizy następujących zagadnień/problemów:

- funkcjonowania społeczności lokalnej, dominującego rodzaju wykonywanej pracy przez rodziców dzieci uczęszczających do szkoły, w której student odbywa praktykę, sytuacji rodzinnej uczniów,
- działania opiekuńcze szkoły – często razem z rekonstrukcją sieci szkolnej pojawiają się sytuacje trudne, związane z problemem adaptacji dzieci w nowych dla nich szkołach, co się może wiązać z dającym się często zauważyć antagonizmem między mieszkańcami sąsiadujących miejscowości.

W nawiązaniu do powyższych kwestii, ważnym zagadnieniem wydaje się studencka umiejętność diagnozowania sytuacji ucznia oraz kompetencje związane ze

¹ Por. D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, PWN, s. 27–28.

współpracą z rodzicami uczniów. W celu efektywniejszej współpracy z rodzicami warto studenta zapoznać z Europejską Kartą Praw i Obowiązków Rodziców².

W przypadku dzieci dowożonych do szkoły, warunkiem koniecznym do zapewnienia efektywnej działalności opiekuńczo-wychowawczej placówki jest funkcjonalna świetlica, w której mogą przebywać dzieci oczekujące na transport do domów. Ponadto w świetlicy szkolnej odbywać się mogą różnorakie zajęcia związane z zainteresowaniami uczniów, zajęcia kompensacyjne itd. Także ten wymiar pracy szkoły winien być rozpoznany przez studentów – przyszłych nauczycieli.

Działalność opiekuńcza szkoły wiąże się również ze wspieraniem dziecka chorego, biednego, ale również o specjalnych potrzebach edukacyjnych w pozytywnym znaczeniu (np. ucznia zdolnego). Ważne jest zatem, aby podczas odbywania praktyk studenci mieli także możliwość zapoznania się pozalekcyjnymi formami pracy.

Student w czasie praktyki, w celu umiejscowienia swojej nauczycielskiej aktywności w szerszym społecznym kontekście, powinien poznać zasady funkcjonowania rady szkoły i rady rodziców oraz jakimi problemami się zajmują, w jaki sposób rekrutowani są członkowie, jak wygląda ich rzeczywista funkcja w danej placówce. Warto pamiętać, że działania rad rodziców mogą wykraczać poza wsparcie materialne organizowane dla dzieci potrzebujących.

Kolejnym istotnym czynnikiem związanych z realizacją funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły, polem, które powinno być rozpoznane przez studenta – przyszłego nauczyciela, jest model współpracy placówki z instytucjami znajdującymi się w jej otoczeniu, działającymi na rzecz dziecka. Szczególną uwagę należy zwrócić na działania organizacji wspierających i organizujących pomoc dzieciom z rodzin i środowisk patologicznych, organizacji zajmujących się działalnością edukacyjną pozaszkolną oraz diagnostyczną (np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne). Trafne rozpoznanie możliwości środowiskowych może przyczynić się do integracji działań na rzecz dobra dzieci, minimalizacji zagrożeń patologizacją życia społecznego, działaniami kompensacyjnymi.

Student powinien być zorientowany także w kwestiach związanych z działalnością organizacji, kół zainteresowań, klubów, sekcji sportowych i artystycznych, grup wsparcia, zespołów międzyprzedmiotowych, komórek związkowych funkcjonujących w danej szkole, poznać ich strukturę, zakres działań. Formy organizowane przez szkołę mogą być dynamiczne, stanowić odpowiedź na często doraźne problemy dzieci (jak również nauczycieli).

Uwagi końcowe

Praktyki zawodowe stanowią doskonałą okazję do weryfikowania wiedzy teoretycznej w szkolnej rzeczywistości. Czasem jest to trudne dla studenta – przyszłego

² Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców została ogłoszona i przyjęta w 1992 r. przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców. Polska uzyskała pełne członkostwo w tej organizacji w 1993 r.

nauczyciela. Wymusza refleksje i autorefleksje, może zachęcać do dalszego rozwoju zawodowego, jak również mieć wpływ na rezygnację z wizji siebie w zawodzie nauczyciela.

Student odbywający praktykę przynajmniej na jakiś czas staje się elementem systemu społecznego szkoły, sam stanowiąc kontekst społecznych dla innych³. Warto pamiętać również o tym, że ma on możliwość oddziaływania na wszystkie podmioty, z którymi w toku praktyk wchodzi w interakcje. Sytuacje te wiążą się z odpowiedzialnością studenta, jak również odpowiedzialnością za studenta z perspektywy podmiotów organizujących praktykę zawodową.

Za motto działalności studenta odbywającego praktyki w świecie szkoły może posłużyć myśl C. Banacha: *Szkoła jako instytucja społecznego kształcenia i wychowania ma zapewniać warunki rozwoju każdej jednostce, będąc nośnikiem wartości i doświadczeń oraz miejscem zaspokajania potrzeb i kształtowania kompetencji, a także rozumienia świata i siebie*. Zdają sobie sprawę z jej życzeniowości, niemniej wyznacza ona ambitne cele – ku dobru dziecka, szkoły i nauczyciela.

³ Por. K. Waszyńska, A. Woźniak, Społeczny kontekst zawodu nauczyciela. Analiza zasobów i trudności, w: red. E. Murawska, *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*, Kraków, Impuls, 2010.

Część II

**STUDENCI WOBEC
PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ**

Atrakcyjność ofert edukacyjnych wydawnictw szkolnych i witryn internetowych w kontekście praktyk pedagogicznych w przedszkolu

Agnieszka Lipska

Biorąc pod uwagę model nauczania w przestrzeni chronologii czasowej, edukacja w szkolnej ławce nierozłącznie kojarzona była i jest z zestawem podręczników. Praca z książką jest jedną z metod nauczania, która, wg podziału stosowanego choćby przez W. Okonia, mieści się w kategorii metod podających i stanowi ważny sposób poznawania i utrwalania wiadomości. Samodzielne korzystanie z książek przez uczniów może mieć formę uczenia się z podręcznika, sporządzanie notatek, czytania lektur. Według F. Bereźnickiego korzystanie z podręczników jest bardzo istotną metodą nauczania. Dodaje również, że od jakości opanowania zawartych w nich treści zależą efekty uczenia się¹.

Poza tym, że praca z podręcznikiem stanowi jedną z metod nauczania, jest ona również sama w sobie konwencjonalnym środkiem dydaktycznym o charakterze graficznym. Opiera się głównie na obrazach drukowanych, ilustracjach i słowie pisanym. Jest powszechnie używanym instrumentem nauczania i uczenia się². W pracy z książką można stosować różne sposoby, np. w przedszkolu i na pierwszym etapie nauczania oglądanie i omawianie ilustracji, historyjek obrazkowych, rozwiązywanie rebusów, zamalowywanie, odrysowywanie. Podręcznik na tych etapach kształcenia służy do nabywania umiejętności czytania, przyswajania słownictwa, rozwiązywania zadań, wyszukiwania w tekście wskazanych fragmentów. Zatem ten sposób zdobywania wiedzy u dzieci młodszych ma dużą wartość kształcącą³.

¹ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Wyd. Impuls, Kraków 2007, s. 298.

² M. Radziwiłowicz, Z. Morawska, *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1986, s. 168–169.

³ M. Szczodrak, *Elementy pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1988, s. 141–142.

W tym miejscu warto przypomnieć sobie, czym właściwie jest podręcznik szkolny i jaka jest jego struktura. Otóż jest on publikacją, która ma sprecyzowaną funkcję odróżniającą ją od innych książek. Forma ta przeznaczona jest dla konkretnego odbiorcy. Wyróżnia ją posiadanie treści merytorycznych o specyficznym charakterze, które mają służyć optymalizacji procesu poznawania i przyznawania wiedzy. Uwzględnia najistotniejsze treści uporządkowane z programem nauczania danego przedmiotu⁴. Również w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej istnieje następujący zapis odnoszący się ściśle do podręcznika i jego roli: § 6.1.: *Podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego zawiera usystematyzowaną prezentację wszystkich treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym, ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*⁵.

Papierowe podręczniki można podzielić ze względu na ich strukturę, która wynika z założonego programu nauczania. Wyróżnia się program nauczania: liniowy, rozgałęziony i mieszany. Podręczniki o strukturze liniowej (prostej) są opracowywane głównie przy użyciu metody Skinera, którą charakteryzuje liniowa prezentacja materiału. Metoda ta polega na stopniowaniu trudności przekazywanej wiedzy (od łatwej do trudnej, od tego, co znane, do nieznanego) oraz zakłada stworzenie sieci skojarzeń, która umożliwi właściwe operowanie faktami. Uczeń musi przejść kolejno przez wszystkie prezentowane zagadnienia „krok po kroku”. Program rozgałęziony stanowi opozycję do programu liniowego. Został on opracowany przez N.A. Crowdera. Jego metoda polega na podzieleniu materiału na mniejsze partie, które zakończone są pytaniami, które służą utrwaleniu materiału⁶.

Współczesna oferta wydawnictw szkolnych, ale także oferta różnych witryn internetowych jest niezwykle bogata. Nasuwa się pytanie, czy taka szeroka gama stanowi przyczynek do lepszej jakości pracy w szkole? Patrząc na ten aspekt z perspektywy studentki-praktykantki oraz tu i teraz z punktu widzenia nauczycielki dochodzę do wniosku dwojakiego.

Po pierwsze ta różnorodność powoduje rozproszenie w wyborze oferty stonkowo najlepszej pod każdym względem (o czym będzie mowa w dalszej części), z drugiej jednak strony pozwala na szersze spojrzenie praktykanta czy nauczyciela, dając mu duży wybór. Jedna z nauczycielek w przeprowadzonym z nią wywiadzie w samorząd.pap.pl odpowiada, że *Na rynku jest bardzo dużo wydawnictw, które proponują podręczniki; są lepsze, gorsze i naprawdę dobre*⁷.

Chcę przypomnieć wszystkim przyszłym i obecnym nauczycielom, jakimi kryteriami powinni się kierować przy wyborze podręcznika. Są to:

- 1) koncepcja integracji – czyli określenie elementu scalającego cały materiał,

⁴ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 95–97

⁵ Dz.U. poz. 752, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 czerwca 2012 r. § 6.1.

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, s. 102

⁷ <http://samorząd.pap.pl/depesze/redakcyjne.edukacja.aktualnosc>

- 2) proporcjonalność – właściwe wyważenie treści z poszczególnych obszarów edukacji,
- 3) reakcja językowa – podręcznik powinien być inspiracją własnej aktywności ucznia,
- 4) czytelność – język podręcznika powinien być komunikatywny i zrozumiały,
- 5) koncepcja graficzna – odpowiedni poziom artystyczny, odpowiednie rozmieszczenie na stronie.

Wybierając podręcznik, należy zwrócić również uwagę na to, czy:

- idea jego zrealizowania jest możliwa z punktu widzenia zainteresowań i możliwości uczniów,
- czy została uwzględniona podstawa programowa.

Podręcznik powinien być również:

- estetyczny – miły dla oka, zachęcający wyglądem,
- funkcjonalny – tzn. praktyczny, podzielony na części, aby dziecko nie musiało nosić wszystkich części ze sobą,
- rozwijający – zawierający ciekawe treści, obrazy, nieprzeładowany informacjami, dostosowany do poziomu percepcji uczniów na danym poziomie,
- dostępny – chodzi zarówno o dostępność w księgarniach, jak i o przystępną dla rodzica cenę,
- nowoczesny – zawierający potrzebne treści wynikające z postępu cywilizacji⁸.

Podręcznik szkolny powinien również spełniać następujące funkcje:

- 1) informacyjno-poznawczą – umożliwienie zdobywania aktualnych wiadomości,
- 2) motywacyjną – komunikatywny język, wiadomości poparte życiowymi przykładami,
- 3) ćwiczeniową – wplecenie treści ćwiczeń wdraża ucznia do samodzielnej pracy na różnym poziomie intelektualnym,
- 4) badawczą – proponowane ćwiczenia powinny zachęcać do samodzielnych poszukiwań, doświadczeń, działań,
- 5) transformacyjno-aplikacyjną – umożliwienie wykorzystania w życiu poznanych treści,
- 6) kontrolno-korektywną – po danej partii materiału powinny być pytania kontrolne, sprawdzające poziom wiedzy ucznia,
- 7) samokształceniową – podręcznik powinien zawierać komentarze, wskazówki, bibliografię dla ucznia i nauczyciela celem zachęty do zgłębiania wiedzy,
- 8) kompensacyjną – podręcznik nie jest jedynym źródłem wiedzy ucznia, jest jednak czynnikiem służącym porządkowaniu i uzupełnianiu zdobywanej wiedzy⁹.

Funkcje podręcznika można również rozpatrywać przez pryzmat zadań nauczyciela i ucznia. Z perspektywy nauczyciela jest on narzędziem, dzięki któremu realizuje cele kształcenia. Musi być jednak dostosowany do możliwości ucznia.

⁸ T. Janicka-Panek, *Zanim wybierzesz podręcznik i program do nauczania zintegrowanego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 43.

⁹ Tamże, s. 46–47.

Z punktu widzenia ucznia natomiast jest on materiałem, który należy poddać umysłowej obróbce¹⁰.

Poza tradycyjnymi podręcznikami w dobie internetu można również korzystać z dostępnych na różnych stronach kart pracy czy też z samych generatorów służących do tworzenia własnych kart pracy. Czy zatem tradycyjny podręcznik szkolny zostanie zepchnięty na drugi plan? Nie sądzę. Choć już nie raz przetoczyła się dyskusja przez polskie media w związku z projektem Cyfrowa Szkoła i pomysłem na bezpłatne e-podręczniki, dotykając wątku zasadności dla używania w szkołach podręczników papierowych.

Wydawać by się mogło, że rosnąca popularność koncepcji „odwróconej szkoły” i przyrastające w szybkim tempie cyfrowe zasoby edukacyjne sprawią, że coraz rzadziej będziemy chcieli korzystać z podręczników, bez względu na to, czy mają przedrostek „e”.

Coraz więcej nauczycieli korzysta jednocześnie z wielu źródeł drukowanych i cyfrowych zasobów dostępnych w internecie, nie przywiązując się do jednego podręcznika czy wydawnictwa¹¹. Takie połączenie świadczy o kreatywności nauczyciela. W ofercie wydawniczej podręczników na rynku jest bardzo wiele, niestety, nie ma idealnego. Dlaczego by zatem nie korzystać z dobrodziejstwa, jakie oferuje internet. Można tym samym uzupełniać to, czego brakuje lub też w ramach indywidualizacji tworzyć dodatkowe karty pracy dla uczniów bardziej wymagających.

Duży wybór bywa często utrudnieniem. Niemniej refleksyjny nauczyciel takiego wyboru dokonać potrafi. Wcześniejszy zapis w Dzienniku Ustaw również to podkreślał – art. 22a ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.): *każdy nauczyciel może dokonać wyboru podręcznika według własnego uznania i oceny*. Nauczyciele sami podejmują decyzję o wyborze podręcznika oraz programu i nikt nie może narzucić im konkretnego wyboru lub wywierać presji większością głosów, co wielokrotnie działo się w szkołach czy przedszkolach.

Z drugiej jednak strony lansowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej elementarza stanowi narzucenie szkołom państwowych podręczników. Rok szkolny 2014/2015 jest w tym zakresie rokiem przełomowym. Zapewnienie podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej przez MEN wiąże się ze zmianą formy podręczników do edukacji wczesnoszkolnej i ma polegać na odejściu od praktyki stosowania coraz obszerniejszych, nieuzasadnionych dydaktycznie pakietów edukacyjnych. Korzystanie z nich często zastępowało bowiem inne aktywności dzieci, ważne na początkowym etapie kształcenia.

Centralne sterowanie w edukacji jest szkodliwe dla jej jakości. Rolą rządu powinno być wspieranie pozytywnych procesów, a nie ich odgórne narzucanie. Idea darmowych książek jest słuszna, jednak wprowadzenie rządowego monopolu na podręczniki dla najmłodszych to uwsteczniczenie polskiej oświaty. Ustawa z 30 maja

¹⁰ W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, WSiP, Warszawa 1975, s. 188.

¹¹ <http://www.edunews.pl>

2014 r. przewiduje jednak możliwość wyboru przez nauczycieli innego, niż „Nasz elementarz”, podręcznika do zajęć z zakresu edukacji: polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej w klasach I–III szkoły podstawowej, jeżeli koszt zakupu tego podręcznika dla uczniów pokryje organ prowadzący szkołę¹².

Różnorodność podręczników i możliwość wyboru pozwala dopasować je pod kątem umiejętności uczniów oraz metod stosowanych przez nauczycieli. Nawet sama B. Stępień, autorka Elementarza XXI wieku, stwierdziła słusznie, że: *Nie ma jedyne go dobrego podręcznika, ponieważ różne są możliwości dzieci i styl pracy nauczycieli. Podręczniki dostępne na rynku różnią się między sobą sposobem prezentowania treści oraz poziomem trudności, co ma znaczący wpływ na ich dopasowanie do możliwości dzieci z danej klasy. Wybór podręcznika ma wpływ na jakość pracy nauczycieli między innymi dlatego, że nauczyciele gromadzą przez lata pomysły i pomoce służące do realizacji programu nauczania na podstawie treści zawartych w konkretnym, dobrze im znanym podręczniku*¹³.

Możliwości uczniów, a co za tym idzie stylów uczenia się, dla przypomnienia wymienię klasyczny podział wg koncepcji R. Linksman, która podaje, że ze względu na dominację półkul mózgowych istnieją cztery główne style: wzrokowy, słuchowy, dotykowy i kinestetyczny. Te z kolei łączą się ze sobą, tworząc osiem wariantów¹⁴. Ważnym, moim zdaniem, aspektem stosowania tradycyjnego podręcznika bądź też dodatkowo inicjowanych przez praktykanta czy nauczyciela kart pracy stworzonych za pomocą witryn internetowych jest to, że główny odbiór zawartych treści odbywa się za pomocą zmysłu wzroku, który współczesne społeczeństwa faworyzują jako zmysł podstawowy. Na nim to właśnie zostały oparte dominujące metody poznawania rzeczywistości. Tworzenie zatem wizualnych reprezentacji, interpretowanie ich, posługiwanie się nimi, jest jedną z najbardziej centralnych aktywności ówczesnych społeczeństw¹⁵. Typowy podręcznik szkolny to zarówno słowo pisane, ale również informacje w postaci ilustracji, fotografii, które bardziej działają na wyobraźnię. Połączenie słowa drukowanego z obrazem wizualnym pozwala nie tylko na właściwe ich wykorzystanie, ale lepsze zrozumienie i utrwalenie przyswojonych treści¹⁶.

W tym miejscu należy jednak odnieść się do kluczowego zagadnienia, a ściślej wpływu wyboru podręcznika, stosowania własnych kart pracy w stosunku do jakości nauczania. Uważam, że dobry nauczyciel traktuje podręcznik, jak narzędzie. Praktykanci i nauczyciele potrafią też za pomocą dostępnych witryn internetowych

¹² www.men.gov.pl

¹³ <http://www.polskatimes.pl/artukul/3417831,nie-ma-podrecznika-dobrego-dla-wszystkich>

¹⁴ M. Jabłoński, J. Nawrocki, *Wykorzystanie technologii informacyjnych i mediów w rozwijaniu stylów uczenia się w praktyce pedagogicznej*, w: *Profesjonalne praktyki, profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ w Koninie, 2010, s. 72.

¹⁵ W. Kawecki, *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej*, w: „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 1, s. 24.

¹⁶ F. Bereźnicki, *Podstawy...*, s. 300.

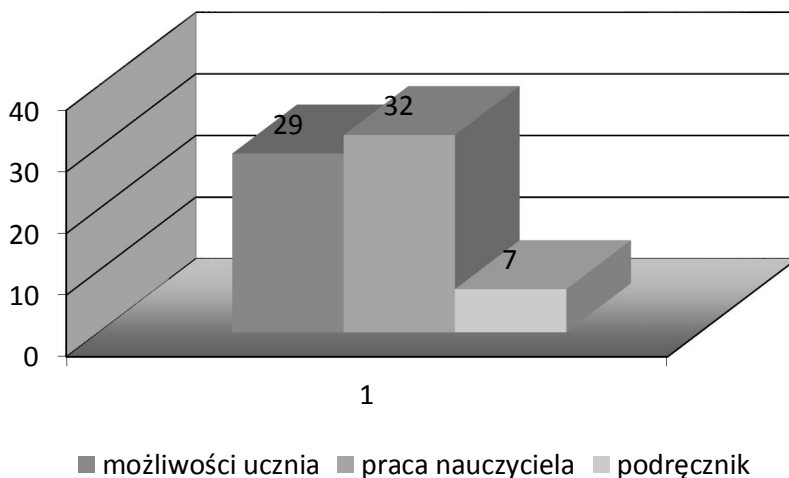
i drukarki uzupełnić, uatrakcyjnić swoją pracę, tworząc własne karty. Ma to z całą pewnością wpływ na jakość nauczania. Czy jednak ma to kluczowy wpływ na jakość uczenia się przez uczniów? Niekoniecznie.

Jak nadmieniałam na samym wstępie, z nauką szkolną zawsze kojarzony jest podręcznik czy też zeszyty ćwiczeń, ale w ławkach szkolnych zasiadali zawsze uczniowie różni. I wyniki nauczania nie zależały i nie zależą od rodzaju podręcznika, ale w przeważającej mierze od samych możliwości uczniów, ich motywacji do nauki, ale także od postawy i umiejętności nauczycieli. Świadczą o tym wyniki ankiety przeprowadzonej przeze mnie wśród 35 nauczycieli pobliskich oddziałów przedszkolnych i nauczycieli klas I–III. Pytanie brzmiało następująco: *Który z czynników procesu dydaktycznego ma wpływ na jakość uczenia się dzieci?* Dopuszczalne były dwie odpowiedzi.

- a) możliwości ucznia,
- b) praca nauczyciela,
- c) podręcznik/zestaw edukacyjny.

Wyniki ankiety przedstawiają się następująco

Tabela 1. Wpływ czynników procesu dydaktycznego na jakość uczenia się dzieci



Czy zatem podręcznik jest niepotrzebny? Wynik ankiety może trochę dziwić. Jedna z ankietowanych osób dodała komentarz, że efektywność podręcznika zależy od nauczyciela. Niemniej podręcznik zawsze był, jest i powinien być nieodzownym elementem procesu kształcenia. Były i są takie systemy dydaktyczne, w których podręcznik jest na wszystkich szczeblach podstawowym narzędziem pracy nauczycieli i uczniów, są również takie, gdzie nie tylko jest niepotrzebny, lecz wręcz zwalczany jako największe zło, np. w systemie Freineta. Uważał on, że wpływ na osobowość dziecka może mieć jedynie wiedza żywa, zdobywana w sposób bezpośredni i na gorąco przeżywana. A więc zamiast ilustracji w książce, a nawet zamiast sztucznego okazu, Freinet proponował inny środek dydaktyczny, jakim jest

np. zwierzę domowe obserwowane w jego naturalnym otoczeniu. Osądzicie Państwo sami, czy jest to możliwe?

Za stosowanie podręczników szkolnych opowiadał się K. Lech, twierdząc, że podają one materiał nauczania w sposób odpowiednio uporządkowany, przejrzysty i dokładny, za pomocą ilustracji, schematów obrazowych czy opisów i wyjaśnień; umożliwiają uczniom sprawne wracanie do przerobionego materiału i przypomnienie poznanych zagadnień, które będą później wykonywać samodzielnie; umożliwiają nauczycielom i uczniom szybkie sprawdzenie, czy wszyscy właściwie zrozumieli treść lekcji, usprawniają zadawanie i sprawdzanie zadań domowych¹⁷. Podręczniki, jako ważny składnik procesu dydaktycznego, są i będą jednym z głównych elementów kształcenia w szkołach, muszą jednak spełniać swoje funkcje znacznie lepiej niż dotychczas. Inaczej formułując – funkcjonowanie podręcznika jest tym sprawniejsze, im bardziej dobrane i dopasowane są zadania, którym on ma służyć¹⁸.

Uważam, że pełne zaangażowanie i na pewno talent nauczyciela do przekazywania wiedzy mają duży wpływ na to, jak uczniowie pracują i jak przygotowują się do lekcji. Jeżeli istnieje pomysł, jak umiejętnie wykorzystać tradycyjne podręczniki w procesie nauczania, nie ma potrzeby, aby zastępować je czymś innym. Liczy się przede wszystkim podejście nauczycieli, rodziców i samych uczniów do lekcji w szkołach. W procesie bezpośredniego kształcenia opartego na ciągu czynności nauczyciela i uczniów podręcznik stanowi od zawsze jeden z podstawowych, najpowszechniej wykorzystywanych środków w tym procesie. Wyniki ankiety świadczą niezaprzeczalnie o tym, że od osobowości nauczyciela zależy w ogromnej mierze efektywność nauczania. I choć żadna książka czy też elementarz nigdy nie będą uniwersum, stanowić będzie jednak niezbędną pomoc dydaktyczną. A dla dziecka, począwszy już od przedszkola, które wkracza w magiczny, nowy świat znaków, pojęć, każda kartka książki, karta pracy stanowi wyzwanie. Skrywane w szafce, a potem zabierane do domu są cenną pamiątką, do której w dowolnym momencie można wrócić.

¹⁷ L. Konstanty, *System nauczania*, PWN, Warszawa 1968, s. 103–104.

¹⁸ W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 9–10.

Refleksje z praktyki pedagogicznej

**Lidia Milas
Karolina Gamalczyk**

Praktyka daje możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w toku praktycznego działania. Bardzo często przez studentów jest traktowana jako odrębna część programu studiów. Jedni traktują ją jako możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego, a także wzbogacenia swoich wiadomości i umiejętności, inni z kolei jako „zło konieczne”, które trzeba odbyć, aby otrzymać zaliczenie. Niewątpliwie stosunek studentów do praktyk ma znaczący wpływ na ich jakość oraz zaangażowanie w prowadzone zajęcia. Warto jest w tym momencie również zwrócić uwagę na osobę nauczyciela/opiekuna praktyk, który także oddziałuje na postawę i zaangażowanie studenta, ponieważ zdecydowanie lepiej współpracuje się z nauczycielem kreatywnym i otwartym niż obojętnym.

Po przebytych praktykach to, co nam – studentkom III roku pedagogiki wczesnoszkolnej z przedszkolną w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie – przychodzi na myśl jest to, że czas pobytu studenta w danej placówce powinien ulec znacznemu wydłużeniu. W szczególności, gdy dość często placówka ulega zmianie, a studenci na nowo zobowiązani są do poznania organizacji szkoły czy przedszkola i zespołu klasowego. Przede wszystkim liczba godzin przeznaczona na samodzielne prowadzenie zajęć integrujących pod okiem nauczyciela/opiekuna winna być zwiększona dwukrotnie, ponieważ ta część praktyki stanowi swego rodzaju załączek naszej przyszłej pracy. Ewidentnie pozwala to odpowiedzieć samemu sobie na pytanie: Czy chcę to robić dalej? Czy dokonałem dobrego wyboru dotyczącego swojej przyszłości? itp. Zazwyczaj studenci utwierdzają się w przekonaniu, że wybrali dobrze. Jednak w nielicznych przypadkach zdarza się, że wszelkie obawy i wątpliwości potwierdzają się, a nadmiar obowiązków i odpowiedzialności przerasta, przyczyniając się do zmniejszenia aktywności studenta, który przerażony sytuacją rezygnuje z wcześniej wyznaczonych celów.

W czasie tych pięciu semestrów praktyk zetknęliśmy się z kilkoma placówkami i zespołami klasowymi, co dało nam obszerny obraz dotyczący ich organizacji i funkcjonowania. Każdy z poznanych nauczycieli/opiekunów miał wypracowany stażem sposób prowadzenia zajęć, ich planowania i realizacji, poczynając od pracy tylko na przewodnikach metodycznych, do kreatywnych i wciągających zajęć. To obudziło w nas wewnętrzne refleksje nad wszelką wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w trakcie studiów, że jednak nauczanie oparte na czynnej aktywności dziecka i kreatywność w projektowaniu zajęć dydaktycznych pozytywnie wpływa na jakość kształcenia oraz stosunek uczniów do nauki. Lekcje, w czasie których nauczyciel podaje nudne reguły, a później uczniowie wykonują jakieś ćwiczenia na jej podstawie, nie przyniosą spektakularnych efektów. Jak pisze J. Grzesiak, *nauczanie czynnościowe wymaga aktywnej postawy uczniów w dochodzeniu do nowych kompetencji*¹.

Realizując praktyki, zwróciłyśmy uwagę na to, jak istotne znaczenie ma atmosfera panująca w klasie oraz kontakt nauczyciela z uczniami. Nie może być tak, że nauczyciel jest tylko osobą wymagającą, rozkazującą i przelewającą swoje problemy życiowe na zespół klasowy. Dzieci część dnia spędzają w szkole i to właśnie osoba nauczyciela niejednokrotnie staje się dla nich autorytetem i inspiruje do działania. Ważne jest także, aby nauczyciel potrafił wysłuchać i doradzić, a nie tylko narzekać i upominać. Relacje panujące między nauczycielem a uczniami powinny opierać się na partnerstwie. Możemy w tej sytuacji mówić o mentoringu, który polega na relacji partnerskiej między mistrzem a uczniem, zorientowanej na odkrywaniu i rozwijaniu potencjału ucznia. Mentor powinien czerpać satysfakcję z obcowania i rozwoju swojego podopiecznego, a więc z tego, że jego wysiłek i poświęcony czas przyniesie wymierny efekt². Jednak uczniowie także muszą znać swoje obowiązki i zdawać sobie sprawę, że ich nieprzestrzeżenie niesie za sobą szereg konsekwencji.

Po przebytych praktykach nasuwa się bardzo istotna dla nas refleksja – każde dziecko zasługuje chociażby na chwilę uwagi i zainteresowania. Nauczyciele napędzani presją realizacji programów nauczania, wypełniania dokumentów często rezygnują z przyjemności poznawania zainteresowań dzieci. W trakcie obserwacji zajęć, poprzedzającą samodzielne ich prowadzenie, byliśmy świadkami sytuacji, w której jeden z uczniów w trakcie zajęć poświęconych tematyce zwierząt hodowlanych chciał opowiedzieć o gospodarstwie swojego dziadka, który posiada mnóstwo zwierząt, o których była mowa, został uciszony przez nauczycielkę słowami „Nie teraz! Musimy zrealizować materiał”. Taka sytuacja nie powinna się zdarzyć, chociażby dlatego, że dziecko zostało w ten sposób zniechęcone do dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi. Słowa Janusza Korczaka „są błędy, które dobry wychowawca popełnia tylko raz, a oceniwszy krytycznie nie ponawia ich”, powinny być dla nas, przyszłych nauczycieli, przyczynkiem do refleksji.

¹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ w Koninie, Konin 2010, s. 83.

² S. Karwala, *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wyższa Szkoła Biznesu, Nowy Sącz 2009, s. 111.

Doświadczenia zdobyte w czasie praktyk przyczyniły się do zorganizowania i przeprowadzenia przez nas tzw. mini kolonii w trakcie ferii zimowych, w których brali udział uczniowie ze świetlicy socjoterapeutycznej Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie oraz osoby chętne. Zajęcia oparte były w głównej mierze na działaniu praktycznym uczniów. Zwróciłyśmy szczególną uwagę na „zainwestowanie” we własny rozwój tzw. kompetencji miękkich, czyli kompetencji, które każdy z nas ma i powinien je rozwijać i rozbudowywać. U podstaw tych kompetencji leżą bowiem określane cechy osobowościowe o zróżnicowanej modyfikowalności, tzn. jedne dadzą się przekształcić lub rozwinąć, a inne nie. Bardzo istotne znaczenie dla jakości nawiązywanych z dziećmi relacji, które należy traktować jako stabilne (czyli praktycznie niezamienialne), wymienić można: stabilność emocjonalną, ekstrawersję, pragmatyzm, dyspozycyjną koncentrację na sobie, otwartość poznawczą³.

Bez wcześniejszych praktyk pedagogicznych prawdopodobnie nie zdecydowałybyśmy się na taki krok, ponieważ jest to pewnego rodzaju wyzwanie – zaciekać dzieci, a jednocześnie przekazać wiedzę.

Uważamy, że takie projekty warto docenić, ponieważ można sprawdzić samego siebie, ocenić, czy jesteśmy w stanie podołać wyzwaniom poza murami szkoły i bez nadzoru nauczyciela. Projekty tego rodzaju stanowią pewną kontynuację praktyk w nieco innym wymiarze. Projekt można opisać jako odbywające się w oznaczonym terminie zadanie, wymagające podejmowania różnorodnych działań realizowanych przez uczniów samodzielnie, jednak pod kierunkiem nauczyciela oraz według przygotowanego wcześniej planu.

Projekty mogą być wykonywane zespołowo lub indywidualnie. Aby postępowanie metodyczne można było nazywać projektem, współwystępować muszą następujące cechy:

- nabywanie wiedzy przez samodzielne rozumowanie i rozwiązywanie problemów, a nie przez pamięciowe, bezrefleksyjne przyswajanie wiedzy,
- zmiana nastawienia ucznia do nauki, a przy okazji gromadzenie doświadczeń i poszerzanie jego wiedzy,
- praca uczniów dotyczy tych zagadnień, które stanowią przedmiot ich zainteresowań i są wynikiem ich potrzeb, a nie pomysłów nauczyciela,
- wprowadzanie rozważań teoretycznych następować powinno w miarę potrzeb i wynikać zawsze z realizowanych działań praktycznych⁴.

Obserwując reakcje dzieci wywnioskowałyśmy, że tego rodzaju zajęcia są jak najbardziej mile widziane i oczekiwane z ich strony, ponieważ bawiąc się, eksperymentując, nieświadomie zdobywały wiedzę.

W czasie praktyk nie zawsze jest tak prosto jakby się wydawało, czasami spotyka się po drodze trudności i nieprzewidziane sytuacje, z którymi trzeba sobie poradzić,

³ S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Wrocław 2004, s. 26–33.

⁴ M. Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 3–7.

jednak musimy pamiętać, że nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło. Każda porażka uczy nas najwięcej, dlatego należy do praktyk podejść sumiennie i odpowiedzialnie, aby być dumnym z samego siebie i nie żałować podjętych decyzji, a uśmiech dziecka niech będzie nagrodą za wkładany trud pracy.

Przydatność edukacyjna neomediów

Kinga Wojciechowska

Wstęp

Współczesny świat stale się zmienia, coraz większą rolę w naszym życiu odgrywają media: telewizja, komputery, internet, telefonia komórkowa. Zmiany te sprawiają, że zmieniają się potrzeby społeczeństwa, młodzi ludzie myślą inaczej, a dzieci rozwijają się w sposób, który wcześniej wychowawcom, pedagogom oraz rodzicom nie był znany. Należy się zatem zastanowić, co zrobić, aby edukacja nie była tylko i wyłącznie monotonnym procesem, w którym wiedza jest oderwana od świata uczniów. Być może pedagodzy powinni podjąć próbę podążania za uczniami, aby prowadzone lekcje, zajęcia były dla nich ciekawe i atrakcyjne.

Warto jednak zaznaczyć, że wzbudzenie zainteresowania u dziecka jest coraz trudniejsze, a nauczyciele powinni dołożyć wszelkich starań, aby aktywnie uczestniczyło w lekcjach lub zajęciach. W celu aktywizacji ucznia pomocnym narzędziem są neomedia, które są obecne w codziennym życiu niemalże każdego z nas.

Hipermedia i technologie informacyjne oraz ich szanse wykorzystania w edukacji

Pojęcie i charakterystykę multimediów J. Gajda określa następująco: *hipermedia lub multimedia to środki techniczne, których podstawą jest komputer w sieci, z oprogramowaniem, podłączony do innych mediów, jak monitor, magnetowid, odtwarzacz płyt kompaktowych, skaner, drukarka, mikrofon, co pozwala na dowolne wykorzystywanie i łączenie różnych pod względem kodu tekstów, ich przetwarzanie, tworzenie i rozprzestrzenianie za pośrednictwem internetu. W przeciwieństwie do mass mediów nie są nadawane z centrum. Nadawcami są zazwyczaj pojedyncze osoby, które w dowolnym miejscu i czasie mogą wysłać oraz odbierać informacje¹.*

¹ J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 21.

Powyższa definicja określa w pewnym sensie stadia rozwoju multimediiów – wyznaczone przez upowszechnianie się poszczególnych wynalazków technologicznych związanych z przetwarzaniem i transmisją informacji.

Gdzie można upatrywać szans edukacyjnych wykorzystania hipermediów? J. Gajda poszukuje ich w czterech aspektach:

- w olbrzymim wzroście oferty programowej, obliczonej na zaspokajanie różnorodnych grup odbiorców,
- w możliwości realizacji szeroko pojętej edukacji, a szczególnie w wymiarze edukacji instytucjonalnej (szkolnej), równoległej i ustawicznej,
- w aktywizacji społeczności lokalnej wychowaniu do samorządności,
- we wzroście poziomu wykształcenia².

Aby jednak skutecznie wykorzystać tego typu pomoc dydaktyczną, należy pamiętać o tym, aby treść była odpowiednia dla odbiorcy w danym wieku (uwzględniając także wiek psychologiczny, indywidualne predyspozycje, potrzeby i preferencje uczniów oraz ich kompetencje poznawcze).

Komputer w edukacji

Komputer w edukacji staje się coraz bardziej powszechny, a klasy szkolne coraz mniej przypominają swoim wyglądem klasy sprzed kilku lat. Warto się zastanowić nad tym, jakie funkcje może spełniać komputer będący środkiem dydaktyczno-informacyjnym. Komputer może służyć jako:

- multimedialny podręcznik,
- środek do prezentacji i ilustracji przekazywanej wiedzy,
- narzędzie do rozwiązywania problemów (zadań),
- narzędzie do wyszukiwania, selekcjonowania, gromadzenia i udostępniania informacji,
- narzędzie do projektowania,
- narzędzie kompensacyjne dysfunkcji narządów u osób niepełnosprawnych³.

Komputer niesie za sobą wiele zalet edukacyjnych, organizacyjnych czy też rozrywkowych. Pomaga on w nauczaniu, ale też w uczeniu się, daje szybki dostęp do informacji, możliwość wielu zastosowań. Jest też aktualnie najczęściej wybieraną formą spędzania czasu wolnego. Jednak poza wieloma zaletami, jak wszystko, ma też swoje wady. Zaliczyć możemy do nich uzależnienia (od gier czy internetu),

² J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 65.

³ Zob. np. J. Grzesiak, *Komputer w edukacji początkowej dzieci w obliczu społeczeństwa informacyjnego*, w: *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, UP, Kraków 2009, s. 62–68; P. Grzegorzewski, *Rola multimediiów elektronicznych w bibliotece w kształtowaniu postaw i zachowań dzieci i młodzieży*, w: M. Drzewiecki, *Biblioteka w społeczeństwie informacyjnym. Edukacja – Informacja – Media*, Wyd. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2005, s. 93.

a także w konsekwencji: agresję, izolację od innych czy też zagubienie się mające przejaw w nieprawdziwości informacji.

Programy edukacyjne

Programy edukacyjne są coraz częściej stosowane w edukacji klas I–III. Dzieci lubią z nich korzystać, ponieważ mają często formę zabawy; uczniowie rozwiązują zagadki, kolorują, liczą, a to wszystko przy użyciu komputera, który jest dla nich czymś atrakcyjnym.

J. Gajda podaje kilka przykładów tego rodzaju programów⁴:

- *Literki – cyferki* to program przeznaczony dla dzieci w wieku od 5 do 8 lat. Dziecko rozbudza w sobie zainteresowanie odnośnie nauki czytania i pisanie. Można tu znaleźć różnego rodzaju ćwiczenia na spostrzegawczość oraz koncentrację i koordynację wzrokowo-ruchową.
- *Ortografia dla najmłodszych* – tutaj pociecha może dobierać wyrazy do rysunku, który koloruje. Dziecko uczy się kojarzyć słowa z przedmiotami, ucząc się przy tym ortografii.
- *Kukułcze gniazdo* – program, w którym występuje realizacja nauczania zintegrowanego, na który ostatnio tak bardzo kładzie się nacisk. Uczeń może się uczyć liter, rozpoznawania nazw zwierząt, odróżniania kolorów, a to wszystko dzieje się w ogrodzie zoologicznym, który zwiedza, korzystając z tego programu edukacyjnego.

Programy edukacyjne na płytach CD są coraz częściej dołączane do podręczników dla uczniów klas młodszych. Będąc na praktykach w klasie I, miałam możliwość zaobserwowania zajęć komputerowych, na których uczniowie korzystali z programu *Razem w szkole*. Widać było, że chętnie rozwiązują różnego rodzaju zadania, czy wykonują różne ćwiczenia, a przy tym dyskutują na temat danego zagadnienia występującego w programie. Dodam jeszcze, że dzieci bardzo czekały na zajęcia komputerowe, które były dla nich rozrywką przez edukację.

Animacje i symulacje

Animacja komputerowa to *specjalna technika realizacji filmowej lub komputerowej, wywołująca efekt ożywiania obiektów podczas szybkiej projekcji serii statycznych obrazów reprezentujących kolejne fazy ruchu*⁵. Przykładami animacji mogą być: filmy animowane, gry komputerowe czy prezentacje multimedialne.

Animacja może być stosowana w przedszkolu i szkole podstawowej. Ma swoje uzasadnienie, gdy nie można czegoś pokazać w rzeczywistości – wtedy właśnie

⁴ J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 139.

⁵ K. Wieczorkowski, *Animacja komputerowa w pedagogice*, w: T. Lewowicki, *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, t. II, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 31

przez ten zabieg pokazujemy różnego rodzaju zjawiska czy procesy, które zachodzą np. w przyrodzie. Jest to skuteczna metoda, ponieważ uczniowie lepiej przyswajają obraz, niż słowa i dzięki temu mogą sobie bardziej coś uświadomić, a co za tym idzie – lepiej zapamiętać (co nie znaczy, że animacja nie może być wspierana słowem). Za pomocą takiej symulacji możemy przeprowadzać eksperymenty i doświadczenia.

Internet

Można zaobserwować, że mimo młodego wieku dzieci dość szybko zaczynają korzystać z sieci globalnej, jaką jest internet. Aby z niego korzystać efektywnie, trzeba przede wszystkim umieć z niego korzystać. Uczniowie muszą wiedzieć, że nie każda informacja tam zamieszczona jest prawdziwa, a wyszukiwanie określonych wiadomości na dany temat wymaga selekcji: trzeba umieć rozróżnić informacje ważniejsze, od tych mniej ważnych, bądź totalnie nieistotnych.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia: w przypadku dzieci korzystanie z internetu powinno odbywać się pod nadzorem. Powszechnie wiadomo, że sieć niesie za sobą poważne zagrożenia, dlatego należy chronić przed nimi pociechy i uświadamiać je w konsekwencjach wynikających z korzystania tego typu przekazu.

Nowe technologie a trudności w nauce czytania i pisania

Problem dysleksji jest powszechnie znany i obejmuje trudności w nauce czytania i pisania. Nowe technologie nie tylko są przeznaczone dla dzieci, które łatwo przyswajają wiedzę i bez większych kłopotów uczą się czytać i pisać. Możemy je również zastosować w przypadku uczniów z w/w trudnościami. E. Szala podaje, że *wśród opracowanych i wdrażanych programów terapeutycznych znaczną grupę stanowią te, które wykorzystują gry edukacyjne, pakiet Office, specjalistyczne programy logopedyczne, specjalistyczne programy komputerowe dla dzieci z dysleksją, EEG Biofeedback*⁶. Tego typu programy komputerowe wspomagają pamięć dziecka, które uczy się przez interakcje słuchowo-wzrokowe, ale też dają możliwość śledzenia tempa uczenia się. Korzystając z internetu, w którym ludzie się komunikują, uczniowie dyslektyczni nabywają umiejętność pisania, wypowiedziania się. Ponadto programy multimedialne są – jak wcześniej wspomniałam – integracją wzroku, słuchu oraz rozwijają wyobraźnię przestrzenną i pamięć. Ponadto są atrakcyjne dla uczniów i w niczym nie przypominają typowej edukacji – zwykle są bardziej traktowane jako rozrywka.

⁶ E. Szala, *Nowe technologie w edukacji dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania*, w: T. Lewowicki, *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, t. II, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 74 – 83.

Kompetencje współczesnego nauczyciela a korzystanie z multimediiów

Zanim przejdziemy do konkretnych kompetencji nauczycieli, wyjaśnijmy, czym one w ogóle są. Definicji jest wiele, jednak zaprezentuję tylko wybrane, przytoczone przez M. Czerepaniak-Walczak:

- kompetencja to zdolność i gotowość do wykonywania zdań na określonym poziomie (wg O.H. Jenkinsa),
- kompetencja to wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany),
- kompetencja to szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby o konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie⁷.

Aby odpowiednio postugiwać się technologią, należy być do tego odpowiednio przygotowanym. Nauczyciele powinni znać przede wszystkim narzędzia technologii informacyjnych i potrafić je odpowiednio i efektywnie wykorzystywać na zajęciach.

Krystyna Żuchelkowska zwraca uwagę na wykorzystanie komputera w edukacji przedszkolnej. Autorka podaje, na co należy zwrócić uwagę podczas przygotowywania procesu wychowawczo-dydaktycznego z wykorzystaniem komputera:

- gotowe oprogramowanie edukacyjne,
- edytory tekstowe i graficzne,
- tworzenie przez nauczycieli przedszkoli własnych prezentacji multimedialnych,
- korzystanie z internetu⁸.

W obszarach kompetencji współczesnego nauczyciela upatruje się między innymi:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe),
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje medialne i techniczne⁹.

Skupię się jednak na tych ostatnich, które mają związek z warsztatem pracy nauczyciela i ucznia, a dokładniej jego organizowaniem. Do tych kompetencji należy stosowanie

⁷ M. Czerepaniak-Walczak, w: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPI², Poznań 2003, s. 22–23.

⁸ K. Żuchelkowska, *Komputer w edukacji przedszkolnej*, w: T. Lewowicki, *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 263–269.

⁹ Zob. J. Grzesiak, *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2014, s. 9–16, W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPI², Poznań 2003, s. 24–29.

efektywne mediów. To przede wszystkim wiedza i kompetencje metodyczno-techniczne nauczyciela, który:

- ma pełne rozeznanie w medialnych zasobach dotyczących nauczania danego przedmiotu,
- potrafi zanalizować i ocenić zasoby medialne,
- potrafi obsłużyć w zakresie podstawowym urządzenia medialne,
- ma motywację do unowocześniania warsztatu pracy swojego i uczniów,
- zna zasady ergonomii pracy z mediami w warunkach szkolnych,
- wie, jak wykorzystać komputer w edukacji, czyli:
 - zna podstawowe funkcje multimedialnego zestawu komputerowego,
 - potrafi korzystać z internetu,
 - radzi sobie w sytuacji awarii sprzętu itd.¹⁰

Śródroczna praktyka pedagogiczna – refleksje własne

Jak już wcześniej wspominałam, na śródrocznych praktykach pedagogicznych miałam możliwość obserwacji zajęć komputerowych w klasie I szkoły podstawowej (6-latkki). Obecnie odbywam praktyki w tej samej klasie i już pierwszego dnia mogłam ponownie zaobserwować taką lekcję. Kiedy wykładowca zapytał, która ze studentek widziała tego typu zajęcia, okazało się, że byłam jedną z niewielu, która miała to szczęście.

Sala komputerowa (inaczej niż poprzednio, gdy w pracowni były komputery stacjonarne) była wyposażona w nowe laptopy, do których podłączono mysz przewodową. Zazwyczaj każdy uczeń miał dostęp do urządzenia, tylko w sporadycznych przypadkach zdarzało się, że przy jednym stanowisku siedziały dwie osoby. Zadaniem uczniów było wykonanie w programie graficznym projektu swojego wiosennego ogrodu, w którym będą znajdować się uprzednio poznane gatunki roślin.

Prawie każde dziecko było zaangażowane w lekcję. W przypadku, gdy stanowisko zajmowały dwie osoby: jedna pracowała w programie graficznym a druga, w razie potrzeby, pomagała jej. W każdym jednak przypadku dzieci ustalały między sobą wygląd ogrodu i gatunki roślin, jakie miały się tam znajdować. Pierwszy raz próbowały podpisywać rośliny i jak się okazało, szybko znalazły sposób, w jaki można to zrobić, a mianowicie przez wstawienie pola tekstowego. Lekcja okazała się dla nich ciekawa, uczniowie chętnie chwalili się swoimi ogrodami i o nich opowiadali.

Pojawia się tylko pytanie: na ile faktycznie aktywne były osoby siedzące obok kolegi pracującego przy komputerze? Zazwyczaj uczniowie wymieniali się i dzielili obowiązkami, wspólnie podejmowali decyzje dotyczące wyglądu ich ogrodu. Gdy jedna osoba rysowała, druga podpisywała wykonany obrazek. Widać było wzajemną pomoc, szacunek do pracy kolegi i chęci, aby ten drugi również podejmował aktywność.

Na koniec zajęć nauczycielka oceniła prace wykonane przez uczniów i pozwoliła im zachować je na pulpicie komputera. Zaobserwowałam, że dzieci bardzo chętnie

¹⁰ Por. J. Grzesiak, *Komputer w edukacji początkowej...*

oglądały pracę swoich rówieśników, były zaciekawione postawionym im zadaniem i skłonne zadawać różnego typu pytania. Z lekcji wyszły zadowolone, uśmiechnięte i jakby „oderwane” od typowych zajęć lekcyjnych.

Warto też zauważyć, że nauczycielka tej klasy przygotowuje prezentacje w celu omówienia tematu. Przykładem może być prezentacja omawianych rodzajów lalek teatralnych. Uczniowie chętnie podziwiali na kolejnych slajdach różnego typu lalki, których nigdy nie widziały i odbiegały wyglądem od zwykłych lalek wykonanych przez amatora.

Podsumowanie

Jednak nic z tego, jeśli placówka, w której pracujemy, nie będzie do tego odpowiednio przygotowana. Jeśli nauczyciel zdobędzie określone kompetencje, a szkoła zapewni mu warunki do pracy i wykorzystywania mediów na lekcjach bądź zajęciach, uczeń chętniej będzie uczęszczał do takiej placówki, więcej zapamięta, a nauczanie i uczenie się będą efektywniejsze.

Refleksyjne spojrzenie studenta na jakość praktyki pedagogicznej

Eliza Staciwa

1. Specyfika dokumentacji szkolnej – niepokój jej samodzielnego tworzenia w zawodzie nauczyciela

Odbywając praktykę, zapoznałam się z dokumentacją szkolną. Są to: dziennik lekcyjny, teczka wychowawcy (arkusz oceny opisowej ucznia, ocena opisowa w języku angielskim), teczka ucznia (kwestionariusz mowy, badanie motoryki artykulacyjnej, wywiad z rodzicem dziecka), plan wychowawczy, szkolny system oceniania, podstawa programowa, statut szkoły, karta nauczyciela¹. Pamiętać należy też o diagnozie wstępnej i końcowej. Mój niepokój wzbudziło tworzenie planu rocznego zajęć. Jest to plan zawierający całoroczny tok nauczania uczniów, który nauczyciel musi sporządzić i przekazać dyrektorowi szkoły. Niestety, na praktykach nie miałam możliwości zapoznania się z takim planem. Zwracam się do obecnych studentów studiów pedagogicznych o to, aby zwrócili uwagę na dokumentację szkolną, ponieważ jest ona nieodzownym elementem pracy przyszłych pedagogów. Nauczyciel tworzy i gromadzi wiele dokumentów, które z pewnością są pracochłonne, wymagają korzystania z różnych źródeł wiedzy (np. książki, artykuły naukowe, rozporządzenia, podstawa programowa czy strony edukacyjne), dlatego, będąc na praktyce zawodowej, studenci powinni nie tylko zapoznać się z gotową dokumentacją, ale również mieć możliwość zobaczyć, jak tworzy się np. plan roczny. Jest to ważny i konieczny aspekt pracy przyszłych nauczycieli. Dlatego też, drodzy studenci – nie bójcie się zadawać pytań swoim opiekunom, pytajcie o szczegóły tworzenia poszczególnych dokumentów. Im więcej dowiecie się na praktyce zawodowej, tym lepiej poradzicie sobie w zawodzie nauczyciela.

¹ T. Komorowski, *Prawo w praktyce oświatowej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, s. 25.

2. Nauczanie i wychowywanie uczniów – niepokój przyszłych nauczycieli w konstruowaniu zajęć i właściwym przekazywaniu wiedzy

Jednym z najprzyjemniejszych momentów praktyki zawodowej jest prowadzenie zajęć. Wtedy wcielamy się w rolę nauczyciela takiego, jaki zawsze nam się marzył w dzieciństwie. Czy tak jest? Nie zawsze. Wykorzystujemy różne metody nauczania², jednak często posługujemy się stereotypowymi metodami nauczania bądź też wybieramy ogólnie przyjęty sposób nauczania. Przykład: Rozpoczynając zajęcia (tu: z języka angielskiego) często stosujemy płasy, gry, zabawy, piosenki, rebusy czy krzyżówki. Ja wykorzystałam krzyżówkę (dot. artykułów spożywczych). Stworzenie dużego formatu krzyżówki z różnymi rysunkami i obrazkami zajęło mi 2 godz. Przedstawiłam krzyżówkę dzieciom na zajęciach. Reakcja była neutralna (ani uśmiechu, ani smutku). Uczniowie rozwiązali krzyżówkę w ciągu trzech minut. Następnie przeszliśmy do dalszych czynności. Chciałabym skupić się na krzyżówce, która po głębszej refleksji nie była zadowalająca nie tyle dla dzieci, co dla mnie. Teraz wiem, że przy tworzeniu środków dydaktycznych, trzeba sprawdzić nie tylko ich cel (najlepiej więcej niż jeden), jak również, co nowego, interesującego wniesie nam do zajęć. Warto to zrobić, chociaż dla takich słów: *fajna była ta lekcja*. Proponowałabym zamiast tej krzyżówki zainwestować w żywe okazy (owoce, warzywa), które np. przykrywamy chustą i dzieci przez dotyk odgadują co to za okaz, przez co działamy na więcej zmysłów (uczniowie mogą dotknąć okazów, powąchać, a nawet spróbować). Uczniowie nie tylko lepiej zapamiętają zaplanowany materiał, ale będą choć trochę zaskoczeni prostą a zarazem skuteczną metodą.

Poza nauczaniem, nauczyciel także wychowuje uczniów. Zwraca uwagę na różne ich zachowania, dyscyplinę w klasie oraz kreuje właściwe postawy. Nie jest to proste zadanie, ponieważ każdy uczeń jest indywidualną jednostką³ i na jego zachowanie mogą mieć wpływ różne czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne. Nauczyciel musi postawić trafną diagnozę, poznać przyczynę takiego zachowania i reagować właściwie do sytuacji. Odbывая praktykę spotykamy klasy na różnych etapach edukacyjnych, dlatego dla praktykantów trudno jest się odnaleźć w tak różnorodnych sytuacjach. Jedne klasy są bardzo spokojne, a kolejne bardzo żywiołowe. Nauczyciel w takich warunkach musi być kreatywny⁴ i wyposażony w wiele technik i metod edukacyjnych, aby stworzyć sobie i uczniom dogodne warunki do nauki. Przykład: nauczyciel przyjazny – nauczyciel surowy. Uczniowie trafiają do dwóch grup, w jednej jest nauczyciel przyjazny, a w drugiej – nauczyciel surowy. W grupie,

² A. Sajdak, *Metoda kształcenia*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 180–186.

³ M. Łobocki, *ABC Wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 78–79.

⁴ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, w: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2013, s. 35–37.

gdzie jest nauczyciel przyjazny, uczniowie chętnie przychodzą na zajęcia, bawią i uczą się z prowadzącą, która stopniowo pozwala na więcej swobody, nie stawia żadnych barier, przez co coraz trudniej jest jej zapanować nad grupą i nie może prowadzić zajęć. Uczniowie biegają po klasie, nie reagują na polecenia nauczyciela. Sytuacja staje się dość krytyczna. W grupie drugiej, gdzie jest surowy nauczyciel, uczniowie niechętnie chcą zostać w klasie, boją się nauczyciela, który jasno określił zasady współpracy. Pragnie, aby uczniowie stosowali się do tych reguł. Początkowo współpraca nie zapowiada się korzystnie, jednak z czasem nauczycielowi udaje osiągnąć się cel i praca z dziećmi jest niewiarygodnie obiecująca. Uczniowie chętnie współpracują z nauczycielem, jest świetna komunikacja między nimi, przez co zajęcia przebiegają sprawnie dla obu stron z obopólną korzyścią. Zachowane są właściwe relacje uczeń – nauczyciel, dzięki czemu każdy czuje się bezpieczny, a co najważniejsze, może się rozwijać w tak zorganizowanej grupie. Przedstawione powyżej dwa przykłady nauczycieli ukazują, jak ważną rolę odgrywają zajęcia początkowe. Pierwszy nauczyciel (przyjazny), który jest przyjacielski i uczniów traktuje jak kolegów, w fazie końcowej prowadzenia zajęć nie radzi sobie z dyscypliną w klasie, natomiast drugi nauczyciel (surowy), który jasno określa reguły współpracy na samym początku ma możliwość stopniowania dyscypliny w klasie, przez co uczniowie wiedzą, kiedy mają się skoncentrować i zmobilizować do działania, a kiedy mogą pozwolić sobie na więcej swobody. Mam nadzieję, że powyższe przykłady pozwolą każdemu przyszłemu nauczycielowi zrozumieć, że nauczyciel surowy nie oznacza osoby, która stosuje jakieś kary czy jest niemiły albo niedostępny. Podane zostały dwa skrajne przypadki nauczycieli, dlatego naszym zadaniem jest znalezienie wyśrodkowania tych dwóch przypadków, które mogą ułatwić nam pracę w przyszłym zawodzie nauczyciela.

3. Wyższa jakość praktyki pedagogicznej – autoewaluacja praktykanta na podstawie praktyk, zmniejszenie niepokoju w dydaktyce przez samodzielne poszerzanie wiedzy

Prowadząc zajęcia, należy dysponować wiedzą, którą przekazujemy uczniom. Nauczyciel czy praktykant wykorzystuje różnorodne środki i metody nauczania⁵. Niektóre metody sprawiają, że uczeń łatwiej przyswaja wiedzę, jednak niektóre metody mają mniejszą siłę przebicia. Analizując literaturę w trakcie praktyki czy w czasie obecnym, dostrzec można, że wykorzystanie tylko jednej metody nauczania nie jest zbyt korzystne, np. sam przekaz słowny będzie zapamiętany na krótki okres. Dlatego warto łączyć różne metody (słowne, praktyczne), aby dany materiał został zrealizowany pomyślnie. Nauczyciel powinien się ciągle dokształcać, aby nie popaść w rutynę. Zachęcam do korzystania z literatury, np. *Interaktywne metody nauczania* M. Jadczyk czy *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* pod red. K. Kruszewskiego

⁵ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, s. 81.

oraz korzystania z edukacyjnych stron internetowych np. ore czy głos nauczycielski. Wyżej wymienione źródła to tylko kropla w morzu dostępnych materiałów edukacyjnych, jednak warto od czegoś zacząć. Po zakończonej praktyce zawodowej często się zastanawiałam, jak mogłabym ulepszyć swoje zajęcia albo jak wykonać dane zadanie inaczej – bardziej efektywnie. Jednak po upływie czasu, niektóre wspomnienia i pomysły ulatniały się, dlatego postanowiłam udokumentować swoje niepowodzenia (we własnym poczuciu) w celu ich ulepszenia czy przeanalizowania. Zachęcam studentów do stosowania tej techniki, ponieważ zmniejsza to możliwość popełniania takich samych błędów, a jednocześnie prowadzi do autorefleksji nad własnym nauczaniem. Studenci na praktykach stykają się z krytyką, którą czasami źle interpretują. Krytyka nie powinna być odbierana jak negatywna uwaga, lecz jako źródło do udoskonalenia własnych umiejętności. Warto wysłuchać opinii na swój temat od bardziej doświadczonych osób, aby w przyszłości unikać niewłaściwych zachowań. Każda krytyka przekazana we właściwy sposób (bez złośliwości) i we właściwych okolicznościach pozwoli na analizowanie własnych niepowodzeń i ich niwelowanie. Przykład: Nauczyciel zwrócił mi uwagę, żebym lepiej dysponowała czasem zajęć. Przyjęłam krytykę, przeanalizowałam tok zajęć i na kolejnych zajęciach zagośparowałam czas znacznie lepiej. Nauczyciel mnie pochwalił, przez co i ja osiągnęłam swój cel.

Reasumując, niepokój w dydaktyce przyszłych nauczycieli będzie mniejszy im wiedza oraz umiejętności będą nieustająco poszerzane. Bycie doskonałym nauczycielem⁶ nie jest łatwe i droga do sukcesu wymaga wielu poświęceń, jednak każdy z nas dąży do najważniejszego celu – przekazania dzieciom wiedzy tak, aby ich młody umysł chłonał cenne informacje w interesujący go sposób.

⁶ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 553–556.

Doskonalenie kompetencji nauczycielskich w toku praktyki studenckiej – wyniki i analiza badań własnych

**Dorota Gołdyn
Marta Konopacka
Joanna Walczak
Justyna Winkiel**

Student, jako przyszły nauczyciel, spotyka się z dwoma wymiarami kształcenia: wymiarem teoretycznym i praktycznym. Podczas zajęć na uczelni wykładowcy przekazują mu wiedzę ogólnopedagogiczną, metodyczną, merytoryczną i psychospołeczną. Student zdobywa potrzebne mu wiadomości, a także otrzymuje wskazówki do tego, jak działać. Podczas praktyki student wychowuje i uczy dzieci w wieku przedszkolnym oraz w wczesnoszkolnym. Idąc na praktykę, powinien pamiętać o słowach, którymi rozpoczyna się książka Janusza Korczaka: *Jak kochać dziecko: Jak, kiedy?, ile?, dlaczego?*¹ Młody człowiek powinien oddać się refleksji i odpowiedzieć sobie na pytania: Co i jak chcę przekazać dziecku? Jakie zakładam cele i efekty do osiągnięcia. Są to swoiste drogowskazy, które każdy nauczyciel powinien odnieść do swojej praktyki². W wyniku doświadczeń zdarzeń krytycznych³ w trakcie zajęć z dziećmi, studenci nieustannie dążą do zwiększenia swoich kompetencji. Celem badań własnych było zdobycie informacji odpowiadających na poniższe pytania:

1. Co o kompetencjach pedagogicznych piszą teoretycy i praktycy?
2. Czy studenci mają kompetencje zawodowe cenione na rynku pracy oraz jak oni sami postrzegają swój samorozwój na przestrzeni 3 lat studiów?
3. Ile godzin praktyki i teorii odbyli studenci pedagogiki w trakcie trzech lat edukacji?

¹ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, wyd. Jacek Santorski & Co, 1998.

² J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Konin 2010, s. 15–16.

³ Por. D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*, wyd. WSiP, 1996.

4. Jak studenci oceniają jakość przygotowania merytorycznego oraz realizację praktyki pedagogicznej?
5. Czym są praktyki studenckie dla nauczycieli prowadzących (opiekunów w placówkach oświatowych)?
6. Jak uczniowie klasy 3 szkoły podstawowej postrzegają zajęcia prowadzone przez studentów?

Aby zrealizować postawiony cel, przeprowadzono badania sondażowe. Odpowiedzi na ankietę internetową na temat: „Jakości odbytych praktyk zawodowych w placówkach oświatowych oraz samooceny teoretycznego i metodologicznego przygotowania studentów w ramach nauki w Uczelni” udzieliło 27 studentów trzeciego roku pedagogiki PWSZ w Koninie. Informacji, przez wypełnienie arkusza ankiety, udzieliło także 22 uczniów klasy 3 szkoły podstawowej. Przeprowadziłyśmy również wywiad z wychowawcą, nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, która od kilkunastu lat jest opiekunem praktyk.

Kompetencje pedagogiczne przyszłych nauczycieli

Z perspektywy młodego praktyka należy jasno powiedzieć, że konfrontacja z rzeczywistością nie należy do łatwych. Młody człowiek pełen pasji, nasiąknięty ideologią konstruktywizmu, wczytany w słowa Janusza Korczaka napotyka na swojej drodze stagnację, uprzedzenia, stereotypy, aż w końcu często bezradność, poczucie beznadziei i brak siły. Każdy innowacyjny program nauczania będzie spotykać się z odrzuceniem i krytyką, jeżeli nie trafi w ręce człowieka, który będzie w stanie: walczyć z przyzwyczajeniami kolegów z grona pedagogicznego; uporać się z niefunkcjonującymi dobrze przepisami prawnymi i systemem placówki; jednoczyć sobie uczniów, rodziców i innych nauczycieli wychowawców. W zawodzie pedagoga kompetencje miękkie mają ogromne znaczenie ze względu na interaktywny charakter pracy. Cz. Banach trafnie zauważa, że przed pedagogami stoi obowiązek stałego i świadomego podejmowania wyzwań w sferze szerokorozumianego rozwoju swoich wiadomości i umiejętności. Konieczne jest kształtowanie takich kompetencji, jak „poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna i organizacyjno-techniczna”. XXI wiek to ciągła zmienność świata, dynamiczny rozwój nauki i techniki, globalizacja, znaczący wpływ mass mediów oraz modyfikacja w systemie wartości (konsumpcjonizm, relatywizm)⁴. Nauczyciel-refleksyjny praktyk, poza kompetencjami technicznymi (np. metodyka, umiejętność doboru środków dydaktycznych), powinien mieć szereg kompetencji praktyczno-moralnych (miękkich), które umożliwią mu między innymi prowadzenie dialogu czy też zadawanie pytań i gotowość stałej interpretacji rzeczywistości⁵.

⁴ Cz. Banach, *Nauczyciel*, w: red. T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 551.

⁵ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: red. T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 553–567.

Rynek pracy stawia przed kandydatami na nauczycieli wysokie wymagania. Konkurencja jest duża. Uczelnie co roku wydają nowych absolwentów, natomiast placówek oświatowych jest coraz mniej. Miękkie kompetencje to najważniejsze kompetencje zawodowe. Są one kluczowe dla powodzenia na ścieżce kariery⁶. Potencjalny pracownik musi się więc wyróżnić, być wszechstronny i gotowy podołać wyzwaniom, jakie stawia nauczanie, wychowanie oparte na współczesnych trendach w edukacji. Pedagodzy powinni zatem nabyć zarówno kompetencje twarde, jak i miękkie. *Posiadanie wysoko rozwiniętych kompetencji miękkich gwarantuje stabilność zatrudnienia i ciągłość kariery zawodowej w większym stopniu niż tylko same kwalifikacje merytoryczne*⁷. Od kandydatów na stanowiska wymaga się między innymi kreatywności, elastyczności, komunikatywności oraz umiejętności radzenia sobie z emocjami. Mimo to, że kompetencje obu grup znacznie wpływają na efektywność pracy, nie zawsze traktowane są jako równie istotne. W toku nauczania przyszłych nauczycieli większy nacisk kładziony jest na kompetencje twarde, natomiast kompetencje miękkie realizowane są w ramach samorozwoju.

Jak studenci PWSZ w Koninie oceniają rozwój swoich kompetencji miękkich, które mieli okazję wykorzystywać w rzeczywistych i naturalnych kontaktach z dziećmi, innymi studentami czy też nauczycielami?

Tabela 1. Spis kompetencji miękkich oraz ocena studentów ich własnego rozwoju⁸

nazwa kompetencji	Rozwój jakich kompetencji miękkich zauważyłeś w sobie podczas praktyki pedagogicznej?		
	stopień rozwoju		
	brak	umiarkowany	znaczący
asertywność	0	27	0
autoprezentacja	1	12	14
budowanie relacji	2	9	16
dążenie do rezultatów	3	11	13
etyka i wartości	1	10	16
gotowość do uczenia się	2	14	11
inteligencja emocjonalna	0	0	27
komunikatywność	2	11	14
kontrola emocjonalna (opanowanie)	1	9	17
kreatywność	2	17	8
negocjowanie	1	11	5
organizacja pracy własnej	2	9	16
pewność siebie	2	18	7
prowadzenie prezentacji	4	16	7
przywództwo	4	15	8
samodzielność	2	12	13
współpraca w zespole	1	10	16

⁶ W. Szulc, *Kompetencje miękkie. Jak je rozwinąć i wykorzystać na rynku pracy*, online, <http://www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/zdjecia/file/ebooks/KOMPETENCJE%20MI%20I%20C4%98KKIE.pdf>, [dostęp: 22.03.2015].

⁷ Tamże.

⁸ Wyniki badań własnych.

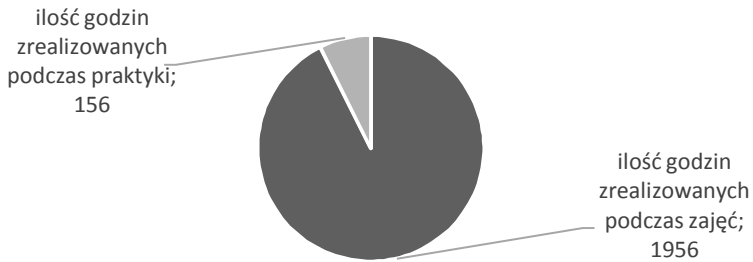
Studenci ocenili swój rozwój kompetencji miękkich. Umocnili najbardziej swoją inteligencję emocjonalną. Można wysnuć hipotezę, że praktyki studenckie, obcowanie z dziećmi, praca w grupach studenckich przyczyniła się do wzrostu umiejętności rozumienia własnych emocji oraz wykazywania troski i zrozumienia wobec przeżywanych emocji przez innych. Studia na pedagogice pomogły młodym ludziom w stopniu umiarkowanym rozwinąć swoją asertywność i wzmocnić pewność siebie. Prowadzenie prezentacji oraz przywództwo wypadło najslabiej. Młodzi ludzie nie czują się pewnie (oraz nie zauważyli wzrostu tych umiejętności podczas studiowania) w wystąpieniach publicznych oraz znajomości technik prezentacji pozwalających wpływać na słuchaczy i przyciągać ich uwagę. Nie czują się silni w budowaniu autorytetu wśród innych, motywowaniu i inspirowaniu. Jest to niepokojące, ponieważ są to kluczowe zadania nauczyciela-mentora. Wartościowe byłoby zorganizowanie przez uczelnie szeregu szkoleń kompetencji miękkich. Prawie połowa ankietowanych wyraziła chęć uczestnictwa w takich kursach.

Wiedza teoretyczna a praktyka

Sfery teoretyczna i instrumentalna, mimo wielu różnic, powinny łączyć się i determinować wzajemnie. Jak zauważa profesor J. Grzesiak *Praktyka pedagogiczna jest wyróżniona jako ważny element strukturalny toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela*⁹. Na każdym roku studiów obowiązkiem studenta była realizacja praktyki pedagogicznej. Postępowanie pedagogiczne i wychowawcze każdego ze studentów było wartościowane przez nauczyciela-opiekuna w placówkach oświatowych. Nauczyciel zwracał uwagę zarówno na wiedzę merytoryczną, metodyczną oraz właściwe podejście do dzieci. Studenci w trakcie praktyki otrzymywali wiele cennych uwag, wskazówek od mentorów, opiekunów zarówno w szkołach, jak i przedszkolach. Młody praktyk miał możliwość wykazać się refleksyjnym podejściem oraz zdobyte informacje wdrożyć do pracy zawodowej, aby osiągnąć założone cele i uczynić swoje działanie efektywne. Istotne jest, aby studenci potrafili dokonać ewaluacji swoich działań, a także formułować dezyderaty na przyszłość, aby jakość działania wzrastała. J. Grzesiak podkreśla, że o jakości praktyk pedagogicznych decydują korzyści, które każdy ze studentów wyniósł z praktyki, dzięki *wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznych wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole*¹⁰. Warto zauważyć, że przeniesienie teorii na grunt praktyki może wydawać się trudne, bowiem nie chodzi tu o mechaniczne prezentowanie swej wiedzy, lecz o umiejętność jej zastosowania w wielu różnych sytuacjach, o umiejętność refleksyjnego podejścia do wielu spraw. Dzięki wiedzy zdobytej na uczelni, nasze praktyki były efektywniejsze, ponieważ nie ma praktyki, bez odpowiedniej teorii.

9 Tamże, s. 11.

10 Tamże, s. 19.



Rys. 1. Liczba godzin zajęć zrealizowanych w murach uczelni oraz wymagana minimalna liczba godzin praktyki pedagogicznej

Podczas trzyletniej edukacji studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna z przedszkolną zrealizowali na uczelni 1956 godzin zajęć. Zdobyta wiedza znalazła zastosowanie w praktyce. Podczas trzyletniej edukacji zrealizowano 150 godzin praktyki. Studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna z przedszkolną z językiem angielskim zrealizowali dodatkowo 420 godzin zajęć teoretycznych, co daje łącznie 2376 godzin. Zrealizowali też o 60 godzin praktyk więcej, czyli łącznie 210 godzin. Na 150 godzin praktyki, które każdy student miał obowiązek zrealizować, składało się: ponad 70 godzin obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczyciela, 10 godzin obserwacji zajęć prowadzonych przez studentów z grupy, 40 godzin samodzielnego prowadzenia zajęć, pozostałe godziny przeznaczone były na zapoznanie się z dokumentacją danej placówki, a także z czynnościami diagnostycznymi mającymi na celu poznanie zespołu uczniowskiego, wybranych przypadków indywidualnych, wywiadów z nauczycielem, logopedą i pedagogiem szkolnym.

Jak studenci oceniają jakość przygotowania merytorycznego oraz realizację praktyki pedagogicznej?

Ankieta internetowa kierowana do studentów III roku pedagogiki zawierała 15 pytań. Odpowiedzi udzieliło 27 studentów, co stanowi około 46% wszystkich uczących się na tym kierunku.

1. W jakim stopniu opanowałeś podczas kształcenia w bloku metodycznym umiejętności praktyczne do nauczania w szkole podstawowej?
2. W jakim stopniu opanowałeś podczas kształcenia w bloku metodycznym umiejętności praktyczne do nauczania i wychowania w przedszkolu?
3. Jak często i jakie metody i formy zastosowałeś podczas praktyki studenckiej?
4. Jaka była reakcja nauczyciela (opiekuna w szkole podstawowej) na nowości i nowe metody prowadzenia, które chciałeś zastosować?
5. Jaka była reakcja nauczyciela (opiekuna w przedszkolu) na nowości i nowe metody prowadzenia, które chciałeś zastosować?
6. W którym rodzaju edukacji odczuwałaś największą trudność podczas realizacji treści na praktykach?

7. Czy uważasz, że Twoja opinia o jakości realizowanych praktyk ma wpływ na jej poprawę w latach późniejszych?
8. Co sądzisz o liczbie godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych zadań podczas praktyki?
9. Jak oceniasz swój wkład pracy (rzetelność i zaangażowanie) w wykonywanie poszczególnych zadań wyodrębnionych w programie praktyk?
10. Jak czas na realizację praktyk wpływał na jej jakość wykonania?
11. Jak oceniasz aktualność metod i trendów w nauczaniu stosowanych przez nauczyciela w szkole podstawowej?
12. Jak oceniasz aktualność metod i trendów w nauczaniu stosowanych przez nauczyciela w przedszkolu?
13. Czy udało Ci się wykorzystać wiedzę teoretyczną zdobywaną w murach uczelni podczas praktyki? Czy podczas konstruowania scenariusza i prowadzenia lekcji często korzystałaś z wiedzy teoretycznej, czy bazowałaś na swojej intuicji?

Rys. 2 Pytania ankietowe skierowane do studentów III roku PWSZ w Koninie

W pierwszej kolejności do studentów zostało skierowane następujące pytanie: *W jakim stopniu opanowałaś podczas kształcenia w bloku metodycznym umiejętności praktyczne do nauczania w szkole podstawowej?* Respondenci mieli do wyboru jeden z pięciu wariantów oceny przy każdym przedmiocie z bloku metodycznego. Najwięcej odpowiedzi „bardzo słabe” uzyskały zajęcia komputerowe, najwięcej wskazań „słabo” uzyskała edukacja muzyczna. Studenci określają uzyskane umiejętności jako „średnio” dla etyki, edukacji społecznej i edukacji muzycznej. Najwięcej odpowiedzi „dobrze” otrzymało wychowanie fizyczne. Największa liczba wskazań odpowiedzi „bardzo dobrze” uzyskała edukacja plastyczna i edukacja polonistyczna. Inne pytanie dotyczyło przedmiotu, którego realizacja podczas praktyki sprawiła największą trudność. Studenci mogli wskazać trzy przedmioty. W większości przypadków braki teoretyczne pokrywają się z trudnościami w praktyce. Jednak studenci wskazują także na trudności w prowadzeniu zajęć wychowania fizycznego czy edukacji plastycznej. Może to świadczyć o tym, że mimo bardzo dobrej realizacji treści teoretycznej, podczas zajęć na uczelni zabrakło ćwiczeń pod okiem mentora. Podobne pytanie dotyczyło edukacji i wychowania przedszkolnego. Studenci czują obawy przed wspomaganiem rozwoju mowy dzieci, wychowaniem przez sztukę stawiającym dziecko w roli widza i aktora oraz przed zajęciami kształcącymi jego postawę wobec muzyki. Studenci wykazują potrzebę poprawy kształcenia w zakresie wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego¹¹.

Aby skontrolować umiejętności dydaktyczne studentów zapytano: *Jak często i jakie metody oraz formy organizacji zajęć zastosowałaś podczas praktyki studenckiej?* Mimo istotnej roli aktywnego działania uczniów podczas lekcji oraz takiego działania nauczyciela, aby dotrzeć z informacją dla wzrokowców, słuchowców i uczniowców, wśród zastosowanych metod pracy najczęściej stosowana jest: dyskusja,

¹¹ Wyniki badań własnych.

pogadanka i praca z książką. Jednak wielu studentów sięga także do innych metod: gry dydaktyczne, burza mózgów, metoda projektów, eksperyment.

Zastanawiająca jest opinia studentów na temat aktualności metod i form pracy stosowanych przez nauczycieli opiekunów w placówkach oświatowych. Student nabywa wiedzę teoretyczną o ideologiach pedagogiki, a idąc do danej szkoły czy przedszkola, zmierza się z zastanym systemem pracy. Zdania studentów są podzielone. Prawie połowa studentów uważa, że stosowane metody nauczania są na wysokim poziomie. Studenci, prowadząc zajęcia, proponowali własne rozwiązania czy sposób na realizację tematu. W większości przypadków reakcja nauczyciela była pozytywna, jednak studenci wskazują na przypadki, w których nauczyciel ograniczał ich kreatywność.

Studenci mieli możliwość odpowiedzi na pytanie: *Jak czas przeznaczony na realizację praktyk wpływał na jej jakość wykonania?* Uznali, że czas na realizację praktyki jest bardzo krótki; 11 osób uważa, że nie miało to wpływu na jakość jej wykonania, 10 osób stwierdza, że wpłynęło to pozytywnie, a 6 osób, że negatywnie. Studenci argumentują:

Wszystko było robione w pośpiechu [...] Czas naglił, scenariusze pisane były „na szybko”, czego rezultatem było to, że zajęcia prowadzone były nie tak, jak bym chciała.

Czasami dużo dni „odchodziło” np. z powodu dni wolnych w szkołach, zbyt dużej liczby studentów przynależnych do jednego nauczyciela. Tak naprawdę, po odjęciu dni wolnych od zajęć i tych, podczas których inni studenci realizowali praktyki, na moje zostało zbyt mało czasu, abym mogła je przeprowadzić, tak jak zamierałam.

Ankiętę internetową kończyło pytanie otwarte: *Czy udało Ci się wykorzystać podczas praktyki wiedzę teoretyczną zdobytą w murach uczelni? Czy podczas konstruowania scenariusza i prowadzenia lekcji często korzystałaś z wiedzy teoretycznej, czy bazowałaś na swojej intuicji?*¹². Studenci piszą między innymi¹²:

Część zajęć ułatwiła mi konstruowanie scenariusza, w razie jakichkolwiek wątpliwości wiedziałam, z jakiej literatury mogę skorzystać. Niestety były także zajęcia, które sprawiły mi dużą trudność i realizowałam je intuicyjnie, na bazie moich doświadczeń, które zdobyłam, gdy ja chodziłam do szkoły.

Wiedzę zdobytą na uczelni wykorzystywałam podczas prowadzenia zajęć, choć często nie była wystarczająca i często musiałam bazować na wiedzy zdobytej z obserwacji nauczyciela i swojej intuicji.

Do prowadzenia zajęć w przedszkolu w ogóle nie czuję się przygotowana. Korzystałam tylko z ogólnego zarysu scenariusza, ale ogólnie bazowałam na swojej intuicji.

Z pewnością udało mi się wykorzystać wiadomości z uczelni. Gdyby nie one, nie umiałabym prawidłowo prowadzić zajęć czy pisać scenariuszy. Jednak najlepszy efekt przynosi samo prowadzenie zajęć i nauka na własnych błędach.

¹² Wyniki badań własnych.

Jak uczniowie klasy trzeciej postrzegają zajęcia prowadzone przez studentów?

Z odpowiedzi uczniów wynika, że lubią zajęcia prowadzone przez studentki, opisują je jako miłe, radosne, pozytywne i przyjemne, a sami czują się przy nich pewni siebie. Stosunek dzieci do praktykantek jest pozytywny, jednak pięcioro dzieci wypowiada się, że nie przykładają do tego wagi, nie ma zdania lub nie przepada za studentkami. Zdaniem dzieci, prowadzące wyglądają niekiedy na zagubione i niepewne siebie, jednak większość tego nie zauważa. Dla uczniów ważne jest, aby zajęcia były prowadzone ekspresyjnie. Doceniają starania studentek, które wkładają wysiłek w przygotowanie eksperymentów i ciekawych zadań. Wychowankowie w zdecydowanej większości zauważają innowacyjność i pomysłowość studentek w przygotowaniu zajęć wychowania fizycznego. Podoba im się czynny udział młodego praktyka w zajęciach oraz niesiona przez niego pomoc w wykonywaniu zadań. Dla prowadzących zachowanie dyscypliny na zajęciach nie jest łatwe. Odzwierciedla się to w odpowiedziach ankietowanych. Zdecydowana większość zauważyła, że na lekcjach panuje hałas, który przeszkadza w rozumieniu lekcji. Z odpowiedzi dzieci wynika, że studentki nie mają wobec podopiecznych wygórowanych wymagań. Zaskakująca, lecz wartościowa jest informacja, że przygotowane zajęcia są dla dzieci zbyt proste. Dezyderatem dla zespołu praktyków jest potrzeba głębszej diagnozy możliwości i potrzeb dzieci. Choć ocenianie nie jest łatwym zadaniem dla młodych nauczycieli, dzieci uważają, że są im wystawiane oceny sprawiedliwe. Uczniowie własnymi słowami odpowiedzieli, co myślą o zajęciach z praktykantkami¹³:

Podobają mi się zajęcia. Podoba mi się to, że są pomocne i sprawiedliwe, wymyślają ciekawe zabawy.

Podobają mi się prace plastyczne, zajęcia z wychowania fizycznego oraz zabawy i eksperymenty.

Podobały mi się zajęcia, bo są ciekawe, lubię pracować w grupach. Podobało mi się to, jak rozmawialiśmy o górach z panią Dorotą albo jak rozmawialiśmy o swych pupilach z panią Justyną.

Czym są praktyki studenckie dla nauczycieli prowadzących (opiekunów w placówkach oświatowych)

Kolejną techniką badawczą był wywiad z nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej dotyczący praktyk studenckich. Wywiadu udzieliła pani magister edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, która pracuje w zawodzie 28 lat. Respondentka jest opiekunem praktyk studenckich we współpracy z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Koninie od kilkunastu lat, a opiekunem praktyk od około 20 lat. Swoją wiedzę i doświadczeniem dzieliła się między innymi ze studentami z Kalisza, Poznania i Bydgoszczy.

¹³ Wyniki badań własnych.

Zapytano nauczycielkę o to, jak określiłaby swoją rolę podczas praktyk studenckich. Z rozmowy wynika, że nauczycielka pojmuje funkcję opiekuna praktyk w niezwykle szeroki sposób. Czuje się bowiem: opiekunem, organizatorem oraz animatorem¹⁴. Widzi siebie jako osobę pomagającą, wspierającą i pobudzającą studentów do szeroko pojętej aktywności¹⁵. Nauczycielka wspomniała: *wskazuję nowoczesne metody pracy, staram się wzmacniać autorytet nauczyciela/studenta, pokazywać w zajęciach obserwowanych wachlarz metod, form pracy oraz kreatywne zastosowanie narzędzi technologii informacyjnej, [...] dbam o odpowiedni poziom merytoryczny, metodyczny i wychowawczy prowadzonych zajęć. [...] Ułatwiam studentom dostęp do wszelkiego rodzaju pomocy naukowych i materiałów znajdujących się w szkole*. Wypowiedź ta pokazuje nam nauczyciela-mentora z pasją realizującego misję nauczania najmłodszych, autorytetu dla swoich wychowanków, któremu nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej nie są obce. Poproszono również opiekunkę naszych praktyk o opisanie swoich odczuć związanych z pełnieniem roli mentora wobec kandydatów do zawodu nauczyciela. W odpowiedzi niemal natychmiast padły słowa: *Robię to, co umiem i lubię, nie czuję się wyjątkowa*. Sprawowanie roli opiekuna studentów to swoiste wyzwanie i odpowiedzialność, ponieważ, jak mówi: *W związku z praktykami muszę prawidłowo diagnozować i trafnie określać cele podejmowanych przeze mnie działań*¹⁶. Rezultaty praktyki pedagogicznej, które mentorka dostrzegła w studentach, to między innymi: podstawowe umiejętności niezbędne w pracy z dziećmi: takt, cierpliwość, empatia, usystematyzowanie wiadomości i umiejętności, dogłębna znajomość dokumentacji zawodu, a także twórcza postawa i refleksyjny stosunek do własnych poczynań. Nauczycielka wskazała także pewne mankamenty systemu praktyk. Po pierwsze jest mało godzin przeznaczonych na praktykę, a studenci nie obserwują konkretnych fragmentów zajęć, np. związanych z przeprowadzeniem dyktanda czy wprowadzeniem litery, jak miało to miejsce w ubiegłych latach. Jak powiedziała nauczycielka: *Kiedyś uczono bardziej systematycznie. [...] Obecną ścieżkę należy zmodyfikować. Dobrze jest zobaczyć cały dzień pracy z uczniami, ale dobrze byłoby także umówić się na wycinek zajęć – wycinek z poszczególnych edukacji i na kolejnych poziomach (np. pisanie ze słuchu w klasie I, II i III – wzrost poziomu trudności ortograficznej, liczby zdań itp.)*¹⁷. Zapytano również o to, czy obowiązki związane ze sprawowaniem opieki nad praktykantami mają wpływ na życie prywatne nauczyciela-opiekuna. Odpowiedź wskazała, że zdecydowanie tak, ponieważ jest to dodatkowa praca, która absorbuje czas, zdarza się, że kosztem innych aktywności.

Interesujące było także, jak dzieci są nastawione do zajęć z praktykantami. Nauczycielka stwierdziła, że nie spotkała się z sytuacją, w której uczniowie byłiby negatywnie nastawieni do studentów. Uczniowie darzą studentów sympatią, zaufaniem.

¹⁴ Wyniki badań własnych.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

Ponadto, w związku z odbywającymi się na uczelni zajęciami dla dzieci, organizowanymi przez studentów, mieli oni szansę na jeszcze lepsze poznanie siebie. Jak zostało powiedziane: *Z ogromnym zainteresowaniem i napięciem czekały na zajęcia, które studentki zorganizowały dla nich na terenie uczelni*¹⁸. Jeżeli chodzi o zmiany w postawach dzieci, to nauczycielka stwierdziła, że raczej ich nie zauważa. Uczniowie w sposób naturalny przyjmują obecność studentów na zajęciach. Poza tym uczą się właściwych zachowań w kontaktach z obcymi osobami. Według opiekunki praktyk istotne jest to, żeby cykl kształcenia studentów, a co się z tym wiąże również okres ich praktyki, pokrywał się z cyklem trzyletniej edukacji dzieci. Dzięki temu praktykanci mają okazję dostrzec zachodzące w uczniach zmiany, ich rozwój.

Rozmówczyni uważa, że liczba godzin praktyki nie jest wystarczająca, a liczba godzin przeznaczonych do samodzielnego prowadzenia zajęć powinna zostać zwiększona. Ponadto warto, aby studenci uczestniczyli w obserwacjach konkretnych fragmentów zajęć. Mogliby również uczestniczyć, a następnie przygotować i przeprowadzić imprezę szkolną, np. Dzień Wiosny lub Szkolny Konkurs Piosenki. Praktyka w organizacji imprez dla większej grupy dzieci też byłaby cennym doświadczeniem.

Uważa także, że studenci wykorzystują wiedzę teoretyczną w praktyce. Liczebność grup, która według nauczycielki gwarantuje wysoką jakość współpracy waha się od 4 do 6 osób. Respondentka podkreśliła, że gdyby studenci byli tylko na praktykach (bez konieczności udziału z zajęciami na uczelni) w wyznaczonym okresie, byłoby to bardziej korzystne. W obecnej chwili można dostrzec przemęczenie studentów, którzy przemieszczają się między różnymi placówkami oraz mają zajęcia w PWSZ. Ponadto dana grupa praktykantów powinna obejmować pierwszą klasę i kontynuować współpracę z tymi dziećmi w danym cyklu. Co więcej, wartościowe w praktykach w poprzednich latach było to, że studenci wzajemnie obserwowali siebie, było to płynne i naturalne, a ich poczynania były komentowane i omawiane na bieżąco. Opiekunka praktyk uwzględniła w ocenie studentów stopień wykorzystania wiedzy w praktyce, jak powiedziała: *Student musi wiedzieć, co i po co robi. Być animatorem, inspirować i aktywizować. [...] wiedzieć, które treści są w danym dniu najważniejsze, być elastycznym i uważnym w pracy z dziećmi, reagować na różne zdarzenia*¹⁹.

Dla nauczycielki cenne w praktykach są: kontakt z młodym ludźmi, pełnymi pasji i dobrej energii. Pobudza to do aktywności. Wynagrodzenie, które nauczyciel otrzymuje za sprawowanie opieki nad studentami podczas praktyk, mogłoby być wyższe, ponieważ duża część pieniędzy jest przeznaczana na zakup środków dydaktycznych. Zapytano również o to, czy gdyby wynagrodzenie za praktyki zostało obniżone, to nadal wykazywałaby Pani chęć uczestnictwa w nich. Otrzymała odpowiedź pozytywną. Nauczycielka stwierdziła, że *Pieniądze nie są najważniejsze. Z drugiej jednak strony – jeśli opinia o pracy opiekuna praktyk zarówno studentów, jak i wykładowców PWSZ jest bardzo dobra, to dlaczego nie mamy oczekiwać gratyfikacji*

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

za wykonaną pracę. Kompetencje nauczyciela nie są gorsze od innych specjalistów. Uważam, że należy je odpowiednio premiować²⁰. Opiniodawczyni dostrzega, że osoby z uczelni odpowiedzialne za praktyki pedagogiczne podczas spotkań z nauczycielami-opiekunami starają się nakierować ich na pewne kwestie, bez narzucania swojego sposobu myślenia. Nauczycielka powiedziała: *Cenię sobie współpracę z PWSZ w Koninie*²¹.

Podsumowując, przeprowadzony z nauczycielką wywiad pozwolił poznać opinię opiekuna na temat praktyk z wielu perspektyw. Poznano jej opinię na temat swojej roli podczas praktyk, jakie zmiany dostrzega w dzieciach, jak widzi studentów realizujących rozmaite zadania oraz co można zmienić i udoskonalić w systemie praktyk. Pozwoli to wyciągnąć ciekawe wnioski i przedstawić oczekiwania na przyszłość dla poprawy jakości kształcenia przyszłych pedagogów.

Wnioski końcowe

Z przeprowadzonych badań można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Liczba godzin zajęć prowadzonych na uczelni znacznie różni się od liczby godzin obowiązkowej praktyki (zaledwie 10%). Może to wpływać niekorzystnie na przygotowanie studentów do zawodu.
2. Studenci III roku PWSZ w Koninie swój rozwój kompetencji określają jako umiarkowany. Ważną wskazówką w zakresie kształcenia przyszłych pedagogów jest zwiększenie liczby godzin i wprowadzenie kursów z autoprezentacji i kierowania ścieżką własnego rozwoju.
3. Badania sondażowe wykazały potrzebę zwiększenia liczby godzin praktyki oraz godzin potrzebnych na jej realizację.
4. Przygotowanie merytoryczne i metodyczne jest w odczuciu studentów wystarczające. Jednak w czasach, kiedy liczy się kreatywność i pokazywanie swojej osobowości, należy położyć większy nacisk między innymi na przedmioty artystyczne.
5. Mimo to, że studenci oceniają jakość kształcenia teoretycznego bardzo dobrze, podczas praktyki odczuwają problemy w prowadzeniu zajęć. Wnioskując, studenci potrzebują większej liczby godzin oraz zwiększenia jakości na ćwiczeniach podczas nauki na uczelni. Dobrym pomysłem jest obserwowanie i ćwiczenie konkretnych fragmentów zajęć, np. z wprowadzenia litery.
6. Praktyki pedagogiczne niosą korzyści dla wielu stron. Pobudzają nauczycieli-opiekunów do samorozwoju. Dla uczniów jest to miły czas podczas zajęć szkolnych, w którym mają okazję spotkać się z innowacjami i energią młodego nauczyciela.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

Część III

**KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI
W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

Procedury ewaluacyjne na rzecz poprawy jakości kształcenia

Bogdan Urbanek

Wszelkie działania na rzecz doskonalenia pracy szkoły tylko wtedy nabierają sensu, gdy poprawie ulega jakość jej podstawowej działalności – procesu nauczania i uczenia się. W zasadzie oczekiwania te powinny być zbieżne, nie tylko w postrzeganiu ich przez nauczycieli, lecz także ich uczniów, zatem przypomnijmy je. Oczekiwany wysoki poziom uczenia się można osiągnąć wówczas, gdy uczniowie¹:

- są skoncentrowani, demonstrują pozytywne odczucia i wykazują samodzielność w toku procesu uczenia się,
- ich kontakty interpersonalne z nauczycielem oraz między sobą są zadowalające,
- wykorzystując i stosując zdobytą wiedzę i umiejętności, potrafią pracować na odpowiednim poziomie,
- sprawnie posługują się środkami i pomocami dydaktycznymi.

Z kolei na wysoki poziom nauczania można liczyć w sytuacjach, gdy nauczyciele:

- potrafią właściwie zaplanować każdą lekcję, przeprowadzić ją we właściwym tempie, profesjonalnie wykonując powierzone im zadanie,
- potrafią zachęcić uczniów do aktywności podczas lekcji,
- stosując zróżnicowane wymagania, potrafią ocenić uczniów obiektywnie,
- demonstrując pozytywne odczucie w toku procesu nauczania, potrafią stworzyć właściwą atmosferę pracy.

Nie są to z pewnością wymagania na wyrost, a bardziej cele, do których szkoły powinny dążyć, zapewniając każdemu uczniowi sukces na miarę jego oczekiwań i możliwości. Wszak procesy zachodzące w szkole powinny obejmować wszystkie działania – dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i wszelkie inne zapisane w statucie,

¹ D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999, s. 11.

a właściwie ich efekty, czyli wszystko to, co zostaje uznane za wartościowe i pożądane jako rezultat pracy szkoły. Jakość procesu kształcenia staje się zatem wyzwaniem, zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Co prawda doświadczenie społeczne bardziej może odnosić pojęcie jakości do sfery usług czy produkcji, ale nie zapominajmy, że edukację również możemy zaliczać do tej kategorii, a zatem swoistej sfery usług, w której „produktem finalnym” jest uczeń kończący klasę czy szkołę².

Szkołę, która ma wprowadzić ucznia w język i treści różnych dziedzin działalności i aktywności, wspierać jego rozwój i samodzielność, umożliwiać dokonywanie wyborów, pomoc w obraniu właściwej drogi życiowej, wprowadzić go w świat wiedzy, pokazując, że nauka może stanowić wielką intelektualną przygodę³. Nie uważam, aby ktokolwiek z nauczycielskiej branży mógł przechodzić obok takich wyzwań obojętnie. Istotnie, bowiem zarówno motywacje, jak i wyzwania, przed jakimi stają dziś nauczyciele, są coraz poważniejsze – mamy być oto znawcami przedmiotu nauczania, jak też specjalistami procesu kształcenia, promotorami zmian, ludźmi twórczymi, dyspozycyjnymi, inicjatorami postępu, a przy tym oczywiście ludźmi wrażliwymi na problemy swoich podopiecznych⁴. Tak więc problemy jakości kształcenia, zarówno w oczekiwaniach uczniów, nauczycieli, rodziców, a także członków lokalnej społeczności i organów prowadzących szkołę (samorządu), uwzględniające nade wszystko osiągnięcie założonych celów, nieustanne doskonalenie i zaspokajanie potrzeb intelektualnych, są i powinny być zagadnieniem wręcz kluczowym, a czynnikami mającymi na to wpływ są zarówno programowanie i organizowanie pracy szkoły, jak też ocenianie, ewaluacja i monitorowanie⁵.

Do procedur ewaluacyjnych, które mogłyby być stosowane w mierzeniu jakości pracy szkoły i które najczęściej w szkołach są stosowane zaliczamy:

- monitorowanie – czyli regularne i systematyczne sprawdzanie procesu edukacyjnego,
- diagnozę problemową – której istotą jest badanie wybranych (szczegółowych) obszarów działalności szkoły,
- badanie wskaźników – czyli porównanie ilościowe wskaźników,
- wizytacje (pełne, współdziałające i tematyczne) – obserwacje i przeglądy konkretnych obszarów tematycznych, wspólny proces wizytujących i szkoły bądź wizytacja oceniająca całokształt działalności szkoły,
- audyt – badanie wychodzące od określonego celu szkoły.

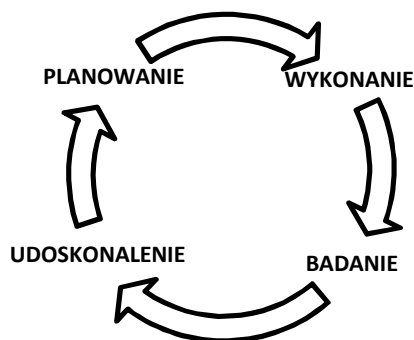
² B. Urbanek, *Nowa jakość – w nowej szkole*, w: red. Cz. Plewka, *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Szczecin – Radom 2009, s. 135.

³ B. Urbanek, *Motywowanie do jakości*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 3–4 (36–37), s. 247.

⁴ L. Pawelski, B. Urbanek, *Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli*, Szczecin 2014, s. 81.

⁵ I. Dzierzgowska, S. Wlazło, *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Radom 1996, s. 4.

Przyjmuje się – i na ogół placówki oświatowe w swych działaniach to uwzględniają – że wszystkie procedury mierzenia jakości szkoły powinny służyć planowaniu rozwoju szkoły, zgodnie z cyklem (kołem) Deminga⁶.



Dopowiedzmy też, że niezależnie od wybranej procedury, bardzo istotną kwestią jest gromadzenie potrzebnych informacji z użyciem odpowiednich ku temu technik⁷, takich jak – obserwacja, wywiad, analiza treści, badanie dokumentów czy techniki projekcyjne. Natomiast wśród koniecznych narzędzi, w szkołach najczęściej stosowane są: testy, sprawdziany, arkusze diagnostyczne, ankiety, formularze obserwacji lekcji, scenariusze rozmów z nauczycielami, uczniami, rodzicami. Istotne są także źródła nabywanych informacji, wszak nowa szkoła nie jest tylko miejscem nauczania, powinna stwarzać takie warunki, aby wiedza według koncepcji kolektywistycznych stawała się interpretacją wybranych wycinków rzeczywistości zapisanych w umyśle człowieka. I tu właśnie rola informacji, bo istota mądrości człowieka to także kwestia dokonywania właściwych wyborów, to dochodzenie do wiedzy przez dobór (wybór) informacji⁸.

Ewaluacja – jej kontekst zewnętrzny i wewnętrzny

Ewaluacja jest szkolną praktyką, która w wielu przypadkach, a konkretniej w nauczycielskich środowiskach, nadal budzi spore kontrowersje, powodowane – nie ma co owijać w bawełnę – niezajomością tego procesu. Trudno oczywiście uogólniać, ale w pedagogicznych gremiach słowo „ewaluacja” nadal wywołuje tyle emocji, co i wątpliwości⁹. Czym zatem jest ewaluacja? Będąc sprawdzianem i ocenianiem osiągnięć uczniów w sensie poznawania, kontroli, analizy oraz oceny ich

⁶ William Edwards DEMING (1900–1993) – amerykański statystyk i analityk, twórca statystycznego sterowania i zarządzania jakością, opracował cykl ciągłego jakościowego doskonalenia (Koło Deminga).

⁷ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 16.

⁸ B. Urbanek, *Spółczesność informacyjna – społeczeństwem wiedzy*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1(30), s. 217.

⁹ B. Urbanek, *Nie bójmy się szkolnej ewaluacji*, „Nauczycielska Edukacja” 2015, nr 1–2 (90–91), s. 29.

wiedzy, należy z pewnością do podstawowych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Nie jest ona jednak celem samym w sobie (tego procesu), lecz jego etapem uwzględniającym także pomiar i ocenę. Pomiar jest uściślonym poznawaniem rzeczywistości, operującym odtwarzalną procedurą i zobiektywizowaną skalą wyników. Pomiar pedagogiczny obejmuje rzeczywistość pedagogiczną – warunki, procedury i wyniki zorganizowanego uczenia się, natomiast pomiar dydaktyczny jest wyspecjalizowany w rejestrowaniu osiągnięć poznawczych – intelektualnych i praktycznych¹⁰. Zmiany cywilizacyjne, a co za tym idzie warunki, w jakich pracują szkoły, na pewno mają wpływ na przebudowywanie systemu edukacji. Fakt, są one elastyczne i zmieniają się, także, a może przede wszystkim, w zależności od zmiany priorytetów prowadzonej przez państwo polityki. Należy więc liczyć się ze zmianą wymagań i ich obszarów, szkoły muszą zatem obserwować dynamikę tych zmian i starać się pracować zgodnie z ich uwarunkowaniami, mając oczywiście świadomość własnych możliwości. Proces ewaluacji służyć więc będzie określeniu – w jakim stopniu dana szkoła lub placówka spełnia te wymagania.

Dzięki ewaluacji możemy znacznie poszerzyć nasz punkt widzenia o rzeczywistości szkolnej, zmienić tę perspektywę o ewentualne uwagi uczniów i rodziców, włączając ich także w proces dydaktyczny i wychowawczy oraz mobilizując do wzięcia udziału i współodpowiedzialności we własnym kształceniu. Ewaluacja jest oczywiście prowadzona przez zespół specjalistów (ewaluatorów), może obejmować wszystkie wymagania i wówczas ma charakter całościowy bądź dotyczyć określonego zagadnienia i wtedy będzie to ewaluacja częściowa. Jest to zasadne, ponieważ jakość w edukacji – a o tym tu wszak rozprawiamy – także można traktować w znaczeniu szerszym i węższym. W pierwszym – jakość rozumiana jest jako całościowa ocena dotycząca cech mierzalnych i niemierzalnych łącznie; o szkole wysokiej jakości można mówić wtedy, jeśli wszystkie obszary jej działania są wysoko oceniane względem założonych norm jako standardów kształcenia, wychowania i opieki. W drugim kontekście jakość jest jakoby przeciwieństwem zakresu ilościowego, uwzględniającym te wszystkie cechy i właściwości, które nie dają się zmierzyć, a są nieodzowne do oceny pracy szkoły¹¹.

Proces ewaluacji powinien być transparentny, co powinno uzewnętrzniać się jawnością procedur, kryteriów ewaluacji, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji. Musi być on także elastyczny, co oznacza, że bierze się pod uwagę zarówno różnorodność placówek, jak też dialog między wszystkimi jej uczestnikami, dotyczący zarówno metod, jak i sposobu jej przeprowadzenia. Nietrudno skonstatować, że takie myślenie (i działanie) ma na względzie także urealnienie celów kształcenia i wychowania we współczesnej polskiej szkole do zmieniającej się coraz częściej

¹⁰ B. Niemierko, *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, w: red. B. Niemierko, G. Szyling, *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk 2005, s. 32.

¹¹ J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości w obliczu Krajowych Ram Kwalifikacji-Kompetencji*, w: red. J. Grzesiek, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, Kalisz – Konin 2012, s. 197.

szkolnej rzeczywistości – na szczęście – twórczego nastawienia nauczycieli wobec przemian społecznych oraz pojawiających się nowych sytuacji edukacyjnych¹². Pamiętajmy też, że ewaluacja oraz autoewaluacja nauczycielska w ocenieniu jakości edukacji jest także wieloaspektowa i powinna być ukierunkowana na organizację oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela nie tylko w procesie lekcyjnym, lecz także w każdej innej formie zajęć edukacyjnych. W węższym znaczeniu równie dobrze może być utożsamiana choćby z pomiarem efektów procesu nauczania wychowującego¹³. Ewaluacja jest zatem procesem, który otwiera i stwarza szanse racjonalnego planowania i wprowadzanie zmian, które mogą i powinny skutkować oczekiwanymi rezultatami dotyczącymi wszystkich dziedzin funkcjonowania i działalności szkoły¹⁴. Ważne jest przy tym, aby przyjęty w szkole system ewaluacji funkcjonował w sposób ciągły i realizowany był w kilku etapach – analizie oczekiwań (założeń), działań, przyczyn (skutków) i wniosków. A skoro zakładanym sukcesem działań ewaluacyjnych ma być także poczucie współodpowiedzialności za rozwój szkoły, to w takim rozumieniu każdy nauczyciel, który zamierza w swojej szkole twórczo się realizować, powinien znać jej mechanizmy¹⁵, co wydaje się także oczywiste.

Ewaluacji mogą podlegać wszystkie dziedziny życia szkoły i choć najczęściej obszarem jej zainteresowań jest kształcenie, pamiętajmy, że dysponuje ona procedurami, których skuteczność jest niezależna od tematyki, jaką się zajmuje¹⁶. Dlaczego zatem ewaluacja ciągle jeszcze jest w oświacie zjawiskiem mało znanym, niechętnie stosowanym, a nawet napotykanym na opór niektórych bardziej zachowawczych środowisk nauczycielskich? Wydaje się, że niechęć ta wynika z pozornych niepowodzeń w stosowaniu jej w praktyce, ponieważ wynikających li tylko z nieporozumień co do jej samej istoty¹⁷. Więcej, termin w dalszym ciągu w wielu nauczycielskich środowiskach jest niemalże abstrakcyjny. Stąd też trudno się czasami dziwić, że każda z form ewaluacji może napotykać na trudności, ponieważ jej sprawne przeprowadzenie uwarunkowane jest nie tyle może względami merytorycznymi, na przykład kompetencjami ewaluatorów, bardziej – samym zainteresowaniem i otwartością na jej wprowadzanie ze strony uczestników tego procesu, a zatem nauczycieli. Mnożą się także pytania – po co w szkołach to ciągłe kontrolowanie, sprawdzanie, diagnozowanie, ewaluowanie i co tam jeszcze. Fakt, jako że mamy na ogół więcej zaufania do efektów kontrolowania zewnętrznego, w wielu oświatowych kręgach słychać głosy – ewaluacja zewnętrzna powinna wystarczyć, po co szkołom ewaluacja wewnętrzna (samoewaluacja), jaki sens ma sprawdzanie tego (tych), co sprawdzone?¹⁸.

¹² K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 35.

¹³ J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości...*, s. 202.

¹⁴ B. Niemierko, *Jak praktycznie wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie?*, Warszawa 2005, s. 10.

¹⁵ J. Brzdak, J. Miazgowicz, *Samoocena pracy szkoły*, Katowice 1998, s. 9.

¹⁶ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 18.

¹⁷ S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008, s. 54.

¹⁸ H. Mizerek, *Po co szkole ewaluacja*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 25.

Proces ewaluacji zewnętrznej polega na sprawdzeniu, w jakim stopniu szkołom udało się spełnić wymagania zdefiniowane w podstawowych obszarach, zakresach działań, funkcjach szkoły. Są one oczywiście ze sobą powiązane, ich efekty są następstwem działań, a te dzieją się głównie przez zarządzanie i współpracę środowiska. Proces ewaluacji przebiega w trzech etapach¹⁹:

1. Przygotowawczym – polegającym na poznawaniu przez ewaluatorów specyfiki szkoły, analizie dokumentów i planowania kolejnych działań.
2. Badaniu w szkole – wówczas gromadzone są dane, zwykle za pomocą badań ankietowych, przez wywiady, obserwacje.
3. Podsumowującym – następuje opracowanie zebranych danych, analiza i przygotowanie prezentacji danych, konstruowanie wniosków, cykl konsultacji z dyrekcją, radą pedagogiczną.

Rozważmy zatem kwestię wzajemnych uwarunkowań ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w procesie zachodzących czy też oczekiwanych w ich wyniku zmian, zarówno w systemie szkolnictwa, jak i konkretnej szkole, i czy rzeczywiście jedna (wewnętrzna) nie jest powtarzaniem czy dublowaniem drugiej (zewnętrznej)? Otóż nie. Istotą odróżniającą autoewaluację od ewaluacji zewnętrznej jest po pierwsze forma i sposób upublicznienia jej (ich) wyników, a skoro tak, to po wtóre sama rzetelność ich oceny i późniejszego oddziaływania na oczekiwane w ich wyniku zmiany, i po trzecie pełniejsza wiarygodność w środowisku, co też nie jest bez znaczenia²⁰. Jak bowiem wiadomo, punktem wyjścia ewaluacji w edukacji zawsze będzie zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne ocenianie osiągnięć ucznia, czyli tego, co potrafi on (bądź powinien potrafić) spośród czynności przewidzianych do opanowania w szkole podstawowej, gimnazjum czy szkole średniej²¹. W związku z tym trudno też nie podzielić opinii, że w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie powinno zabraknąć ewaluacji oraz kształtowania wśród uczniów umiejętności ewaluowania określonych elementów występujących w tym procesie. Bowiem na drodze dokonywania ewaluacji dochodzi nierzadko do momentu refleksyjnego, który może wywołać potrzebę udoskonalenia wartościowanego elementu. A zatem następuje kolejna faza wymagająca od zainteresowanego podmiotu radzenia sobie w poszukiwaniu nowych, doskonalszych rozwiązań, umożliwiających osiągnięcie jak najbardziej zadowalającego rezultatu w dążeniu do znalezienia rozwiązań odmiennych od dotychczasowych, czyli do zmiany od znamionach i charakterze innowacji²².

¹⁹ G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Kraków 2011, s. 13.

²⁰ B. Urbanek, *Metodyczne aspekty kształcenia – skrypt dla studentów pedagogiki*, Szczecin 2013, s. 7.

²¹ K. Denek, *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz – Konin 2008, s. 15.

²² J. Grzesiak, *Ewaluacyjnie o edukacji nauczycieli oraz nauczycielu nauczycieli*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Kalisz 2007, s. 11.

Manipulacyjne zagrożenie, ewentualnie

Czymś, co w sposób zasadniczy odróżnia ewaluację wewnętrzną od zewnętrznej jest to, że w trakcie działań autoewaluacyjnych zawsze sami podejmujemy wysiłek oceny i efektów własnej pracy, inicjatyw. W tym aspekcie, może po części mają rację jej sceptycy, że nie zawsze będzie to ocena obiektywna, ponieważ sprawdzający występują jakby w dwóch rolach jednocześnie – ewaluatora i realizatora czy wręcz decydenta, a mówiąc prościej, sprawdzamy samych siebie. Jest się zatem arbitrem we własnej, choć zgoda, że także w ogólnoszkolnej sprawie. Może i gdyby się uprzeć, to nietrudno nawet postawić zarzuty manipulacyjne, zwłaszcza, gdy wyniki ewaluacji wewnętrznej będą się różniły od realiów zewnętrznych. A skoro tak, skoro będą – powiedzmy – niekorzystne, to czy dyrektor szkoły będzie za ich upublicznieniem? Pytanie to należy pozostawić otwarte, choć nietrudno o odpowiedź.

Jak zatem przeprowadzić ewaluację wewnętrzną? Przede wszystkim powinna być zaplanowana i przeprowadzona w taki sposób, aby stała się monitorowaniem wszelkich oddziaływań pedagogicznych w szkole, a co za tym idzie – swoistą samorefleksją. Ponieważ dobrze przeprowadzona ewaluacja zakłada uzyskanie obiektywnej analizy, która ma doprowadzić do pozyskania informacji zwrotnej, pozwalającej na poprawę jakości jakiegoś obszaru badawczego, jego kontynuację bądź zaniechanie, ważne jest, aby zarówno analiza, jak i wynikająca z niej diagnoza były przede wszystkim rzetelne. I w tym tkwi istota szkolnej autoewaluacji, chodzi bowiem o to, że punktem wyjścia do osiągnięcia nowej i oczekiwanej jakości muszą być prawidłowe, nade wszystko rzetelne wnioski, ponieważ ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga nade wszystko od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych²³.

Prawidłowe prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga też od prowadzącego (ewaluatora) postawy *stricte* badawczej, jest to bowiem konieczne. Także w przypadku autoewaluacji, choć zgoda, że tu także nauczyciel będzie badaczem skuteczności własnych form, metod i sposobów prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Pozostając w obszarze nauczycielskiej odpowiedzialności i rzetelności, dobrze byłoby w tym miejscu przytoczyć opinię europejskiego autorytetu w dziedzinie ewaluacji edukacyjnej – Helen Simons, profesor oceny i edukacji Uniwersytetu Southampton w Anglii, członkini Academy of Learned Societies i Royal Society of Arts. Jej zdaniem autoewaluację należy postrzegać nade wszystko jako proces gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości oraz ustanawianie publicznego zaufania do szkoły²⁴. No właśnie, publiczne zaufanie, także wydaje się to bardzo istotne.

²³ J. Grzesiak, *Wprowadzenie do profesjonalizmu przyszłego nauczyciela*, w: red. J. Grzesiak, *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, Konin 2010, s. 8.

²⁴ H. Simons, *Samoocena szkoły*, w: red. H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole*, Olsztyn 1997, s. 59.

W planowaniu i podejmowaniu w szkole działań ewaluacyjnych ważne znaczenie, zdaniem Helen Simons, powinno się przypisywać takim jej komponentom, jak – wartość, jawność oraz komunikacja i cel. **Wartość**, ponieważ ewaluacja – jej zdaniem – stanowi podstawę do formułowania sądów wartościujących. **Jawność**, co wydaje się najbardziej oczywiste, wszak organizator procesu edukacyjnego w szkole, jakim jest jej dyrektor, nie może sobie pozwolić na utajnienie sposobu prowadzenia ewaluacji, nie mówiąc już o wynikach. Wreszcie **komunikacja** – będzie miała znaczenie wówczas, gdy zadaniem autoewaluacji będzie wspomaganie procesów decyzyjnych w szkole, a **celem** – troska o jej (szkoły) wizerunek i budowanie do niej zaufania w środowisku. Skoro tak, to wówczas, zakładając oczywiście jej właściwy przebieg, autoewaluacja w szkole mogłaby spełnić te oczekiwania, a zatem²⁵:

- ułatwienie procesu podejmowania decyzji umożliwiających wprowadzanie niezbędnych zmian,
- formułowanie sądów orzekających o wartości prowadzonych działań w każdej ze sfer statutowej działalności szkoły,
- ustanawianie środowiskowego (publicznego) zaufania do szkoły.

Pamiętajmy, że ewaluacja to skutki, ale także, a może przede wszystkim, efekty, to również możliwość sprawdzenia postępów pracy poszczególnych uczniów w rozumieniu i kontekście ogólnoszkolnych korzyści (interesie szkoły). Co-roczenie przeprowadzane testy kompetencyjne mogłyby być asumptem czy też punktem odniesienia do uzyskiwania obiektywnych i porównywalnych informacji na temat efektów jakości kształcenia. Wiele szkół, zespołów klasowych decyduje się na okresowe przeprowadzanie ewaluacji skutków i efektów zaleceń wynikających z analizy szkolnych badań dotyczących warunków i sposobów uczenia się. A zatem, w takim rozumieniu będzie to swoista ewaluacja ewaluacji i tak też jest. Oto przykład prostej ankiety ewaluacyjnej, która w swym obszarze sprawdzająco-badawczym powraca do wyników sprzed kilku miesięcy²⁶:

ANKIETA EWALUACYJNA

(zastanów się i zaznacz jedną z proponowanych odpowiedzi)

1. **Czy pamiętasz (choćby w ogólnym zarysie), czego dotyczyła anonimowa ankieta, którą przeprowadzaliśmy w listopadzie ubiegłego roku?**
 - a) tak, pamiętam większość poruszanych wtedy problemów,
 - b) częściowo, ale raczej tak,
 - c) niewiele zapamiętałam (-em),
 - d) właściwie, to nic nie pamiętam.

²⁵ H. Simons, *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*, w: red. L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa 2003, s. 43.

²⁶ Ankietę przeprowadzono w marcu 2012 roku wśród uczniów klasy VIA Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku (dokumentacja archiwalna autora).

2. **18 (i więcej) uzyskanych wówczas punktów to wynik, który świadczył, że potrafisz się uczyć i masz na to dobre sposoby. Czy pamiętasz, ile punktów uzyskałaś (-eś)?**
 - a) pamiętam doskonale,
 - b) wydaje mi się, że tak,
 - c) co nieco tylko pamiętam,
 - d) właściwie to nic nie pamiętam.

3. **Skoro zapamiętałaś (-eś) lub wydaje ci się, że tak, czy uzyskany wówczas wynik dziś cię satysfakcjonuje?**
 - a) zdecydowanie tak,
 - b) raczej tak,
 - c) chyba nie,
 - d) zdecydowanie nie.

4. **Czy uważasz, że dyskusja w klasie na temat celowości przeprowadzania takich ankiet (np. podczas zajęć wychowawczych) wpłynie na zmianę twoich metod i warunków pracy w domu?**
 - a) raczej tak,
 - b) myślę, że tak,
 - c) nie sądzę, aby tak było,
 - d) nie zastanawiam się nad tym.

Dziękuję Ci za wypełnienie ankiety

Emocje towarzyszą także ocenianiu

Najogólniej problem ujmując, powodzenie ewaluacji w znacznej mierze zależy od wyznaczenia ról i późniejszego zaangażowania całego szkolnego zespołu nauczycielskiego. Nie jest ona przecież procesem jednodecyzyjnym czy jednoosobowym, prawidłowy jej przebieg i zamierzony efekt można osiągnąć jedynie wtedy, gdy poprowadzi się ją całym zespołem nauczycielskim²⁷. Niby to nic nowego, wszak każdy student pedagogiki wie, że nauczyciele powinni być poddawani nie tylko profesjonalnej ocenie, winni także starać się dokonywać profesjonalnej autorefleksji nad efektami własnej pracy.

Problemem, który niemal w każdej szkole budzi nauczycielsko-uczniowsko-rodzicielskie emocje, jest z pewnością ocenianie. Współczesne koncepcje edukacyjne wskazują i zakładają dość dużą samodzielność nauczyciela w tworzeniu metod oceniania osiągnięć uczniów, oczywiście mając na uwadze już stosowane i sprawdzone sposoby i metody, specyficzne dla każdej dziedziny, danego przedmiotu. Dodajmy przy tym, że niezmiernie ważne jest samodzielne, świadome i aktywne kształcenie się, aby mogło ono przebiegać właściwie, należy także wdrażać uczniów do

²⁷ K. Denek, D. Hyżak, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela w kontekście jego awansu zawodowego*, w: red. R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003, s. 123.

samodzielnego kontrolowania nauki i oceniania jej rezultatów. Ważne, ponieważ tylko samodzielne i wnikliwe kontrolowanie i ocenianie własnego uczenia się zapewnią aktywne i świadome kształcenie²⁸. Ocena szkolna, choć sama w sobie jest wartością obowiązującą, jednolitą i przynoszącą te same konsekwencje dydaktyczne, nie jest oczywiście szkołom pozostawiona „raz na zawsze”, a wewnątrzszkolne systemy oceniania (WSO) z reguły zawsze bywają obszarem ewaluacyjnych powinności. Powszechnie niemal wiadomo, że funkcjonuje dziś wiele systemów oceniania i bywa to o tyle korzystne, że pozostawia szkole możliwość opracowania najbardziej odpowiadających jej kryteriów oceny kompetencji ucznia²⁹. Nie każdy jednak decyduje się na wprowadzenie swoistej rewolucji w ocenianiu, jaką z pewnością wnosi choćby tzw. system punktowy, z powodzeniem prowadzony do niedawna w jednej ze szczecińskich szkół podstawowych, później – gimnazjalnych³⁰. System taki stwarzał wiele możliwości zdobycia przez ucznia określonej liczby punktów, a tym samym – odpowiadającej mu oceny. Nawet najślabi uczniowie – znam to z nauczycielskiej autopsji³¹ – mogli znaleźć, wybrać odpowiednie do ich możliwości formy sprawdzenia wiedzy i umiejętności.

Sposób, system i efekty szkolnego oceniania także muszą być poddawane permanentnym wręcz procesom ewaluacyjnym³². Wydaje się to oczywiste, wszak szkoły dysponują dziś wieloma instrumentami sprawdzania uczniowskiej wiedzy i umiejętności, a tym samym – zapewnienia rzetelnej i obiektywnej kontroli i oceny wyników nauczania. Tymczasem stopniom szkolnym, jak je potocznie nazywamy, od lat towarzyszy uczniowska niechęć, a i nauczyciele – niestety – coraz częściej traktują je li tylko jako instrument nacisku na uczniów, niekoniecznie tych niesubordynowanych. W wielu bowiem szkołach oceny, w uczniowskim rozumieniu będące skądinąd pochodną nauczycielskiej praktyki, kojarzą się z subiektywizmem, utratą wiary w sens sprawiedliwego oceniania, a także ciągle jeszcze nadużywaniem stopni w celach wychowawczych. A przecież ocena była i jest głównym czynnikiem motywującym ucznia do nauki. Jest nim, jeżeli spełnia założone funkcje oceny, do nich głównie zalicza się – sprawiedliwość, obiektywizm, prognostyczność, rzetelność, trafność. Fakt, ocenianie, mimo że należy do podstawowych nauczycielskich powinności, wcale nie musi być czy pozostać czynnością najłatwiejszą³³. Wprawdzie

²⁸ J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom 2014, s. 382.

²⁹ L. Pawelski, *System oceniania – do reformy!*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 8, s. 3.

³⁰ L. Pawelski, *Kryteria ocen w klasach IV – VIII szkoły podstawowej – propozycje*, Koszalin – Szczecinek 1997.

³¹ *System punktowy oceniania*, autorstwa Leszka Pawelskiego, funkcjonował w Szkole Podstawowej nr 3 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy Szczecinku w Zachodniopomorskiem w latach 1999–2004.

³² B. Urbanek, *Ocena ocenie nierówna*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 6, s. 11.

³³ Z. Jasiński, *Trójgłos na temat funkcjonowania oceny i oceniania w szkole*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz – Konin 2008, s. 128.

reforma edukacji zobligowała szkoły do opracowania własnych, wewnętrznych systemów oceniania, które pozwoliłyby na pełne i rzetelne diagnozowanie osiągnięć uczniów, ale na ile i czy pozwala to w pełni monitorować poziom nauczania oraz dostarczać obiektywnej informacji na temat jakości kształcenia – mimo wszystko rodzą się jeszcze wątpliwości. Pamiętajmy jednak, że samo ocenianie osiągnięć, będące pochodną porównywania ich do wymagań programowych, to jeszcze nie wszystko, tu jest właśnie miejsce i obszar działań dla procesów ewaluacyjnych. W trosce o cele, jakim mają służyć, akcent należy w pewnym sensie przewartościować i przesunąć na ich praktyczne wykorzystanie. Zatem to, co w pewnym aspekcie szczególnie zasługiwałoby na uwagę przy stosowaniu ewaluacji, to ukierunkowanie procesu pomiaru dydaktycznego na zbudowanie trafnych procedur stawiania uczniom szkolnych stopni, po prostu. Wymaga to nauczycielskiej wiedzy opartej na sprawności w przetwarzaniu uzyskanych wyników, to oczywiste, aby temu sprostać nauczyciel powinien umieć dokonywać analiz dokładności punktowania (oceny), rzetelności i obiektywizmu samego pomiaru i to także powinna wykazać (bądź nie) prawidłowo przeprowadzona ewaluacja.

Pamiętajmy zatem, dzięki ewaluacji, jej wynikom, znacznie poszerzamy nasz dotychczasowy punkt widzenia o szkolnej rzeczywistości, pełniej i bardziej odpowiedzialnie włączymy naszych podopiecznych w proces dydaktyczno-wychowawczy, być może nieco inaczej spojrzymy na relacje z rodzicami naszych uczniów. Jednocześnie należy pamiętać, że szkoła jest bardzo podatna na wszelkie zmiany i jednorazowy zabieg ewaluacyjny z pewnością nie wystarczy. Jeśli raz zbadaliśmy, jak funkcjonuje wybrany obszar życia szkoły i w wyniku badań zdecydowaliśmy się wprowadzić zmiany, to po pewnym czasie należałoby sprawdzić, czy zmiany te przyniosły efekty. Dlatego też musimy ponownie zaprojektować i przeprowadzić ewaluację. Takie działania pomogą nam w ciągłym ulepszaniu i doskonaleniu pracy szkoły. W takim też rozumieniu ewaluacja będzie nam niezbędnym i skutecznym instrumentem rozwoju, ponieważ doprowadzi także do uspołecznionej refleksji na temat wielu istotnych dla szkolnej społeczności kwestii, przeciwdziałających ewentualnym zagrożeniom na dziś, a także w najbliższej przyszłości. W konkluzji – aby ewaluacja stała się takim właśnie skutecznym i oczekiwanym instrumentem rozwoju, należy stworzyć w szkole przyjazny system ewaluowania, po prostu, nie bójmy się szkolnej ewaluacji. Ona tylko i aż pomaga. Warto o tym wiedzieć i trzeba.

Przygotowywanie studenta-nauczyciela-praktyka do pełnienia funkcji organizatora i realizatora zajęć pozalekcyjnych

Leszek Pawelski

Powszechnie wiadomo, również z badań naukowych, że studia pedagogiczne nie dają pełni kwalifikacji i kompetencji do pełnienia roli i funkcji nauczyciela w szkole jutra¹. Przygotowanie adeptów zawodu nauczycielskiego wymaga szybkich i radykalnych zmian. Niestety, *za każdym razem zabrakło wytrwałości, by zamierzenia te konsekwentnie doprowadzić do końca*². Jedną z tych zmian powinna dotyczyć form i sposobu organizacji praktyk studenckich w aspekcie praktycznego przygotowania studenta do pracy z uczniami. W wielu szkołach zachodnich takie praktyki są prowadzone, a wyniki tych praktyk są bardzo pozytywne i umożliwiają uczelniom wyższym odpowiednio ocenić przygotowanie studentów do przyszłej pracy³. Efekty kształcenia nauczycieli w szkołach francuskich i belgijskich, a szczególnie przygotowanie ich do przyszłej pracy, mogą być w wielu przypadkach przykładem dla naszego systemu kształcenia nauczycieli.

¹ Wynika to z lektury publikacji będących owocem szeregu konferencji organizowanych przez prof. dr. hab. J. Grzesiaka w PWSZ w Koninie. Zob. red. J. Grzesiak, Paweł. A. Trzos, *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, wyd. PWSZ Konin, 2011, ss.156.

² K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, t. III, s. 75.

³ W 1999 r. autor uczestniczył w stażu zagranicznym w ramach programu Socrates – Arion w miejscowości Valence we Francji, w roku 2000 był członkiem grupy dyrektorów z Europy biorących udział w stażu praktycznym w Albertville w Alpach francuskich. W 2006 r. odbył tygodniowy staż w liceum w miejscowości Vierzon, w centrum Francji. Jako jeden z 32 nauczycieli polskich brał udział w programie „Polscy nauczyciele fizyki w CERN” w Genewie (Szwajcaria), a w 2011 r. uczestniczył w programie Socrates Erasmus w Belgii, gdzie prowadził wykłady dla studentów pedagogiki na studiach I stopnia w języku francuskim.

W dzisiejszej szkole *podstawowym zadaniem współczesnej edukacji powinno być nie tyle przygotowanie człowieka do życia w zastanej rzeczywistości, co do dokonywania w niej zmian. Nie może zatem mieć ona charakter adaptacyjny, a raczej twórczy*⁴. Do tego typu zadań winno się przygotowywać studentów pedagogiki w trakcie studiów jednolitych na kierunkach pedagogicznych. Nałożone przez resort zadania ewaluacji pracy szkoły wymagają od pedagogów gruntownej znajomości metodologii badań, a tę umiejętność nabywa się w stopniu dostatecznym w trakcie studiów magisterskich. Na poziomie licencjackim 30 godzin seminarium w całym toku studiów to stanowczo za mało, tym bardziej, że *gros* tego czasu pochłaniają prace związane z przygotowaniem konkretnej pracy dyplomowej, a nie ćwiczeń z zastosowaniem umiejętności metodologicznych.

Dziś jest okazja, aby nareszcie należycie wykorzystać zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w doskonaleniu naszych uczniów, rozwijaniu ich talentów i zainteresowań. Zajęcia te mogą odbywać się w czasie wolnym ucznia. *Edukacja, jeśli ma być skuteczna, powinna obejmować wszystkie sfery aktywności życiowej człowieka, w tym jego czas*⁵.

W naszym systemie obowiązuje dziwny twór, tzw. godziny karciane⁶. Wszelkie zajęcia pozalekcyjne scedowane są na ten rodzaj aktywności. Liczba godzin „do odrobienia” jest często tak duża, że brakuje chętnych uczniów do udziału w zajęciach. Brak wynagrodzenia za te godziny sprawia, że traktowane są one po macoszemu przez nauczycieli, zaś nadzór pedagogiczny stworzył osobną machinę biurokratyczną do ich rozliczania i rejestrowania. Często nauczyciel przebywa tygodniami na zwolnieniach lekarskich i z tego powodu nikt nie czyni mu wyrzutów, że nie realizuje programu, a za niezrealizowanie choć jednej takiej „karcianki”, grożą mu stonkowo nieprzyjemne konsekwencje. Ponury paradoks? Nie, polska rzeczywistość! Niemniej, jest możliwość wykorzystania tych godzin do pracy w systemie pozaszkolnym i pozalekcyjnym.

Kandydat na nauczyciela nie może być przypadkowy

Kto może i powinien zostać studentem pedagogiki lub kierunków nauczycielskich na uniwersytetach? To pytanie zaprzęta wiele głów, zarówno tych odpowiedzialnych za

⁴ K. Żegnalek, *Rola szkoły w rozwijaniu twórczości uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Edukacja, oczekiwania a rzeczywistość. Książka dedykowana Profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin*, red. J. Grzesiak, A. Karpińska, J. Małstalski, Kalisz 2012, s. 225.

⁵ K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2009, s. 90.

⁶ Dwie godziny dydaktyczne zajęć prowadzonych w ramach art. 42 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela, za które nauczyciel nie pobiera wynagrodzenia. Jest to chyba jedyny przypadek prawny w Europie, gdzie za wykonaną pracę z uczniami nauczyciel oficjalnie nie otrzymuje pieniędzy. Autor nie spotkał w swojej praktyce pedagogicznej podobnego uregulowania prawnego w wizytowanych szkołach europejskich w Niemczech, Szwajcarii, Belgii, Holandii czy we Francji.

przyszłość polskiej edukacji, jak i tych, którzy kształcą przyszłych „belfrów”. Z pewnością musi się zmienić obecny stan faktyczny rekrutacji na kierunki nauczycielskie. Tysiące adeptów pedagogiki pragnie rozpocząć studia, ale kandydaci nie zawsze spełniają oczekiwania wykładowców. W uczelniach niepaństwowych obserwuje się studentów pedagogiki, którzy nawet nie myślą wiązać swojej przyszłości z zawodem nauczyciela. Również ich poziom merytoryczny budzi wiele zastrzeżeń, a pisane prace dyplomowe są na stosunkowo niskim poziomie merytorycznym i metodologicznym.

Co więc zrobić, aby naprawić ten stan? Myślę, że warto podpatrywać uczelnie francuskie i brać z nich przykład. Aby stać się studentem studiów nauczycielskich w IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maitres – Instytut Uniwersytecki Kształcenia Nauczycieli, odpowiednik naszych akademii pedagogicznych), kandydat przedstawia swoje *dossier*, które zawiera ciekawe dokumenty. Otóż przyszły nauczyciel udowadnia komisjom rekrutacyjnym, że zrobił już wiele na drodze do dyplomu nauczyciela. *Dossier* zawiera certyfikaty zdobyte podczas pracy wakacyjnej na koloniach i obozach jako wychowawca i instruktor (*animateur* lub *moniteur*), zaświadczenia z merostwa potwierdzające pracę podczas przerw lekcyjnych jako nauczyciel dyżurny, dyplomy potwierdzające zdobycie kwalifikacji instruktora sportowego (narciarstwo, pływanie, *rafting* itp.), ratownika medycznego, dyplomy kursów artystycznych (muzycznych, plastycznych, rzeźbiarskich, pantomimicznych i in.). Tak wyedukowany przyszły nauczyciel ma wszelkie zadatki, aby móc wykonywać z powodzeniem prace podczas zajęć pozalekcyjnych.

Czy nie jest to okazja do pewnej selekcji? Czy nie powinniśmy już na etapie rekrutacji zapewniać sobie studentów aktywnych, zainteresowanych przyszłym zawodem? No tak, ale ekonomiści zaraz zakrzyczą nas, że przecież muszą być spełnione kryteria ilościowe, aby uruchomić kierunek studiów. Cóż – mamy wybór, czy napełniać kiesę uczelniom, czy dbać o wysoki poziom studiów i absolwentów. Pytanie retoryczne, ale realia polskie są dziś okrutne dla kształcenia nauczycieli.

Jak organizować zajęcia pozalekcyjne?

W swojej ponad dwudziestopięcioletniej karierze dyrektorskiej miałem możliwość wprowadzania wielu innowacji, czy wręcz systemów organizacyjnych w oświacie, np. *bon oświatowy*⁷. Również sposób organizacji zajęć pozalekcyjnych w swojej szkole, Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy w Szczecinku przeprowadziłem w sposób inny niż w większości szkół. Zrezygnowałem z tradycyjnego przydziału godzin kół przedmiotowych i kół zainteresowań. Tradycyjnie godziny przydzielano na działanie koła matematycznego, polonistycznego, fizycznego, chemicznego itd.

⁷ Zob. L. Pawelski, *Ranking szkół jako element funkcjonowania bonu oświatowego*, „Nowa Edukacja” 1998, nr 4, Gdańsk, s. 18–20, L. Pawelski, *Bon oświatowy – obawy i nadzieje*, „Nowa Szkoła” 1997, nr 8, s. 4–9.

W swoim programie postanowiłem rozpisnąć swoisty „przetarg nieograniczony” na działalność kół i zespołów zajęć pozalekcyjnych. W pierwszym roku nauczyciele dosyć nieufnie podeszli do tego pomysłu. Oferty złożyło troje nauczycieli, którzy napisali ciekawe programy działania i występowali o 2 godziny w tygodniu. Ponieważ nikt inny nie aplikował, przydzieliłem im po 8 godzin, ku zaskoczeniu i radości samych zainteresowanych i ogromnemu zdziwieniu pozostałych. Przetarg odbył się we wrześniu. Kiedy „przedmiotowcy” przed konkursami przedmiotowymi przyszli po godzinę na działanie kół, zostali odprawieni z kwitkiem.

W następnym roku złożono ponad 30 aplikacji na bardzo ciekawe i różnorodne zajęcia. Wtedy też utworzono zespół taneczny i wokalny, 2 kabarety, 2 redakcje szkolnych gazet, klub wspinaczki wysokogórskiej, sekcję nart wodnych i in. Oferta była bogata, a przede wszystkim atrakcyjna dla młodzieży. Wydatkowane pieniądze wykorzystano efektywnie, a założone efekty dydaktyczne przeszły nasze najśmielsze oczekiwania. Wymagało to sporo wysiłku od nauczyciela, jego kreatywności, pomysłowości, wsłuchiwanie się w potrzeby młodzieży.

Przez wiele lat taki sposób organizacji zajęć funkcjonował z powodzeniem w Szczecinku.

Dokształcać i doskonalić studenta w trakcie studiów

Według J. Grzesiaka *postęp pedagogiczny wymaga swoistej analizy wartości dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych i metodyczno-organizacyjnych. Wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu ewaluacji i autoewaluacji, co jest ściśle powiązane z refleksyjnością i samooceną nauczyciela*⁸. Nic zatem nie stoi na przeszkodzie, aby wyposażać studentów w potrzebne, wręcz niezbędne umiejętności i kompetencje zawodowe. To już nie tylko zwiększanie wiedzy przedmiotowej, ale uzyskiwanie innych umiejętności związanych z zawodem nauczyciela. Może więc warto wymagać od studenta studiów pedagogicznych obowiązkowej praktyki podczas kolonii, obozów letnich czy zimowych. Prawdą jest, że coraz mniej organizatorów i firm zajmuje się koloniami, ale są firmy, które oferują pracę, bardzo często za granicą, w charakterze opiekuna grupy dzieci. Przebywając z dzieckiem 24 godziny na dobę, wychowawca ma szansę dokładnego poznania swojego wychowanka. Student taki nabiera wiele nowych, dotychczas nieznanych mu doświadczeń.

Może warto organizować w uczelniach kursy specjalistyczne, potrzebne do opieki nad dzieckiem, kursy ratowników wodnych, udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej, prawa jazdy i kwalifikacje instruktora jazdy motorowerem, kursy samoobrony i sportów walki, kursy instruktorów ZHP, strażaków OSP, kursy instruktorów piłki nożnej, lekkiej atletyki, koszykówki itp. Ten szeroki wachlarz specjalności

⁸ J. Grzesiak, *Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, wyd. UAM Poznań WPA w Kaliszu i PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2014, s. 62.

może być bardzo użyteczny w pracy z młodzieżą, która bardzo lubi nauczycieli potrafiących nie tylko uczyć, ale uczyć życia.

Zanika, niestety, etos instruktora harcerstwa. Kiedyś nauczyciele gremialnie prowadzili drużyny harcerskie i zuchowe. Robili to często bez zaangażowania, ale na polecenie dyrektora szkoły. Dlatego też harcerstwo w takiej odsonie musiało upaść. Zlikwidowano wiele drużyn, zniknęły hufce. Przykładowo: w Szczecinku w roku 1988 było ponad 2,5 tys. harcerzy. Dziś w hufcu Szczecinek jest ich ok. 200, ale są to prawdziwi pasjonaci skautingu. Przynależność do ZHP stała się elitarna. I dobrze! Jako instruktor ZHP z ponad 40-letnim stażem, kilkunastoletni zastępca komendanta hufca, jestem z tego zadowolony. Natomiast wśród instruktorów harcerstwa jest zaledwie kilkoro nauczycieli. Może warto przy pomocy komend chorągwi i hufców podjąć próbę organizacji zajęć dla instruktorów skautingu w murach uczelni pedagogicznych. Z pewnością przybyłoby wielu nowych, młodych adeptów tej wspaniałej służby. Warunek – dobrowolność udziału w tej służbie studenta.

Wielkie znaczenie kształceniu nauczycieli w Polsce przypisuje J. Szempruch. *W odniesieniu do edukacji nauczycielskiej, pojawia się propozycja kształcenia nauczyciela badacza prowadzącego badania edukacyjne nad własnymi działaniami praktycznymi (action research), stającego się jednocześnie uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem*⁹. W świetle tego obowiązkowe wydaje się kształcenie nauczycieli potrafiących naukowo dokonywać ewaluacji swoich działań. Muszą jednak poznać wiele nowych elementów tej trudnej sztuki oceny własnych działań.

W celu kształcenia i doskonalenia studentów uczelni wyższych ważne jest, że Europejski Fundusz Społeczny zapewnił odpowiednie środki finansowe. Po środki z EFS coraz częściej i coraz aktywniej sięgają wyższe uczelnie w Polsce. Tworzą i realizują projekty edukacyjne, które mają na celu przygotowanie, przekwalifikowanie, nauczanie przyszłych uczestników rynku pracy. Przykładem może służyć Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, która realizuje cały szereg projektów. Jednym z nich jest Paszport do społeczeństwa informacyjnego, który był projektem współfinansowanym przez Europejski Fundusz Społeczny i realizowanym przez Szczecińskie Centrum Edukacyjne w partnerstwie ze Szczecińską Szkołą Wyższą Collegium Balticum, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Poddziałanie 8.1.1 Wspieranie rozwoju kwalifikacji zawodowych i doradztwo dla przedsiębiorstw.

Projekt był realizowany w okresie od 1 października 2008 r. do 31 grudnia 2009 r., a kursy odbywały w od stycznia 2009 r. do listopada 2009 r. Celem projektu było podniesienie i dostosowanie kwalifikacji i umiejętności osób pracujących do potrzeb gospodarki regionalnej. Miał on wypełnić lukę kompetencyjną pracowników z zakresu informatyki oraz znajomości języka angielskiego. Dodatkowo przewidziane były zajęcia przygotowujące uczestników kursu do radzenia sobie ze stresem

⁹ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, wyd. IMPULS, Kraków 2013, s. 51.

w pracy oraz do efektywnego poszukiwania pracy w przypadku jej utraty. Projekt przyczynił się również do promocji idei kształcenia ustawicznego. Projekt był skierowany do dorosłych osób pracujących zameldowanych w województwie zachodniopomorskim, które z własnej inicjatywy są zainteresowane nabyciem nowych, uzupełnianiem lub podwyższaniem kwalifikacji i umiejętności, w szczególności do osób o niskich lub dezaktualizowanych kwalifikacjach.

W ramach projektu przeprowadzonych zostało 8 kursów, w których przewidziano udział 96 osób w średnio 12-osobowych grupach szkoleniowych. Kurs składał się z 175 godzin zajęć komputerowych (po 25 godzin na każdy moduł), 64 godzin języka angielskiego, 6 godzin warsztatów integracyjno-motywacyjnych, 6 godzin doradztwa grupowego i 2 godzin na osobę doradztwa indywidualnego. Zajęcia były prowadzone w Szczecinie, Stargardzie Szczecińskim, Koszalinie, Nowogardzie, Choszcznie i Świnoujściu. Kurs komputerowy (ECDL) składał się z siedmiu modułów:

- podstawy technik informatycznych,
- użytkowanie komputerów,
- przetwarzanie tekstów,
- arkusze kalkulacyjne,
- bazy danych,
- grafika menedżerska i prezentacyjna,
- usługi w sieciach informatycznych.

Po zakończeniu każdego z modułów przeprowadzony został egzamin zewnętrzny ECDL. Uczestnicy, którzy zdali wszystkie siedem egzaminów, otrzymali Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych, tzw. „komputerowe prawo jazdy” – certyfikat uznawany w Europie i popierany przez Radę Europy.

Dodatkowo zapewnione zostało uczestnikom projektu doradztwo zawodowe, na które składało się doradztwo grupowe (były to zajęcia integracyjno-motywacyjne na początku kursu, doradztwo w zakresie przygotowywania dokumentów aplikacyjnych, przygotowania do rozmowy kwalifikacyjnej, radzenia sobie ze stresem w pracy) oraz doradztwo indywidualne (doradztwo w zakresie wyboru indywidualnej ścieżki kariery zawodowej)¹⁰.

Sens praktyki studenckiej w szkole

Praktyka pedagogiczna jest znaczącym i niezwykle ważnym elementem strukturalnym toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela¹¹. Tymczasem zarówno ilość, jak i jakość praktyk wzbudza niepokój. Brak jest systemu finansowania praktyk przez uczelnie. W niepublicznych szkołach wyższych szuka się przyjaznych szkół i nauczycieli, a student po prostu płaci nauczycielowi umówioną kwotę. Tak być nie może. Uczelnie muszą mieć system praktyk i bazę do ich prowadzenia, nauczyciele

¹⁰ <http://www.cb.szczecin.pl/projekty-zakonczone.html> dostęp z dnia 18.04.2011 r.

¹¹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ Konin 2010, s. 7.

w szkołach powinni być za opiekę nad studentami odpowiednio wynagradzani, a szkoły muszą być do takich praktyk przygotowane. Studenci matematyki w belgijskim Namur¹² przygotowują się w sposób bardzo gruntowny do prowadzenia swoich zajęć. Zanim rozpoczną pisanie konspektu-scenariusza zajęć, muszą obowiązkowo wskazać prowadzącemu zajęcia, z jakiego działu podstawy programowej jest dany temat, jakie umiejętności będzie kształcił na danej lekcji, jakie ćwiczenia musi przeprowadzić, aby osiągnąć pożądane minimum kompetencyjne ucznia. Dopiero po wykazaniu się znajomością tych zagadnień przystępuje do pisania toku zajęć¹³.

Prowadząc przez wiele lat studentów-praktykantów w szkołach, których byłem dyrektorem, zauważałem, że studenci niewiele wiedzieli o podstawie programowej, kompetencjach ucznia na poszczególnych etapach kształcenia. Brakowało im i nadal brakuje tej, tak bardzo ważnej, wiedzy, pozwalającej na samodzielne, efektywne planowanie pracy i jej ewaluację.

Zupełnie inaczej wyobrażam sobie praktykę studencką w szkole. Dziś student musi wykazać się umiejętnością przeprowadzenia zajęć, a opiekun czuwa nad właściwym przygotowaniem konspektu i samej lekcji. Niezbędna jest przewartościowanie w tym zakresie. Student na praktyce powinien nabyć umiejętności, a przynajmniej poznać formy organizowania swojego warsztatu pracy. To nie tylko konspekt, scenariusz i sama lekcja. To przede wszystkim umiejętność dostrzegania problemów dydaktycznych i wychowawczych w klasie, w zespole uczniowskim. To właśnie podczas praktyki w szkole student powinien i musi umieć rozpoznać problem trapiący zespół klasowy, powinien potrafić go zdiagnozować przy pomocy narzędzi metodologicznych, opracować zespół zadań, ćwiczeń, działań, które mogą naprawić dany stan rzeczy, a w efekcie wprowadzić te działania w czyn i powtórnie dokonać ewaluacji tych działań¹⁴.

Zadania przydzielane studentom w czasie praktyk pedagogicznych

Zadania te są istotne, ponieważ dzięki nim studenci wnikają w całokształt rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych szkoły i mogą sprawdzić wiedzę zdobytą w pracy z dziećmi i młodzieżą. Zadania te można byłoby zaproponować w sposób następujący, także w porządku chronologicznym¹⁵:

¹² Haute Ecole Namuroises – uczelnia kształcąca nauczycieli dla szkół podstawowych, w której autor odbywał staż w ramach programu Erasmus. Zob. L. Pawelski, *Z Erasmusem w Belgii, w: Z edukacją w przyszłość. Księga jubileuszowa dedykowana Bogdanowi Urbankowi z okazji 40-lecia pracy twórczej*, red. L. Pawelski, wyd. Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2011, s. 199–208.

¹³ L. Pawelski, *Dobry nauczyciel gwarantem dobrej edukacji*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. A. Klim-Klimaszewska, t. III, wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach i Siedleckiego Towarzystwa Naukowego, Siedlce 2012, s. 123–130.

¹⁴ L. Pawelski, *Praktyka studencka wymaga zmian*, w: *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak i P.A. Trzos, PWSZ, Konin 2011, s. 125.

¹⁵ Teczka dokumentacyjna w archiwum Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku.

- organizacyjna (początkowa) narada z udziałem dyrektora szkoły, opiekuna praktyki i studenta,
- poznanie placówki, w której odbywa się praktyka – struktura organizacyjna, dokumentacja, pomieszczenia i teren placówki, warsztat pracy nauczyciela-opiekuna, roczny plan pracy szkoły i pozostała dokumentacja zgodnie z odrębnymi ustaleniami,
- hospitowanie zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyki organizowanych w grupie (klasie), dowolnie wybranej sekcji, kole zainteresowań, samodzielne poprowadzenie tych zajęć,
- hospitowanie rozwiązania przez opiekuna praktyki spraw interwencyjnych między uczniami,
- hospitowanie zebrania – rady pedagogicznej, nauczycielskiego zespołu przedmiotowego, samorządu uczniowskiego, kolegium redakcyjnego szkolnej gazety itp.,
- poznanie przez studenta różnego rodzaju diagnoz prowadzonych w szkole, dotyczących zarówno całej społeczności, a także grup wychowawczych bądź uczniów indywidualnych,
- współudział w pełnieniu dyżurów śródlekcyjnych w różnych miejscach, np. korytarze szkolne, boisko, stołówka, świetlica,
- współuczestniczenie w rozwiązywaniu bieżących spraw uczniowskich,
- przygotowanie scenariuszy i samodzielne poprowadzenie, pod nadzorem opiekuna, imprez i uroczystości klasowych (szkolnych),
- wykonanie okolicznościowej dekoracji, przygotowanie środków dydaktycznych do zajęć,
- samodzielne rozwiązywanie bieżących spraw wynikających z zadań ustalonych przez opiekuna praktyki,
- udział w naradzie końcowej – omówienie, podsumowanie i ocena przebiegu praktyki.

Można by w tym miejscu dodać, że wieloletnie w tym względzie doświadczenia obu autorów¹⁶ przekonują, że tak przyjęta koncepcja przebiegu praktyki odpowiada normom zadaniowym, co oznacza podejmowanie samodzielnych zadań przez studenta, planowanie oraz prowadzenie zajęć pod kierunkiem opiekuna praktyki w szkole. Oczywiście studenta-praktykanta należy otoczyć życzliwą opieką, udostępniając mu zarówno pełną dokumentację dotyczącą szkoły, jak też pokazać – na czym polega choćby prawidłowe prowadzenie dziennika uczniowskiego. Nie należy bagatelizować tej życzliwości, wszak stoi przed nami przyszły nauczyciel. I jeszcze jedna ważna uwaga, opiekun praktyki nie powinien skrywać przed „swoim” praktykantem

¹⁶ W latach 1980–2013 L. Pawelski i B. Urbanek wielokrotnie prowadzili i bezpośrednio nadzorowali przebieg studenckich praktyk pedagogicznych w Szkołach Podstawowych nr 1 i 3 oraz Gimnazjum nr 1 w Szczecinku.

tego, co w nim najlepsze, przeciwnie – oddać mu cały bagaż swojej wiedzy i umiejętności. Tak okazująca życzliwość zwróci się nam w dwójnasób, o ile można sobie pozwolić na ten swoisty koniunkturalizm¹⁷.

Zakończenie

Problem praktyk studenckich i w ogóle przygotowanie przyszłych nauczycieli w dalszym ciągu nie znalazł konkretnego rozwiązania. Podejmowane próby wskazują na wiele obszarów wymagających zmiany. Wprowadzane cząstkowe, jednostkowe rozwiązania są tylko elementem lokalnej naprawy nabrzmiałego problemu. Czas najwyższy, aby dokonać odważnych, głębokich zmian nie tylko w systemie praktyk, ale w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli w szczególności. Powyżej udowodniono, że naprawę należy zacząć już od sposobu rekrutacji kandydatów na wyższe studia nauczycielskie. Tylko takie reformy mogą przynieść w perspektywie kilkunastu lat widoczne zmiany. Działania J. Grzesiaka w zakresie praktyk studenckich wpisują się znakomicie w pejzaż przyszłych, konkretnych rozwiązań. Należy życzyć tylko odwagi decydentom, kiedy przyjdzie im podejmować konkretne decyzje.

¹⁷ L. Pawelski, B. Urbanek, *Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli*, wyd. PSNT, Szczecinek 2014, s. 197–198.

Innowacje edukacyjne w toku praktyki pedagogicznej w kontekście ciągłości zmian „na lepsze” w przedszkolach, szkołach i szkolnictwie wyższym

Edyta Miska-Mazgajczyk

Do zmiany podejścia do edukacji przyczyniają się technologie. Jak zauważa L. Hojnacki: *wszystko wskazuje na to, że dzisiejsi uczniowie są pierwszym pokoleniem, które za kilkanaście lub kilkadziesiąt lat nie będzie takie jak my. Tzw. cyfrowi tubylcy, urodzeni i ukształtowani od noworodka w zupełnie innym, niż my, środowisku informacyjnym, są w pewnych istotnych wychowawczo i edukacyjnie aspektach zasadniczo odmienni od swoich rodziców. Różnice sięgają głęboko: obszarów mózgu kształtowanych przed wiekiem szkolnym. Oni są inni, będą inni, podobnie jak zupełnie odmienny od naszego i nieprzewidywalny dla nas będzie ich świat, w którym będą funkcjonować w swoim dorosłym życiu*¹.

Szkoła nie ma już monopolu na bycie ważnym miejscem „dostarczania wiedzy”. Dziś uczymy się również poza nią, m.in. w interaktywnych muzeach, centrach i laboratoriach naukowo-technologicznych, a także coraz częściej korzystając z sieci i bogatej oferty e-szkoleń. Dużo ważniejszym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie samodzielnego, jednocześnie współzależnego, odpowiedzialnego społeczeństwa i kształtowanie takich cech charakteru, jak wiarygodność, cierpliwość, uczciwość czy proaktywność, a także rozwijanie kompetencji społecznych. Dziś nauczyciel nie musi znać się na nowoczesnych technologiach, ani biegle obsługiwać zaawansowanych narzędzi, ale powinien wiedzieć, jaki kryją w sobie potencjał i pozwolić korzystać z niego uczniom.

Połączenie wiedzy eksperckiej i ogromnego doświadczenia nauczyciela z umiejętnościami cyfrowymi ucznia oraz z możliwościami urządzeń cyfrowych tworzą

¹ *Mobilna edukacja. M-learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*, „Think Global” 2011, www.edustyle.pl/mobilna-edukacja

prawdziwą synergię w kreowaniu nowoczesnej edukacji i wychowywaniu pokolenia, które bardziej świadomie i odpowiedzialnie będzie zmieniać świat. Jan Wróbel słusznie twierdzi, że w szkole przyszłości to właśnie nauczyciel jest najciekawszy, a przynajmniej powinien taki być².

Pilne jest stworzenie synerгии między pokoleniem znakomicie postępującym się nowoczesnymi technologiami a nauczycielami, którzy coraz częściej przestają być dla uczniów autorytetami czy ekspertami. Gdy uczniowie chcą się czegoś dowiedzieć, częściej, niż do nauczyciela, adresują swoje pytania do źródeł internetowych lub po prostu pytają rówieśników na forach, ci zaś w odpowiedzi podsyłają im adresy stron internetowych, linki do portali i pliki z niezbędnymi materiałami audio czy wideo. Nauczyciel ma dziś do spełnienia rolę o wiele ważniejszą niż mogłoby się to wydawać³. Przejmuje on rolę doradcy, trenera, psychologa, eksperta do spraw uczenia się. Wspiera w trudnych momentach, wskazuje drogę i motywuje uczniów w chwilach zwątpienia, uczy, jak się uczyć. Kształci kompetencje i pomaga w ich rozwoju.

R. Hoffman i B. Casnocha twierdzą, że to, co współcześnie wymagane, to postawa przedsiębiorcza. Uczeń, nabywając umiejętności typowe dla osoby przedsiębiorczej, ma być samodzielny i odpowiedzialny za swoje losy, za powodzenie lub porażkę w różnych zdarzeniach życiowych, za własną karierę zawodową oraz życie innych. Proces kształcenia powinien łączyć teoretyczną wiedzę z formowaniem umiejętności praktycznego działania, rozbudzaniem inicjatywy i kreatywności oraz kształtowaniem postaw przedsiębiorczości, zaangażowania i odpowiedzialności. Jeśli chcemy promować nowe przedsięwzięcia i rozwijać przedsiębiorczość, powinniśmy kształtować takie cechy, jak: kreatywność, rozwiązywanie problemów, samodzielność myślenia, innowacyjność czy współdziałanie. Efektywna nauka wymaga uwzględnienia jednostkowych predyspozycji i preferencji oraz zmian kulturowych i społecznych. W coraz większym stopniu talent oraz innowacje stają się potencjalnym wzmocnieniem szkolnictwa na każdym szczeblu kształcenia, opartego na „bardziej osobistych doświadczeniach edukacyjnych”, sprzyjających osiągnięciom edukacyjnym, zawodowym i osobistym⁴.

Innowacja (łac. *innovatio* – odnowienie) w sociologii oznacza akceptację celów dyktowanych przez istniejące w grupie społecznej lub społeczeństwie wartości, przy jednoczesnym odrzuceniu tradycyjnych sposobów ich osiągnięcia w danym systemie aksjonormatywnym. Jest to jedna z dewiacji społecznych, czyli odchyień od konformizmu w ujęciu R.K. Mertona.

Innowacja stanowi nową (dla organizacji, społeczności czy cywilizacji), wprowadzoną przez człowieka wartość bądź jakość dotyczącą jej celów lub sposobów ich

² J. Wróbel, *Nauczyciele, supermani i poczciwe niezguły*, Szacunek, Gdański Aeropag, 2010.

³ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010.

⁴ R. Hoffman, B. Casnocha, *The Start-up of You*, New York 2012, <http://static1.businessinsider.com> [26.03.2013].

realizacji. Innowacja biznesowa jest zatem nowością mającą zastosowanie w działalności gospodarczej⁵.

Sir Ken Robinson zauważył, że na całym świecie reformuje się teraz systemy edukacji. Z dwóch powodów: pierwszy wiąże się z ekonomią. Staramy się stwierdzić, jak przygotować nasze dzieci do funkcjonowania w gospodarce XXI wieku. Zwłaszcza, że nie wiemy, jak gospodarka będzie wyglądać choćby za tydzień. Widać to po obecnych niepokojach.

Drugi powód to kultura. Każdy kraj na świecie chce wychować dzieci tak, aby posiadały tożsamość kulturową, aby przekazać im swoje „geny kultury”, kiedy jednocześnie podlegają one globalizacji. Problem polega na tym, że chcemy radzić sobie z przyszłością metodami z przeszłości, przy okazji odbierając szanse milionom dzieci, które nie widzą sensu w chodzeniu do szkoły. Kiedy my chodziliśmy do szkoły, mogliśmy wierzyć w to, że jeśli będziemy się uczyć i skończymy studia, znajdziemy pracę. Nasze dzieci już w to nie wierzą, ponieważ dyplom tego nie gwarantuje. Prawdziwa inteligencja polegała na pewnej umiejętności logicznego myślenia i znajomości literatury klasycznej w oryginale, co dziś kojarzymy z wyższym wykształceniem.

Czasy, w jakich żyją nasze dzieci, to najsilniej stymulujący okres w dziejach ziemi. Zewsząd atakują je informacje, muszą dzielić uwagę między komputery, iPhony, billboardy, setki kanałów TV. A my karzemy je, bo dają się odciągnąć od nudnego materiału w szkole.

Myślenie dywergencyjne to absolutna podstawa kreatywności, zdolność widzenia wielu możliwych odpowiedzi, sposobów interpretacji zadania, zdolność myślenia wielokierunkowego, a nie liniowo czy zbieżnie, dostrzeganie wielu możliwych rozwiązań.

W szkole uczniowie nie mogą zaglądać do siebie, bo mówi się, że ściągają. Poza szkołą nazywa się to współpracą. Nauczyciele tego nie wymyślili, to już tak się dzieje, ponieważ weszło w geny edukacji. Powinniśmy zmienić myślenie o ludzkich zdolnościach, porzucić stare pojęcia wyższego wykształcenia, abstrakcji, teorii, wykształcenia zawodowego i zobaczyć, że to są mity. Najcenniejszą naukę zdobywa się w grupie, a współpraca jest podstawą rozwoju. Rozdzielając ludzi i oceniając ich osobno, pozbawiamy ich naturalnego środowiska, w jakim się uczą⁶.

Innowacja to aspekt zarządzania wiedzą, tworzenia nowej wiedzy, ocenione pozytywnie i wprowadzenie w życie usprawnienie. [...] *jeśli zastosujemy wiedzę do zadań, które już znamy, nazywamy to innowacyjnością. Tylko wiedza pozwala nam realizować oba cele.* Wiedza jest podstawowym elementem potrzebnym do innowacji, a także umiejętności i kompetencje wzrastają podczas wykorzystywania ich do nowych rozwiązań. Możemy zatem mówić o innowacji i o procesie uczenia się. Innowacyjność nie polega tylko na wymyślaniu pomysłów, ale na ich realizacji, zastosowaniu go w życiu, w edukacji, kulturze, gospodarce i wymaga przedsiębiorczości od pomysłodawcy. Innowator to osoba, która ma ambicję, pasję i marzenia, a także bierze

⁵ www.wikipedia.org.pl

⁶ Sir Ken Robinson, *Zmiana Paradygmatu Edukacji*, www.theRSA.org/ipfone

na siebie odpowiedzialność. Jeśli w klasie została wprowadzona innowacja, to zwiększa się kreatywność uczniów. Szkoła powinna dbać o kształcenie u uczniów cech kreatywności. Uczniowie, którzy nie tylko wykonują polecenia nauczycieli, ale samodzielnie myślą, proponują nietypowe, interesujące zastosowania. Ważne, aby szkoła wspierała kreatywność, odpowiedzialność za podejmowanie rozwiązań, doskonałość w działaniu.

Innowacyjność w oświacie = wynalazek/pomysł/idea + przedsiębiorczość nauczyciela, dyrektora szkoły, wizytatora, ucznia itp. Innowacja jest pojęciem bardziej ekonomicznym lub społecznym niż technicznym.

Innowacyjność jest zdolnością zastosowania aktu kreatywności, nowych idei, wynalazków, czego wynikiem jest innowacja. Innowacyjność to proces, którego wynikiem jest innowacja. Innowacją jest nie tylko to, co jest absolutną nowością w skali światowej, lecz także to, co jest nowością dla danej społeczności.

GUS posługuje się definicją, w której przez innowacyjność rozumie się *zdolność przedsiębiorstw do tworzenia i wdrażania innowacji oraz faktyczną umiejętność wprowadzania nowych i zmodernizowanych wyrobów, nowych lub zmienionych procesów technologicznych lub organizacyjno-technicznych*⁷.

Reforma czy innowacja jest procesem złożonym, jak każda zmiana wyższego rzędu, której istota zasadza się na konieczności metamorfozy utrwalonych sposobów myślenia i działania. Trzeba zainicjować pomysł, a potem go wdrożyć. Jednak nie są podane elementy procesu zmiany. Każdy ma prawo inaczej interpretować zmianę wyższego rzędu na podstawie własnych doświadczeń. Kluczowe znaczenie dla powodzenia innowacji ma komunikacja dwukierunkowa, która jest elementem każdego procesu zmiany. W czasie proponowania pomysłów trzeba się komunikować, aby przekonać do zmiany, zachęcić. Natomiast podczas wdrażania innowacji wspierać nauczycieli, uczniów, tworzyć przyjazny klimat do zmian, monitorować postępy, osiągnięcia.

Dzięki dwukierunkowemu komunikowaniu się w klasie/szkole, możliwe jest wieloaspektowe spojrzenie na problem, poznanie odmiennych podejść do tych samych spraw, a z drugiej pozwala szybko zapobiegać problemom. Podczas wdrażania innowacji powinny dominować metody aktywizujące i pobudzające uczniów do stawiania pytań, interpretowania różnych racji. Wspólne realizowanie przez uczniów projektów stwarza sytuacje do wymiany poglądów, doświadczeń i możliwości uczenia się od siebie nawzajem. Kreowanie zdolności do zmiany to powierzanie zadań, upoważnianie do działania, które otwiera na nowe wyzwania i samo w sobie wymaga uczenia się. Ważne jest współdziałanie interesariuszy, zaangażowanie wszystkich, tworzenie warunków do wdrażania innowacji i zapewnienie spójności działania⁸.

W University of Auckland (Nowa Zelandia) normą jest zapraszanie gości z branży, co podnosi rangę przedmiotu, studenci bardziej cenią sobie takie zajęcia, są zainspirowani i zmotywowani do zgłębiania tematu. Każdy z gości dysponuje ogromnym

⁷ J.A. Fazlagić, *Szkoła przyjazna dla ludzi kreatywnych*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 5, s. 16–17.

⁸ D. Elsner, *Kluczowe elementy zmiany*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 2, s. 20–21.

doświadczeniem, pokazuje zagadnienie z innej perspektywy. Studenci, młodzież są przygotowywani do życia w świecie, w którym wszystko ciągle się zmienia, zwłaszcza metody pracy i oczekiwania wobec pracowników⁹.

Nauczyciele z powołania mają pasję, którą potrafią przekazać swoim uczniom i to jest najważniejsze. Uczniowie mogą zdobywać wiedzę z różnych źródeł, np. z internetu, od rówieśników, rodziców itp. Nauczyciel może być mentorem, który pokazuje i zachęca, ale nie może nikogo zmuszać. Młodzież potrzebuje osoby, która ją wysłucha, zrozumie, porozmawia i będzie „dostępnym przyjacielem”, mentorem i zarazem przewodnikiem. Nauczyciele powinni stwarzać sytuacje edukacyjne, w których uczniowie będą mogli zadawać pytania, dzielić się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami. Najważniejsze, to nauczyć uczniów zdobywania wiedzy, uczenia się, a nie, jak się nauczyć, a potem zapomnieć. Nauczyciel-innowator próbuje szukać nowych rozwiązań tych samych zagadnień¹⁰.

W świecie dokonują się przeobrażenia w sferze rozwoju gospodarczego, naukowego i kulturalnego. Nauczyciele, chcąc iść z postępem, podejmują działania innowacyjne, aby sprostać potrzebom i zainteresowaniom uczniów. Modyfikują metody i formy pracy, treści kształcenia itp. W działalności innowacyjnej chodzi o wysoki poziom zarówno rozwoju zawodowego nauczyciela, ale także o zaangażowanie.

Cz. Barański, dostrzegając żywiołowość zmian, pisał: *Wobec dynamicznego rozwoju wszystkich sfer współczesnego życia istnieje potrzeba, aby działalność innowacyjna stała się trwałym zjawiskiem w życiu każdej szkoły. Powszechny, permanentny i dobrze zorganizowany ruch innowacyjny jest dziś niezbędnym czynnikiem postępu pedagogicznego, sprzyjającym kształtowaniu w nauczycielach i uczniach postawy refleksyjnej, badawczej i konstruktywnej wobec otaczającej rzeczywistości*¹¹.

D. Rusakowska definiuje innowację jako zmiany o charakterze jakościowym, przyczyniającym się do rozwoju. Stwierdza, że *o ile każda innowacja oznacza pewną zmianę, to nie każda zmiana może być uznana za innowację*¹².

Z. Pietrasiński stwierdza, że innowacja jest zmianą celowo wprowadzaną przez człowieka i polega na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, które składają się na postęp. R. Schulz uważa, że innowacje o charakterze rozwojowym służą osiągnięciu jakościowo nowych i lepszych rezultatów.

*Człowiek, stykając się z sytuacją innowacyjną, poznaje ją, reaguje na nią emocjonalnie i wykazuje gotowość do postępowania w określony sposób. Przejawia swój stosunek wobec danej sytuacji, czyli określoną postawę*¹³.

⁹ Z. Scherer, *Innowacyjna gościnność*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4.

¹⁰ A. Majewski, *Najchwalebniejszą profesją na świecie jest zawód nauczyciela. Szkoda tylko, że tak mało ich mamy w szkołach*, „Edukacja i Dialog: 2009, nr 3, s. 25.

¹¹ Cz. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986, s. 115.

¹² D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986, s. 8.

¹³ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania wobec reformy edukacji w Polsce*, Płock 2002, s. 86.

Dlatego też obecna praktyka pedagogiczna jest tak zaprojektowana, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością w działaniu praktycznym. Przygotowuje studenta do wykonywania zawodu nauczyciela w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. Studenci podczas praktyki mają możliwość obserwowania nauczycieli, którzy w procesie dydaktyczno-wychowawczym wdrażają innowacje pedagogiczne.

Innowacją pedagogiczną prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły zgodnie z Rozporządzeniem MENiS z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.).

Jestem autorką i realizatorką innowacji pedagogicznej „Wykorzystanie metod Marii Montessori w pracy z uczniami w klasie integracyjnej” w Szkole Podstawowej nr 12 w Koninie. Metoda Marii Montessori jest stosowana w pracy z dziećmi o prawidłowym rozwoju intelektualnym. Równie dobrze sprawdza się w pracy z dziećmi opóźnionymi w rozwoju oraz z zaburzonymi zachowaniami, cechującymi się dużą męczliwością, niskim poziomem koncentracji, słabo rozumiejących normy i sytuacje społeczne, mających trudności adaptacyjne.

Zaletami metody jest troskliwość, z jaką nauczyciel odnosi się do dziecka, proponując mu zajęcie się pomocami dydaktycznymi. Montessoriańskie pomoce dydaktyczne są atrakcyjne i zachęcają do wytrwałości w pracy, przez co dają maksimum prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu. Ponadto metoda Montessori dostarcza ćwiczeń praktycznych, bezpośrednio związanych z kształceniem zaradności i współżycia w środowisku. Podstawą metody Montessori jest nauczanie wielozmysłowe. Umożliwia to oddziaływanie na wiele zmysłów, co jest warunkiem niezbędnym do powstawania skojarzeń w procesie zdobywania doświadczeń i wiedzy.

Nauczyciel zamiast modelować dzieci na swoje podobieństwo i według subiektywnego „widzi mi się” – zaczyna dostrzegać potrzeby i prawa dziecka. Obserwuje dzieci i ocenia ich postępy według przejrzystego systemu. Natomiast uczeń rozwija się i uczy według indywidualnych możliwości, uzdolnień i potrzeb.

Pedagogika Marii Montessori pomaga:

- w rozwijaniu indywidualnych cech osobowości,
- w formowaniu prawidłowego charakteru,
- zdobywaniu wiedzy, umiejętności szkolnych, współdziałania.

Cele te realizowane są przez pomoc dziecku w:

- rozwijaniu samodzielności i wiary we własne siły,
- wypracowaniu szacunku do porządku i do pracy,

- wypracowaniu zamiłowania do ciszy i w tej atmosferze do pracy indywidualnej i zbiorowej,
- osiągnięciu długotrwałej koncentracji nad wykonywanym zadaniem,
- wypracowaniu postaw posłuszeństwa opartego na samokontroli, a nie na zewnętrznym przymusie,
- niezależnieniu od nagrody,
- formowaniu postaw wzajemnej pomocy bez rywalizacji,
- szacunku dla pracy innych,
- rozwijaniu indywidualnych uzdolnień i umiejętności współpracy,
- osiągnięciu spontanicznej samodyscypliny wynikającej z dziecięcego posłuszeństwa.

Zadania pedagogiki Marii Montessori:

- uczenie przez działanie – dzieci zdobywają wiedzę i praktyczne umiejętności przez własną aktywność, przy współpracy z nauczycielami,
- samodzielność – dzieci swobodnie wybierają rodzaj, miejsce, czas i formę pracy (indywidualną lub z partnerem) przy zachowaniu reguł społecznych. Rozwijają indywidualne uzdolnienia i uczą się realnej oceny swoich umiejętności,
- koncentracja – dzieci ćwiczą dokładność i wytrwałość przy wykonywaniu konkretnych zadań,
- lekcje ciszy – dzieci uczą się współpracować w cichych zajęciach indywidualnych i grupowych,
- porządek – dzieci zdobywają umiejętność przestrzegania zasad porządku w otoczeniu i swoim działaniu,
- społeczne reguły – dzieci są łączone w grupy, sprzyja to wymianie wzajemnych zdolności i umiejętności. Dzieci uczą się przestrzegać reguł: nie rań, nie niszczy, nie przeszkadzaj,
- obserwacja – jest kluczem dorosłych do poznania świata dziecka. Nauczyciel z szacunkiem i uwagą obserwuje postępy i trudności dziecka, jest jego przewodnikiem,
- indywidualny tok rozwoju każdego dziecka – znajduje uwagę i indywidualną opiekę nauczyciela. Pracuje według własnego tempa i możliwości, podejmując zadania, do których jest już gotowe.

Oryginalny zestaw pomocy dydaktycznych zwany Materiałem Montessori to:

- prostota, precyzja i estetyka wykonania,
- uwzględnienie zasady stopniowania trudności,
- dostosowany do potrzeb rozwojowych dziecka,
- logiczna spójność ogniw ciągów tematycznych,
- konstrukcja umożliwiająca samodzielną kontrolę błędów,
- ograniczenie – dany rodzaj występuje tylko raz, w jednym egzemplarzu.

Realizując innowację pedagogiczną-metodyczną został wykorzystany oryginalny zestaw pomocy dydaktycznych zwany Materiałem Montessori, podzielony na pięć kategorii:

- a) ćwiczenia praktycznego dnia – materiał rozwijający motorykę w zakresie czynności praktycznych – związany z samoobsługą, troską o środowisko,

- zwyczajami i normami społecznymi, wdziękiem i grzecznością: zestawy do sprzątania, zapinania (niebieski kolor),
- b) materiał sensoryczny – rozwijający poznanie zmysłowe (wzrok, dotyk, smak, słuch, węch) służy pobudzaniu aktywności umysłowej: różowa wieża, brązowe schody, kolorowe walce i tabliczki, tacka demonstracyjna z figurami i kartami geometrycznymi oraz termiczne tablice dotykowe i wagowe oraz termiczne puszki szmerowe (czerwony kolor),
 - c) materiał językowy – do nauki języka, kultury i innych dziedzin wiedzy: metalowe matryce, litery dotykowe, farma – zestaw obiektów (żółty kolor),
 - d) materiał matematyczny – cyfry dotykowe, dziesiątki złotych pereł, małe liczydło, tablica Seguina, patyki liczbowe (zielony kolor),
 - e) materiał do edukacji kosmicznej – karteczki z liśćmi, kula ziemiska, globus – lądy, wody (pomarańczowy kolor).

Wnioski z realizacji innowacji pedagogiczno-metodycznej „Wykorzystanie metod Marii Montessori w pracy z uczniami w klasie integracyjnej”:

- dzieci znerwicowane, przestraszone stały się bardziej radosne, nabrały pewności siebie,
- uczniowie przestali przesadnie reagować na trudne sytuacje,
- dwoje uczniów bardzo nieśmiałych stało się bardziej otwartych i odważnych, zaczęli częściej rozmawiać z kolegami, nawet rozpoczęli rozmowę z nauczycielami, co do niedawna było rzeczą nierealną,
- uczniowie z dużą męczliwością i niskim poziomem koncentracji stali się bardziej otwarci, zyskali wiarę we własne możliwości,
- uczeń, który miał ogromne trudności z przestrzeganiem norm społecznych, wyciszył się, stał się życzliwy i koleżeński dla innych, częściej stosuje normy życia w grupie,
- dzieci „z trudnościami w uczeniu” uczą się chętniej i szybciej, lepiej się koncentrują, a ich wolniejsze tempo pracy nie przeszkadza im w prawidłowym wykonaniu zadania,
- wszyscy uczniowie lepiej koncentrują się – są skupieni na wykonaniu zadania, a nie na wolniejszej pracy niektórych z nich, ćwiczą dokładność i wytrwałość przy wykonywaniu konkretnych zadań,
- z wykorzystaniem pomocy Montessori uczniowie samodzielnie wykonują zadania z uwzględnieniem hasła „Pomóż mi samemu to zrobić”,
- potwierdzają pozytywne płynące z tej metody nie tylko na dzieci, ale także na nauczycieli,
- nauczyciel zamiast wyłącznie oceniać i korygować dzieci, zaczyna oceniać i korygować swoją postawę,
- nauczyciel wspiera spontaniczną i twórczą aktywność ucznia, pomaga w rozwijaniu indywidualnych cech osobowości,

- uczniowie rozwijają się i uczą według indywidualnych możliwości, uzdolnień i potrzeb,
- dzieci mają logiczny, przemyślany i konsekwentny model zachowań, do którego się chętnie stosują,
- uczenie przez działanie – dzieci zdobywają wiedzę i praktyczne umiejętności przez własną aktywność, w przemyślanym środowisku pedagogicznym, przy współpracy z nauczycielami,
- samodzielność – dzieci swobodnie wybierają rodzaj, miejsce, czas i formę pracy (indywidualną lub z partnerem) przy zachowaniu reguł społecznych. Rozwijają indywidualne uzdolnienia i uczą się realnej oceny swoich umiejętności,
- porządek – dzieci zdobywają umiejętność przestrzegania zasad porządku w otoczeniu i swoim działaniu.

Przekonałam się, że stosowanie metody Montessori w pracy z uczniami przynosi zaskakujące efekty. Stworzony, jasny i konsekwentny, system reguł i zasad rządzących życiem grupy zgodnie z zasadami Marii Montessori jest akceptowany i stosowany przez uczniów i nauczycieli.

Rodzice zwłaszcza uczniów z opiniami i orzeczeniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej podkreślili, że zauważyli u swoich dzieci bardzo pozytywne zmiany, o których pisałam w swoich spostrzeżeniach. Nauczyciele uczący w klasie spostrzegli, że niektórzy uczniowie wyciszyli się, wykonują zadania do końca i lepiej się koncentrują. Uczniowie bardzo lubią pracować z materiałem Montessori, który stanowi dla nich uatrakcyjnienie procesu nauczania.

Sir Ken Robinson twierdzi, że edukacja to jedno z jego zainteresowań. Edukacja ma przenieść w przyszłość. Dzieci, które rozpoczną naukę w tym roku, będą odchodzić na emeryturę w 2065 r., a nikt nie ma pojęcia, jak będzie wyglądał świat za pięć lat. A jednak próbujemy edukować je na tę okoliczność, która jest nieprzewidywalna. Następną kwestią jest to, że wszyscy jesteśmy zgodni, bez wyjątku, co do nadzwyczajnych zdolności u dzieci – ich zdolności do innowacji. Według niego wszystkie dzieci mają ogromny talent, a my tłumimy go bezmyślnie.

Kreatywność jest teraz w edukacji tak samo istotna, jak nauka pisania i czytania. I powinniśmy traktować je na równi. Jeśli uczniowie czegoś nie wiedzą, to nie boją się jakoś wybrnąć z tego. Ale powinniśmy wiedzieć, że jeśli nie jesteśmy przygotowani na pomyłkę, nigdy nie będziemy w stanie wymyślić nic oryginalnego. Zanim dzieci dorosną, większość z nich straci taką „zdolność”. Będą bały się popełniać błędy. Nasze firmy prowadzimy w podobny sposób. Piętnujemy błędy. Stworzyliśmy i podtrzymujemy systemy edukacji, w których błędy są najgorszą rzeczą, którą możemy zrobić. W wyniku tego edukujemy ludzi w odizolowaniu od ich zdolności do bycia kreatywnym. Picasso powiedział kiedyś, że: *Wszystkie dzieci rodzą się artystami*. Największy problem to zachować w sobie artystę w trakcie dorastania.

Sir Ken Robinson wierzy, że do kreatywności nie dorastamy, ale z niej wyrostamy. Albo raczej zostajemy z niej wyedukowani. Każdy system edukacji na ziemi ma tę samą hierarchię przedmiotów. Na samej górze znajduje się matematyka i języki,

a przedmioty humanistyczne i artystyczne są na dnie. W większości tych systemów jest podobnie. Sztuka i muzyka zajmują wyższe pozycje niż teatr i taniec. Nie ma takiego systemu na świecie, w którym dzieci uczyłyby się codziennie tańca, tak jak matematyki.

Matematyka jest istotna, ale taniec również. Dzieci tańczą cały czas, jeśli się im na to pozwoli. Wszyscy tańczymy. Jednak, kiedy dzieci dorastają, zaczynamy kształcić je od pasa w górę, skupiając się na ich głowach. I tylko na aspektach intelektualnych. Kto naprawdę osiąga sukces dzięki edukacji, kto robi wszystko, co powinni robić uczniowie, kto zgarnia punkty, kto jest zwycięzcą? Gdybyśmy mieli pomyśleć nad celami edukacji na całym świecie, wniosek byłby jeden: ma produkować profesorów uniwersyteckich!

Nasz system edukacji opiera się na idei kompetencji akademickich i dwóch głównych założeniach. Po pierwsze na szczycie są najbardziej użyteczne przedmioty potrzebne do pracy. Drugą rzeczą są kompetencje akademickie, które poważnie zdominowały nasze pojmowanie inteligencji, ponieważ system edukacji powstał na jego własne potrzeby. Jeśli o tym pomyślimy, cały system edukacji na świecie to przeciągły proces wchodzenia na wyższe stopnie naukowe. W rezultacie wielu wysoce utalentowanych, wspaniałych, kreatywnych ludzi myśli, że tacy nie są, bo rzecz, w której byli dobrzy w szkole, nie była cenną, a wręcz piętnowaną. Nie możemy sobie pozwolić na to, aby iść w tym kierunku.

Jest to proces inflacji akademickiej, który ukazuje, jak cała struktura szkolnictwa osuwa nam się spod nóg. Musimy radykalnie zmienić nasz pogląd na temat inteligencji, o której wiemy trzy rzeczy: różnorodność – odbieramy świat na podstawie tego, czego doświadczamy. Myślimy wizualnie, myślimy dźwiękami, myślimy kinestetycznie. Po drugie inteligencja jest dynamiczna. Jeśli spojrzymy na działanie ludzkiego umysłu, jak zresztą dowiedzieliśmy się, inteligencja jest cudownie interaktywna. Mózg nie jest podzielony na komory. Kreatywność, którą określa jako proces tworzenia nowych, wartościowych pomysłów, częściej powstaje przez interakcje różnych dziedzin i sposobów patrzenia na różne rzeczy. Trzecią kwestią dotyczącą inteligencji jest to, że jest różna. Niektórzy ludzie potrzebują ruchu, żeby myśleć.

Sir Ken Robinson wierzy, że naszą nadzieją na przyszłość jest przyjęcie nowej ideologii o ekologii człowieka. Takiej, w której zacniemy przywracać koncepcję o bogactwie ludzkich zdolności. Wyeksploatowaliśmy system edukacji w sposób, w jaki eksploatujemy kopalnie – dla konkretnych zasobów. W przyszłości nam się nie przydadzą. Musimy zmienić fundamentalne zasady, na których uczymy nasze dzieci.

Jedynym sposobem jest dostrzeganie bogactwa naszej kreatywności, zrobienie tego dla nadziei, którą są nasze dzieci. Naszym zadaniem jest nauczenie ich, jak stawiać czoła przyszłości¹⁴.

¹⁴ TED Talks sir Ken Robinson – *Szkoły zabijają kreatywność*, cz. 1, 2, www.theRSA.org/ipfone

Chcemy być jak Leonardo da Vinci i Maria Skłodowska-Curie! O innowacji metodycznej w klasie drugiej

**Dorota Szewczyk-Bąkowska
Ewelina Trzos**

Wprowadzenie

Na przestrzeni lat polska szkoła zmieniała się, zmienili się też uczniowie. Nauczyciele są zmuszeni do zmiany metod i form pracy, aby były one atrakcyjne dla uczniów. Zgodnie z Podstawą programową kształcenia ogólnego¹ oraz zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych, szkoła w procesie uczenia powinna kształcić osiem kluczowych kompetencji. Obejmują one: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową.

W raporcie Eurydice *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy* możemy przeczytać, że w Europie nadal odczuwa się braki w umiejętnościach w dziedzinie matematyki, nauk ścisłych i przyrodniczych oraz technologii. Włączenie kompetencji do szkół wymaga od nich przede wszystkim zmiany sposobu nauczania, a także ustanowienia powszechnie uznawanych efektów uczenia się oraz odpowiednich metod oceny.

Europa nadal odczuwa braki w umiejętnościach w dziedzinie matematyki, nauk ścisłych i przyrodniczych oraz technologii. Liczba absolwentów w tych dziedzinach (MST – Maths, Science and Technology) w Europie wzrosła w ostatniej dekadzie, ale ogólny odsetek absolwentów kierunków tych dyscyplin spada w porównaniu

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

z odsetkiem absolwentów innych kierunków. Braki w umiejętnościach w dziedzinie MST są obecnie postrzegane jako zagrożenie dla współczesnej gospodarki opartej na technologii i nauce. W związku z tym większość krajów europejskich przyjęła jako priorytet zwiększanie liczby absolwentów w dziedzinach MST. Działania zachęcające uczniów i studentów do wyboru kariery w tych dziedzinach są podejmowane już na poziomie edukacji szkolnej.

Świat pędzi do przodu, przemiany społeczne i gospodarcze zachodzą w tak szybkim tempie, że trudno za nimi nadążyć. Podstawą rozwoju współczesnej cywilizacji jest wiedza, którą zdobywamy i wykorzystujemy od dziecka. Wiedza jest podstawą rozwoju osobistego, zawodowego i samorealizacji każdej jednostki. Jeżeli więc chcemy rozwijać społeczeństwo i kraj, musimy inwestować w edukację. Od mądrości ludzi zależy sukces gospodarczy i społeczny, ponieważ wykształcony obywatel, potrafiący dostosować się do zmieniającego się świata, ma wpływ na kształt współczesnej cywilizacji.

Należy zwiększyć kreatywność na wszystkich poziomach kształcenia i traktować ją jako cel strategiczny długoterminowy. Chemia i fizyka to dynamicznie rozwijające się dziedziny wiedzy, a specjaliści są wysoko cenieni. Mają możliwość znalezienia pracy w wielu gałęziach gospodarki – od szkolnictwa i nauki, po przemysł i administrację.

Analizując źródła i publikacje dotyczące nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, a zwłaszcza przyrodniczych, dostrzeżemy wspólny mianownik. Uczyć przedmiotów przyrodniczych należy przez doświadczanie, prowadzenie samodzielnych obserwacji, wyciąganie wniosków na ich podstawie, należy również uczyć krytycznej analizy wyniku. Dostrzegamy już dzisiaj, że musimy współczesnego młodego człowieka wyposażyć nie tylko w fachową wiedzę, ale także w takie umiejętności, jak: samodzielność w podejmowaniu decyzji, kreatywność, pewność siebie, umiejętność pracy w zespole, pomysłowość, umiejętność organizowania sobie pracy. Zmieniająca się rzeczywistość i potrzeby środowisk edukacyjnych dają odczuć, że coraz częściej oczekiwana jest wysoka innowacyjność nauczycieli w organizacji procesu nauczania uczniów. Takie wnioski wysuwa między innymi R. Lewina, która pisze, że cele innowacji pedagogicznych ogólnie organizują środowisko kultury innowacyjnej szkół, kształtują kompetencje i postawy innowacyjne studentów oraz pomagają intensyfikować proces edukacji². To dodatkowo uzasadnia sens angażowania studentów w projektowane i realizowane innowacje na etapach edukacji wczesnoszkolnej. Do nich należy projekt „Chcemy być jak Leonardo da Vinci i Maria Skłodowska-Curie!”. Prezentując projekt innowacji, szczególną uwagę kierujemy na potrzebę zaangażowania studentów praktykujących w naszej szkole. Stwarzana możliwość udziału w programie innowacji jest dla studentów okazją do zyskania nowych doświadczeń, na których zależy bardzo rodzicom, a zwłaszcza dzieciom. Stąd kilka słów z nadzieją, że zainteresują one także studentów do działań w tym i podobnym zakresie.

² R. Lewina, *Innowacje edukacyjne w kształceniu nauczycieli na Uniwersytecie Państwowym im. J. Kupały w Grodnie*, w: red. J. Grzesiak, P. Trzos, *Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, Konin 2011, s. 130–131.

Projekt innowacji pedagogicznej jest propozycją przygotowania dzieci klasy drugiej, trzeciej szkoły podstawowej do samodzielnego obserwowania przyrody, prowadzenia prostych i bezpiecznych eksperymentów, poszanowania środowiska przyrodniczego, dbałości o własne zdrowie i bezpieczeństwo. Ma on na celu kształtowanie postaw badawczych, wyposażenie dzieci w wiedzę i umiejętności pozwalające zrozumieć zachodzące procesy w jego otoczeniu, a także zapoznanie z metodami i formami pracy badawczej. Uczniowie samodzielnie, w parach lub małych grupach będą prowadzić swoje „prace badawcze”. Podczas realizacji innowacji szczególny nacisk będzie położony na kształtowanie umiejętności właściwych postaw w zakresie dbałości o zdrowie i ochronę środowiska przyrodniczego. Uświadomimy dzieciom, że to nie chemia truje nasze organizmy i środowisko, ale nieodpowiedzialne wybory i nieodpowiedzialna, czasami rabunkowa działalność człowieka. Uświadomimy również dzieciom, że na ich oczach odbywa się rozwój nauki i techniki. Postaramy się, aby dzieci uświadomiły sobie, że od tego, co umieją, jaką wiedzę i jakimi umiejętnościami dysponują, jak potrafią radzić sobie we współczesnym świecie, zależy ich przyszłość.

Z obserwacji wynika, że każde dziecko uczy się inaczej. Dlatego postaramy się urozmaicić zajęcia, uwzględniając predyspozycje i preferencje uczniów wynikające z profilu inteligencji. Teoria Wielorakich Inteligencji pozwala dostrzec, że każdy uczeń jest zdolny w specyficzny dla niego sposób. Żeby wykształcić u uczniów wszystkie kompetencje kluczowe, wyróżnione i zdefiniowane przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji, niezbędne jest uwzględnienie indywidualnego potencjału każdego dziecka i ukierunkowanie go tak, aby rozwinął zdolności wrodzone, ale również przez nie rozwinął te inteligencje, które są mniej wykształcone. Dlatego też proponujemy prowadzenie lekcji w różnorodny sposób, dotyczący zarówno metod, jak i form pracy.

Grupa dzieci, do których skierowana jest innowacja, ma ogromny potencjał intelektualny. Samodzielnie formułują pytania i poszukują na nie odpowiedzi, a właśnie umiejętność formułowania pytań i szukanie odpowiedzi na nie prowadziła do przełomu w nauce. Dlatego też przez proponowane zajęcia pozalekcyjne chcemy rozwijać bardzo ważne dziś umiejętności, takie jak: kreatywność, umiejętność współpracy, myślenie twórcze, komunikatywność. Rozbudzenie i rozwijanie w dzieciach aktywności badawczej sprawi, że staną się odpowiedzialnymi „elementami” przyrody.

W kręgu inspiracji

Inspiracją i bazą do napisania innowacji był udział uczniów w VI edycji Akademii Orange „UWOLNIJ POMYSŁ!”. W konkursie na projekt można było wygrać konkretne dofinansowanie do zakupu pomocy dydaktycznych, kosztów organizacji wycieczek i wizyt w ośrodkach nauki i kultury. Napisałyśmy scenariusz i nagrałyśmy film, w którym uczniowie, którzy byli smerfami, prowadzili zabawy badawcze. Widziałyśmy

ogromne zaangażowanie dzieci w zabawę badawczą, ich wielką chęć eksperymentowania i rozczarowanie, gdy nasz pomysł nie wygrał.

Naszą innowację wspierają również rodzice. Postanowiliśmy, że przy niewielkich nakładach finansowych, wykorzystaniu substancji używanych powszechnie w domu, materiałów wtórnych, a także pomocy dydaktycznych zaprzyjaźnionego Gimnazjum nr 4 im. Noblistów Polskich w Koninie przeprowadzimy cykl zajęć, w których dzieci będą samodzielnie wykonywać eksperymenty fizyczne i chemiczne, pomoce dydaktyczne, instrumenty, makiety. Wyposażymy je w zasób wiadomości z tego zakresu, a ponadto wykształcimy system wartości, świadomości i kultury.

Zamierzamy rozbudzić w dzieciach ich naturalną ciekawość świata, wykształcić postawę pracy badawczej i przedsiębiorczości, aby umiały podejmować samodzielne decyzje, ponosiły za nie odpowiedzialność, ukierunkowały swoje zainteresowania, a co za tym idzie rozwijały pasje, a w przyszłości wybrały odpowiednią dla siebie szkołę, studia i bez problemu weszły w przyszłości na wymagający rynek pracy. Chcemy, aby nauka zafascynowała dzieci tak, jak naszą noblistkę Marię Skłodowską-Curie. Pragniemy również pokazać geniusz Leonarda da Vinci. To wszystko jest możliwe dzięki strategiom działania opartym na refleksyjności nauczycieli, studentów-praktykantów, rodziców oraz dzieci³. Refleksyjność pożądana w tym projekcie prowadzi do „nauczania żywego”, w którym, jak sugeruje J. Grzesiak, nauczyciel, student i uczeń nie tylko wie, ale też „wie i umie”⁴.

Prowokacje, doświadczenia i eksperymenty! Opis skrócony innowacji

Projekt innowacji jest propozycją wzbogacającą ofertę dydaktyczno-wychowawczą Szkoły Podstawowej nr 3. Będą to zajęcia pozalekcyjne, które odbywać się będą trzy razy w miesiącu. Mamy świadomość potencjału tkwiącego w uczniach klasy II, dlatego też przez proponowane zajęcia chcemy rozwijać bardzo ważne dziś umiejętności, takie jak: kreatywność, umiejętność współpracy, myślenie twórcze, komunikatywność. Zapewnimy dzieciom lepsze szanse edukacyjne przez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej. Przekażemy wiedzę w sposób przystępny dla tej grupy wiekowej w formie zabawy, zainteresujemy obszarami wiedzy, która jest dostępna dla gimnazjalistów i licealistów na co dzień. Zrealizujemy cykl zajęć pozalekcyjnych, które rozwiną kreatywność dzieci, wesprzemy je w odkrywaniu pasji, odkryjemy ciekawy świat nauk ścisłych przez doświadczenie. Samodzielnie wykonane eksperymenty fizyczne i chemiczne, pomoce dydaktyczne, instrumenty, makiety pozwolą dzieciom lepiej zrozumieć otaczający świat.

³ J. Grzesiak, *Wiem, że wiem i umiem jako wyznaczniki kompetencji pedagogicznych studenta-praktykanta*, w: red. J. Grzesiak, *Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, Konin 2010, s. 126.

⁴ Tamże, s. 124–133.

Prezentowany program innowacji proponuje nowatorskie podejście do edukacji, do nauczania przedmiotów przyrodniczych dzieci w klasach 1–3. Zajęcia będą uczyć planowania, samodzielnego myślenia, rozwijały kluczowe kompetencje, prymat myślenia nad wiedzą. Myślenie jest niezbędnym składnikiem wszystkich kluczowych kompetencji, pozwala kształcić i doskonalić umiejętność selekcjonowania informacji, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, wykorzystywania nowoczesnych technik i narzędzi informacyjno-komunikacyjnych oraz stosowania posiadanej wiedzy. W innowacji zdobywanie wiedzy łączymy z kształceniem umiejętności, a także pobudzaniem ucznia do aktywności, samodzielnego, kreatywnego myślenia i rozwijaniem postaw badawczych.

Dlaczego proponujemy dzieciom doświadczenia i eksperymenty?

Mamy nadzieję, że nasza propozycja zajęć pozalekcyjnych rozbudzi zainteresowania zjawiskami fizycznymi, chemicznymi i przyrodniczymi. Wyposażymy dzieci w wiedzę i umiejętności pozwalające mu zrozumieć zachodzące procesy. Zapoznamy z metodami i formami pracy badawczej. Stworzymy sytuacje edukacyjne umożliwiające dziecku rozwijanie twórczej postawy. Będziemy prowokować do samodzielnego podejmowania działań, prowadzenia obserwacji i eksperymentów oraz wyciągania wniosków. Poszerzymy zakres zdobywanej wiedzy i postaramy się zaspokoić naturalną potrzebę poznawczą dzieci. Rozbudzimy motywację do podejmowania i rozwiązywania innych, trudniejszych zadań. Dzięki nabytemu doświadczeniu i rozwinięciu kompetencji kluczowych dzieci poszerzą swoją wiedzę i wykorzystają ją w dalszej edukacji.

Realizując innowację, jesteśmy otwarci na pomysły dzieci i podążamy za potrzebami zarówno grupy, jak i poszczególnych uczniów. Będziemy kształcić umiejętności funkcjonowania w grupie, uczyć odpowiedzialności za powierzone zadanie, rozwijać kreatywność ucznia.

Uczniowie dowiedzą się także, czym zajmuje się chemia i fizyka. Następnie uczniowie odkryją świat fizyki i chemii, samodzielnie eksperymentując.

W planowaniu rozwoju ucznia uwzględniliśmy jego zdolności, naturalną ciekawość świata i wrodzone predyspozycje, aby móc w nim rozwijać kreatywność, samodzielne myślenie i umiejętność pracy w grupie. Dlatego też proponowane zajęcia są różnorodne i ciekawe dla dzieci.

Celem ogólnym innowacji jest rozwijanie aktywności badawczej dziecka, a także: poznawanie otaczającej rzeczywistości, wnikanie w głąb rzeczy i zjawisk przez bezpośredni kontakt i doświadczenie; szukanie odpowiedzi na postawione sobie pytania, dlaczego, po co, w jaki sposób itd.; stymulowanie kreatywności i rozwoju intelektualnego dzieci.

W zakresie umiejętności przewiduje się:

- rozwijanie umiejętności pracy w grupie,

- rozwijanie umiejętności stosowania eksperymentu jako narzędzia umożliwiającego podnoszenie kluczowych kompetencji uczniów przez angażowanie ich w przewidywanie efektów eksperymentów, dyskusję, samodzielne myślenie i eksperymentalną weryfikację stawianych hipotez,
- kształcenie umiejętności wyznaczania sobie celów i planowania sposobów ich realizacji,
- kształcenie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji, ich selekcjonowanie i przetwarzanie,
- kształtowanie umiejętności racjonalnego wykorzystania czasu oraz planowania działań,
- kształtowanie umiejętności płynnej wypowiedzi, prezentowania własnego zdania, autoprezentacji oraz prezentacji pracy grupy.

W zakresie wychowania przewiduje się:

- rozwijanie kreatywnej i badawczej postawy,
- kształtowanie poczucia własnej wartości,
- ukazanie ważności kształtowania postaw badawczych,
- rozwijanie pozytywnej motywacji do podejmowania działań i realizacji postawionych sobie celów,
- wdrażanie umiejętności podejmowania decyzji oraz przewidywania ich konsekwencji,
- kształtowanie postawy odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Sposób realizacji celów a wymogi podstawy programowej MEN

Z dniem 30 stycznia 2009 r. weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Nowy akt prawny wydany na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) określający nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół został opublikowany w Dzienniku Ustaw z 2009 r. Nr 4, poz. 17. Nowe rozporządzenie w sprawie podstawy programowej zastępuje dotychczas obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51, poz. 458 z późn. zm.).

Zakres treści przewidzianych do realizacji w tej innowacji pedagogicznej jest zgodny z wyżej cytowanym dokumentem. Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji kluczowych, które traktujemy jako podstawę wszelkich działań. Należą do nich:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,

- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe przekładają się na umiejętności podstawowe, które powinny być rozwijane podczas każdego zajęcia, na każdym etapie kształcenia. Chodzi szczególnie o:

1. czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;
2. myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
3. myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
5. umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
6. umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;
7. umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
8. umiejętność pracy zespołowej.

W trakcie realizacji programu dominują metody problemowe, takie jak: eksperyment uczniowski, burza mózgów, debata, dyskusja, projekt, gry dydaktyczne, wywiad, mapa myślowa i inne. Warto zwrócić uwagę na to, że dyskusja, praca w małych grupach, metaplan, zabawy i gry dydaktyczne sprzyjają wzajemnemu poznaniu się, zaangażowaniu w pracę grupy, swobodnemu wypowiedaniu się, budowaniu bezpieczeństwa, kreatywności. Proponowana innowacja pozwoli w dużym zakresie na rozwijanie wszystkich umiejętności podstawowych z naciskiem na umiejętność myślenie naukowego i pracę zespołową.

Innowacja poszerza program dydaktyczno-wychowawczy szkoły, realizowana jest w ramach zajęć pozalekcyjnych z art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy KN. Zajęcia odbywają się trzy razy w miesiącu z dziećmi klasy drugiej SP nr 3 w Koninie, w ustalone wcześniej piątki i trwają 45 minut. Innowacja przewiduje zorganizowanie wycieczek: na Wydział Chemii Zakładu Dydaktyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, do Centrum Nauki Młyn Wiedzy w Toruniu, do Centrum Małej Skali w Toruniu, do Inspektoratu Ochrony Środowiska w Koninie, do Oczyszczalni Ścieków

w Koninie, do Zakładu Segregacji i Utylizacji Odpadów, do elektrowni Pątnów. Programem innowacyjnym objęta jest klasa, w której uczy się 25 uczniów o zróżnicowanym poziomie i predyspozycjach. Metody aktywizujące stosowane w programie innowacji są odpowiedzią na tę różnorodność, dając każdemu uczniowi możliwość osiągnięcia sukcesu. Do działań uczniów i nauczycieli są aktywnie włączeni rodzice uczniów, którzy pomagają w realizacji większych projektów (wycieczki).

Podsumowanie

Realizując niniejszy program, przekazujemy uczniom określony potencjał. Mamy na uwadze kompetencje i wiedzę. Z obserwacji widać, że każdy z nas uczy się w inny sposób.

Włączenie studentów edukacji wczesnoszkolnej, jako uczestników projektu „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele”, do udziału w realizacji tego i podobnych programów innowacji jest możliwe i potrzebne. Wymaga ono jednak innego (większego) zaangażowania studentów-praktykantów i to nie tylko w ścieżkę dydaktyki. Pisał o tym K. Wenta, rozważając sens współpracy studentów oraz ich mentorów w uczelni i szkole podstawowej, w której studenci odbywają praktykę. Jak zaznaczył w referacie na konferencji poświęconej jakości praktyki pedagogicznej⁵, okazuje się, że *nie wszystkie obszary takiej współpracy studentów ze środowiskiem szkół są zorientowane na tzw. efekt uczenia się (outcoming effects)*⁶. Chodzi nie tyle o sam proces nauczania dzieci (metodykę, czas, miejsce), ale o to, co praktykanci potrafią zrobić ze zdobytą wiedzą w szkole (w obliczu konfrontacji z potrzebą krytycznej analizy zdarzeń i argumentów na rzecz zmienności szkolnych realiów). Sugerując się doświadczeniami wynikającymi z realizacji projektu „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele” można odczuć eksponowaną przez J. Grzesiaka potrzebę dostarczenia walorów różnorakiego rodzaju, jak: zaufania, walorów poznawczych, aplikacyjnych, utylitarnych⁷ i badawczych⁸. Wyraźna w tym rola innowacji, które dają możliwość aktywnego rozwoju kompetencji studentów właśnie we wskazanym

⁵ Konferencja, o której mowa, odbyła się w listopadzie 2011 roku w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jej pokłosie stanowi trzon publikacji red. J. Grzesiak, P. Trzos, *Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, Konin 2011. Konferencje te organizowane są w PWSZ w Koninie od początku realizacji projektu „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele”. Stają się one konkretnym forum wymiany myśli i doświadczeń związanych bezpośrednio z wypracowywaniem i aplikacją nowych rozwiązań zmierzających do profesjonalizacji kształcenia zawodowego studentów przez optymalizację obszaru praktyki pedagogicznej.

⁶ K. Wenta, *Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne*, w: red. J. Grzesiak, P. Trzos, *Profesjonalne praktyki...*, s. 22–23.

⁷ Tamże, s. 23.

⁸ J. Grzesiak, *Autoewaluacja wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego studenta w kontaktach z praktyką edukacyjną w szkole*, w: red. J. Grzesiak, P. Trzos, *Profesjonalne praktyki...*, s. 147.

przez K. Wentę i J. Grzesiaka profilu. Trzeba koniecznie uświadamiać potrzebę zaangażowania studentów w działania innowacyjne, nietuzinkowe, które mogą wyzwalać prawdziwie aktywność dzieci, poszerzać zainteresowania, rozwijać zdolności uczenia się i komunikowania w atmosferze wzajemnej współpracy. Mając to wszystko na uwadze, pracujemy zgodnie z chińskim przysłowiem: *Powiedz, a zapomnę. Pokaż, a zapamiętam. Pozwól wziąć udział, a zrozumie.*

Oczekujemy, że rozbudzone dzisiaj zainteresowania będą kontynuowane w kolejnych latach, a zdobywanie wiedzy nie będzie nudne. Działania podjęte w tym kierunku sprawią, że rozbudzą się u dzieci zainteresowania dorobkiem kultury, a równocześnie ukształtuje się w nich świadomość ogromnego wpływu nauki na rozwój kultury, sztuki, na działania współczesnego człowieka. Świat nauk ścisłych będzie dla nich zachęcający, a nie przerażający. Zbudowana dziecięca wiedza o świecie społecznym, przyrodniczym, technicznym umożliwi i rozwinię umiejętności nie tylko jasnego prezentowania swoich pomysłów, ale nauczy ich argumentowania. To trudne, ale pasjonujące wyzwanie!

Praktyka zawodowa sposobem aktualizowania kwalifikacji nauczyciela współczesnej szkoły

Czesław Plewka

1. Wprowadzenie

W czasach niezwykle dynamicznych zmian, które dotyczą niemal wszystkich sfer naszego życia, szkoła potrzebuje mądrych, dobrze przygotowanych nauczycieli. Takich, którzy oprócz wielu cech pożądanых w tej profesji powinni być świadomi tego, że w zawodzie tym nie wystarczy jednorazowe uzyskanie dobrego (nawet najlepszego) wykształcenia, żeby być dobrym nauczycielem przez cały okres swojej aktywności zawodowej. Stwierdzenie to dotyczy nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek oświatowych, w tym szczególnie nauczycieli szkół zawodowych, którzy, poza przygotowaniem młodego człowieka do godziwego życia w zmieniającej się rzeczywistości, są także (a może przede wszystkim lepiej) zobligowani do przygotowania go do pracy zawodowej (a więc czynnej zmiany tej rzeczywistości). Ta druga powinność sprawia, że nauczyciele szkoły zawodowej tworzą tę grupę kadr oświaty, którzy poza kompetencjami *stricte* pedagogicznymi (w szerokim rozumieniu tych kompetencji) powinni również mieć wysokie kwalifikacje zawodowe (dotyczące określonej branży, np. budownictwa, ekonomii czy bankowości itd.).

W okresie dużego tempa rozwoju nauki i techniki, dokonujących się przemian gospodarczych, braku stabilności rynku pracy i niemal nieograniczonych możliwości przepływu informacji, formalne kwalifikacje nauczyciela uzyskane w wyniku ukończenia odpowiedniego typu uczelni nie wystarczają do tego, żeby być na bieżąco z wszelkiego rodzaju nowościami, które niosą zmiany cywilizacyjne. W tej sytuacji przed nauczycielami każdego typu szkoły w sposób niemal naturalny rodzi się potrzeba nieustannego doskonalenia zarówno kwalifikacji, jak i kompetencji. Chodzi głównie o permanentne konfrontowanie posiadanej wiedzy dotyczącej wszystkich obszarów aktywności zawodowej nauczyciela (dydaktycznej, wychowawczej czy

opiekuńczej) z praktyką powszechnie już obecną (nie wspominając o pewnych tendencjach dotyczących najbliższej i nieco dalszej przyszłości, w której będą funkcjonować absolwenci dzisiejszej szkoły) w wielu sferach życia szkoły i jej nauczyciela, a także jej otoczenia. Mam tu na myśli rozwiązania dotyczące zarówno możliwości nauczyciela, jak również potrzeby ucznia czy wymagań adresowanych w stosunku do absolwenta szkoły. Potrzeba tej ustawicznej konfrontacji winna służyć zarówno aktualizacji merytorycznej i metodycznej wiedzy nauczyciela, jak i doskonaleniu jego kompetencji.

Rodzą się zatem pytania o to, jak powinien (mógłby) być zorganizowany system takiego aktualizowania kwalifikacji nauczyciela? Czy powinien to być system obligatoryjny (np. co pewien okres pracy nauczyciela) czy raczej dobrowolny, w którym nauczyciel sam podejmowałby decyzje dotyczącą tego kiedy, gdzie i w jaki sposób będzie aktualizował swoje kwalifikacje? Kto powinien ponosić koszty tej aktualizacji – sam nauczyciel, szkoła (w ramach dotacji czy subwencji oświatowych), a może w jakimś stopniu również pracodawcy (np. w ramach pewnych preferencji podatkowych itp.)? Kto i kiedy powinien oferować i organizować odpowiednie formy takiego aktualizowania kwalifikacji nauczyciela – placówki doskonalenia nauczycieli, różnego rodzaju podmioty gospodarcze czy inne celowo powołane byty?

Wydaje się, że sposobów rozwiązania tego jakże istotnego problemu (jeśli oczywiście zamierza się powiązać efekty kształcenia z wymogami rynku pracy i systematycznie dostosowywać do nieustannie zachodzących zmian cywilizacyjnych, a nie tylko mówić o potrzebie takiego powiązania) może być wiele. Sądzę, że istnieje już zarówno po stronie szkoły i jej nauczycieli, jak również przedstawicieli wszystkich podmiotów rynku pracy niemal pełna świadomość urzeczywistnienia tej potrzeby. Brakuje jednak skutecznych systemowych rozwiązań, które mogłyby istniejący stan zmienić. Może warto w tym względzie skorzystać z doświadczeń innych państw (choćby niezbyt odległej od nas Danii, która już wiele lat temu problem ten u siebie rozwiązała). Bezwzględnie potrzebę ustawicznej aktualizacji specjalistycznej wiedzy i ustawicznego uzupełniania kwalifikacji nauczycieli trzeba uczynić obligatoryjną powinnością wpisaną w nauczycielską pragmatykę (może jako jeden z rygorów systemu awansu zawodowego tej grupy nauczycieli bądź wprowadzić inny mechanizm „przymusu” prawnego, aczkolwiek samo słowo przymus źle nam się kojarzy).

Sądzę, że dobrym sposobem (sprawdzonym w wielu krajach) aktualizacji czy też rekwalfikacji zawodowych nauczycieli mogą być staże i praktyki realizowane w różnego rodzaju podmiotach rynku pracy (np. innej szkole, instytucie badawczym bądź rozwojowym czy też w odpowiedniego rodzaju uczelni wyższej, a w przypadku nauczycieli szkół zawodowych bezpośrednio w dobrze zorganizowanych podmiotach gospodarczych). Dlatego też problematyce tej zdecydowałem się poświęcić nieco uwagi w niniejszym opracowaniu.

Promując zarówno staże, jak i praktyki zawodowe, jako dobrą formę aktualizacji czy też rekwalfikacji zawodowej nauczycieli szkół, pragnę zaznaczyć, że obowiązek taki moim zdaniem powinien spoczywać na nauczycielu, a egzekucja tego obowiązku to powinność dyrektora szkoły, który zatrudnia nauczyciela. Odpowiedzialność za

tworzenie warunków do odbywania staży i praktyk przez nauczycieli w różnego rodzaju podmiotach rynku pracy powinna spoczywać na placówkach doskonalenia nauczycieli, które mają promować, organizować i nadzorować te formy aktualizacji kwalifikacji zawodowych nauczycieli szkół i placówek oświatowych. To przecież placówki doskonalenia zawodowego (wojewódzkie, ale w pewnym sensie również powiatowe) są podmiotami, którym powierzono zadanie doskonalenia nauczycieli (doskonalenia całościowego dostosowanego do rzeczywistych oczekiwań i potrzeb nauczycieli różnych typów szkół i placówek oświatowych, a nie tylko wybiórczego doskonalenia niektórych grup nauczycieli i to zaledwie w wybranych przez siebie obszarach).

2. Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli współczesnej szkoły

Kwalifikacje, kompetencje i zadania zawodowe sformułowane na gruncie prawnym wobec nauczycieli szkół zapisane zostały w następujących dokumentach:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli²;
- 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 stosowania³ i opracowanej na jego bazie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy⁴.
- Oprócz kwalifikacji i kompetencji adresowanych do nauczycieli szkół ogólnokształcących (szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące) zostały także określone wymogi w stosunku do nauczycieli szkół zawodowych. Ze względu na specyfikę pracy tej grupy nauczycieli nieco więcej uwagi właśnie im poświęcę.

Katalog kwalifikacji i kompetencji wymaganych od nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu (bądź instruktorów zawodu) jest bardzo szeroki i obejmuje dwa obszary:

- obszar kwalifikacji kierunkowych związanych bezpośrednio z dziedziną (branżą), której dotyczy jego praca dydaktyczna (np. branża mechaniczna, elektryczna, medyczna, ekonomiczna itp.), a także przedmiotami zawodowymi,

¹ Dz.U. z 2012 r. Nr 25, poz. 131.

² Dz.U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400.

³ Dz.U. z 2010 r. Nr 82, poz. 537.

⁴ Kwalifikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2010.

z których prowadzi zajęcia dydaktyczne (np. technologia drewna, materia-
loznawstwo, pomiary warsztatowe, praktyczna nauka zawodu operatora
obrabiarek skrawających, mechanika silników spalinowych itp.);

- obszar wiedzy i umiejętności pedagogicznych umożliwiających prawidłową realizację (opartą na założeniach teorii nauczania – uczenia się) procesu nauczania – uczenia się, a także zadań o charakterze wychowawczym i opiekuńczym, podobny w swej istocie do nauczycieli szkół ogólnokształcących.

Kwalifikacje kierunkowe nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu obejmują wiedzę, umiejętności i postawy wspólne dla wszystkich zawodów oraz te, które są właściwe dla poszczególnych grup zawodów (branż) i korespondują z zapisami podstawy programowej nauczanego przedmiotu.

Zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodach, kompetencje ogólnozawodowe nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciela praktycznej nauki zawodu obejmują:

- znajomość zasad dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska pracy i zagrożeń związanych bezpośrednio z wykonywaniem czynności zawodowych właściwych dla zawodu, w ramach którego prowadzone są zajęcia z przedmiotu, który realizuje nauczyciel;
- znajomości zagadnień związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej (podstawowa wiedza z funkcjonowania rynku pracy, umiejętności stosowania najważniejszych przepisów prawa pracy czy własności intelektualnej i prawa podatkowego, prowadzenia dokumentacji przedsiębiorstwa, planowania działalności marketingowej, optymalizowania kosztów i przychodów przedsiębiorstwa);
- posługiwania się językiem obcym ukierunkowanym zawodowo (w mowie i piśmie w stopniu umożliwiającym realizację zadań zawodowych i komunikację w międzynarodowym środowisku pracy);
- umiejętności personalne i społeczne (dotyczące kultury pracy, etyki zawodowej, zasad komunikowania się, współdziałania w zespole, kreatywności, odpowiedzialności za podejmowane działania zawodowe, otwartości na zmiany i elastyczność, radzenia sobie ze stresem, samodoskonalenia);
- organizowanie pracy małych zespołów (planowanie i optymalizacja działań zespołowych, rozdział zadań w grupie, komunikacja w zespole)⁵.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach została sformułowana w trzech częściach, które określają:

- część I – określa cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z zawodami i efektami kształcenia;

⁵ Por. Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z dnia 17 lutego 2012 r. Nr 0 poz. 184).

- część II – określa efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach;
- część III – określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodu szkolnictwa zawodowego.

Na podstawie tych dokumentów, a zwłaszcza wykazu efektów kształcenia właściwych dla poszczególnych obszarów kształcenia i konkretnych zawodów, zarówno nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych, jak również nauczyciel praktycznej nauki zawodu może sam dla siebie określić, jakie umiejętności i wiadomości kluczowe będą stanowić o jego kompetencjach zawodowych niezbędnych do prowadzenia zajęć dydaktycznych w ramach realizowanych przez niego przedmiotów nauczania. Może również zorientować się, jakie w tym względzie ma braki w wiedzy i umiejętnościach, a następnie dobrać odpowiednie dla siebie formy doskonalenia zawodowego.

Poza kwalifikacjami kierunkowymi, które niezbędne są do prowadzenia zajęć w ramach przedmiotów nauczania właściwych dla określonych zawodów, nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciele (instruktorzy) praktycznej nauki zawodu powinni dysponować określonym zasobem kompetencji pedagogicznych, które są zdefiniowane wspólnie dla nauczycieli wszystkich etapów, szczebli i profili kształcenia i obejmują:

- wiedzę psychologiczną i pedagogiczną oraz związane z nią umiejętności praktyczne dotyczące procesów rozwojowych ucznia, socjalizacji, wychowania oraz nauczania – uczenia się i umożliwiające efektywne prowadzenie działań edukacyjnych, w tym indywidualizację procesu nauczania wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- wiedzę i umiejętności praktyczne z zakresu dydaktyki i metodyki przedmiotowej (w przedmiocie, z którego nauczyciel prowadzi zajęcia);
- umiejętności dotyczące samokształcenia i ustawicznego doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wychowawczego;
- specyficzne kompetencje osobiste i społeczne obejmujące w szczególności: umiejętności skutecznej komunikacji interpersonalnej i społecznej, zdolność do autorefleksji nad podejmowanymi działaniami edukacyjnymi, wysoką motywację wewnętrzną, umiejętność pracy w zespole oraz organizowania i kierowania pracą grupy;

- kompetencje prakseologiczne związane z projektowaniem i organizowaniem pracy wychowawczej i dydaktycznej, prowadzeniem dokumentacji szkolnej, kontrolowaniem i oceną efektów podejmowanych działań;
- kompetencje moralne, wyrażające się w przyjmowaniu postawy empatii, otwartości, odpowiedzialności, refleksji wobec potrzeb uczniów oraz własnej działalności;
- znajomość języka obcego – wymagany poziom znajomości języka obcego jest uzależniony od wymagań ustalonych dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego;
- kompetencje informatyczne pozwalające na tworzenie tekstów, baz danych i arkuszy kalkulacyjnych oraz prezentacji, pozyskiwania i przetwarzania informacji, a także umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy pedagogicznej;
- umiejętności dotyczące emisji głosu – prawidłowego postępowania się narządami mowy oraz zapobieganie jego patologiom;
- wiedzę i umiejętności dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy, udzielania pierwszej pomocy i prawnych aspektów odpowiedzialności nauczyciela za bezpieczeństwo i zdrowie powierzonych sobie uczniów⁶.

Zarówno kwalifikacje kierunkowe, jak również kompetencje pedagogiczne, to zaledwie cząstka potencjału rzeczowo-metodycznego każdego nauczyciela, w tym zwłaszcza nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej. Żeby jednak sprostać oczekiwaniom współczesnej szkoły, a tym bardziej oczekiwaniom pracodawców (tych, którzy będą zatrudniać absolwentów szkoły zawodowej), nauczyciel współczesnej szkoły zawodowej musi nie tylko dobrze orientować się w realiach współczesnego rynku pracy i oczekiwaniach pracodawców, ale również mieć kompetencje do tego, żeby móc dobrze przygotować swoich uczniów do spełniania wymagań zawodowych swoich przyszłych pracodawców. Spełnienie tych, jakże ważnych oczekiwań wydaje się mało prawdopodobne (wręcz niemożliwe), jeśli nauczyciel szkoły zawodowej będzie „tkwił” jedynie w realiach swojej szkoły, jeśli nie będzie w sposób zorganizowany i systematyczny włączany w nurt przemian gospodarczych, jeśli nie będzie czynnie uczestniczył w tych przemianach.

Prowadzone obserwacje i badania (aczkolwiek są to badania sporadyczne) dowodzą, że duża część nauczycieli szkół zawodowych (nawet ci, którzy ze względów formalnych uzyskali stopień nauczyciela mianowanego bądź dyplomowanego) *de facto* z braku bezpośrednich kontaktów z zawodem (z racji niepodejmowania systematycznych działań w zakresie aktualizowania swojego warsztatu zawodowego) ma ograniczone kompetencje zawodowe. Nauczyciele ci nie są w stanie dostarczać

⁶ Zob. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, 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. Nr 25, poz. 131).

uczącym się takiej wiedzy o nowych technologiach, rozwiązaniach technicznych czy organizacyjnych, które niezbędne są do pracy w nowoczesnych zakładach pracy⁷. Najczęściej wskazuje się, że w kompetencjach tych nauczycieli występują braki w zakresie:

- spójności ich wiedzy merytorycznej z praktyką,
- znajomości nowoczesnych technologii i nowych metod pracy,
- podejścia biznesowego w kształtowaniu zawodowej świadomości uczących się,
- wykorzystania najnowszych technologii informacyjnych,
- propagowania skutecznych metod pracy w warunkach wolnego rynku i dużej konkurencji,
- umiejętności wdrażania innowacyjnych metod postępowania w sytuacji ciągłej zmiany (oczekiwań, możliwości, warunków),
- umiejętności myślenia krytycznego i refleksyjnego, rozbudzania ciekawości poznawczej i dociekania prawdy,
- umiejętności wyzbywania się stereotypów i przyzwyczajzeń, które straciły na ważności (przestały odpowiadać warunkom zmienionej rzeczywistości),
- umiejętności samoprezentacji,
- krytycznego odbioru informacji i ich wykorzystania w doskonaleniu metod własnej pracy.

Są to oczywiście tylko niektóre braki dostrzegane w kompetencjach nauczycieli współczesnych szkół zawodowych (wiele z nich dotyczy również nauczycieli szkół ogólnokształcących), których źródeł można doszukiwać się głównie w niestannym rozwoju nauki i techniki i braku mechanizmów umożliwiających nauczycielom skuteczne aktualizowanie swoich kompetencji i bezpośredniego konfrontowania ich w praktyce. Jest to główna przeszkoda w tym, żeby nauczyciel każdego typu szkoły (przez cały czas swojej aktywności zawodowej) mógł być najwyższej klasy specjalistą (ekspertem) w określonej dziedzinie wiedzy i praktyki, odpowiadającej przedmiotom, z których prowadzi swoje zajęcia dydaktyczne. Podkreślić należy, że dotyczy to zarówno teorii (wiedzy nauczyciela), jak i praktyki. Dlatego też jeszcze raz warto podkreślić, że pilnego rozwiązania wymaga sprawa praktyk zawodowych dla wszystkich grupy nauczycieli. Mam tu na myśli zarówno praktyki organizowane w ramach programów kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak również praktyki aktualizacyjne czy też re kwalifikacyjne dla czynnych zawodowo nauczycieli.

3. Re kwalifikacja zawodowa nauczycieli współczesnej szkoły przez staże i praktyki zawodowe

Nikogo już chyba dzisiaj nie dziwi, że w warunkach szybkiego postępu nauki i techniki, a także dużego umiędzynarodowienia gospodarki, niepewności na rynkach

⁷ Zob. R. Grelach, *Kwalifikacje nauczycieli przedmiotów zawodowych*, w: red. S.M. Kwiatkowski, *Kwalifikacje zawodowe we współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2005, s. 106–117.

produktów i usług, zmienności preferencji klientów, niestabilności w praktyce gospodarczej rządów poszczególnych państw, potrzeba wnikliwej obserwacji owych zmian otaczającej nas rzeczywistości i pozyskiwanie nowej wiedzy o mechanizmach i procesach tych zmian stały się oczywistą koniecznością przed którą staje dziś każdy człowiek w całym okresie swojej aktywności zawodowej⁸. Nie budzącym żadnych wątpliwości jest również to, że ta oczywista konieczność w sposób szczególny dotyczy wszystkich nauczycieli, a szczególnie nauczycieli szkół zawodowych, których kwalifikacje nie tylko ze względu na własny „interes”, ale przede wszystkim ze względu na „interes społeczny” powinny być nieustannie aktualizowane.

Jeśli przyjmujemy, że re kwalifikacja to *ponowne zdobycie kwalifikacji wynikłe ze zmian w modelu kwalifikacyjnym*⁹, to czy można wyobrazić sobie lepszy sposób ponownego nabywania czy też uzupełniania (aktualizowania) dotychczasowych kwalifikacji niż w wyniku odbywania przez nauczyciela okresowych staży bądź praktyk zawodowych – u źródła zmian – w nowoczesnych placówkach oświatowych i innych podmiotach rynku pracy? Wydaje się, że jeśli staże czy też praktyki zawodowe zostaną dobrze przygotowane pod względem merytorycznym i metodycznym, to w tej „rozchwianej” rzeczywistości społeczno-gospodarczej okażą się optymalnym sposobem bieżącej aktualizacji nauczycielskich kwalifikacji – w tym zwłaszcza specjalistycznych kompetencji kierunkowych nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu.

Dodać przy tym trzeba, że przechodzenie współczesnego świata od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego dokonuje się w procesie ścierania się różnych systemów wartości, nowych koncepcji człowieka, wreszcie różnych wizji świata, które jeśli są postrzegane jedynie z perspektywy szkoły, to mogą okazać się nie do końca przystające do tego, co zachodzi poza nią. W takiej sytuacji wejście nauczyciela w bezpośrednie relacje z praktyką znacznie weryfikuje jego dotychczasowy system wiedzy i umiejętności. Bycie wśród ludzi funkcjonujących w nowym środowisku stwarza nauczycielowi możliwość innego spojrzenia na zadania (a w związku z tym również na kompetencje) i powinności współczesnego nauczyciela. Ma on okazję nie tylko dowiedzieć się z literatury naukowej bądź różnego rodzaju raportów (ale zobaczyć na własne oczy), że oprócz kompetencji twardych, które nabył w czasie studiów, powinien mieć tzw. kompetencje miękkie. Ponadto ma on okazję przekonać się, że w warunkach współczesnej cywilizacji przed każdego typu szkołą – a w niej przed nim samym – jawią się nowe wyzwania związane z przemianami istoty pracy ludzkiej i pojmowania kariery zawodowej, że sens przemian polega – jak to ujmuje M. Strykowska – na tym, że:

⁸Pełniejszego uzasadnienia prezentowanej w tekście konieczności dokonuje A. Szydlik-Leszczyńska, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012, a także: A. Wojtczuk-Turek, *Zachowanie innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2012.

⁹T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki*, Radom 2004, s. 212.

- współcześnie coraz większy nacisk kładzie się na pracę elastyczną, pozwalającą na szybkie reagowanie,
- zmieniają się istotnie sposoby komunikowania się ludzi ze sobą, a niektóre z nich (np. za pośrednictwem internetu) są pozbawione zarówno emocji, jak też wskaźników niewerbalnych,
- praca w coraz większym stopniu opiera się na kooperacji i współpracy,
- podejście do pracy staje się bardziej płynne (np. płynne godziny pracy), praca w niepełnym wymiarze, tzw. praca zadaniowa, kontrakt, a nie umowa o pracę itd.,
- obserwuje się, że osoby pracujące coraz wyraźniej dążą do zwiększenia satysfakcji z pracy przez zmiany treści pracy,
- systematycznie maleje liczba zatrudnionych posiadających status stałego pracownika na rzecz zatrudnienia na czas określony, na zasadzie zlecenia itp.,
- obserwuje się schyłek tzw. karier liniowych, rozpoczynających się uzyskaniem wykształcenia, następnie zatrudnieniem, stopniowym awansowaniem, aż do przejścia na emeryturę¹⁰.

W świetle zasygnalizowanych procesów związanych z przemianą istoty pracy ludzkiej i nowych oczekiwań wobec współczesnego pracownika widać wyraźnie, że istnieje pilna potrzeba przemodelowania całego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Niezbędne jest stworzenie nowego modelu szkoły – z odpowiednio przygotowanym nauczycielem – reprezentującej wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego, uczącego się przez całe życie i zorientowanej na ukształtowanie absolwenta potrafiącego kreować warunki działania i współżycia w ramach różnych społeczności, a równocześnie potrafiącego zachować własną tożsamość wobec tworzącej się ponadnarodowej tożsamości Europejczyków¹¹. Chodzi zatem o to, żeby rekwalifikacja zawodowa nauczycieli współczesnej szkoły wyższej dostarczyła nauczycielowi tych kwalifikacji, które są mu niezbędne do takiego przygotowania swojego absolwenta, który będzie rozumiał otoczenie, będzie otwarty na nowe wartości, na nowe znaczenia, na nowe sposoby doświadczania świata, a także będzie dobrze przygotowany do pracy na współczesnym rynku pracy, współpracy z innymi oraz posługiwania się nowoczesnymi mediami, technikami i innymi zdobyczami cywilizacyjnymi. Zatem, jeśli opowiadam się za rekwalifikacją zawodową nauczycieli współczesnej szkoły przez staże i praktyki zawodowe odbywane w nowoczesnych podmiotach oświatowych i podmiotach rynku pracy, to mam na myśli takie podmioty, które odbywającym te praktyki i staże umożliwią między innymi:

- zapoznanie się z przyjętymi w tych podmiotach rozwiązaniami dotyczącymi organizacji pracy, komunikacji, sposobu delegowania uprawnień i odpowiedzialności, monitorowanie efektów pracy itd.,

¹⁰ Zob. M. Strykowska, *Globalizacja a kariery zawodowe*, w: red. Z. Blek, *Spoleczne problemy globalizacji*, Poznań 2001, s. 120 i nast.

¹¹ A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy. Wyzwania i dylematy*, w: *Kwalifikacje zawodowe...*, s. 16–23.

- poznanie rzeczywistych warunków pracy i różnych sytuacji zawodowych związanych z pracą nauczyciela określonego typu szkoły bądź placówki oświatowej,
- poznanie najnowocześniejszych rozwiązań dotyczących warsztatu pracy nauczyciela,
- kształtowanie umiejętności generowania i projektowania różnego rodzaju sytuacji zawodowych typowych i specyficznych dla procesu pracy nauczyciela określonego typu szkoły,
- nabywanie kompetencji, takich między innymi, jak: praca w zespole, umiejętność komunikowania się w różnych sytuacjach pracowniczych, elastyczność postępowania, otwartość na zmianę, antycypowanie skutków itp.,
- kształtowanie postaw twórczych i umiejętności rozwiązywania problemów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych,
- poznanie strategii promocyjnych i działań marketingowych działających w szkole bądź placówce oświatowej, której nauczyciel jest reprezentantem,
- kształtowanie kompetencji dotyczących kultury pracy i kultury organizacyjnej,
- aktualizowanie wiedzy merytorycznej i metodycznej dotyczącej możliwości jej wykorzystania w swojej pracy w szkole lub placówce oświatowej¹².

Są to jedynie wybrane kompetencje, które mogą stanowić przedmiot aktualizacji bądź re kwalifikacji w ramach dobrze przygotowanego stażu i praktyki zawodowej nauczycieli, w tym zwłaszcza nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych bądź nauczycieli praktycznej nauki zawodu realizowanych w rzeczywistych warunkach pracy w podmiotach oświatowych i gospodarczych stosujących nowoczesne rozwiązania organizacyjne, techniczne bądź technologiczne, mające zastosowanie w działalności związanej z zawodem, do którego nauczyciel przygotowuje swoich uczniów. Takie działania są możliwe głównie przez te szkoły, które utrzymują stałą współpracę z takimi podmiotami.

Niestety, jak ukazują wyniki badań dotyczących systemu kształcenia w ogóle, a kształcenia zawodowego w szczególności, przeprowadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, niewiele szkół różnego typu, w tym zaledwie 11% szkół zawodowych i centrów praktycznej nauki zawodu współpracuje z pracodawcami w zakresie odbywania przez swoich nauczycieli praktyk zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy w przedsiębiorstwie¹³, podczas gdy prawie 70% zapytanych przedsiębiorców popiera pomysł prowadzenia doskonalenia nauczycieli w zakładach

¹² Por. Raporty eksperckie z dyskusji panelowej przeprowadzonej w ramach projektu: „Praktyczne doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach”, realizowanego przez Wyższą Szkołę Biznesu w Pile. Autorzy raportów: R. Jabłonowski, A. Jaroszewicz, I. Kwiatkowska, J.I. Palacz, M. Skórcz, R. Strojna, M. Tarnowska, M. Wal-Garnisz, Program stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu, autorstwa: K. Czekaj-Kotynia, Łódź 2012.

¹³ Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.

pracy¹⁴. Zatem pomysł odbywania przez nauczycieli szkół – w tym zwłaszcza szkół zawodowych – staży i praktyk zawodowych bezpośrednio w rzeczywistych warunkach nowoczesnych podmiotów zasługuje na powszechne popularyzowanie, zwłaszcza jeśli spojrzy się na niego przez pryzmat następujących korzyści, które może osiągnąć nauczyciel:

- możliwość zweryfikowania posiadanych kompetencji z wymaganiami stawianymi osobom zatrudnionym na poszczególnych stanowiskach pracy,
- poznanie aktualnych zadań zawodowych i wymagań na konkretnych stanowiskach przez obserwację, konsultacje i wymianę doświadczeń z pracującymi w tych nowoczesnych organizacjach,
- możliwość samodzielnej (bądź pod opieką pracownika) pracy w nowoczesnych pracowniach, laboratoriach czy stanowiskach pracy,
- możliwość uzyskania wiedzy osiągalnej wyłącznie przez samodzielne praktyczne doświadczanie różnych sytuacji zawodowych w autentycznych warunkach funkcjonowania określonego podmiotu oświatowego bądź gospodarczego,
- wiele innych dostosowanych do potrzeb nauczyciela, a możliwych do osiągnięcia wyłącznie w warunkach innej szkoły czy innego podmiotu, w których nauczyciel odbywa staż bądź praktykę zawodową.

4. Na zakończenie kilka refleksji i uogólnień

Sądzę, że wobec współczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych nikt nie ma wątpliwości, że wymagają one od każdego człowieka (a już na pewno od człowieka dorosłego) – bez względu na jego wykształcenie, zajmowaną pozycję w społeczeństwie czy status materialny i zawodowy – zdolności do szybkiego i rozsądnego reagowania na nie. Zazwyczaj – jak można zaobserwować – mają one charakter sytuacyjny, co sprawia, że raz nabyte kwalifikacje nawet wsparte uzyskanym doświadczeniem nie zawsze wystarczają do rozwiązania napotkanych problemów w określonej sytuacji. Oznacza to – jak twierdzi wielu obserwatorów naszego życia – nastąpiła era stałego i możliwie wszechstronnego uczenia się¹⁵. To oczywiste wyzwanie w sposób szczególny dotyczy nauczycieli, w tym można by rzec „podwójnie szczególnie” nauczycieli teoretycznych i praktycznych przedmiotów nauczania we współczesnej szkole zawodowej, którzy muszą nadążać za najnowocześniejszymi zdobyczami teorii i praktyki zawodowej. Bez takiego mentalnego, intelektualnego, ale również prakseologicznego nadążania nie są w stanie dobrze przygotować swoich podopiecznych do płynnego przejścia ze świata edukacji do świata współczesnego

¹⁴ Por. Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? Raport z badań praktycznej nauki zawodu realizowanej przez małopolskich przedsiębiorców, Kraków 2009.

¹⁵ Zob. J. Pótturzycki, *Pedagogika dorosłych i jej wskazania dla edukacji dorosłych*, w: Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych, red. T. Aleksander, T. Barwińska, Kraków – Radom 2007, s. 41.

rynku pracy. To ogromne wyzwanie stojące przed nauczycielami nie może być podyktowane jedynie ambicją, dobrą wola czy nawet poczuciem odpowiedzialności samych nauczycieli (aczkolwiek one są również bardzo ważne). Musi być stworzony sprawny system rekwalifikacji zawodowej, w którym będą oni mogli w sposób systematyczny aktualizować swoje kwalifikacje zawodowe. To sieć placówek doskonalenia nauczycieli należy uczynić odpowiedzialnymi za tworzenie warunków do systematycznej rekwalifikacji zawodowej nauczycieli współczesnej szkoły, jeśli chce się w sposób systematyczny i skuteczny odbudowywać rangę i prestiż nauczyciela.

Wyzwania wobec jakości praktyki pedagogicznej w obliczu edukacji jutra

Jan Grzesiak

Jednym z ważniejszych elementów strategii rozwoju edukacji w Polsce jest przygotowanie szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowywanych do wykonywania zawodu nauczyciela. Jednym z przejawów tej strategii jest ogłoszenie w grudniu 2009 roku konkursu otwartego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej¹.

Przystąpienie do tego konkursu wiązało się ze spełnieniem wielu warunków przez wnioskujące uczelnie prowadzące kształcenie przyszłych nauczycieli, o czym była mowa w artykule wstępnym do tej książki.

Po upływie pięciu lat realizacji przyjętych założeń projektu wręcz nieodzowne jest refleksyjne spojrzenie wstecz na najbardziej istotne elementy strukturalne skonstruowanego modelu odbywania praktyki pedagogicznej na trzech kierunkach studiów nauczycielskich prowadzonych w PWSZ w Koninie: pedagogika, filologia angielska i filologia germańska.

Do podstawowych założeń konceptualizacji autorskiego modelu praktyki pedagogicznej pod nazwą „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” należą przede wszystkim:

- 1) zadaniowo-czynnościowe podejście w kształceniu teoretycznym i praktycznym nauczycieli w myśl idei tzw. nauczania żywego,
- 2) mentoring w procesie kształtowania kompetencji studentów przygotowywanych do pracy w zawodzie nauczyciela oraz
- 3) procedury jakościowej ewaluacji na drodze do ciągłej poprawy jakości edukacji szkolonej oraz edukacji nauczycieli.

¹ Projekty dofinansowywane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Projekt nr 6/POKL/3.3.2/2009.

Wszystkie spośród wyróżnionych elementów wiążą się z profesjonalnymi, czyli wysokojakościowymi kompetencjami u wszystkich uczestników procesu edukacji nauczycieli, a szczególnie nauczycieli akademickich, nauczycieli sprawujących funkcje i zadania mentorskie (opiekę nad studentami) no i samych studentów „wtajemniczanych” stopniowo w coraz bardziej bogate zasoby warsztatu nauczyciela. Stąd też wywodzi się tytuł koncepcji „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, w której dominującą strategią było jakościowe, a w mniejszym zakresie statystyczne (i schematyczne) traktowanie procesów edukacyjnych i ich rezultatów uzyskiwanych przez poszczególne jednostki jako podmioty edukacji. Wobec schematów ukształtowanych w trybie tradycyjnych szablonów wdrażanie nowych założeń wiązało się z nową jakością w rzeczywistym postępowaniu o charakterze dydaktycznym, organizacyjnym i promocyjno-dokumentacyjnym. W perspektywie najbliższych kilku lat wypracowane rozwiązania i efekty powinny stać się przedmiotem upowszechniania w innych szkołach wyższych, prowadzących studia w specjalizacji nauczycielskiej. Temu celowi mają też służyć wydawane publikacje oraz organizowane cyklicznie corocznie konferencje teoretyczno-metodyczne.

Ze względu na ograniczoną objętość w dalszej części tego opracowania zostaną zaprezentowane wybrane materiały, będące odbiciem stosowanych założeń modelowych w praktyce po stronie uczelni, szkoły (przedszkola) oraz po stronie każdego studenta w roli młodego adepta do zawodu nauczyciela. Są to kolejne dokumenty:

- 1) założenia metodologiczne ewaluacji praktyki (semestr, rok),
- 2) ankieta dla studentów w sprawie praktyki pedagogicznej w semestrach I, II, III, IV, V,
- 3) ankieta dla studentów III roku studiów (semestr letni) w sprawie praktyki pedagogicznej,
- 4) ramowy program praktyki śródrocznej (pedagogika),
- 5) arkusz obserwacji zajęć edukacyjnych,
- 6) założenia autoewaluacji praktyki (student – nauczyciel).

Założenia metodologiczne ewaluacji w toku praktyki pedagogicznej

Założenia ogólne. U podstaw metodologicznych przeprowadzania ewaluacji w odniesieniu do praktyki pedagogicznej znajduje się teoria badań jakościowych w obszarze nauk społecznych. Z tego względu opracowania naukowe znalazły swoje odzwierciedlenie w konstruowaniu narzędzi badawczych i analizy jakościowej zebranych przy ich użyciu danych empirycznych podczas realizacji projektu PPPN.

Przed wszystkim dorobek nauk pedagogicznych w dziedzinie ewaluacji i innowacji edukacyjnych stanowi przesłanki ku temu, aby procedury ewaluacji nie ograniczały się jedynie do diagnozy, a ewaluacja w obranym podejściu obejmowałaby następujące elementy strukturalne:

- diagnoza stanu w obranej dziedzinie funkcjonowania praktyki pedagogicznej,
- interpretowanie uzyskanych danych,

- wnioskowanie (powodujące istotne dążenia do poprawy jakości praktyk pedagogicznych, co jest podstawowym celem projektu),
- opracowywanie projektów zmian ku dalszej poprawie praktyki pedagogicznej w danym zakresie (w którym zachodzi taka potrzeba czy konieczność),
- wdrażanie nowych rozwiązań ku wyższej jakości praktyki na kolejnym etapie realizacji w kolejnym okresie (dniu, tygodniu, miesiącu czy semestrze).

Tak więc z założona ewaluacja winna mieć miejsce na bieżąco oraz okresowo w każdym semestrze studiów. Przedmiotem ewaluacji były podmioty współwystępujące w systemie praktyki pedagogicznej, tj.:

- studenci,
- nauczyciele-opiekunowie praktyk,
- nauczyciele akademicy (metodycy) oraz
- mentorzy (na zasadzie autoewaluacji).

Do podstawowych technik badawczych zostały przyjęte:

- obserwacje zajęć w klasie szkolnej prowadzonych przez studentów,
- obserwacje czynności diagnostycznych wykonywanych przez studentów podczas pobytu w szkole, klasie,
- wywiady z nauczycielami oraz ze studentami,
- analiza dokumentacji gromadzonej przez studentów, a określonej programami praktyk z podziałem na poszczególne semestry studiów (w tym wytwory studentów – np. środki dydaktyczne, pakiety nauczycielskie czy scenariusze zajęć),
- ankiety dla studentów na dany semestr studiów,
- ankiety dla studentów kończących studia (ostatni semestr studiów),
- swobodne wypowiedzi w formie pisemnej (imiennie lub anonimowe).

Zebrane materiały w toku prowadzonych badań winny być przechowywane przez poszczególnych mentorów w danym zakładzie, w którym prowadzony jest kierunek studiów nauczycielskich.

Ważnym elementem w tym zakresie winny być materiały prezentowane przez studentów oraz przez nauczycieli w corocznej publikacji zbiorowej, będącej pokłosiem konferencji teoretyczno-metodycznych organizowanych po zakończeniu danego roku szkolnego (akademickiego).

Całość procedur ewaluacyjnych wraz z konstruowaniem narzędzi badawczych kierowana jest przez eksperta naukowo-merytorycznego (autora koncepcji)².

Zgodnie z procedurą ewaluacji projekt „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” polega na ciągłym monitorowaniu jakości praktyk przede wszystkim

² Znajduje to swoje odzwierciedlenie w cyklu konferencji międzynarodowych oraz w recenzowanych publikacjach książkowych z serii „Ewaluacja i innowacje w edukacji”. W roku 2015 odbędzie się trzynasta z kolei konferencja z tego cyklu pod hasłem „*Jakościowe aspekty innowacji i ewaluacji w edukacji*”.

przez mentorów w odniesieniu do poszczególnych studentów oraz grup studenckich. Sprawia to, że w każdym kolejnym okresie (semestrze) wdrażane są wnioski ewaluacyjne sformułowane w poprzednich semestrach (czy w krótszych okresach).

W obliczu poprawy jakości praktyk pedagogicznych wskaźniki ilościowe będą uwzględnione na drugim planie, a przede wszystkim winny być akcentowane aspekty analizy jakościowej funkcjonowania praktyki pedagogicznej w pierwszych semestrach realizacji projektu – wobec obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli.

Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, przy podziale na poszczególne kierunki studiów nauczycielskich, prezentowane opracowanie raportu ewaluacyjnego ma nadaną strukturę ogólną. Zostanie to zilustrowane na przykładzie czterech kolejnych semestrów studiów w latach 2010–2013.

Część 1:

1. Zwięzła diagnoza za semestr 1 (zimowy) 2010/2011,
2. Zwięzłe interpretacje wybranych elementów diagnozy – zwłaszcza tych, które wymagały zmian,
3. Wnioski i zadania do realizacji w kolejnym semestrze,
4. Opis zwięzły tego, co było poprawiane (szukaliśmy np. lepszych narzędzi oceny korzyści wyniesionych przez studentów; podziały studentów na grupy mentorskie do poszczególnych nauczycieli itp.),
5. Wdrażanie wniosków i zadań wynikających z punktów 3–4 (na bieżąco, a głównie w następnym semestrze).

Cykliczny charakter procedury ewaluacyjnej sprawił, że w kolejnych semestrach znalazły się wszystkie wyżej wymienione fazy ewaluacji edukacyjnej. Tak więc kolejno ujęto:

Część 2:

1. Zwięzła diagnoza za semestr 2 (letni) 2010/2011,
2. Zwięzłe interpretacje (opisowe) wybranych elementów diagnozy – zwłaszcza tych, które wymagały zmian,
3. Wnioski i zadania do realizacji w kolejnym semestrze,
4. Opis zwięzły tego, co było poprawiane (szukaliśmy np. jak najlepszych szkół i nauczycieli, przez konkursy i kursy, spotkania z nauczycielami; stosowane były ankiety ewaluacyjne itp.),
5. Wdrażanie wniosków i zadań wynikających z punktów 3–4.

W kolejnych semestrach drugiego roku studiów (semestry 3–4), cyklicznie występowały adekwatne elementy strukturalne:

Analogicznie w roku akademickim 2011/2012 i roku 2012/2013 przeprowadzana była ewaluacja oparta na mentoringu w kolejnym trzecim roku studiów, co oznacza, że w każdym kolejnym semestrze studiów wdrażane były zadania wynikające z wniosków raportu ewaluacyjnego za semestr poprzedzający, to jest:

- zwięzły opis jakościowo-ilościowy tego, co było poprawiane (np. dobór szkół, nauczycieli-mentorów przez konkursy i kursy, spotkania konsultacyjne z nauczycielami; przeprowadzanie badań ankietowych itp.),

- wdrażanie wniosków i zadań wymienionych w podpunkcie 3.

ANKIETA dla studentów w sprawie praktyki pedagogicznej w semestrze...

Celem ankietowania jest zebranie opinii studentów biorących udział w praktykach pedagogicznych w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” (w danym semestrze studiów). Opinie te zostaną wykorzystane do poprawy jakości kształcenia praktycznego i teoretycznego studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Ankieta jest anonimowa (nie wyklucza jednak jej autoryzowania przez studenta udzielającego odpowiedzi). Proszę o rzetelne i szczere odpowiedzi dla zapewnienia wiarygodności przeprowadzanych badań.

Koordinator projektu
Ekspert naukowo-merytoryczny

Instrukcja: W pytaniach 1, 2, 3 – niewłaściwe określenia skreślić. W pytaniach skategoryzowanych – wybierane odpowiedzi podkreślić. W razie braku miejsca na odpowiedzi w pytaniach otwartych – dokończyć je na dodatkowym arkuszu.

Dane ogólne:

1. Kierunek studiów... Semestr...
2. Płeć: kobieta – mężczyzna /ewent. imię i nazwisko...
3. Przybliżona ocena średnia dotychczasowych studiów: 3,0–3,75; 3,76–4,0; 4,1–4,50; 4,50–5,00.

Opinia o praktyce pedagogicznej odbywanej w semestrze letnim – zimowym, rok akad. ...

1. Czy termin i organizacja praktyki zostały właściwie dobrane? (podkreśl wybraną odpowiedź)
Tak, każda praktyka odbywała się we właściwym ku temu czasie, ponieważ mogliśmy zaobserwować różne etapy kształcenia.
Nie, uważam że praktyka powinna odbywać się...
Uzasadnienie: ...
2. Czy liczba godzin praktyk pedagogicznych jest wystarczająca na zrealizowanie zadań wyznaczonych przez uczelnię? Podać ewent. propozycje zwiększenia/zmniejszenia liczby godzin ze wskazaniem z jakiego zakresu zadań:...
3. Czy i w jakim stopniu zostały spełnione Pani/Pana oczekiwania wobec nauczyciela-opiekuna w szkole (podać przykłady)?
4. Czy i w jakim stopniu zostały spełnione Pani/Pana oczekiwania wobec nauczycieli metodyków i wykładowców uczelni w zakresie kształcenia praktycznego? (uzasadnić krótko oraz podać ewent. przykłady):...
5. Jakie umiejętności w szczególności pozwoliła usprawnić Pani/Panu praktyka pedagogiczna w ocenianym semestrze studiów? (wymienić najważniejsze):
6. Jakie ewentualne trudności wystąpiły w Pani/Pana przypadku w związku z realizacją programu praktyki w ocenianym semestrze studiów? (wymienić i ewent. opisać):

7. Jakie propozycje zmian zgłasza Pani/Pan w zakresie praktyki pedagogicznej na przyszły okres studiów w tej Uczelni? (wymienić i ewent. uzasadnić)
8. Inne uwagi, wnioski i postulaty:...

ANKIETA

dla studentów III roku studiów (semestr letni) w sprawie praktyki pedagogicznej

Celem ankietowania jest zebranie opinii studentów kończących studia pierwszego stopnia w specjalności nauczycielskiej w sprawie praktyk pedagogicznych odbywanych w toku studiów w ramach projektu EFS „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”. Opinie te zostaną wykorzystane dla poprawy jakości kształcenia. Ankieta jest anonimowa, ale nie wyklucza jej autoryzowania przez studenta udzielającego odpowiedzi (zapewniam zasadę poufności). Proszę o rzetelne i szczerze odpowiedzi dla zapewnienia wiarygodności przeprowadzanych badań ewaluacyjnych.

Ekspert naukowowo-merytoryczny projektu

Instrukcja: W pytaniach skategoryzowanych – wybierane odpowiedzi podkreślić.

W razie braku miejsca na odpowiedzi w pytaniach otwartych – dokończyć je na dodatkowym arkuszu.

Dane ogólne:

1. Kierunek-specjalność studiów (podkreślić): *pedagogika – filologia angielska – filologia germańska*
2. Płeć: *kobieta/mężczyzna* (podać ewent. imię i nazwisko)...
3. Przybliżona ocena średnia dotychczasowych studiów: 3,0–3,75; 3,76–4,0; 4,1–4,50; 4,50–5,00
4. Najbardziej ulubione przedmioty w toku studiowania:...
5. Szczególne osiągnięcia własne w toku studiowania (wymienić zwięźle):...

Opinia o praktyce pedagogicznej

1. Jakie umiejętności pozwoliła usprawnić Pani/Panu praktyka pedagogiczna? (wymienić najważniejsze)
2. Czy termin odbywania praktyki został właściwie dobrany? (podkreśl właściwą odpowiedź):
Tak, każda praktyka odbywała się we właściwym ku temu czasie, ponieważ mogliśmy zaobserwować różne etapy nauczania.
Nie, uważam że praktyka śródroczna powinna odbywać się...
Uważam, że praktyka ciągła powinna odbywać się...
Uzasadnienie odpowiedzi:...
3. Czy liczba godzin praktyk pedagogicznych była wystarczająca na zrealizowanie zadań wyznaczonych przez uczelnię?
4. Jaki jest Pani/Pana stopień zadowolenia z korzyści odniesionych z praktyk dzięki nauczycielowi-opiekunowi w szkole – przedszkolu (podkreślić i zwięźle uzasadnić):
Bardzo wysoki – wysoki – dość wysoki – umiarkowany – zadowalający
Uzasadnienie odpowiedzi:...
5. Jakie oczekiwania Pani/Pana wobec nauczyciela-opiekuna w szkole nie zostały spełnione bądź zostały spełnione w zbyt niskim stopniu w toku praktyk? (podać przykłady)...

6. Czy potrzebne są wszystkie rodzaje praktyki, aby czuć się dobrze przygotowanym do przyszłej pracy zawodowej? (zaznacz właściwą odpowiedź):
 - a) wystarczyłyby jedna praktyka ciągła,
 - b) wystarczy praktyka śródroczna,
 - c) jest ich wystarczająco.

Uwagi i propozycje...
7. Jakie oczekiwania wobec nauczycieli metodyków i wykładowców Uczelni miał/miała Pan/Pani w zakresie praktyk, a w jakim stopniu zostały one spełnione? (uzasadnić krótko oraz podać ewent. przykłady)...
8. W jakim stopniu i w jakim zakresie czuje się Pan/Pani przygotowany/a do pracy na stanowisku nauczyciela pod wpływem zajęć na uczelni? (w jakim zakresie najbardziej):...
9. W jakim zakresie i w jakim stopniu czuje się Pan/Pani dobrze przygotowany/a do pracy na stanowisku nauczyciela pod wpływem zajęć praktycznych w czasie praktyk w szkole (w jakim zakresie najbardziej)?
10. Czy dostrzega Pan/Pani jeszcze braki w swoim przygotowaniu do przyszłej pracy zawodowej? Jakże najbardziej?
11. Czy dokumentacja prowadzona w okresie praktyk zdaniem Pani/Pana była uzasadniona? Tak – Nie
Ewentualne uwagi i propozycje:...
12. Czy i w jakim zakresie złożona dokumentacja praktyk wymagała więcej konsultacji z opiekunem-mentorem w Uczelni? Proszę wymienić swoje oczekiwania i propozycje zmian w tym zakresie...
13. Inne uwagi i propozycje...

RAMOWY PROGRAM ŚRÓDROCZNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ
w semestrach 1–2 studiów w roku akademickim 2014/2015

Rok studiów	Semestr	Problematyka i miejsce praktyki – szczegółowe zadania dla studenta określa nauczyciel prowadzący dany przedmiot (adekwatnie do sylabusu)	Teoretyczne podstawy praktyki zawodowej (przedmiot studiów)	Wymiar godzin w kontakcie (k) praca własna (pw) (k + pw)
I	1	Ogółem godzin Miejsce: przedszkole – szkoła podstawowa		20 + 5
		Obserwacja procesu kształcenia i wychowania w oddziałach przedszkolnych i w klasie szkolnej w zakresie: – klasa (grupa) jako środowisko wychowawcze dziecka, stosunki interpersonalne, – funkcjonowanie społeczne ucznia, wzajemne interakcje nauczyciel – uczeń, dziecko – dziecko, dorosły – dziecko. Analiza dokumentacji dot. historii, strategii rozwoju oraz perspektywy placówki.	Socjologia edukacji Elementy historii edukacji	2 + 1 1

	<p>Obserwacja procesu kształcenia i wychowania w oddziałach przedszkolnych w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – charakterystycznych przejawów właściwości procesów poznawczych, – charakterystycznych przejawów zachowań dzieci w kontekście uwarunkowań fizjologicznych i zdrowotnych. 	<p>Psychologia ogólna</p> <p>Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania</p>	<p>5 + 1</p> <p>3 + 1</p>
	<p>Obserwacja zajęć w klasach I–III w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pedagogika w procesach edukacyjnych dzieci, – klasa szkolna jako środowisko wychowawcze dziecka, – nauczyciel i uczeń – wielopodmiotowość i wielozadaniowość w edukacji, – charakterystycznych przejawów aktywności i kreatywności artystycznej dzieci indywidualnie i w grupie. 	<p>Pedagogika ogólna</p> <p>Zabawy i gry w rozwoju dzieci</p> <p>Kreatywne formy pracy kulturalnej</p>	<p>5 + 1</p> <p>4 + 1</p>

1	2	Ogółem godzin		30 + 20
		Miejsce: przedszkole – szkoła podstawowa		
	<p>Obserwacja procesu kształcenia i wychowania w przedszkolu i w klasach I–III w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – charakterystyczne przejawy rozwijania procesów poznawczych, – interakcje w procesach edukacyjnych. 	Psychologia rozwojowa i osobowości	6 + 4	
	<p>Zapoznanie z organizacją i funkcjonowaniem przedszkola: spotkanie z dyrekcją przedszkola – szkoły, zapoznanie z dokumentacją pracy pedagogicznej w przedszkolu – w edukacji początkowej dzieci.</p>	Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	6 + 4	
	<p>Elementy strukturalne zajęć dydaktycznych w klasie szkolnej.</p> <p>Przygotowanie nauczyciela dzieci do zajęć.</p> <p>Uwarunkowania skuteczności nauczania i uczenia się.</p>	Dydaktyka ogólna	5 + 4	
	<p>Sposoby i efekty oddziaływań wychowawczych indywidualnie, w grupie dziecięcej, w rodzinie (w klasie – w szkole).</p> <p>Wychowanie w toku kształcenia dzieci.</p> <p>Szkoła w środowisku – upowszechnianie kultury pedagogicznej wśród rodziców.</p> <p>Poradnictwo pedagogiczno – psychologiczne – formy i efekty.</p>	Podstawy wychowania i opieki	7 + 4	
	<p>Formy i efekty rozwijania aktywności i kreatywności artystycznej dzieci (indywidualnie i w grupie, w przedszkolu – w szkole, w czasie wolnym).</p>	Kreatywne formy pracy kulturalnej	6 + 4	

ARKUSZ OBSERWACJI (HOSPITACJI) ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

Rodzaj i tematyka zajęć:

Data... Miejsce zajęć... Klasa – grupa... Prowadzący...

Część A. Dane analityczne

Przebieg zajęć (formy, treści, metody, środki dydak., przejawy aktywności itp.)	Czas trwa- nia	REFLEKSJE WARTOŚCIUJĄCE (ewaluacja – autoewaluacja)			
		fascynacja	wątpliwości	zapytania	proponizcje zmian

Część B. Kryteria obserwacji zajęć edukacyjnych – diagnostyki psychopedagogicznej³

Przedmiot i kryteria ewaluacji – autoewaluacji	Fascy- nacja	Wątpli- wości	Zapy- tania	Propozycje Zmian
cele dydaktyczno-wychowawcze (ich klaryfikacja i wymierność)				
dobór treści				
dobór metod, form i środków dydaktycznych z uwzględnieniem neomediów itp.				
odzwierciedlenie zasad dydaktycznych aktywizacji indywidualizacji systematyzacji trwałości poglądowości integracji kształcenia i wychowania				
język (nauczyciela – uczniów) aspekty merytoryczne aspekty sterownicze aspekty organizacyjne				
podmiotowość ucznia indywidualizacja – wobec diagnozowania ucznia kształtowanie więzi między uczniami – wdrażanie uczniów do samokontroli, autokorekty i samooceny – skuteczność kształtowania kompetencji ucznia wobec zało- zonych celów – stosowane narzędzia i sposoby pomiaru efektów edukacyjnych (w tym formy kontroli i oceniania ucznia indywidualnie i w gru- pie) – mentoring w edukacji jednostki – podmiotu edukacji				
inne elementy (ewent. uwagi)				

³ Źródło: J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.

AUTOEWALUACJA STUDENTA w zakresie wykonywanych zadań w okresie praktyki dyplomowej

Nazwisko i imię studenta... Czas i miejsce odbywania praktyki zajęć:... Klasa – opiekun praktyki:...

Autorefleksja w zakresie:

1. Samoocena ogólna: rewelacyjnie dobrze, znakomicie, udało się dość dobrze, tak sobie, nie mam powodu do satysfakcji (podkreślić)
2. Uzasadnienie samooceny:
 - 2.1. przygotowywanie zajęć
 - 2.2. sposób prowadzenia zajęć
 - 2.3. efektywność przeprowadzonych zajęć
 - 2.4. szczególna satysfakcja z powodu
 - 2.5. szczególne trudności i próby ich pokonywania:
 - 2.6. wnioski ewaluacyjne (pod adresem Uczelni, szkoły, własnym studenta)
3. Inne uwagi lub postulaty (w razie potrzeby pisać na odwrotnej stronie kartki)

podpis praktykanta

Przedstawione materiały tylko w niewielkim stopniu odzwierciedlają faktycznie wykonywane zadania poszczególnych podmiotów – uczestników procesów zachodzących w toku praktyki pedagogicznej, pozostającej w ścisłych związkach z poszczególnymi przedmiotami kształcenia występującymi w procesie kształcenia teoretycznego w uczelni.

Zdarza się niekiedy, że niektórzy spośród uczestników wymienionych wyżej grup zgłaszają uwagi i propozycje znacznego uproszczenia dokumentacji obowiązującej w związku z odbywaniem praktyki pedagogicznej. Oczywiście można niektóre dokumenty ograniczyć lub uprościć ich formę przez ewaluację i wzajemne dialogi. Należy jednak pamiętać o tym, że są pewne wymagania minimalne związane z kształtowaniem kompetencji odpowiedzialnych nauczycieli. Dotyczy to między innymi zamieszczonego wyżej wzoru arkusza obserwacyjnego zajęć edukacyjnych. Arkusz ten został zweryfikowany w długofalowych badaniach i był wielokrotnie przedmiotem sympozjów i konferencji naukowo-metodycznych czy metodycznych. Nie podlega dyskusji i nie ma wątpliwości co do tego, że prowadzenie obserwacji zajęć pod kątem wyróżnionych w tym arkuszu kryteriów wymaga stopniowego przygotowywania studentów do ról obserwatorów i refleksyjnych diagnostów. Oznacza to, że w początkowym okresie studiowania studenci nie muszą być zobowiązani do wypełniania arkusza w całej rozciągłości. Na tym etapie studiów studenci winni uczyć się rejestrować przebieg zdarzeń w obserwowanym zakresie oraz czynić wy-cinkowe refleksje adekwatnie do ich przygotowania w toku studiowania poszczególnych przedmiotów. W kolejnych semestrach pod wpływem takich przedmiotów, jak podstawy badań pedagogicznych, diagnostyka psycho-pedagogiczna, teoria i metodyka edukacji kompetencje przyszłych nauczycieli będą coraz bardziej profesjonalne. Profesjonalne na tyle, aby refleksyjność każdego przyszłego nauczyciela na gruncie posiadanej wiedzy i umiejętności pozwalała na ciągłe doskonalenie własnego warsztatu nauczycielskiego ku ciągłej poprawie jakości własnej pracy pedagogicznej i zarazem poprawie jakości edukacji.

Ewaluacja osiągniętych rezultatów i produktów w zakresie realizacji zadań projektu w kontekście jakości praktyk pedagogicznych w roku akademickim 2013/2014¹

**Jan Grzesiak
Paweł A. Trzos
Marzena Chybicka
Marek Derenowski
Agnieszka Matyba**

W realizacji zadań projektu w roku akademickim 2013/2014 (opis monitorowania osiągnięcia rezultatów i produktów projektu) dokonano pomiaru ewaluacyjnego wśród studentów kierunków pedagogika i filologia angielska. Opinie dotyczyły opisu uzyskanych rezultatów odnoszących się bezpośrednio do celów projektu. Monitoring uzyskania rezultatów dotyczył zatem jakości praktycznej realizacji programu praktyk w kontekście łączenia teoretycznego i praktycznego kształcenia studentów oraz oceny ich współpracy ze środowiskiem nauczycieli i uczelni w procesie kształtowania umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela.

Pozyskanie wskaźników odbyło się zgodnie z założeniami projektu technikami analizy dokumentów, obserwacji i wywiadów ze studentami (opinie mentorów praktyk na kierunku) oraz ankiety ewaluacyjnej opracowanej przez eksperta naukowo-merytorycznego, skierowanej odrębnie do studentów pierwszego i drugiego roku studiów (ewaluacja semestralna) oraz studentów kończących studia (dotyczy przebiegu całego programu praktyki pedagogicznej).

W związku z założonymi w projekcie standardami pomiaru, narzędzie pomiaru otrzymali wszyscy studenci (studiów stacjonarnych i niestacjonarnych), a analiza

¹ Opracowanie na podstawie dokumentu sporządzonego przez mentorów na kierunkach studiów: filologia angielska, filologia germańska, pedagogika.

wypowiedzi studentów odbyła się z zachowaniem założonego w projekcie procentu zwrotu ankiet (90%). Studenci zostali poinformowani o celach prowadzonej ewaluacji, anonimowości analizowanych wypowiedzi oraz możliwości zapoznania się z opracowanymi wynikami badania. Studenci dobrowolnie wyrazili zgodę na udział w badaniu. Ewaluacja realizowana była odrębnie dla studentów studiujących kierunki:

1. filologia angielska w Katedrze Filologii
2. pedagogika w Katedrze Pedagogiki i Pracy Socjalnej

Metodologia pozyskania danych

Techniki badawcze: wywiady ze studentami, ankietowanie, analiza dokumentów (materiałów), obserwacje.

Narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety dla studentów semestrów II, IV, VI kierunku pedagogika; analiza dokumentacji i materiałów studentów (w tym obserwacja, wywiady).

Pomiar ilościowy-jakościowy: badania po zrealizowaniu praktyki śródrocznej, pomiar poprzeczny semestralny (studenci I, II roku studiów) i roczny (studenci III roku studiów).

Dobór próby badawczej: studenci kierunku pedagogika uczestniczący w projekcie (studia stacjonarne i niestacjonarne).

Czas badania: czerwiec 2014 r.

Analiza dokumentów (w tym zgromadzonej przez studentów dokumentacji), obserwacja działań studentów na uczelni i w szkole, wywiady ze studentami (opinie i spostrzeżenia mentorów praktyk na kierunku) oraz analiza odpowiedzi na pytania ankietowe pozwoliła wyprowadzić wnioski z ewaluacji, skoncentrowane wokół przyjętych w projekcie kryteriów ewaluacji tj. (cz. 3.4. dokumentacji projektu):

1. Przyswojenia treści teoretycznych z dziedziny studiów,
2. Rozwijania i kształcenia umiejętności niezbędnych w zawodzie nauczyciela,
3. Podnoszenia umiejętności diagnozowania uczniów,
4. Doboru metod, treści kształcenia teoretyczno-praktycznego z uwzględnieniem indywidualizacji,
5. Oczekiwań studentów i oceny zaistniałych w przebiegu praktyki sytuacji, doświadczeń i oceny rozwijania zainteresowań kierunkowych (w ramach autoewaluacji uzyskiwanych rezultatów na każdym etapie zajęć praktycznych w uczelni i szkole).

Kierunek: FILOLOGIA ANGIELSKA

Głównym celem arkusza ewaluacyjnego było zebranie ważnych informacji dotyczących materiałów wykorzystanych podczas praktyk pedagogicznych w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” (w danym semestrze studiów). Po wnikliwej analizie ankiety dotyczącej materiałów dydaktycznych do

nauki języka angielskiego, uzupełnionej przez nauczycieli-opiekunów praktyk w placówkach oświatowych okazało się, że studenci filologii angielskiej są w większości dobrze przygotowani do przygotowywania i organizowania materiałów niezbędnych do przeprowadzania zajęć lekcyjnych w jednostkach.

Studenci biorący udział w praktykach mają świadomość uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu językowego i pedagogicznego z wykorzystaniem środków technologii informacyjnej oraz metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów, dokumentowania oraz potrafią analizować i planować działania w celu realizacji powierzonego zadania przy wykorzystaniu dostępnej im wiedzy, umiejętności i kompetencji językowych/pedagogicznych. A także, co wydaje się równie ważne, studenci mają podstawowe umiejętności i kompetencje, które są niezbędne do realizacji powierzonych im zadań o charakterze pedagogicznym oraz współdziałania z osobami współpracującymi i wykorzystują do tego różne techniki i formy komunikacji.

Ważne, że we wszystkich przypadkach przygotowane materiały do nauki języka angielskiego były dopasowane do wieku i poziomu językowego uczniów oraz w większości przypadków zgodne z ich zainteresowaniami, odpowiadały celom nauczania, rozwijały kompetencję komunikacyjną, zawierały treści zgodne z wiedzą o świecie uczniów, pozwalały na różne formy pracy z uczniami, zawierały ciekawe pomysły na pracę z uczniami oraz umożliwiały ich wielokrotne wykorzystanie na zajęciach lekcyjnych. Praktykanci nie mieli większych problemów z estetycznym wykonaniem pomocy dydaktycznych, ich czytelność była bez zarzutu. Widać, że teoretyczna podstawa wyniesiona z zajęć pomogła studentom we właściwym przygotowaniu materiałów dydaktycznych.

Analiza dokumentów pokazała, że zaledwie kilku nauczycieli zwróciło uwagę, że przygotowane przez studentów materiały dydaktyczne nie zawsze pozwalały na aktywny udział wszystkich uczniów w zajęciach, rozwijały autonomię ucznia, a także nie zawsze rozwijały wszystkie sprawności językowe. Na przyszłość należy zwrócić uwagę na przeciwieństwo ze studentami różnorodnych wariantów lekcyjnych z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych. Największym problemem dla studentów okazało się wykorzystanie pomocy wizualnych oraz treści autentycznych, np. zawierających elementy kulturowe danego obszaru językowego. Większość praktykantów nie wykorzystywała do nauki języka obcego multimedialnych zasobów internetu. Z tego powodu należałoby wprowadzić do zajęć z dydaktyki nauczania języków obcych praktyczny trening dotyczący korzystania z internetu oraz wykorzystania multimedialnych zasobów na zajęciach. Brak tego typu pomocy wynikać może z czasochłonności przygotowania i niechęci studentów. Jednocześnie należy zauważyć, że sami nauczyciele często nie sięgają po pomoce multimedialne.

W kilku przypadkach okazało się, że niektóre elementy wymagają większego dopracowania (wykorzystanie internetu, pomocy wizualnych, treści autentycznych i kulturowych do pracy na zajęciach). Ponadto należałoby zwrócić większą uwagę na rozwijanie autonomii ucznia i zainteresowanie go treściami ujętymi w programie. Materiały powinny tworzyć logiczną i spójną konstrukcję, a nie zawsze tak było.

Badanie ankietowe studentów w sprawie przebiegu praktyki pedagogicznej

Celem ankiety było zebranie opinii studentów biorących udział w praktykach pedagogicznych w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” (w danym semestrze studiów). Opinie te zostaną wykorzystane do poprawy jakości kształcenia praktycznego i teoretycznego studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Ankieta była anonimowa. Studenci byli zobligowani do odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy termin i organizacja praktyki zostały właściwie dobrane?
2. Czy liczba godzin praktyk pedagogicznych jest wystarczająca na zrealizowanie zadań wyznaczonych przez uczelnię?
3. Czy i w jakim stopniu zostały spełnione Pani/Pana oczekiwania wobec nauczyciela-opiekuna w szkole (podać przykłady)?
4. Czy i w jakim stopniu zostały spełnione Pani/Pana oczekiwania wobec nauczycieli metodyków i wykładowców uczelni w zakresie kształcenia praktycznego? (uzasadnić krótko oraz podać ewentualne przykłady).
5. Jakie umiejętności w szczególności pozwoliła usprawnić Pani/Panu praktyka pedagogiczna w ocenianym semestrze studiów? (wymienić najważniejsze).
6. Jakie ewentualne trudności wystąpiły w Pani/Pana przypadku w związku z realizacją programu praktyki w ocenianym semestrze studiów? (wymienić i ewentualnie opisać).
7. Jakie propozycje zmian zgłasza Pani/Pan w zakresie praktyki pedagogicznej na przyszły okres studiów w tej uczelni? (wymienić i ewentualnie uzasadnić).
8. Inne uwagi, wnioski i postulaty.

Pyt. 1.

Wszyscy studenci, za wyjątkiem jednej osoby, uważają, że praktyka odbywała się we właściwym terminie oraz że mogli zaobserwować różne etapy kształcenia. Jeden student, który zaznaczył „nie”, uważa, że termin był niefortunny, ponieważ nie pozwalał na wcześniejsze odbycie praktyk.

Pyt. 2.

Większość studentów uważa, że liczba godzin praktyk pedagogicznych jest wystarczająca na zrealizowanie zadań wyznaczonych przez uczelnię. Jednak pojawiły się głosy, że liczba godzin powinna zostać zredukowana. Według tego samego studenta, który uważał, że termin jest zły, podczas studiów na trzecim roku są ważniejsze rzeczy do robienia.

Pyt. 3.

Studenci biorący udział w praktykach uznali, że ich oczekiwania wobec nauczyciela-opiekuna praktyk zostały w pełni spełnione. Nauczyciele byli przyjaźnie nastawieni do praktykantów, zawsze służyli radą, pomocą, byli kompetentni i zawsze przygotowani do zajęć. Wspierali kreatywność i samodzielność studentów jako nauczycieli.

Tylko w jednym przypadku student stwierdził, że nauczyciel był zbyt oszczędny w swojej pomocy podczas zajęć. Tak pozytywny oddźwięk ze strony studentów pozwala mieć nadzieję, że nauczyciele wybrani do prowadzenia praktyk to osoby profesjonalnie podchodzące do swojej pracy i obowiązków wobec studentów/praktykantów.

Pyt. 4.

Większość studentów uważa, że zostali należycie przygotowani do praktyki pedagogicznej w toku zajęć na uczelni. Nauczyciele metodycy i wykładowcy z życzliwością i cierpliwością odpowiadali na dodatkowe pytania, wyjaśniali, jak postępować w trudnych sytuacjach w klasie, bardzo solidnie przygotowali uczących się do obserwacji zajęć, a także do przygotowywania konspektów lekcyjnych. Część studentów zwróciło uwagę na zbyt teoretyczne nauczanie dydaktyki, co nie miało wiele wspólnego z praktyką szkolną. Kilka osób podkreśla jednak, że miało niewielkie problemy z wypełnieniem dokumentacji dotyczącej praktyk, co ich zdaniem związane jest z niedostatecznym wytłumaczeniem stanu rzeczy przez mentora. Kilku innych studentów zwróciło uwagę na niewystarczające przygotowanie praktyczne, np. pisanie konspektów lekcji.

Pyt. 5.

Studenci zdobyli następujące umiejętności:

- Umiejętność planowania zajęć lekcyjnych (sporządzanie konspektu lekcyjnego),
- Umiejętność gospodarowania czasem,
- Umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie,
- Pozbycie się tremy, stresu,
- Oceniania i testowania,
- Obowiązkowość,
- Sumienność,
- Cierpliwość,
- Kreatywność
- Zaradność,
- Komunikatywność,
- Otwartość,
- Punktualność,
- Umiejętność porozumiewania się z młodzieżą (nawiązanie pozytywnych kontaktów z uczniami),
- Motywowanie uczniów do pracy na zajęciach.

Pyt. 6.

Studenci natrafili na następujące trudności:

- Problemy z dyscypliną,
- Trema, stres,
- Czasowe zrealizowanie zaplanowanego materiału,
- Za dużo zaplanowane na zajęcia,

- Problemy z motywowaniem niektórych uczących się (sporadycznie),
- Małe zaangażowanie nauczyciela-opiekuna praktyk,
- Problemy ze sporządzaniem konspektów lekcyjnych,
- Zbyt duża liczba dokumentów do uzupełnienia.

Ogólnie problemy wynikały z braku doświadczenia i konieczności łączenia nauki na uczelni i nauczania w szkołach.

Pyt. 7.

Jedynym powtarzającym się postulatem jest ewentualna zmiana terminu odbywania praktyk (w kilku przypadkach) lub też wydłużenie czasu odbywania praktyk, np. od września do grudnia bądź też zawieszenia zajęć na czas trwania praktyk.

Jedna osoba życzyłaby sobie współpracować z nauczycielem-opiekunem praktyk bardziej otwartym na praktykantów. Studenci życzyliby sobie odbywać je w mniejszych grupach. Należałoby również, zdaniem studentów, ograniczyć do minimum liczbę dokumentów do wypełnienia oraz rozdzielić praktyki w ten sposób, aby studenci mogli odbywać je w różnych rodzajach szkół.

Pyt. 8.

Dodatkowym postulatem była uwaga na temat możliwości odbycia praktyk w różnych szkołach i poziomach edukacyjnych.

Kierunek: PEDAGOGIKA

Ewaluacja materiałów przygotowanych przez praktykantów (z uwzględnieniem wyniku wywiadów ze studentami i obserwacji działań studentów w uczelni i placówkach ćwiczeń).

Z rozmów z nauczycielami dotyczącej próbnej pracy studentów pedagogiki w szkole wynika pozytywny obraz praktykantów, którzy określani są jako osoby odpowiedzialne, zdyscyplinowane i z dużym zaangażowaniem realizujące zadania. Zdaniem obserwujących nauczycieli prawie wszyscy studenci wywiązali się z powierzonych obowiązków, a wielu z chęcią podejmowało liczne działania dodatkowe, włączając się aktywnie w życie klasy czy grupy przedszkolnej. Podobnie jak w latach poprzednich, wielu studentów zrealizowało wiele godzin ponadwymiarowych praktyki.

Z wywiadów przeprowadzanych z nauczycielami wynika ponadto, że studenci o wiele lepiej prezentują się w działaniu praktycznym niż w dokumentowaniu swoich projektów zajęć czy obserwowanych działań nauczycielskich. Wielu z nich doświadcza trudności na etapie pisemnego konstruowania scenariusza zajęć, gdzie nie zawsze studenci wystarczająco precyzyjnie opisują przebieg zajęć i wyrażają swoje rozwiązania metodyczne.

Nauczyciele dzięki długofalowej obserwacji działań studentów dostrzegają w ich funkcjonowaniu wyraźny postęp i coraz lepsze radzenie sobie w różnorodnych sytuacjach trudnych w praktyce nauczycielskiej. Nauczyciele czują się odpowiedzialni za swoich podopiecznych i cieszą się ich wszystkie obserwowane sukcesy studenta, dostrzegając w nich również swój własny wkład.

Nauczyciele podkreślali coraz lepsze radzenie sobie studentów ze stresem, co wynika zarówno ze wsparcia psychicznego ze strony opiekuna i grypy terenowej (studenci mają prawo dobrać się w zespoły, w których czują się dobrze), jak i z praktycznego treningu nauczycielskiego, którego doświadczyli w trakcie zajęć symulacyjnych w uczelni.

Poza wieloma pozytywnymi opiniami wskazywane są oczywiście obszary wiedzy i umiejętności, wymagające jeszcze wzbogacania i doskonalenia, na które wskazują nie tylko nauczyciele-opiekunowie, ale także sami studenci (zob. kryteria opisu uzyskiwanych rezultatów miękkich, s. 2). Obszary te to przede wszystkim:

- racjonalne planowanie i gospodarowanie czasem,
- poszukiwanie i stosowanie aktywizujących metod pracy na zajęciach,
- dobór metod i treści kształcenia oraz dobór kryteriów oceniania,
- urzeczywistnianie zasady indywidualizacji w pracy z dziećmi,
- sposoby skutecznego motywowania i dyscyplinowania uczniów,
- konstruowanie racjonalnych celów kształcenia i optymalnego scenariusza działań nauczycielskich.

Wyniki analizy dokumentacji praktyk studenckich studentów pedagogiki wskazują, że należy w dalszym ciągu doskonalić umiejętności studentów w zakresie projektowania sytuacji dydaktycznych i wychowawczych oraz konstruowania przejrzystego scenariusza planowanych działań nauczycielskich.

Z analizy dokumentów z praktyk pedagogicznych wynikają następujące wnioski i zalecenia zarówno dla studentów, jak i wykładowców i opiekunów praktyk:

- a) w zakresie konstruowania celów zajęć edukacyjnych:
 - odwoływać się do zapisów podstawy programowej w poszczególnych obszarach edukacyjnych, ujętych w postaci zakładanych efektów (ułatwi to formułowanie celów zajęć),
 - zwracać uwagę, aby cele szczegółowe były spójne z celami ogólnymi i założeniami programowymi (zapisami podstawy programowej),
 - rozważniej przyporządkowywać cele do właściwych sfer: poznawczej, instrumentalnej i wychowawczej,
 - w zapisie celów pamiętać o wskazaniu obszarów edukacyjnych,
 - doskonalić umiejętność poprawnego redagowania celów, z zastosowaniem czasowników operacyjnych i unikać niejednoznacznych sformułowań typu: *wie, umie, rozumie*,
 - nie ograniczać celów wychowawczych do zapisów typu: *zgodnie współpracuje w grupie, respektuje polecenia nauczyciela*,
 - szukać tzw. „okazji wychowawczych” w różnych obszarach edukacyjnych; często tematyka zajęć podsuwa sposobności do podejmowania ważnych kwestii wychowawczych,
 - nie mylić celów edukacyjnych z zadaniami, np. *uczeń zaśpiewa piosenkę, uczeń wypełni kartę pracy*;

- b) w zakresie sposobu formułowania planu realizacji założeń:
- koniecznie należy wyodrębnić szczegółowy opis sposobu realizacji poszczególnych założeń, zadań (studenci często posługują się ogólnikowymi zapisami, bez przedstawienia metodyki ich realizacji),
 - należy stosować metody i formy pracy, zapewniające maksymalną aktywizację każdego ucznia,
 - wskazane jest uwzględnianie różnorodnych form podsumowywania całodziennych zajęć zintegrowanych, jak również ćwiczeń utrwalających,
 - pamiętać należy, aby wszystkie założenia edukacyjne miały wyraźne odzwierciedlenie w zapisie przebiegu zajęć,
 - bardzo istotne jest stosowanie różnorodnych form pracy, w tym pracy zróżnicowanej (indywidualne i grupowej),
 - należy z większą troską planować kontrolę i ocenę postępów uczniów w projekcie całodziennych zajęć oraz różnorodne formy uzyskania informacji zwrotnej od uczniów dla potrzeb ewaluacji procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- c) w zakresie refleksyjności studenta i konstruowania samooceny:
- należy doskonalić umiejętności studentów w zakresie konstruktywnej krytycznej, rzetelnej autorefleksji, jako przejawu dążenia do profesjonalizmu, wskazana większa troska i wsparcie opiekunów i wykładowców w tym względzie.

Badanie ankietowe studentów pedagogiki w sprawie przebiegu praktyki pedagogicznej i przyswojenie treści teoretycznych z dziedziny studiów

Studenci w zdecydowanej większości wyrazili pozytywne opinie o intensyfikowaniu działań wspierających wykorzystywanie wiedzy zdobytej na zajęciach metodyk szczegółowych i wdrażanie w praktykę kluczowych założeń teorii i metodyki kształcenia zintegrowanego. Oprócz nielicznych wypowiedzi, ogólnie studenci doceniają możliwość weryfikowania konkretnych rozwiązań w praktyce i rozmowach z nauczycielami szkół podstawowych. W większości opinii studenci podkreślają wysokie zaangażowanie tych nauczycieli, ich kompetencje i odpowiedzialność w bieżących konsultacjach ze studentami (jednak trzeba przyznać, że zdarzają się nieliczne opinie negujące taki wniosek. Takie opinie powtarzają się w stosunku do poprzednich lat.

Wciąż powtarzają się opinie studentów podkreślające znaczenie wybranych aspektów organizacji form studiów wzmacniających praktyczną asymilację treści teoretycznych. Aspekty udziału w programie praktyk, które jednoznacznie wzmacniają ich przygotowanie zawodowe to zdaniem studentów wciąż:

- adekwatny do potrzeb studentów program praktyki,
- forma organizacyjna grup metodycznych,

- zaangażowanie nauczycieli-opiekunów szkół (choć pojawiają się jednostkowe opinie kwestionujące zaangażowanie nauczycieli),
- dobre przygotowanie merytoryczne nauczycieli legitymujących się znaczącym dorobkiem metodycznym,
- intensyfikacja działań zmierzających do kształtowania społeczno-moralnych postaw właściwych kandydatom na nauczycieli (o takiej wymowie opinii świadczą wybrane wypowiedzi studentów starszych roczników),
- program realizacji zajęć w szkole (organizacja przez nauczycieli szkół), który umożliwia uczestniczącą obserwację wielu zajęć praktycznych (rodzajów i grup uczniów: świetlicy, podczas zajęć pozalekcyjnych czy w przebiegu organizacji i przygotowaniu uroczystości ważnych dla szkoły). Studenci raczej nie wnoszą zastrzeżeń do treści programu praktyk, jednak jednostkowe osoby zaznaczają, że sama ilość wyznaczonych zajęć jest niestety niewystarczająca (te opinie powtarzają się od kilka lat). To dotyczy także możliwości samoobserwacji i samooceny wytworów pracy studentów (zwłaszcza w zakresie przygotowania uczniów i oceniania zadań dodatkowych: konkursy, prezentacje, analiza pracy uczniów).

Pojawiają się jednak nieliczne uwagi odnośnie kłopotów czasowego łączenia realizacji dodatkowych zadań wynikających z praktyki. Nie są to uwagi o charakterze krytycznym wobec samego harmonogramu praktyk, ale zgłaszane jednostkowo trudności, z którymi zgłaszający musieli sobie poradzić. Dotyczy to np. umawiania się na dodatkowe (wymagane) konsultacje z nauczycielami w szkole w czasie wskazanym przez nauczyciela, ale niedogodnym dla studenta.

- studenci wciąż podkreślają rolę metodyk szczegółowych w procesie przyswajania wiedzy teoretycznej w zakresie edukacji elementarnej. W toku zajęć w uczelni ankietowani wyrobili własne opinie o preferencjach w zakresie wybranych treści kształcenia w tym zakresie, tj. edukacji społeczno-przyrodniczej, technicznej i plastycznej.

Studenci wielokrotnie podkreślają pozytywne opinie o realizacji praktyk i eksponują atrakcyjność metodyczną opracowanych programów praktyk oraz opracowanych wymagań edukacyjnych, które w opinii wybranych opinii studentów nawiązują do istoty kształcenia dzieci na elementarnym etapie edukacji. W większości pojawiają się opinie, że program spełnia ich oczekiwania. Wciąż ważnym i eksponowanym atutem, już wcześniej dostrzeżonym przez studentów, są w ich opinii wymagania dotyczące zwiększenia czasu kontaktu z nauczycielami w szkołach (opiekunami praktyk) w realizowanym dotąd planie studiów. Wciąż, choć wyraźnie rzadziej, pojawiają się uwagi, że samo umiejscowienie w planie studiów formy praktyki bywało kłopotliwe dla studentów z uwagi na rzekome trudności organizacyjne kontaktu z nauczycielami w szkołach i zajęciami w uczelni (te uwagi powtarzają się także w odniesieniu do studentów filologii angielskiej).

Zauważono, że w opinii kończących studia przygotowanie studentów starszych roczników jest wystarczające pod względem realizacji samodzielnych zadań,

o czym mogą świadczyć ich pozytywne opinie o użyteczności projektu w ich procesie przygotowania zawodowego do pracy w szkole. O tym świadczą spełniane oczekiwania studentów co do wdrażania metod, treści i jakości współpracy pomiędzy uczelnią a szkołą, w której odbywała się praktyka.

Rozwijanie i kształcenie umiejętności niezbędnych w zawodzie nauczyciela

Realizacja praktyki w roku akademicki 2013/2014 przyczyniła się do rozwoju kluczowych umiejętności i kompetencji studenta przygotowującego się do pracy w zawodzie nauczyciela, z których najważniejsze wypowiedzi pogrupowano wg poniższych zakresów:

- A) Umiejętności społeczne studenta:
 - umiejętności interpersonalne,
 - umiejętności intrapersonalne z samooceną (w tym autoewaluacją),
 - różnicowanie i wnioskowanie sytuacji dialogowych,
 - organizacja i ocena relacji dwupodmiotowości;
- B) Ewaluacja osiągnięć dydaktycznych studenta:
 - umiejętności prowadzenia diagnozy (łącznie metod i technik w pracy nauczyciela),
 - definiowanie celów kształcenia,
 - realizacja celów kształcenia – organizacja procesów autoewaluacji i oceniania,
 - argumentowanie zadań dydaktycznych (formułowanie, wartościowanie, pomiar, ocena),
 - ocenianie osiągnięć uczniów;
- C) Ewaluacja kompetencji wychowawczych:
 - integracja zespołu klasowego,
 - obserwacja zajęć na każdym etapie edukacji w szkole,
 - organizacja przestrzeni klasowej (struktura klasy, kształtowanie warunków porządkowania, dyscypliny),
 - kształtowanie motywacji zewnętrznej i wewnętrznej.

Wypowiedzi studentów wyrażają odczucia przekonania o zasadności większości podejmowanych działań, co w przypadku przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli staje się koniecznością w zakresie:

- kontroli stresu,
- wykorzystania doświadczenia opiekunów studentów,
- praktycznego wykorzystania wiedzy teoretycznej.

Te wnioski powtarzają się w stosunku do wcześniejszych opinii studentów (badanie ubiegłoroczne w roku akademickim 2012/2013 oraz analiza wywiadów mentora z nauczycielami i studentami oraz wyniki obserwacji działań studentów w szkole i uczelni).

Podnoszenie umiejętności diagnozowania uczniów (z uwzględnieniem doboru metod, treści kształcenia teoretycznego i praktycznego)

Jeśli chodzi o zajęcia na uczelni to studenci starszych roczników podkreślają, że po ukończonym kształceniu mogą podkreślić rolę metodyk szczegółowych w procesie praktycznej realizacji treści podstawy programowej MEN oraz adekwatnego doboru metod i treści w zadaniach diagnozy możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów.

Studenci chętnie opisują zdobyte na praktyce inspiracje w poznawaniu uczniów.

Studenci młodszych roczników nie wyrazili uporządkowanych opinii w tym zakresie. Opinie studentów pierwszego rocznika mają charakter dość chaotyczny przedmiotowo, prawdopodobnie brakuje jeszcze wiedzy wytwarzanej w praktycznym działaniu, aby odpowiednio odnieść się do problematyki teoretyczno-praktycznego kształtowania umiejętności diagnozowania (w uczelni i terenach praktyk).

Pytanie o nabywanie umiejętności diagnozowania uczniów nawiązuje do użyteczności praktycznych zadań praktyki, które przygotowują studentów do pracy w szkole (por. wcześniejsze opisy ewaluacji). Studenci w większości doceniają ten zakres przygotowania zawodowego w toku realizacji projektu. O tym, w moim odczuciu, świadczą wyrażane od kilku lat oczekiwania studentów dotyczące systematycznego wdrażania metod, treści i jakości współpracy między uczelnią a szkołą, w której odbywała się praktyka. Pozytywne opinie (w zdecydowanej większości) powtarzają się od kilku lat.

Oczekiwania studentów formułowane wobec zaistniałych sytuacji, doświadczeń i zainteresowań kierunkowych (dot. autoewaluacji studentów w zakresie osiągniętych rezultatów)

Studenci zainteresowani autoewaluacją osiągniętych rezultatów kształcenia (i realizacji projektu) potrafią wyrażać swoje oczekiwania w tym zakresie. Od początku są one przez Instytut Pedagogiki analizowane i uwzględniane w bieżących ewaluacjach (zob. poprzednie wnioski).

Oczekiwania wobec nauczycieli w szkołach w większości opinii studentów kończących studia były spełnione w pełni (pojawiają się określenia „w 100%”). To potwierdza wcześniejsze wnioski, że model długotrwałej współpracy studenta z konkretnym nauczycielem sprawdza się. Podkreślano w ankietach, że wielokrotnie nauczyciele radzili, dzielili się wiedzą, pomysłami, czasem – a to było przez studentów pożądane, a jednocześnie wyraźnie docenione.

Pojawiają się też jednostkowe opinie (u studentów młodszego rocznika), że nauczyciele nie byli dość dyspozycyjni, tak, jak tego oczekiwaliby sami studenci (takie opinie powtarzają się nielicznie w stosunku do ubiegłorocznych badań). Jeśli rzeczywiście takie (choć nieliczne) wnioski są obiektywne, to można tłumaczyć to trudnościami nawiązania współpracy z nauczycielem w szkole (tendencja oceniania nauczycieli

w szkołach jest rosnąca ze względu na długość współpracy ze studentem i jego dojrzałość studencką). Dodatkowo prawdopodobnie nowi nauczyciele (wszyscy zostali przeszkoleni – zob. 3.4. dok. projektu) nabędą doświadczenie we współpracy ze studentem w oparciu o założenia projektu w toku dalszych działań. Często dzieje się bowiem tak, że opinie studentów starszych roczników są zdecydowanie pozytywne, a oni sami (jak do tej pory) wyraźnie podkreślają przygotowanie merytoryczne nauczycieli i ich otwartość na współpracę ze studentem.

W opinii studentów ich oczekiwania wobec uczelni i wykładowców zostały spełniane. Studenci, w różnym stopniu, mieli uwagi/propozycje do:

- zwiększenia ilości godzin praktyki (zdaniem słuchaczy starszych roczników, godzin praktyki jest zbyt mało),
- dostosowania harmonogramu odbywania praktyk w korelacji z rozkładem zajęć na uczelni (przy czym harmonogram zadań w szkole z oczywistych względów jest stanowiony niezależnie i nie jest elastyczny wobec zajęć w szkole – studenci są tego świadomi),
- zmniejszenie roli wiedzy teoretycznej w opracowywaniu programu praktyki (w tym konkretnych zajęć dydaktycznych) – takie wnioski powtarzają się także w stosunku do poprzednich badań ewaluacyjnych,
- umożliwienie studentom wpływu na przeniesienie wybranych zadań praktyki na inny okres odbywania zajęć w uczelni.

Zwracano również uwagę na powtarzające się opinie studentów III roku, że oczekują większego omówienia sytuacji i zdarzeń odbywania praktyki przez wykładowców (w tym omówienia złożonej dokumentacji praktyk). Dotyczy to nielicznych odpowiedzi studentów na pytanie: *Czy i w jakim zakresie złożona dokumentacja praktyk została dokładnie omówiona na uczelni? Proszę wymienić swoje oczekiwania w tym zakresie.* Ponieważ takie opinie pojawiały się już wcześniej (choć jednocześnie potwierdzano prawidłowości działań na uczelni w tym zakresie), postawiono jednak przyjrzeć się szczegółowej treści oczekiwań studentów. Po przeprowadzonych wywiadach ze studentami oraz mentorem praktyk na kierunku pedagogika wyjaśniono, że nieliczne (choć powtarzające się od kilku lat) uwagi studentów wynikają z innej interpretacji pytania w ankiecie, sugerującej studentom uproszczoną sytuację, w której mieliby się odnieść do zrealizowanego specjalnie dodatkowego spotkania całego rocznika (lub konkretnego fragmentu zajęć metodycznych w uczelni) poświęconych wyłącznie ocenie zrealizowanej praktyki. Takich grupowych spotkań wcześniej rzeczywiście nie planowano, ponieważ wszystkie bieżące kwestie związane z oceną zrealizowanych na praktykach zadań i ich dokumentowaniu przez studentów były szczegółowo i na bieżąco omawiane w trybie wielokrotnych oraz indywidualnych konsultacji mentora ze studentem (na warunkach ustalonych wcześniej form zaliczania praktyki).

Podczas konsultacji z mentorem wyciągnięto jednak wniosek, że w kolejnym roku akademickim należy podjąć działania, aby z jednej strony wyjaśnić studentom

właściwą intencją pytania, a z drugiej strony zaproponować studentom dodatkowe spotkanie poświęcone wyłącznie przedmiotowej sprawie.

Wnioski

Analiza wskaźników do badań ewaluacyjnych na kierunkach filologii angielskiej oraz pedagogiki pozwala wyprowadzić wnioski o prawidłowej realizacji zadań związanych z semestralnym i całociowym przebiegiem praktyki pedagogicznej. Z treści wypowiedzi studentów wybrzmiewa intencja wyraźnego zainteresowania innowacją i intensyfikacją działań zmierzających do podniesienia ich atrakcyjności praktycznego przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela.

Widoczne jest także zainteresowanie „innością” programu „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele”, zwłaszcza w kontekście intensyfikacji współpracy merytoryczno-metodyczno-organizacyjnej między wykładowcami i nauczycielami w szkołach.

Zgłaszane przez studentów różnorakie trudności są często naturalnym ogniwem krytycznej oceny realizacji procesu kształcenia i dotyczą w większości aplikacji wybranych założeń szczegółowych zadań programu praktyki w rzeczywistości szkolnej, ograniczonej często codzienną organizacją i autonomią działalności placówek (organizacja posiłków, tzw. leżakowania w przedszkolu, dyżurów nauczycieli, wycieczek, uroczystości klasowych, organizacja pracy nauczycieli itp.). Takie opinie powtarzają się, jednak nie stanowią – w moim odczuciu – zagrożenia w realizacji i jakości zadań wynikających z projektu.

W ocenie studentów realizacja praktyki w toku semestru letniego (praktyka śródroczna) i w toku pełnych studiów (praktyka ciągła, tzw. dyplomowa) określana jest w większości jako dobra. Należy zaznaczyć, że ocena studentów (prawdopodobnie) nie uwzględnia oceny nauczycieli-opiekunów praktyk odnoszących się do jej efektywności w stosunku do konkretnych studentów. Opinie nauczycieli w zakresie rezultatów obserwacji działań studentów były na bieżąco artykułowane w opiniach (sprawozdaniach) przedstawionych mentorom (wywiady z nauczycielami).

Wszystkie opinie nauczycieli są szczegółowo analizowane w toku planowania, realizowania i oceny praktyki. Ponadto analiza opinii nauczycieli z oceną przebiegu praktyk pedagogicznych połączona z badaniem opinii dyrektorów placówek, które w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele” przyjęły studentów na praktykę, jest przedmiotem odrębnego badania ewaluacyjnego (ankietowanie). Rezultaty prowadzonej także w tym zakresie ewaluacji stanowią podstawę do działań na rzecz poprawy jakości praktyki pedagogicznej i jakości kształcenia w ogóle.

NOTY O AUTORACH

Marek DERENOWSKI	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku „filologia”
Karolina GAMALCZYK	studentka II roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie
Dorota GOŁDYŃ	studentka III roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie
Jan GRZESIAK	prof. nadzw. dr hab. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, kierownik Katedry Pedagogiki i Pracy Socjalnej, inicjator oraz ekspert naukowo-merytoryczny projektu „Profesjonalne Praktyki – Profesjonalni Nauczyciele”
Marta KONOPACKA	studentka III roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie
Wiesława KOZŁOWSKA	magister, wykładowca PWSZ w Koninie
Agnieszka LIPSKA	magister, absolwentka pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Lidia MILAS	studentka II roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie
Edyta MISKA-MAZGAJCZYK	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 12 im. St. Moniuszki w Koninie, konsultant Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Koninie
Tomasz OLEJNICZAK	doktor, Profesor Honorowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie

Ryszard PARZEŃCKI	prof. zw. dr hab., emerytowany profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, profesor Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Gdańsku
Czesław PLEWKA	prof. nadzw. dr hab., Politechnika Koszalińska
Eliza STACIWA	absolwentka pedagogiki PWSZ w Koninie (studentka WPA w Kaliszu)
Dorota SZEWCZYK-BAKOWSKA	nauczyciel dyplomowany, Gimnazjum nr 4 w Koninie
Ewelina TRZOS	nauczycielka dyplomowana, Szkoła Podstawowa nr 3 w Koninie
Paweł Adam TRZOS	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie; asystent eksperta naukowo-merytorycznego projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
Leszek PAWELSKI	doktor, profesor Szczecińskiej Szkoły Wyższej COLLEGIUM BALTICUM; Prezes Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
Bogdan URBANEK	magister, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 1 w Szczecinku, współzałożyciel i sekretarz Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
Joanna WALCZAK	studentka III roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie
Kazimierz WENTA	prof. zw. dr hab., Politechnika Koszalińska
Sabina WIERUSZEWSKA – DURAJ	doktor, starszy wykładowca PWSZ w Koninie, adiunkt Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach
Justyna WINKIEL	studentka III roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie
Kinga WOJCIECHOWSKA	studentka II roku „pedagogiki” PWSZ w Koninie