



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



Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Poprawa jakości praktyki pedagogicznej

Profesjonalne praktyki  
– profesjonalni nauczyciele

# POPRAWA JAKOŚCI PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

pod redakcją naukową  
Janą Grzesiaka

ISBN 978-83-65038-00-5

Człowiek – najlepsza inwestycja

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



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚĆ

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele

# POPRAWA JAKOŚCI PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

pod redakcją  
Jana Grzesiaka



PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA  
W KONINIE

Konin 2012

Seria: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*  
Tytuł: *Poprawa jakości praktyki pedagogicznej*

Recenzja: prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Jan Grzesiak

Redakcja techniczna i korekta: Ewa Kapyszewska

Skład komputerowy: 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 978-83-65038-00-5

Wydawca:  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
62-510 Konin, ul. Przyjaźni 1  
tel. 63 249 72 08–09  
e-mail: [wydawnictwo@konin.edu.pl](mailto:wydawnictwo@konin.edu.pl)

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

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

## SPIS TREŚCI

Jan Grzesiak – <i>Poprawa jakości praktyki pedagogicznej wymaga wymiernych wskaźników</i>	5
---	---

### Część I

#### NAUCZYCIELE WOBEC PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

1. Czesław Plewka – <i>Jakość praktyk pedagogicznych funkcją jakości pracy opiekuna praktyk i zaangażowania praktykanta</i>	15
2. Marek Derenowski – <i>Przewodnik, partner, doradca – oczekiwania i wyzwania związane z pełnieniem funkcji mentora praktyk studenckich</i>	23
3. Małgorzata Chybicka – <i>Refleksyjność praktykanta istotnym kryterium poprawy jakości praktyk pedagogicznych</i>	31
4. Jolanta Krucka – <i>Jak poprawić jakość praktyk pedagogicznych? Kontekst praktyczny</i>	43
5. Agnieszka Pawelczyk – <i>Jakość praktyk i ich ewaluacja</i>	49
6. Dagmara Kuznowicz-Wolska – <i>Jakość praktyk pedagogicznych z punktu widzenia nauczyciela-opiekuna</i>	55
7. Wiesława Kozłowska – <i>Nowe ujęcia sytuacji doświadczania lektury w szkole wobec poprawy jakości praktyki pedagogicznej</i>	59
8. Ewa Łechtańska – <i>Edukacja zdrowotna dzieci w kontekście podstawy programowej i poprawy jakości praktyki studenckiej</i>	67
9. Marcin Olejniczak, Tomasz Olejniczak – <i>Praktyki pedagogiczne a zaufanie edukacyjne</i>	81

### Część II

#### STUDENCI WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

1. Patrycja Jacek – <i>Refleksyjna wymiana doświadczeń studentów na rzecz poprawy jakości praktyki pedagogicznej</i>	91
2. Agnieszka Lipska – <i>Nauczyciel oraz praktykant w diagnozowaniu zaburzeń i wad mowy dziecka przedszkolnego</i>	99
3. Marta Nowakowska, Arleta Nowopolska, Sylwia Staszak, Klaudia Zielińska – <i>Nauczanie pojęć metodą indukcyjną na przykładzie symulacji warsztatowej pt. „Piorun”</i>	105
4. Izabela Sarnowska, Daria Sowińska – <i>Projektowanie dydaktyczne strategią indukcyjną na rzecz poprawy jakości edukacji przyszłych nauczycieli – warsztaty nt. „Ropucha szara”</i>	109

### Część III

#### KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

1. Leszek Pawelski – <i>Lepsze praktyki – efektywniejsza praca</i>	119
2. Bogdan Urbanek – <i>Zmiany w polskiej edukacji – warunkiem jej postępu</i>	125
3. Jan Grzesiak – <i>Określanie wskaźników poprawy praktyki pedagogicznej w kontekście krajowych ram kwalifikacji</i>	141
NOTY O AUTORACH	153

# *Poprawa jakości praktyki pedagogicznej wymaga wymiernych wskaźników*

Jan Grzesiak

## Uwagi wstępne

Poprawa jakości praktyki pedagogicznej staje się coraz częściej przedmiotem badań naukowych oraz przedmiotem poszukiwań coraz bardziej doskonałych rozwiązań mających na celu przygotowanie kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli. Poprawa jakości kształcenia, w tym również poprawa jakości praktyki pedagogicznej, jest ściśle powiązana z pomiarem dydaktycznym – wymagającym stosowania precyzyjnych i wymiernych narzędzi umożliwiających określenie stopnia zgodności między założonymi celami (efektami) a rzeczywistymi rezultatami edukacji studentów (przyszłych nauczycieli). Rzeczywiste efekty edukacji występujące po stronie studentów mają charakter wielowymiarowy i stanowią o ich kompetencjach, a w ślad za tym o ich kwalifikacjach zawodowych.

Tak więc określanie poprawy jakości praktyki pedagogicznej wiąże się z ocenianiem osiągnięć uczestników występujących w procesie edukacji nauczycieli. Tym bardziej odnosi się to do procesu przygotowywania przyszłych nauczycieli obejmującego kształcenie teoretyczne w uczelni oraz kształcenie praktyczne w kontakcie z uczniami i ich nauczycielami. Ocenianie rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, który obejmuje czynności nauczycieli polegające na kontrolowaniu osiągnięć uczniów i ich wyrażaniu według ustalonych norm – kryteriów. Oczywiście nie można w tym procesie nie doceniać rangi samokontroli, autokorekty oraz samooceny uczących się podmiotów (studentów), a także samych nauczycieli – opiekunów (mentorów) praktykantów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. np. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1999; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1999; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

## Poprawa jakości praktyki pedagogicznej *versus* ocenianie praktykanta

Rezultatem wartościowania aktualnego stanu osiągnięć praktykanta wobec jego możliwości i potrzeb z jednej strony a założonym standardem wymagań (normą) z drugiej strony jest wskaźnik stanowiący o stopniu nabycia założonych kompetencji zawodowych niezbędnych do pełnienia ról przyszłego nauczyciela.

Mamy tu do czynienia z klasycznie pojmowanym i traktowanym ocenianiem w ustalonej skali bądź też z ocenianiem dynamicznym (kształtującym)<sup>2</sup>. Wprawdzie uzyskiwanie i wystawianie ocen w toku edukacji nie jest bezpośrednim celem kształcenia, to okazuje się, że stopnie, jakimi wyrażana jest ocena praktykanta, są jednym z bardziej istotnych motywów studiowania (także w kontekście ECTS). Zagadnienie to wywołuje jednak wiele kontrowersji wśród pedagogów i nauczycieli<sup>3</sup>.

W niniejszej książce zwrócono dostatecznie wiele uwagi na diagnozowanie postępów studentów jako podstawy dobrej edukacji nauczycielskiej z uwzględnieniem samokontroli, samooceny oraz autokorekty przyszłego nauczyciela. Można w tym miejscu postawić pytanie: Czy oceniać praktykantów, a jeśli tak, to jak ?

W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie, zwróćmy najpierw uwagę na to, że dobre ocenianie studentów na kierunkach nauczycielskich z założenia powinno spełniać następujące funkcje:

- 1) bieżące i systematyczne obserwowanie postępów studentów-praktykantów, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących ich dalszy rozwój,
- 2) ukierunkowywanie samodzielnej pracy studenta,
- 3) aktywizowanie studentów w procesach kształcenia teoretycznego i praktycznego oraz motywowanie ich do osobistego wysiłku w tym procesie,
- 4) pobudzanie rozwoju umysłowego oraz uzdolnień i zainteresowań studentów – przyszłych nauczycieli,
- 5) uświadamianie studentom (praktykantom) ich aktualnych osiągnięć w stosunku do ich możliwości, a także wdrażanie ich do systematycznej pracy nad sobą oraz do samokontroli, autokorekty oraz samooceny,
- 6) korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli-opiekunów oraz nauczycieli akademickich,
- 7) kształtowanie kompetencji metodycznych u przyszłych nauczycieli w zakresie stosowania mechanizmów samokontroli, autokorekty, samooceny oraz kontroli i oceny w kontakcie z uczniem (czy to indywidualnie, czy w grupie),

---

<sup>2</sup> Por. np. J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, w: *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, tom 2, Wyd. WPA, Kalisz 2003, s. 79–88.

<sup>3</sup> Por. B. Gliwa B, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, Warszawa 1978; J. Grzesiak, *Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów*, *Życie Szkoły* 1983, nr 9; E. Misiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, *Życie Szkoły* 1995, nr 2; D. Celińska-Mital, *Znaczenie oceny*, *Życie Szkoły* 1993, nr 8.

- 8) dokonywanie okresowej ewaluacji kompetencji nabytych przez poszczególnych praktykantów<sup>4</sup>.

Kontrola i ocenianie studenta w toku odbywania praktyki pedagogicznej wiąże się przede wszystkim z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście jego możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania w określonej skali w dynamiczny system samokontroli i samooceny mający wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz wartości wychowawcze – w system eksponujący i kształtujący gruntownie elementy kontroli, a w końcowym stadium elementy oceniania. Z tego względu konieczne jest opracowanie wymiernych standardów jako norm wymagań oraz ich wskaźników. Rzetelne i trafne narzędzia pomiaru nastawione na ekspozycję wymiernych wskaźników kompetencji studenta w sferach wiedzy, umiejętności i jego zachowań (kompetencji) społecznych może w istotnym stopniu przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia nauczycieli w obliczu współczesnych przemian społeczno-oświatowych.

Praca w zawodzie nauczyciela wyróżnia się szczególną specyfiką wśród wielu innych zawodów, która wymaga nieustannego dostosowywania się do sytuacji pedagogicznych. Sytuacje edukacyjne mogą być stwarzane przez nauczyciela, ale też przez inne podmioty uczestniczące w tych procesach. Właśnie ta wielokontekstowość sytuacji edukacyjnych z udziałem jednostki lub grupy podmiotów sprawia, że wszelkie gotowe szablony metodyczne nie mogą mieć charakteru uniwersalnego, a w ślad za tym nauczyciel jest skazany na nieustanne „żywe” organizowanie złożonych procesów nauczania i uczenia się.

Na podkreślenie zasługuje to, że uczący się podmiot (indywidualnie lub w grupie) jest organizmem żywym i wymaga ciągłego śledzenia zmian w sferze poznawczej i osobowościowej, zachodzących w nim właśnie pod wpływem sytuacji edukacyjnych i pod kierunkiem swego nauczyciela (wychowawcy). Choćby z tych względów przygotowywanie osób do zawodu nauczycielskiego musi spełniać niezwykle wysokie wymagania i wyzwania wobec wszystkich podmiotów zajmujących się kształceniem i doskonaleniem profesjonalnych, czyli kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli.

Jak, kiedy, ile, dlaczego – jako kryteria poprawy jakości kształcenia

Tak postawione pytania w dziele J. Korczaka<sup>5</sup> mogą stanowić podstawowe kryteria decydujące o celach, treściach, metodach i rezultatach kształcenia – także

---

<sup>4</sup> Por. np. J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie...*, s. 79–80, zob. też J. Grzesiak, *Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych*, *Oświata i Wychowanie* 1983, nr 16(515).

<sup>5</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2002.



kształcenia praktycznego nauczycieli. Nauczyciel, idąc na lekcję, za każdym razem winien stawiać przed sobą wyróżnione wyżej pytania – zarówno na etapie przygotowywania lekcji, jak i podczas realizacji procesu lekcyjnego. Na lekcje uczęszczają bowiem uczniowie i nauczyciele. Uczeń idzie na lekcje organizowane instytucjonalnie z nastawieniem, że będą na nich występować sytuacje zmuszające go do uczestnictwa w sytuacjach zadaniowych organizowanych przez nauczycieli prowadzących poszczególne jednostki lekcyjne. Nauczyciele „idący na lekcję” zdają sobie sprawę z ogromu i złożoności ich zadań i odpowiedzialności związanych ze zróżnicowanymi oczekiwaniami i potrzebami wszystkich uczniów stanowiących zbiorowość klasy szkolnej. Przekraczając próg pomieszczenia klasy, przyszły nauczyciel staje przed wszystkimi bez wyjątku wychowankami, z nastawieniem na dokonywanie zmian w każdym z nich. A po skończonej lekcji każdy uczeń winien wyjść z klasy „ten sam, ale nie taki sam”. Oznacza to, że zmiana ucznia jest podstawową kategorią stanowiącą o celowości i skuteczności tego wszystkiego, co działo się w czasie lekcji. Tak więc w przypadku zmiany (na lepsze) powstałej u każdego ucznia pod kątem założonych celów edukacyjnych, możemy mówić o sensie „być obecnym” na lekcji.

Wychodząc z klasy po zakończonej lekcji, każdy nauczyciel (także praktykant) winien mieć pewność co do tego, czy i w jakim stopniu poszczególni uczniowie zmienili się w założonym zakresie oraz o poziomie zarówno po stronie wiedzy, umiejętności, jak i wybranej sferze poprawnego zachowania. Brak refleksji i pewności siebie w tym zakresie sprawia, że przygotowanie nauczyciela (praktykanta) do kolejnej lekcji w tej klasie może nie uwzględniać gotowości wszystkich uczniów do uczestniczenia w organizowanych sytuacjach edukacyjnych. Antycypacyjne traktowanie wszystkich uczniów, jako monolitycznie równo przygotowanych do kolejnych zajęć, może prowadzić (i dość często prowadzi) do rozbieżności między tym, co było z góry zamierzone (zaplanowane) a co faktycznie podczas lekcji zostało osiągnięte przez każdego z uczniów oddzielnie.

W każdej klasie nauczyciel ma zadanie uczyć zarówno uczniów uzdolnionych, jak i uczniów napotyających na różnego rodzaju trudności w toku uczenia się. Podstawa programowa stanowi zawsze o tym, co powinni opanować wszyscy bez wyjątku uczniowie. Stąd uczniowie uzdolnieni oczekują na więcej, bo stać ich na więcej niż to określają tzw. minima programowe. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się również oczekują, że będą wspomagani i wspierani w tym procesie, aby mogli cieszyć się z tego, co było ich nowym osiągnięciem na miarę swoich możliwości i potrzeb edukacyjnych. Tak więc zwrot „idę na lekcję”, to skrót językowy i myślowy zawierający bogaty zbiór dyrektyw prakseopedagogicznych oraz związanych z nimi elementów strukturalnych o charakterze metodycznym, stanowiących o rozwoju jednostki pod wpływem oddziaływań pedagogicznych ze strony nauczyciela (praktykanta) w procesie lekcyjnym.

Kategoria zmiany w procesach edukacyjnych zachodzących w toku zajęć w ławce szkolnej i poza nią stanowi fundamentalną normę jakości pracy nauczyciela, a w ślad za tym także studenta-praktykanta. Stwierdzenie, czy zmiana w wyniku lekcji wystąpiła

u każdego ucznia czy nie, jest równie odpowiedzialnym zadaniem jak przygotowanie się nauczyciela do „przeprowadzenia” tej lekcji, stąd diagnostyka edukacyjna stanowi nieodłączny element profesjonalizmu nauczyciela jako edukatora.

Analogicznie rozważania można odnieść pod kątem praktyki pedagogicznej. Przyszli nauczyciele, którzy odbywają studia przygotowujące ich do pracy w tym zawodzie, nabywają niezbędne kompetencje, które pozwolą im osiągać sukcesy dydaktyczne i wychowawcze od początku kariery zawodowej. Jeśli okres początkowej pracy w zawodzie nauczyciela będzie obfitował w mnóstwo prób i błędów, będzie to świadczyć o niepełnym dostosowywaniu się do profesjonalnego poziomu wymagań i zadań stawianych przed każdą szkołą i przed każdym nauczycielem. Nie jest więc wskazane, aby początkujący nauczyciel był amatorem a nie profesjonalistą na miarę założonej i rzeczywistej zmiany. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera zagadnienie swoistego profesjonalizmu nauczycielskiego wśród tych, którzy są studentami i zarazem kandydatami do zawodu nauczyciela. Studenci na kierunkach nauczycielskich to swoista elita wśród ogółu studentów danej uczelni. Od tego, jaki profesjonalizm będą prezentować nie tylko nauczyciele akademicy, nauczyciele w szkole, ale także osoby, które w okresie studiów przygotowują się do pracy na stanowisku nauczyciela, zależy jakość pracy nauczyciela oraz jakość edukacji narodowej<sup>6</sup>.

### Dynamika zmian kompetencji praktykanta *versus* ocenianie

Spójrzmy na ocenianie praktykanta z punktu diagnostyki psychopedagogicznej. Jednym z najbardziej istotnych zadań kontroli i oceniania jest jak najwcześniejsze rozeznanie nauczyciela akademickiego i nauczyciela opiekuna w szkole w tym, czy w określonej sytuacji edukacyjnej każdy student, jako przyszły nauczyciel, opłacał założone kompetencje i na jakim poziomie. W tym też celu stawiane są zadania indywidualne do wykonania przez praktykantów, przy czym zadania te mogą być narzucone przez nauczyciela, a innym razem mogą być wybierane przez praktykanta. Oczywiście liczebność praktykantów w zespole nie jest obojętna<sup>7</sup>.

Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciele akademicy oraz nauczyciele-opiekunowie nad praktykantami powinni w zgodnej współpracy zareagować i dostosować się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i zaoferować praktykantowi nowe zadanie do wykonania, które z jednej strony winno pozwolić jemu wyróżnić zauważone niedociągnięcia, a z drugiej strony – umożliwić czynne uczestnictwo w jego dalszej

---

<sup>6</sup> K. Denek, *O innowacjach i ewaluacji w edukacji decydują kompetentni nauczyciele*, w: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 11–16; J. Grzesiak, *Nauczyciel jako mentor praktyki pedagogicznej ku nowej podstawie programowej*, w: *Edukacja Jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010, s. 39–56.

<sup>7</sup> W grupach studenckich liczących 4–6 studentów o wiele łatwiej jest organizować prace samodzielne praktykantów. Stąd powstała koncepcja autorska praktyki pedagogicznej oparta na mentoringu i coachingu (tutoringu).

pomysłnej edukacji nauczycielskiej. Jeśli diagnoza będzie niepełna lub spóźniona, trudno sądzić, że dany student poradzi sobie sam. Analizując osiągnięcia każdego z praktykantów z osobna, można stwierdzić, czy cele te zostały osiągnięte w pełnym stopniu, czy też nie. Tym większego znaczenia nabiera więc adekwatna i bieżąca kontrola osiągnięć poszczególnych praktykantów.

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany praktykant w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia nauczycielskiego według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do natychmiastowej korekty. Z tego punktu widzenia tak duże znaczenie przypisujemy kontroli i samokontroli osiągnięć każdego studenta w okresie odbywania praktyki pedagogicznej w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym.

W tym miejscu należy podkreślić, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia praktycznego nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego studenta – przyszłego nauczyciela. Ocenianie nie służy celom nadrzędnym w edukacji nauczycieli. Szczególny akcent należy kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie studentów-praktykantów. W tym zakresie ocenianie kształtujące przybiera charakter dynamiczny, które powinno doprowadzić do bieżącego instruktażu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego studenta. Dlatego tak ważna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, prowadzącej najczęściej do sytuacji zadaniowej studenta-praktykanta.

O poprawie jakości praktyki pedagogicznej w systemie edukacji nauczycieli zadecyduje nie tyle liczba godzin i czas jej trwania, ile przede wszystkim wymierne kompetencje nabyte przez każdego bez wyjątku studenta jako przyszłego nauczyciela. Jest to możliwe przede wszystkim przez zapewnienie wysokiego poziomu wszystkich elementów metodyczno-merytorycznych występujących w sferze kształcenia teoretycznego w uczelni i kształcenia praktycznego w szkole<sup>8</sup>.

## Uwagi końcowe

W dalszej części książki znajdują się artykuły wielu podmiotów uczestniczących w procesie edukacji przyszłych nauczycieli. Oprócz tekstów nauczycieli akademickich, zamieszczone są wartościowe teksty nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w czasie praktyk pedagogicznych, a ponadto znajdują się również ciekawe teksty studentów występujących w roli praktykantów na drodze dochodzenia do nauczycielskiego profesjonalizmu. Z tego względu struktura książki wyróżnia trzy części składowe. W części I znajdują się opracowania nauczycieli akademickich i nauczycieli praktyków pod hasłem „Nauczyciele wobec przyszłych nauczycieli”. Część II pod hasłem „Studenci wobec praktyk pedagogicznych” zawiera teksty stanowiące

---

<sup>8</sup> Zob. np. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.

debiuty studenckie oraz teksty absolwentów. W kolejnej części „Ku ewaluacyjnej innowacyjności w praktyce pedagogicznej” znajdują się opracowania ukazujące praktyki pedagogiczne w kontekście procedur ewaluacyjnych oraz prób nowatorskich w edukacji.

Należy mieć nadzieję, że kolejno wydawana książka w ramach cyklu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Strukturalnego „Kapitał Ludzki”, stanowić będzie źródło doświadczeń i inspiracji dla wszystkich odbiorców zainteresowanych problematyką poprawy jakości praktyki pedagogicznej.



# Część I

NAUCZYCIELE WOBEC  
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI



# *Jakość praktyk pedagogicznych funkcją jakości pracy opiekuna praktyk i zaangażowania praktykanta*

Czesław Plewka

## Wprowadzenie

Problematyka kształcenia nauczycieli – w tym praktyk pedagogicznych będących integralną i jakże istotną częścią tego procesu – jest obecna tak w dyskursie naukowym, jak i wielu konferencyjnych debatach czy uczelnianym namyśle niemal od początku, kiedy uczelnie wyższe zaczęły podejmować wyzwanie kształcenia nauczycieli na kierunku pedagogika. Mówię tu o „wyzwaniu”, bowiem kształcenie nauczycieli nie jest zwykłym zadaniem. Jest czymś o wiele większym niż tylko przygotowaniem do wykonywania zawodu. Nauczyciel to dla jednych zawód, dla innych profesja, ale i dla jednych i dla drugich jest on tym, którego postrzega się od dawna jako bogatą osobowość, wzór jednostki mądrej, sprawiedliwej, zatroskanej o los drugiego człowieka, zdolnej do permanentnego doskonalenia, zdolnej do podejmowania refleksyjnych działań, dialogu, kompromisu, inspirowania rozwoju ucznia czy wychowanka itp.

W teoriach pedagogicznych różnie opisywane są cechy i powinności dobrego nauczyciela. Inaczej w ujęciu psychologicznym – gdzie nauczyciela postrzega się jako strukturę idealnych cech, inaczej w ujęciu technologicznym – w którym eksponowane są kwalifikacje zawodowe będące strukturą kompetencji, jeszcze inaczej w ujęciu humanistycznym, w którym nacisk kładzie się na indywidualność nauczyciela, czy w ujęciu socjologicznym, gdzie wyznacza się mu określoną rolę zawodową. W ujęciu pedagogiki krytycznej (która coraz odważniej pojawia się w polskiej literaturze pedagogicznej) postrzega się nauczyciela jako transformatywnego intelektualistę, gdzie transformatywność pojmuje się jako aktywność nauczyciela na rzecz dokonywania zmian w edukacji, a także środowisku społecznym będących skutkiem wyzwalań się z zacofanych ograniczeń i wkraczania na drogę urzeczywistniania po-



lityki ogółu<sup>1</sup>. Trzeba jednak pamiętać, jak trafnie określa to T. Lewowicki, że „lansowanie we współczesnej pedeutologii koncepcji nauczyciela – badacza w działaniu, refleksyjnego praktyka, transformatywnego intelektualisty i in. są bardzo atrakcyjne i godne uwzględnienia w kształtowaniu osobowości nauczyciela, ale każdy z takich nauczycieli powinien wcześniej opanować wiedzę i umiejętności umożliwiające pomyślną pracę”<sup>2</sup>. Pomyślność ta będzie oczywiście dziełem indywidualnym każdego nauczyciela, ale do tworzenia tego dzieła musi być odpowiednio przygotowany w procesie kształcenia – w tym również na praktykach pedagogicznych. Stąd już na etapie tworzenia programów kształcenia nauczycieli (zarówno przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, jak i praktyki pedagogicznej i innych przedmiotów kierunkowych) należy dołożyć wszelkich starań, aby treści kształcenia – obok zagadnień czysto merytorycznych przygotowujących do realizacji zadań zawodowych – uwzględniały również aspekty humanistyczne dotyczące nauczyciela, jego postawy, a nade wszystko preferowanych wartości. Może już na etapie tworzenia programów warto pamiętać, jak twierdzi H. Kwiatkowska, że „dobry nauczyciel nie sprowadza się ani do wszechstronnego erudyty, ani do posiadacza perfekcyjnej sprawności instrumentalnej, ani do osoby, która jest potwierdzeniem struktury cech wybitnych nauczycieli. Dobry nauczyciel to przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość kultuwująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy [...]. Skoro dobry nauczyciel jest kimś niepowtarzalnym, to kształcenie nauczycieli nie może być procesem unifikującym, lecz musi zmierzać do wydobywania różnic pomnażających indywidualność. Należy więc zerwać z tradycją dostarczania adeptom do zawodu nauczycielskiego wspólnego doświadczenia (wspólne lektury, uczestniczenie w tych samych zajęciach, odbywanie tych samych praktyk)”<sup>3</sup>.

Można podzielać zaprezentowany tu pogląd H. Kwiatkowskiej, można go również nie podzielać lub tylko częściowo się z nim zgadzać, ale trzeba uznać, że współczesna szkoła funkcjonująca w nieustannej zmianie, w cywilizacji dynamicznych przemian, w której nie tylko szybkość przepływu informacji, ale również umiejętność jej optymalnego wykorzystania i przetwarzania dla potrzeb tworzenia nowych bytów, nowych wartości potrzebuje „dobrego nauczyciela”, zdolnego nie tylko do funkcjonowania w tej rzeczywistości, a nawet nie tylko do budowania na jej fundamentach wizji nowej rzeczywistości, ale także, a może przede wszystkim, do przygotowania swoich podopiecznych do życia w często nieznanym jeszcze realiach. Stąd jakość kształcenia w ogóle, a jakość kształcenia nauczycieli w szczególności winna być przedmiotem nieustannej troski tych wszystkich, którzy takie kształcenie podejmują.

---

<sup>1</sup> Zob. J. Rutkowiak, *Amerykańska tradycja wychowania demokratycznego jako tło dla współczesnego radykalnego postulatu „nauczyciela – transformatywnego intelektualisty”*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom 2007, s. 8.

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 36.

## Jak rozumieć jakość w edukacji?

Żeby łatwiej zrozumieć istotę jakości kształcenia akademickiego, w tym również jakość praktyk pedagogicznych, warto przybliżyć sobie samo pojęcie „jakość”, którego istota i znaczenie (tylko na przestrzeni ostatnich 100 lat) różnie były pojmowane. William Edwards Deming, uznawany za „ojca jakości”, twierdził, że „jakość jest tym, co zadowala, a nawet zachwyca klienta”. Natomiast Joseph M. Juran podkreślał, że „jakość to przede wszystkim przydatność zawodowa”<sup>4</sup>. Takie zróżnicowane spojrzenie na jakość wydaje się zasadne, bowiem jakość jest kategorią aksjologiczną, czyli dotyczącą istoty rzeczy i związaną ze stopniowaniem dobra. Ponadto problemy aksjologiczne należą do trudnych, głównie z uwagi na subiektywizm systemów wartości i ich praktycznych zastosowań<sup>5</sup>, trudnym jest też jednoznaczne formułowanie sądów jakościowych. Dlatego uważa się, że jakość jest pojęciem wieloznacznym i niejednorodnym, a w związku z tym nie ma zgody na to, jak powinno być ono definiowane. Można tu odwołać się do prac Marii Wójcickiej, która, odnosząc się do stosunkowo dużej ilości prac podnoszących problematykę istoty jakości, bezradnie uznaje, że jest to pojęcie często wymykające się z ram definicyjnych, twierdząc: „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”.

Jak zatem można i należy rozumieć pojęcie jakości? Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie, można odwołać się do najważniejszych koncepcji Diany Green<sup>6</sup>, która uważa, że jakość można rozumieć jako:

- doskonałość – gdzie jakość ujmowana jest w związku z koniecznością dostarczenia produktu lub usługi, które stanowią swego rodzaju luksus, wyróżniając się wśród innych i podwyższając status korzystającego z tych produktów lub usług,
- niewystępowanie usterek – takie rozumienie jakości ma swoje źródła głównie w sektorze wytwórczym, gdzie kontrola jakości polega na sprawdzeniu zgodności procesu z ustalonymi standardami,
- przygotowanie do osiągnięcia celów instytucji – rozumiane jako odniesienie do celów stawianych sobie przez organizacje. Znaczenie jakości wyraża się w ocenie stopnia, w jakim instytucji udaje się realizować wcześniej ustalone cele,
- spełnienie oczekiwań i potrzeb klienta – gdzie nacisk położony jest głównie na identyfikację potrzeb i oczekiwań klienta traktowanego jako punkt wyjścia do zaprojektowania sposobu wykonania produktu lub usługi. Generowanie jakości polega więc w tym przypadku na zdefiniowaniu potrzeb

---

<sup>4</sup> I. Podłowska, *Jakość – trochę historii i filozofii* [ @ ] <http://www.koweziu.edu.pl/edukator>

<sup>5</sup> M. Wójcicka (red.) za: A.I. Vroeijestijn, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 42.

<sup>6</sup> Zob.: D. Green (red.), *What is Quality in Higher Education?*, London: Society for Research in Higher Education, s. 101–111.

klienta, przełożenie ich na mierzalne efekty, które uzyskane w produkcji lub usługach dadzą klientowi zadowolenie,

- ciągły rozwój – z tej perspektywy osiąganie jakości jest procesem ciągłym, w którym podkreśla się odpowiedzialność członków organizacji za to, aby, realizując cele organizacji, najlepiej wykorzystali posiadane zasoby.

Katalog ten warto uzupełnić o propozycję Edgara Scheina<sup>7</sup>, który uważa, że jakość można postrzegać przez:

- kulturę organizacyjną – rozumianą jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania charakterystycznych dla danej organizacji, powodowanej założeniami co do natury rzeczywistości, przejawiającej się przez artefakty (a więc coś, co jest dziełem ludzkiego umysłu i pracy w odróżnieniu od wytworów natury) oraz wytwory.

Należy również zastanowić się nad propozycją M. Bugdola, który twierdzi, że jakość jest w nas samych, w działaniach, które podejmujemy, że jakość jest bardzo mocno zakorzeniona w kulturze<sup>8</sup>. Autor ten wyróżnia osiem podstawowych podejść definicyjnych do pojęcia jakości:

- 1) „transcendentalne” – jakość to coś, do czego stale dążymy, lecz znajduje się to poza naszym zasięgiem,
- 2) „produktywne” – jakość jest zestawem cech decydujących o trwałości i funkcjonalności,
- 3) „użytkownika” – jakość określana przez stopień zdolności do zaspokojenia potrzeb i oczekiwań,
- 4) „wytwórcy” – jakość to stopień zgodności z wyspecjalizowanymi wartościami definiowanymi przez projekty i procesy technologiczne,
- 5) „wartości” – stanowi różnicę pomiędzy korzyściami, jakie uzyskujemy w wyniku nabycia i użytkowania produktu a jego ceną,
- 6) „strat społecznych” – jakość występuje wtedy, kiedy wyroby nie doprowadzają do strat społecznych,
- 7) „wielowymiarowe” – jakość ma wiele cech, opiera się na cechach jakości usługi i model samooceny,
- 8) „strategiczne” – jakość to coś, co pozwala odróżnić jeden wyrób od innych wyrobów dostarczonych na rynek przez inne organizacje: w tym wypadku jakość stanowi element strategii, której celem jest uzyskiwanie zysków za pomocą wyrobów o wysokiej jakości<sup>9</sup>.

Ostatecznie M. Bugdol twierdzi, że „jakość stanowi nadrzędną wartość funkcjonowania każdej organizacji. Jest ona niedoścignionym celem działalności i cechą każdego systemu i procesu, a nawet pojedynczego zdarzenia”<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Za: M. Kostera, *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa 1996.

<sup>8</sup> M. Bugdol, *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej*, Warszawa 2009.

<sup>9</sup> Tamże, s. 18.

<sup>10</sup> Tamże, s. 19.

W aspekcie humanistycznym jakość jest najczęściej rozumiana jako tworzenie odpowiedniej jakości życia i pracy podnoszącej poziom kultury w społeczeństwie. Nieco inaczej pojęcie to postrzegane jest w aspekcie technicznym, socjologicznym czy ekonomicznym.

Wypada zatem zgodzić się z tymi przedstawicielami różnych dyscyplin nauki i praktyki, którzy uważają, że nie ma jednego uniwersalnego rozumienia jakości, a skoro zgodzimy się z takim stanowiskiem, to należy uznać, że nie ma jednoznacznej definicji jakości, która całościowo oddawałaby istotę i sens jakości w ogóle, w tym także istotę i sens jakości kształcenia akademickiego.

Oznacza to, że:

- istota i sens rozumienia jakości kształcenia akademickiego w dużej mierze zależy od kontekstu, w jakim umieszczamy to pojęcie,
- jakość nie jest również „bytem” stałym, lecz tworzy się w interakcji zachodzącej między różnymi uczestnikami i uwarunkowaniami systemu kształcenia,
- jakość może mieć różne znaczenie dla różnych grup interesariuszy (studentów, kadry akademickiej, przedstawicieli rynku pracy, absolwentów).

Stąd najczęściej, definiując jakość kształcenia, odwołujemy się do polskiej normy PN-EN-28402 i określamy jakość jako ogół cech i właściwości zarówno procesu kształcenia, jak i efektów uzyskiwanych w tym procesie, które będą miały decydujący wpływ na jakość pracy czy życia jednostki – w tym przypadku nauczyciela.

Można zatem przyjąć, że jakość kształcenia nauczycieli – w tym również jakość praktyk pedagogicznych – traktować będziemy jako stopień doskonałości w porównaniu z oczekiwaniami, przy wyraźnym odwoływaniu się zarówno do potrzeb i oczekiwań, jak również istniejących w danych warunkach możliwości.

## Rola opiekuna praktyk i samego praktykanta w trosce o jakość praktyk pedagogicznych

Dzisiaj, niezależnie od tego, w jakim ujęciu będziemy postrzegali nauczyciela współczesnej szkoły, czy też którą koncepcję kształcenia nauczycieli (ogólnokształcącą, w której kształcenie nauczycieli zorientowane jest na wyposażenie osób studiujących w szeroki zakres usystematyzowanej wiedzy ogólnej i zapewnienie im optymalnego rozwoju intelektualnego; personalistyczną – zorientowaną na budowanie kompetencji zawodowych nauczyciela w oparciu o ukształtowanie jego osobowości pedagogicznej; pragmatyczną – akcentującą te sprawności i umiejętności nauczyciela, które dadzą mu kompetencje użyteczne z punktu widzenia oczekiwań; progresywną – zakładającą wyposażenie kandydatów na nauczycieli w kompetencje związane z umiejętnościami dostrzegania i rozwiązywania problemów w tworzonej wspólnie z uczniami sytuacji dydaktycznej czy też koncepcji wielostronnej edukacji, w której kompetencje ogólne, personalistyczne, pragmatyczne i progresywne skła-

dają się na kompetencje wielostronne<sup>11)</sup> uczyniłem tłem do rozważań o jakości procesu kształcenia nauczycieli, celem praktyk pedagogicznych jest – w szczególności uporządkowanie i praktyczne zastosowanie wiedzy nabytej podczas studiów oraz zweryfikowanie i dalsze doskonalenie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych kandydata na nauczyciela. Ważnym celem jest też budowanie – już na etapie praktyki pedagogicznej, w której ma miejsce szeroko rozumiana konfrontacja wartości teoretycznych z realiami praktyki szkolnej – „świadomości tego, że nauczyciel nie staje się profesjonalistą w jakimś skończonym procesie kształcenia, doksztalcenia czy doskonalenia zawodowego”<sup>12</sup> i że wykształcenie, które zdobywa w toku studiów, powoduje jedynie, że jest on uprawniony do wykonywania zawodu, ale nie gwarantuje ono profesjonalnego rozumienia zawodu. Ukończenie studiów stanowi jedynie początek i podstawę do dalszego kształtowania i rozwijania kompetencji. Takie jasne i jednoznaczne ukazywanie sytuacji kandydata do zawodu nauczyciela zwykle wywołuje pozytywną motywację do tego, żeby jak najwięcej „wynieść” z okresu studiów (w myśl zasady – im więcej teraz, tym mniej później). Nie jest to oczywiście zasada, która sprawdza się zawsze i w każdych warunkach. Żeby jednak mogła stawać się coraz powszechniej sprawdzalna, muszą o to zabiegać zarówno opiekunowie praktyk, jak również sami praktykanci.

Praktyka pedagogiczna jest tym rodzajem procesu kształcenia, który ma charakter zadaniowy, co oznacza, że praktykant ma do samodzielnego wykonania wiele zadań, które sygnałnie zostały zapisane w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>13</sup>. Do podstawowych zadań należy:

- 1) obserwowanie zajęć prowadzonych w szkołach, przedszkolach bądź placówkach oświatowych,
- 2) asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia,
- 3) samodzielne prowadzenie zajęć,
- 4) planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

Zadania te praktykant przygotowuje i wykonuje pod kierownictwem wyznaczonego w szkole/przedszkolu/placówce nauczyciela pełniącego funkcję opiekuna praktyk. To właśnie – w dużej części – od opiekuna praktyk (jego kwalifikacji, zaangażowania i odpowiedzialności) zależy jakość praktyki pedagogicznej i jakość efektów, które uzyskuje praktykant w toku tej praktyki. Jeśli opiekun praktyki postrzega

---

<sup>11</sup> Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w: M. Nowak-Dziemianowicz P. Rudnicki, *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, Wrocław 2011, s. 315–345.

<sup>12</sup> I.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. I.M. Michalak, Łódź 2010, s. 107.

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).

swoje powinności w kategoriach misji, a praca w zawodzie nauczyciela stanowi sens jego życia, a nie tylko zwykłe zajęcie zawodowe, to z dużym prawdopodobieństwem można oczekiwać, że zadania, które w trakcie praktyki realizuje student, będą mieć duży potencjał innowacyjności wykraczającej poza to, co wynika z programu praktyki, a jego zaangażowanie nie będzie sprowadzać się jedynie do formalnego wypełnienia swoich powinności. Znajdzie on czas i odpowiednią motywację do tego, żeby stworzyć praktykantowi warunki nie tylko do odkrywania codziennej praktyki życia szkoły, ale również do tego, żeby mógł kreować siebie w tej rzeczywistości i przygotowywać się do tego, żeby w swojej przyszłej samodzielnej pracy zawodowej był nieustannym kreatorem zarówno siebie, jak i nie do końca określonej, ciągle zmieniającej się szkolnej rzeczywistości. Taki opiekun będzie wiedział: co, gdzie, kiedy i w jakim celu zaproponować praktykantowi. Co uczynić przedmiotem jego zwykłych (wynikających z programu praktyki) obowiązków, a co okazją do namysłu dotyczącego jego zawodowej przyszłości, która będzie mieć miejsce w społeczeństwie wiedzy, dynamicznego przyspieszania i rosnącego ryzyka, w przyszłości, w której zmiany te nie będą omijać klasy szkolnej, powodując wzrost napięć w relacjach nauczyciel – uczeń, rozluźnienia więzi społecznych i alienację młodzieży. Taki nauczyciel mniejszą wagę będzie przywiązywał do wiedzy o faktach na rzecz większego zainteresowania swojego podopiecznego (studenta/praktykanta) wiedzą o sposobach ich odkrywania.

W dążeniu do osiągnięcia coraz lepszej jakości kształcenia, a w tym przypadku coraz większych korzyści, które student będzie wnoszył z praktyki pedagogicznej, nie można koncentrować uwagi jedynie na jakości pracy opiekuna praktyki. Równie doniosłe znaczenie – jeśli nie ważniejsze – ma zaangażowanie praktykanta, który sam powinien zabiegać o to, żeby praktyka nie była jedynie rygiorem, którego spełnienie jest niezbędne, aby uzyskać jej zaliczenie, a w konsekwencji zmierzać do uzyskania dyplomu ukończenia studiów. Student-praktykant aktywny to nie tylko ten, który będzie sumiennie przygotowywał się do wykonania zadań wynikających z programu praktyki i starannie je realizował, ale także ten, który będzie sam poszukiwał wiedzy o sposobach odkrywania tych przestrzeni szkolnej rzeczywistości, których dzisiaj nie dostrzega, a jutro mogą stanowić przedmiot jego troski, a niekiedy również zmagać decydujących o jakości jego pracy i uzyskiwania satysfakcji.

Aktywność praktykanta powinna być wieloraka i przejawiać się na różnych polach, począwszy od zaangażowania w proces dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy, przez ciągłe zgłębianie swojej wiedzy (z wykorzystaniem różnych sposobów) dotyczącej bieżących i antycypowanych problemów życia szkoły, a skończywszy na przejawianiu swojej aktywności w realizację własnych pomysłów, które uzyskają akceptację opiekuna praktyk. Taka przenikająca się aktywność praktykanta i świadoma chęć jak najlepszego wykonania swoich powinności przez opiekuna praktyk może stanowić punkt zwrotny w poprawie jakości realizowanych praktyk pedagogicznych. Zamiast koncentrować swój wysiłek na utyskiwaniu na zbyt małą liczbę godzin na praktykę czy brak systemowych rozwiązań dotyczących gratyfikacji dla opiekunów (choć są to też ważne i uzasadnione często pretensje), może w trosce o lepsze przygotowanie

swoich następców warto skoncentrować uwagę na poszukiwaniu poprawy jakości – rozumianej w szerokim znaczeniu – realizowanych zadań wynikających z programu praktyk pedagogicznych. Można tu zastanawiać się, czy nie mamy przypadkiem zbyt dużo takich sytuacji, w których zarówno student-praktykant, jak również opiekun praktyk (w tym również szkoła czy przedszkole) chcą jedynie w sposób formalny „złatwić” tę jakże ważną formę kształcenia nauczycieli – student ma uzyskać zaliczenie, a opiekun (szkoła) – mieć tzw. „święty spokój”.

Sądzę, że jakość praktyk pedagogicznych w dużym stopniu (jeśli nie największym) jest funkcją jakości pracy opiekuna praktyk i zaangażowania praktykanta. Warto zatem koncentrować uwagę na szukaniu źródła poprawy jakości kształcenia nauczycieli właśnie w tych dwóch czynnikach.

# *Przewodnik, partner, doradca – oczekiwania i wyzwania związane z pełnieniem funkcji mentora praktyk studenckich*

Marek Derenowski

## 1. Wstęp

Dzięki mitologii wiemy, że oryginalny Mentor był mieszkańcem Itaki, przyjacielem Odyseusza i synem Heraklesa. Wyruszając pod Troję, Odyseusz powierzył mu opiekę nad swoją żoną Penelopą i synem Telemachem. Jego imię z czasem stało się synonimem osoby życzliwej, opiekuna, nauczyciela i osoby godnej zaufania. W wielu kulturach na całym świecie, w których cenione były wiedza i doświadczenie życiowe nabywane wraz z wiekiem, zawsze istniało i istnieje do dzisiaj pojęcie opiekuna, przewodnika, mentora. Na przykład w kulturze Dalekiego Wschodu jest nim *sensei*, który sprawuje rolę mistrza, ale także przewodnika i opiekuna. Współcześnie pojęcie „mentor” jest często łączone z rzeczywistością korporacyjną. Jednak funkcja mentora pojawia się także w edukacji i jest ściśle związane z praktykami studenckimi. Artykuł, poza przybliżeniem sylwetki mentora praktyk studenckich, podejmuje także próbę zdefiniowania jego zadań, funkcji, oczekiwań w nim pokładanych, a także potencjalnych wyzwań, przed którymi musi stawać.

## 2. Prezentacja sylwetki mentora praktyk studenckich

W większości przypadków praktyki pedagogiczne odbywane podczas studiów są dla studentów pierwszą prawdziwą możliwością sprawdzenia się w roli nauczyciela. Nawet wybierając studia pedagogiczne, wielu z nich nie wierzy w swoje zdolności pedagogiczne i nie widzi siebie w roli nauczyciela. Co za tym idzie, podchodzi do praktyk nauczycielskich sceptycznie. Każdy, kto wykonywał lub 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.

Podczas praktyk studenci mogą z bliska przyjrzeć się organizacji szkoły i przekonać się, czy zawód nauczyciela jest dla nich odpowiedni. Mogą także zapoznać się z planami dydaktyczno-wychowawczymi, dziennikami lekcyjnymi, rozkładami materiału i z inną dokumentacją szkolną. Najważniejsze, że podczas praktyk studenci prowadzą także zajęcia, co daje im możliwość bezpośredniego zapoznania się ze specyfiką zawodu nauczyciela. Dla wielu studentów jest to wydarzenie z jednej strony stresujące, z drugiej strony ekscytujące, ponieważ pozwala im poczuć, jak to jest być nauczycielem. Dla studentów, którzy są otwarci na poznawanie specyfiki społeczności szkolnej, doświadczanie różnorodnych zachowań uczniowskich, a także wymianę opinii, praktyki nauczycielskie będą bezcennym doświadczeniem. Cały ten balast edukacyjny, razem z zestawem pytań i wątpliwości, studenci przynoszą ze sobą na uczelnię.

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.

Mentor praktyk studenckich, jako przewodnik, pełni niezwykle ważną rolę. To od niego będzie w dużej mierze zależało, jaki obraz szkoły student wyniesie z praktyk, a także, jakie będzie w przyszłości jego podejście do zawodu nauczyciela. Już na początkowym etapie projektowania praktyk akademickich mentor powinien aktywnie nadzorować wykonanie przez studentów zaplanowanego przebiegu praktyk, a także przygotować studentów teoretycznie do obserwacji zajęć. Obowiązkiem mentora może być także nadzorowanie systematycznych wpisów w dziennikach praktyk i systematycznego uzupełniania dokumentacji praktyk. Jednakże w początkowej fazie praktyk studenckich obowiązkiem mentora nie jest tylko nadzorowanie poprawności wypełniania dokumentacji, ale merytoryczne wsparcie dla swoich podopiecznych, którzy przygotowują się do praktyk. Przed wyjściem na praktyki studenci powinni odbyć serię indywidualnych albo grupowych spotkań z mentorem, podczas których mentor przygotowuje studentów do prowadzenia zajęć lekcyjnych. Pomoc w tym zakresie może dotyczyć np. ewaluacji planów zajęć i materiałów dydaktycznych.

Studenci mogą mieć różnorodne pytania wynikające z braku doświadczenia nauczycielskiego. Rolą mentora jest doradzenie studentom, jak dobrze przygotować się do zajęć, jak skutecznie radzić sobie ze stresem i z niepożądanym zachowaniem

uczniowskim. Oczywiście rady mentora nie zapewnią bezproblemowy przebieg zajęć i nie zniwelują stresu przed zajęciami, mogą mieć jednak zbawienny wpływ na podejście studentów do praktyk. Mentorzy, wykorzystując zdobyte doświadczenie zawodowe, mogą efektywnie doradzać swoim studentom. Jeżeli mentorem jest nauczyciel czynny zawodowo, może rozważyć zaproszenie studentów na swoje zajęcia, aby mogli zobaczyć, jak przeprowadzać zajęcia lekcyjne.

Podczas odbywania praktyk mentorzy powinni udzielać informacji zwrotnej studentom, pamiętając o tym, żeby informacja ta zawierała jak najwięcej treści, która może pozytywnie wpłynąć na zachowanie studentów. Podczas spotkań ze studentami mentorzy powinni nie tylko omawiać efektywne sposoby prowadzenia zajęć, ale także słabe i mocne strony przeprowadzonych zajęć. Mentorzy, którzy potrafią nawiązać więź ze swoimi studentami, mogą też zachęcać ich do samooceny i samoobserwacji. Procesy samoobserwacji i samooceny pozwolą studentom na lepsze poznanie samych siebie i swoich zachowań w sytuacjach często kryzysowych. Rozwijanie refleksyjności pomoże w wyeliminowaniu niepożądanych zachowań i wprowadzaniu zmian w swoim własnym nauczaniu. Dzięki stałej obserwacji i analizie własnych zachowań refleksyjny nauczyciel może na bieżąco dokonywać modyfikacji w nauczaniu. Przyjęcie przez nauczyciela roli badacza i poszukiwacza wymaga od niego ciągłego zbierania danych przez analizę swoich własnych zachowań, jak i obserwacji zachowań innych.

Dodatkowo mentorzy mogą w ramach nadzorowania praktyk studenckich organizować cykliczne spotkania ze studentami, podczas których omawiane będą zaobserwowane problemy opiekuńczo-wychowawcze, a także sukcesy i osiągnięcia studentów w prowadzeniu zajęć. Dzięki temu studenci mogą nabrać pewności siebie i z większym przekonaniem podchodzić do swoich obowiązków nauczycielskich. Większa pewność siebie może przełożyć się na podejmowanie przez studentów dodatkowych działań dydaktycznych i wychowawczych, których nie przewidziano w programie praktyk.

Mentor to rola, jak w przypadku nauczyciela, niejednowymiarowa. Jej kompleksowość i złożoność może być postrzegana jako przeszkoda nie do przejścia lub jako wyzwanie, które warto podjąć. Dlatego nie każdy nauczyciel sprawdza się w roli mentora praktyk studenckich. Do jej efektywnego pełnienia, oprócz bogatego doświadczenia zawodowego, potrzebny jest pewien zestaw cech: empatia, umiejętność motywowania innych, umiejętność planowania i rozwiązywania konfliktów, elastyczność itd. Tak szeroki wachlarz charakterystyk, a także oczekiwania studenckie i instytucjonalne sprawiają, że osoba pełniąca funkcję mentora „odgrywa” kilka wzajemnie uzupełniających się ról.

### 3. Wybrane role nauczyciela-mentora

Rozpoczynając praktyki nauczycielskie, nauczyciel-mentor, funkcjonując jako „przewodnik”, powinien upewnić się, że jego studenci zapoznali się z organizacją i funkcjonowaniem szkoły, w której mają odbywać praktyki nauczycielskie. Powinien

również oprowadzić podopiecznych po budynku/-ach, pracowniach, zapleczu szkoły, a w czasie trwania praktyk umożliwić studentom korzystanie z różnych udogodnień szkoły, jak zasoby biblioteki szkolnej, pracowni komputerowej, świetlicy, stołówki itp. W zespołach szkolno-przedszkolnych mentor powinien zapoznać studentów ze specyfiką pracy w przedszkolach. Dodatkowo rolą nauczyciela-mentora jest umożliwienie studentom obserwacji lekcji u różnych nauczycieli języków obcych, edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej<sup>1</sup>. Różnorodność obserwowanych lekcji pozwoli studentom na wyrobienie sobie pełniejszego obrazu specyfiki pracy nauczyciela.

W trakcie początkowej fazy praktyk nauczyciel-mentor powinien też zorganizować spotkania z dyrektorem lub wicedyrektorem szkoły, pedagogiem szkolnym, wychowawcą klasowym. Ciekawym doświadczeniem dla studentów mogłoby być uczestnictwo w zebraniu przedmiotowego zespołu samokształceniowego. Cykl takich spotkań da możliwość zapoznania się z opiniami osób, które mają bezpośredni wpływ na kształtowanie polityki i wizerunku szkoły. Jest to wiedza o tyle cenna, że nie do znalezienia w podręcznikach do metodyki. W trakcie odbywania praktyk studenci powinni zapoznać się z kalendarzem imprez szkolnych, prowadzonych akcji, dokumentacją tych imprez, wystawami prac uczniów, świąt szkolnych. Być może wziąć udział w wycieczce szkolnej lub innej imprezie plenerowej. Dzięki udziałowi w tych wszystkich wydarzeniach studenci dostrzegą złożoność pracy nauczyciela, która polega nie tylko na prowadzeniu zajęć lekcyjnych.

Oprócz tego w wolnej chwili studenci odbywający praktyki nauczycielskie mogą zapoznać się ze stroną internetową szkoły i gazetką szkolną. Ciekawym doświadczeniem mogłoby być też spotkanie z przedstawicielami samorządu uczniowskiego i z przedstawicielami związków zawodowych, jeżeli działają w szkole. Ponadto dzięki nauczycielowi-mentorowi studenci powinni mieć możliwość wglądu w dokumentację związaną z udziałem szkoły w krajowych i unijnych projektach edukacyjnych, a także związanych z wymianą uczniowską z innymi szkołami.

Podczas trwania praktyk nauczyciel-mentor staje się automatycznie nauczycielem „obserwatorem”. Jeżeli ocena praktyk ma być rzetelna, nauczyciel-mentor powinien obserwować studentów podczas wykonywania obowiązków wynikających z programu praktyk. Obserwacja studentów pozwoli nauczycielowi-mentorowi na ocenę podejścia studentów do wyznaczonych zadań, przygotowanie do zajęć, dyscyplinę pracy, zaangażowanie w wydarzenia szkolne, kulturę osobistą studenta, punktualność, prowadzenie dokumentacji praktyk.

Obserwacje studentów pozwolą także na identyfikację ich silnych i słabych stron podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych. Dzięki temu nauczyciel-mentor będzie mógł dostarczyć studentom pełnej informacji zwrotnej, co może pozytywnie wpłynąć na dalsze zachowania nauczycielskie studentów.

---

<sup>1</sup> G. Zenderowska-Korpus, *Przewodnik metodyczny dla opiekunów praktyk pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2011, s. 13–14.

Wspólnie z nauczycielem przedmiotu kierunkowego nauczyciel-mentor powinien analizować postawę studenta podczas prowadzonych zajęć. Obserwacji i analizie powinny podlegać takie zagadnienia, jak sposób zachowania podczas lekcji, sposób zwracania się do uczniów, relacje z innymi nauczycielami, niezawodność, solidność, systematyczność. Zadaniem mentora jest również konsultować się z nauczycielem przedmiotu kierunkowego, ewentualnie z opiekunem praktyk studentów w sprawie ich przygotowania do prowadzenia lekcji, a zwłaszcza terminowości i poprawności przygotowywania konspektów lekcji, form pracy na lekcji, stosowanych pomocy dydaktycznych, samodzielności, kreatywności i oryginalności<sup>2</sup>.

Jedną z najważniejszych ról, którą przyjmuje na siebie nauczyciel-mentor, jest „pomocnik”. Pomoc może odbywać się na kilku płaszczyznach. Na płaszczyźnie technicznej może wiązać się z zapewnieniem studentom wymaganych podręczników szkolnych, niezbędnych pomocy naukowych, pomocy audiowizualnych, technologii czy nawet kserokopii. Może też pomóc studentom w przygotowaniu planów zajęć, aby studenci mogli w miarę bezproblemowo przeprowadzić swoje lekcje. Mimo że studenci zobowiązani są do samodzielnego przygotowania części materiałów, pomocy dydaktycznych i testów, pomoc nauczyciela-mentora może okazać się nieodzowna. Mentor powinien wspierać swoich studentów zarówno technicznie, jak i merytorycznie.

Kolejną płaszczyzną, na której nauczyciel-mentor ma za zadanie pomóc swoim studentom, jest zarządzanie klasą. Studenci często mają obawę, że nie poradzą sobie z dyscypliną w klasie, zwłaszcza podczas swoich pierwszych zajęć. Jednym z najczęściej popełnianych przez studentów błędów jest zbyt przyjazne podejście do uczniów, którzy traktują to jako słabość i ją wykorzystują. Niedoświadczeni studenci wierzą, że jeżeli będą mili dla uczniów, to oni będą mili dla studentów. Takie podejście często kończy się kłopotami z dyscypliną i chaotycznymi zajęciami. W związku z tym mentor, który ma wiedzę praktyczną na temat utrzymywania dyscypliny w klasie, powinien pomóc swoim studentom i przygotować ich na sytuacje, w których uczniowie testują studentów, badają, na ile mogą sobie pozwolić, przeszkadzają i nie stosują się do poleceń. Równie ważne, jak przekazanie studentom wiedzy na temat efektywnych technik radzenia sobie z kłopotami z dyscypliną, jest przekazanie im wiedzy na temat efektywnych sposobów zapobiegania kłopotom dyscyplinarnym.

Kolejną płaszczyzną jest umiejętność radzenia sobie ze stresem. Studenci za krótko prowadzą zajęcia, żeby ulec procesowi wypalenia zawodowego, jednak nawet podczas tak krótkiego okresu praktyk poddani są czynnikom stresogennym. Nauczyciel-mentor może poświęcić jedno ze spotkań na omówienie efektywnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Nie musi zapobiec to stresującym sytuacjom podczas prowadzenia zajęć, ale może znacząco poziom stresu obniżyć.

Pomocnik nauczyciel-mentor przyjmuje na siebie rolę „eksperta”, który swoim profesjonalnym zachowaniem stanowi wzór do naśladowania. W ramach funkcjonowania jako ekspert, nauczyciel-mentor może zaprosić studentów na swoje

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 15–16.

zajęcia i lekcję wychowawczą, podczas której omawiać będzie ze swoimi uczniami sprawy organizacyjne i problemy wychowawcze. Może też zaprosić studentów na zajęcia pozalekcyjne i imprezy szkolne. Ważne jest, żeby studenci mieli możliwość obserwacji profesjonalnego prowadzenia zajęć, a także interakcji na linii nauczyciel – uczeń. Przebywanie studentów z profesjonalnym nauczycielem może mieć znaczący wpływ na nastawienie studentów do zawodu nauczyciela, a także na przyszły wybór zawodu.

Funkcjonowanie jako ekspert wydaje się też ściśle związane z inną rolą – „doradcy”. Nauczyciel-mentor powinien wsłuchiwać się w głosy płynące od studentów, aby później być w stanie udzielać im konstruktywnych rad. Od podejścia nauczyciela-mentora zależy, czy student będzie zadawał pytania spontanicznie, notował uwagi, podejmował kolejne wyzwania w szkole podczas praktyk nauczycielskich.

Równie ważną rolą, chociaż mniej docenianą, jest rola „animatora”. Nauczyciel-mentor powinien zachęcać studentów-praktykantów do zaangażowania się w codzienne życie szkoły. Dobrze byłoby, aby studenci mogli wykazać się podczas praktyk swoimi umiejętnościami językowymi, znajomością realiów kraju, którego język studiują, aby wspomagali szkołę swoim doświadczeniem w organizowaniu różnych imprez, udoskonaleniu strony internetowej czy nawet promocji szkoły. „Aktywności te powinny być odnotowane w Dzienniku Praktyk. Istotne jest zachęcenie studenta do nawiązania relacji osobistych z dziećmi i młodzieżą oraz uczenia ich postrzegania i interpretacji świata zjawisk przyrodniczych”<sup>3</sup>.

Rola animatora wymaga też od nauczyciela znajomości technik aktywizujących, które mają za zadanie zachęcić studenta do podejmowania wysiłku w przypadku niepowodzeń. Można z nim o tym rozmawiać, planując zajęcia podczas konsultacji indywidualnych i grupowych, podczas omawiania lekcji, na przerwie. Także podsuniecie fachowej lektury może mieć pozytywny wpływ na motywację studencką.

Oprócz bardziej alternatywnych ról, jakie może pełnić nauczyciel-mentor, są także role bardziej tradycyjne, wynikające ze specyfiki programu praktyk. Rolą, którą nauczyciel-mentor zobowiązany jest przyjąć na siebie, jest „ewaluator”. Konieczność systematycznej analizy i oceny postępów studentów podczas praktyk sprawia, że mentor musi przyjąć na siebie taką właśnie rolę. Podczas cyklicznych konsultacji i podczas składania dokumentów na zakończenie praktyk, mentor musi dokonać ewaluacji dokumentacji praktyk studenckich. Dokumentacja praktyk często zawiera materiały przeznaczone specjalnie do dokonywania ewaluacji. Przyjęcie na siebie roli ewaluatora wymaga od nauczyciela-mentora pewnej dozy krytycyzmu, która przełoży się na bardziej efektywne projektowanie zajęć przez studentów, a także procesy autorefleksji i samokrytyki.

Wachlarz ról, które może odgrywać nauczyciel-mentor przed, w trakcie i po zakończeniu praktyk studenckich jest zdecydowanie szerszy. Można tu wspomnieć takie role, jak *facylitator* (ułatwiacz), trener, *prompter* i kilka innych. Taka mnogość

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 18.

ról, wyzwań i oczekiwań sprawia, że nauczycielami-mentorami nie powinni być nauczyciele z przypadku. Selekcja nauczycieli, którzy mieliby pełnić rolę mentorów praktyk studenckich, powinna być przemyślana i ostrożna. Dobór nieodpowiednich nauczycieli może przełożyć się na wykształcenie u studentów negatywnych postaw w stosunku do zawodu nauczyciela i procesu nauczania w szkole.

#### 4. Cechy dobrego mentora

Cechy i zachowania dobrego mentora można podzielić na trzy grupy. Pierwsza dotyczy osoby mentora w środowisku szkolnym, druga zachowania mentora wobec uczniów, trzecia wobec osób odbywających praktykę. Mentor, ekspert, specjalista powinien być doskonale przygotowany merytorycznie, teoretyczne i praktyczne do wykonywanego zawodu nauczyciela. Powinny go cechować profesjonalizm w przygotowaniu do zajęć i kreatywność. Cechą, która staje się coraz bardziej istotna, jest świadomość nowej kultury nauczania i oceniania. Nowoczesny profesjonalista dąży do ciągłego samodoskonalenia, systematycznie dokonuje ewaluacji swoich własnych zajęć, jest zaangażowany w wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, a także jest aktywny w zespole, nieustannie aktualizuje swoją wiedzę. Bierze udział w hospitacjach koleżeńskich, prowadzi lekcje otwarte. Cechuje go autonomia w nauczaniu, otwarta postawa wobec wielojęzyczności, inicjowanie i zarządzanie projektami i innowacjami w szkole, radzenie sobie ze stresem, znużeniem i wypaleniem zawodowym<sup>4</sup>.

Jeżeli nauczyciel-mentor ma budzić szacunek i wzbudzać autorytet wśród studentów praktykantów i swoich uczniów, musi pamiętać o bezwarunkowym ich poszanowaniu. Szacunku nie buduje się na strachu, ale na wzajemnym poszanowaniu osoby i wszystkiego co reprezentuje. Oprócz tego mentor powinien aktywnie dbać, aby jego uczniowie rozwijali w sobie entuzjazm do zdobywania wiedzy i ciekawość otaczającego ich świata. Powinien tak nauczać, aby jego uczniowie stawali się coraz bardziej kreatywni i samodzielni. Żeby to osiągnąć, należy pamiętać o dopasowaniu swojego nauczania do możliwości i zainteresowań uczniowskich. Szacunek uczniowski zdobywa się także przez sprawiedliwe ocenianie i pomoc w sytuacjach tego wymagających. Nauczyciel-mentor, który pragnie wzbudzać szacunek u swoich uczniów, powinien cechować się dyskrecją i taktem w kontaktach ze swoimi uczniami.

Zarówno dla uczniów, jak i dla studentów odbywających praktyki, nauczyciel-mentor jest przede wszystkim doradcą, ekspertem, wzorem, przewodnikiem, profesjonalistą w swojej dziedzinie. Dobrego mentora powinny cechować szeroko rozumiane mistrzostwo metodyczne, wysoka kultura osobista, a także łatwość nawiązywania kontaktów. Mentor w kontaktach ze studentami powinien być wyrozumiały i życzliwy, ponieważ w pierwszej fazie praktyk studenci często czują się zagubieni. Mentor to osoba z jednej strony asertywna, a z drugiej empatyczna, otwarta na problemy i potrzeby studentów. Ważną cechą dobrego studenta jest też świadomość

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 20–21.

swoich własnych słabości oraz mocnych stron. Tego typu świadomość mają tylko nauczyciele refleksyjni, którzy nieustannie monitorują swoje zachowanie.

Pełnienie funkcji mentora traktować należy jako pewną formę rozwoju zawodowego. W związku z tym nauczyciel pełniący funkcję mentora powinien otrzymywać wsparcie i wszelkie wymagane szkolenie w zakresie pracy ze studentami podczas praktyk i przygotowywania ich do wykonywania zawodu nauczyciela. Nauczyciel-mentor powinien też samodoskonalić swój warsztat nauczycielski podczas szkoleń i konferencji metodycznych. Mentorzy, jak wszyscy nauczyciele, muszą zrozumieć, że tylko przez ciągły rozwój zawodowy mogą wypełniać swoje obowiązki w sposób profesjonalny i efektywny. Refleksyjność zakłada nieustającą modyfikację swoich zachowań, która jest wynikiem samodoskonalenia się. Wszelkie szkolenia wprowadzają nauczyciela-mentora w nowe tendencje w nauczaniu, dają wskazówki do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniem trudnym i nadpobudliwym. W efektywny sposób łączą teorię z praktyką psychologiczną i pedagogiczną. Nauczyciele-mentorzy podczas szkoleń, warsztatów i konferencji mogą pogłębić własne kompetencje w zakresie komunikacji, zastosowania technologii oraz internetu w nauczaniu. Nauczyciele-mentorzy powinni mieć możliwość stałego doskonalenia się we własnej instytucji lub uczestniczyć w szkoleniach poza nią. Dyrekcja szkoły powinna dołożyć wszelkich starań, aby mentorzy mogli rozwijać się zawodowo. Dobrze przygotowany nauczyciel-mentor to cenny pracownik dla każdej placówki dydaktycznej.

## 5. Wnioski

Dzisiejsze praktyki nauczycielskie odbywane przez studentów to nie tylko poznanie szkoły i odbycie paru lekcji z uczniami – to możliwość sprawdzenia swoich predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela i wyrobienia sobie pozytywnego podejścia do tej profesji. Mając to wszystko na względzie, właściwy dobór nauczyciela-mentora (opiekuna praktyk) jest bardzo ważnym i odpowiedzialnym zadaniem. Podobnie jak samo wykonywanie funkcji mentora, niesie ze sobą duży bagaż odpowiedzialności. Nie wszyscy nauczyciele mogą i powinni pełnić funkcję mentora praktyk studenckich. Wymaga to od nich właściwego przygotowania zawodowego, właściwego podejścia i zestawu cech osobowościowych, które w połączeniu z poprzednimi dwiema cechami tworzą pełen obraz nauczyciela-mentora. Studenci podczas codziennych kontaktów z nauczycielem-mentorem nabywają kompetencji nauczycielskich i być może część z nich wróci do tych samych szkół jako pełnoprawni nauczyciele. Żeby tak się stało, muszą na swojej drodze spotkać nie mitologicznego Mentora z Itaki, ale profesjonalnego pasjonata, który zarazi ich swoją miłością do zawodu i pokieruje na głębokie wody edukacji.

## *Refleksyjność praktykanta istotnym kryterium poprawy jakości praktyk pedagogicznych*

Małgorzata Chybicka

Dlaczego temat jest ważny?

Kwestia refleksyjności studentów w trakcie realizacji praktyk pedagogicznych może pozornie wydawać się sprawą błałą w kontekście ważnych zadań, którym jako praktykanci muszą sprostać. W rozważaniach nad efektywnością praktyk i analizowanych opiniach o przebiegu praktyki eksponuje się głównie wiedzę merytoryczną i metodyczną studenta oraz umiejętność praktycznego operowania nią w trakcie samodzielnego planowania i realizowania zajęć próbnych. W punktach odnoszących się do postaw czy predyspozycji do zawodu nauczyciela wyodrębnia się takie cechy, jak punktualność, sumienność, życzliwy stosunek do uczniów czy zaangażowanie i respektowanie wskazówek nauczyciela. Wszystkie te elementy są niezmiernie ważne, a nawet niezbędne w procesie przygotowania studenta do zawodu. Ich doskonalenie podlega stałemu monitorowaniu, wspieraniu i ocenianiu przez opiekunów praktyki w danej placówce oraz pracowników uczelni macierzystej. Czy i w jakim stopniu jednak praktyka pedagogiczna powinna ograniczać się do stawiania i egzekwowania metodycznych zaleceń, a następnie rozliczania studenta z tego, czy i na ile się z nich wywiązał? Czy i w jakim zakresie respektowanie tych zaleceń pozostanie ważne w przekonaniu i praktycznej działalności studenta po zakończeniu studiów? Czy wreszcie zalecenia te są zawsze słuszne i czy będą niezawodne w przyszłości?

Troska o poprawę jakości praktyk pedagogicznych przywołuje nieustannie na myśl ich istotę i sens. Praktyczne doświadczenie wymieniane jest jako trzeci istotny element programu kształcenia nauczycieli, obok wiedzy przedmiotowej i wiedzy profesjonalnej rozumianej jako systematyczna wiedza o nauczaniu. Przez próbowanie i sprawdzanie własnych koncepcji oraz ćwiczenie wyuczonych umiejętności student uzyskuje odrębny rodzaj wiedzy (wiedzy przez nauczanie), która pomaga pogłębiać



zdolności praktycznego użytkowania wiedzy wnoszonej do sytuacji edukacyjnej, dotyczącej jednak tylko danego specyficznego kontekstu. Wychodząc z takiego założenia, Allen T. Pearson<sup>1</sup> wskazuje na potrzebę „refleksyjnego praktycznego doświadczenia” wobec zmienności, różnorodności i nieprzewidywalności sytuacji i okoliczności edukacyjnych. Refleksyjnym doświadczeniem praktycznym nazywa takie doświadczenie, którego rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań i zamiarów nauczyciela. Podkreśla przy tym, że kandydat na nauczyciela powinien zostać przygotowany do uprawiania praktycznej refleksji.

Na bardzo istotną rolę refleksji pedagogicznej zwraca uwagę D. Klus-Stańska<sup>2</sup>, analizując jej przydatność jako metody kształcenia nauczycieli. Z kolei J. Grzesiak<sup>3</sup> wskazuje na autoewaluację i refleksyjność nauczyciela jako na czynnik postępu pedagogicznego, eksponuje ich ważne miejsce zarówno w kształceniu, jak i doskonaleniu nauczycieli. Podkreśla, że uwzględnienie w tym procesie elementów diagnostyki psychopedagogicznej, ewaluacji i autoewaluacji oraz projektowania sytuacji edukacyjnych umożliwia „żywe nauczanie” dostosowane do sytuacji występujących w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej w grupie uczących się podmiotów.

Rodzi się w tym miejscu myśl, że „przecież my to już robimy”. Niewątpliwie jakaś forma refleksji towarzyszy każdemu działaniu człowieka i ujawnia się w różnych wymiarach jego życia. Najczęściej ma charakter spontaniczny i jest związana z codziennym doświadczaniem różnorodnych sytuacji. Wiele takich refleksji zachowujemy dla siebie, ale choć nigdy nie zostają one zwerbalizowane, niewątpliwie wpływają na to, jak działamy. Jeśli natomiast potrafimy dzielić się swoimi refleksjami z innymi, stwarzamy sposobność ich racjonalnego dyskusyjnego, porównywanego, negocjowanego, weryfikowanego, modyfikowanego, ale także współtworzonego i współdzielenia adekwatnej interpretacji rzeczywistości, w której działamy, i roli, jaką mamy w niej do spełnienia. Dzięki temu możliwe będzie trafne stawianie sobie indywidualnych celów rozwojowych oraz zadań niezbędnych do ich realizacji.

## Wybrane przejawy refleksyjności studentów

Do refleksyjnego interpretowania rzeczywistości edukacyjnej szkoły czy przedszkola oraz własnych działań zachęceni są studenci w trakcie praktyk studenckich. Jednym z zadań, stwarzającym okazję do analizy przebiegu własnej praktyki, jest wypełnienie arkusza samooceny. Analiza arkuszy studentów III roku pedagogiki

---

<sup>1</sup> A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994, s. 157.

<sup>2</sup> D. Klus-Stańska, *Refleksja pedagogiczna jako metoda kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 3.

<sup>3</sup> J. Grzesiak, *Refleksyjność i autoewaluacja kompetentnych nauczycieli w szkole i w szkole wyższej*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, PWSZ, Konin 2007.

realizujących we wrześniu praktykę pedagogiczną ciągłą, której ważnym elementem było samodzielne projektowanie zajęć, ich realizacja i ewaluacja pozwala wyciągnąć kilka wniosków. Przede wszystkim uwagę zwraca ogromne podobieństwo, niemalże schematyzm w wyborze tematu czy obszaru refleksji i sposobie jej wyrażania. Przemyslenia formułowane są przez studentów w formie sprawozdawczo-opisowej. Nie widać w nich jeszcze zagłębiania się w szczegółowe problemy rzeczywistości szkolnej, choć zdarzają się opisy sytuacji, w których student doświadczył trudności, np. w pracy z dzieckiem z zespołem Downa czy z dzieckiem niedosłyszącym. Powszechne natomiast jest deklarowanie trudności w radzeniu sobie z utrzymaniem dyscypliny w czasie zajęć, podtrzymywaniem uwagi uczniów (szczególnie, gdy w grupie pojawiają się dzieci zdiagnozowane jako nadpobudliwe psychoruchowo) czy z trafnym rozplanowaniem czasu trwania poszczególnych form aktywności. Warto w tym miejscu podkreślić, że wielu studentów wyraziło niedosyt w zakresie limitu godzin wyznaczonego do samodzielnego przeprowadzenia, a liczna grupa zrealizowała praktykę w wymiarze znacznie przekraczającym określone w programie praktyki minimum. Wszyscy praktykanci podkreślają swój duży wkład pracy i sumiennosc w przygotowywaniu się do zajęć próbnych i nie wymieniają żadnych napotkanych na tym etapie trudności. Realizacja przygotowanych zajęć również okazała się satysfakcjonująca, a 64% osób oceniło, że praktyka udała się znakomicie lub rewelacyjnie dobrze. W zasadzie nie mamy powodu wątpić w zasadność powszechnego zadowolenia studentów z własnej próbnej pracy, ponieważ ma to potwierdzenie w bardzo dobrych ocenach, które wystawili im opiekunowie praktyki. Z drugiej strony zastanawiamy się, czy naprawdę nie ma już nic do zrobienia?

Niewątpliwie nie wszystkie przemyslenia i wnioski znalazły swoje odzwierciedlenie w dokumentach. Być może z różnych powodów studenci nie chcieli dzielić się wszystkimi refleksjami. Może wreszcie narzędzie okazało się niedoskonałe, a ograniczeniem rzeczywiście było „zbyt mało miejsca do pisania” w arkuszu. Rozwiązaniem tego problemu mogłoby być na przykład prowadzenie „dziennika refleksji pedagogicznych”, „dziennika zdarzeń krytycznych”, a może „dziennika refleksyjnego praktykanta”. Jednak istotną przyczyną może być brak wystarczającego zrozumienia sensu i roli konstruktywnej refleksji, brak pogłębionej wiedzy na temat metod i technik jej stosowania oraz wystarczającego treningu (doświadczenia) w tym zakresie.

Nie bez powodu sceptycy i krytycy przydatności osobistej refleksji w aktywności zawodowej mogliby powiedzieć, że dostrzegamy to, co chcemy zobaczyć i co jest odzwierciedleniem czy potwierdzeniem słuszności naszych założeń i sposobów działania. Warto jednak, a może właśnie dlatego, rozważyć, jaka jest nasza własna refleksyjność, jaką rolę odgrywa w sferze naszego życia zawodowego, a jaką mogłaby odgrywać. Zacząć można od kilku prostych pytań:

- Jak często towarzyszy nam namysł nad tym, co i jak robimy?
- Jakich aspektów naszej praktyki zawodowej dotyczy?
- Jakie pytania stawiamy sobie?
- W jaki sposób szukamy na nie odpowiedzi?

- Co odkrywamy?
- Na ile zmienia to nasze myślenie i działanie?
- Jakie przynosi skutki?
- Na ile nas to satysfakcjonuje?

## Od swobodnej do krytycznej refleksji

W obrębie różnych dyscyplin powstały odmienne sposoby rozumienia refleksyjnej praktyki i różne sposoby jej uprawiania. Coraz bardziej docenia się jej ogromne znaczenie w procesie wzmacniania potencjału i ciągłego doskonalenia jakości naszego działania w każdym miejscu pracy. Wypracowano różne metody, techniki i narzędzia dla refleksyjnej praktyki, które można stosować indywidualnie, w parach lub w grupach, samodzielnie lub we współpracy z opiekunem pełniącym rolę doradcy, trenera lub mentora.

Refleksyjność zawiera w sobie bogactwo znaczeń i poziomów zaawansowania. Od refleksji spontanicznej poczynając, przez różne formy refleksji opisowej, porównawczej, badawczej, po krytyczną refleksję<sup>4</sup>. Szczególne zasługi dla rozwoju podstaw idei refleksyjnej praktyki przypisuje się takim autorom, jak: J. Dewey<sup>5</sup>, D. Schön<sup>6</sup> czy D. Fish<sup>7</sup>. D. Schön wyróżnił dwa rodzaje refleksji:

- „refleksja w działaniu” to refleksja „w biegu”, „na gorąco”, która towarzyszy nam w trakcie podejmowanych działań, stwarzając jednocześnie szansę ich modyfikowania,
- „refleksja nad działaniem” to zatrzymanie się „po” zakończeniu, aby przeanalizować nasze myśli, uczucia i działania:
  - Co zamierzałam, a co się wydarzyło?
  - Co i jak zrobiłam? Dlaczego?
  - Jakie były tego skutki?
  - Czy tego oczekiwałam?
  - Czy można było inaczej? Jak?
  - Co zrobię w przyszłości? Co zmienię? Jak?

---

<sup>4</sup> H. Hickson, *Critical reflection: reflecting on learning to be reflective*, Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, Tailor & Francis Online, 2011, 829–839; G. Bruster Benita, R. Peterson Barbara, *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*, Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, Tailor & Francis Online 2012, 1–13.

<sup>5</sup> J. Dewey, *How we think*, Boston: DC Heath, 1910.

<sup>6</sup> D. Schön, *The reflective practitioner – How professionals think in action*. New York: Basic Books 1983.

<sup>7</sup> D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.

H. Hickson poddała wnikliwej analizie sposoby interpretacji pojęcia „krytyczna refleksja”<sup>8</sup>. Przychyla się do przekonania S. Brookfielda, że sama refleksja nie wystarczy i należy włączyć w ten proces krytyczne myślenie, które łączy osobiste doświadczenie z szerszym społecznym kontekstem. Wskazuje szczególne znaczenie krytycznej refleksji jako próby zrozumienia naszych działań w kontekście wcześniejszych doświadczeń oraz zrozumienia, jak możemy tę wiedzę wykorzystać, aby doskonalić naszą praktykę w przyszłości. Obejmuje namysł nad tym, jak działamy i nad krytycznym dekonstruowaniem źródeł naszych decyzji, działań, reakcji. To sięganie do założeń, przekonań, wartości leżących u podstaw naszego działania, a mających swoje źródło w naszych wcześniejszych osobistych doświadczeniach rodzinnych i szkolnych, schematach i stereotypach utrwalanych przez lata. W krytyczną refleksję wpisane jest również ryzyko zakwestionowania naszych dotychczasowych przekonań i sposobów działania, a w konsekwencji konieczność ich modyfikacji. Często bodźcem do tak głębokiego namysłu są tzw. „zdarzenia krytyczne”<sup>9</sup> w pracy nauczyciela, które stają się punktem zwrotnym w jego działalności zawodowej.

### Co to znaczy być nauczycielem refleksyjnym?

Trudno jest jednoznacznie opisać cechy, na podstawie których można kogoś określić jako refleksyjnego praktyka. Scott G. Paris i Linda R. Ayres<sup>10</sup> mówią raczej o ciągłym stawianiu się nauczycielem refleksyjnym, a więc o procesie ukierunkowanym na wspieranie ciągłego uczenia się opartego na samoregulacji. Cechą refleksyjnego nauczyciela w tym procesie jest ciągłe dokonywanie samooceny na podstawie obserwacji zachowania uczniów oraz wglądu we własne postępowanie. Taki nauczyciel czuje się odpowiedzialny za sukces swoich uczniów, a swoje działania uważa za klucz do tego sukcesu. Refleksyjny praktyk stawia sobie wysokie standardy i wytrwale dąży do zamierzonych celów, a regularne ocenianie swoich osiągnięć staje się dla niego źródłem satysfakcji i bodźcem do dalszego doskonalenia swoich kompetencji. Szuka inspiracji przez współpracę i wymianę doświadczeń pedagogicznych z innymi nauczycielami, ale także przez ciągłe poszukiwanie i korzystanie z różnych form doskonalenia zawodowego.

M. Taraszkiewicz<sup>11</sup> określa „refleksyjnego praktyka” jako osobę, która ciągle myśli o tym, co aktualnie robi. Ta refleksja dotyczy nie tylko rezultatów własnego

---

<sup>8</sup> H. Hickson, *Critical reflection: reflecting on learning to be reflective*, Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, Taylor & Francis Online 2011, 12, 6, 829–839.

<sup>9</sup> D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, 1996; G. Bruster Benita, R. Peterson Barbara, *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*, Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, Taylor & Francis, Online 2012, 1–13.

<sup>10</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres., *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997.

<sup>11</sup> M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa 2003.

działania, ale także przekonań i motywów, które określają sposób myślenia i działania nauczyciela. Może się to wiązać z koniecznością zweryfikowania swojej wersji postrzegania dziecka i osobistej filozofii uczenia, sposobu rozumienia swojej roli zawodowej i sposobu wypełniania wynikających z niej zadań. Gotowość zakwestionowania stosowanych dotąd rozwiązań i poszukiwania innych, „odkurzania” starych nawyków i wprowadzania zmian stawia refleksyjnego nauczyciela w roli innowatora. Idea nauczyciela – refleksyjnego praktyka – charakteryzowana jest w nawiązaniu do pojęcia racjonalności emancypacyjnej i wiąże się z postacią nauczyciela poddającego krytycznej analizie również rzeczywistość społeczną i edukacyjną. Taki nauczyciel nie jest jedynie wykonawcą odgórnych zaleceń, ale w swojej profesjonalnej refleksji jest zorientowany na pozyskanie autonomii<sup>12</sup>.

Podjmując próbę scharakteryzowania refleksyjnego nauczyciela czy refleksyjnego praktykanta, należałoby spodziewać się, że będzie to osoba, która może powiedzieć:

- Ciągle analizuję skuteczność moich działań,
- Nie szukam usprawiedliwień, tylko wyjaśnień,
- Sięgam do swoich przekonań, zasad, analizuję swoją osobistą filozofię nauczania,
- Szukam jej uzasadnienia również w przeszłości,
- Analizuję krytycznie rzeczywistość społeczną i edukacyjną,
- Rozważam inne opcje – „A jeśli jest inaczej?”,
- Rezygnuję z nieskutecznych czy niestusznych założeń i sposobów działania,
- Szukam i próbuję nowych rozwiązań,
- Ciągle tworzę i wzbogacam swój warsztat pracy,
- Rozpoznaję swoje możliwości i ograniczenia,
- Wyciągam wnioski i wyznaczam sobie nowe cele,
- Szukam inspiracji u innych i dzielę się swoimi refleksjami.

## Ograniczenia i zagrożenia refleksyjności

Refleksja, szczególnie krytyczna, ma też swoją ciemną stronę, która obejmuje zarówno różnorodne zewnętrzne, jak i wewnętrzne ograniczenia i zagrożenia związane z niewłaściwym czy nieprofesjonalnym sposobem jej rozumienia i uprawiania. Warto wymienić przynajmniej kilka z nich:

- nie lubimy słowa „krytyczna refleksja” ani „samokrytyka”, ponieważ kojarzy się nam przede wszystkim z niepowodzeniami, błędami i z krytyczną, negatywną oceną,
- boimy się zmian, ponieważ wymagają od nas wysiłku i są ryzykowne,
- żyjemy w świecie autoreklamy, w którym promuje się techniki jak najlepszego zaprezentowania siebie, często wyreżyserowanego i nieadekwatnego,

---

<sup>12</sup> M. Lenartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacji wolności i przymusu*, w: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 165.

- krytyczna autorefleksja budzi zdziwienie, a nawet podejrzliwość,
- szczerą autorefleksję może być wykorzystana „przeciwko”,
- istnieje ryzyko nieadekwatnego, autodestruktywnego autokrytycyzmu w przypadku osób z zaniżoną samooceną, małą wiarą we własne możliwości i nadmiernym krytycyzmem wobec siebie,
- istnieje również ryzyko zewnętrznej destruktywnej, krzywdzącej krytyki, skupiającej uwagę głównie lub wyłącznie na słabościach i niepowodzeniach, bez obiektywnej i konstruktywnej ich analizy, bez prawa do autorefleksji i autokorekty.

## Szanse i perspektywy

Znając różnorodne ograniczenia i zagrożenia, możemy lepiej radzić sobie z nimi oraz skuteczniej im zapobiegać. Jednym ze sposobów jest promowanie mocnych stron w postaci szans i perspektyw, jakie stwarza profesjonalny namysł nad własnym działaniem. Wśród nich z pewnością powinny znaleźć się takie zalety, jak:

- integrowanie teorii z praktyką,
- integrowanie naszych założeń, oczekiwań ze spostrzeżeniami i wrażeniami,
- weryfikacja własnej wiedzy, umiejętności i postaw,
- analizowanie i weryfikowanie sensu działania,
- dostrzeganie innych możliwości,
- adaptacja lub tworzenie nowych strategii,
- zmiana jako szansa tworzenia nowej (lepszego lub innej) jakości praktyki,
- budowanie własnej spójnej teorii edukacji na solidnym fundamencie teoretycznych podstaw wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, społecznej...,
- rozwijanie zdolności przewidywania,
- doświadczanie satysfakcji ze świadomości bycia w ciągłym rozwoju i zbliżania się do doskonałości,
- budowanie poczucia podmiotowości, autonomii...

## Wystarczy stworzyć warunki

Myśląc o refleksyjności jako o kryterium poprawy jakości praktyk pedagogicznych, musimy zatroszczyć się o zapewnienie jak najlepszych warunków, aby refleksyjność studenta-praktykanta miała szansę się ujawnić i rozwijać. Nieodzowne elementy sprzyjające rzetelnej autorefleksji to z pewnością: zaufanie, dobre wzorce, wsparcie i dialog, odpowiedni czas, stosowne miejsce, trening oparty na przejrzystej strukturze, autonomia i perspektywiczne myślenie.

- Zaufanie

Są osoby, które mają wrodzone predyspozycje do konstruktywnego refleksyjnego badania i analizowania własnego działania. Inne być może

szukają na własną rękę, studiują literaturę i doskonalą same w sobie takie kompetencje. Bardzo ważną rolę w rozwijaniu refleksyjności studenta-praktykanta mogą i powinny odegrać osoby, które uczestniczą w ich przygotowaniu i zmaganiu się z wyzwaniami praktyki pedagogicznej. To może być wykładowca, nauczyciel szkoły czy przyjaciel. Ich osobiste predyspozycje do budowania dobrego kontaktu w atmosferze zaufania, życzliwości i szacunku są nieodzowne tam, gdzie w grę wchodzi poddawanie wnikliwej ocenie czy samoocenie własnej wiedzy, umiejętności czy postaw społecznych.

- **Dobre przykłady/wzorce**

Profesjonalne przygotowanie i kierowanie autorefleksją powinno opierać się przede wszystkim na własnym przykładzie. Nic nie przemawia i nie przekonuje tak, jak przykłady dobrej refleksyjnej praktyki, których wzorem jest wykładowca, nauczyciel-opiekun praktyki, ale może nim być również bardziej doświadczona osoba z grupy. Nie jest to zadanie łatwe, ale aby móc skutecznie kształcić studentów do refleksyjnej praktyki, trzeba przede wszystkim w samym sobie rozwijać cechy refleksyjnego praktyka. Dotyczy to w takim samym stopniu nauczycieli opiekunów praktyki w szkole, jak i nauczycieli akademickich<sup>13</sup>.

- **Wsparcie i dialog w grupie**

Uczenie się w dialogu i współdziałaniu z innymi członkami grupy to czynnik wzmacniający i dopełniający, jednak pod pewnymi warunkami. Warto zapewnić praktykantom możliwość samodzielnego decydowania o składzie grupy terenowej, aby zapewnić komfort psychiczny, który gwarantuje zespół życzliwych sobie, wspierających się wzajemnie osób. Zdecydowanie minimalizuje to stres związany z podejmowaniem pierwszych prób samodzielnego prowadzenia zajęć próbnych z udziałem obserwatorów. Ponadto zapewnia większą otwartość na dialog i dzielenie się swoimi refleksjami.

- **Odpowiedni czas**

Nie mniej istotny, choć z natury organizacyjny, jest wybór odpowiedniego czasu na namysł nad tym, co się dzieje lub co się wydarzyło. Pospiech zdecydowanie nie sprzyja pogłębieniu refleksji. To, kiedy i jak długi czas wyznaczamy na refleksję pedagogiczną, świadczy o tym, na ile ważną rolę jej przypisujemy. Z drugiej strony przy wyznaczaniu czasu na konsultacje i analizę metodyczną warto pamiętać o poszanowaniu czasu nie tylko własnego, ale również czasu praktykanta.

- **Stosowne miejsce**

Doborowi właściwego czasu powinien towarzyszyć rozważny wybór stosownego miejsca. Najdogodniejszym rozwiązaniem jest sala lekcyjna, ale czasem konieczne jest znalezienie innego zastępczego miejsca, gdzie spokojnie

---

<sup>13</sup> A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch G. (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

i w miarę wygodnie można przemyśleć i przedyskutować wszystkie istotne kwestie. Pospieszne podsumowania na korytarzu, na stojąco, w otoczeniu radosnej wrzawy bawiących się w czasie przerwy dzieci, zdecydowanie nie przyczynia się do potwierdzenia wagi refleksji pedagogicznej ani nie pozostawia znaczącego śladu w doświadczeniu praktykanta.

- Trening refleksyjności oparty na przejrzystej strukturze

Jeśli nie będą spełnione powyższe warunki praktycznie, nie będzie jednocześnie możliwe kształtowanie czy doskonalenie refleksyjności. Trening w tym zakresie powinien wynikać ze świadomego planu działania i opierać się na czytelnej strukturze, która stanowi punkt oparcia w szczególnie początkowym okresie uczenia się refleksyjnego badania swojej praktycznej działalności w przestrzeni szkolnej. Może ona oczywiście podlegać modyfikacjom w zależności od formy praktyki i rodzaju doświadczanych sytuacji.

- Autonomia

Nieodzownym elementem przygotowania do autorefleksji jest zapewnienie prawa do autonomicznego decydowania o gotowości do podjęcia dialogu, o sposobach i technikach analizowania własnych doświadczeń oraz o zakresie ingerowania innych osób we własne działania. Wyrazem tego jest respektowanie prawa do samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji, analizowania ich konsekwencji i wyciągania konstruktywnych wniosków.

- Spojrzenie w przyszłość

Refleksja nad działaniem dotyczy tego, co się dzieje lub co się wydarzyło. Jej sens jednak i płynące z niej wnioski służą lepszemu przygotowaniu do działania w podobnych sytuacjach w przyszłości. Spoglądanie w przyszłość to także próba przewidywania zmian, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych, aby lepiej się do nich przygotować. To prognozowanie i rozważanie perspektyw.

## **Pięć umysłów przyszłości H. Gardnera**

Refleksyjnego praktyka można określić jako kreatywnego wizjonera, który, korzystając z dostępnych źródeł wiedzy i własnego doświadczenia, konstruuje indywidualny profesjonalny warsztat pracy, wykorzystując go dla urzeczywistniania swoich wyobrażeń o doskonałym nauczycielu, przygotowującym wychowanków do wyzwań przyszłości. Niektóre z nich możemy już dziś przewidzieć. Wielu jednak nie jesteśmy w stanie sobie nawet wyobrazić. Inspiracją powinna być dla nas propozycja globalnego podejścia do umysłu zaproponowana przez H. Gardnera<sup>14</sup>.

H. Gardner, autor teorii inteligencji wielorakich, zaproponował tym razem różne sposoby wykorzystania rozumowania, które powinniśmy rozwijać w szkole i w miejscu

---

<sup>14</sup> H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.



pracy. Opisał pięć pożądanых „umysłów przyszłości”, wyjaśnił, jak działają i jak je można rozwijać w zależności od wieku. Wyodrębnił umysł dyscyplinarny, syntetyzujący, kreatywny, respektujący i etyczny.

Umysł dyscyplinarny obejmuje przynajmniej jeden sposób myślenia i charakteryzuje człowieka, który wie, jak systematycznie pracować, aby poszerzać swoją wiedzę i umiejętności w obrębie określonej dyscypliny naukowej, rzemiosła czy profesji. Umysł syntetyzujący pobiera informacje z różnych źródeł, ocenia, selekcjonuje i zestawia je w sensowny sposób. Dyscyplinarność i syntetyzowanie stanowi podstawę do wysuwania nietypowych pytań i generowania nowych rozwiązań, co jest cechą umysłu kreatywnego i zawsze stawia go o krok do przodu przed zaawansowanymi technologiami. O ile poprzednie wiązały się z poznaniem, dwa kolejne umysły dotyczą relacji międzyludzkich. Umysł respektujący jest bardziej konkretny, dostrzega i akceptuje różnice dzielące ludzi, stara się zrozumieć i efektywnie współpracować z innymi. Umysł etyczny, jako bardziej abstrakcyjny, koncentruje się na naturze ludzkiej pracy oraz na potrzebach i pragnieniach społeczności, w której człowiek żyje. Przechodzi do działania, kiedy zrozumie, w jaki sposób dążyć w swojej pracy do celów wyższych, niż zaspakajanie własnych interesów, i wpływać na poprawę losu wszystkich ludzi.

## Kształcenie do refleksyjności jako wyzwanie

Musimy ciągle analizować to, czego wymaga i będzie wymagał od nas i naszych uczniów świat w przyszłości. Osoby, którym i u których uda się rozwinąć wyodrębnione przez H. Gardnera „umysły”, będą przygotowane do radzenia sobie nie tylko ze spodziewanymi wyzwaniami, ale przede wszystkim z tymi, których nikt nie jest w stanie sobie wyobrazić. Dotyczy to zarówno młodych pokoleń, które kształcimy dla przyszłości, jak i nas samych. Musimy nauczyć się rozwijać w sobie te cechy umysłowe, aby wiarygodnie i skutecznie kształcić jednostki ukierunkowane na jakąś dyscyplinę, zdolne do syntetyzowania wiedzy, kreatywne, szanujące innych i kierujące się etyką. Konstruktywna refleksja i autorefleksja w sposób znaczący przyczyni się do wspomagania tego procesu. Rozwijanie w sobie cech refleksyjnego praktyka to zadanie i wyzwanie dla wszystkich, aby wiarygodnie i skutecznie kształcić do refleksyjności naszych studentów i uczniów, a w konsekwencji przygotować i wspierać w przejmowaniu odpowiedzialności za kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Aby student mógł świadomie podejmować ryzyko badania i odkrywania, kim jest oraz wytyczania sobie indywidualnej ścieżki samodoskonalenia, niezbędne mu będą kompetencje ewaluacyjne i autokreacyjne<sup>15</sup>. Pozwoli mu to w sposób autonomiczny

---

<sup>15</sup> M. Chybicka, *Nabywanie kompetencji ewaluacyjnych i autokreacyjnych przez studentów kierunków pedagogicznych w trakcie praktyk*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, PWSZ, Konin 2007.

budować swój warsztat pracy, uczyć się badać swój potencjał i potrzeby, aby świadomie pokonywać ograniczenia oraz rozwijać swoje możliwości adekwatnie do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. W to ciągłe doskonalenie się w procesie uczenia się przez całe życie wpisany jest osobisty profesjonalny namysł nad własnym działaniem, jego sensem, uwarunkowaniami, skutkami oraz możliwościami modyfikacji. Stawanie się refleksyjnym praktykiem jest jednak procesem złożonym, długotrwałym i wymaga dobrego zorganizowanego przygotowania oraz samodoskonalenia. Wnikliwe badanie problematyki refleksyjności może natomiast znacząco przyczynić się do poprawy jakości studenckich praktyk pedagogicznych, jak również jakości praktyki szkolnej, której będą organizatorami jako nauczyciele.



# *Jak poprawić jakość praktyk pedagogicznych? Kontekst praktyczny*

Jolanta Krucka

*Nauczycielem wszystkiego jest praktyka*  
Juliusz Cezar

Kształcenie przyszłych nauczycieli ma duże znaczenie dla podnoszenia jakości pracy szkoły. Współczesny nauczyciel powinien być badaczem rzeczywistości szkolnej, poszukującym odpowiedzi na pytania: co robię jako nauczyciel? (autorefleksja), co osiągam? (autoewaluacja), co powinienem i co mogę zmienić w swoim postępowaniu?<sup>1</sup> Prawdziwy nauczyciel powinien być przewodnikiem po dziedzinach współczesnej nauki i wiedzy, przewodnikiem, który informuje i objaśnia, a jednocześnie prowadzi dialog z tymi, których uczy. Współczesny nauczyciel, a szczególnie nauczyciel klas początkowych, z racji współdziałania z osobowościami o szczególnej wrażliwości i plastyczności, podejmując obowiązki zawodowe, bierze na siebie olbrzymią odpowiedzialność. To właśnie on – ze względu na specyfikę swojej pracy – uczestniczy w procesie tworzenia osoby<sup>2</sup>.

Od początku pracy w zawodzie nauczyciela nurtuje mnie pytanie: Jak uczyć, aby osiągać efekty? Niełatwo znaleźć na nie odpowiedź. Dlatego wciąż zadaję sobie i swoim współpracownikom wyżej przytoczone pytania. Jako nauczyciel z 22-letnim stażem pracy, a od dziewięciu lat dyrektor, staram się, aby jakość praktyk studenckich w zarządzanej przeze mnie szkole stała na najwyższym poziomie. W moich działaniach wspierają mnie wszyscy nauczyciele.

---

<sup>1</sup> J. Grzesiak, *Refleksyjność i autoewaluacja kompetentnych nauczycieli i w szkole wyższej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 46.

<sup>2</sup> B. Jodłowska, *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela*, Warszawa 1991, s. 12–13.

Zawodowe przygotowanie akademickie nie wystarczy nauczycielowi na całe życie, lecz dopiero połączone z ustawicznym doskonaleniem i doświadczeniem zawodowym i życiowym wyposaży go w określone kompetencje<sup>3</sup>. Jakość uniwersyteckiej edukacji i rezultaty postępów studentów w nauce zależą w dużym stopniu od efektywnej pracy nauczycieli akademickich<sup>4</sup>. Z kolei jakość edukacji praktycznej zależy od postawy i pracy nauczycieli-opiekunów studentów. Praktyki pedagogiczne są niezbędnym elementem edukacji przyszłych nauczycieli. Dają możliwość przećwiczenia wyuczonej teorii i stwarzają warunki do dialogu z doświadczonymi pedagogami oraz z uczniami. Kompetencje nauczyciela są wykorzystywane do pomnażania sukcesów odnoszonych przez ucznia w procesach kształcenia i wychowania<sup>5</sup>.

W Szkole Podstawowej im. Juliusza Słowackiego w Golinie pracuje duża grupa zaangażowanych i twórczych pedagogów, którzy odnoszą wiele sukcesów w pracy z dziećmi. W swojej pracy dążymy do doskonałości, która ciągle jest jeszcze przed nami. Wierzę, że zaangażowanie i praca wykonywana z pasją wpływa na kształtowanie wizerunku szkoły oraz na podnoszenie jakości kształcenia. Bardzo chętnie przyjmujemy praktykantów. W naszej szkole praktyki odbywają studenci z różnych uczelni. Od września 2003 roku przyjęliśmy ich 110, w tym z: edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej (57), pedagogiki (12), filologii germańskiej (4), filologii angielskiej (5), filologii polskiej (7), przyrody (4), historii (3), wychowania fizycznego (14), techniki i informatyki (3), religii (1).

W 2004 roku zorganizowaliśmy dla studentów pierwszego roku Instytutu Neofilologii Państwowej Szkoły Zawodowej w Koninie praktykę, która nosiła nazwę „Szkoła jako instytucja oświatowa”. Brało w niej udział 17 studentów, którzy zostali zapoznani z różnymi aspektami pracy w szkole. Opowiedzieliśmy im o konkretnych zmianach, problemach i nowych wyzwaniach w funkcjonowaniu szkół. Studenci mieli możliwość poznania bazy placówki (sal lekcyjnych, świetlicy, sali gimnastycznej, biblioteki). Zapoznali się z pracą pedagoga szkolnego. Obserwowali lekcje języka angielskiego, które zostały omówione pod kontem poprawności merytorycznej i metodycznej wprowadzania nowoczesnych metod nauczania, sposobu przygotowywania się do zajęć. Poznali także dokumentację szkoły. Została im też przybliżona organizacja życia klasy (samorząd klasowy, tradycje i zwyczaje danego oddziału, zajęcia pozalekcyjne, wycieczki) oraz formy współpracy nauczycieli z rodzicami (rola Rady Rodziców w funkcjonowaniu szkoły, trójki klasowe, wywiadówki, dyżury dla rodziców, konsultacje). Dodatkowo wicedyrektor szkoły omówił rolę rady pedagogicznej

---

<sup>3</sup> B. Muchacka, M. Szymański, *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008, s. 11.

<sup>4</sup> K. Denek, *W trosce o efektywne kształcenie i podwyższanie jego jakości*, w: *Wielkopolskie Forum Pedagogiczne. W obliczu ewaluacji i innowacji*, red. K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta, Kalisz – Szczecinek 2012, s. 34.

<sup>5</sup> J. Grzesiak, *Dialogowa więź dydaktyki z praktyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, w: *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2011, s. 201.

jako rzecznika praw dziecka oraz zadania dyrektora szkoły jako osoby nadzorującej pracę nauczycieli. Ponadto opiekun Samorządu Uczniowskiego przedstawił udział dzieci w planowaniu pracy placówki. Studenci spotkali się z pedagogami, którzy odbywali staż na stopień nauczyciela kontraktowego. Przybliżyli im zadania i sposób gromadzenia materiałów, podzielili się swoimi doświadczeniami, udzielili wielu cennych wskazówek związanych z początkiem swojej pracy.

Pragnę dodać, że jednym z celów mojej placówki jest rzetelne i możliwie jak najlepsze przygotowanie studenta do pracy w zawodzie nauczyciela. Kierujemy się zasadą, że solidnie odbyte praktyki mogą być cennym źródłem doświadczenia, wiedzy, co w przyszłości może zaowocować mniej stresującym wejściem młodego nauczyciela w życie zawodowe. W związku z tym staramy się zapoznać studentów z działalnością szkoły jako instytucji odgrywającej znaczącą rolę w środowisku lokalnym – z jej pracą dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Wprowadzamy ich w tajniki pracy nauczyciela. Uświadamiamy, że nie wszystkie cele nauczycieli są celami uczniów, natomiast wszystkie cele uczniów powinny być celami nauczyciela<sup>6</sup>. Zapoznujemy z dokumentacją wychowawcy klasy. Udzielamy wskazówek, jak w praktyce wykorzystywać zdobytą wiedzę. Pomagamy w tworzeniu scenariuszy. Uczymy, jak skutecznie kierować grupą dzieci, skupiać ich uwagę, aktywizować i rozwiązywać zaistniałe problemy.

Należy wspomnieć, że praktykanci analizują dokumentację zapewniającą prawidłowe funkcjonowanie i organizację pracy szkoły (m.in.: statut szkoły, wewnętrzny system oceniania, programy nauczania, profilaktyki i wychowawczy, podstawę programową, dzienniki zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, plany wychowawcze, teczkę wychowawcy, regulaminy). Zapoznają się z warsztatem pracy nauczyciela danego przedmiotu, pedagoga, logopedy oraz zasadami funkcjonowania biblioteki szkolnej i świetlicy. Kładziemy nacisk na umiejętność planowania zajęć, ich realizację, analizę, ocenę oraz dokumentowanie. Zwracamy uwagę na przygotowanie do pracy wychowawcy, kształtowanie prawidłowych postaw pedagogicznych oraz tych pomocnych we współpracy z rodzicami uczniów. Dodatkowym atutem sprzyjającym poznawaniu realiów życia szkolnego jest udział praktykantów w zajęciach z uczniami wymagającymi indywidualizacji, np.: zajęciach rewalidacyjnych oraz rozwijających zainteresowania uczniów. Najlepiej, jeśli studenci sami zmierzają ze specyfiką prowadzenia tych lekcji. Ponadto nasi praktykanci pełnią razem z opiekunem dyżury na przerwach, co daje możliwość poznania kolejnych aspektów pracy w szkole.

Warto też, aby studenci aktywnie włączyli się w przygotowanie różnych projektów, akcji czy uroczystości organizowanych przez szkołę, np. ślubowania klas pierwszych. Istotne jest także zapoznanie każdego praktykanta z problemami dydaktycznymi i wychowawczymi dotyczącymi poszczególnych zespołów klasowych.

---

<sup>6</sup> M. Głowska-Sołdatow, *Uczeń rozumie, co nauczyciel miał na myśli – kontrowersje wokół operacjonalizacji celów*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 221.

Ważne jest również przypomnienie studentowi elementów jednostki lekcyjnej. Konieczne jest wskazanie mu popełnionych błędów oraz mocnych stron jego pracy z uczniem. Należy też uczyć optymalnego wykorzystania czasu na lekcji oraz osiągania zamierzonych celów. Trzeba uświadomić praktykantowi, jak ważne jest ocenianie uczniów, że jest to cząstkowa informacja o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku<sup>7</sup>. Warto dodać, że studenci odbywający praktykę pod naszą opieką samodzielnie przygotowywali scenariusze zajęć i szczegółowo zaplanowali pracę ucznia i własną. Umiejętnie organizowali czynności, aby dzieci w odpowiednim czasie i we właściwym tempie wykonały zaplanowane zadania. Z reguły praktykanci prawidłowo integrowali treści programowe i dobrze zarządzali czasem. Umiejętnie wplatali treści wychowawcze w tok zajęć. Studenci stwarzali też przyjazną atmosferę, stosując wzmocnienia pozytywne. Zbyt rzadko jednak posługiwali się metodami aktywizującymi. Wielu studentów nie znało ich lub myliło je z formami pracy. Praktykanci unikali zadań niestandardowych i tych o podwyższonym stopniu trudności wymagających od uczniów wykonania wielu operacji myślowych. Ponadto studenci rzadko stosowali zadania otwarte, a tym samym nie organizowali sytuacji sprzyjających ujawnianiu pomysłowości dzieci. Często ograniczali się tylko do zadań zawartych w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń. Rzadko odnosili się do rzeczywistości oraz doświadczeń dziecka. Z obserwacji moich i nauczycieli wynika, że studenci z reguły nie przywiązywali należytej uwagi do prze-myślanej, podsumowującej notatki z lekcji. Zdarzało się, że jako zapis podsumowujący proponowali tylko wyrazy z trudnością ortograficzną lub fragment czytanego tekstu.

Nadmienić trzeba, że systematyczne informowanie praktykanta o poziomie jego osiągnięć, o dobrych i słabszych stronach, postępach czy porażkach pomaga mu na bieżąco korygować swoje zachowania i doskonalić warsztat. Ocenianie odgrywa ważną rolę w kształtowaniu u studenta umiejętności analizy oraz ewaluacji własnych działań i pracy. Dzięki ocenianiu i samooceniu w trakcie odbywania praktyk, student uczy się poznawać lepiej siebie i monitorować własny proces dojrzewania do zawodu nauczyciela. Uczyć samoocenia mogą tylko ci nauczyciele, którzy potrafią oceniać siebie i innych<sup>8</sup>. Po rozmowach ze wszystkimi opiekunami praktyk w mojej szkole uważam, że praktykant powinien samodzielnie przeprowadzić jak największą liczbę zajęć lekcyjnych. Pozwoli to studentom m.in. lepiej zarządzać czasem na zajęciach oraz zwrócić uwagę na pracę wszystkich dzieci. W większości koncentrują się oni na zrealizowaniu celów, które sobie założyli i nie zwracają uwagi na uczniów mających problemy z wykonaniem wyznaczonego im zadania.

Nauczyciele oczekują od studentów gotowości do podjęcia trudu sumiennego przygotowania się do prowadzonych zajęć oraz wykonywania estetycznych i ciekawych pomocy dydaktycznych. Wskazują także na potrzebę bardzo dobrego przygotowania

---

<sup>7</sup> B. Urbanek, *Ocenianie – sztuka czy umiejętność*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2008, s. 211.

<sup>8</sup> J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2009 s. 413.

merytorycznego oraz potrzebę posiadania kompetencji emocjonalno-motywacyjnych. To jednak niejednokrotnie pozostaje w sferze oczekiwań, ponieważ coraz częściej zdarza się, że studenci niechętnie piszą scenariusze lekcji, które w dobie komputeryzacji nie stanowią aż tak wielkiego obciążenia. To samo dotyczy pomocy dydaktycznych.

Wszystkich studentów odbywających praktykę pod naszą opieką cechował wysoki poziom kultury osobistej. Wielu potrafiło stworzyć atmosferę, w której uczniowie mieli zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa i akceptacji. Praktykanci tak aranżowali sytuacje edukacyjne, aby każde dziecko mogło bez większego trudu i z poczuciem sukcesu zdobyć nowe kompetencje. Na przykład na lekcje wychowania fizycznego odpowiednio się przygotowywali, przeprowadzali je zgodnie z założeniami. Dbali o bezpieczeństwo podczas wykonywania zadań przez uczniów, przestrzegali zasad BHP oraz zwracali uwagę na odpowiedni strój sportowy. Precyzyjnie i swobodnie demonstrowali większość ćwiczeń, aktywnie uczestniczyli w grach zespołowych. Uczniowie z życzliwością i zaciekawieniem przyjmowali studentów, spodziewając się ciekawych zabaw i nowych doświadczeń.

Na koniec stwierdzam, że w czasie odbywania praktyk przez potencjalnych kandydatów na nauczycieli należy:

- przypominać o efektywnym wykorzystaniu wiedzy teoretycznej w praktyce,
- pobudzać kreatywność, pomysłowość,
- motywować do większego wysiłku intelektualnego,
- dążyć do wzbogacania warsztatu pracy,
- wdrażać do właściwego rozumienia praktyk pedagogicznych jako praktyki asystenckiej,
- kształcić umiejętności wpływania wychowawczego na proces dydaktyczny,
- monitorować przebieg praktyk w celu podnoszenia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- obligować do systematycznego prowadzenia dokumentacji.

Zmieniający się dynamicznie świat, który stawia nauczyciela przed nowymi wyzwaniami, wymusza także ustawiczną aktualizację jego kompetencji. Zatem priorytetowym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany. Oznacza to otwarcie nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia na innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym pełnieniu roli zawodowej<sup>9</sup>. Nie wszyscy studenci są tego świadomi. Po zakończeniu praktyk twierdzą, że praca nauczyciela wcale nie jest tak łatwa, jak myśleli wcześniej. Ten czas przygotowania do zawodu to świetny sprawdzian dla studenta, czy nadaje się do wykonywania zawodu nauczyciela, czy też nie. Wielu praktykantów ma wrodzony talent pedagogiczny, w pracy z dziećmi stosuje ciekawe formy i metody pracy. Chciałabym podkreślić, że spośród 13 nowo zatrudnionych przeze mnie nauczycieli, dziewięć odbywało praktyki w naszej szkole. Warto więc stale podnosić poziom praktyk pedagogicznych i dbać o to, aby stały się one czasem twórczym, umożliwiającym wymianę poglądów, pomysłów oraz doświadczeń.

---

<sup>9</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 188.





## *Jakość praktyk i ich ewaluacja*

Agnieszka Pawelczyk

We współczesnym świecie jakość i skuteczność nauczania zyskuje coraz wyższą rangę. Z tego względu tak ważne staje się właściwe przygotowanie studentów do pełnienia roli nauczyciela-wychowawcy. Rola ta w dzisiejszej szkole jest wielowymiarowa. Dotyczy ona realizacji trzech podstawowych funkcji szkoły: kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej<sup>1</sup>. Wincenty Okoń stwierdził, że niemałe znaczenie pełnią w tej mierze kwalifikacje nauczycielskie, które rozumiał jako zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania zawodu, na które składają się: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza i umiejętności zawodowe, umiejętność organizowania i usprawnienia pracy, uzdolnienia oraz zainteresowania<sup>2</sup>.

Dobre przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno zatem prowadzić do nabycia przez studenta wysokich kwalifikacji zawodowych. Bez wątplenia w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli niezwykle istotne znaczenie należy przypisywać praktykom zawodowym (pedagogicznym)<sup>3</sup>, które są kuźnią kadr oraz empiryczną przestrzenią edukacyjną, w której ma miejsce konfrontacja teorii z zachowaniami uczniów, studentów oraz nauczycieli<sup>4</sup>. Są one specyficznym obszarem i terenem, na którym przyszły nauczyciel ma sposobność sprawdzenia i zweryfikowania swoich umiejętności oraz odkrycia własnych predyspozycji do pełnienia roli nauczyciela XXI wieku. Czas praktyki to także możliwość refleksji: Czy na pewno chcę być nauczycielem?

---

<sup>1</sup> Zob. np. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 grudnia 2008 roku*.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 155.

<sup>3</sup> J. Grzesiak, *Wprowadzenie do profesjonalizmu przyszłego nauczyciela*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010, s. 7.

<sup>4</sup> K. Wenta, *Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne*, w: *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzos, Konin 2011.

Od dwóch lat pełnię rolę opiekuna praktyk pedagogicznych w Szkole Podstawowej nr 1 w Koninie, w ramach projektu: „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” i mam możliwość, przez właściwe współdziałanie ze studentami, nadać procesowi nauczania i wychowania należne mu miejsce, znaczenie i rangę. Bo tylko doskonale przygotowanego studenta do pełnienia roli nauczyciela-wychowawcy można określić mianem właściwego organizatora procesu nauczania i wychowania, doradcy, terapeuty, negocjatora, ewaluatora, kreatora i specjalisty<sup>5</sup>.

Celem moich działań jako opiekuna praktyk pedagogicznych jest spowodowanie, aby obecny student edukacji wczesnoszkolnej już za rok lub za dwa lata został „nauczycielem jutra”, o czym nie raz wspominała Elżbieta Perzycka<sup>6</sup>. W pracy ze studentem bardzo zależy mi, aby stał się on osobą, która nie tylko powinna mieć wiedzę i profesjonalizm, umiejętność krytycznego myślenia, lecz także, aby była zdolna do refleksji zawodowej w działaniu i nad działaniem, osobą z predyspozycjami osobowościowymi do rozwiązywania trudnych i skomplikowanych problemów wychowawczych, jednostką, która jest świadoma bycia nauczycielem, a nie wykonawcą zawodu<sup>7</sup>. Bo kompetentny nauczyciel to taki, który musi wiedzieć, umieć i chcieć<sup>8</sup>. Nauczyciel to zawód i powołanie, zdolności wrodzone i wyuczone, odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, umiejętności poświęcania się dla dobra innych osób oraz miłość do dzieci i praca, która przynosi przyjemność i satysfakcję<sup>9</sup>.

Opiekując się studentami podczas praktyk pedagogicznych, staram się być dla nich wzorem osobowym, ponieważ nie powinno się dopuszczać do tego, aby początkujący nauczyciel był amatorem a nie profesjonalistą na miarę zmiany. Stąd też szczególne znaczenie nabiera zagadnienie swoistego profesjonalizmu nauczycielskiego wśród tych, którzy są studentami i zarazem kandydatami do zawodu nauczyciela<sup>10</sup>. W związku z tym każdego dnia pomagam studentom we wszelkich działaniach, które są zgodne z interesem szkoły, dzieci, rodziców i nauczycieli. Krytycznie i bezstronnie opiniuję ich zachowanie w szkole i w klasie, sumiennie pełnię rolę krytycznego protektora, otwarcie i bezstronnie formułującego informację zwrotną i przekazującego ją w sposób bardzo dyskretny. Wspomagam studenta w jego aktywności, nie narzucam swojej opinii, a równocześnie odnoszę się do niego, jak do partnera, od którego sama mogę się czegoś nauczyć, pamiętając, że współdziałanie ze studentem opierać należy na obustronnym zrozumieniu.

---

<sup>5</sup> Zob. np. J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2011, s. 65.

<sup>6</sup> Zob. np. E. Perzycka, *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006.

<sup>7</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, Warszawa 1997, s. 143.

<sup>8</sup> T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 183.

<sup>9</sup> Z. Żukowska, *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowie” 1993, nr 4.

<sup>10</sup> J. Grzesiak, *Wprowadzenie do profesjonalizmu przyszłego nauczyciela*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010, s. 7.

Jedną z form praktyk pedagogicznych jest obserwowanie lekcji prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna. Obserwacja i analiza całego bogactwa treści, jakie niesie ze sobą każda godzina lekcyjna, a nade wszystko okazja do skontrolowania własnych kwalifikacji i umiejętności, uważam za niewątpliwe atuty każdej praktyki pedagogicznej. Obserwując studentów, łatwo się przekonać, że nic nie jest w stanie zastąpić im bezpośrednich relacji i więzi, jakie tworzą się między nimi a uczniami podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, które sami prowadzą, podczas przerw, które wspólnie spędzają z uczniami oraz wspólnych wycieczek, wyjść czy imprez i uroczystości klasowo-szkolnych.

Wielokrotnie obserwowałam studentów odbywających praktyki pedagogiczne w mojej klasie i, mając w pamięci słowa Richarda I. Arendsa, który twierdził, że efektywni nauczyciele to ci, którzy władają zasobem wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania, dysponują repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, wykazują postawy i umiejętności niezbędne do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów oraz pojmują naukę nauczania jako proces ustawiczny<sup>11</sup>, mogę śmiało powiedzieć, że po ukończeniu cyklu praktyk u studentów odbywających praktyki zawodowe w mojej klasie można było zauważyć początki tak ważnej umiejętności dla każdego nauczyciela, jaką jest efektywne nauczanie, o którym wspominał Richard I. Arends.

Po zakończonych praktykach pedagogicznych studenci bez większego problemu potrafili przeprowadzić obserwację zajęć i wydać koncepcyjną informację zwrotną na jej temat, udoskonalili zasady pisania swoich scenariuszy zajęć, byli w stanie solidnie i sumiennie przygotować się do lekcji, przy mojej pomocy dokonać ewaluacji i oceny sukcesów oraz osiągnięć dzieci, jak również zastosować różnorakie procedury wspomagające uczenie się, w zależności od indywidualnych potrzeb edukacyjnych dzieci.

Praktyki pedagogiczne zaznajomiły studentów w sposób praktyczny ze strukturą programu nauczania i podstawy programowej, wyodrębnianiem celów, dążeń i zadań na każdy dzień edukacyjny, ze wskazywaniem wymagań podstawowych i ponadpodstawowych, operacjonalizacją celów, planowaniem pracy swojej i uczniów, wykorzystaniem czasu na lekcji przez nauczyciela i ucznia, z formami, metodami i sposobami nauczania, z indywidualizacją w nauczaniu, z kształtowaniem u dzieci umiejętności społecznie użytecznych czy operowaniem zdobytą wiedzą podczas rozwiązywania trudnych wyborów.

Praktyki pokazały studentom, na czym polega ocenianie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, przybliżyły im metody konstruowania przyrządów do oceny rozwoju dziecka, jego wiedzy i umiejętności oraz nauczyły ich dokumentowania pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Dzięki praktykom pedagogicznym studenci nauczyli się krytycznie obserwować własne zachowania i dokonywać ich adaptacji oraz generować zmiany we własnym postępowaniu względem innych ludzi. Stali się bardziej troskliwi i potrafili

---

<sup>11</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998, s. 36.

przejawiać w kontaktach z innymi: emocjonalność, serdeczność, poczucie humoru, zrozumienie, cierpliwość i obiektywność. Nauczyli się też słyszeć innych, stali się bardziej bezpośredni w relacjach nauczyciel – uczeń. Jest to szczególnie ważne, ponieważ każdego pedagoga powinna cechować: fachowość, komunikatywność, odpowiedzialność, uczciwość, uczynność, sumienność, tolerancja, wysoka kultura osobista i etyczna, serdeczność, wyrozumiałość, cierpliwość, wysoka kultura języka polskiego, ugruntowana wiedza i umiejętność interesującego jej przekazywania uczniom<sup>12</sup>.

Wielokrotnie rozmawiałam ze swoimi studentami na temat praktyk pedagogicznych odbywanych pod moim protektoratem w Szkole Podstawowej nr 1 w Koninie. W trakcie rozmowy okazało się, że praktyki te pozwoliły studentom nauczyć się, jak pracować z dziećmi, jak wdrożyć się do pracy z grupą uczniów oraz jak bez problemu sprawować kontrolę nad klasą, choć wcale nie było to dla nich łatwe. Jedna ze studentek stwierdziła, że w czasie praktyki nauczyła się, jak być czujnym obserwatorem wszystkich dzieci, ale równocześnie zauważać problemy i kłopoty pojedynczych maluchów. Często studentki podkreślały, że uczniowie są bardzo różnorodni i że należy mieć wzgląd na ich odrębności, a w szczególności należy starać się dowartościowywać słabszych uczniów, pokazać im, że oni też dadzą radę. Inna ze studentek odkryła, że tak naprawdę nie zdawała sobie sprawy, że rzeczy, które dla niej były tak oczywiste i zrozumiałe, mogą sprawiać tak olbrzymie kłopoty uczniom, ale w tej chwili jest już w stanie ocenić, co może, a co nie powinno sprawić dzieciom problemy i że już wie, jak czasowo projektować lekcję, aby się nie spieszyć i dojść do każdego dziecka, które jej na danej lekcji potrzebuje.

Studenci przekonali się także podczas praktyk, jak ważne jest, aby scenariusz lekcji był skrupulatnie sporządzony, po to, aby w czasie zajęć wiedzieć, w jakim kierunku się podąża. Równocześnie zwrócili uwagę, że na lekcji powinno się być elastycznym i nie czynić niczego na siłę, a niekiedy nawet z czegoś zrezygnować czy też odłożyć na potem. Jedna ze studentek niedawno powiedziała, że w trakcie praktyki nauczyła się, jak zaciekawiać dzieci treścią zajęć i jak zaangażować całą klasę do pracy na zajęciach oraz jak zadawać pytania, aby nie były one ani za poważne, ani tym bardziej za proste, przez co odebrałyby dziecku okazję do wysiłku intelektualnego.

Podczas praktyk studenci często podkreślali, jak ważna jest więź, która wytwarza się między nauczycielem a uczniem. Spostrzegli, że idealny kontakt i zrozumienie uzyskuje się o wiele szybciej na gruncie partnerskiego dwugłosu, niż zdecydowanej tresury i musztry, ale równocześnie podkreślali potrzebę zachowania dyscypliny i posłuszeństwa w klasie.

Praktyki nauczyły również studentów, że własne rozdrażnienie, gniew, frustrację czy zniecierpliwienie powinno się ukrywać głęboko w sobie i sprawować kontrolę nad każdą sytuacją. Nabrali też doświadczenia metodycznego, podpatrując u mnie pewne

---

<sup>12</sup> K. Denek, *O innowacji ewaluacji w edukacji decydują nauczyciele*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 13.

sposoby i metody nauczania i wychowania, a także mieli sprzyjającą okoliczność sprawdzić swoje własne pomysły w codziennej pracy z uczniami, dokonując na zakończenie ewaluacji własnych działań w wymiarze wiedzotwórczym i realizacyjnym<sup>13</sup>.

Udział studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie w projekcie „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, realizowanym przy mojej współpracy – nauczyciela Szkoły Podstawowej nr 1 w Koninie, wpłynął bezpośrednio na podniesienie i poprawę jakości kształcenia praktycznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Studenci odnieśli rzeczywiste korzyści z odbywanej praktyki pedagogicznej, ponieważ połączyła ona trzy najważniejsze obszary kompetencyjne: wiedzę przedmiotową, wiedzę profesjonalną i refleksyjne doświadczenie praktyczne<sup>14</sup>. Dobre wykształcenie i przygotowanie zawodowe uodparnia na demagogię i manipulację, sprzyja podmiotowości i otwieraniu się na specyfikę, a także odmienność. Społeczeństwo ludzi wykształconych to społeczeństwo o znacząco wyższych szansach na dobry i dobrze zorganizowany system oraz na cywilizacyjny rozwój<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Z. Pietrański, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia*, w: *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975, s. 196; J. Grzesiak, *Samooceńca ucznia a samooceńca nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Kalisz – Konin 2009, s. 402–403; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 102–110.

<sup>14</sup> A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 161–167.

<sup>15</sup> Raport „Młodzi 2011”, red. K. Szafraniec, Warszawa 2011, s. 112.



## *Jakość praktyk pedagogicznych z punktu widzenia nauczyciela-opiekuna*

Dagmara Kuznowicz-Wolska

Jako wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 9 w Koninie często mam okazję nadzorować i obserwować studentów odbywających praktyki pedagogiczne w naszej szkole. Dlatego chcę podzielić się tym, co pozytywnego zaobserwowałam podczas realizacji praktyk studenckich, a co wzbudzało mój niepokój i obawy. Liczę na to, że moje spostrzeżenia i uwagi przyczynią się do poprawy jakości praktyk pedagogicznych.

Praktyki pedagogiczne stanowią integralną część procesu kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli i podlegają obowiązującym przepisom dotyczącym dyscypliny kształcenia.

Cele ogólne praktyk pedagogicznych to:

- rozwijanie wiedzy o systemie edukacji, funkcjonowaniu różnych placówek udzielających wsparcia opiekuńczo-wychowawczego uczniom i ich rodzinom,
- rozwijanie umiejętności (opiekuńczo-wychowawczych, dydaktycznych) potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela,
- kształtowanie postaw przedsiębiorczości i inicjatywy w zakresie podejmowanych działań pedagogicznych.

Cele szczegółowe:

- rozwijanie wiedzy o funkcjonowaniu szkół i placówek wsparcia w zakresie realizacji zadań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych,
- zapoznanie z bazą lokalową, organizacją pracy, kadrą pedagogiczną oraz dokumentacją prowadzoną w szkołach,
- rozwijanie wiedzy o stosowanych w działaniach pedagogicznych metodach pracy z podopiecznymi,
- rozwijanie umiejętności komunikowania się przy użyciu różnych kanałów i technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak



- i z innymi osobami współdziałającymi w procesie opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym,
- rozwijanie umiejętności projektowania i realizowania samodzielnych projektów pracy zespołowej,
- rozwijanie umiejętności organizatorskich i przywódczych związanych z prowadzeniem grupy podopiecznych,
- rozwijanie umiejętności uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pracy z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod przetwarzania informacji i materiałów,
- kształtowanie postawy otwartości, współpracy w nowych środowiskach pracy pedagogicznej,
- kształtowanie gotowości do podejmowania nowych wyzwań, uczenia się przez całe życie.

Rozpocznę od nurtującego mnie od dawna problemu. Niejednokrotnie zdarza się, że studenci, którzy zgłaszają się na praktykę w szkole, ograniczają się najczęściej do czynności związanych z prowadzeniem zajęć (napisanie scenariusza, przygotowanie pomocy dydaktycznych). Może właśnie dlatego, że jest to dla nich nowe wyzwanie i budzi najwięcej emocji. Najczęściej od strony merytorycznej wykazują doskonałe przygotowanie, jakie nabyli na zajęciach w uczelni. Potrafią świetnie skonstruować scenariusz, który wymaga czasami jedynie niewielkich poprawek i małych podpowiedzi ze strony nauczyciela-opiekuna praktyk. Ważne jest jednak, aby praktykę w szkole rozpocząć od zapoznania się ze strukturą organizacyjną placówki oświatowej, z dokumentacją tej placówki, z działalnością rady pedagogicznej oraz z innymi zadaniami również związanymi z pracą nauczyciela. Chciałabym podpowiedzieć, aby studenci nie obawiali się prosić o dostęp do takiej dokumentacji. Jest to rzeczą oczywistą, a dyrekcja szkoły, jak i opiekun praktyk ma obowiązek zapoznania praktykanta z dokumentacją dotyczącą szkoły i robi to bardzo chętnie. Pamiętajmy, że niezbędne jest dokładne zapoznanie się ze statutem placówki, a także ze sposobem prawidłowego prowadzenia wszelkiej dokumentacji, a co za tym idzie przede wszystkim dziennika lekcyjnego. Każdy praktykant, zanim rozpocznie prowadzenie zajęć z dziećmi, powinien również znaleźć się w każdej sytuacji dotyczącej pracy nauczyciela i ucznia. A wiemy, że nie są to tylko zajęcia z dziećmi w klasie.

Podczas odbywających się u nas praktyk zachęcam studentów do wieloaspektowego działania, które pomogą dogłębnie zapoznać się pracą pedagoga. Oprócz zapoznania się ze wspomnianą wcześniej bardzo ważną dokumentacją, studenci przeprowadzają szereg rozmów z nauczycielami uczącymi innych przedmiotów. Są obecni na naradach pedagogicznych. Odbywają rozmowy z psychologiem i pedagogiem pracującym w naszej szkole. Przeglądają dokumenty dotyczące uczniów z trudnościami w nauce i zachowaniu. Zapoznają się z literaturą pomocną w przygotowaniu się do zajęć z dziećmi. Są obecni na zebraniach z rodzicami. Dowiadują się, jak wyglądają relacje nauczyciel – rodzic, poznają przy okazji niektórych opiekunów

dzieci. Uczestniczą również w spotkaniach uczniów z psychologiem, policjantem, lekarzem. Są obecni na uroczystościach szkolnych, balach, konkursach dla uczniów. I, co jest bardzo ważne, wspólnie z uczniami przygotowują przedstawienia teatralne, występy muzyczne. Ze swej strony proponuję również wspólne wyjazdy na wycieczki szkolne, do kina, na basen. Zachęceni przeze mnie spędzają czas z dziećmi nie tylko w czasie zajęć, ale również podczas przerw, obserwując ich zachowania, które ich czasem zaskakują. Szukają wówczas ciekawych rozwiązań dotyczących bezpiecznej zabawy i właściwego zachowanie uczniów na korytarzu czy boisku szkolnym.

Choć studenci przychodzą z dość dużym bagażem wiedzy na temat, jak mają przebiegać praktyki, uważam, że od nas, nauczycieli-opiekunów zależy, czy w pełni skorzystają z możliwości zdobycia cennego doświadczenia. To my powinniśmy odpowiedzieć, na co warto zwrócić uwagę, w jakich sytuacjach powinien być obecny student, aby wiedza na temat zawodu, który sobie wybrał, była jak największa. Jeszcze nigdy nie spotkałam się z tym, żeby moje propozycje większego zaangażowania się w pracę z uczniami (czasami zamieniające się w wolontariat) podczas praktyk były przez studentów przyjmowane nieprzychylnie. Zdarzało się też, że niektórym zadaniom studenci nie zdołali sprostać. Pamiętajmy jednak, że w trakcie praktyki uczymy się także na własnych błędach. Praktykanci mają prawo do ich popełniania. Ważne jest, aby je dostrzegali i skutecznie poprawiali.

Bardzo cenię w praktykantach ich zaangażowanie i chęć zdobycia jak największego doświadczenia. Podoba mi się, kiedy obserwacja zajęć jest czynna, a studenci starają się być podczas obserwowania jak najbardziej aktywni. W czasie zajęć przechadzają się po klasie, podchodzą do uczniów, aby zobaczyć, jak i czy w ogóle radzą sobie z zadaniami i poleceniami nauczyciela, starają się pomóc. Sami także, jeśli czegoś nie rozumieją lub nie wiedzą, pytają, aby wynieść z tych zajęć jak najwięcej informacji.

Myślę, że po zdobyciu niezbędnej wiedzy, doświadczeniu różnych sytuacji, w jakich znajduje się zarówno nauczyciel, jak i uczeń, a także po obserwacji zajęć poprzedzających, student dopiero może czuć się przygotowany do planowania i prowadzenia samodzielnych zajęć. Pozwolę sobie zacytować słowa jednego ze studentów odbywającego praktyki w szkole, które brzmiały następująco: „Nic nie zastąpi praktyki. To podczas zajęć lekcyjnych z pierwszoklasistami, w których uczestniczyłem w roli obserwatora, a później w roli nauczyciela, zobaczyłem i poznałem, czym tak naprawdę jest nauczanie. Dlatego na pytanie: Czy praktyki studenckie są potrzebne? Czy ich odbywanie ma sens? Zawsze odpowiem, że owszem, jak najbardziej są potrzebne, a nawet niezbędne”.

Praktyki pedagogiczne wdrażają studentów do przyszłej pracy zawodowej oraz praktycznie przygotowują ich do pełnienia obowiązków nauczyciela. Im więcej bowiem kontaktów ze szkołą mają przyszli nauczyciele, im więcej mają dobrego nadzoru ze strony nauczycieli – opiekunów, tym łatwiejszy jest potem ich start zawodowy.



## *Nowe ujęcia sytuacji doświadczania lektury w szkole wobec poprawy jakości praktyki pedagogicznej*

Wiesława Kozłowska

### Czytanie jako doświadczanie lektury

Ludzie mówią często, że życie jest jak podróż. Z tej perspektywy można też spojrzeć na proces czytania książek. Przywołana analogia jest o tyle trafna, że pozwala unaocznić, że czytanie stron utworu literackiego przypomina wędrówkę. Wyruszam w przekonaniu, że znam cel, znam swoje oczekiwania dotyczące książki, bo sama ją wybrałam. To jednak nie oznacza, że nie spotka mnie coś zaskakującego w drodze. Autor za sprawą wykreowanej fikcji może mnie zaprowadzić w rejony dotąd mi nieznanne – nowa konwencja, oryginalne ujęcie motywu, na pozór zbanalizowanego, śmiało odślonięcie tajników duszy ludzkiej. Czytanie może być też mozolne jak brnięcie w trudnym terenie, bo widać warsztatowe niedociągnięcia, bo zbyt trywialne ujęcie tematu. Czytanie może także ofiarować momenty olśnień i zachwyty np. nad brawurowo poprowadzoną akcją, zaskakującym sposobem wykorzystania języka. Aby czytelnik mógł przeżywać różne stany emocjonalne i intelektualne, musi... czytać, dużo czytać. Jednak w naszych czasach – kryzysu czytelnictwa i kryzysu arcydzieł – najtrudniej o chęć częstego kontaktu z dziełem literackim. Według różnych sondaży, z czytelnictwem jest w miarę dobrze w szkole podstawowej. Gorzej rzeczy się mają w gimnazjum i liceum. Zawsze jednak czytanie jest aktem doświadczania autorskiej propozycji. Czytelnik przepuszcza ją przez filtr osobistego doświadczenia życiowego i literackiego. Współczesne literaturoznawstwo koncentruje się właśnie na fenomenie przeżycia literackiego, jednostkowego konkretyzowania przedstawionego fikcyjnego świata, niepowtarzalności indywidualnego kontaktu z dziełem literackim. W takiej aurze trwają poszukiwania dróg wyjścia z czytelniczego i edukacyjnego impasu. Moim zadaniem jest przybliżyć kilka nowych strategii pracy z tekstem zaproponowanych zarówno przez teoretyków literatury, jak i animatorów kultury i nauczycieli praktyków.

## Nauczyciel jako krytyk literacki

W zapisach nowej podstawy programowej podkreśla się, że wszelkie działania z książką w przedszkolu i w edukacji wczesnoszkolnej powinny zmierzać do tego, aby każde dziecko miało potrzebę kontaktu z literaturą piękną i lubiło czytanie. Ważnym elementem, który buduje przekonanie, że świat lektur jest ciekawy, a czytanie jest pasjonującym przeżyciem, jest możliwość zetknięcia się z interesującymi tekstami literackimi. W ten sposób dotykamy kwestii zestawu lektur dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Za sprawą nowej podstawy programowej nauczyciel stanął w obliczu konieczności bycia kimś, kto wie, jakie książki podsunąć uczniowi; wie też, jakie pozycje zaproponować bibliotekarzowi szkolnemu do zakupienia. W ten sposób na barki nauczyciela nałożono trud wyboru pozycji wartych czytania dzieciom. Świątły nauczyciel rozumie, że nie może ograniczyć się do utworów, które sam w przeszłości czytał. Wszak świat się zmienił i zmienił się współczesny dziecięcy czytelnik. Zadaniem nauczyciela jest więc śledzenie nowości czytelnicznych, który musi się stać krytykiem literackim wydającym sądy wartościujące o dziele literackim. Czy współczesny nauczyciel dobrze się czuje w skórze krytyka literackiego? Większość ankietowanych nauczycieli przyznaje, że potrzebuje wsparcia jakiegoś autorytetu bądź woli powołać się na cudze wybory.

Jak nauczyciele radzą sobie z trudnością doboru lektur? Chętnie i z ufnością zdają się na propozycje z zeszytu lektur zaproponowanego przez wybrane wydawnictwo. Co w zeszytach lektur można znaleźć? Przykładowo, gdy sięgnie się do zeszytu lektur wydawnictwa Żak, zatytułowanego „W świecie książek”<sup>1</sup>, znajdzie się lektury podstawowe – 12 pozycji ze starej listy lektur, a także lektury dodatkowe – 11 pozycji z nowości wydawniczych. Pojawiają się nowe nazwiska literatów współcześnie uznanych, takich jak np.: Anna Onichimowska, Joanna Papuzińska, Gianni Rodari, Ian Whybrow. Autorki zeszytu lektur dołączyły tabelkę ułatwiającą wybór książek do czytania w klasie, a opracowanej zarówno na podstawie Złotej Listy (Fundacji ABCXXI), jak i propozycjach nauczycieli dotyczących książek rekomendowanych w różnych źródłach. Z tabelki wynika, że autorki zeszytu lektur uznały, że ważne są następujące wyznaczniki pomagające nauczycielowi wybrać spośród 21 propozycji kilka do opracowania w klasie. Oto te kryteria:

- proza (15 tytułów),
- wiersz (4 tytuły),
- obszernie książki (8 tytułów),
- zabawna, humorystyczna książka (16 tytułów),
- realistyczna fabuła (4 tytuły),
- świat przedstawiony z elementami fantastycznymi (15 tytułów),
- książki zawierające ilustracje (13 tytułów).

---

<sup>1</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Raczyńska, *W świecie książek. Zeszyt lektur, klasa II*, Żak, Warszawa 2008.

Jak widać, dominuje przekonanie, że dzieci powinny czytać przede wszystkim książki pogodne (76% tytułów) i zawierające sporą dawkę fantastyki (71% tytułów). Zarówno nauczyciele, jak i studenci akceptują powyższą taktykę doboru lektur. Nie widzą nic niewłaściwego w tym, że brakuje ważnych kryteriów doboru dzieł literackich. Są to kryteria<sup>2</sup> sygnalizujące, że wędrówka przez fikcyjny świat przedstawiony staje się pasjonującym doświadczeniem czytelnika, przybliżającym go do rozumienia siebie i innych ludzi:

- właściwości warstwy psychologicznej tekstu,
- wyróżniki warstwy artystycznej tekstu,
- aspekt etyczny utworu.

Literaturoznawcy i animatorzy kultury chętnie podpowiadają nauczycielom, aby wartościowych i ciekawych książek szukali wśród nagrodzonych pozycji różnych renomowanych konkursów<sup>3</sup> literatury dziecięcej. Myślę, że warto wspomnieć o następujących:

- Konkurs Literatury Dziecięcej im. Haliny Skrobiszewskiej, organizowany od 2009 roku przez Muzeum Książki Dziecięcej,
- Nagroda Literacka im. K. Makuszyńskiego, ustanowiona w 1994 roku przez Fundację „Książka dla Dziecka” i miesięcznik „Guliwer”; premiowane są utwory pogodne, przesyczone humorem i cechujące się silną wiarą w prymat dobra,
- Nagroda PTWK, Nagroda Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek ustanowiona w 1957 roku, przyznawana każdego roku w Konkursie na Najpiękniejszą Książkę Roku pod kątem jej walorów edytorskich,
- Nagroda Roku ustanowiona w 1988 roku, a powołana początkowo przez Fundusz Literatury, a finansowana później przez Polską Sekcję IBBY; jury składające się zarówno z krytyków literackich, badaczy literatury dla dzieci i młodzieży nagradza corocznie twórców literatury, ilustracji książkowej, przekładu, krytyki literackiej oraz propagatorów książki i czytelnictwa,
- Nagroda im. Hansa Christiana Andersena to wyróżnienie przyznawane co dwa lata przez Międzynarodową Izbę ds. Książek dla Młodych (IBBY) autorom i ilustratorom książek dla dzieci; nagroda ta nazywana bywa Małym Noblem.

Bycie nauczycielem i jednocześnie krytykiem literackim oznacza gotowość na zmaganie się z tekstem dotąd nieopracowanym. Wymaga przyznania, że utwór jest jak zagadka, którą nie zawsze się da rozwikłać. „Samo jednak zmaganie się z sensem dzieła staje się intelektualną przygodą, która [...] otwiera na inne perspektywy oglądu świata”<sup>4</sup>.

## Nowe sposoby pracy z tekstem literackim

Perspektywa spojrzenia na czytanie jako efekt transakcji między czytelnikiem a tekstem oznacza, że czytelnik, korzystając z zasobu własnych doświadczeń życiowych

<sup>2</sup> M. Taraszkiewicz, *Książki warte czytania... dzieciom*, CODN, Warszawa 1995.

<sup>3</sup> B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Ossolineum, Wrocław 2002.

<sup>4</sup> A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, „Edukacja” 2012, nr 2, s. 39.

i znajomości konwencji oraz kodów literackich, mierzy się w trakcie czytania z własnymi oczekiwaniami wobec tekstu. Jest więc czytelnikiem aktywnym. Jakie strategie pracy w szkole kształcą czytelnika otwartego na literacką różnorodność, gotowego zaangażować się intelektualnie, emocjonalnie, gotowego na trud osobistego odczytania dzieła literackiego?

Myślę, że wyżej wymienione warunki spełnia metoda przekładu intersemiotycznego. Po czym ją rozpoznać? Oto charakterystyczne jej komponenty.

Metoda przekładu intersemiotycznego opiera się na założeniu<sup>5</sup>, że tę samą informację można wyrazić w postaci mowy, pisma, gestu, rysunku, dźwięku. Nie jest przy tym obojętne dla odbioru tej informacji, jaką drogą zostanie ona przekazana, ponieważ każdy system semiotyczny odznacza się właściwą mu sprawnością komunikowania się i określonymi ograniczeniami w tym zakresie. Na przykład pismo w sposób bardzo sprawny przekazuje treści abstrakcyjne. Przy pomocy mowy natomiast (np. przez użycie barwy głosu, jego natężenia, intonacji, akcentów wyróżniających) doskonale przekazujemy nasze emocje. Pełne powodzenie ćwiczeń sprawnościowych opartych na przekładzie intersemiotycznym uzależnione jest od dwóch warunków:

- uczeń powinien dysponować pewną wiedzą na temat właściwości różnych systemów semiotycznych (np. języka plastycznego),
- przeniesienie znaków słownych w inny system znaków (np. udostępnienie metafory w rysunku) powinien być punktem wyjścia do wypowiedzenia się na temat własnych prób przekładu.

Drugą metodą świetnie sprawdzającą się w edukacji wczesnoszkolnej jest analiza pozawerbalna. Według Alicji Baluch<sup>6</sup> jej istotą jest analiza tekstu oparta na działalności manipulacyjnej, plastycznej i ruchowej. Jest poszukiwaniem pozasłownych sposobów konkretyzacji utworu w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania, gier, mówienia. Zatem analiza pozawerbalna utworu poetyckiego przekłada obraz literacki na wypowiedź plastyczną, ruchową (gestyczną, mimiczną) czy dźwiękową (muzyczną lub recytacyjną). Jest szukaniem w innych systemach znaków odpowiedników znaczeniowych.

Jakie jeszcze inne – już zdecydowanie nowsze propozycje – warto podsunąć nauczycielom, opiekunom praktyk studenckich?

Czytanie jako akt twórczy. Jest to propozycja, aby tak organizować pracę z tekstem literackim, aby czytelnik przyjął postawę aktywną, aby miał szansę wykazać się twórczymi aspektami czytania. Właśnie w ramach prezentowanej strategii powstała metafora podróżnicza. Stwierdzenie bowiem, że czytanie jest jak podróż, wydobywa z aktu czytania podmiotową wolność czytelnika oraz ukazuje tę czynność jako akt

---

<sup>5</sup> A. Dyduch, *Metody kształcenia sprawności językowej*, Kraków 1988.

<sup>6</sup> A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984.

twórczy. Według zamysłu Marty Rusek<sup>7</sup> lekcje z dziełem literackim to działania okalające indywidualną lekturę, a jej trzonem jest indywidualna lektura. Prezentowana strategia edukacyjna oparta jest na trzech fazach:

- faza I – to przygotowanie do lektury polegające na wzbudzeniu motywacji do czytania, na zapoznaniu uczniów z kulturowymi kontekstami, na wprowadzeniu informacji o konwencjach gatunkowych,
- faza II – to proces poznawania utworu, prywatny akt lektury,
- faza III – to czas refleksji, czas zderzeń indywidualnych odczytań, jednostkowych konkretyzacji. Zawsze są one odmienne, ponieważ każdy czytelnik „wchodzi w tekst” z bagażem innej wrażliwości, odmiennych doświadczeń życiowych i literackich. Porównywanie konkretyzacji i ustalanie pola wspólnych interpretacji staje się fascynującą przygodą intelektualną dla uczestników spotkania. Sprawia, że nauczyciel ma narzędzie, dzięki któremu może zapobiegać pasywności uczniów i realizować postulat indywidualizacji kształcenia.

Nastawienie na aktywność czytelnika występuje także w propozycji metodycznej koncepcji nazwanej „oswajaniem ze sztuką słowa”. Firmują ją między innymi Wiesława Żuchowska i Alicja Baluch. Ich starannie opracowana propozycja jest zbieżna z kierunkiem, jaki wyznacza współczesna psychodydaktyka. Chodzi przecież o organizowanie sytuacji i warunków ujawniających, wyzwalaających i rozwijających postawę twórczą uczniów.

Oswajanie ze sztuką słowa<sup>8</sup> to propozycja skierowana do nauczycieli uczniów młodszych. Jej wyróżnikami są następujące słowa kluczowe: metoda czynnościowa, odbiór aktywny, lektura rozumiejąca, analiza funkcjonalna. Warunkiem realizacji zajęć są następujące założenia:

- należy uczyć rozumiejącej lektury pojedynczego tekstu, aby formułować uogólnienia dotyczące literatury jako sztuki słowa,
- kreować w szkole sytuacje edukacyjne oparte na odbiorze aktywnym, tzn. ukierunkowanym na obserwację sposobu ekspresji wypowiedzi literackiej, dzięki czemu u czytelnika kształci się nastawienie estetyczne wobec literatury,
- celowo dobierać teksty literackie, aby systemowo i etapowo budować kompetencje czytelnicze,
- proponować zadania do tekstu epickiego i lirycznego oparte na analizie funkcjonalnej, której celem jest odstąpienie zasady konstrukcyjnej utworu i celowości ukształtowania warstwy słownej,
- posługiwać się metodą czynnościową, której istotą jest pozawerbalna analiza tekstu, realizowana krok po kroku pod kierunkiem nauczyciela; uwzględnia ona takie zadania, które wymagają działań manipulacyjnych i prowadzą zarówno do unaocznienia idei tekstu, jak i do jego refleksyjnego przeżycia,

---

<sup>7</sup> M. Rusek, *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna*, „Edukacja” 2012, nr 2, s. 49.

<sup>8</sup> W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992.



- budować problemowe sytuacje edukacyjne, aby doszło do nazwania dostrzeżonych w tekście trudności w odczytaniu przesłania tekstu oraz do prób weryfikacji postawionych hipotez, co wymaga obserwacji ukształtowania tekstu.

Przedstawione dotychczas dydaktyczne propozycje łączy przekonanie, że czytanie jest twórczym działaniem, że podstawową umiejętnością jest czytanie krytyczne i że czytelnik ma prawo do swobody poszukiwania uzasadnienia dla swoich interpretacji. W podobnym duchu są utrzymane trzy ostatnie – szeroko propagowane przez animatorów kultury – propozycje dla nauczycieli.

Pierwsza to pogłębianie odbioru literackiego przez porównywanie dzieł literackich i filmowych. Dodam, że nie chodzi tylko o adaptacje filmowe dzieł literackich. Propozycja wyrasta z obserwacji, że współcześnie film jest najobszerniejszą przestrzenią autentycznych doświadczeń świadomego, kontemplacyjnego i refleksyjnego kontaktu z uporządkowaną sekwencją znaków. Film jest tekstem kultury, tak jak dzieło literackie. Podobieństwo w czynności odbioru obu dziedzin sztuki polega na prowokowaniu do reakcji emocjonalnych, spontanicznych aktów wartościowania, porównywania autorskich punktów widzenia z poglądami odbiorców. Noell Carroll (badacz z kręgu kognitywnej teorii kina) podkreśla znaczenie odruchowego oceniania dzieła filmowego. Odruchowość praktyki wartościowania filmów sprzyja kształtowaniu się nawyku refleksyjnego odbioru także tekstów innego typu. Sprzyja też akceptacji prawa do komentarza każdego widza czy odbiorcy innej gałęzi sztuki. Uczy także rozpoznawania własnych, indywidualnych preferencji. Dla nauczyciela najistotniejsze jest, że dyskusja o filmie jest rozmową połączoną z jego ocenianiem wykraczającym poza sferę jego indywidualnych preferencji, a wręcz przenosi się w obszar „obiektywnej ewaluacji” – wg terminologii Carrola<sup>9</sup>. Angielski badacz proponuje narzędzie, które nazywa kategoryzacją. Aby ocenić film, należy odwołać się do obiektywnych (a nie subiektywnych) kategorii, takich jak na przykład konwencja, gatunek, motyw. Właśnie ocenianie filmu przez kategoryzowanie zbliża współczesnego odbiorcę kultury do literatury pięknej. Dyskurs o literaturze może zatem odbywać się przez film. Staje się on kontekstem dla czynności interpretacyjnych, typowo literackich.

Do tej pory prezentowałam pomysły pracy z tekstem oparte na postawie autonomii i twórczej aktywności uczniów. W związku z tym można postawić pytanie o prymat twórczej postawy czytelnika dzieła literackiego. Stanisław Bortnowski<sup>10</sup> podkreśla, że pedagogika przecenia znaczenie twórczości. Zgadza się jednak, że szkoła powinna kształcić osoby pełne inicjatywy, otwarte na wyzwania współczesnego świata. Hasło podmiotowości wpisane jest w nową podstawę programową. Jednak wg badaczy z wielu ośrodków akademickich badających w latach 2008–2009 realizację wprowadzonej w 1999 roku reformy oświaty, są to hasła bez pokrycia. Okazuje się, że ponad 50% dziesięciolatków uważa, że nauczyciel nie akceptuje ich

---

<sup>9</sup> W. Bobiński, *Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania*, „Edukacja” 2012, nr 2, s. 56.

<sup>10</sup> S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Stentor, Warszawa 2005.

prawa do niezgadzania się z jego poglądami. Jak się okazuje, zapisy o prawie ucznia do dokonywania wyborów czy prawa do wolności nie przynależą do sfery powszechnej praktyki szkolnej<sup>11</sup>. W związku z tym nowe sposoby pracy nad dziełem literackim mogą nie uzyskać powszechnej akceptacji nauczycieli. Są jednak też takie nowe ujęcia pracy z tekstem, które nie wymagają twórczej postawy. Są to rozwiązania odwołujące się do metody projektu edukacyjnego.

Metoda projektu edukacyjnego polega – w przypadku edukacji polonistycznej – na zespołowym planowaniu, a potem samodzielny wykonywaniu działań skoncentrowanych wokół konkretnego pytania czy problemu związanego z wybraną książką. W efekcie ich pracy powstaje prezentacja, album, wystawa, referat, przedstawienie czy model. Wypracowany produkt jest publicznie prezentowany szerszej publiczności. Przykładem wykorzystania metody projektu literackiego jest propozycja propagowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Kontakt z książką ma stać się bodźcem do rzeczywistej podróży do miejsc związanych z literaturą. Inny pomysł polega na zaplanowaniu wycieczki mentalnej (a więc w wyobraźni) po miejscach ze świata przedstawionego w wybranej lekturze szkolnej. Możliwości techniczne wirtualnego świata internetowego stają się wówczas sprzymierzeńcem czytelnika uważnie śledzącego szczegóły fikcyjnego świata wykreowanego przez pisarza.

## Podsumowanie

Studenci spotykają się na praktykach z różnymi sposobami pracy z tekstem literackim. Mają okazję stykać się zarówno z tradycyjnymi ujęciami, jak i nowymi strategiami czy nowatorskimi ujęciami. W rozmowie z nauczycielem, w refleksji nad propozycją przewodnika metodycznego, w obserwacji podręcznika czy zeszytu lektur pojawia się pytanie, jak warto pracować z tekstem literackim? Odpowiedź wynika zawsze z osobistych doświadczeń i przemyśleń. Zawsze jednak chodzi o to, żeby uczeń czytał, aby szukał dla siebie tej książki, która okaże się dla niego ważna. Dlatego nauczyciel powinien też podróżować po starych i nowych krainach literackich. Życzę im, aby przeżyli inspirujące odwrócenie ról, kończące powieść Małgorzaty Strykowskiej-Zaremby<sup>12</sup>: „Hej, ziomale, jeszcze chwila! Książki o Filipku Zaskrońcu, czyli o mnie, powstały, żeby bawić i pouczać. Bawić oczywiście dzieci, a pouczać dorosłych. Dlatego nie czekajcie, aż rodzice znajdą wolne pół godziny, by wam poczytać. Wy im poczytajcie o Filipku. Niech was posłuchają chociaż przez piętnaście minut, byle każdego dnia. Polska czyta dzieciom, Ty czytaj dorosłym!”

---

<sup>11</sup> H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2011.

<sup>12</sup> M. Strękowska-Zaremba, *Filipek i wakacje*, Warszawa 2011.



# *Edukacja zdrowotna dzieci w kontekście podstawy programowej i poprawy jakości praktyki studenckiej*

Ewa Łechtańska

## Wstęp

„Edukacja zdrowotna jest prawem każdego dziecka, tak jak nauka czytania i pisanie. Umożliwia ona dziecku uzyskiwanie kompetencji do ochrony i doskonalenia zdrowia własnego i innych ludzi”<sup>1</sup>. Tak pisze w jednej z najnowszych publikacji dotyczących edukacji zdrowotnej w szkole Barbara Woynarowska. Nie jest to podejście powszechnie przyjęte. Zarówno dom, jak i szkoła – rodzice i nauczyciele – są przekonani o tym, że musimy nauczyć dzieci czytania i pisanie. Jesteśmy także pewni tego, że dziecko ma osiąść wiedzę, zdobyć umiejętności matematyczne, przyrodnicze, plastyczne i inne. Czy nasze stanowisko jest podobne, jeśli weźmiemy pod uwagę wiedzę dotyczącą zdrowia i zdrowego stylu życia? Czy z równą determinacją kształtujemy umiejętności i postawy w zakresie edukacji zdrowotnej, jak we wszystkich innych obszarach edukacyjnych? Wreszcie, jeśli spojrzymy na siebie jako rodziców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców i zadamy sobie pytanie: Jaka jest nasza wiedza w zakresie zdrowia? Jakie mamy umiejętności, które pozwalają nam wdrażać wiedzę o zdrowiu w naszym codziennym życiu? Jakie prezentujemy postawy prozdrowotne jako dorośli? Czy stanowimy dobre wzorce dla naszych wychowanków – my rodzice i nauczyciele? Czy w aspekcie zdrowia i postaw prozdrowotnych żyjemy tak, jak nauczamy?

Wyniki badań wskazują, że co czwarty uczeń/uczennica wykazują odchylenia od prawidłowego stanu zdrowia. Ponad 30% dzieci w wieku 5–8 lat ma już przynajmniej jeden czynnik sprzyjających chorobie wieńcowej (podwyższone stężenie cholesterolu, podniesione ciśnienie tętnicze krwi, otyłość, bardzo niską aktywność fizyczną), 15–

---

<sup>1</sup> B. Woynarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół podstawowych*, ORE, Warszawa 2012, s. 11.

18% dzieci w Polsce ma nadwagę<sup>2</sup>, ponad 20% populacji w wieku 5–19 lat cierpi na choroby przewlekłe<sup>3</sup>. Szacuje się, że u około 15–20% dzieci i młodzieży występują problemy i zaburzenia psychiczne. Zaburzenia te, coraz powszechniejsze wśród coraz młodszych dzieci, wiążą się z gwałtownymi zmianami społeczno-ekonomicznymi w globalizującym się świecie. Te gwałtowne zmiany stawiają przed młodymi ludźmi wciąż nowe wyzwania również w aspekcie zdrowotnym<sup>4</sup>.

Stan zdrowia człowieka, jego dobre samopoczucie, długość życia zależy od wielu czynników. Główne czynniki, które warunkują nasze zdrowie, to opieka zdrowotna – 10%, czynniki genetyczne – 16%, środowisko – 21% oraz styl życia jednostki – 53%<sup>5</sup>. Podane wartości wskazują, że najważniejszym czynnikiem zewnętrznym, który w sposób znaczący wpływa na rozwój i zdrowie człowieka jest indywidualny styl życia jednostki. Istotnymi elementami naszego stylu życia są te obszary, które w znaczący sposób możemy sami kształtować i mamy na nie bezpośredni wpływ. Wymienić tu należy przede wszystkim sposób żywienia, aktywność fizyczną, szeroko rozumianą higienę, dbałość o bezpieczeństwo. Mimo to, że nasza wiedza na temat wpływu i znaczenia tych czynników na nasze zdrowie jest coraz większa, nadal w zbyt małym stopniu jest wykorzystywana w aspekcie codziennych zachowań zdrowotnych człowieka. Dowodem na to są cytowane poprzednio dane świadczące o licznych problemach zdrowotnych i współczesnych zagrożeniach w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Informacje te uzmysławiają bardzo wyraźnie, w jak dużym stopniu my sami wpływamy na nasze zdrowie. Dlatego niezwykle ważna jest edukacja w zakresie zdrowia.

Zdrowie wg Światowej Organizacji Zdrowia (1948) utożsamiane jest z dobrostanem fizycznym, psychicznym i społecznym, a nie tylko brakiem choroby. Takiej koncepcji zdrowia dzisiaj wiele się zarzuca. Nowe propozycje sprecyzowania pojęcia zdrowia nadal jednak nawiązują do sformułowania WHO, lecz zmiierają w dwóch kierunkach. W pierwszym zdrowie traktowane jest jako „dyspozycja” organizmu. Zdrowie to poddająca się zmianom zdolność człowieka do osiągnięcia pełni własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak również reagowania na wyzwania środowiska. W tym ujęciu zdrowie to pewien potencjał organizmu do wszechstronnego rozwoju i stawiania czoła aktualnym wymaganiom. Drugie ujęcie interpretuje zdrowie jako proces poszukiwania oraz utrzymywania równowagi w obliczu obciążeń, z którymi ma nieustannie do czynienia organizm. Ta propozycja zakłada, że zdrowie, jako proces, ma określoną dynamikę w czasie i zmienia się w zależności od zaistniałych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Zdrowie oznacza zatem pewien stan równowagi między jego poszczególnymi wymiarami. Jakkolwiek

---

<sup>2</sup> M. Bronikowski (opracowanie) i inni, *Jestem aktywny i jem zdrowo. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 2011, s. 6.

<sup>3</sup> E. Góralczyk, *Dziecko przewlekłe chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*, CMPP, Warszawa 2009.

<sup>4</sup> B. Woynarowska (red.), *Organizacja...*, s. 16.

<sup>5</sup> M. Bronikowski (opracowanie) i inni, *Jestem...*, s. 4.

by nie interpretować pojęcia zdrowia, wydaje się, że jedynie trafnym podejściem jest spoglądanie na zdrowie człowieka jako na całość<sup>6</sup>. Całościowy, holistyczny model zdrowia (zwany także biopsychospołecznym czy społeczno-ekologicznym) zakłada, że każdy człowiek jest całością („mniejszą całością”), ale także jest częścią społeczeństwa i szeroko rozumianej przyrody („większej całości”). Między człowiekiem a środowiskiem istnieją skomplikowane powiązania<sup>7</sup>.

## Zależności między zdrowiem i edukacją

Stwierdzono istnienie związków między zdrowiem i edukacją, te dwa obszary są ze sobą ściśle powiązane. Lepsze zdrowie umożliwia lepszą edukację, efektywna edukacja wpływa na lepsze zdrowie. Zależności te można postrzegać w kilku aspektach<sup>8</sup>.

Edukacja stanowi zasób dla zdrowia. Wyniki wielu badań wskazują, że im wyższy poziom wykształcenia, tym niższe wskaźniki śmiertelności, zachorowalności, zachowań ryzykownych, dłuższe trwanie życia. Dlaczego tak się dzieje? Edukacja pozwala ludziom uzyskać wiedzę, zdobyć umiejętności, które są niezbędne, kiedy chcemy dbać o zdrowie i je doskonalić. Ponadto wyższy poziom wykształcenia ułatwia pozyskiwanie innych zasobów, np. dobrej pracy, wyższych dochodów, lepszego radzenia sobie z trudnościami. Natomiast, patrząc od drugiej strony, zdrowie jest zasobem dla edukacji. To właśnie zdrowie umożliwia rozpoczęcie dziecku nauki w szkole w planowanym czasie. Dobre zdrowie umożliwia systematyczne uczęszczanie do szkoły, sprzyja uzyskiwaniu satysfakcjonujących osiągnięć. Prawidłowe funkcjonowanie organizmu, dobre samopoczucie psychiczne i społeczne sprzyjają dobrej dyspozycji do uczenia się, dobremu przystosowaniu do środowiska szkoły, dobrym relacjom z rówieśnikami i dorosłymi. To wszystko jest bardzo ważne i sprzyja uzyskaniu lepszych efektów edukacyjnych. Należy podkreślić, że czynniki wpływające zarówno na zdrowie, jak i edukację, są podobne. Wymienić tu można choćby rodzinę, szkołę, środowisko lokalne, rówieśników, ale także czynniki ekonomiczne<sup>9</sup>.

Szkoła jest jednym ze środowisk codziennego życia, w którym tworzone jest zdrowie uczniów, ale także, w którym mogą występować zagrożenia dla zdrowia<sup>10</sup>. Należy dostrzec ważność oraz sens wdrażania dobrej i rzetelnej realizacji edukacji zdrowotnej dzieci. Dlatego w działaniach dla poprawy zdrowia społeczeństwa niezbędny jest

---

<sup>6</sup> I. Brukwicka, *Edukacja zdrowotna – cele, podmiot, przedmiot i warunki powodzenia*, w: *Edukacja zdrowotna szansą na poprawę jakości życia człowieka*, red. M. Wolicki, B. Wolny, W. Pańczyk, Stalowa Wola 2009, s. 20.

<sup>7</sup> B. Woynarowska (red.), *Organizacja...*, s. 14.

<sup>8</sup> Tamże, s. 9.

<sup>9</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>10</sup> Tamże, s. 10.

udział szkoły i nauczycieli<sup>11</sup>. Uważa się, że systematyczna edukacja zdrowotna w szkole jest najbardziej opłacalną, długofalową inwestycją w zdrowie społeczeństwa<sup>12</sup>.

### Istota i cele edukacji zdrowotnej

Edukacja zdrowotna to złożony proces obejmujący wiele celów. Jest ona nie tylko przekazywaniem informacji na temat zdrowia<sup>13</sup>, ale również wpływa na rozwój umiejętności i kształtowanie postaw dzieci i młodzieży. Docelowo umożliwia uzyskanie kompetencji do ochrony i doskonalenia zdrowia własnego oraz innych ludzi. Przygotowuje do życia w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie, w którym istnieją bardzo liczne zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka. Edukacja zdrowotna sprzyja pozytywnej adaptacji do zmian rozwojowych i wyzwań, jakie niesie codzienne życie. Umożliwia budowanie zasobów dla zdrowia w dzieciństwie, młodości, a także w dalszych latach życia. W istotny sposób zapobiega zaburzeniom oraz zachowaniom ryzykownym dla zdrowia i rozwoju<sup>14</sup>.

Cele, jakie powinna spełniać edukacja zdrowotna w szkole, opisano dość szczegółowo w komentarzu do podstawy programowej wychowania fizycznego. Wydaje się, że podstawowym celem tej edukacji jest pomoc w zrozumieniu uczniom, czym jest zdrowie, od czego zależy i jak należy o nie dbać; identyfikowaniu i rozwiązywaniu własnych problemów zdrowotnych; rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych ludzi; przygotowaniu do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzeniu zdrowego środowiska. Ponadto celem edukacji zdrowotnej jest także niesienie pomocy uczniom w różnych sferach życia, których doświadczają, w poznawaniu siebie, wzmacnianiu poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości; rozwijaniu umiejętności osobistych i społecznych sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia<sup>15</sup>.

Edukacja zdrowotna jest procesem długotrwałym, wymagającym zaangażowania samych uczniów oraz ich rodziców. Skuteczność edukacji zdrowotnej zależy bowiem od tego, czy dzieci przeniosą do swego codziennego życia to, czego nauczą się w szkole. Istnieje wiele dowodów, które wskazują, że wiedza, którą posiadają, nie przekłada się bezpośrednio na działania ludzi na rzecz ich zdrowia<sup>16</sup>. Wynika z tego, że w proces edukacji zdrowotnej są zaangażowane nie tylko dzieci, ale także ich rodzice.

---

<sup>11</sup> B. Zawadzka, *Nauczyciel zdrowia w nowej koncepcji reformy szkolnej*, w: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, KOWEZ, Warszawa 2001, s. 181.

<sup>12</sup> B. Woynarowska (red.), *Organizacja...*, s. 11.

<sup>13</sup> Tamże, s. 13.

<sup>14</sup> Tamże, s. 11.

<sup>15</sup> Podstawa programowa z komentarzami, t. 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa. Ministerstwo Edukacji Narodowej ([www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)), 2009.

<sup>16</sup> B. Woynarowska (red.), *Organizacja...*, s. 12–13.

Jest niezwykle ważne, aby o tym pamiętać. Bowiem to właśnie rodzice mogą pomagać dzieciom wdrażać w codziennym życiu wiedzę dotyczącą zdrowia i przekładać ją na zachowania zdrowotne. Rodzice mogą również swoim stylem życia pokazywać dzieciom właściwe wzorce. To także oni zapewniają odpowiednie warunki życia, poziom wykształcenia, dostęp do opieki medycznej, dóbr kultury. Nie bez powodu coraz częściej uważa się, że główną determinantą zdrowia są czynniki społeczno-ekonomiczne i to od nich w dużym stopniu zależy w efekcie styl życia<sup>17</sup>. Jednak nie należy zapominać, że zdrowie uczniów, ich zachowania zdrowotne zależą w bardzo dużej mierze od szkoły i samych nauczycieli, którzy realizują edukację zdrowotną. Zarówno warunki, jakie stwarza szkoła, a także atmosfera, która w niej panuje, wpływają na dobre samopoczucie uczniów oraz sprzyjają zachowaniu zdrowia w sferze fizycznej i psychicznej. Natomiast sam nauczyciel, jego osobowość, kompetencje zawodowe, styl pracy wpływa na ostateczny kształt realizowanej edukacji zdrowotnej w szkole, a co za tym idzie w dużej mierze także na jej końcowe efekty w odniesieniu do samych uczniów.

Edukacja zdrowotna, traktowana jako podstawowa składowa promocji zdrowia, jest procesem. Proces oznacza, że treści, a także metody nauczania, formy organizacji muszą podążać także (a może przede wszystkim) za ciągłym rozwojem nauk medycznych. Owo podążanie powinno odnosić się do ciągłego pogłębiania wiedzy dotyczącej uwarunkowania chorób oraz możliwości ich eliminowania lub ograniczania, ale także powinno iść w kierunku pojmowania i rozumienia zdrowia w jak najszerszym ujęciu<sup>18</sup>.

## Nowy model szkolnej edukacji zdrowotnej w zapisach podstawy programowej

Od 2009 roku jest wdrażany w szkołach, na wszystkich etapach edukacyjnych, nowy model edukacji zdrowotnej. Do tej pory treści związane ze zdrowiem i zdrowym stylem życia wpisane były w podstawę programową w ramach tzw. ścieżki prozdrowotnej. Oznaczało to, że za realizację zagadnień związanych ze zdrowiem odpowiedzialni byli wszyscy nauczyciele, ale nikt konkretnie. Wpisane w podstawę programową treści zdrowotne miały być przez nich „wplatane” w realizację zagadnień w ramach danego przedmiotu. Tak realizowana edukacja zdrowotna nie przynosiła oczekiwanych efektów. W „nowej” podstawie programowej edukacji zdrowotnej nadano inne znaczenie.

W części wstępnej tego dokumentu MEN, odnoszącym się do I (edukacja wczesnoszkolna), II (klasy IV–VI), III (gimnazja) oraz IV (szkoły ponadgimnazjalne) etapu edukacyjnego, znajduje się zapis: „Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku (postawy) dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 15.

<sup>18</sup> M. Miller, *Zdrowie i edukacja zdrowotna w perspektywie nauk medycznych*, w: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, KOWEZ, Warszawa 2001, s. 14.



zdrowiu”<sup>19</sup>. W poradniku wydanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, który jest poświęcony organizacji i realizacji edukacji zdrowotnej w szkole, Woynarowska podkreśla, że zapis ten po raz pierwszy w historii naszego szkolnictwa nadaje edukacji zdrowotnej tak wysoką rangę wśród zadań szkoły<sup>20</sup>. Przyjęte obecnie rozwiązanie realizacji edukacji zdrowotnej w polskiej szkole jest zgodne z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia. Treści dotyczące zdrowia zostały włączone do wielu różnych przedmiotów/zajęć edukacyjnych. Model taki określany jest jako rozproszony. Ponadto, zgodnie z koncepcją WHO, jeden z przedmiotów nauczania pełni wiodącą rolę w kształtowaniu kompetencji zdrowotnych uczniów. W Polsce tę rolę przypisano wychowaniu fizycznemu. Powiązanie edukacji zdrowotnej z wychowaniem fizycznym jest nowym rozwiązaniem w naszym kraju<sup>21</sup>.

Podkreślić należy także, że w dotychczasowej praktyce treści edukacji zdrowotnej skupiały się przede wszystkim na problematyce zdrowia fizycznego. Nowym elementem edukacji zdrowotnej uwzględnionym w zapisach podstawy programowej są zagadnienia związane ze zdrowiem psychospołecznym i rozwijanie tzw. umiejętności życiowych. Umiejętności (zdolności) życiowe wg WHO to takie, które umożliwiają człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze pozwalające efektywnie radzić sobie z zadaniami i sytuacjami codziennego życia. Umiejętności życiowe należy rozwijać, a następnie doskonalić we wszystkich okresach życia dzieci i młodzieży poczynając od najmłodszych lat<sup>22</sup>.

Nowością w obecnie przyjętych rozwiązaniach realizacji edukacji zdrowotnej jest wyodrębnienie modułu o nazwie „edukacja zdrowotna” obok innych bloków tematycznych. Takie rozwiązanie przyjęto w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Szczegółowe wskazania dotyczące organizacji i realizacji tego nowego modułu opisano w podstawie programowej wychowania fizycznego w części: zalecane warunki i sposób realizacji, a także wyjaśniono w załączonym do niej komentarzu<sup>23</sup>.

Analizując zapisy podstawy programowej, w szczególności dotyczące wychowania fizycznego, zauważa się także inne zmiany. Na I etapie edukacyjnym w podstawie programowej wyodrębniono i nadano nazwę różnym zajęciom edukacyjnym. Należy zwrócić uwagę na to, że tradycyjna nazwa WF została na tym etapie rozszerzona o dodatkowy obszar zagadnień związanych ze zdrowiem. Obecnie przedmiot ten określany jest jako „wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna”. Treści nauczania

---

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku (zmieniające rozporządzenie z 23 grudnia 2008 roku) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – załącznik nr 3 (PP kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych), załącznik nr 4 (PP kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych).

<sup>20</sup> B. Woynarowska (red.), *Organizacja...*, s. 19.

<sup>21</sup> Tamże, s. 16.

<sup>22</sup> Tamże, s. 16.

<sup>23</sup> Podstawa programowa z komentarzami, tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa. Ministerstwo Edukacji Narodowej ([www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)), 2009.

z edukacji zdrowotnej przewidziane do realizacji w klasach 1–3 na tych zajęciach dotyczą przede wszystkim zdrowia fizycznego i są poświęcone zagadnieniom zachowań sprzyjających zdrowiu (w tym właściwemu odżywianiu i aktywności fizycznej, dbałości o własne ciało (higienie osobistej, postawie ciała), zachowaniu bezpieczeństwa, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach zagrożenia zdrowia<sup>24</sup>.

Treści związane z problematyką szeroko rozumianego zdrowia zostały także w klasach I–III wpisane w podstawę programową innych zajęć edukacyjnych, np. w edukację przyrodniczą: „zna podstawowe zasady racjonalnego odżywiania się, rozumie konieczność kontrolowania stanu zdrowia”<sup>25</sup>. Treści z zakresu zdrowia nie dziwią w ramach wymienionej edukacji. Edukacja zdrowotna była zawsze, w jakimś zakresie, integralną częścią przedmiotów przyrodniczych.

Mniej powszechnym rozwiązaniem wydaje się włączenie tych zagadnień w zajęcia komputerowe czy techniczne, obszar edukacji społecznej w etykę, a nawet w edukację polonistyczną. Jednak w przypadku tych ostatnich uwzględnione tam treści nauczania dotyczą głównie umiejętności życiowych, np.: „wie, jak się zachować w stosunku do dorosłych, rówieśników, rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami” – edukacja społeczna; komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby, odczucia – edukacja polonistyczna”<sup>26</sup>.

W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, także w innych jej częściach, odnajdujemy zapisy, które odnoszą się do zdrowia i edukacji zdrowotnej. Zapoznając się z celami kształcenia na I etapie edukacyjnym, zauważyć można zapis: „celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym”<sup>27</sup>. Bardzo łatwo można dostrzec, że w tak sformułowane cele bez trudu wpisuje się istota edukacji zdrowotnej. Odniesienie do zdrowia można zauważyć także w zadaniach szkoły. W podstawie programowej I etapu edukacyjnego w części dotyczącej zadań czytamy: „Zadaniem szkoły jest: [...] zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy [...]”. Wreszcie w zalecanych warunkach i sposobach realizacji jeden z zapisów (pkt. 16) zawiera wskazówki odnoszące się do realizacji edukacji zdrowotnej: „Doceniając rolę edukacji zdrowotnej, treści z tego zakresu umieszczono w wielu obszarach kształcenia, np. w obszarze wychowania fizycznego, edukacji przyrodniczej i edukacji społecznej. Ze względu na dobro uczniów należy zadbać, aby rozumieli oni konieczność oraz mieli nawyk dbania o zdrowie swoje i innych. Powinni także wiedzieć, do kogo zwrócić się w razie konieczności udzielania pierwszej pomocy”<sup>28</sup>.

Aby świadomie i skutecznie realizować edukację zdrowotną dzieci, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien bardzo dobrze orientować się w zapisach dotyczących

---

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże

<sup>28</sup> Tamże.

treści prozdrowotnych zapisanych w podstawie programowej „swojego” etapu. Ponadto powinien zapoznać się dokładnie z treściami, które podejmowane są już w przedszkolu, bowiem edukacja zdrowotna dzieci w klasach 1–3 jest poprzedzona wcześniejszą edukacją w tym zakresie już w wychowaniu przedszkolnym. Jednym z założeń reformy programowej, jak czytamy w dokumencie MEN, jest zapewnienie ciągłości programowej „Treści kształcenia przewidziane w podstawie programowej dla klasy I są rozszerzeniem i kontynuacją tego, czego dzieci nauczyły się w przedszkolu, a jednocześnie stanowią bazę dla edukacji w klasie II i III”<sup>29</sup>. Bowiem to właśnie nauczyciele przedszkoli, jako pierwsi w toku edukacji dziecka, realizują zagadnienia związane ze zdrowiem oraz podejmują próby kształtowania postaw prozdrowotnych swoich wychowanków.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego już w części wstępnej, gdzie zapisane są cele, zawiera zapisy odnoszące się do edukacji zdrowotnej „kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek” (pkt. 3), „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi” (pkt. 4). Jak łatwo można zauważyć, zapisy te odnoszą się do rozwijania w dzieciach tzw. umiejętności życiowych w zakresie edukacji zdrowotnej (zdrowie psychospołeczne). Ponadto jeden z celów wychowania przedszkolnego odnosi się również do realizacji edukacji zdrowotnej w zakresie zdrowia fizycznego: „troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną, zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych”(pkt. 6)<sup>30</sup>.

Założone cele wychowania przedszkolnego realizowane są przez zapisane efekty w tzw. obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. Zakładane efekty edukacyjne odnoszące się do szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej odnajdujemy w niektórych obszarach, np.: kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: „porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie” – obszar pierwszy. W tym obszarze działalności edukacyjnej przedszkola większość zakładanych efektów odnosi się do umiejętności życiowych. Wśród nich zacytować można zapisy, np.: „obdarza uwagę dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują”; „przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej [...] oraz w świecie dorosłych”, „w miarę samodzielnie radzi sobie w sytuacjach życiowych i próbuje przewidywać skutki swoich zachowań”. Obszar drugi odnosi się przede wszystkim do kształtowania czynności samoobsługowych i nawyków higienicznych. Zapisane tu efekty w zakresie edukacji zdrowotnej to np.: „umie poprawnie umyć się i wytrzeć oraz umyć zęby”, „samodzielnie ubiera się i rozbiera, dba o osobiste rzeczy”, „utrzymuje porządek w swoim otoczeniu”. W piątym obszarze zapisane zostały treści bezpośrednio odnoszące się do edukacji zdrowotnej, określonej tu jako „wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci”. W odniesieniu do dziecka kończącego przedszkole i rozpoczynającego naukę w szkole podstawowej zapisano w tym obszarze efekty: „dba

---

<sup>29</sup> Tamże, s. 17.

<sup>30</sup> Tamże, s. 18.

o swoje zdrowie, zaczyna orientować się w zasadach zdrowego żywienia” oraz „dostrzega związek pomiędzy chorobą a leczeniem, poddaje się leczeniu [...]”<sup>31</sup>.

Treści edukacji zdrowotnej w wymienionych obszarach (obszar 2 i obszar 5) odnoszą się natomiast do zdrowia fizycznego dziecka. W zalecanych warunkach i sposobie realizacji, stanowiących ostatnią część podstawy programowej wychowania przedszkolnego, czytamy między innymi: „W wielu obszarach wychowania przedszkolnego występują treści edukacji zdrowotnej. Ze względu na dobro dzieci należy zadbać o kształtowanie ich świadomości zdrowotnej oraz nawyków dbania o własne zdrowie w codziennych sytuacjach w przedszkolu i w domu, współpracując w tym zakresie z rodzicami”<sup>32</sup>. Ponadto podstawa programowa wychowania przedszkolnego w trosce o zdrowie dzieci określa minimalny/maksymalny czas, który trzeba/można przeznaczyć na realizację wybranych form aktywności, np.: „co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku młodszych dzieci – jedną czwartą czasu), dzieci spędzają w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp.”<sup>33</sup>. Zapisy te chronią dzieci przed narzucaniem im zbyt dużej liczby szkolnych form aktywności, które nie sprzyjają zachowaniu zdrowia i dobrego samopoczucia przez dzieci będące pod opieką przedszkola.

## Kształcenie studentów w zakresie edukacji zdrowotnej dla poprawy jakości praktyki studenckiej

Student, przyszły nauczyciel edukacji zdrowotnej w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej, musi być przygotowany do świadomego i odpowiedzialnego podjęcia się roli „edukatora zdrowia”. Od kompetencji nauczyciela, jego nastawienia, zależy w dużej mierze zakres i jakość realizowanej przez niego edukacji zdrowotnej.

Zrozumienie istoty holistycznego podejścia do zdrowia i czynników je warunkujących przez osoby realizujące w przyszłej pracy zawodowej edukację zdrowotną dzieci i młodzieży jest warunkiem jej skuteczności<sup>34</sup>. Dlatego też konieczne jest, aby edukacja zdrowotna była uwzględniona w procesie kształcenia nauczycieli. Powinna być tak prowadzona, aby pomóc poznać oraz zrozumieć przyszłym nauczycielom-promotorom zdrowia w szkole założenia współczesnej edukacji zdrowotnej.

Jakie są najważniejsze cechy edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży:

- uwzględnianie wszystkich wymiarów zdrowia (zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne) i czynników, które je warunkują,
- wykorzystywanie różnych okoliczności (formalnych i nieformalnych sytuacji pedagogicznych oraz programów, korzystanie z różnych możliwości w szkole i poza nią),

---

<sup>31</sup> Tamże, s. 19.

<sup>32</sup> Tamże, s. 23.

<sup>33</sup> Tamże, s. 23.

<sup>34</sup> B. Woynarowska (red.), Organizacja..., s. 16.

- branie pod uwagę zainteresowań i potrzeb młodych ludzi w zakresie edukacji zdrowotnej,
- dążenie do spójności wiadomości pochodzących z różnych źródeł,
- tworzenie wzorców ze strony osób dorosłych: rodziców, pracowników szkoły i innych osób znaczących dla dzieci i młodzieży,
- tworzenie warunków do praktykowania zachowań prozdrowotnych w szkole i poza nią,
- aktywne uczestnictwo uczniów w planowaniu i realizacji edukacji zdrowotnej<sup>35</sup>.

W trakcie nauki na uczelni student powinien mieć okazję do uporządkowania oraz wzbogacenia swojej własnej wiedzy na temat zdrowia i wszystkich zachowań, które sprzyjają zdrowiu. Powinien mieć także sposobność rozwoju umiejętności, które będą niezbędne dla niego, jako nauczyciela, w realizacji treści edukacji zdrowotnej z dziećmi. Wskazane byłoby również, aby zweryfikował swoje własne zachowania w obszarze zdrowia, niwelując te, które nie sprzyjają jego dobrej kondycji zdrowotnej, ale także w pewnym sensie dyskwalifikujące go jako człowieka, który powinien stanowić wzorzec dla swoich wychowanków.

W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, w zalecanych warunkach i sposobach realizacji zapisano: „Zajęcia z zakresu edukacji zdrowotnej mogą być realizowane z udziałem specjalisty z zakresu zdrowia publicznego lub dietetyki, pielęgniarki lub higienistki szkolnej” (pkt. 6)<sup>36</sup>. Jednak to nauczyciel-wychowawca zna najlepiej swoich uczniów, ich możliwości i potrzeby, zatem od jego kompetencji i osobistego nastawienia będzie zależał zakres i jakość realizowanej edukacji zdrowotnej. Stąd też należy uświadomić przyszłym nauczycielom konieczność ustawicznego doskonalenia własnych kompetencji specjalistycznych w obszarze zdrowia i edukacji zdrowotnej przez udział w szkoleniach czy studiach podyplomowych. W jego przyszłej pracy będzie konieczna wymiana doświadczeń wśród samych nauczycieli, ale także między nauczycielami a specjalistami z zakresu zdrowia<sup>37</sup>. Dlatego już na uczelni powinniśmy rozwijać tę umiejętność współpracy, a okazję do podejmowania tej współpracy tworzyć przez podejmowanie wspólnych działań w zakresie edukacji zdrowotnej w grupie studentów przez zespołowe wykonywanie zadania, przez realizację projektu edukacyjnego. Dalsze działania mogą się realizować przez podjęcie współpracy z nauczycielami w szkołach podczas realizacji praktyk studenckich czy wreszcie przez nawiązanie współpracy z instytucjami, które współuczestniczą w zapewnianiu zdrowia społeczeństwa.

Ważne jest, aby wpoić przekonanie, że nauczyciel edukacji zdrowotnej nie musi być „wszechwiedzącym ekspertem od zdrowia”. Ma prawo do niewiedzy, ma prawo do powiedzenia swoim uczniom „nie wiem, ale się dowiem”. Jednocześnie

---

<sup>35</sup> Tamże, s. 16.

<sup>36</sup> Podstawa programowa z komentarzami, tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Ministerstwo Edukacji Narodowej (www.men.gov.pl), 2009.

<sup>37</sup> B. Woynarowska (red.), Organizacja..., s. 68.

jednak dąży do pogłębiania i uzupełniania swojej wiedzy, ucząc się razem z uczniami, ale także samodzielnie przez czytelnictwo czy poszukiwanie<sup>38</sup>.

Oprócz kompetencji specjalistycznych nauczyciela ważne jest rozwijanie kompetencji metodycznych związanych z przygotowaniem do prowadzenia zajęć z edukacji zdrowotnej<sup>39</sup>. Dlatego istotne jest, aby ukazać sposoby, zgodne z przyjętym obecnie podejściem, realizowania treści zdrowotnych w pracy z dziećmi. Pokazujemy na zajęciach na uczelni, jak i na zajęciach w szkołach, w jaki sposób nauczać. Ważne jest tu wspólne podejście nauczycieli szkół praktyk, jak i wykładowców. Taka jedność w myśleniu wymaga współpracy.

Obecnie w realizacji edukacji zdrowotnej zaleca się wykorzystywanie metod aktywizujących, które stwarzają uczniom okazję do samodzielnych poszukiwań, do odkrywania, do krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów. Nauczyciel jest doradcą i animatorem, motywuje i zachęca, aktywizuje. Stosuje w realizacji edukacji zdrowotnej metody/techniki aktywizujące, które stwarzają okazję do samodzielnych poszukiwań, odkrywania, krytycznego myślenia. Wśród metod tych wskazać można metody tworzenia i definiowania pojęć (np.: burza mózgów, mapa pojęć), metody twórczego rozwiązywania problemów, metodę projektów<sup>40</sup>. Skoro metody aktywizujące są tymi, które zaleca się w realizacji edukacji zdrowotnej, zatem konieczne jest pokazanie zastosowania tych metod na zajęciach ze studentami, po to, aby mogli ich „doświadczyć na własnej skórze”. Jednocześnie do stosowania tych metod i takiego podejścia do edukacji zdrowotnej należy wdrożyć studentów w szkole.

Trzecią grupę kompetencji nauczyciela stanowią kompetencje psychologiczne, które mają wpływ na relacje z uczniami (umiejętność budowania dobrego klimatu uczenia się, empatia, otwartość, umiejętności komunikacyjne, np.: stosowanie komunikatu Ja – Ty, aktywne słuchanie). Te kompetencje są szczególnie ważne w realizacji edukacji zdrowotnej<sup>41</sup>. Należy podkreślić, że te kompetencje powinny być u przyszłych nauczycieli kształtowane w procesie przygotowywania ich do zawodu.

Ważne jest ukazanie przyszłym nauczycielom znaczenia rozwijania w wychowankach umiejętności życiowych, osobistych, społecznych. Rozwijanie tych umiejętności decyduje u młodych ludzi, jak będą sobie radzić w codziennym życiu. Czy będą mieli dobre samopoczucie i pozytywne nastawienie do zadań i wyzwań codziennego życia. Rozwijanie tych właśnie umiejętności musi być komponentem stałym edukacji zdrowotnej, zintegrowanej z całością działań dydaktycznych, wychowawczych i szkolnego programu profilaktyki szkoły. Umiejętności te mogą sprzyjać zmianie zachowania dziecka, a w dalszej perspektywie mogą pomóc osiągnąć lepszą jakość życia. Rodzaj umiejętności, które należałoby rozwijać, powinny wynikać z analizy aktualnych potrzeb dziecka<sup>42</sup>.

---

<sup>38</sup> Tamże, s. 68.

<sup>39</sup> Tamże, s. 68

<sup>40</sup> Tamże, s. 68–69.

<sup>41</sup> Tamże, s. 69.

<sup>42</sup> Tamże, s. 71.

Trzeba to przyszłym nauczycielom bardzo mocno uświadomić w dobie coraz liczniejszych u młodych osób niedostosowań oraz zaburzeń i problemów psychicznych.

W realizacji zagadnień, które wiążą się ze zdrowiem psychospołecznym, duchowym, podstawową kwestią jest zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Dlatego w kształceniu nauczycieli należy zwracać szczególną uwagę na „wyczulenie” studentów na to, jak przebiega proces adaptacji dzieci do warunków szkolnych. Uzmysłować należy nauczycielom edukacji zdrowotnej, jak dużą rolę odgrywa organizacja przestrzeni edukacyjnej (uwzględniająca także potrzeby dzieci sześcioletnich). Wskazania dotyczące jej organizacji określa w zapisach podstawa programowa (zalecane warunki i sposoby realizacji). Nauczyciel na miarę swoich możliwości i własnych starań powinien zadbać o to, aby ta przestrzeń edukacyjna, dostosowana do potrzeb uczniów, została zapewniona. Ponadto należy nieustannie podkreślać w edukacji studentów postawę dbałości, aby ich wszyscy uczniowie koniecznie odnosili sukcesy na miarę ich możliwości, także ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>43</sup>.

Do nowych cech we współczesnej edukacji zdrowotnej należą: koncentracja na uczeniu się (a nie nauczaniu), zmiana ról nauczyciela i ucznia oraz podejście demokratyczne (przeciwne do podejścia moralizatorskiego). Młodzi ludzie sami poszukują odpowiedzi na pytanie: Jakich dokonywać wyborów? Z tych założeń wynikają pewne nowe zachowania nauczycielskie, które są szczególnie istotne w realizacji procesu dydaktycznego. Nauczyciel, edukator zdrowia, ogranicza ocenianie, komentarze, narzucanie własnego zdania, krytykę zachowań uczniów. Nie traktuje ucznia jako „białej” karty, uczeń zawsze ma „jakaś” wiedzę i do tej wiedzy nawiązuje. Organizuje uczenie się – stawia zadania, pytania, tworzy atmosferę zaufania. Umie zachować równowagę między programem a potrzebami uczniów. Modeluje pożądane zachowania i postawy prozdrowotne swoich uczniów<sup>44</sup>.

Każdy uczeń ma pewien zasób wiedzy, osobisty „bagaż” doświadczeń związanych ze zdrowiem, chorobą. Ważnym elementem nowego modelu realizacji edukacji zdrowotnej jest diagnoza potrzeb uczniów w zakresie edukacji zdrowotnej. Potrzeby te są różne w różnych szkołach, różnych środowiskach społeczno-kulturowych. Różne są oczekiwania uczniów związane ze zdrowiem i problematyką zdrowotną. Pytania o potrzeby mogą rozbudzić zainteresowanie uczniów sprawami zdrowia, co może zwiększyć motywację do uczenia się<sup>45</sup>. Należy zatem w kształceniu przyszłych nauczycieli uwzględnić i ten aspekt przygotowania pedagogicznego, który po pierwsze uświadomi potrzebę, a po wtóre ułatwi dokonanie diagnozy potrzeb dziecka w zakresie edukacji zdrowotnej.

---

<sup>43</sup> Tamże, s. 71

<sup>44</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>45</sup> Tamże, s. 35.

## Podsumowanie

W dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli edukacja zdrowotna najczęściej nie była uwzględniana. Większość nauczycieli wykorzystuje własne doświadczenia z lat szkolnych, często sprzed wielu lat. Te doświadczenia sprzyjają utożsamianiu edukacji zdrowotnej z przekazywaniem informacji: pogadankami, referatami, gazetkami, konkursami, rozdawaniem ulotek o zdrowiu (głównie fizycznym). Często nauczyciele nie dostrzegają swojego miejsca, swojej roli w edukacji zdrowotnej. Nie odnoszą wymagań z tego zakresu do edukacji zdrowotnej<sup>46</sup>. Dlatego obecnie w kształceniu nauczycieli, którzy będą podejmować świadomie zagadnienia związane z szeroko pojmowanym zdrowiem, konieczne jest ciągłe odwoływanie się do podstawy programowej jako kluczowego dokumentu w pracy nauczyciela. Uświadamianie studentom rangi tego dokumentu jest konieczne, aby mogli realizować zadania edukacyjne zgodne z założeniami podstawy programowej. To właśnie podstawa programowa wyznacza kierunki pracy nauczyciela z uczniami, a nie programy nauczania czy przewodniki, które przez wielu nauczycieli są bezkrytycznie „przerabiane”<sup>47</sup>. W niej także znajdujemy wskazówki i podpowiedzi, jak realizować edukację zdrowotną, na co zwrócić uwagę, co jest istotne. Ważne jest również to, aby do podstawy programowej, jako kluczowego dokumentu, odwoływali się nauczyciele w szkołach, w których odbywają się praktyki. Aby student – przyszły nauczyciel – nie dostrzegał rozbieżności między tym, czego nauczany jest na uczelni, a czego doświadcza i co obserwuje w szkole. Wydaje się, że istotne znaczenie może odgrywać również współpraca wykładowców z nauczycielami, współpraca uczelni i szkoły, w tym organizowanie wspólnych spotkań, warsztatów oraz stwarzanie wspólnej płaszczyzny dzielenia się doświadczeniami – wzajemne ubogacanie się.

Przedstawione aspekty, spostrzeżenia związane z kształcenia przyszłych nauczycieli, powinny wspomagać uzyskanie kompetencji, które są niezbędne przyszłemu nauczycielowi edukacji zdrowotnej najmłodszych uczniów.

---

<sup>46</sup> Tamże, s. 24.

<sup>47</sup> E. Łechtańska, *Kształtowanie kompetencji pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście podstawy programowej*, w: red. J. Grzesiak. *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, Wydawnictwo PWSZ, Konin 2010.





# *Praktyki pedagogiczne a zaufanie edukacyjne*

Marcin Olejniczak  
Tomasz Olejniczak

## Wprowadzenie

W dobie globalizacji, ciągłych akceleracji procesów technologicznych, społecznych i kulturowych przeobrażeń politycznych i gospodarczych, które stanowią rezultat jednocześnie lokalnego i globalnego umiejscowienia instytucji<sup>1</sup>, to, co uchodziło dotychczas za podstawy podejmowania aktywności przez ludzi i zbiorowości, a myślimy w tym miejscu o przeszłości, która w dużej mierze dawała trafne odpowiedzi dotyczące podejmowania różnorodnych decyzji, znajduje się w głębokim kryzysie.

Sprawdzone recepty, algorytmy działania w czasach normatywnego rozchwiania nie spełniają już swoich funkcji i nie dostarczają wiedzy pewnej, a taka właśnie poświeceniowa pewność wiedzy i wiara w naukę cechowały minione pokolenia.

Współczesny świat przesycony jest ryzykiem. Zdaniem U. Becka „w zaawansowanej nowoczesności społeczna produkcja bogactwa idzie w parze z produkcją ryzyka”<sup>2</sup>. Ryzyko to obejmuje wszystkie sfery życia. Nie omija też edukacji.

Tak więc refleksja na temat źródeł niepewności, poszukiwania sposobów budowania bądź wzmacniania edukacyjnego zaufania jest według nas zdecydowanie potrzebna.

## Współczesne uwarunkowania niepewności

D. Strinati, charakteryzując kulturę popularną, jako jedną z jej cech, wymienia schyłek metanarracji, który powoduje, że „ludziom jest coraz trudniej organizować

---

<sup>1</sup> Por. M. Niedziółka, *Wpływ globalizacji na rozwój regionalny i lokalny*, w: red. K. Kuciński, *Glokalizacja*, Warszawa 2011, s. 234–258.

<sup>2</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 27.

i interpretować własne życie w świetle metanarracji jakiegokolwiek rodzaju<sup>3</sup>. Trudno nam się z tym nie zgodzić.

Dla przykładu: rozważając, choćby zdroworozsądkowo, postulat o uniwersalności nauki na przykładzie teorii ekonomicznej, sytuacja na świecie w ostatnich latach pokazała, że dotychczasowe autorytety, doradcy prezydentów, zdobywcy Nagród Nobla w dziedzinie ekonomii, w swoich prognozach, wizjach ekonomii, jako nauki nomotetycznej, nie mieli racji (łagodnie mówiąc). A w końcu na ich podręcznikach kształcono kilka pokoleń ekonomistów, a oni sami pełnili i pełnią szereg mniej lub bardziej szacowanych funkcji – od władz uczelnianych (uniwersytety z początku rankingu światowego), przez administrację rządową, po intratne stanowiska w korporacjach<sup>4</sup>.

Drugi przykład kryzysu wielkich opowieści będzie dotyczył sfery edukacji i wychowania. Otóż wydaje się nam, że pedagogika, jako teoria i praktyka wychowania w potocznym codziennym odbiorze, traktowana jest jako wiedza archaiczna, funkcjonująca głównie na zasadach metateorii. Tak więc wzorem, ideałem wychowawcy zdaje się opiekunka do dzieci edukująca rodziców, jakimi mają być rodzicami. Ta sytuacja nie musiałaby być przez nas traktowana jako jednoznacznie negatywna, gdyby przekaz medialny traktowany był przez odbiorców jako materiał empiryczny, wówczas przy krytycznym odbiorze można próbować przenieść trafne rozwiązania do naszej codzienności – praktyki wychowania. Jednak zazwyczaj jest tak, że odbiorcom podany jest jeden jedyny możliwy do wykonania, najlepszy sposób pedagogicznego działania, przy jednoczesnym braku alternatywy.

Intuicja podpowiada nam, że przy całej sferze różnorodności wychowawczych oddziaływań, uwarunkowań środowiskowych i podmiotowych, przy uwzględnieniu niepowtarzalnych biografii rodziców i dzieci preferowany model behawioralny wychowania może stanowić ewentualnie jeden z wielu potencjalnych. A niestety często rzeczywistość medialna (również serialowa) daje podpowiedzi rodzicom, co być powinno, a co nie – również w sferze obyczajowej.

Niepoprawna wiara w naukę, jako źródła wiedzy pewnej i ostatnia instancja dostarczająca miarodajnych wskaźników postępu, zdaje się zastępowana wiarą w lokalne możliwości wykorzystywania informacji w konkretnej czasoprzestrzeni. Ale również do tego potrzebne są agendy monitorujące i reagujące niezwykle szybko na zmiany w otoczeniu. Szczególna rola w tym miejscu przypada instytucjom edukacyjnym i nauczycielom – przy założeniu istnienia dążenia do realizacji szczytnych funkcji założonych (kulturowych uzasadnień ich istnienia) przez te podmioty.

---

<sup>3</sup> D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998, s. 182.

<sup>4</sup> Mechanizmy przytaczane w powyższym fragmencie doskonale zostały zobrazowane w filmach dokumentalnych: *Amerykański czek bez pokrycia (I.O.U.S.A.,* reż. P. Creadon, 2008), *Szwindel: anatomia kryzysu (Inside Job,* reż. Ch. Ferguson, 2010).

## Wymiary nieufności i edukacyjnego zaufania

Nieufność i edukacyjne zaufanie w odniesieniu do systemu oświatowego dotyczą m.in. relacji do instytucji oświatowych w ogólności, do przewidywalności ich działania oraz do trafności i zasadności podejmowania prób reformowania polskiej oświaty.

Zauważamy w tym kontekście istotny problem dotyczący braku informacji w przestrzeni społecznej na temat celów (często bardzo szczytnych), sposobów realizacji modernizacji segmentów oświatowych oraz kosztów – nie tylko ekonomicznych. Często decyzje modernizacyjne nie podlegają debacie publicznej. Ubolewamy zwłaszcza nad brakiem wymiany informacji między środowiskiem naukowym (pedagogów, socjologów edukacji, psychologów wychowania) a oświatowymi decydentami. Przywoływana nieufność wiąże się jeszcze z jedną kwestią – brakiem lokalnego przygotowania do przeprowadzenia reform. Oczywiście na akomodację zmiany potrzeba czasu, ale znamienne wydają się wyniki badań dotyczących zasobów zaufania w szkole, z których wynika, że „zasoby zaufania w gimnazjum w porównaniu ze szkołami innego szczebla kształcenia były najmniejsze”<sup>5</sup>.

Inna kwestia dotyczy rzeczywistych powodów zmiany przepisów prawa oświatowego bądź kształtu systemu oświatowego w ogólności. W dobie komercjalizacji neoliberalna logika nie pomija edukacji. I to stwarza szereg paradoksów zorientowanych wokół kategorii „jakość/iłość”. Dla przykładu: krytycznie zorientowani pedagodzy w zalewie kandydatów do studiowania na kierunkach pedagogicznych nie będą widzieć jedynie troski o przyszłe pokolenia lub też zwiększenia samoświadomości młodzieży odkrywającej swoje zawodowe powołanie.

Trudno powiedzieć dziś, że studia pedagogiczne są elitarne, skoro możliwość studiowania tego kierunku zapewniają uczelnie, wydziały uczelni, które dotychczas z pedagogiką miały niewiele wspólnego. W roku akademicki 2007/2008 kierunek pedagogika był najbardziej popularnym kierunkiem studiów stacjonarnych wśród kandydatów, a obecnie, mimo spadku w ciągu ostatnich 5 lat o 31%, ten kierunek studiów jest na czwartym miejscu wśród kierunków najczęściej wybieranych przez kandydatów na studia<sup>6</sup> (po budownictwie, zarządzaniu i informatyce). Jednak odsetek absolwentów znajdujących zatrudnienie w wyuczonym zawodzie po ukończeniu studiów jest zdecydowanie niekorzystny dla pedagogów na tle absolwentów wspomnianych powyżej kierunków.

Tak więc, w tym ujęciu, zaufanie do instytucji, uczelni wyższej dotyczyć może z jednej strony przekonania kandydata, studenta i absolwenta, że zdobyte wykształcenie zwiększy jego atrakcyjność na rynku pracy (uczelnia traktowana jest jak most

---

<sup>5</sup> E. Bochno, *Szkolne zasoby zaufania*, w: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falberska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, s. 141.

<sup>6</sup> [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20120118/20120118\\_popularnosc\\_poszczegolnych\\_kierunkow\\_w\\_ostatnich\\_5\\_latach.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20120118/20120118_popularnosc_poszczegolnych_kierunkow_w_ostatnich_5_latach.pdf) (dostęp: XI 2012).

do rynku pracy), a z drugiej strony przekonanie, że wysoka jakość usług edukacyjnych niesie ze sobą potencjał autokreacyjny (a także emancypacyjny) związany z kształtowaniem określonych cech, np. otwartości, gotowości do podejmowania wyzwań, świadomości podejmowania aktywności edukacyjnej przez całe życie. Niestety realia pokazują, że studia wyższe często pełnią funkcje swoistego *moratorium*, usprawiedliwionego odroczenia wejścia w dorosłość: w świat pracy i rodziny.

Także waga dyplomu, nie tylko pedagoga, jest dyskusyjna w tym sensie, że przy takim natłoku uczelni kształcących nauczycieli (zgodnie z obowiązującym prawem) trudno o trafne porównania ich jakości, a co za tym idzie porównania kwalifikacji ich posiadaczy. W tym miejscu przytoczymy retoryczne pytanie zadane przez Z. Kwiecińskiego: „bo któż dziś rozróżni kwalifikacje absolwenta szkoły wyższej, w której wykłada badawczo aktywnych 15–20 profesorów, od dyplomu szkoły, w której wykłada na pierwszym stopniu studiów 4 profesorów, w tym połowa emerytów i jeden z kraju ościennego, nieznający języka polskiego?”<sup>7</sup>.

Sytuację tę może zmienić wprowadzenie Polskiej Ramy Kwalifikacji, która pozwoli również na porównywanie dyplomów za pośrednictwem Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Czas pokaże.

Rozważając kwestie zaufania i niepewności w odniesieniu do systemu polskiej oświaty, pragniemy zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt, mianowicie status pedagoga oraz prestiż zawodu nauczycielskiego. Bolącym problemem, który obserwujemy od lat, jest kwestia rekrutacji i selekcji do zawodu nauczyciela. O ile jeszcze można racjonalizować podaż na kierunkach pedagogicznych studiów argumentami ekonomicznymi, o tyle trudno jest nam zrozumieć brak klarownych standardów dotyczących zatrudniania nauczycieli. Oczywiście kwestie elementarne (charakter wykształcenia kierunkowego) w tym przypadku reguluje prawo pracy i prawo oświatowe, niemniej w rzeczywistości zbyt często decydują kryteria pozamerytoryczne. Sytuacja ta nasiliła się jeszcze od czasu przeprowadzenia reformy samorządowej w Polsce.

W przytoczonym przykładzie zaskakujące jest to, że dyrektorzy szkół, kształtujący w dużej mierze politykę kadrową w placówce, nie zabiegają o najlepszych kandydatów, a szukają takich, którzy pozwolą im na utrzymanie istniejącego *status quo*. Z drugiej strony dyrektorzy szkół nie mają autonomii pozwalającej im na fluktuację kadr – nieefektywni, wręcz dysfunkcjonalni, nauczyciele są chronieni przez zapisy karty nauczyciela.

Uważamy ponadto, że sama idea awansu zawodowego nauczycieli da się jeszcze bronić, ale jej realizację już niekoniecznie. Mamy do czynienia z sytuacją, w której „po osiągnięciu kolejnej ‘poprzeczki’ ślabnie jednak wola nauczycieli do dalszego doskonalenia. Problemem staje się także brak dalszej możliwości awansu przez nauczycieli dyplomowanych”<sup>8</sup>. Tak więc w Polsce mamy do czynienia z tzw. odwróconą

---

<sup>7</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 83.

<sup>8</sup> K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Warszawa 2009, s. 117.

piramidą – sytuacją, w której w konkretnych szkołach zdecydowanie przeważają nauczyciele dyplomowani i mianowani.

Odnosząc się do wspomnianej piramidy, wygląda ona inaczej niż zakładano. W rzeczywistości jest ona odwrócona i dodatkowo spłaszczona, a miejsce w niej konkretnego nauczyciela zazwyczaj wynika z jego stażu pracy (procedury awansu zawodowego nie spełniają swojej selekcyjnej funkcji).

W ostatnim czasie głośno dyskutowana jest kwestia formalnego (przypisanego) statusu zawodu nauczycielskiego, który od 1982 roku regulowany jest przez kartę nauczyciela<sup>9</sup>. Od wspomnianej wcześniej reformy samorządowej koszty związane z utrzymaniem i rozwojem szkół i placówek oświatowych stanowią znaczący odsetek wydatków z budżetów gmin. I tu znowu pojawia się neoliberalna logika działania. Uwolnienie płac nauczycieli, zmiany w dysproporcji zarobków nauczycieli dyplomowanych i stażystów, zwiększenie liczby godzin pracy pozwoliłoby gminom na oszczędności – a co z jakością?

Godnym zastanowienia jest też to, że ciągle zmieniające się przepisy oświatowe, ramy kwalifikacji czy też arbitralne decyzje organów prowadzących i nadzorujących placówki oświatowe mogą generować konieczności edukacyjne lub przyczyniać się do utwierdzenia pozycji danych nauczycieli w przestrzeniach szkoły i w systemie oświaty (interesujące odniesienia dotyczyć mogą choćby nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych lub nauczycieli przedmiotów artystycznych)<sup>10</sup>. Tak więc ten pozorny formalizm i pozorna przejrzystość reguł nie zwiększa zaufania do nauczycielskiej profesji w przypadku kandydatów na nauczycieli lub czynnych pedagogów.

## Przyszli nauczyciele wobec problemu zaufania i nieufności

Zgadzamy się z A.T. Pearsonem, który uważa, że kształcenie nauczycieli winno obejmować trzy obszary: wiedzę przedmiotową, wiedzę profesjonalną oraz refleksyjne doświadczenie praktyczne<sup>11</sup>.

Wspomniani we wcześniejszych fragmentach schyłek metanarracji, wieloparadygmatyczność i interdyscyplinarność nauki (także pedagogiki), postęp technologiczny, mieszanie się dyskursów naukowych i potocznych, wszystko to może przyczyniać się do poczucia, że transfer wiedzy w toku kształcenia akademickiego dotyczy wiedzy już nieaktualnej. Sytuacja ta wydaje się, z jednej strony, wynika z procesów instytucjonalizacji wiedzy przedmiotowej – nowe treści konfrontowane są z klasycznymi, jest to proces rozciągły w czasie, z drugiej zaś strony wynikać to może,

<sup>9</sup> Por. A. Pezda, *Jak się zmieni karta nauczyciela*, w: „Gazeta Wyborcza”, 12 czerwca 2012, s. 16.

<sup>10</sup> Por. M. Olejniczak, *Tożsamość i rozwój nauczyciela na tle szkolnej codzienności*, w: red. R.J. Piotrowski, P.A. Trzos, *Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki. Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka*, Konin 2012, s. 54.

<sup>11</sup> Por. A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 161–167.

zwłaszcza w przypadku nauk społecznych, z ich charakteru, specyfiki, odmienności od nauk przyrodniczych<sup>12</sup>. Uważamy zatem, że student – przyszły nauczyciel – powinien być orientowany na konieczność ciągłej krytycznej aktualizacji swojej wiedzy przedmiotowej.

Wydaje się nam, że nauczyciele nauczycieli powinni wpisywać nieufność wobec wiedzy przedmiotowej w swoją codzienną praktykę edukacyjną. Jednak jest z tym problem, który wynika choćby z szeregu dysonansów poznawczych, które stanowią efekt kwestionowania dorobku dyscyplin naukowej i jedynie słusznej pedagogiki (która dostarczała nauczycielom nauczycieli instrumentarium do kwalifikowania wiedzy studentów).

Nauczycielska wiedza profesjonalna dotyczy sfery, jak uczyć i wychowywać? Podobnie jak w przypadku wiedzy przedmiotowej, technologie kształcenia, wzorce oddziaływań wychowawczych mogą być diametralnie różne. Możemy w tym miejscu choćby przywołać propozycje związane z funkcjonującymi z powodzeniem również w Polsce szkołami alternatywnymi lub też z nurtem pedagogii niedyrektywnej. Warto zadać pytanie, czy studenci mają świadomość historycznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych uwarunkowań funkcjonowania szkoły? Także w tym przypadku to edukacyjne zaufanie do słuszności i pewności proponowanych przez nauczycieli nauczycieli odpowiedzi na pytania, jak uczyć i wychowywać – powinny być przez studentów poddawane krytycznemu osądowi.

Uważamy ponadto, że w dobie relatywizacji moralnej, szczególnej rangi naberają pytania o etykę pedagogów. Nauczycielska autorefleksja moralna może być sprowadzona do pytania: „co powinienem czynić w ramach poszczególnych kontekstów edukacji [...] dla zapewnienia innym [...] określonego dobrostanu i dla godzenia, wpisanych w to działanie, moralnych dylematów i konfliktów wartości?”<sup>13</sup>.

W przypadku refleksyjnego doświadczenia praktycznego najistotniejszą kwestią jest nabycie przez studentów umiejętności aktywnego wykorzystywania przyswojonej wiedzy wraz z ciągłą aktualizacją procesu ewaluacji własnego edukacyjnego działania. Uważamy, że studenckie praktyki pedagogiczne mogą pełnić kluczową rolę w kształceniu do zawodu nauczycielskiego, polegającą na holistycznym uprawianiu pedagogiki w szkolnej codzienności.

## Praktyki pedagogiczne a edukacyjne zaufanie

Wspomniana wcześniej całościowość pedagogiki może być realizowana podczas studenckiej praktyki pedagogicznej. Trzy wymiary nauczycielskich kompetencji: wiedza przedmiotowa, profesjonalna i refleksyjna mogą być konfrontowane z codziennością szkolną. Interesuje nas problem napięć, pól rodzącej się niepewności

---

<sup>12</sup> Por. S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 2001.

<sup>13</sup> B.D. Gołębnik, *Etyczny wymiar edukacji nauczycieli*, w: red. U. Ostrowska, *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001, s. 169.

wynikającej ze strukturalnego rozdziewu między teorią a praktyką pedagogiczną. Zatem, jaka winna być teoria/wiedza (w wymiarze przedmiotowym, profesjonalnym i refleksyjnym), żeby dla studentów – przyszłych nauczycieli – mogła stanowić kluczową przesłankę do świadomego podejmowania pedagogicznych działań?

Jeśli chodzi o przekaz wiedzy, istotną kwestią jest to, od kogo ona pochodzi. Zdaniem P. Sztompki mamy do czynienia z takimi podstawowymi uwarunkowaniami „immanentnej wiarygodności adresatów zaufania, jak: reputacja, aktualne osiągnięcia, wizerunek oraz rekomendacje i referencje”<sup>14</sup>.

Reputacja, opinie o transmitterze wiedzy w dużej mierze warunkują efektywność jej odbioru. W krajach anglosaskich to reputacja właśnie decyduje o dydaktycznej aktywności kadry naukowej. Także sukcesy z przeszłości (pozycje w rankingach, wybitny dorobek naukowy czy organizatorski) mogą wzmacniać reputację wraz z rekomendacjami i referencjami (które w indywidualnych decyzjach edukacyjnych mogą mieć zdecydowanie lokalny lub wręcz rodzinny wymiar).

Warto także zadać sobie pytanie, co dzieje się kadrą naukową o reputacji wątpliwej<sup>15</sup>. Aktualne osiągnięcia, to bycie na czasie. Część uczelni oraz naukowców i dydaktyków, wskutek orientacji retrospektywnej, może rozmijać się z oczekiwaniami (często intuicyjnymi) przyszłych i aktualnych studentów.

Wizerunek personalny pedagogów rzutuje na odbiór pedagogiki jako nauki i kierunku studiów, co za tym idzie pośrednio też na wizerunek nauczyciela. Analizując treść artykułu M.B. Ginsbourga i R.T. Clifta, poświęcony ukrytemu programowi akademickiego przygotowania nauczycieli<sup>16</sup>, wizerunek ten nie jest najkorzystniejszy, co wynika zdaniem przywoływanych autorów z niskiego statusu zawodu nauczyciela, niskiego statusu edukacji nauczycielskiej na uniwersytetach, co może z kolei stanowić pochodną spostrzeżeń dotyczących „łatwości dostępu, niskich standardach, braku rygoru i ograniczonej wydajności naukowej wydziałów pedagogicznych”<sup>17</sup>. Przykłady te, choć czasowo i kulturowo odległe<sup>18</sup>, myślimy, że dość trafnie obrazują kondycję także dzisiejszej polskiej pedagogiki. Zmiana, poprawa tego wizerunku może i powinna się zacząć od zmiany w kształceniu nauczycieli.

Legitymizacja odbywania praktyki pedagogicznej dotyczyć może także wiedzy profesjonalnej. Studenci odbywający praktyki pedagogiczne konfrontują w działaniu aktualność i trafność lub po prostu praktyczną przydatność przekazywanych w toku kształcenia pedagogicznego rozwiązań metodycznych. Istotą zaufania w tym kontekście

<sup>14</sup> Por. P. Sztompka, *Zufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 166–188.

<sup>15</sup> Por. <http://sliwinski-pedagog.blogspot.com/2012/02/spieszcie-z-habilitacja-na-sowacjebo.html> (dostęp: 11. 2012).

<sup>16</sup> M.B. Ginsburg, R.T. Clift, *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, w: *Socjologia wychowania*, Toruń 1997, t. XIII, s. 97–127.

<sup>17</sup> Tamże, s. 91.

<sup>18</sup> Tekst ukazał się w 1990 roku i dotyczył głównie uwarunkowań i konsekwencji działania ukrytego programu w kształceniu nauczycieli.



będzie charakter relacji między nauczycielami a studentami – przyszłymi nauczycielami oraz między studentami a nauczycielami monitorującymi miniaturę próbkę pracy studentów w szkolnej rzeczywistości.

Uważamy, że pewien rozróżnienie między uogólnioną reprezentacją treści wchodzących w skład wiedzy profesjonalnej a jej konkretnymi realizacjami w klasie szkolnej jest czymś naturalnym. Niemniej kształcenie nauczycieli i transfer wiedzy profesjonalnej powinien zdecydowanie odnosić się do lokalnych edukacyjnych kontekstów (na zasadzie sprzężeń zwrotnych). W tym celu kluczową kwestią jest efektywna, wielostronna komunikacja między wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w organizację i przebieg nauczycielskich praktyk pedagogicznych.

Refleksyjność studentów odbywających praktyki pedagogiczne może polegać na ich kontrolowanym eksperymentowaniu podczas kształtowania własnego warsztatu pracy. Uważamy, że stawanie się nauczycielem w szkole/uczelni wymaga stworzenia przestrzeni i doświadczeń wspólnego działania<sup>19</sup>. I to właśnie praktyki pedagogiczne stać się mogą sposobem na zwiększanie edukacyjnego zaufania i mogą być drogą do budowania kapitału społecznego<sup>20</sup>.

## Podsumowanie

Zgadamy się z H. Mamzer, która uważa, że „zarówno ufanie, jak i nieufność są sposobami radzenia sobie z nieprzewidywalną przyszłością”<sup>21</sup>. W tym odniesieniu praktyki pedagogiczne stanowią dla studenta wspomnianą powyżej szansę na rekonstrukcję i wzmacnianie edukacyjnego i społecznego zaufania. Ale mogą też być czasem zawodu, przeżywanymi rozczarowaniami i poczuciami porażki owocującymi zawodowymi (a czasem i edukacyjnymi) decyzjami autoselekcyjnymi.

---

<sup>19</sup> M. Dudzikowa daje propozycje sposobów *zwiększania zasobów kapitału społecznego w szkole przez codzienną praxis*, uważamy, że refleksje dotyczące praktyk szkolnych mogą mieć zastosowanie także w uczelnianej rzeczywistości, por. M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2008, t. 4, s. 205–262.

<sup>20</sup> Por. K. Growiec, *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Warszawa 2011, s. 113–124.

<sup>21</sup> H. Mamzer, *Zaufanie a bezpieczeństwo ontologiczne*, w: H. Mamzer, T. Zalasinski, *Zaufanie a życie społeczne*, Poznań 2008, s. 41.

# Część II

STUDENCI WOBEC  
PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ



## *Refleksyjna wymiana doświadczeń studentów na rzecz poprawy jakości praktyki pedagogicznej*

Patrycja Jacek

*Dobry Nauczyciel wówczas znajdzie drogę do dziecka, kiedy sam sobie swoje talenty i swoje środowisko wykorzysta dla swoich uczniów i ich zadowolenia.*

A.W. Combs

Praktyka pedagogiczna wiele razy pokazała mi, że tok edukacyjny podlega ciągłym zmianom i przeobrażeniom, a tym samym wymaga od nauczyciela podejmowania samodzielnych i trafnych decyzji<sup>1</sup>. Co za tym idzie nauczyciel ponosi odpowiedzialność za to, aby nauczanie nie odbywało się według ściśle określonego szablonu, ale posiadało charakter jakościowy, zmodernizowany i kreatywny. Warto pamiętać, że otoczenie zmienia się, a tym samym dzieci sięgają po nowe wzorce zachowań, nie zawsze adekwatne do sytuacji. W związku z tym przed nauczycielem stoi ogromna odpowiedzialność/wyzwanie za wychowanie, wpajanie norm, zasad i przede wszystkim nakierowanie dziecka, aby odnalazło swoje miejsce w społeczeństwie.

Rozwijanie pasji dzieci i ich zainteresowań może stać się receptą na różnego rodzaju problemy edukacyjne i wychowawcze. Pamiętajmy, że szkoła to nie tylko budynek i miejsce, w którym dziecko ma pozyskiwać wiedzę, ale bawić się! Tak często zapominamy o zabawie, a to przecież ona staje się motorem napędowym działań dziecka. Zabawa stanowi zogniskowaną formę dziecięcej aktywności, wywołującą zadowolenie<sup>2</sup>. Czas spędzany przez dzieci w szkole winien być okresem dobrych wspomnień<sup>3</sup>, ponieważ to one wywołują u dziecka przyjazne, dobre emocje, które znajdują swoje odzwierciedlenie

---

<sup>1</sup> J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, Edukacja i innowacje w edukacji, Kalisz – Konin 2009, s. 402.

<sup>2</sup> J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin 2010, s. 103–104.

<sup>3</sup> M. Kielar-Turska, *Kompetencje ucznia i nauczyciela*, „Psychologia w Szkole”, nr 2, 2010.

w kontaktach interpersonalnych z rówieśnikami, a także z dorosłymi. A prawidłowe stosunki interpersonalne umożliwiają lepsze pozyskiwanie i zdobywanie wiedzy<sup>4</sup>.

Opiekunowie praktyk konsekwentnie stawiają na jakość kształcenia. Dlatego tak istotne jest organizowanie m.in. zajęć pozalekcyjnych będących jednym z wyznaczników tej jakości. Platon jako pierwszy posłużył się terminem jakości, definiując go jako „pewien stopień doskonałości”, innymi słowy jest to dążenie ku lepszemu.

Ważna jest wstępna diagnoza, ponieważ to dzięki niej wiemy, jakie robimy postępy w nauczaniu, a co wymaga od nas modernizacji i poprawy. Umożliwia nam to przeciwdziałanie negatywnym następstwom oraz pozwala usuwać trudności napotykaną przez dzieci. Każde zachowanie ucznia ma określone intencje, zamierzenie, a w momencie poznania ich przez nauczyciela można uniknąć klasowych konfliktów<sup>5</sup>. Poznanie naukowe daje nam obraz potrzeb edukacyjnych uczniów w danej grupie. Dopiero później w drodze poznania potocznego możemy definiować dane zjawisko, potrzebę czy problem.

Wymiana doświadczeń między nauczycielami a studentami stanowi istotne znaczenie w procesie poprawy jakości praktyki pedagogicznej. Ważny jest kanał przepływu informacji. Wychowawcy powinni mówić (i mówią), co należałoby zrobić, poprawić lub zmienić. Jednakże nie można zapomnieć o drugiej stronie ogniwa, aby praktykant miał także sposobność podzielenia się swoimi sugestiami, pomysłami i doświadczeniami.

Co należy jeszcze zrobić, aby było lepiej? Przede wszystkim zwiększeniu powinna ulec w toku praktyki rozpiętość godzin<sup>6</sup>. Student jako przyszły nauczyciel będzie miał możliwość nie tylko przeprowadzenia różnych projektów, ale uzyska tym samym większy bagaż doświadczeń, który pomoże mu w kolejnych praktykach, jak i w przyszłej pracy.

Jakość praktyki pedagogicznej zależy w dużej mierze od wychowanków. Winniśmy stwarzać takie sytuacje dzieciom, aby je zainteresować, mogąc tym samym zaspokajać ich potrzeby edukacyjne, poznawcze, twórcze itp. Organizowanie dzieciom czasu to jeden z wyznaczników jakości, ale nie znając i nie biorąc pod uwagę zainteresowań i hobby uczniów, czas ten może okazać się bezowocny. Wynikiem tego może być m.in. niechęć uczestnictwa w zajęciach, które w mniemaniu dzieci będą dla nich nudne. Uczniowie pokazują swoje mocne strony, a naszym zadaniem jest je rozwijać i pielęgnować.

Poza tym, że jestem pedagogiem, to także aktywnym członkiem Ochotniczej Straży Pożarnej, dzięki czemu staram się organizować razem z moimi kolegami/koleżankami czas dzieciom, zaszczepiając w nich chęć niesienia pomocy innym. Angażując

---

<sup>4</sup> P. Jacek, *Uczyć się porozumiewania. O komunikacji między nauczycielem a uczniem*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010, s. 113–114.

<sup>5</sup> M. Kochan-Wójcik, *O rozumiejącym diagnozowaniu*, „Psychologia w Szkole”, nr 3, 2010.

<sup>6</sup> L. Pawelski, *Ku ewaluacyjnej innowacyjności w praktyce pedagogicznej*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P.A. Trzos, Konin 2011, s. 127.

się w tego typu działania, wykorzystuję wiedzę zdobytą podczas studiów pedagogicznych, bez której prawdopodobnie wiele przedsięwzięć nie miałyby tak dobrych rezultatów. Tym samym swoje doświadczenia w pracy w straży przenosiłam na płaszczyznę szkoły. Wyciągałam niezbędne wnioski, które ułatwiały mi pracę z dziećmi podczas praktyk studenckich. Dlatego w moim mniemaniu kolejne praktyki stawały się lepsze jakościowo pod wieloma względami. M.in. posiadałam umiejętność przewidywania pewnych sytuacji wychowawczych i edukacyjnych, starałam się nie popełniać podobnych błędów oraz dysponowałam wiedzą na temat potrzeb i zapotrzebowań dzieci.

Do działań, jakie wcielałam w życie, można zaliczyć m.in. pokazy strażackie z okazji Dnia Dziecka, które uczyły, jak zachować się podczas niebezpieczeństwa, w jaki sposób udzielać pomocy. Organizacja takiego typu zajęć pobudza wyobraźnię dziecka i jego intuicję. A przecież wiadomo jest nie od dziś, że człowiek najlepiej uczy się przez własne doświadczenia. Pozwala to wyciągać wnioski z danej sytuacji, a w rezultacie uniemożliwia popełnianie błędów w podobnych zdarzeniach w przyszłości.



Fot. 1. Rozcinanie samochodu specjalistycznym sprzętem strażackim



Fot. 2. Reakcja dzieci na zadane pytanie: „Kto chciałby w przyszłości zostać strażakiem?”

Ponadto w ostatnim czasie mieliśmy możliwość prowadzenia dla dzieci i młodzieży ćwiczeń ewakuacyjnych. Uczniowie mogli doświadczyć nowej sytuacji, zaobserwować, jak zachowują się inni i oni sami w sytuacji zagrożenia.



Fot. 3. Ewakuacja dzieci ze szkoły, symulacja pożaru

Kolejne działanie zorganizowane było na potrzebę „Dnia pieczonego ziemniaka” połączonego ze „Światowym Dniem Sprzątania Świata”. Spotkanie to miało

na celu zdobycie/rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie, ale także ukazanie, jak ważne jest dbanie o planetę, na której żyjemy. Uczniowie spotkali się przy ognisku, gdzie jedli pieczone ziemniaki, śpiewali piosenki, robili wspólne pamiątkowe zdjęcia. Taka odskocznia od zajęć dydaktycznych pozwala zregenerować siły, umożliwia późniejsze skupienie się na zajęciach w ławce szkolnej.



Fot. 4. Wspólne spotkanie z okazji „Dnia Pieczonego Ziemniaka”

Z kolei podczas ostatniej praktyki pedagogicznej razem z moimi koleżankami miałyśmy możliwość zorganizowania młodszym uczniom z klas od 1 do 3 balu karnawałowego pod tytułem „Postaci z bajek”. Zorganizowałyśmy zabawy, konkursy, ale także byłyśmy przebrane za różne postaci z bajek. Istotne jest, aby dziecko widziało w nas przyjaciela, sojusznika, a nie tylko „sztywnego” i poważnego nauczyciela.





Fot. 5. Praktykantki – organizatorki balu karnawałowego w Szkole Podstawowej im. Gustawa Morcinka w Koninie



Fot. 6. Uczniowie, którzy przybyli na bal karnawałowy



Fot. 7. Wspólne zabawy uczniów podczas balu karnawałowego

Zabawa stwarza atmosferę radości, zadowolenia, ale jest także integralną częścią nauki. Czas poza ławką szkolną może być doskonale wykorzystany, uczeń współdziała w grupie, stara się kształtować swoje ambicje, zainteresowania. Tym samym odnajduje swoje integralne miejsce w społeczności, ma poczucie swojej tożsamości i przynależności do danej grupy. Jak widać, wymiana doświadczeń jest dobrym źródłem nowej i przydatnej wiedzy, czego w rezultacie mogą być innowacyjne pomysły na stwarzanie kolejnych wydarzeń o charakterze edukacyjnym.

Podsumowując, nie bójmy się nowych doświadczeń. W zawodzie nauczyciela liczy się kreatywność i umiejętność dzielenia się z dziećmi swoim czasem. Nie zapominajmy, że ile damy od siebie, tyle dostaniemy w zamian. Nie traktujmy lekcji i zajęć pozalekcyjnych jak karę i stratę czasu, ale jako coś dobrego i przynoszącego obu stronom obfite plony, czyli wzajemny szacunek, uznanie i zaufanie.

Nauczyciel musi być jak kameleon zmieniający się i dostosowujący do potrzeb i wymagać od swoich podopiecznych, uczniów. Bo dla kogo, jak nie dla nich poszerzamy swoje kwalifikacje, metody i wymyślamy ciągle nowe pomoce dydaktyczne. Dzieci są nadzieją na lepsze jutro, które jest bliżej niż wczoraj.



# *Nauczyciel oraz praktykant w diagnozowaniu zaburzeń i wad mowy dziecka przedszkolnego*

Agnieszka Lipska

*Granice mojego języka są granicami mojego świata.*  
Ludwig Wittgenstein

*Nauka pisania i czytania bez wyuczenia poprawnej wymowy  
jest marnowaniem wysiłku ucznia i nauczyciela. Ważna jest  
dlatego dobra obserwacja wymowy dzieci rozpoczynających  
naukę czytania i pisania.*  
Gabriela Bisz

Praktyki pedagogiczne to czas niezwykle cenny dla studenta. Wyuczona podczas zajęć wiedza teoretyczna zostaje wówczas poddana próbie i wykorzystana w praktyce. Jednym z przedmiotów w toku studiów I stopnia na kierunku edukacja wczesnoszkolna czy też edukacja przedszkolna jest diagnostyka psychopedagogiczna. Uczy ona umiejętności wnikliwej obserwacji ucznia przez pryzmat sfery rozwoju emocjonalnego, fizycznego i intelektualnego. Tegoroczne rozważania nawiązujące do praktyk pedagogicznych chciałabym poświęcić obserwacji uczniów pod kątem diagnozowania wad wymowy, których występowanie nasila się. Podczas praktyk pedagogicznych w Oddziale Przedszkolnym przy Szkole Podstawowej w Kunach miałam okazję przyjrzeć się temu zjawisku. Zrozumiałam również, jak ważna jest przy tym rola nauczyciela przedszkola.

Okres przedszkolny wprowadza w zakresie mowy pewne ograniczenia – dotychczas dziecko wypowiadało się w sposób spontaniczny, teraz musi wykonywać polecenia nauczyciela. Dziecko posługujące się gwarą musi nauczyć się języka literackiego. Nauczyciel przedszkola ma zatem ważne zadanie: jak najwcześniej rozpoznać uczniów z zaburzeniami mowy i uświadomić ten problem rodzicom. Rodzice bowiem przyzwyczajają się do tego, jak wypowiada się ich dziecko i sądzą, że wymowa

jest zrozumiała, a więc poprawna. Jaka jest w tym rola praktykantów? Wszelka pomoc w tej kwestii. Z reguły przyjmuje się, że „nauczyciele klas „0” mają programowo sześć tygodni na wytonienie dzieci z deficytami rozwojowymi. Zaburzenia mowy dają się już wychwycić w pierwszych kontaktach z grupą. Rozpoznanie i określenie zaburzeń u podopiecznych powinno stanowić początek działań ochronnych i kompensujących”<sup>1</sup>. Wystarczy nieco pedagogicznej wyobraźni, aby zdać sobie sprawę z dalszych losów dzieci borykających się z problemami w wymawianiu słów. Mowa wszak jest zjawiskiem społecznie jawnym, łącznikiem między ludźmi. Przedszkole jest zatem ostatnią szansą na zniwelowanie lub choćby zminimalizowanie problemu<sup>2</sup>. Tym bardziej, że okres swoistej mowy dziecięcej przypada na okres między trzecim a siódmym rokiem życia, czyli pokrywa się on z pobytem dziecka w przedszkolu<sup>3</sup>.

Wypada zatem nieco przybliżyć specyfikę tego okresu rozwojowego pod kątem wymowy dziecka. Dziecko w tym przedziale wiekowym potrafi już na swój sposób porozumieć się z osobami dorosłymi, chociaż subiektywizacja znaczeń słów kształtuje się dopiero w toku nauki szkolnej. Dziecko potrafi również wypowiedzieć w izolacji dużo głosek, jednak w mowie spontanicznej są one zamieniane na łatwiejsze pod względem artykulacyjnym (np. zamiast „rower” – „lowel”). Grupy spółgłoskowe upraszczane są zarówno w nagłosie, jak i śródgłosie, rzadziej na końcu wyrazu (wygłosie). Coraz częściej dzieci wstępujące do przedszkola czy szkoły wykazują pewną rozpiętość w zakresie właściwego artykułowania niektórych głosek. W przedszkolu, w którym odbywałam praktykę, wśród 24 dzieci było dziewięcioro z zaburzeniami mowy. Aby nauczyciel czy praktykant mógł dostrzec odchylenia od normy, potrzebna mu jest wiedza na ten temat, którą może czerpać z literatury fachowej lub zdobywać na szkoleniach logopedycznych<sup>7</sup>. Formą wzbogacania wiedzy na ten temat są też warsztaty prowadzone przez logopedę z poradni pedagogiczno-psychologicznej, podczas których prezentowane są metody, ćwiczenia oraz rady i zalecenia służące korygowaniu i likwidowaniu wad wymowy u dzieci.

Według Genowefy Demel<sup>4</sup> o wadzie wymowy mówimy wtedy, gdy odbiega ona od mowy fonetycznej przyjętej w danym języku, począwszy od niewielkich nieprawidłowości w wymowie poszczególnych głosek, aż po ciężkie wady, które utrudniają lub uniemożliwiają kontakt z otoczeniem. W polskiej literaturze wady wymowy podporządkowane są terminowi „dyslalia”.

Dyslalia to różnego rodzaju zaburzenia oraz wady artykulacyjne. Pod pojęciem tym kryją się zaburzenia mowy polegające na nieprawidłowej artykulacji jednej, kilku, wielu lub prawie wszystkich głosek.

---

<sup>1</sup> K. Kozłowska, *Pomagajmy dzieciom z zaburzeniami mowy – podręczny poradnik logopedyczny*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996, s. 24.

<sup>2</sup> G. Demelowa, *Elementy logopedii*, WSiP, Warszawa 1979, s. 4–5.

<sup>3</sup> Tamże, s. 24.

<sup>7</sup> G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1998, s. 7–8.

<sup>4</sup> Tamże, s. 31.

W obrębie dyslalii wyróżniamy pewne grupy zaburzeń artykulacji głosek:

- sygmatyzm – czyli nieprawidłowa realizacja głosek: „ś”, „ź”, „ć”, „dź”, „s”, „z”, „c”, „dz”, „sz”, „ż”, „cz”, „dż”,
- rotacyzm, czyli nieprawidłowa realizacja głoski „r”,
- kappacyzm, czyli nieprawidłową realizację głoski „k”,
- gammacyzm, czyli nieprawidłowa realizacja głoski „g”,
- lamdacyzm, czyli nieprawidłowa realizacja głoski „l”,
- betacyzm, czyli nieprawidłową realizację głoski „b”,
- mowa bezdźwięczna, czyli wymawianie głosek dźwięcznych jak ich bezdźwięczne odpowiedniki,
- rynolalia (nosowanie),
- palatolalia – mowa podniebienna – to sprzężone zaburzenia artykulacyjne, najczęściej dyslalii wieloraka, złożona<sup>5</sup>.

Największą liczbę zaburzeń stanowi wymowa głosek przedniojęzykowo-dźwięcznych: sz, ź, cz, dż. Najczęściej są one zastępowane przez z, s, c, dz (tzw. parasygmatyzm). Duże kłopoty sprawia dzieciom głoska „r”, która wymawiana jest jako „l”<sup>6</sup>.

Przyczynami wad wymowy mogą być:

- niska sprawność narządów artykulacyjnych (w tym brak pionizacji języka),
- wada zgryzu,
- przerost migdałka gardłowego,
- niedosłuch,
- niekorzystne czynniki środowiskowe (wadliwa wymowa osób z otoczenia).

Nauczyciel czy też przyszły nauczyciel, który podejmuje pracę nad rozwojem, doskonaleniem i korygowaniem mowy dziecka, musi przede wszystkim sam poprawnie mówić. Dlatego nie dopuszcza się do zawodu nauczyciela osób z rażącymi wadami wymowy, ponieważ sposób wymowy nauczyciela jest wzorem dla wychowanków.

Diagnozowanie dziecka pod kątem wad i zaburzeń mowy powinno odbywać się już od początku roku szkolnego. Badania mowy należy rozpoczynać zawsze od swobodnej rozmowy, np. można zapytać dzieci, gdzie mieszkają, jakie mają zabawki itp. Przy pewnej wprawie już na tym etapie można zorientować się, czy dziecko mówi poprawnie. Następnie należy przystąpić do badań bardziej szczegółowych, tzn. trzeba przebadать każdą głoskę w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazu. Jeśli już wiadomo, jakie głoski dziecko źle wymawia, wtedy można dobrać, w porozumieniu z poradnią logopedyczną, odpowiedni zestaw ćwiczeń, do których należą m.in.: ćwiczenia głosowe, ćwiczenia usprawniające, oddechowe oraz słuchu fonematycznego. Właściwa, tzn. zgodna z zaleceniami logopedycznymi i zasadami korekcji, praca z pewnością będzie dawała pozytywne efekty. Korzystne jest, aby były one przeprowadzane w formie zabawowej, ponieważ zabawa w naturalny sposób pobudza aktywność

---

<sup>5</sup> Centrum Logopedycznego (e-mail: poczta@logopedia.pl)

<sup>6</sup> R. Szycka, *Zaburzenia mowy prowadzą do dramatów w szkole*, w: „Edukacja i Dialog”, styczeń 2002.

dziecka. Ćwiczenia powinny odbywać się w taki sposób, aby dziecko wykonywało je chętnie, powinny być urozmaicone loteryjkami, oglądaniem obrazków, czytaniem itp. Należy chwalić dziecko nawet za małe osiągnięcia. Każde z zaproponowanych ćwiczeń mogą również z powodzeniem przeprowadzać studenci-praktykanci, przyszli nauczyciele.

Przykładowe rodzaje ćwiczeń logopedycznych<sup>8</sup>:

1. Ćwiczenia usprawniające wargi:

- niesforny balonik – nadymanie policzków i przesuwanie powietrza z jednej strony jamy ustnej do drugiej przy złączonych wargach,
- zajęczek – wciąganie policzków do jamy ustnej, policzki przylegają do łuków zębowych, wargi tworzą zajęczy pyszczek,
- całuski – wargi ściągnięte, cmokanie, przesyłanie sobie całusków,
- świnka – wysuwanie obu warg do przodu – udawanie ryjka świnki,
- rybka – wargi wysunięte do przodu, powolne otwieranie i zamykanie warg, tworzenie kształtu koła,
- zmęczony konik – parskanie wargami,
- wąsy – wysunięcie warg do przodu i utrzymanie słomki między nosem a górną wargą.

2. Ćwiczenia oddechowe:

- tańczący płomyczek – dmuchanie na płomieniem świecy tak, aby wyginać go pod wpływem dmuchania z różnej odległości,
- powiew wiatru – dmuchanie na bańki mydlane, na wiatraczki,
- chłodzenie gorącej zupy – dmuchanie na ręce ułożone na kształt talerza,
- nadmuchiwanie balonów,
- gotowanie wody – dmuchanie przez słomkę do szklanki z wodą, aby woda bulgotała.

3. Ćwiczenia usprawniające język:

- łakomy miś – oblizywanie warg przy szeroko otwartych ustach,
- liczenie zębów – dotykanie czubkiem języka kolejnych zębów do gardła,
- malarz – język jak pędzel maluje podniebienie od zębów do gardła,
- chomik – wypychanie policzków językiem,
- młotek – uderzanie językiem w dąsłko tuż za górnymi zębami,
- łopata – wysuwanie rozpląszonego języka na zewnątrz jamy ustnej,
- wahadło – wysunięty zaostriżony język buja się od jednego kącika ust do drugiego.

Czas trwania ćwiczeń powinien wynosić około 5 minut. Ponadto stosuje się określone grupy wyrazów dla utrwalania poszczególnych głosek, np. dla głoski „sz”: szu, szo, sza, sze, szy, uszu, oszo, asza, esze, ysz itp.

---

<sup>8</sup> sp24opole.wodip.opole.pl/logopeda2.htm

Do ćwiczeń można z powodzeniem wykorzystywać specjalnie dobrane wiersze, np. wiersz K. Łochockiej „Rrrr” do ćwiczeń wymowy głoski „r”.

„Rrrr”

Czarna krowa w kropki bordo  
gryzła trawę kręcąc mordą.  
Kręcąc mordą i rogami  
gryzła trawę wraz z jaskrami.

Czarna krowo, nie kręć rogiem,  
bo ja pieróg jem z twarogiem:  
gdy tak srogo rogiem kręcisz,  
gryźć pieroga nie mam chęci.

Jedz bez trwogi swe pierogi,  
nie są groźne moje rogi.

Jestem bardzo dobra krowa  
Rodem z miasta Żyrardowa.

Raz do roku w Żyrardowie  
pieróg z grochem dają krowie.

Więc mi odkrój róg pieroga,  
a o krowich nie myśl rogach.

Ja ci również radość sprawię:  
Jaskry, które rosną w trawie,  
zręcznie ci pozrywam mordą  
czarną morrdą w kropki borrdó.

Wiersz W. Broniewskiego pt. „Samolot” można wykorzystać do ćwiczenia wymowy głosek syczących, szumiących i ciszących.

„Samolot”

W górze, w górze  
warcząc śmigłem,  
prując błękit białym skrzydłem,  
mknie samolot tak wysoko,  
że go ledwie dojrzy oko.  
Taki lot to rzecz wspaniała!  
Ziemia w dole – taka mała,  
dookoła – blask i błękit,  
chmurkę można wziąć do ręki!  
Już odleciał ptak stalowy.  
Pospuszczały dzieci głowy,  
ale każde marzy o tym,  
żeby latać samolotem.

W Oddziale Przedszkolnym przy Szkole Podstawowej w Kunach, w którym odbywałam praktykę pedagogiczną na ostatnim roku studiów, realizowany był program „Poprawnie mówimy”, przy współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Turku oraz rodzicami. Program obejmował zajęcia grupowe dla wszystkich dzieci oraz zajęcia indywidualne głównie dla pięcio- i sześciolatków zakwalifikowanych do ćwiczeń. Czas zajęć indywidualnych wynosił 15–20 minut jeden raz w tygodniu. Celem i założeniem programu było zapobieganie powstawaniu wszelkiego rodzaju wad mowy i korygowanie ich u dzieci z trudnościami przez:



- rozwijanie i wzbogacanie słownictwa z wykorzystaniem dostępnych w placówce materiałów dydaktycznych (ilustracji, historyjek obrazkowych, gier itp.),
- usprawnianie narządów artykulacyjnych (przez np. dmuchanie piórek, balonów, kulek z papieru),
- doskonalenie aparatu mowy w poprawnym mówieniu (nauka prostych wierszyków),
- nauka prawidłowego wymawiania wszystkich głosek, szczególnie z szeregu szumiących i syczących oraz głoski „r”.

Studenci sami mogą proponować podczas zajęć z całą grupą powtarzanie krótkich wierszyków, rymowanek czy wykonywanie prostych ćwiczeń podczas codziennych zabaw. Od tego typu działań, które m.in. dotyczą nauki poprawnego wypowiedzania się, od jej współpracy z logopedą i rodzicami zależy, jaką sprawność wypowiedzi dzieci osiągną. Nie można bagatelizować zagadnień rozwoju i korekcji mowy w przedszkolu, ponieważ trzeba mieć na uwadze dalsze losy dziecka, czyli to, co czeka go w szkole. Uzyskany przez dziecko stopień rozwoju mowy stanowi jedno z najważniejszych kryteriów dojrzałości szkolnej. Świadczą o tym choćby zapisy dotyczące rozwoju mowy zawarte w NPP wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego<sup>9</sup>, które brzmią: Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym,
- 2) mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowuje ton głosu do sytuacji,
- 3) uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach,
- 4) w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.

Od tego, jak dziecko mówi, zależą zatem jego postępy w nauce, jego pozycja społeczna w grupie klasowej, czyli to, co nazywamy powodzeniem szkolnym. Dzieci, wstępując do szkoły, zawsze będą wykazywać rozbieżności w zakresie dojrzałości mowy<sup>10</sup>, podobnie jak w zakresie wzrostu czy tempa rozwoju. A dobry nauczyciel czy też nauczyciel-praktykant to diagnosta, spostrzegawczy obserwator, znawca dzieci, pedagog poszukujący nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, pełen optymizmu i życzliwości dla uczniów i ich rodziców, akceptujący dzieci takimi, jakimi one są; to osoba przede wszystkim refleksyjna.

---

<sup>9</sup> [www.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl)

<sup>10</sup> G. Demel, *Minimum...*, s. 51.

## *Nauczanie pojęć metodą indukcyjną na przykładzie symulacji warsztatowej pt. Piorun*

Marta Nowakowska  
Arleta Nowopolska  
Sylwia Staszak  
Klaudia Zielińska

*Dobry wychowawca, który nie wtlacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil.*

Janusz Korczak

Podczas praktyk studenckich, które prowadziłyśmy w szkołach, zauważyłyśmy, że uczniowie mają poważne trudności z przyswajaniem pojęć. Nauczyciele, w większości, bazują na strategii dedukcyjnej. W związku z tym postawiłyśmy sobie za cel rozpowszechnienie strategii indukcyjnej przez próbę wprowadzenia jej do nauczania edukacji wczesnoszkolnej. Zakładamy, że rozpowszechnienie jej wśród studentów pedagogiki pozwoli na podniesienie efektów pracy z dziećmi.

Indukcja (łac. *Inductio* – wprowadzenie) jest to rodzaj wnioskowania polegający na formułowaniu ogólnych wniosków z przesłanek będących poszczególnymi przypadkami tych wniosków, np. jedno, drugie, trzecie itd.<sup>1</sup> W strategii indukcyjnej nauczyciel przedstawia przykłady, po czym następuje definicja, którą często odkrywają uczniowie<sup>2</sup>. Z naszych obserwacji wynika, że zaletami tej metody są:

- koordynowanie sposobu myślenia uczniów,
- tok lekcji jest bardziej interesujący dla uczniów,
- pozwala na trwalsze efekty,

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN Warszawa 1975, s. 98.

<sup>2</sup> R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa 1983, s. 306.

- umożliwiła większe pole do aktywności ucznia,
- daje szerszy transfer umiejętności (przeniesienie na inne dziedziny).

W celu sporządzenia projektu dydaktycznego dla działu tematycznego lub lekcji można korzystać z wielu modeli. Szeroko znanym modelem jest model przedstawiony i opracowany przez Dicka i Careya w 1985 roku<sup>3</sup>. Model systemu dydaktycznego, jak i jego każdy członek, spełniają jedną z trzech funkcji: 1) określanie zadań nauczania, 2) nauczanie, 3) ocenianie efektywności nauczania. Zajmijmy się czynnościami zachodzącymi w trakcie przedstawionych dziewięciu faz projektowania dydaktycznego<sup>4</sup>.

Przedstawiamy propozycję nauczania z wykorzystaniem strategii indukcyjnej na przykładzie wprowadzenia pojęcia „piorun”, który odnosi się do zajęć w drugiej klasie szkoły podstawowej. Projekt dydaktyczny przedstawia kolejne dziewięć faz.

#### FAZA 1: Cel nauczania

Cel można zdefiniować jako pożądany stan rzeczy. Na szczeblu państwa za pożądany cel można przyjąć, żeby każdy dorosły wykazywał biegłość w czytaniu przynajmniej na poziomie klasy szóstej. Zauważamy, że cel ten jest jednocześnie celem dydaktycznym. Jednym z zadań konstruktora projektu dydaktycznego jest rozpoznanie, które cele są, a które nie są dydaktyczne<sup>5</sup>. W naszym przykładzie cel został ustalony jako zapoznanie uczniów z pojęciem „piorun” na podstawie przykładów, którymi były dźwięki (kot, burza, pociąg) i różnego rodzaju obrazki przedstawiające piorun, psa, śnieg, wiatr, tornado.

#### FAZA 2, 3: Analiza dydaktyczna, zachowanie wejściowe i właściwości ucznia

Fazy druga i trzecia mogą pojawić się w dowolnej kolejności lub równolegle. Zaczynamy tym razem od analizy dydaktycznej. Jej celem jest określenie, jakie zdolności są niezbędne, aby osiągnąć cel. W tym wypadku przyjdzie posłużyć się analizą zadania, w której wyniku powstanie spis kolejnych czynności składających się na daną procedurę<sup>6</sup>. W fazie trzeciej stwierdza się przygotowanie ucznia do podjęcia uczenia się danego materiału lub pojęcia.

Postawiliśmy sobie następujące elementy wspomagające osiągnięcie naszego celu:

- określenie pojęcia „zjawisko przyrodnicze”,
- rodzaje zjawisk przyrodniczych towarzyszące nam na co dzień,
- zdefiniowanie „pioruna” jako zjawiska przyrodniczego.

---

<sup>3</sup> M. Gangè, J. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992.

<sup>4</sup> Tamże, s. 33.

<sup>5</sup> Tamże, s. 33.

<sup>6</sup> Tamże, s. 35.

#### FAZA 4: Cele wykonawcze

W tym kroku trzeba „przetłumaczyć” potrzeby i cele ogólne na cele wykonawcze (*performance objectives*)<sup>7</sup>, dostatecznie szczegółowe, aby można było dzięki nim ocenić, czy nauczanie zmierza w kierunku wyznaczonego celu ogólnego.



Uczeń definiuje zjawisko pioruna, wspomagając się obrazkami pomocniczymi.

#### FAZA 5: Zadanie testu sprawdzającego

Kontrola diagnostyczna ma upewnić nas, że uczeń włada umiejętnościami niezbędnymi, aby rozpocząć uczenie się nowych umiejętności. Zadania testowe umożliwią nauczycielowi sprecyzowanie, czego dodatkowo powinien nauczyć się uczeń, aby mógł przystąpić do uczenia się danej umiejętności, a co może zostać z powodzeniem pominięte. Kontrola osiągnięć pomaga ocenić jakość systemu dydaktycznego<sup>8</sup>.

Sprawdzamy, czy uczniowie potrafią na bazie informacji zdobytych na zajęciach określić cechy „pioruna” podczas wyładowania.

- wybierze cechy charakterystyczne pioruna w czasie wyładowania,
- spośród kilku definicji pioruna wskaże właściwą.

#### FAZA 6: Strategia nauczania

Strategia indukcyjna.

---

<sup>7</sup> Ten typ celów nazywa się w polskich tłumaczeniach literatury anglojęzycznej, a za nimi w większości prac polskich, celami operacyjnymi, a procedurę wyprowadzania z celów ogólnych celów operacyjnych – operacjonalizacją celów. Chodzi bowiem o zaznaczenie, że są to cele wyrażone w terminach zachowania – operacje wykonywanych przez ucznia. Autorzy tej książki zdają się jeszcze mocniej podkreślać, że uczniowie coś osiągnęli, niż że osiągnięcie musi być obserwowalne (przyp. tłum.).

<sup>8</sup> M. Gangè, J. Briggs, W. Wager, *Zasady...*, s. 39–40

#### FAZA 7: Materiały dydaktyczne

Terminem „materiały” określamy teksty i inne środki przeznaczone do realizowania ogniw dydaktycznych<sup>9</sup>. W naszym wypadku była to prezentacja multimedialna oraz zadanie sprawdzające na kartce papieru.

#### FAZA 8: Kontrola kształtująca

Kontrola ta pozwala dostarczyć danych, dzięki którym można korygować oraz doskonalić materiały dydaktyczne. Prowadzi się ją z zamiarem poprawiania nauczania, aby było ono jak najbardziej efektywne dla jak największej liczby uczniów.

#### FAZA 9: Kontrola zbierająca

Wyłowienie konkretnych informacji od ucznia. Zwykle przeprowadza się ją, kiedy projektowanie przejdzie wszystkie fazy, kiedy nie sprawdza się już projektu punkt po punkcie. Realizacja zadań testu sprawdzającego da odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie przyswoili sobie wiedzę i potrafią powiedzieć, co to jest piorun?

Dzięki praktykom można zaobserwować formy zajęć prowadzonych przez nauczycieli-opiekunów praktyk. Naszym zdaniem jest nauczać częściej za pomocą strategii indukcyjnej, ponieważ pozwala ona na trwalsze efekty, a ponadto lekcje są bardziej urozmaicone, przez co są ciekawsze oraz odbierane za pomocą wszystkich bodźców. W projektowaniu systemów dydaktycznych istotne jest dokonanie empirycznej weryfikacji projektu, ponieważ pozwala nam to na wyciągnięcie wniosków służących doskonaleniu działań, a także jego ewaluacji.

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 40–41.

## *Projektowanie dydaktyczne strategią indukcyjną na rzecz poprawy jakości edukacji przyszłych nauczycieli – warsztaty nt. ropuchy szarej*

Izabela Sarnowska  
Daria Sowińska

Projektowanie dydaktyczne zakłada systemowe podejście do planowania kształcenia, czyli jest tworzeniem systemu dydaktycznego. Nie ma zgodności dotyczącej najlepszej strategii dydaktycznej. Również filozofowie podejmowali rozważania nad poszukiwaniem najlepszej strategii poznania. Zdaniem Kartezjusza była to metoda indukcyjno-dedukcyjna, wykryte sądy na bazie intuicji są podstawą do dedukcji. Kartezjusz podkreślał, że w badaniu należy odkrywać najpierw proste rzeczy, a potem przechodzić do twierdzeń trudniejszych<sup>1</sup>. Zasada ta przetrwała do dziś – współczesna literatura z zakresu projektowania dydaktycznego podkreśla możliwość korelacji strategii dedukcyjnej z indukcyjną podczas projektowania nauczania pojęć<sup>2</sup>.

W naszym projekcie pragniemy przybliżyć nauczanie określonego pojęcia przy użyciu strategii dedukcyjnej. Pojęcia należą do powszedniego zasobu słów, codziennie przez nas używanych. Słownik definiuje ten termin jako „zaplanowany sposób prowadzenia jakichś działań, zwykle na wielką skalę i długotrwałych”<sup>3</sup>. Pojęcia stanowią zatem abstrakcję naszego doświadczenia świata. Nie odnoszą się do poszczególnych zdarzeń, ale do pewnej abstrakcyjnej właściwości przenikającej różne zdarzenia. Pojęcia pomagają nam organizować i klasyfikować doświadczenie.

Zdolność do werbalizacji pozwala mówić o pojęciu, opisywać jego cechy i właściwości. Raz nauczone pojęcie pozwala poprawnie rozpoznawać jego przykłady<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Descartes (*Kartezjusz*), *Rozprawa o metodzie*, 1637.

<sup>2</sup> R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa 1983.

<sup>3</sup> *Nowy słownik języka polskiego*, PWN 2003, s. 964.

<sup>4</sup> Tamże.

Rozróżniamy pojęcia:

- konkretne,
- uogólnione,
- abstrakcyjne,
- materialne,
- niematerialne,
- odczuwalne<sup>5</sup>.

Nasze praktyki oraz podjęcie w ramach studiów rozważań na temat projektowania dydaktycznego pozwalają na wysunięcie wniosków. Uważamy, że projektowanie zajęć może być łatwiejsze, jeżeli nauczyciele będą kierować się zasadami projektowania systemów dydaktycznych, co pozwoli na wyeliminowanie błędów, które zauważyliśmy. Szczególnie dotyczy to prawidłowego dobierania strategii do treści i umiejętności, które chcemy przekazać i nauczyć, oraz prowadzenia jej zgodnie z założeniami. W naszym projekcie, mimo że dominuje typ rozumowania dedukcyjnego, pojawiają się też elementy strategii indukcyjnej.

Nasze obserwacje nasunęły wniosek, że nauczyciele często wybierają najpierw materiały dydaktyczne i do nich dopasowują strategię. Jeśli jednak chcemy, żeby jakość kształcenia się podnosiła, powinno być odwrotnie.

W projektowaniu systemu dydaktycznego ważne są fazy projektowania. W swojej pracy kierowaliśmy się doświadczeniami R.M. Gagné, L.J. Briggsa, W.W. Wagera. Autorzy ci określają dziewięć faz projektowania dydaktycznego, które przedstawimy na przykładzie projektu nauczania pojęcia „ropucha szara” przy pomocy strategii dedukcyjnej. Projekt przeznaczony jest do realizacji w klasie trzeciej nauczania początkowego.

## Projekt systemu dydaktycznego pojęcia: ropucha szara

Ropucha szara należy do rodziny ropuch. Żywi się owadami, ślimakami oraz innymi szkodnikami. Jest objęta ochroną. Oddycha płucami, jednak zalicza się do płazów wodno-łądowych. Często można spotkać ją na łądzie w miejscach o dużej wilgotności, jednak przed niebezpieczeństwem chowa się do wody. Jej ciało składa się z kończyn przednich i tylnych, głowy oraz tułowia.

Samice ropuch składają jaja w wodzie. Z pokrytych galaretowatą osłonką jaj, zwanych skrzekiem, wylęgają się podobne do ryb kijanki, które oddychają skrzelami. Z czasem skrzel znikają, ogon ulega skróceniu, wykształcają się kończyny. Z kijanki powstaje młoda ropucha.

### Faza 1 – cele nauczania

W tej fazie należy określić cel ogólny i jeszcze przed przystąpieniem do tworzenia projektu dydaktycznego nadać mu szczegółową postać. W naszym projekcie celem ogólnym było wprowadzenie pojęcia „ropucha szara”.

---

<sup>5</sup> Tamże.

### Faza 2 – analiza dydaktyczna

Teraz należy określić, jakie czynności pedagogiczne podjąć, aby osiągnąć cel. Trzeba więc zadanie przeanalizować i wyodrębnić pojęcia i treści, które uczeń powinien zrozumieć i przyswoić podczas lekcji. Są to następujące terminy i pojęcia:

- woda,
- łąd,
- staw,
- kończyny tylnie i przednie,
- głowa,
- tułów,
- charakterystyka wyglądu ropuchy szarej,
- rozwój młodej ropuchy.

### Faza 3 – zachowanie wejściowe i **właściwości** ucznia

Ten etap ma stwierdzić, co powinien wiedzieć uczeń nim podejmie naukę planowanego przez nas materiału. Zadaniem nauczyciela jest zdiagnozowanie przygotowania ucznia. Sprawdzamy je za pomocą pogadanki, w której znajdą się określenia:

- żaba,
- staw,
- zwierzę wodno-łądowe.

### Faza 4 – cele wykonawcze

W tej fazie potrzeby i cele ogólne należy przetworzyć na cele wykonawcze, zwane operacyjnymi. Umożliwiają one planowanie i organizowanie nauczania oraz przygotowanie materiałów. W tej fazie określiliśmy nasze cele wykonawcze, które następnie miały być zweryfikowane na podstawie testu sprawdzającego. Oto cele:

- 1) uczeń rozróżni ropuchę szarą od pozostałych płazów,
- 2) scharakteryzuje wygląd ropuchy szarej,
- 3) dopasuje nazwy części ciała na podstawie ilustracji ropuchy.

### Faza 5 – zadania testu sprawdzającego

Za pomocą zadań testu sprawdzamy poziom wiedzy ucznia i umieszczamy go we właściwym punkcie toku nauczania. Kontrola diagnostyczna ma upewnić nauczyciela, że uczeń włada umiejętnościami i wiadomościami niezbędnymi do uczenia się nowych treści. Najpierw odbywa się kontrola kształtująca, a następnie zbierająca. Jako narzędzie diagnozy wstępnej uwzględniliśmy w naszym projekcie pogadankę. Mówimy w niej także na temat żaby, ponieważ chcemy pokazać żabę nie jako przykład ropuchy, ale jako zwierzę wodno-łądowe. Oto pomocne pytania do pogadanki:

- 1) Czy widzieliście żabę?
- 2) Jak wygląda żaba?
- 3) Czy widzieliście staw? Jeśli tak, to proszę opiszcie mi to miejsce.



- 4) Gdzie można spotkać żabę?
- 5) Jakie zwierzę można nazwać zwierzęciem wodno-łądowym?
- 6) Czy żabę, waszym zdaniem, można nazwać zwierzęciem wodno-łądowym?
- 7) Do zwierząt wodno-łądowych należą płazy. Czy wiecie, co to jest płaz?
- 8) Płaz to gatunek zwierzęcia. Do płazów należą żaby, które zapewne widzieliście. Wymieńcie części ciała żaby?

Do zadań testu sprawdzającego wykorzystaliśmy również przedstawione poniżej zadania:

- układankę – ilustrację przedstawiającą ropuchę szarą; zadaniem ucznia będzie ułożenie układanki, a następnie na podstawie całego obrazka określenie cech wyglądu zewnętrznego ropuchy szarej;
- komplet ilustracji przedstawiających przykłady różnego rodzaju żab, ptaków oraz ropuchy; to zadanie sprawdzi, czy uczeń potrafi odróżnić ropuchę szarą od żab i ptaków;
- planszę przedstawiającą budowę ropuchy z przyklejanymi na rzepy nazwami części ciała ropuchy; to zadanie sprawdza, czy uczeń rozpoznaje części ciała ropuchy;
- „mądra główka” zawiera komplet zadań, które pozwalają sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie opanowali nowo poznane pojęcie.

#### Faza 6 – strategia nauczania

To plan pomocy uczniom w nauce ukierunkowanej na wszystkie cele wykonawcze. Przypomnijmy, że przy nauczaniu pojęć stosujemy strategię dedukcyjną i indukcyjną. Dlatego nauczyciel przeprowadza pogadankę z uczniami, jako element diagnozy wstępnej pojęć, następnie mówi: Dzisiaj poznamy inne zwierzę należące do płazów, które jest podobne trochę do żab, jednak żabą nie jest, a jest ropuchę szarą.

Potem przedstawia definicja ropuchy szarej. Wręcza uczniom układankę, za pomocą której określają cechy jej wyglądu zewnętrznego. Na koniec dzieci dostają komplety obrazków, które muszą pogrupować, odróżnić przykłady ilustracji ropuchy szarej od innych żab oraz ptaków. Dla sprawdzenia, czy materiał został opanowany, uczniowie otrzymują zestaw zadań do wykonania – „mądrą główkę”.

#### Faza 7 – materiały dydaktyczne

Materiały to określone teksty i inne środki przeznaczone do realizowania ogniw dydaktycznych. Do realizacji potrzeb naszego projektu stworzyliśmy następujące materiały dydaktyczne:

- układankę ropuchy szarej do zadań testu sprawdzającego:



Źródło: [www.bocian.sputnik.javatech.com.pl/plazy/krajowe-gatunki](http://www.bocian.sputnik.javatech.com.pl/plazy/krajowe-gatunki)

- komplet ilustracji przedstawiających ropuchę szarą oraz inne żaby i ptaki do zadań weryfikujących umiejętność rozpoznawania (zadania testu sprawdzającego):



Źródło: <http://www.pkwl.pl/zdjecie/26/62/3/>

[www.krainabarw.pl/product-pol-5671-Fototapeta-FM0273-Zaba-na-Kamieniu-Sascha-Burkard-.html](http://www.krainabarw.pl/product-pol-5671-Fototapeta-FM0273-Zaba-na-Kamieniu-Sascha-Burkard-.html)

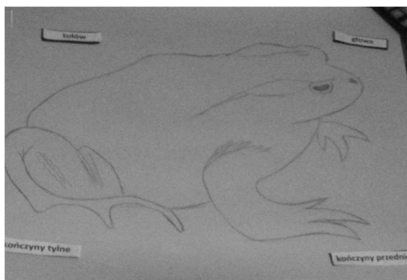
[www.bocian.sputnik.javatech.com.pl/plazy/krajowe-gatunki](http://www.bocian.sputnik.javatech.com.pl/plazy/krajowe-gatunki)

[www.pl.123rf.com/photo\\_10806540\\_niebieski-truczna-dart-frog-siedzi-na-jaskrawo-czerwony-lia--a-w-da-ungli-pia--kne-zielone-ta--o-p.html](http://www.pl.123rf.com/photo_10806540_niebieski-truczna-dart-frog-siedzi-na-jaskrawo-czerwony-lia--a-w-da-ungli-pia--kne-zielone-ta--o-p.html)

[www.fundacjarazem.org.pl/ptasieradio/atlas.html](http://www.fundacjarazem.org.pl/ptasieradio/atlas.html)

[www.okiemjadwigi.pl/novoroczna-kaczka-i-kasza-po-staropolsku/](http://www.okiemjadwigi.pl/novoroczna-kaczka-i-kasza-po-staropolsku/)

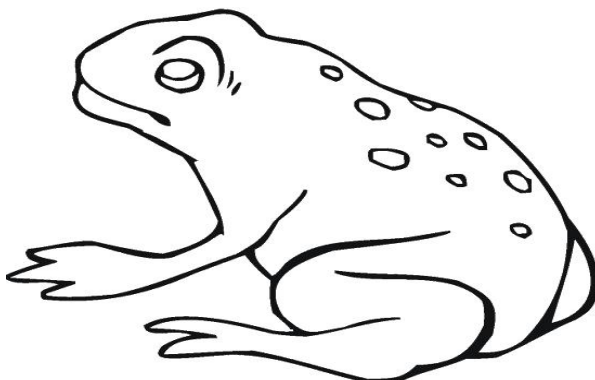
- plansza przedstawiająca ropuchę szarą wraz z nazwami części ciała przydzielonymi na rzepy (również do zadań testu sprawdzającego):



- mądra główka – zbiór zadań kontroli kształtującej.

Zadanie 1. Korzystając z wyrazów w ramce, wyróżnij części ciała ropuchy.

kończyny przednie, tułów, głowa, kończyny tylne



kolorowanki JOE - pobrano z <http://kolorowanki.joe.pl>

Zadanie 2. Podkreśl prawidłową odpowiedź.

Ropucha szara jest bardzo szkodliwa/pożyteczna.

Zaliczana do **ptaków**/gadów. Jako gad/**ptak** jest/nie jest chroniona.

Zjada owady/szkodniki/**ślimaki**.

Przed niebezpieczeństwem chowa się do wody/ na **łąd**.

Faza 8 – kontrola kształtująca

Dostarcza danych, na podstawie których można korygować i doskonalić materiały dydaktyczne. Dla potrzeb kontroli kształtującej przeprowadzimy zajęcia na temat ropuchy szarej podczas spotkania kółka przyrodniczego dla uczniów nauczania początkowego. Następnie sprawdzimy stopień opanowania materiału za pomocą zbioru zadań „mądrej główki”.

Faza 9 – kontrola zbierająca

Zapewnia badanie efektywności całego systemu. Przeprowadzana zwykle po zrealizowaniu wcześniejszych faz<sup>6</sup>. Kontrolę zbierającą zweryfikujemy podczas zajęć w klasie III nauczania początkowego. Dzięki niej zbadamy efektywność całego systemu dydaktycznego nauczania pojęcia „ropucha szara”.

---

<sup>6</sup>R.M. Gange, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSIP, Warszawa 1992.

Przy projektowaniu różnych sposobów nauczania pojęć istotne jest dokonanie empirycznej weryfikacji projektu (wnioski), ponieważ bez tego nie możemy dokonać jego ewaluacji i modyfikacji.

Projekt systemu dydaktycznego nie może być tworzony dla samego projektu, lecz dla jego empirycznej weryfikacji w warunkach rzeczywistych. Tylko wówczas możemy mówić o rzeczywistym podnoszeniu jakości kształcenia.



# Część III

KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI  
W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ



## *Lepsze praktyki – efektywniejsza praca*

Leszek Pawelski

Problem praktycznego przygotowania studenta do roli nauczyciela wydaje się nabierać wagi wraz ze wzrostem oczekiwań od pedagogów szkolnych. Wymagania takie postawiły ostatnie reformy szkolnictwa na wszystkich jej szczeblach. Dziś „Edukacja nauczycieli obejmuje kształcenie przedmiotowe i zawodowe. Pierwsze z nich zapewnia kwalifikacje do nauczania określonych, uzupełniających się przedmiotów szkolnych (biologii – chemii; fizyki – matematyki; geografii – historii – języka polskiego). Natomiast kształcenie zawodowe przygotowuje do efektywnego wykonywania funkcji, czynności i zadań nauczycieli”<sup>1</sup>. Tak skonstruowany system zawiera również praktyki studenckie jako obowiązkowy moduł kształcenia. Jego ideę trafnie określa J. Grzesiak, twierdząc, że „sytuacje edukacyjne w toku praktyki pedagogicznej wymagają od studentów – przyszłych nauczycieli – swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do indywidualnego przypadku lub jednostkowej sytuacji edukacyjnej”<sup>2</sup>. Zgadzam się zatem z J. Grzesiakiem, że przeżycie osobistego dłuższego, wielotygodniowego kontaktu studenta z placówką oświatową i jej podopiecznymi może stać się doskonałym punktem wyjścia do efektywnej pracy nauczycielskiej studenta – adepta pracy pedagogicznej.

„Odpowiednie przygotowanie do zawodu nauczyciela winno opierać się na pewnych ideach. Podstawowymi ideami edukacji są współcześnie otwartość i innowacyjność przy zapewnieniu odpowiednich relacji”<sup>3</sup>, wartości, wiedzy i umiejętności, elastyczność

---

<sup>1</sup> K. Denek, *Nauczyciel między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2012, s. 59.

<sup>2</sup> J. Grzesiak, *Przez refleksyjne doświadczenie do poprawy jakości praktyk pedagogicznych*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak i P.A. Trzos, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin 2011, s. 7.

<sup>3</sup> Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska wobec zadań transformacji ustrojowej i reformy systemu edukacji*, w: red. B. Muchacka, M. Szymański, *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008, s. 23.



form i procesów kształcenia, wielość i wariantowość myślenia pedagogicznego i stanowisk metodologicznych.

Wśród kompetencji, które należałoby kształtować w toku studiów J. Żebrowski zalicza umiejętności animacji. „W stosunku do pedagogów formułowane są różne oczekiwania. Obecna rzeczywistość wymaga od nich ponownego zdefiniowania swojej roli zawodowej, bowiem działalność zawodowa nauczyciela-animatora wiąże się z funkcjonowaniem zmieniającego się społeczeństwa<sup>4</sup>. Prof. Jolanta Szempruch wskazuje również na potrzebę „kształtowania u uczniów sokratejskiej umiejętności krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, zdolności bycia obywatelem świata i rozwoju narracyjnej wyobraźni<sup>5</sup>. Ważne wydaje się również, że „Nauczyciele w rzeczywistości pracują z uczniami nietypowymi, różniącymi się od siebie (wybitnie uzdolnionymi, ale też dewiacyjnymi, opóźnionymi w rozwoju, z sierotami naturalnymi i społecznymi)<sup>6</sup>.

To tylko niektóre aspekty pragmatyki współczesnej szkoły. Już tylko z tych kilku przykładów widać, że przygotowanie studenta kierunków nauczycielskich do zawodu wymaga od uczelni, studenta, szkoły i opiekunów praktyk wielkiego i różnorodnego wysiłku, szerokiego *spectrum* tematyki praktyk, a także wielkiego zaangażowania samego studenta w proces praktycznego poznawania tajników zawodu nauczyciela. Czy potrafimy przygotować system praktyk na takim poziomie, aby rozpoczęcie pracy zawodowej młodego nauczyciela nie było „drogą przez mękę” dla młodego adepta szkolnej belferki?

Moje ponad trzydziestoletnie doświadczenie nauczycielskie podpowiada mi, że wystarczy nieco energii, pomysłowości, sporej wiedzy, aktywności studenta, współpracy ze szkolnym opiekunem praktyki, a przede wszystkim przekonanie, że należy „wylać więcej potu na ćwiczeniach, niż wylewać obficie krew w boju”, że posłużyć się znaną maksymą w szkoleniu wojskowym.

Po pierwsze – *teoreticum*. To określenie (moje własne) oznacza wstępne, teoretyczne przygotowanie do praktyki na terenie uczelni. Zajęcia z dydaktyki, metodyki, metodyki przedmiotu muszą odbywać się w dostatecznej liczbie godzin wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, próbnych lekcji. Ten problem dostrzegają przede wszystkim członkowie zadaniowego Zespołu Dydaktyki Ogólnej pod patronatem Komitetu Nauk

---

<sup>4</sup> J. Żebrowski, *Pedagodzy – animatorzy wobec wyzwań współczesnej cywilizacji i świata wartości*, w: *Nauczyciel Kraju Ojczystego. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin i półwiecze pracy twórczej*, red. L. Pawelski i B. Urbanek, PSNT, Szczecinek 2012, s. 151.

<sup>5</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wyd. IMPULS, Kraków 2011, s. 169.

<sup>6</sup> W. Prokopiuk, *Ryzyko osobowościowo zawodowych deformacji współczesnych nauczycieli*, w: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, red. E. Laska, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 35.

Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk<sup>7</sup>. Pracownicy naukowcy niemal wszystkich ośrodków akademickich zwracają zdecydowaną uwagę na niedostateczną liczbę godzin zajęć z dydaktyki ogólnej i przedmiotów okołokierunkowych. Przykładowo na studiach licencjackich zaocznych z pedagogiki studenci mają zaledwie 15 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń w toku całych studiów na tym poziomie. To zdecydowanie za mało, aby choć w stopniu zadowalającym opanować podstawowe zasady dydaktyki, podstawowe pojęcia, którymi powinni operować w trakcie studiów i potem w trakcie pracy zawodowej. Wymagana jest zatem aktywność studenta w trakcie nauki własnej w zakresie szerszego, wieloaspektowego poznania podstaw dydaktyki ogólnej i szerokiej znajomości dydaktyki danego przedmiotu, ze szczególnym uwzględnieniem metodycznej strony zagadnienia. Być może jest to najwyższy czas, aby planiści zaczęli przydzielać większą liczbę godzin tych zajęć.

Szpecially ważne wydają się lekcje próbne. To właśnie na tym etapie winniśmy uczyć studentów pisania scenariuszy lekcji (konspektów). Powinniśmy zwracać szczególną uwagę na sposób formułowania celów. Dostrzegam, jako wieloletni dyrektor szkół, spore zaległości w tym zakresie. Po prostu uczyliśmy studentów formułowania celów od początku. Umiejętności operacjonalizacji celów muszą być studentowi znane i powszechne. Tylko poprawnie określony cel lekcji może sprawić, że wysiłek ucznia i nauczyciela nie pójdzie na marne. Umiejętność opracowania scenariusza lekcji też wydaje się na miernym poziomie. Dopiero w pracy zawodowej młody pedagog musi samodzielnie nauczyć się tej ważnej i jakże pomocnej wiedzy.

Również omówienie próbnych lekcji powinno być bardzo szczegółowe. Prowadzący zajęcia powinien zwracać uwagę na wszystkie elementy lekcji, zwłaszcza te metodyczne. Doświadczenie ukazuje pewną prawidłowość – nauczyciele-opiekunowie w szkołach ćwiczeń przywiązują wiele uwagi do merytoryki zajęć, pomijając kwestie metodyczne. Ale to wskazuje na kolejny element systemu praktyk – nauczyciel w szkole ćwiczeń mógłby być zatrudniony na części etatu w uczelni wyższej organizującej praktyki. Miałby bezpośredni kontakt z przyszłym studentem prowadzącym lekcje próbne w placówce ćwiczeniowej, mógłby pomagać i ukierunkowywać prace nad przygotowaniem scenariusza lekcji, służyłby pomocą w merytorycznym przygotowaniu zajęć oraz doborze form, metod i pomocy dydaktycznych. Warunkiem zatrudnienia takiego nauczyciela winno być duże doświadczenie zawodowe, świetna znajomość metodyki, a także umiejętność przekazywania studentowi wiedzy. Wiem, że w naszych szkołach pracuje wielu takich pedagogów o tych właśnie cechach zawodowych.

Drugim działaniem, wiążącym się jednak z koniecznością jego finansowania przez resort oświaty, to wydłużenie okresu praktyk przynajmniej do 10 tygodni. Dłuższy pobyt w szkole przyszłego jej pracownika pozwoli mu na lepsze, wszechstronnejsze poznanie

---

<sup>7</sup> Zespół Dydaktyki Ogólnej pod patronatem KNP PAN powołano w 2009 roku. Jego przewodniczącym został prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek. Zespół ten afiliowany jest przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku, gdzie pracuje również prof. dr hab. Anna Karpińska – wiceprzewodnicząca ZDO.

placówki i jej problemów, możliwość zaplanowania działań w dłuższym okresie, dłuższy, tym samym lepszy kontakt z młodzieżą, a to pozwoli studentowi na lepszą integrację z zespołem klasowym i gronem nauczycielskim<sup>8</sup>.

Następnym etapem systemu praktyk powinno być *practicum*. Na tym etapie powinno się rozstrzygnąć, czy adept nadaje się do zawodu<sup>9</sup>. Praktyka pedagogiczna powinna być sitem, na którym zatrzymają się ci najstabsi i niemający predyspozycji do zawodu nauczyciela. Pytanie bez odpowiedzi – kto i jak powinien eliminować na tym etapie z zawodu – pozostaje nadal bez odpowiedzi. Jakże trudno postawić studentowi ocenę negatywną z praktyk ze względu na jego efektywność. Bierzymy pod uwagę zaangażowanie, frekwencję, elementy i na tej tylko podstawie oceniamy praktykę pozytywnie. Kto pierwszy odważy się postawić ocenę negatywną i uzasadnić ją pod względem przydatności do zawodu?

Czym student powinien zajmować się podczas praktyki w szkole? Bogdan Urbanek wylicza trzynaście obszarów przyszłej pracy, które student musi poznać<sup>10</sup>. Są wśród nich próby prowadzenia lekcji w całości, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu, hospitowanie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, poznawanie dokumentacji szkolnej. To ważne obszary i warto, aby student mógł je opanować. Proponuję jednak nieco inny format zajęć i praktycznej nauki przyszłego zawodu. Wykorzystam w tym miejscu swoje doświadczenie nabyte podczas kilku staży zagranicznych w Belgii, Szwajcarii i we Francji<sup>11</sup>.

Obok proponowanych przez B. Urbanka form zajęć preferuję te, które obliwiają studenta do samodzielnej, twórczej pracy w szkole. Po pierwsze w zakresie praktyk powinno znaleźć się obowiązkowo przeprowadzenie badań nad niewielkim wycinkowym problemem dydaktycznym lub wychowawczym oraz próbie jego opracowania i nakreślenia działań naprawczych. Wymusi to na studencie wykorzystanie wiedzy z metodologii badań, którą dotychczas wykorzystuje wyłącznie do napisania pracy dyplomowej. Praktyka szkolna pokazuje, że dziś w naszych szkołach prowadzimy wiele prac związanych z ewaluacją działań dydaktycznych i wychowawczych. Swoje opracowanie musiałby student oprzeć na znajomości literatury w tym zakresie. Jej znajomość oraz wyniki wycinkowych badań pozwolą mu na zaprojektowanie ciekawych, nowatorskich elementów pracy z uczniem. Tylko takie działania mogą wyzwolić aktywność studenta. Niestety dzisiejsza praktyka studenta to powielanie

---

<sup>8</sup> L. Pawelski, *Praktyka studencka wymaga zmian*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak i P.A. Trzos, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin 2011, s. 123–128.

<sup>9</sup> Por. B. Urbanek, *Praktyki studenckie – integralną częścią procesu kształcenia*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak i P.A. Trzos, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin 2011, s. 53–64.

<sup>10</sup> Tamże, s. 56–57.

<sup>11</sup> L. Pawelski *Praktyka studencka wymaga zmian*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak i P.A. Trzos, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin 2011, s. 123–128.

schematów proponowanych i sugerowanych przez opiekuna. Opracowanie takie mogłoby zostać przekazane szkole i wykorzystane w dalszych pracach z uczniami.

Kolejnym zadaniem może być prowadzenie części szkoleniowej rady pedagogicznej. Mogłaby to być przykładowo kilkunastominutowa prezentacja dla nauczycieli, która przedstawiałaby najnowsze osiągnięcia nauki w określonej dziedzinie przedmiotu lub ogólnopedagogicznej wiedzy. Wymagałoby to od studenta szerokie przestudiowanie i znajomość współczesnych trendów, badań, działań laboratoryjnych i innych form osiągnięć w określonej dziedzinie. Dla nauczycieli, którzy przecież ukończyli studia kilka lub kilkanaście lat temu, byłoby to bardzo pożyteczne „odświeżenie” wiedzy pedagogicznej. A dla studenta byłby to świetny trening wystąpień publicznych.

Ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielem-wychowawcą jest, oprócz poznania wychowanków, poznanie ich środowiska rodzinnego. Wiedza ta pozwala na łatwiejsze wyłapanie nieprawidłowości i przyjęcie właściwego sposobu oddziaływań pedagogicznych zarówno na dzieci, jak i ich rodziców<sup>12</sup>. Zatem kolejnym elementem nowatorskim może być wystąpienie na spotkaniu z rodzicami i prezentowanie nowatorskich rozwiązań w zakresie spraw wychowawczych. Rodzice poznaliby najnowsze sposoby opieki nad swoim dzieckiem, a student doznałby możliwości rozmowy z rodzicami, które wcale nie są łatwe. Bezpośrednia wymiana zdań z rodzicami, a może dyskusja problemowa, z pewnością konieczność udzielania rodzicom wyczerpujących odpowiedzi pozwoli adeptowi zapoznać się i oswoić ze specyfiką pracy pedagogizacyjnej z rodzicami.

Innym zadaniem możliwym do wykonania przez studenta w okresie praktyki to zorganizowanie i poprowadzenie wycieczki szkolnej jednodniowej. To zadanie musiałby zrealizować w towarzystwie nauczyciela-opiekuna, ze względu na wymogi BHP wycieczek szkolnych<sup>13</sup>. Pora roku nie gra tu większej roli, może raczej stan pogody. O zaletach wycieczek szkolnych w pracy wychowawczej nie trzeba nikogo przekonywać. Pozwala to na integrację uczniów w klasie, wzajemne poznanie w zmienionych, czasami trudniejszych momentach w terenie, wzajemna pomoc, współdziałanie. Student, przygotowując się do tego przedsięwzięcia, będzie musiał poznać i opanować zasady organizowania tego typu wyjść lub wyjazdów poza szkołę, poznać przepisy bhp, co pozwoli mu w późniejszym działaniu, jako wychowawcy klasy, szybko poznać swoich uczniów. To aktywne działanie musi uzmysłowić studentowi wielką odpowiedzialność za życie i zdrowie uczniów oddanych mu w tym czasie pod opiekę.

Przedstawiam tylko niektóre możliwości poprawy efektywności praktyki pedagogicznej studentów kierunków nauczycielskich. Propozycje te, jeśli zostaną przyjęte, mogą już dziś poprawić efektywność praktyki w niektórych jej obszarach. „Nie tylko uważni obserwatorzy funkcjonowania obecnego systemu oświatowego w Polsce

<sup>12</sup> L. Szewczyk, *Pedagogizacja rodziców – potrzeba, czy konieczność?*, „Wychowawca” 2003, nr 11.

<sup>13</sup> O sposobach organizacji wycieczek szkolnych wielokrotnie pisał Kazimierz Denek, np. K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Poznań 2009; Tenże: *Edukacja dziś – jutro*, Leszno – Poznań – Żary, 2006.

dostrzegą, że orędownicy i propagatorzy jakościowych zmian w oświacie czynią starania na rzecz poprawy jakości pracy nauczyciela<sup>14</sup>. Konieczne są działania szeroko-zakresowe, globalne, w obszarze przygotowania studentów do przyszłego zawodu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela musi być objęte szczególną troską. W pracy nauczycielskiej nie da się zatrzymać maszyny, naprawić i puścić ją ponownie w ruch. Praca z żywym organizmem rządzi się swoimi, jakże wymagającymi zasadami.

Dobra współpraca uczelni i szkoły przed, w trakcie i po zakończeniu praktyk może stworzyć platformę wzajemnie się przenikających interesów uczelni wyższej i szkoły. Można je pogodzić, a korzyści będą wspólne. Trzeba to jednak zrobić jak najszybciej – ku lepszej edukacji jutra.

---

<sup>14</sup> L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Wyd. Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012, s. 89.

# *Zmiany w polskiej edukacji – warunkiem jej postępu*

Bogdan Urbanek

## Wprowadzenie

Wraz ze zmianą rzeczywistości społecznej w naszym kraju, nastąpiły (i nadal się to dzieje) zarówno nowe uwarunkowania i koncepcje, jak też strategie rozwojowe w szeroko rozumianej edukacji. Czy zamierzenia te przyniosły oczekiwane efekty? Po części być może tak, choć z pewnością daleko jeszcze do spodziewanych czy wręcz wyczekiwanych efektów jakościowych na miarę i oczekiwań, ale i aspiracji czy ambicji szkoły XXI wieku. Choćby doskonalenie – w nowej oświatowej rzeczywistości służące rozwojowi zawodu nauczyciela, obejmujące kilka oczywistych etapów – wzorców metodycznych, refleksji krytycznej nad własną pracą, samowiedzy, samokontroli i innowacji<sup>1</sup>. Przemiany cywilizacyjne wyznaczają też kierunki, strategie rozwoju i przemiany edukacji i szkoły. Analizując je w minionych dwóch dekadach i wychodząc nieco poza sferę edukacyjną, nie można nie wspomnieć choćby o transformacyjnych przejściach od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego, od gospodarki narodowej do globalnej, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej czy wreszcie od schematu działania do wielokrotnego wyboru. Wielość tych zmian wówczas, ale i obecnie, stanowiła i stanowi wyzwanie dla środowiska i jest początkiem i ciągle jeszcze kontynuacją debaty na temat przyszłości polskiej szkoły<sup>2</sup>.

Jednak zmieniające się warunki realizacji celów kształcenia i wychowania we współczesnej szkole pociągają za sobą konieczność twórczego nastawienia nauczyciela wobec tych przemian, a zatem ciągle nowych sytuacji edukacyjnych. Te i inne

---

<sup>1</sup> K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011, s. 38.

<sup>2</sup> B. Urbanek, *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, w: *Polityka, aksjologia i kreatywność edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 217.

wyzwania stawiane przed nauczycielami sprawiają, że sama wiedza w toku studiów nauczycielskich, a także późniejszej pracy, już nie wystarcza<sup>3</sup>. Ale tak czy inaczej, w ogólnym bilansie można by stwierdzić, że z przemian tych edukacja wyprowadziła dla siebie dość liczne kierunki rozwoju, wśród których najistotniejsze to:

- zapewnienie przez szkołę uczniom integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości,
- priorytet wychowania nad kształceniem,
- intensyfikacja oddziaływań wychowawczych w obszarach orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, personalizacji życia w rodzinie i społeczeństwie, kształtowania etyki pracy,
- wzrost samodzielności i autonomii szkół wszystkich szczebli kształcenia,
- uwidocznienie w programach kształcenia tematyki lokalnej, m.in. edukacja regionalna,
- zapewnienie rodzicom i lokalnej społeczności większej niż dotąd roli w poczynaniach edukacyjno-wychowawczych szkoły,
- rozwój sieci merytorycznych instytucji usługowych działających na rzecz szkół i placówek oświatowych, m.in. doradztwo i doskonalenie zawodowe.

Zakładając także, co oczywiste, że ulega zmianie rola nauczyciela, ucznia oraz całego procesu nauczania i uczenia się, w nowym paradygmacie oświaty czynnikami kluczowymi zarówno dla jej rozwoju, a także rozwoju intelektualnego uczniów stają się współdziałanie, interakcje oraz różnorodność zdolności i umiejętności intelektualnych grupy uczniów współdziałających ze sobą. Czyli zmiana całego modelu funkcjonowania szkoły, opierającego się na komunikacji i współpracy<sup>4</sup>. Tak zakładano i tego oczekiwano, ale czy tak jest w rzeczywistości?

### Szkoła w likwidacji – z powodu...?

Niekoniecznie, bo jak zawsze wiele zależy od ludzi, którzy te oczekiwania mają niejako wpisane w zakres swoich obowiązków. Organem prowadzącym dla zdecydowanej większości placówek oświatowych w naszym kraju są samorządy lokalne, które nie zawsze podejmują decyzje na miarę nie tyle własnej wyobraźni, co bardziej poczucia odpowiedzialności za losy własnych dzieci<sup>5</sup>. Media każdego roku alarmują, zrozpaczeni mieszkańcy wielu miejscowości w kraju protestują – oto samorządy znów dążą do zamykania szkół, bo nie mają ponoć pieniędzy na ich prowadzenie. To zjawisko dotykać już zaczyna bezpośrednio dzieci, którym odbiera się szansę w miarę

---

<sup>3</sup> J. Grzesiak, *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2012, s. 405.

<sup>4</sup> J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 93.

<sup>5</sup> B. Urbanek, *Samorząd – ojcem czy ojczymem?*, „Wychowanie w Szkole” 2004, nr 3, s. 4.

równego czy sprawiedliwego dostępu do wiedzy. Problem dotyczy przede wszystkim niewielkich szkół wiejskich w miejscowościach, w których są one, czy też dotychczas były, tą jedyną ostoją jako takiej normalności. Okazuje się, że i te złudzenia mogą wnet prysnąć niczym banki mydlane.

Są takie miejscowości, ot choćby w najbliższym mi Zachodniopomorskiem, w których właśnie szkoła jednoczy wokół siebie wszystkich mieszkańców, którzy też ją nierzadko budowali, gdy trzeba było remontowali, cieszyli się z pierwszego składkowego komputera czy szkolnej wycieczki, na którą przez kilka lat wspólnie ciułali. Można sobie wyobrazić, jak przeżywają takie zagrożenie – to niemalże ich osobista tragedia, bo już nawet własnym dzieciom nie mogą pomóc, co znaczy, że nikomu już nie są potrzebni. Nie ma bowiem smutniejszego widoku niż samotna, opuszczona i pozostawiona sama sobie szkoła. Nie ma też znaczenia, czy niszczeje i dogorywa w pięćdziesięciotysięcznym mieście czy malutkiej popegeerowskiej wiosce. Choć może i ma, bo w tej wiosce widok zamkniętej szkoły jest jeszcze bardziej przejmujący, bo to i nadal najbardziej okazały budynek, choć taki nieszczęsny<sup>6</sup>.

Dlaczego zamyka się szkoły i komu na tym zależy? I to w dodatku małe szkoły, z kilkunastoma klasami? Jak znam systemy edukacyjne w wielu europejskich państwach, to wszędzie tam zmierza się do tego, aby dzieci uczyły się właśnie w małych zespołach klasowych, bo tylko wtedy nauczyciel może pozwolić sobie na niemal indywidualne kontakty edukacyjne ze swoimi uczniami. O ile pamiętam, to takie też były założenia obecnej reformy ustrojowej polskiego szkolnictwa, którą na ogół chwale, bo pozwala uczyć „po swojemu”. Tak jednak nie jest, klasy w większości szkół są przeładowane, często ponad trzydziestoosobowe, co już niejako ze swojej istoty bardzo często stwarza jeden z obszarów niepowodzeń szkolnych<sup>7</sup>, a gdy dzieci jest mniej – zaczyna się „szukanie dziury w całym”, czyli organizacyjne pseudoeksperymentowanie, będące zazwyczaj początkiem opisanych wyżej prób likwidacyjnych. Trzeba też wytrącić samorządowcom podejmującym takie działania ich koronny w takich sytuacjach (likwidacyjnych) argument – rzekomy brak pieniędzy na prowadzenie małych wiejskich (i nie tylko) szkół. Rzekomych, bo przecież gminy otrzymują subwencję oświatową na utrzymanie prowadzonych na swoim terenie szkół, czyli pieniędzy z budżetu<sup>8</sup>. Ale wiadomo, jest to temat niepopularny, aby nie powiedzieć wręcz – wstydlivy, bo są gminy, w których spora część całego ich rocznego budżetu to właśnie ta subwencja i tylko dzięki niej ten budżet jako tako może istnieć. A że potrzeby są, jak zwykle, studnią bez dna, z pieniędzy tych łąta się to i owo i w ten sposób koło się zamyka. Słowem, wygodnie jest czasami zamknąć małą szkołę, bowiem subwencyjna kasa i tak zostaje, bo pieniądze nadal przecież idą za dzieckiem, a że Jasiek będzie drałował do takiej samej szkoły, tyle że w sąsiedniej wsi, kogo to poza nim samym i jego rodziną obchodzi?

<sup>6</sup> L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012, s. 80.

<sup>7</sup> A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011, s. 69.

<sup>8</sup> J. Żakowski, *Szkoła szkole nierówna*, „Wprost” 2006, nr 43, s. 7.



Nie uogólniam jednak i nie każda władza jednaka. Nie tak dawno z zainteresowaniem obserwowałem panelową telewizyjną dyskusję poświęconą regionalnemu i europejskiemu edukowaniu w szkolnictwie. Sam jestem gorącym zwolennikiem i orędownikiem takich właśnie form edukacyjnych, nawet i w ogólnopolskim konferencyjnym wymiarze<sup>9</sup>, za którymi dzieciaki przepadają i słowo dają – piszę to bez cienia autoreklamy. Wyszło mi jednak z tej dyskusji, że lokalnej władzy niewiele na tym zależy, że trzeba nie lada okoliczności, aby w szkole je (te niby władze) uświadczyc, że pomocy żadnej, nawet dobrego słowa, że dzieci próżno stukają do urzędniczych drzwi, aby choć proporczyk miejski czy jakiś folder na wystawę wyprosić, słowem – żadnego z nich pożytku. No to, dalibóg, protestuję! I to zdecydowanie, bo moje szkolne dzieciaki przez lata całe miały o swojej miejskiej władzy zgoła odmiennie zdanie. Wiem, co mówię, bo dla moich obecnych studentów, licealistów czy gimnazjalistów ojcowie miasta nigdy nie byli i nie są postaciami, powiedziałbym, iluzorycznymi. To tak gwoli ścisłości, choć może bardziej – sprawiedliwości. Myślę zatem, konkludując, że bolesnego dla każdej lokalnej społeczności problemu zamykanych „oszczędnościowo” szkół nie da się sprowadzić tylko do braku pieniędzy na ich utrzymanie. Sprawa ma nieco szersze podłoże, wystarczy bowiem zbilansować hipotetyczne choćby zyski i straty, a „wyjdzie szydło z worka”, wnet bowiem dowiemy się – komu tak naprawdę na nich zależy. Pamiętajmy też, że kształtując nasze wyobrażenia o procesach edukacyjnych, należy uwzględnić sytuację i powiązania między społeczeństwem (społecznością – dop. BU), jako ogólnym środowiskiem wychowawczym, a systemem edukacyjnym będącym organizacją celowo tworzoną dla realizacji określonych ważnych oświatowych celów<sup>10</sup>. To także wydaje się istotne.

## Zmiany strukturalne potrzebne, choć czasu już coraz mniej

Te zmiany to niewątpliwie kwestia ważna, a wydaje się wręcz strategiczna, zapowiadana i mniej lub bardziej udanie wprowadzana przez kolejne ekipy włodarzy polskiej oświaty od pierwszych lat transformacji ustrojowej w Polsce. W ramach ciągłych, by nie powiedzieć – powszechnych dyskusji nad koniecznością modernizacji polskiej oświaty, można by zaproponować pewne zmiany na poszczególnych szczeblach edukacji w szkołach ogólnokształcących. Gdy chodzi o szkolnictwo podstawowe, wydaje się, że kształcenie integralne na etapie wczesnoszkolnym jest niezbędne, ale nadal należy kłaść duży nacisk na kształcenie i doskonalenie nauczycieli w tym zakresie<sup>11</sup>. Program nauczania,

---

<sup>9</sup> Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych wespół ze Szczecińską Szkołą Wyższą COLLEGIUM BALTICUM we wrześniu 2011 roku zorganizowało I Ogólnopolskie Leśne Sympozjum Naukowe „Edukacja regionalna – wokół małych Ojczyzn”, Borne Sulino – Szczecinek.

<sup>10</sup> J. Niemiec, *Edukacja w prognozie*, w: *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Warszawa 2011, s. 22.

<sup>11</sup> E. Kameduła, *Konieczność zmian w polskiej edukacji*, w: *XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe EDUKACJA JUTRA*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009, t. 1, s. 22.

jako cele, treści i metody nauczania oraz uczenia się danego przedmiotu, ukierunkowany na wyniki, które winny być osiągnięte przez nauczycieli, to także, a może przede wszystkim procedury dążące do opanowania pożądanych umiejętności zawodowych nauczyciela<sup>12</sup>. Przypomnijmy, wyznaczają je funkcje – opiekuńcza, wychowawcza i kształcąca<sup>13</sup>. Wiele jednak zależy od nauczycieli, od ich postaw wobec realizowanych zmian edukacyjnych, a także od – w pewnym sensie naturalnie im nadanej – roli przywódczej w zespole klasowym. Wybór strategii lub wariantu polityki oświatowej (także w rozumieniu makro) zależy od kontekstów z badaniami pedagogicznymi, uwzględniającymi zarazem czynniki ekonomiczne i społeczne, co z kolei oddziałuje na styl postrzegania i kierowania zachodzącymi wśród nauczycieli zmianami<sup>14</sup>.

Co do dalszych zmian, nie ulega wątpliwości, że zasadne wydaje się dążenie do wprowadzenia edukacji od szóstego roku życia ze względu na akcelerację spowodowaną postępującym naukowo-technicznym. Ale, jak dotąd, jest to tylko mniej lub bardziej udane dążenie, ponieważ trzeba się liczyć ze słusznymi racjami przede wszystkim rodziców, ale także wielu środowisk nauczycielskich i psychologów, którzy są przeciwni tym zmianom. I racje te są o tyle zasadne, że w wielu szkołach nie ma po prostu warunków, aby przyjąć do ogółu szkolnej społeczności tak małe dzieci. To właśnie w znacznej mierze powoduje rodzicielskie niepokoje i trudno oponentom nie przyznać racji<sup>15</sup>. Wprawdzie władze, także i oświatowe, optując za obniżeniem wieku rozpoczynania edukacji szkolnej, uwzględniają w swoich dążeniach li tylko względy oszczędnościowe, tak się przynajmniej wydaje, ale z pedagogicznego i społecznego punktu widzenia należałoby się skłaniać do dalszego wydłużania czy też utrzymania okresu przejściowego między przedszkolem a szkołą podstawową na czas koniecznych zmian modernizacyjnych w szkołach, zarówno bazowych, jak i w zakresie treści kształcenia na poziomie edukacji elementarnej.

W szkołach podstawowych nie sprawdziła się też w takim jak dotąd wymiarze koncepcja kształcenia blokowego<sup>16</sup>. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać, moim zdaniem, w niechęci wielu nauczycieli do podejmowania takich zadań edukacyjnych, choć wynikających li tylko z nieprzygotowania doń, niestety. Nauczyciele powinni mieć kompetencje do realizacji dwóch przedmiotów stosownego bloku, byłoby to i praktyczne, i korzystne także ze względu na kształcenie przyszłych nauczycielskich kadr. Czy tak jest, niekoniecznie, raczej nie. Czyniąc próby zmian strukturalnych w tym zakresie, można byłoby rozważyć wprowadzenie pewnych rozwiązań nawiązujących do niektórych państw europejskich – kształcenia nauczycieli przygotowywanych do

<sup>12</sup> K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 154.

<sup>13</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 244.

<sup>14</sup> S.M. Kwiatkowski, *Polityka edukacyjna jako przedmiot badań*, w: *Edukacja. Moralność. Sfera Publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kulinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 547.

<sup>15</sup> B. Urbanek, *Czy nie za wcześnie na pierwszy dzwonek?*, „Temat Szczeciński” 2009, nr 486, s. 9.

<sup>16</sup> E. Kameduła, *Koncepcja zmian w kształceniu nauczycieli*, w: *Rozwój zawodowy nauczycieli*, red. H. Moroz, Kraków 2005, s. 259.

drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV–VI) o znacznie wszechstronniejszych i szerszych kompetencjach w specjalnościach humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, językowych, artystycznych czy sprawnościowych.

Raczej zawiodło optymistyczne ongiś przekonanie, że wprowadzone do polskiego systemu edukacyjnego w 1999 roku gimnazjum, jako oddzielnej szkoły, będzie lepiej funkcjonowało i nastąpi poprawa efektów wychowawczych. Przeciwnie, czyli zawód i to na całej linii! Przede wszystkim błędem jest, że nadal jedna trzecia gimnazjów w kraju funkcjonuje w tych samych obiektach co szkoły podstawowe, przedzielonych jedynie ścianką działową na korytarzu. Uczniowie obu szkół mają ze sobą stały kontakt, spotykają się w czasie przerw śródlekcyjnych na wspólnym boisku szkolnym czy też w drodze do i ze wspólnej skądinąd szkoły. To nie tak miało być. Zamiast zmniejszenia agresji, nastąpił jej zdecydowany wzrost. Na nic też zdążyły mityczne próby wyrównywania szans edukacyjnych, zwłaszcza przy niedoskonałościach dzisiejszego systemu (3+3+3+3). Dlaczego? Wszak nauczyciel za każdym razem rozpoczyna swoją pracę od nowa, przy czym zwykle każdą połowę pierwszego roku trzeba odliczyć na rozpoznanie zespołu klasowego, bądź próbę wyrównania jej poziomu. A zatem zamiast „wyrównywania szans” – często obniżenie poziomu i narastanie kolejnych niepowodzeń. Doszukując się różnych przyczyn, nie można też nie dostrzegać ciągłych jeszcze chęci do encyklopedycznego nauczania pamięciowego wiedzy *de facto* przestarzałej i zbytniego preferowania kształcenia humanistycznego kosztem zawodowego<sup>17</sup>, przy czym zaryzykowałbym twierdzenie, że proces ten rozpoczyna się już w gimnazjach. Dość szybko przekonaliśmy się, że gimnazja raczej nie przyczyniły się do podniesienia poziomu kształcenia, a stały się problemem wychowawczym, nierzadko kłopotliwym czy nawet uciążliwym dla środowiska lokalnego. Dojrzeła zatem świadomość niezbędności ewolucyjnych zmian w systemie na zasadzie „toczącej się reformy”<sup>18</sup>. Przy zatrudnianiu nauczycieli w gimnazjach należałoby zwracać większą niż dotąd uwagę nie tylko na wiedzę merytoryczną, choć to oczywiście ważne, ale także, a może przede wszystkim – na kompetencje pedagogiczne w zakresie organizacji procesów wychowawczych. Nie odkryję bowiem Ameryki stwierdzeniem, że zdaniem większości zatrudnionych w gimnazjach nauczycieli, praca w tych szkołach, ze względu na specyfikę okresu dojrzewania młodzieży, jest bardzo trudna i wymaga odpowiednich predyspozycji osobowościowych.

Z kolei licea profilowane, które miały się stać panaceum uzdrawiającym szwankujący system oświatowy, także okazały się posunięciem chybionym. W efekcie nie dość, że przez wiele lat toczyły i nadal toczą się dyskusje na temat różnych koncepcji egzaminów maturalnych oraz procedur przyjęć na wyższą uczelnię, to i nic w tej kwestii się nie poprawia. Trudno bowiem zadawałać się sytuacją, gdy próg do zaliczenia egzaminu maturalnego coraz bardziej się obniża<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> A. Zając, *Rozwijanie kapitału ludzkiego dla potrzeb społeczeństwa i gospodarki informacyjnej*, w: *Nauczyciel Kraju Ojczystego*, red. L. Pawelski, B. Urbanek, Szczecinek 2012, s. 301.

<sup>18</sup> K. Denek, *Filozofia życia*, Poznań, s. 104.

<sup>19</sup> K. Denek, *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno – Poznań – Żary, 2006, s. 43.

## Jakość – warunkiem skutecznych zmian w edukacji

Nie ma zatem jednoznacznej odpowiedzi na pytania: czy reforma spełniła społeczne oczekiwania w dziedzinie szkolnej dydaktyki, wychowania, organizacji pracy, czy uwolniła zasoby nauczycielskiej energii na rzecz rozwoju choćby środowiska lokalnego. Przebieg kariery zawodowej nauczyciela powinny nade wszystko wyznaczać działania w dziedzinie innowacji dydaktyczno-wychowawczych, podejmowanie czynności organizacyjnych, a także inwestowanie we własny rozwój. To też oczywiste, bo oznaczałoby to w konsekwencji takie wykonywanie swojej pracy, aby przychodzenie do szkoły sprawiało przyjemność zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. A mówiąc bardziej merytorycznie, miejmy na myśli kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe, rozumiane jako wyposażanie zarówno kandydatów do zawodu nauczycieli, jak też ich samych, w pełne kwalifikacje zawodowe, uzupełnianie tych kwalifikacji oraz dostarczanie nauczycielowi takiej wiedzy i umiejętności, które pozwalają znacznie wykroczyć poza nabyte umiejętności, a zatem i kwalifikacje<sup>20</sup>.

Z analizy wielu raportów, programów naprawczych, opracowań, a także debat i wniosków z licznych konferencji poświęconych kształceniu nauczycieli<sup>21</sup> można bez trudu wywnioskować, że większą niż dotąd uwagę powinno się przywiązywać do jakości kształcenia nauczycieli. Coś o tym wiadomo tym wszystkim nauczycielom, którzy od lat mają do czynienia w szkole ze studentami praktykantami. Uczą ich zawodu, obserwują ich zachowania, podpatrują wyuczone nawyki, bywa, że sami się od nich czegoś nowego dowiadują. Gdybym chciał zbilansować swoją własną w tym względzie praktykę, do prawdy trudno byłoby mi ich zliczyć, także moich byłych uczniów, a później praktykantów, co zawsze przywoływało zarówno sentymentalne wspomnienia, jak i bardziej pogłębione, praktyczne obserwacje. Zazwyczaj przypomina się wtedy, że już w szkole i to po wczesnym etapie edukacji, nauczyciele przewidują, czego się można po kim spodziewać. Oczywiście nie jest to regułą, ale wiele tych przewidywań dotyczy właśnie tych, którzy wybiorą pedagogikę. Bądźmy jednak do końca szczerzy, bywały w tych przewidywaniach także i wątpliwości, co do trafności ich wyboru<sup>22</sup>. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego powinno się odbywać przede wszystkim na poziomie uniwersyteckim. Wielu doświadczonych nauczycieli, także akademickich, opowiada się za wprowadzeniem studiów międzywydziałowych, to znaczy ścisłego powiązania studiów przedmiotowych z kierunkiem pedagogiki, aby naukę umiejętności zawodowych połączyć z praktyką zawodową w szkołach i tematami prac magisterskich<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, t. 2, s. 293.

<sup>21</sup> m.in. Wielkopolskie Fora Pedagogiczne EWALUACJA I INNOWACJE W EDUKACJI, Tatrzańskie Sympozja Naukowe EDUKACJA JUTRA.

<sup>22</sup> B. Urbanek, *Nauczycielskie qui pro quo*, „Nowe w Szkole” 2004, nr 3, s. 2.

<sup>23</sup> B. Urbanek, *Ocenianie – nauczycielskie i uczniowskie dylematy*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010, s. 115.

Przechodząc zatem do jakości czy też oczekiwań będących jej naturalną konsekwencją, z pewnością trudno byłoby we współczesnej szkole znaleźć jednoznaczna odpowiedź na pytanie: czy wewnętrzna diagnoza zawsze sprostą zewnętrzną ocenę. Czym jest bowiem testowanie w szkole, czy stało się już metodą, która mierzy systematyczne przyrosty uczniowskiej wiedzy, czy może bardziej ich (uczniów), a także naszą (nauczycielską) zmorą? Nie jest to łatwe pytanie, bo i problem sam w sobie szczególnie. Wiadomo, na edukacji znają się wszyscy, a skoro tak, to większość rodaków wyobraża sobie, że już tylko pobyt ucznia w szkole sam z siebie zaowocuje jego permanentnym rozwojem. Każdy rok nauki – idąc takim tokiem myślowym – powinien procentować poszerzaniem horyzontów wiedzy młodych ludzi i ich umiejętności. Nic bardziej błędnego i to nie dlatego, że szkolna praktyka nie zna takiej definicji edukacji. Oczywiście każdy rozwój ma swoje czasowe uwarunkowania, ale wcale nie znaczy to, że jest on wprost proporcjonalny do jakiegokolwiek cezurę czasowej. Zmierzając do wytyczonego celu, każdy nauczyciel potrzebuje maksymalnie obiektywnej i rzetelnej informacji o stanie wiedzy i umiejętnościach swoich podopiecznych. Nie jest ona oczywiście dana raz na zawsze, podlega uwarunkowaniom czasowym, to znaczy – powinna być wypracowana w regularnych i niezbyt odległych od siebie odstępach czasu. O ile tak właśnie będzie, nauczyciel bez trudu może stwierdzić czy oczekiwany postęp rzeczywiście następuje, a jeżeli nie – podjąć działania naprawcze prowadzące do osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych bądź wychowawczych. Nauczycielom powinno na tym zależeć, ich wiedza, umiejętności i cechy osobowościowe, a także przynależność do elitarnej grupy zawodów zaufania społecznego w końcu do takich działań ich zobowiązują<sup>24</sup>.

Niby oczywiste, ale trudno czasami uciec od jakże częstych w szkole dylematów edukacyjnych – uczyć czy wychowywać, zwłaszcza obecnie, w dobie coraz bardziej liberalnych poglądów, gdy szuka się eksperymentalnych rozwiązań, które nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Próbuje się zastąpić nauczyciela internetem, likwiduje się ćwiczenia, szuka się nowych rozwiązań w obszarze docymologii<sup>25</sup>, zapominając jakby o jego podstawowych edukacyjnych powinnościach – w oczekiwaniu i rozumieniu uczniowsko-rodzicielskim – jakie wyznacza ocenianie wiedzy, postępu i umiejętności uczniów. Tego się wszak nie uniknie.

Ocenę postępów ucznia w nauce zawsze należy postrzegać jako przedsięwzięcie nie tyle może skomplikowane, co bardziej złożone. Najprostszym i pierwszym krokiem tego oceniania jest ocena dokonana przez nauczyciela w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO), któremu powinien być podporządkowany indywidualny przedmiotowy system oceniania, jeżeli nauczyciel takowy oczywiście posiada. Czy jest to ocena zawsze obiektywna? Otóż niekoniecznie, jest bowiem naznaczona

---

<sup>24</sup> S.M. Kwiatkowski, *Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji*, w: *Ku dobrej szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009, s. 9.

<sup>25</sup> J. Mastalski, *Dylematy współczesnego dyrektora szkoły*, w: *Kapitał ludzki w edukacji*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2012, s. 38.

indywidualnymi cechami samego oceniającego, a także pewnymi nawykami i przyzwyczajeniami<sup>26</sup>. Czy można się tego wyzbyć (intuicyjności i subiektywizmu w ocenie)? Jest to bardzo trudne, bywa że i niewykonalne, ponieważ nauczyciel i tak ostatecznie oceni ucznia na podstawie własnych kryteriów, no i koło tej niemożności jakby się zamyka. W tej sytuacji, także dla efektywności pracy nauczyciela, dość istotne znaczenie ma weryfikacja własnych wyobrażeń o stanie i postępach uczniowskiej wiedzy z maksymalnie zobiektywizowanym wzorcem i wydaje się, że powinien to być proces ciągły<sup>27</sup>.

Elementem diagnozy zewnętrznej stał się – to już od kilku lat – system sprawdzianów i egzaminów w szkolnictwie podstawowym i gimnazjach. Progi egzaminacyjne są oczywiście istotnym wydarzeniem w procesie oceny postępów edukacyjnych, choć ciągle jeszcze niewystarczającym. Ich diagnostyczny sens uwidoczni się dopiero wówczas, gdy egzaminy te będą traktowane jako zwieńczenie systematycznych i zaplanowanych „diagnoz etapowych”<sup>28</sup>. Wydaje się to logiczne i zasadne, bo gdy przywiążemy zbyt dużą wagę interpretacyjną do pojedynczego wyniku ucznia na egzaminie, narazimy się na niebezpieczeństwo nie do końca prawdziwego obszaru jego rozwoju.

Jak zatem odnaleźć, zapisać czy skatalogować czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian w szkole? Jest to o tyle istotne, że tak naprawdę dzięki temu możemy skutecznie ocenić postęp w oświacie. Ukształtowanie się systemu szkolnego w kraju jest warunkiem stworzenia systemu oświaty, ponieważ to ono (szkolnictwo), reprezentując wartości nauki i kultury społeczeństwa, może stanowić i stanowi łącznik integrujący także inne systemy oddziaływań edukacyjnych. Zależność systemu oświaty od kierunków rozwoju całego społeczeństwa spowodowała, że wielkie przemiany społeczne, jakie miały miejsce w Polsce, w znacznym stopniu wpłynęły na zmodyfikowanie funkcjonowania instytucji i placówek oświatowych, oczekując od nich tym samym szybkich zmian<sup>29</sup>.

Oczywiście tęsknota za zmianą, której się pożąda, to wielce intrygujący przejaw ducha ludzkiego i jest w niej miejsce dla wyobraźni, niecierpliwości, dla jakiegoś wyobraźnego choć czasami nieokreślonego dobra osobistego lub społecznego. A jeżeli towarzyszy temu mądrość i wola czynu, zmiana zaczyna się materializować<sup>30</sup>. Pojęcie „zmiana” czasami używane jest zamiennie z określeniem „innowacja”. Zarówno jeden, jak i drugi termin mają w tym kontekście jakby wspólną płaszczyznę znaczeniową i są określeniem czegoś nowego. Dla jednych będzie to wszelka myśl, zachowanie się lub rzecz jakościowo różna od istniejących dotychczas (H.G. Barnett),

<sup>26</sup> B. Urbanek, *O nauczycielską jakość*, „Dialog i Edukacja” 2006, nr 189, s. 8.

<sup>27</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 27.

<sup>28</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 99

<sup>29</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011 – Raport Departamentu Analiz Strategicznych KPRM*, Warszawa 2011, s. 13.

<sup>30</sup> W. Okoń, *Szkola jako główne ogniwo zmiany edukacyjnej*, „Dyrektor Szkoły” 1995, nr 6–7, s. 11.

a dla innych zmiana (innowacja) – to wszystko to, co jest postrzegane jako nowe, niezależne od obiektywnej nowości danej idei czy rzeczy (E.M. Rogers). W literaturze pedagogicznej i psychologicznej najbardziej znane definicje zmian w sensie ich innowacyjności dowodzą, że są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przez niego układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp<sup>31</sup>. Według innych autorów będą to zmiany w programie i procesie pedagogicznego działania zorientowanego na osiąganie nowych i lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych<sup>32</sup>, a także – innowacja pedagogiczna jest zmianą strukturalną danego procesu pedagogicznego jako całości lub niektórych ważnych jej składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym<sup>33</sup>.

Sumując tę część rozważań, można by stwierdzić, że zmiany, do jakich dążyć powinna szkoła, będące jednocześnie nośnikami postępu, to świadomie zaplanowane wprowadzanie do systemu szkolnego takich działań, które zawierają w sobie elementy nowości w celu udoskonalenia procesu edukacyjnego zgodnie z wymogami i potrzebami pedagogicznymi, choćby *mentoring* i *coaching*, będący – jak słusznie zauważa J. Grzesiak – swoistą misją czy posłannictwem w edukacji nauczycieli<sup>34</sup>. Szkoły, będące obiektem czy obszarem tych zmian, często zajmują wobec nich postawę bierną, a niekiedy wręcz wrogą. Dzieje się tak dlatego, że przyczyną niepowodzeń reformatorskich jest to, że ich inicjatorzy nierzadko próbują wprowadzić innowacje do kontekstu organizacyjnego, który zabiegom takim bynajmniej nie sprzyja, a nawet stawia im czynny opór. Trzeba w pierwszej kolejności uzdrowić instytucje szkolne, jako pewne struktury organizacyjne, a dopiero później spodziewać się, że będą one innowacyjnie chłonne i podatne na zaplanowane zmiany. Tu kamyczek do dyrektorskiego ogródka, bowiem szukając nowych dróg naprawy, trzeba najpierw zacząć od siebie, od swojej szkoły, swoich nauczycieli, a nade wszystko swojego własnego stylu i sposobu kierowania placówką<sup>35</sup>.

## Nauczyciel jako innowator edukacyjnych przemian

To wydaje się tak oczywiste, jak zasadne jest stwierdzenie, że szkoła zawsze będzie taką, jaką uczynią ją nauczyciele. W nowej szkole trzeba nade wszystko nauczać

---

<sup>31</sup> Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>32</sup> R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1999, s. 14.

<sup>33</sup> W. Okoń, *Szkoła współczesna*, Warszawa 1997, s. 36.

<sup>34</sup> J. Grzesiak, *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, w: *Edukacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010, s. 581.

<sup>35</sup> L. Pawelski, *Przyczyny słabych wyników egzaminów zewnętrznych w gimnazjach*, w: *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2010, s. 123.

po nowemu, tego bowiem chcą i wymagają od nas uważni obserwatorzy wszelkich szkolnych zmian i ich naturalni recenzenci – nasi uczniowie. W całokształcie procesu nauczania – uczenia się najistotniejszy wydaje się proces dochodzenia ucznia do wiedzy, przy czym, aby skutecznie zdobywał on wiedzę i umiejętności niezbędne w dalszej edukacji i w ogóle we współczesnym świecie, sam musi tego chcieć, to swoiste *conditio sine qua non*<sup>36</sup>. Można zatem założyć, że zechce wtedy, gdy cele podejmowanych działań i ich wymierne korzyści będą dla niego oczywiste, jasne oraz klarowne. Być może, pomyśli ktoś, jest to kunktatorski sposób myślenia, ale między innymi także i to warunkuje wprowadzanie metod aktywizujących, swoistą metodyczną wizytówkę każdego nauczyciela innowatora. Oczywiście razem z doświadczeniami muszą iść w parze działania oraz przekonanie, że takie właśnie sytuacje będą przez uczniów oczekiwane. Można zatem postawić tezę, że formułowanie celów kształcenia jest źródłem trafnego planowania. Podstawą planowania dydaktycznego są oczywiście cele kształcenia i choć zawsze prowadzą do nich podejmowane środki dydaktyczne stanowiące w owym planowaniu ważny czynnik, to jednak najistotniejsze wydają się czynności uczniów prowadzące do opanowania określonej wiadomości lub umiejętności (tzw. cele pośredniczące). Skoro więc o skuteczności planowanego działania nauczyciela innowatora decyduje dobór i sekwencja czynności uczniów, to istota planowania dydaktycznego winna wyrażać się nie tyle w koncentracji na nauczycielu i jego inicjatywach, ile właśnie na przemyśleniu zachowań uczniów, które powinny wystąpić w czasie jednostki lekcyjnej. Nauczycielom innowatorom nie powinno być obojętne, choć oczywiście sami zadecydują – mając świadomość celu, jaki zamierzają osiągnąć – co chcą i za pomocą jakich metod uzyskać.

Listę zasad czy też wymogów skutecznego planu ustalili prakseolodzy. Sprecyzował je ponad 40 lat temu Tadeusz Kotarbiński<sup>37</sup> i wymogi te nadal są aktualne, przypomnijmy je więc. Skuteczny plan powinien być:

- celowy – jego wykonanie powinno prowadzić do osiągnięcia celu w określonym terminie,
- wykonalny – z dużym prawdopodobieństwem realizacji,
- zgodny wewnętrznie – bez wewnętrznych sprzeczności, przeciwieństw,
- operatywny – łatwy w stosowaniu, przejrzysty, czytelny,
- giętki – plastyczny, podatny na zmiany, modyfikacje,
- szczegółowy – rozpisany na najdrobniejsze szczegóły, detale,
- długodystansowy – z właściwym zasięgiem czasowym,
- całościowy – obejmujący całość zagadnienia,
- terminowy – obwarowany terminem osiągnięcia celu,
- racjonalny – ugruntowany poznawczo, zgłębiony,

<sup>36</sup> B. Siek, B. Urbanek, *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wrocław 2010, s. 20.

<sup>37</sup> T. Kotarbiński, *Prakseologia*, Wrocław 1996, s. 15.



- prosty w budowie – nieskomplikowany, prosty zrozumiąły.

Wracając zatem do procesu nauczania i relacji nauczyciel (innovator) – uczeń, należy pamiętać, że nauczyciel może być w tym procesie jedynie konsultantem, doradcą, przewodnikiem, a jego rolą powinno być inspirowanie i organizowanie określonej sytuacji. To uczeń nabywa umiejętność dochodzenia do wiedzy i zdobywa samodzielność. Lata pracy w zawodzie nauczycielskim<sup>38</sup> oraz stała współpraca z licznymi czasopismami społeczno-oświatowymi ośmielają mnie do podzielenia się z czytelnikami swoimi w tym względzie przemyśleniami. Uważam zatem, że projektując lekcję, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka czynników.

### ATMOSFERA ZAJĘĆ

To od nauczyciela zależy, czy uczeń zdecyduje się na odważne i szczere wypowiedzi, jeżeli relacje między nimi są partnerskie i otwarte, wówczas ich efektem będzie:

- oczekiwane przez nauczyciela twórcze myślenie,
- szeroka dyskusja, pytania, problemy,
- poszukiwanie konkretnych rozwiązań,
- formułowanie określonych (wcześniej wypracowanych) problemów,
- zaangażowanie i współpraca całego zespołu klasowego,
- tok zajęć wolny od elementów niepotrzebnej rywalizacji,
- forma pracy, najczęściej – burza mózgów.

### ORGANIZACJA ZAJĘĆ

Czasami warto zmienić utarte schematy, np. przestrzeń klasową, niekiedy wystarczy przestawić (złączyć) kilka ławek. Wprowadzenie nawet zaimprovizowanego elementu scenografii potrafi znakomicie wzbogacić zastosowanie różnych technik aktywizujących:

- pracy w grupach, zespołach projektowych,
- gier sytuacyjnych bądź dydaktycznych, zwykle lubianych przez uczniów,
- dramy,
- dyskusji panelowej,
- debaty.

### POSZUKIWANIE INFORMACJI I OPEROWANIE NIMI

To szczególnie rodzaj aktywności prowadzącej uczniów do osiągnięcia celów, szczególnie, bo akceptowany i chętnie przez nich podejmowany – poszukiwanie i operowanie informacjami to przede wszystkim:

- docieranie do źródeł informacji,
- gromadzenia i selekcjonowanie informacji,
- odtwarzanie informacji,

---

<sup>38</sup> Autor jest nauczycielem dyplomowanym języka polskiego z wieloletnim stażem zawodowym i byłym doradcą metodycznym przedmiotów humanistycznych.

- porównywanie nowych informacji z tymi, które nabyli wcześniej,
- analizowanie informacji,
- wykorzystywanie informacji medialnych.

#### PRZEKSZTAŁCANIE I TWORZENIE

To także istotna umiejętność w całości kształcenia procesu dydaktycznego naszych uczniów, w ujęciu jak najbardziej interdyscyplinarnym, to nade wszystko:

- czytanie, analiza i przekształcanie różnych tekstów literackich (źródłowych),
- umiejętność czytania tekstów użytkowych (recenzja, instrukcja, przepis itp.) ze zrozumieniem,
- przekład intersemiotyczny,
- tworzenie scenariuszy programów artystycznych,
- redagowanie artykułów na zaproponowany temat (np. do szkolnej gazety),
- projektowanie plakatu filmowego, teatralnego,
- filmowanie kamerą wideo,
- przygotowanie serwisu fotograficznego z klasowej (szkolnej, miejskiej) uroczystości,
- projektowanie zmian w najbliższym otoczeniu.

#### PREZENTACJA

To bardzo ważna procedura, ponieważ każde twórcze działanie uczniów powinno być zaprezentowane podczas lekcji. Nauczyciel ma za zadanie uwzględnić czas na prezentację, ponieważ żadne działanie uczniów nie powinno pozostać bez omówienia i oceny. Najczęściej stosowane formy prezentacji to:

- inscenizacja (widowisko),
- projekt edukacyjny,
- wywiad,
- gazetka,
- plakat,
- audycja radiowa (w szkolnym radiowęźle).

Nauczyciel innowator, wybierając metodę pracy na lekcji, powinien uwzględnić przede wszystkim potrzeby i możliwości swoich podopiecznych. Oprócz powszechnie znanych metod aktywizujących, warto też pamiętać o metodach podających, oglądowych, problemowych, poszukujących, ale także – waloryzacyjnych, eksponujących pozytywne wartości, i oczywiście po nie sięgać<sup>39</sup>. Należy też korzystać z coraz bardziej nowoczesnych pomocy dydaktycznych, co z jednej strony zajęcia uatrakcyjni, z drugiej zaś ułatwi uczniom zapamiętanie przedstawionych treści programowych. Nie bez znaczenia będzie tu też współpraca z nauczycielami innych przedmiotów, choćby w ramach należycie rozumianych i stosowanych korelacji przedmiotowych. Nie jest to

---

<sup>39</sup> F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki szkolnej*, Szczecin 2011, s. 102.

oczywiście gotowa recepta czy patent na szkolną praktykę nauczyciela innowatora i wcale do takiej roli nie aspiruję. Propozycja, pomysł, owszem, ale nic więcej – wszak nauczycie, który zechce uczyć inaczej, wie jak to robić, to oczywiście i dla mnie, i dla niego.

## Program – wiedza, standardy, efekty

Standardy wymagań egzaminacyjnych też były nowością w naszej nowej szkolnej rzeczywistości. Dawnej jeden obowiązujący wszystkich podręcznik i program nauczania ściśle określał zakres wiedzy, jaką uczeń powinien zdobyć na danym poziomie kształcenia. Dodajmy, że zarówno wiedza, jak i umiejętności traktowane były partykularnie, bowiem teoria nauczania zakładała, że mogą być one (wiedza i umiejętności) analizowane jedynie w jakimś funkcjonującym kontekście i nie ma znaczenia, gdzie i jak zostaną zastosowane.

Reforma, a ściślej – zewnętrzny system oceniania, miały wprowadzić w tej dziedzinie ogromne zmiany z punktu widzenia nauczyciela, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach. Normy wymagań egzaminacyjnych zostały więc opracowane na podstawie umiejętności ponadprzedmiotowych, a ich sprawdzanie – jak się okazało – miało i nadal ma charakter międzyprzedmiotowy. Teoretycy zatem odpowiedzą, że przygotowanie ucznia do egzaminu powinno polegać na „oswojeniu” go zarówno z analitycznym, jak i holistycznym sposobem myślenia. W takim też rozumieniu sprawdzanie osiągnięć uczniów zależy od tego, jak dokładnie potrafiliśmy sformułować uzasadnione oczekiwania co do tych osiągnięć.

Słowo „standard” to oczywiście powszechnie akceptowany wzorzec, do którego będzie się coś porównywać i jest ono w moim zamyśle po to, aby zapewnić te wymagania w całym kraju i aby pomiar osiągnięć uniezależnić od tego, kto je mierzy<sup>40</sup>. No dobrze, ale standardy wymagań egzaminacyjnych nie są przecież ustalane raz na zawsze, każda modyfikacja programu bądź podstawy programowej powinna powodować także ich zmianę. Co prawda MEN zastrzega, że w przypadku każdej zmiany standardy powinny być niezwłocznie publikowane w ministerialnym rozporządzeniu, ale mam na ten temat swoje zdanie i konia z rzędem temu, kto mnie przekona, że ogólnokrajowe standardy wymagań przygotowane przez zespoły konsultantów, metodyków, konstruktorów testów czy też nauczycieli zajmujących się pomiarem diagnostycznym – powoływane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną – uwzględniają li tylko podstawy programowe<sup>41</sup>.

Tak czy inaczej od 2002 roku edukację na szczeblu podstawowym kończą sprawdziany zewnętrzne, nadal popularnie nazywane „kompetencjami”, obowiązujące wszystkich uczniów (od tego obowiązku zwalniani są jedynie laureaci olimpiad przedmiotowych – dop. B.U.). Jednak ich wynik, sprawdzianów po szóstej klasie, na dobrą sprawę o niczym nie stanowi – to po pierwsze. Sprawdziany czy egzaminy zewnętrzne

---

<sup>40</sup> H. Szalencic, *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych?*, Warszawa 2004, s. 11.

<sup>41</sup> B. Urbanek, *Egzaminacyjny zawrót głowy*, „Egzaminy Naszych Uczniów” 2008, nr 1, s. 9.

nadal jeszcze są nowością w polskim systemie edukacyjnym, choć – prawdę mówiąc – nadal nie mam do nich serca. Dyskutowałbym bowiem, czy przeprowadzony jednego dnia i o jednym czasie sprawdzian dla kilkuset tysięcy szóstoklasistów rzeczywiście sprawdził ich umiejętności czy samodzielność logicznego myślenia. Nie chcę być drobiazgowy i czepiać się kosztów – druk, kolportaż w tę i z powrotem, opłata kilkunastu tysięcy egzaminatorów – choć wiem, ile moi uczniowie, a w zasadzie ich rodzice, płacili i płacą za kserowane bez ustanku ćwiczebne testy kompetencyjne. A przecież tak jest wszędzie, bo całą naukę w ostatnich klasach podstawówek czy gimnazjów układa się „pod testy” i nie ma się co oszukiwać, że jest inaczej.

Program sugeruje także sposób nauczania i wręcz z założenia powinniśmy wybierać ten, który szczególnie premiuje uczniowską samodzielność i jej pochodne – czyli umiejętności. Daleki jestem jednak od coraz powszechniejszego, niestety, tak zwanego sprawdzianowego pragmatyzmu, bo i nie można się umówić – tak myślę – że wszyscy oto sprawdzamy uczniowską wiedzę, ale wyłącznie na teście „x”. Bo niby dlaczego? Zgoda, cel jest wspólny i programowo określony, ale sposoby dotarcia doń pozostawmy tym, którzy po prostu wiedzą, jak to robić i mają na to swoje sposoby i przemyślane koncepcje<sup>42</sup>. Co chcę przez to powiedzieć – ano że w sumie istotniejsze jest to, że uczeń zbuduje poprawnie konstrukcyjnie i logicznie zdanie złożone, niż to, czy nazwie je – powiedzmy – zdaniem złożonym podrzędnie z okolicznościowym przyzwolenia (koszmar, prawda?). Niechby uczeń miał też świadomość odpowiedzialnego wyboru, choćby i takiego, że gdy waha się nad poprawnością ortograficzną niełatwego skądinąd wyrazu „mżawka”, niechże napisze prościej – „deszczyk”, wszak to samo, ale tu błędu nie zrobi. Ale skoro już w uczniowskiej testowej wypowiedzi dostrzeżemy błąd ortograficzny, to nie udawajmy na Boga, że tam go nie ma. Jak to możliwe? Po prostu nie uchodzi, aby w tym najważniejszym (rzekomo) sprawdzianie w szkole podstawowej tolerować np. dwa „ortografy”, podczas gdy w zwykłym dyktandzie, jakich w roku szkolnym dziesiątki, błąd jest błędem i zawsze kosztuje jedną ocenę niżej, o czym uczniowie doskonale wiedzą i co traktują z oczywistym zrozumieniem. Badanie kompetencyjne to nie tylko sprawdzian uczniowskich umiejętności, ale także ich wiedzy, o czym nie zawsze się pamięta – i to kolejny, moim zdaniem, zgrzyt.

W efekcie większość nauczycieli uczących w końcowych klasach szkół podstawowych i gimnazjów i tak w nieskończoność układa powtórkowy kogel-mogel pod egzaminacyjne testy, choć prawdę powiedziawszy ich niewątpliwy trud rzadko kiedy procentuje, bo oto w szkołach podstawowych najczęściej (jak dotąd) szóstoklasiście przychodzi zaadresować kopertę, zaprosić kolegę na imieniny czy przestać pozdrowienia z wycieczki. Ot, umiejętności! Gdy zaś chodzi o część przyrodniczą, można się w zasadzie zakładać, że znów będą strony świata, choć może i unijne stolice, morza, góry czy krajobrazy. I nic to, że w podstawówkach nie ma geografii, o czym układający te sprawdziany muszą wiedzieć. To także niewypał, bo przyroda, która niby wchłonęła

---

<sup>42</sup> K. Stróżyński, *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Kielce 2004, s. 7.

biologię, geografę, a nawet fizykę, tak naprawdę niewiele tu może zaradzić, bo to tylko „niby” – i to po trzecie. Jeżeli więc miałyby to egzaminowanie nadal zmierzać w kierunku preferowania formy a nie treści i bagatelizowania analitycznych umiejętności w zamian za suche fakty czy daty, to lepiej powrócić do jego starej formy – także analitycznej, ale i starannej, wykoncypowanej pracy literackiej. Bo kompetencje ze swej istoty to nic innego, jak właśnie umiejętności praktycznego wykorzystania uczniowskiej wiedzy, nie zaś jej bezmyślnego zakuwania. Na to drugie nigdy nie powinno być zgody. Wszak nauczyciel to zawód zaufania publicznego. On nie może i nie powinien być tym ciągłym oczekiwaniem, niemocą, a także niepokojem wypalony. To jemu powierza się, co najcenniejsze w życiu każdego narodu, a mianowicie dzieci i młodzież<sup>43</sup>. Od efektów jego pracy wiele zależy, nade wszystko przyszłość jego podopiecznych na każdym szczeblu nauczania, a co za tym idzie – przyszłość narodu. Czy powinienem zatem dopowiadać, że nauczyciel powinien być innowatorem, promotorem zmian, jakich wszyscy oczekujemy i które wspólnie zaakceptujemy, wydaje się to przecież tak oczywiste.

---

<sup>43</sup> K. Żegnatek, *Wypalenie zawodowe nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *W obliczu ewaluacji i innowacji*, red. K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta, Kalisz – Szczecinek 2012, s. 103.

# *Wskaźniki poprawy jakości praktyki pedagogicznej w kontekście krajowych ram kwalifikacji*

Jan Grzesiak

## Wprowadzenie

Dążenie do poprawy jakości praktyki pedagogicznej jest wciąż aktualnym przejawem troski o jakość edukacji w ogóle. Praktyka pedagogiczna jest bowiem procesem dynamicznym i „żywym”, w którym nieustannie występują sytuacje wymagające od nauczycieli oraz od studentów (praktykantów) wartościowania oraz coraz bardziej samodzielnego podejmowania decyzji. Stąd też w procesie praktyki pedagogicznej, pozostającym w ścisłych współzależnościach z kształceniem teoretyczno-metodycznym na uczelni, nie może zabraknąć ewaluacji oraz modelowania przestrzeni edukacyjnych, które od praktykanta, jako przyszłego nauczyciela, wymagają radzenia sobie w poszukiwaniu nowych, doskonalszych rozwiązań umożliwiających osiągnięcie jak najbardziej zadowalającego rezultatu w dążeniach do wytyczonych precyzyjnie celów edukacyjnych. Celów, które z jednej strony zdeterminowane są tzw. „podstawami programowymi”, a z drugiej – „krajowymi ramami kwalifikacji” oraz „standardami kształcenia nauczycieli”. Na gruncie tych działań dochodzi niekiedy nawet do znalezienia rozwiązań odmiennych od dotychczasowych, czyli do postępu pedagogicznego sprawiającego wyższe efekty procesów edukacyjnych po stronie każdego nauczyciela, ale przede wszystkim po stronie każdego ucznia (i studenta). Jednakże postęp pedagogiczny niekoniecznie musi wiązać się z twórczymi innowacjami – może również polegać na doskonalszym i zarazem skutecznym dostosowywaniu stosowanych powszechnie strategii dydaktycznych (wraz z nowoczesną obudową metodyczną) tak, aby każdemu uczniowi zapewnić sukces i radość w pomnażaniu swoich doznań poznawczych i osobowościowych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. np. W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970; K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1968; J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Kalisz – Konin 2008.

## Postęp pedagogiczny jako wskaźnik poprawy jakości praktyki

Postęp pedagogiczny w toku praktyki pedagogicznej wymaga swoistej analizy wartości dotychczasowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. Wymaga on zarówno od nauczycieli (opiekunów), jak i praktykantów w roli przyszłych nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu ewaluacji i autoewaluacji, co jest ściśle powiązane z refleksyjnością i samooceną nauczyciela<sup>2</sup>.

Należy jednak zauważyć, że nadmierne wymuszanie dążeń nauczycieli do postępu pedagogicznego na zasadzie powszechności może prowadzić do anomii w edukacji. Przejawem takowych działań mogą okazać się i okazują się rzekome innowacje edukacyjne, które faktycznie swoimi pozornymi „wartościami” wskazują niepokojąco na pseudoinnowacje. W ostatnich latach w dokonywaniu reform w edukacji, a zarazem w edukacji nauczycieli, dość często mamy do czynienia z tak zwanymi tematami zastępczymi. Wystarczy choćby w tym miejscu wspomnieć o modnie brzmiących tendencjach, jak: genderyzm, plany wynikowe, sylabusy czy tutoring. W praktyce szkół i uczelni pod pozorem poszukiwań dróg do poprawy jakości kształcenia (i wychowania), a wskutek tego także w procesie odbywania praktyki pedagogicznej przejawiane są różnego rodzaju próby wdrożeń bez uzasadnienia naukowego. W następstwie, nawet bez badań naukowych, niemalże powszechnie stwierdza się, że skuteczność kształcenia i wychowania niepokojąco ulega obniżaniu wbrew założeniom nowych podstaw programowych czy krajowych ram kwalifikacji. Powstają więc uzasadnione niepokoje i kontrowersje społeczne, tym bardziej, że najczęściej w opiniach medialnych winy upatruje się w nauczycielach, bo to oni są głównymi realizatorami procesów edukacyjnych. A nauczyciele wskazują na niepokojące zjawisko negatywnych wpływów na uczniów w ich domach rodzinnych, potęgowanych zwłaszcza przez mechanizmy wpływu massmediów i internetu. Wobec takiego stanu występuje wręcz konieczność wspomagania nauczycieli w ich działaniach praktycznych mających na celu osiągnięcie jak najwyższych efektów dydaktyczno-wychowawczych. W kontekście powyższego, wszyscy „wspomagacze” nauczycieli powinni być szczególnie kompetentni i odpowiedzialni, co należy odnosić do wszystkich ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli, a zwłaszcza do uczelni przygotowujących studentów do pracy w zawodzie nauczyciela, w tym również do systemu praktyki pedagogicznej obejmującej zarówno kształcenie praktyczne, jak i teoretyczno-metodyczne.

Mamy do czynienia ze stopniową utratą tożsamości pedagogiki jako nauki, a w szczególności mamy tu na uwadze pomijanie podstawowych zasad dydaktyki ogólnej jako subdyscypliny pedagogicznej dającej teoretyczne podstawy do wszelkiego działania dydaktycznego wszystkich nauczycieli akademickich, nauczycieli w szkole oraz

---

<sup>2</sup> R. Parzęcki, *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010, s. 217–227; J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2009, t. 7, s. 402–403.

przyszłych nauczycieli właśnie głównie w toku odbywania praktyki pedagogicznej w kontakcie z uczniami w klasie szkolnej (czy w przedszkolu).

Przed systemem kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli i przed edukacją w ogóle wyrastają (nie zawsze nowe) niezwykle odpowiedzialne zadania odnoszące się do profesjonalnego kształtowania kompetencji nauczycieli oraz nauczycieli akademickich na rzecz ciągłego uczestnictwa w pomnażaniu sukcesów edukacyjnych. Należy tutaj mocno zaakcentować, że poprawy jakości praktyki pedagogicznej nie uda się osiągnąć bez ciągłości autentycznego ruchu w tworzeniu postępu pedagogicznego zarówno na szczeblu uczelni, jak i na szczeblu każdej szkoły<sup>3</sup>.

### Poprawa jakości praktyki pedagogicznej *versus* poprawa jakości edukacji i nauk o niej

W wielości opracowań i dyskursów naukowych nie można nie doceniać rozwoju myśli pedagogicznej w kontekście aksjologicznego fundamentu w kształceniu nauczycieli i ich aktywności zawodowej w postaci spójnej triady: wiedza – sprawność – wartość w czasie<sup>4</sup>. W konsekwencji dochodzimy do refleksyjnego modelowania procedury określania kompetencji przyszłych nauczycieli (studentów – praktykantów) i kwalifikowania ich rzeczywistych osiągnięć wobec założonych norm<sup>5</sup>.

W trosce o poprawę jakości praktyki pedagogicznej na miarę dzisiaj – jutro, w każdym przypadku relacje nauczyciel akademicki – student czy analogicznie relacje nauczyciel – uczeń winny występować w klimacie prawdy i wzajemnej odpowiedzialności za świat wartości, który konstytuuje wszelkie ludzkie poczynania, które

---

<sup>3</sup> Zob. np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011; J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom 2014; J. Pólturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa 1985; J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin 2010; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005; Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009; W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010.

<sup>4</sup> Rozporządzenie MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Dz.U. z 2011, Nr 253, poz. 1520; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 poz. 131; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977; zob. np. R. Parzęcki, *Jakość pracy szkoły w kontekście zmian w edukacji – orientacja na przyszłość*, w: *Edukacja Jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Częstochowa 2002.



niekiedy mogą przekraczać stereotypowe myślenie o trudnym dzisiaj<sup>6</sup>. Tym większe uznanie należy wyrażać wobec tych nauczycieli oraz nauczycieli nauczycieli, którzy potrafią sprostać trudnej procedurze wartościowania, aby uczniowie (i studenci) umieli znaleźć sens w świecie różnych orientacji aksjologicznych.

W praktyce szkolnej oraz w uczelniach procedury ewaluacyjne sprowadzane są często do technokratycznych, nadmiernie obciążających pracowników dydaktycznych przez uczestnictwo w tworzeniu różnego rodzaju rzekomych „ewaluacji”, mających służyć rzekomo poprawie jakości kształcenia. Wśród nich można wymienić różnego rodzaju raporty, opisy, zestawienia, diagramy, tabele, wskaźniki procentowe, arkusze hospitacji, matryce itp. – co przy braku rzetelnego traktowania założeń metodologii badań pedagogicznych najczęściej nie prowadzi do oczekiwanej poprawy jakości kształcenia.

Z prowadzonych przez nas badań długofalowych<sup>7</sup> wyłania się niepokojące zjawisko, że nauczyciele bardzo pesymistycznie i wręcz negatywnie odnoszą się do procedur ewaluacyjnych, swoiście lansowanych i stosowanych przez władze oświatowe i pracowników nadzoru pedagogicznego. Dzieje się więc coś zupełnie odwrotnego do tego, co było założone, a mianowicie: ewaluacja miała poprawić stan edukacji, a w rzeczywistości mamy powody, aby niepokoić się z tego powodu, że stopniowo dochodzi do dewaluacji ewaluacji poprawy jakości kształcenia.

W odniesieniu do praktyki pedagogicznej jest to bardzo niebezpieczne zjawisko – czego nie ma chyba potrzeby tutaj uzasadniać. Ewaluacji i autoewaluacji należy bowiem uczyć i uczyć się. Przed edukacją nauczycieli z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej stoi więc pilne i odpowiedzialne wyzwanie, aby wszystkich przyszłych nauczycieli, jako uczestników edukacji, rzetelnie przygotowywać do stosowania ewaluacji i autoewaluacji w życiu każdego człowieka na co dzień oraz w procesie jego pracy<sup>8</sup>.

## Poprawa jakości praktyki pedagogicznej *versus* narzędzia pomiaru jakości kształcenia

Mimo wprowadzenia nowych procedur ewaluacyjnych, o których wcześniej wzmiankowaliśmy, w dydaktyce stosowanej wciąż wiele kontrowersji wywołują narzędzia

---

<sup>6</sup> J. Mastalski, *Etos nauczyciela XXI wieku a stereotypy edukacyjne*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 136.

<sup>7</sup> Takie badania prowadzone są między innymi pod kierunkiem autora w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>8</sup> J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: *Edukacja Jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Częstochowa 2002; J. Grzesiak, *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2013, s. 53–62.

pomiaru dydaktycznego<sup>9</sup>. Występują wciąż nieuniknione kontrowersje wokół kwalifikowania osiągnięć szkolnych ucznia, a z drugiej strony nasiliły się uproszczone sposoby oceniania tych osiągnięć w formie tzw. testów i sprawdzianów, a w szkołach wyższych pisemnych form zaliczeń i egzaminów (w pewnym stopniu również testowych). Taka praktyka doprowadziła do znacznego obniżenia umiejętności wypowiedania się u większości uczniów i studentów. W praktyce wielu uczelni wprowadzono nowe zasady rozliczania pensum nauczycieli akademickich, eliminujące wynagradzanie nauczycieli z tytułu przeprowadzania egzaminów, co jest rozbieżne z batalią o podwyższanie jakości kształcenia. Wyjściem naprzeciw takiemu traktowaniu egzaminowania może być dodatkowe wynagradzanie za egzaminy przeprowadzane w formie ustnej połączonej z egzaminami praktycznymi (pozostającymi w relacjach współzależności z systemem praktyki pedagogicznej).

Przejdziemy teraz do problematyki kwalifikowania osiągnięć studentów w szkole wyższej w kontekście praktyki pedagogicznej. Wyróżnianie w sylabusach – wobec krajowych ram kwalifikacji – trzech kategorii efektów kształcenia (W – wiedza, U – umiejętności oraz Z – zachowania) jest uzasadnione przesłankami teorii pomiaru dydaktycznego. Nasuwają się jednak pytania o to, jakimi narzędziami mierzyć osiągnięcia studentów w każdej z tych trzech kategorii w kontekście praktyki pedagogicznej? W jaki sposób określać poziom kompetencji przyszłego nauczyciela po stronie praktyki pedagogicznej wobec założeń planu studiów oraz zaliczania semestru z uwzględnieniem systemu punktowego ECTS?

Konstruowanie narzędzi pomiaru jakości kształcenia stało się przedmiotem badań i prac projektowych w zespole nauczycieli akademickich, a także studentów pedagogiki oraz członków studenckich kół naukowych. Zajęcia ze studentami uwzględniają konstruowanie narzędzi pomiaru i ich empiryczne weryfikowanie w związku z realizacją następujących przedmiotów studiów: diagnostyka psychopedagogiczna, teoria i metodyka edukacji elementarnej dziecka, projektowanie dydaktyczne i neomedia w edukacji<sup>10</sup>. Przed naszkicowaniem koncepcji tworzenia próbnych narzędzi pomiaru dydaktycznego zwrócimy teraz uwagę na podstawowe przesłanki teoretyczne, leżące u podstaw kształcenia teoretycznego i praktycznego nauczycieli.

Pod mianem skuteczności kształcenia najczęściej rozumiane są wymierne rezultaty czynności nauczyciela i uczniów (studentów) uzyskiwane w procesie dydaktycznym w możliwie najkrótszym czasie, a obejmujące zakres, poziom i trwałość kompetencji<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Zob. np. S. Palka, *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli*, w: *Edukacja Jutra*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005.

<sup>10</sup> Prace badawcze oraz prace projektowe prowadzone są pod moim kierunkiem w Katedrze Pedagogiki i Pracy Socjalnej PWSZ w Koninie, a także w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu.

<sup>11</sup> Por. K. Denek, *Efektywność kształcenia, jej rodzaje i sposoby wyrażania*, „Neodidagmata” 1972, nr 4, s. 69; J. Grzesiak, *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2005.

Mówiąc o zakresie kompetencji, będziemy mieć na uwadze ilość przekształconych przez studenta w wyniku studiowania informacji na wiadomości, umiejętności czy zachowania w wielorakich sytuacjach adekwatnych do przedmiotu studiów. Tak więc pod pojęciem „zakres wiedzy” rozumiemy ilościową charakterystykę tej wiedzy przyswojonej przez studenta<sup>12</sup>. Jeżeli student przyswoił tylko np. 7 informacji spośród 10 określonych sylabusem, wówczas stwierdzamy, że nie opanował on niezbędnego minimum treści kształcenia. Podobnie można to określić w kategoriach sprawności i kompetencji społecznych – uznawanych wartości i przejawów zachowań w toku odbywania praktyki pedagogicznej.

Poziom kompetencji studenta określamy w kontekście „objętości” i jakości opanowanych przez niego wiadomości i umiejętności, a także stopnia respektowania obowiązujących zasad etycznych wymaganych standardowo w toku studiów, a tym bardziej w toku praktyki pedagogicznej. Ze względu na specyfikę różnych przedmiotów można rozróżnić następujące poziomy wiedzy: fakty, typowe operacje, analiza i synteza oraz twórczość<sup>13</sup>.

Trwałość kompetencji to czasokres zapamiętania i przejawiania kompetencji ukształtowanych w toku studiów<sup>14</sup>. Z pojęciem trwałości kompetencji, podobnie jako to ma miejsce w przypadku zakresu czy poziomu, odnosimy się zarówno w sferze wiedzy, jak również w sferze umiejętności i zachowań w społecznym układzie występowania podmiotu. Z pojęciem trwałości kompetencji łączą się pojęcia „pamięci zewnętrznej”, „pewności” oraz „samodzielności” studenta – w adekwatnym odniesieniu do jego wiedzy, umiejętności oraz zachowań społecznych odzwierciedlanej w pełnieniu ról nauczycielskich w procesie odbywania praktyki pedagogicznej pod kierunkiem nauczyciela-mentora.

Pewność wiedzy (biernej – czynnej) może być rozpatrywana zarówno z punktu widzenia nauczyciela akademickiego (badającego, oceniającego), jak i z punktu widzenia studenta-praktykanta<sup>15</sup>. Dla nauczyciela (jako osoby kontrolującej lub oceniającej) istotne jest, czy student opanował dany materiał tak, aby w każdym przypadku reprodukcował go i potrafił posługiwać się nim z dużą dozą pewności siebie. Dla studenta zaś ważną sprawą jest, czy jest on lub nie jest przekonany o gotowości prezentowania swoich kompetencji w określonym zakresie. W toku odbywania praktyki pedagogicznej nieobojętne znaczenie mają nośniki tzw. pamięci zewnętrznej, którymi mogą być: podręczniki, zeszyty, nagrania, zapisy nutowe, notatki, zapiski, a z których

---

<sup>12</sup> K. Denek, I. Kuźniak, *Kontrola i ocena wiedzy uczniów w szkole zawodowej wg kryterium Q*, „Szkola Zawodowa” 1974, nr 6.

<sup>13</sup> K. Denek, *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, Konin 2006.

<sup>14</sup> Por. K. Denek, *Efektywność ...*, s. 73.

<sup>15</sup> A. Bogdańska-Zarembina, D. Markowska, E. Zegadło, *Analiza pewności wiedzy ucznia na podstawie badań testowych*, „Z badań nad treścią i metodami kształcenia ogólnego”, Biuletyn IPS 1975, nr 4(8).

student (praktykant) może jawnie skorzystać w przypadku pewności siebie lub zapomnienia określonych wiadomości lub umiejętności.

## Syntetyczny wskaźnik poprawy jakości praktyki pedagogicznej

Wobec wyżej poczynionych rozważań dokonamy teraz zwięzłej prezentacji sposobu określania kompleksowego wskaźnika kompetencji studenta, a także w pewnym stopniu także wskaźnika jakości praktyki pedagogicznej. Wszelkie próby wyznaczania średnich w oparciu o prawa statystyczne mają jedynie wymiar aktuarialny i nie mogą stanowić podstawy do określania tzw. poziomu kształcenia w danej klasie, szkole czy na uczelni.

W określaniu wskaźnika jakości kształcenia praktycznego (pozostającego ciągle w ścisłym powiązaniu z kształcenie teoretycznym) odniesiemy się najpierw do wskaźników częściowych przypisanych indywidualnie do każdego studenta- praktykanta. Na tej podstawie będzie możliwe określenie syntetycznego wskaźnika kompetencji studenta jako przyszłego nauczyciela.

Wyróżnione kategorie W – U – Z (wiedza, umiejętności, zachowania i postawy) sprawiły konieczność określenia wskaźników częściowych odnoszących się do poszczególnych kryteriów opisujących danego rodzaju kompetencje studenta<sup>16</sup>. W ten sposób powstaje macierz ukazująca wzajemne powiązania między składowymi elementami strukturalnymi kompetencji studenta, co schematycznie przedstawia poniższe zestawienie:

KATEGORIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA	KRYTERIA SKUTECZNOŚCI KSZTAŁCENIA		
Wiedza (bierna – czynna)	Zakres	Poziom	Trwałość
Umiejętności (werbalne – praktyczne)			
Postawy i zachowania zawodowe			

Osobnego komentarza wymaga kryterium trwałości kompetencji przyszłego nauczyciela, którego doniosłości nie można nie doceniać. W praktyce końcowego kwalifikowania kompetencji studenta kryterium to jest najmniej podatne do weryfikacji na etapie kwalifikowania za dany semestr. Między innymi ze względu na to, że student najczęściej przystępuje do egzaminu (zaliczenia) bezpośrednio po okresie intensywnego przygotowywania się do uzyskania oceny pod wpływem większego lub mniej nasilonego nastawienia na to zaliczenie. Należy też zauważyć, że wskaźnik trwałości ukształtowanych kompetencji jest możliwy do określenia w następujących przypadkach:

- 1) gdy przedmiot studiów jest kontynuowany w kolejnych semestrach (korelacja wewnątrzprzedmiotowa) lub

<sup>16</sup> J. Grzesiak, *Jakościowe kwalifikowanie kompetencji studentów wobec europejskich standardów edukacji*, w: *Edukacja polska w konstelacji europejskiej*, red. K. Żegnałek, Siedlce, 2013, s. 159–183.

- 2) nabyte kompetencje w jednym przedmiocie studiów są pomnażane w studiowaniu innych przedmiotów (korelacja międzyprzedmiotowa).

Oba wymienione warunki są spełnione w przypadku praktyki pedagogicznej – trwającej zwykle kilka kolejnych semestrów, a tym bardziej jest to korzystne w przypadkach, gdy praktyka odbywa się w systemie mentorskim u tego samego nauczyciela (i w tej samej grupie uczniów).

Wyróżnione przez nas składowe wskaźniki kompetencji i kryteria ich pomiaru wymagają wnikliwego doprecyzowania ze względu na założenia i specyfikę danego przedmiotu studiów ujętego w programie kształcenia oraz zakresu i problematyki praktyki pedagogicznej. Dbałość o wymierność zapisów sprawia, że w następstwie winny powstawać zoptymalizowane narzędzia pomiaru dydaktycznego uwzględniające wszystkie wyróżnione kryteria i kategorie założonych i rzeczywistych efektów kształcenia.

W kolejnej fazie kwalifikowania kompetencji studenta dochodzi się do ustalenia syntetycznej formuły określającej algorytm wyznaczania kompleksowego wskaźnika (E) kompetencji studenta. W przypadku, gdy w planie studiów dany przedmiot realizowany jest w formie wykładowej, a także ćwiczeniowej w powiązaniu z systemem praktyki pedagogicznej w szkole, a ponadto charakter przedmiotu jest interdyscyplinarny i cechuje go wysoki wskaźnik spójności – duża ranga winna być przypisywana sferom: poznawczej, instrumentalnej, a także aktywnemu uczestnictwu studentów w zajęciach na uczelni oraz w szkole w toku praktyki. Nie mniejszą wagę należy przypisywać pracy własnej studenta w studiowaniu literatury (wskazanej oraz wybieranej według własnego uznania studenta).

Wskaźnik kompleksowy (E) wyraża sumę wszystkich wskaźników cząstkowych dotyczących wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań (kompetencji społecznych) studenta. Z teoretycznych podstaw metrologii dydaktycznej wynika, że wskaźnik ten, stanowiący podstawę do ustalenia oceny końcowej z przedmiotu, można wyznaczyć jako składową według ogólnej formuły:

$$E = a \times W + b \times U + c \times Z, \text{ gdzie } a + b + c = 1$$

W – wskaźnik cząstkowy w kategorii wiedzy,

U – wskaźnik cząstkowy w kategorii umiejętności,

Z – wskaźnik cząstkowy w kategorii postaw zachowań zawodowych (społecznych).

W szczególnym przypadku wskaźnik syntetyczny może przybrać postać<sup>17</sup>:

$$E = 0,4 \times W + 0,3 \times U + 0,3 \times Z$$

---

<sup>17</sup> Wskaźnik E może być określony innym algorytmem, np.  $E = 0,35 \times W + 0,35 \times U + 0,3 \times Z$ . W każdym przypadku jest to uzależnione od struktury przedmiotu kształcenia i stawianych przed nim założeń edukacyjnych w odniesieniu do wzajemnych preferencji i relacji między wiedzą, umiejętnościami a postawami i zachowaniami zawodowymi (o czym szczegółowiej winny stanowić zapisy w sylabusie przedmiotu).

W dalszej części procedury określania poziomu jakości kształcenia po stronie studenta należy uzyskany przez niego wskaźnik kompleksowy przyporządkować do danego przedziału określającego ocenę według skali określonej regulaminem studiów. W szczególnym przypadku może to być następujący rozkład przedziałów oceniania: bardzo dobry ( $4,61 \leq E \leq 5,0$ ), dobry plus ( $4,20 < E \leq 4,60$ ), dobry ( $3,85 < E \leq 4,20$ ), dostateczny plus ( $3,30 < E \leq 3,85$ ), dostateczny ( $2,90 < E \leq 3,30$ ), niedostateczny ( $E \leq 2,90$ ).

Zagadnienie konstruowania narzędzi pomiaru dydaktycznego oraz pomiaru jakości praktyki zawodowej (pedagogicznej) zasługuje niewątpliwie na nadanie wysokiej rangi zarówno naukowej, jak i praktycznej. Zagadnienie to można uczynić przedmiotem dalszych analiz teoretycznych i praktycznych – a tym samym może być ono przedmiotem odrębnych opracowań naukowych i metodycznych (empirycznych).

Dla zilustrowania przedstawionych założeń warto przytoczyć przykład skonstruowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego stosownie do obranej formy pisemnej, rozmowy czy praktycznego działania.

#### Test samokontrolny TEORIA I METODYKA EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Instrukcja: W rozwiązywaniu zadań powinny być uwzględniane następujące elementy:

1. podstawowe pojęcia i ich zakresy znaczeniowe,
2. teoretyczne aspekty pod kątem zastosowań w życiu dziecka,
3. odwoływanie się do wyników badań empirycznych (z literatury lub własnych),
4. dyrektywy prakseopedagogiczne (praktyczne) z uwzględnieniem indywidualizacji.

W wypowiedziach należy uwzględnić wszystkie poniższe sfery własnych kompetencji:

- 1) wiedzę
- 2) umiejętności,
- 3) własne doświadczenie w kontakcie z jednostką (grupą, klasą itp.).

#### Część A (autoewaluacyjna)

Dokonać syntetycznej samooceny swoich kompetencji z zakresu przedmiotu studiów, z uwzględnieniem przygotowania do wszystkich zadań zawartych w tym teście.

Autoewaluacja winna wskazywać na mocne i słabe strony własnych kompetencji, m.in. w kontekście:

- 1) zakresu i poziomu udziału w zajęciach (wykłady – ćwiczenia),
- 2) aktywność własna w studiowaniu źródeł i tworzeniu wytworów własnych,
- 3) zakres i poziom rozeznania w literaturze przedmiotu,
- 4) wskaźniki (przejawy) własnych sukcesów w zakresie przedmiotu (ewent. także poza nim),
- 5) dezyderaty wysuwane wobec siebie (ewentualnie wobec uczelni).

Adekwatnie do uzasadnienia wystawiam sobie ocenę sumaryczną (podkreślić wybraną ocenę):  
5 – szczególnie wyróżniająca, 4,5 – wyróżniająca, 4 – zadowolająca, 3,5 – przeciętna, 3 – dostateczna, 2 – negatywna.

### Część B

Zaprezentować swoje kompetencje w zakresie przedmiotu egzaminu, zwracając uwagę na stosowanie terminologii z literatury przedmiotu (pamiętając o odwołaniach do literatury oraz do zajęć na uczelni) oraz na aspekty praktyczne dwóch zagadnień wybranych spośród następujących:

B1. Ukazać teoretyczne i praktyczne przesłanki dotyczące zakresu znaczeniowego co najmniej dwu wybranych spośród a) – d) słów kluczowych oraz podać co najmniej jeden przykład zadania nauczyciela w związku z występowaniem w procesie uczenia się – nauczania dzieci:

- a) sytuacja edukacyjna (zadaniowa) wobec przypadku indywidualnego dziecka .....
- b) sytuacja edukacyjna (zadaniowa) wobec zespołu dziecięcego (grupy) .....
- c) dyskalkulia .....
- d) inne (własne – określić precyzyjnie) .....

B2. Omówić zwięźle dobór metod nauki czytania – wymienić znane rodzaje (źródła) oraz szczegółowiej przedstawić jedną z nich (ze wskazaniem adekwatnie dobranego tekstu).

### Część C

C1. Na podstawie przestudiowanego przez siebie źródła (poprawnie je nazwać):

- a) scharakteryzować (opisać) zwięźle wybrane uznane za najbardziej istotne elementy teoretyczne i praktyczne,
- b) ukazać ich przydatność w kontekście własnych kompetencji w zakresie przedmiotu egzaminu.

C2. W kontekście założeń nauczania czynnościowego oraz operacjonalizacji celów edukacyjnych zaproponować oryginalną sytuację zadaniową o tematyce dziecięcej (podstawa programowa) do jednej z następujących formuł:

- a)  $3 \times 2 + 8 : 2 =$
- b)  $6 : 3 + 2 \times 3 =$

Zinterpretować szczegółowo swoją propozycję metodyczną w aspekcie „nauczania żywego”.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu odstępujemy od dalszych rozważań dotyczących zaprezentowanej propozycji – próby badawczej.

### Konkluzje końcowe

Metodyka stosowania pomiaru dydaktycznego i ewaluacji uzyskiwanych efektów w procesie odbywania praktyki pedagogicznej przez przyszłych nauczycieli nabiera i zapewne nadal będzie nabierać coraz większego znaczenia. Konieczne staje się więc prowadzenie systematycznych i bardzo rzetelnych badań jakościowych nad jakością poprawy praktyki pedagogicznej w relacji poprawy jakości kształcenia teoretyczno-metodycznego w toku studiów na uczelni. Dotyczy to również badań nad uwarunkowaniami jakości edukacji nauczycieli oraz ich zachowaniami w procesie pracy zawodowej w szkole. Szczegółnej wymowy nabiera zagadnienie pełnienia

mentorskich ról nauczycielskich wobec studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela w systemie praktyki pedagogicznej.

Wobec poczynionych wyżej rozważań wyłania się konieczność prowadzenia szerzej zakrojonych badań diagnostyczno-ewaluacyjnych i eksperymentalnych, które w istotnym stopniu mogą przyczynić się do wiarygodnej poprawy jakości edukacji nauczycieli. Należy też podkreślić, że badania pedagogiczne nie powinny być ograniczane do stwierdzania faktów (dość często nawet oczywistych), a o wiele większe znaczenie należy przypisywać interpretacjom, konstruowaniu i podejmowaniu prób eksperymentalnych, wysuwania dezyderatów oraz wdrożeniom autentycznie realnych i doskonalszych rozwiązań ku wyższej skuteczności procesów edukacyjnych.





## NOTY O AUTORACH

Małgorzata CHYBICKA	mgr, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, kierownik Zakładu Pedagogiki, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku „pedagogika”
Marek DERENOWSKI	dr, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku „filologia angielska”
Jan GRZESIAK	dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dyrektor Instytutu Pedagogiki i Pracy Socjalnej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Patrycja JACEK	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Jolanta KRUCKA	mgr, nauczycielka – dyrektor Szkoły Podstawowej im. Juliusza Słowackiego w Golinie
Wiesława KOZŁOWSKA	mgr, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Dagmara KUZNOWICZ-WOLSKA	mgr, nauczycielka Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 9 im. Bohaterów Westerplatte w Koninie
Marta NOWAKOWSKA	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Agnieszka LIPSKA	absolwentka pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia niestacjonarne)
Ewa ŁECHTAŃSKA	mgr, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie

Arleta NOWOPOLSKA	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Marcin OLEJNICZAK	mgr, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Tomasz OLEJNICZAK	dr, Honorowy Profesor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Agnieszka PAWELCZYK	mgr, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 1 w Koninie
Leszek PAWELSKI	dr, prof. nadzw. Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum w Szczecinie, współzałożyciel i prezes Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
Czesław PLEWKA	dr hab. prof. nadzw. Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie
Izabela SARNOWSKA	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Daria SOWIŃSKA	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Sylwia STASZAK	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Bogdan URBANEK	mgr, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 1 w Szczecinku, współzałożyciel i sekretarz Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
Klaudia ZIELIŃSKA	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)