

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

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

**Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej**

Tom I

Pod redakcją naukową

Macieja Krzemińskiego
i Barbary Moraczewskiej

Włocławek 2012

RECENZENCI

Prof. dr hab. Mariusz Cichosz
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki

REDAKCJA

Anna Drobyszewska, Aneta Urbaniak

KOREKTA

Danuta Kuźnicka

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku
Włocławek 2012

WYDAWCA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

PARTNERSTWO

Gmina Miasto Włocławek

ISBN 978-83-60607-39-8

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Skład, druk i oprawa:



EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, sp.j.

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

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



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



PAŃSTWOWA
WYŻSZA
SZKOŁA
ZAWODOWA
WE WROCŁAWIU



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



SPIS TREŚCI

Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej
(Barbara Moraczewska) 7

„Q” praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji
(Ryszard Parzęcki)..... 13

CZĘŚĆ I

TEORIA I PRAKTYKA W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Jan Grzesiak
Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci 19

Krystyna Żuchelkowska
Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej 55

Marzenna Nowicka
Konstruktywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego 81

Tomasz Borowiak, Joanna Borowiak
Opiekun praktyk studenckich w budowaniu kompetencji i warsztatu pracy przyszłych nauczycieli 103

Joanna Zdunek
*O jakości kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, czyli po co
młodym pedagogom praktyka?* 127

Kinga Siecińska, Janina Szymańska
*Superbelfer – praktyki pedagogiczne jako czynnik warunkujący
sukces pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela* 153

CZĘŚĆ II

NAUCZYCIEL JAKO INSPIRATOR WSPIERANIA PROCESU KSZTAŁCENIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Barbara Moraczewska
*Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo kształcenia nauczycieli
w ujęciu historycznym* 181

Katarzyna Krzemińska, Maciej Krzemiński
*Czasopisma edukacyjne i ich lektura jako czynnik wspierający
proces samokształcenia przyszłych nauczycieli* 207

Karolina Kaszlińska
*Rozwijanie twardych i miękkich kompetencji w toku realizacji przedmiotu
„Wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką”
jako element praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela* 227

Ireneusz Koepke
Dwa światy, czyli etyka w/na praktykach zawodowych 245

Kornelia Magier
*Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej
w opinii studentów* 259

Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej

Zawód nauczyciela należy do najstarszych zawodów świata, bowiem nauczanie dzieci i młodzieży zaliczane było zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków, w pierwszych latach życia dziecka – rodziców, a w następnych – nauczyciela. Zawód nauczyciela wyróżnia się niepowtarzalną specyfiką wśród innych zawodów, gdyż nauczyciel odpowiedzialny jest przed całym społeczeństwem za wykształcenie i wychowanie młodego człowieka. Od nauczyciela w dużym stopniu zależy, jaką drogą w dorosłym życiu podążą jego wychowankowie i jakimi będą obywatelami. Właściwe przygotowanie do zawodu nauczyciela jest więc zasadniczą kwestią wszystkich podmiotów biorących udział w kształceniu odpowiedzialnego i kompetentnego nauczyciela.

W całościowym przygotowaniu młodego człowieka do zawodu nauczyciela należy zwrócić uwagę nie tylko na aspekt teoretyczny, ale także – może nawet w większym zakresie – na aspekt praktyczny. Teoria i praktyka muszą wzajemnie się uzupełniać i przenikać, stanowią bowiem integralną część kształcenia przyszłych nauczycieli.

Praktyki pedagogiczne są nieodłączną częścią przygotowania studenta do wykonywania zawodu nauczyciela. Służą nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych poprzez praktyczne zajęcia z uczniami, a także umożliwiają poznanie organizacji funkcjonowania szkół i placówek. Pozwalają na praktyczną weryfikację posiadanej przez niego wiedzy i wykorzystanie jej w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.

Podstawowym celem praktyk pedagogicznych jest wdrożenie studentów do przyszłej pracy zawodowej oraz praktyczne przygotowanie ich do pełnienia obowiązków nauczyciela. Bez doświadczenia praktycznego wiedza nauczyciela może pozostać jedynie wiedzą o nauczaniu,

gdyż nie wystarczy wiedzieć, by prawidłowo realizować w praktyce zadania edukacyjne.

Mówiąc o praktyce, nie zapominajmy jednak o teorii – studenci powinni być przygotowani merytorycznie do odbywania praktyk. Teoretyczną wiedzę muszą umieć wykorzystać w sytuacji, w której się znajdują, muszą też umieć zastosować ją do osobowości dzieci, z którymi przyjdzie im pracować.

Szkoła jest placówką edukacyjno-wychowawczą, w której wciąż zachodzą ciągłe zmiany. Na bieżąco w sposób ciągły każdy nauczyciel musi odpowiednio rozpoznać daną sytuację. Różnorodnych sytuacji zachodzących w środowisku szkolnym nie da się przewidzieć, gdyż często nie można ująć w żadne ramy tych opisanych w teorii. Dlatego tak ważna jest praktyka pedagogiczna, aby przyszły nauczyciel mógł doświadczyć bezpośredniego kontaktu z uczniem i nauczycielem w środowisku, w którym odbywa się proces edukacyjno-wychowawczy.

W dzisiejszej dobie właściwe przygotowanie do pracy w szkole daje nauczycielowi większe szanse na znalezienie odpowiedniej pracy i na odniesienie sukcesu pedagogicznego. Dlatego też Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku w partnerstwie z Gminą Miasto Włocławek realizuje projekt dotyczący praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli. Celem ogólnym projektu jest wypracowanie modelowego programu praktyk, który ma przyczynić się do pełniejszego, lepszego przygotowania studentów do roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Celami szczegółowymi realizowanego projektu są między innymi: poprawa jakości kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli poprzez zapoznanie studentów z przykładami nowoczesnych rozwiązań metodycznych oraz kształtowanie umiejętności wychowawczych, wypracowanie rozwiązań organizacyjnych podnoszących jakość praktyk pedagogicznych, intensyfikacja współpracy podmiotów zaangażowanych w realizację praktyk, upowszechnienie zagadnień dotyczących praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela oraz przełamania stereotypu płci w edukacji.

Dzisiaj tak wiele mówimy o właściwym przygotowaniu dzieci i młodzieży w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji, a przecież można to osiągnąć tylko przy współudziale dobrze przygotowanego nauczyciela. Dobrze przygotowany nauczyciel to taki, który posiada wiedzę teoretyczną i potrafi ją właściwie wykorzystać podczas działań praktycznych, a tego może nauczyć się tylko podczas odbywania praktyk pedagogicznych.

Dlatego też zamierzeniem konferencji, jak i publikacji książkowej jest uświadomienie przyszłemu nauczycielowi i całemu gronu pedagogicznemu w szkołach, władzom uczelni i wszystkim odpowiedzialnym za kształcenie młodego człowieka, jak przygotować młodego człowieka do profesjonalnego i odpowiedzialnego wykonywania zawodu nauczyciela.

W niniejszym opracowaniu można znaleźć artykuły osób, które biorą bezpośredni udział w przygotowaniu młodej kadry nauczycielskiej w zakresie teoretycznym lub praktycznym. Są to więc osoby, którym bliska i znana jest tematyka związana z kształceniem przyszłych nauczycieli. Można znaleźć w poniższym opracowaniu teksty nauczycieli akademickich, którzy patrzą na przygotowanie nauczycieli z punktu widzenia teoretyka, który przekazuje niezbędną i konieczną wiedzę, aby było możliwe podjęcie działań praktycznych w celu skonfrontowania nabytej wiedzy w rzeczywistym środowisku pracy nauczyciela. Znajdują się też opracowania nauczycieli pełniących opiekę nad studentami odbywającymi praktykę w placówkach edukacyjnych. Oni też w większym stopniu zwracają uwagę na kwestie praktycznego przygotowania studenta do zawodu. Można również zapoznać się z tekstem studentki, która stara się łączyć aspekty teoretyczny i praktyczny, gdyż w sposób bezpośredni uczestniczy w przygotowaniu do zawodu, pobierając naukę teoretyczną i praktyczną.

Aby podkreślić znaczenie kształcenia teoretycznego i praktycznego w przygotowaniu przyszłych nauczycieli jako dwóch niezbędnych i przenikających się wzajemnie aspektów, poniższe opracowanie zostało podzielone na dwie części. W części pierwszej zatytułowanej „Teoria i praktyka w kształceniu przyszłych nauczycieli” znajdują się opracowa-

nia poruszające zagadnienia praktycznego i teoretycznego przygotowania do zawodu nauczyciela, ale również opisują rolę opiekuna praktyk w placówkach edukacyjnych. Została ponadto przedstawiona kwestia uwarunkowań poprawy jakości kształcenia przyszłych nauczycieli w toku odbywania praktyk pedagogicznych. Znalazły się w tej części opracowania nauczycieli akademickich oraz nauczycieli pełniących rolę opiekuna studenta w czasie odbywania przez niego praktyki pedagogicznej. Ujęcie zagadnień zarówno ze strony nauczyciela-teoretyka, jak i nauczyciela praktyk w znacznym stopniu podkreśla walory tej części opracowania. W części drugiej – „Nauczyciel jako inspirator wspierania procesu kształcenia przyszłych nauczycieli” – zamieszczone zostały artykuły omawiające zagadnienia związane z rolą nauczyciela w przygotowaniu studentów do przyszłej pracy zawodowej. Przedstawiona została problematyka ujęcia praktyk pedagogicznych na przestrzeni dziejów oraz rola czasopism edukacyjnych w pracy nauczyciela jako czynnik wspierający samokształcenie nauczyciela. Należy podkreślić, że w tej części zamieszczono opracowanie studentki, która podjęła próbę oceny pracy opiekuna studenta odbywającego praktykę pedagogiczną w placówce edukacyjnej.

Ważność tej pozycji podkreśla fakt, iż została ona przygotowana w ramach realizowanego przez PWSZ we Włocławku przy współudziale Gminy Miasto Włocławek projektu pt. „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Jest ona wynikiem zorganizowanej w dniu 12 czerwca 2012 roku pierwszej Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu: „Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej” – pt. „Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej”.

Celem konferencji było podjęcie dyskusji oraz wymiana poglądów na temat kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, a także ich przygotowania do zawodu. Doprowadziliśmy do spotkania i wymiany poglądów przedstawicieli środowiska naukowo-dydaktycznego, wykładawców akademickich oraz nauczycieli edukacji

wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W ramach konferencji zostały poruszone między innymi takie zagadnienia tematyczne, jak:

- kształcenie nauczycieli-praktyków, studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli akademickich;
- praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej;
- czynności nauczyciela i ucznia głównym przedmiotem projektowania praktyk;
- kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przyszłego nauczyciela w toku realizacji praktyk pedagogicznych;
- współpraca uczelni i placówek dydaktycznych w przygotowaniu i realizacji programu.

Mamy nadzieję, iż poniższa publikacja rozpocznie cykl pogłębionych rozważań dotyczących praktyk pedagogicznych jako ważnego ogniwa kształcenia nauczycieli. Jest ona publikacją podkreślającą wagę przygotowania teoretycznego i praktycznego do zawodu.

Pragniemy podziękować recenzentom publikacji pt. *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* – Panu prof. dr. hab. Bronisławowi Siemienieckiemu oraz Panu prof. dr. hab. Mariuszowi Cichoszowi za rzeczowe i merytoryczne uwagi i wskazówki. Uwzględnienie uwag skierowanych przez recenzentów pozwoliło nadać właściwy kształt poniższemu opracowaniu.

doc. dr Barbara Moraczewska

Prorektor ds. Nauczania i Studentów

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku

„Q” praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji

W ostatnim czasie mamy do czynienia ze wzrostem zarówno liczby uczelni kształcących nauczycieli w Polsce, jak i liczby studentów. Tym samym zwiększyły się możliwości szerzenia kultury myślenia pedagogicznego w młodym pokoleniu naszego społeczeństwa. Ta niewątpliwie optymistyczna konstatacja nie może jednak przestaniać podstawowej sprawy, jaką jest oczywista dysproporcja między liczbą studentów a wielkością zapotrzebowania na rynku pracy na wykształconych nauczycieli.

W świetle tezy lansowanej przez niektórych zwolenników neoliberalnej koncepcji gospodarki i kultury zwiększanie się odsetka młodzieży studiującej przynosi zawsze dobroczynne skutki. Społeczeństwo powiększa w ten sposób swój potencjał intelektualny, a wykształceni specjaliści polepszają swe szanse na rynku zatrudnienia. Takie stanowisko jest możliwe ze względu na kryjące się za nim mechanistyczne podejście do realiów życia. Milcząca akceptacja tego poglądu jest jednak wygodna dla przedstawicieli władz, gdyż zwalnia ich od obowiązku prowadzenia przemyślanej polityki w zakresie kształcenia młodego pokolenia.

Problemem pedagogicznego kształcenia nauczycieli jest przede wszystkim jego jakość. Nasuwa się w tym zakresie kilka kwestii. Można je poddać następującej enumeracji:

- prawie zupełnie zaniknął etos nauczyciela w pełni i bezinteresownie oddanego młodzieży, przekazującego jej nie tylko wiedzę, lecz przede wszystkim wartości, pobudzającego wśród niej zainteresowania i kształtującego osobowość;
- pracę w zawodzie nauczycielskim podejmują absolwenci o wynikach w nauce niższych niż przeciętne;
- niska konkurencyjność pedagoga względem innych zawodów;
- niewystarczające jest współdziałanie uczelni wyższych kształcących kandydatów do zawodu nauczyciela ze szkołami i innymi placówkami

oświatowo-wychowawczymi; wskazane jest też, żeby studia, szczególnie zawodowe, wyróżniały się bardziej pragmatycznym ukierunkowaniem znajdującym wyraz w poszerzonym zakresie praktyk oraz w udziale nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów w procesie kształcenia studentów jako przyszłych nauczycieli.

Filozofia studiów nauczycielskich opiera się na paradygmacie wzajemnych powiązań i niezbędnej równowagi między teorią a praktyką, między racjonalizmem a empirią, czyli myśleniem opartym na rozumie, doświadczeniu oraz przeżyciach.

Sprzężenie myśli teoretycznej z działaniem praktycznym jest związkiem pojemnym, lecz nie do końca rozpoznanym. Tymczasem ten związek jest fundamentalny, gdyż rozstrzyga o efektywności procesów edukacyjnych. Jego znaczenie jest szczególne we wszystkich profesjach o złożonej strukturze pracy i złożonych warunkach jej realizacji. Zawód nauczycielski jest dobrym przykładem tego typu profesji. Świadomość relacji teorii z praktyką jest ważna dla nauczycieli – zarówno dla tych, którzy kształcą w uczelniach nauczycieli, jak i dla nauczycieli pracujących w szkole, którzy chcą przekazywaną wiedzę uczynić przystępną dla ucznia, studenta – muszą ją odnosić do realnej materii życia, wskazywać na jej praktyczną użyteczność. Dziś wiemy, że o efektywności kształcenia decyduje nie to, ile uczący się zgromadził wiedzy, lecz jak ją spożytkuje. Czy użytek potrafi zrobić, zależy w dużym stopniu od tego, jak wiedza była zdobywana, czy towarzyszyła temu refleksja nad sposobami przyswajania.

Istniejąca praktyka edukacyjna nie została wymyślona przez nauczycieli. Choć są oni jej realizatorami i współtwórcami, to rzeczywiste jej przesłanki tkwią w epistemologicznej koncepcji wiedzy obiektywnej, pretendującej do formułowania stałych i uniwersalnych ważnych praw rządzących ludzkimi spojrzeniami, w tym i zachowaniami edukacyjnymi. Koncepcja wiedzy obiektywnej unieważniła wszystko, co w umyśle człowieka było subiektywne, intuicyjne, nieodpowiedzialne lub milczące, opatrując je dyskwalifikującym epitetem 'metafizyka'. W zamian proponuje się teoretyczne modele świata społecznego i doskonale racjonalną wiedzę proceduralną typu *know-how*.

Wdrażając naukę do pedagogicznej praktyki, nauczyciele stają się użytkownikami cudzych idei i nieświadomymi realizatorami niejawnych interesów. Aby przerwać ten stan, trzeba na nowo zdefiniować pojęcie edukacji, której nie można sprowadzać do wymiany informacji między ludźmi. Proces ten jest najwyższą komunikacją społeczną. Jest on nieodzownym warunkiem każdej edukacji, a nie jej istotą. Prawdziwa edukacja – edukacja wewnętrzna nie polega na przyswajaniu cudzej wiedzy. Jest ona procesem „dziejącym się w umyśle”, który prowadzi do krytycznego samorozumienia, do modernizacji akceptowanych wartości i przyjmowanych kryteriów racjonalności, do układania wciąż na nowo swoich stosunków z ludźmi i ze światem zewnętrznym, wreszcie do jakościowo nowego sposobu bycia w świecie. Najkrócej, edukacja polega na zmianie ludzi. Tylko ludzie zorientowani na rozwój będą mogli, chcieli, a nawet musieli zmieniać kształt swojej praktyki, nadając jej nowe, rozwojowe jakości.

Zdolności głębokiego, samokrytycznego poznania, które umożliwią rozwój struktury „Ja” i zmianę praktyki społecznej, można osiągnąć dzięki wiedzy edukacyjnej. W przeciwieństwie do wiedzy obiektywnej formułowanej z pozycji zewnętrznego obserwatora i będącej wiedzą o edukacji wiedza edukacyjna ma odmienną strukturę epistemologiczną. Jest to wiedza kreowana przez ludzi w otwartym dialogu równych dotycząca wspólnie podzielonego przez nich świata praktyki, w której stwierdzenia o faktach i wartościach zlewają się w jedno.

Edukacja staje się praktyką poznawczą osób poszukujących wiedzy i obdarza wszystkich równym statusem profesjonalnego ucznia. W dialogującej społeczności uczących się, studiujących nic nie jest finalem. Kluczowym elementem każdego dialogu są pytania, na które nie ma „prawdziwych” odpowiedzi. Jedyne możliwe są odpowiedzi „dobre”, tj. przyczyniające się do kontynuowania dialogu i wspierające ludzi w ich ustawicznym rozumieniu własnego życia.

Każdy rodzaj społecznej praktyki zamyka się we właściwych dla niej granicach. Praktyka edukacyjna nie ma granic. Jest ona warunkiem koniecznym trwania i rozwoju każdego społeczeństwa.

Żywię przekonanie, że pedagogiczne kształcenie praktyczne studentów będzie odgrywać równie ważną rolę jak kształcenie teoretyczne. Wiedza wyrastająca z praktyki działania różni się obecnie w każdej dziedzinie zawodowej od wiedzy teoretycznej. Wiedza praktyczna posiada coraz większe znaczenie w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela. Dobrze zorganizowana praktyka dostarcza wiedzy żywej i użytecznej. W trakcie wypełniania czynności zawodowych student zyskuje głębszą potrzebę posiadania wiedzy, lepsze jej zrozumienie niż wówczas, gdy uczy się bez wyraźnie określonego celu.

W literaturze naukowej można spotkać wiele teorii, na których może opierać się edukacja nauczycieli. Na szczególną uwagę zasługują obecnie teorie czerpiące źródła z psychologii humanistycznej oraz inteligencji wielorakiej H. Gardnera i inteligencji emocjonalnej D. Golemana, a także z koncepcji kształcenia nauczycieli, których założenia teoretyczne zostały poddane praktycznej weryfikacji. Wśród nich można wskazać na koncepcję humanistycznej edukacji A.W. Combsa, model aktywnego uczenia się D. Kolba, koncepcje refleksji teoretycznej, czyli odkrywania osobistego znaczenia teorii, a także koncepcję refleksyjnej praktyki D. Schöna, ponadto koncepcję kształcenia przez praktykę D. Fisha.

Paradygmat jedności teorii i praktyki stanowi podstawową zasadę edukacji. Teoria i praktyka to także jedność wzajemnie przenikających się aktów nauczania i uczenia się. W poszukiwaniu prawdy o życiu, zjawiskach, problemach można podążać różnymi drogami – od teorii do praktyki, od praktyki do teorii oraz drogą pośrednią między teorią a praktyką. Taki układ powoduje różne koncepcje kształcenia praktycznego nauczycieli, które odnoszą się do edukacji człowieka na różnych etapach jego rozwoju.

Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki
*Moderator konferencji pt. „Teoretyczne i praktyczne
aspekty kształcenia nauczycieli
edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej”*

Część I

**TEORIA I PRAKTYKA
W KSZTAŁCENIU
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI**

Jan Grzesiak

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)

Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci

Streszczenie

W artykule autor podkreśla odpowiedzialne zadania wobec nauczycieli tych szkół, w których studenci – jako przyszli nauczyciele odbywają praktyki zawodowe. Omawia teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogicznego przygotowania studenta do pracy w zawodzie nauczyciela. Autor kładzie akcent na ścisłe powiązanie teorii i działania praktycznego nauczyciela i nauczyciela akademickiego w kontekście mentoringu i doradztwa zawodowego. Stąd odpowiedzialne zadania stawiane są wobec nauczycieli akademickich, a zwłaszcza nauczycieli tych szkół, w których studenci – przyszli nauczyciele odbywają praktyki zawodowe pod ich nieodłączną opieką metodyczną. Jakość wymaga rzeczywistego działania ku lepszemu – nie wystarczy mówić o jakości i oczekiwać na samistną poprawę. Ważne jest przy tym odpowiedzialne i aktywne współdziałanie podmiotów jako uczestników występujących w procesach edukacyjnych. W procedurze ewaluacyjnej naszkicowane zostały rozwiązania modelowe, których wdrożenie może posłużyć pomyślnej realizacji doniosłej społecznie misji kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli.

Słowa kluczowe: praktyka pedagogiczna, praktyka zawodowa, nauczyciel, kompetencje, odpowiedzialność nauczyciela, mentor, doradca, opiekun, jakość, ewaluacja, ewaluacja jakości.

Summary

In this article the author shows the teacher's responsibilities in those schools in which students – as future teachers take professional practice. Discusses the theoretical and practical aspects of teaching to prepare students to work in the teaching profession. The author emphasizes the close links between theory and practice of teacher and academic teacher in the context of mentoring and counseling. From here responsible tasks are being put towards university teachers, but especially teachers of these schools, in which students – future teachers are undergoing apprenticeships under their inseparable methodological care. The quality needs the real activity leading to the better – not only speaking about the quality and respecting self improvement. Very important thing is responsible and active subjects cooperation as participants taking part in educational processes. The evaluation procedure has been showed solution model, whose implementation can be used successfully to complete and educate the important mission of socially competent and responsible teachers.

Key words: teaching practice, professional practice, competence, teacher's responsibility, mentor, counselor, tutor, quality, evaluation, evaluation of quality.

Uwagi wstępne

Kompetencje nauczyciela są wykorzystywane do pomnażania sukcesów odnoszonych przez ucznia w procesach kształcenia i wychowywania. Należy przy tym pamiętać, że w praktyce edukacyjnej nauczyciel nie zawsze jest zobligowany do postępowania całkowicie zdeterminowanego przez teorię¹. Pojęcie praktyki w literaturze jest definiowane za pomocą kilkudziesięciu różnych określeń. Najczęściej praktyka pojmowana jest jako: 1) zastosowanie teorii w życiu, w działaniu, w rzeczywistości – w sensie robienia użytku z nabytej nauki teoretycznej oraz 2) powtarzanie czynności lub szeregu czynności oraz powtarzanie czynności (ciągło

¹ W. Kojis, *Funkcje teorii w działaniach edukacyjnych nauczyciela i ucznia – szkic analizy zagadnienia*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, pod red. J. Grzesiaka, UAM WPA, Kalisz 2007, t. 1, s. 59-68; zob. też: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, pod red. J. Grzesiaka, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2010.

czynności) w celu usprawnienia działania². Praktyka może być traktowana jako wykonywanie jakiejś czynności dla nabycia określonej biegłości, a także jako biegłość w wykonywaniu pewnych czynności (automatyzacja, rutyna). W szczególnym przypadku praktykę można uznawać za formę kształcenia mającą na celu między innymi weryfikację wiedzy i ćwiczenie umiejętności³.

Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy szczególnie od określonej proporcji między sferą wiedzy a sferą kompetencji realizacyjnych człowieka, nie wystarcza bowiem wyuczyć się teorii i potrafić ją reprodukować – należy ją ponadto stosować w odpowiedniej sytuacji. Wiedza ogólna ujęta w standardach i w programach kształcenia nauczycieli, stanowiąca zbiór norm naukowych o różnym stopniu szczegółowości, winna wyposażać przyszłych nauczycieli w specyficzny warsztat ogólnych przejawów zachowań zawodowych i społecznych. W określonych sytuacjach życiowych wiedza ta może być wręcz niezbędna do zrozumienia i wyeksponowania mechanizmów występujących w tych właśnie przypadkach. Najczęściej mechanizmy te wymagają swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do indywidualnego przypadku, grupy czy jednostkowej sytuacji edukacyjnej, a to sprawia, że teorii nie można traktować jako gotowej instrukcji czy algorytmu.

Dokonywanie wszelkich zmian w edukacji pociąga za sobą konieczność dostosowywania się realizatorów tych zmian, czyli przede wszystkim nauczycieli. Wprowadzenie podstaw programowych, zarówno na szczeblu szkolnym, jak i na szczeblu szkoły wyższej (krajowe ramy kwalifikacji oraz standardy kształcenia), z założenia winno przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia. W reformowaniu systemów edukacyjnych i w procedurze tworzenia warunków do wdrażania reform nie może być rozdziału między teorią a realizacją w praktyce edukacyjnej⁴.

² A.S. Reber, *Słownik psychologii*, pod red. I. Kurcz i K. Skarżyńskiej, „Scholar”, Warszawa 2002.

³ W. Kojs, *Funkcje teorii...*, s. 60.

⁴ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998; K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, „Eruditus”, Poznań 2001.

Z tego względu dużego znaczenia nabierają umiejętności nauczycieli w zakresie ewaluacji i autoewaluacji – mające wymiar wiedzytwórczy, jak też realizacyjny⁵. Ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwa i konieczna jest także autoewaluacja, która jest ściśle powiązana z refleksyjnością i samooceną nauczyciela. Refleksja natomiast stanowi przejaw myślenia, którego cechami są: permanentny namysł, dociekanie, rozważanie danego zagadnienia w ujęciu wieloaspektowym⁶. Refleksja w pracy nauczyciela to swoisty sposób samooceny jego działania pedagogicznego.

W niniejszym opracowaniu zostanie uwaga skoncentrowana na determinantach poprawy jakości praktyk pedagogicznych, występujących jako niezwykle istotny element strukturalny w systemie kształcenia nauczycieli. W naszych rozważaniach szczególnie akcent zostanie położony na edukację nauczycieli dzieci – wedle formuły – „Czym skorupka za młodu nasiąknie...”. W artykule zostaną poruszone teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogicznego przygotowania studenta do pracy w zawodzie nauczyciela. Podkreślone zostanie ściśle powiązanie teorii i działania praktycznego nauczyciela i nauczyciela akademickiego w kontekście mentoringu oraz doradztwa zawodowego, przy jednoczesnym uwypukleniu odpowiedzialnych zadań wobec nauczycieli tych szkół, w których studenci – jako przyszli nauczyciele – odbywają praktyki zawodowe. W procedurze ewaluacyjnej naszkicowane zostaną rozwiązania modelowe, których wdrożenie może posłużyć pomyślnej realizacji doniosłej społecznie misji kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli.

⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 102-110; Z. Pietrański, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia*, [w:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, PWN, Warszawa 1975, s. 196; J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, WPA UAM, PWSZ, Kalisz–Konin 2009, t. 7, s. 402-403.

⁶ R. Parzęcki, *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji, kompetencje i odpowiedzialność...*, s. 217-227; H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przekł. M. Godyń, W. Madej, wstępem poprzedził P. Śpiewak, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994.

Wiedzieć i umieć – domeną profesjonalizmu nauczyciela

Działania pedagogiczne profesjonalnego nauczyciela posiadają cechy zachowań świadomych i ukierunkowanych na osiągnięcie antycypowanych celów. Wymagają one zarówno od nauczyciela, jak i od studenta określania i eksponowania elementów strukturalnych procesów edukacyjnych oraz współwystępujących między nimi relacji. W dobie społeczeństwa informacyjnego podkreśla się znaczenie orientacji funkcjonalnej wymagającej łączenia teorii naukowych z działaniem praktycznym, co jest bardzo istotne z punktu widzenia jakości i skuteczności profesjonalnego oddziaływania pedagogicznego w edukacji. Z tego punktu widzenia nie wystarcza już tylko „wiedzieć, umieć”, a coraz większego znaczenia nabiera formuła prakseopedagogiczna „wiem, że wiem i umiem”. Formuła ta wyznacza wysokie wyzwania i zadania wobec nauczycieli oraz nauczycieli akademickich⁷.

Odzwierciedlanie teorii w pracy pedagogicznej nie jest równoznaczne z przyswojeniem instrumentów jej transformacji na działanie praktyczne. Z badań wynika, że edukacja nauczycieli, sprowadzana do informowania, nie rozwija podmiotowej gotowości studentów do zmian, a nawet w pewnym zakresie zdobywaną wiedzę może czynić mało przydatną lub wręcz nieużyteczną⁸.

Jednym z czynników warunkujących podniesienie skuteczności i jakości edukacji jest proporcjonalne zwiększanie skutków instrumentalnych (efektów realizacyjnych) przy jednoczesnym akcentowaniu obecności teorii we wszelkim praktycznym działaniu edukacyjnym⁹. Wobec takiego podejścia do skutecznego kształcenia kompetentnych

⁷ J. Grzesiak, *Wiem, że wiem i umiem jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta – praktykanta*, [w:] *Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 124-133; zob. też: K. Wenta, *Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne*, [w:] *Wyznaczniki ewaluacji praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzós, PWSZ, Konin 2011, s. 8-24.

⁸ J. Grzesiak, *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyk, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006; zob. też: W. Zaczyński, *Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 1982, nr 2.

⁹ J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w przygotowywaniu procesu lekcyjnego – wyznacznikiem kompetencji nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 3, Konin 2007, s. 67-80; zob. też:

i odpowiedzialnych profesjonalistów szczególnej troski wymagają procedury ewaluacji i autoewaluacji w toku studiowania wymagającego ścisłego respektowania zasad integracji kształcenia teoretycznego z kształceniem praktycznym.

W dobie społeczeństwa wiedzy nie wystarcza bowiem wyuczyć się teorii i reprodukcja jej w formie kolokwiów i egzaminów. Wiedza profesjonalnego nauczyciela jest nieodzowna do zastosowania jej w przeróżnych sytuacjach edukacyjnych, co wymownie oznacza zastosowanie teorii do pomnażania rezultatów kształcenia i wychowywania każdej jednostki, jako uczestnikowi procesu edukacji szkolnej (lub pozaszkolnej). Wiedza teoretyczna nauczyciela wymaga specyficznego dostosowywania prakseopedagogicznego wobec specyfiki określonej sytuacji edukacyjnej z udziałem dzieci i młodzieży. W konsekwencji mechanizm ten wywołuje konieczność dostosowywania się nauczyciela do umiejętnego, czyli racjonalnego, tworzenia dynamicznie zmieniających się reguł działania praktycznego, uwarunkowanego zaistniałą sytuacją edukacyjną obejmującą układ: uczeń–zadanie. Z tego względu dużego znaczenia nabiera refleksyjność nauczyciela, której wyznacznikami są między innymi umiejętności dokonywania ewaluacji i autoewaluacji. Należy podkreślić, że umiejętności te mają wymiar kształtujący i realizacyjny, stanowiąc zarazem szczególnie przejaw uznawanych przez podmiot wartości.

Refleksja w toku studiowania czy w procesie pracy zawodowej jest swoistym sposobem samooceny działającego podmiotu. Refleksja jest zarazem procesem intelektualnym wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych człowieka – analogicznie odnosi się to do nabywania wiedzy i umiejętności w toku studiów (zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych). Należy zauważyć, że bez znajomości teorii nie będzie możliwe dokonywanie ewaluacji lub autoewaluacji w wybranym zakresie. W każdym przypadku refleksyjność w toku studiowania wymaga dialogów między studentami a nauczycie-

Z. Pietrasiński, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia*, [w:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975, s. 196.

lami akademickimi oraz opiekunami w okresie odbywania praktyk zawodowych. Nie może przy tym zabraknąć szczerości, otwartości, rzetelności i odpowiedzialności.

Procesy kształcenia (i wychowania) są procesami dynamicznymi, a więc mają charakter „żywy”. Występują w nich sytuacje wymagające od nauczycieli (nauczycieli akademickich) i od uczniów (studentów) wartościowania oraz coraz bardziej samodzielniejszego podejmowania decyzji. Dlatego w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla satysfakcjonującej ewaluacji i autoewaluacji zarówno po stronie ucznia/studenta, jak i po stronie nauczyciela/nauczyciela akademickiego. Tak więc na podkreślenie zasługuje hierarchiczny i stopniowalny system zadań ku refleksyjności człowieka w modelu wielopodmiotowej edukacji, w którym wyodrębniamy następujące człony: a) refleksyjny nauczyciel akademicki, b) refleksyjny student (praktykant), c) refleksyjny nauczyciel w szkole, d) refleksyjny uczeń. Analogicznie w procesie pracy można wyróżnić adekwatne układy relacji: a) refleksyjny instruktor (nauczyciel, metodyk), b) refleksyjny praktykant, c) refleksyjny pracownik – opiekun stażysty, d) refleksyjny pracownik dążący do coraz wyższych stopni awansu zawodowego.

Diagnoza psychopedagogiczna studenta u podstaw kształtowania jego kompetencji nauczycielskich

Diagnoza pedagogiczna w szerokim znaczeniu jest wieloaspektowa (psychologiczna, socjologiczna, ekonomiczna, zdrowotna itp.) i powinna być ukierunkowana na organizację oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela (czy to w procesie lekcyjnym, czy w innej formie kształcenia). W węższym znaczeniu może być utożsamiana z pomiarem efektów procesu kształcenia. Niezmiernie ważną sprawą jest, aby w pracy nauczyciela diagnostyka pedagogiczna towarzyszyła na co dzień oraz aby ujmowała kompleksowo elementy mające bezpośredni wpływ na

aktywny i efektywny udział każdego ucznia (studenta) w procesie uczenia się (studiowania). Są to:

- zadania i role podmiotu niezbędne do jego wykonania wynikające z założeń i szczegółowych celów edukacyjnych;
- stan gotowości – kompetencji uczącego się podmiotu do podejmowania nowych zadań (ról);
- stan warunków środowiskowych do pełnienia tych ról oraz do jednoczesnego kształtowania nowych kompetencji podmiotu¹⁰.

Jest oczywiste, że nauczanie żywe jest możliwe jedynie wówczas, gdy nauczyciel posiada dość szczegółową diagnozę aktualnego stanu każdego ucznia indywidualnie i w ślad za tym także całej klasy – jako zespołu uczniowskiego. Stosowanie kart pracy bez uwzględniania bieżącej diagnozy i ewaluacji osiągnięć uczniów w procesie nauczania–uczenia się prowadzi nieuchronnie do powstawania trudności w nauce, a nawet hamuje rozwój zainteresowań oraz uzdolnień wielu uczniów. Znajomość ucznia jest niezmiernie ważnym zagadnieniem, posiadającym swoistą wysoką rangę w toku przygotowywania się nauczyciela do zajęć szkolnych. Trudno wyobrazić sobie prowadzenie lekcji i innych form zajęć z uczniami, o których kompetencjach, uwarunkowaniach środowiskowych, oczekiwaniach itp. nic nie wiemy. Dlatego coraz większą uwagę w teorii i w praktyce zwraca się na problematykę diagnostyki ucznia. Zagadnienia z zakresu diagnozowania oraz terapii pedagogicznej coraz częściej są przedmiotem studiowania na podstawie standardów kształcenia nauczycieli. Tak więc kompetencje nauczycielskie obejmują także wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozowania i wartościowania osiągnięć szkolnych uczniów. Od stopnia dostosowania nauczycielskich oddziaływań pedagogicznych wobec zdiagnozowanego ucznia zależy skuteczność tych oddziaływań. Stąd tak wiele uwagi należy poświęcać syste-

¹⁰ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010, s. 152; por.: E. Jarosz, E. Wysocka, *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela*, [w:] *Edukacja jutra*, t. X, Wrocław 2004, s. 471-476; D. Skulicz, *Diagnozowanie pedagogiczne*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 55-74.

matycznemu monitorowaniu postępów ucznia na gruncie jego ciągłego diagnozowania.

Analogicznie do powyższego znajomość studenta jest równie ważnym elementem posiadającym swoistą wysoką rangę w toku przygotowywania się nauczyciela akademickiego do zajęć ze studentami. Trudno wyobrazić sobie prowadzenie ćwiczeń, seminariów czy innych form zajęć z udziałem studentów, co do których nauczyciel akademicki nie posiada rozeznania o ich kompetencjach, uwarunkowaniach środowiskowych, oczekiwaniach itp. Dlatego coraz większą uwagę w teorii i w praktyce zwraca się na problematykę diagnostyki studenta. Tak więc kompetencje nauczycieli akademickich obejmują także wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozowania i ewaluacji predyspozycji i osiągnięć studentów. Nie ma więc wątpliwości, że od stopnia dostosowania oddziaływań pedagogicznych nauczycieli akademickich wobec zdiagnozowanego studenta zależy skuteczność tych oddziaływań. W tym kontekście wiele uwagi należy przywiązywać do systematycznego monitorowania postępów studentów na gruncie ich ciągłego monitorowania (diagnozowania i wspierania).

W ramach nowoczesnych koncepcji zarządzania jakością TQM powstała koncepcja hospitacji diagnozującej, według której z założenia proces kierowania szkołą podporządkowany jest rozwojowi ucznia¹¹. Jak sama nazwa wskazuje, hospitacja diagnozująca powiązana jest z diagnozowaniem osiągnięć uczniów z jednoczesnym uwzględnieniem elementów samooceny uczniowskiej. Tego rodzaju hospitacja z założenia może spełniać ważną rolę w sprawowaniu nadzoru pedagogicznego. Dla celów edukacyjnych – czy to ma miejsce w szkole, czy w systemie doskonalenia nauczycieli, czy też w edukacji nauczycieli w szkole wyższej – hospitacja diagnozująca jest zawężoną formą współcześnie pojmowanej diagnostyki psychopedagogicznej.

¹¹ Zob. np.: I. Kwiatkowska, B. Rzemieniuk, *Hospitacja diagnozująca*, „Życie Szkoły”, 2005, nr 7; *Wyznaczniki ewaluacji praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzos, PWSZ, Konin 2011; *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2011.

Egzaminy nie są celem edukacji nauczycieli – trzeba uczyć i uczyć się samokontroli i kontroli

Kształcenie i wychowanie wiąże się nieodłącznie z kontrolą i oceną jakości uzyskiwanych rezultatów. Procedury ewaluacyjne powinny zapewnić wielostronną, bezstronną i zarazem rzetelną ocenę jakości pracy szkoły i każdego nauczyciela. Rola i zadania nauczycieli w zakresie kwalifikowania osiągnięć szkolnych uczniów są nader złożone i odpowiedzialne w obliczu wyzwań i oczekiwań społecznych oraz dydaktyczno-wychowawczych. Poprawność wykonywania tej czynności stanowi jedną z istotnych cech kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli oraz nauczycieli akademickich jako przewodników po świecie wiedzy i wartości¹².

W rzeczywistości oświatowej zdarza się nierzadko, że ocenianie uczniów staje się jednym z wielu priorytetowych zadań nauczycieli. Dość często w procesach kształcenia i wychowania dominuje ocenianie, a pozostałe elementy z nim związane występują marginalnie lub wręcz wcale. Przypomnijmy tutaj, że chodzi o mechanizmy samooceny, samokontroli, kontroli oraz korekty i autokorekty. Mechanizmy te mają charakter dwuczłonowy, bowiem występują po stronie nauczyciela, jak i po stronie ucznia. Stąd też na zasadzie przeciwstawiania można przedstawić to następująco:

- samokontrola–kontrola,
- autokorekta–korekta,
- samoocena–ocena.

Zauważamy więc, że mechanizmy i procedury wymienione w pierwszym członie każdej z wyróżnionych relacji występują po stronie studenta (ucznia), a procedury zapisane po stronie prawej odnoszą się do nauczyciela – jako opiekuna (mentora) studenta (ucznia). Analogicznie może to mieć miejsce w sytuacjach, gdy ocenie, kontroli czy korekcie

¹² K. Żegnatek, *Umiejętność oceniania jako jeden z podstawowych elementów kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela*, [w:] *Edukacja w przyszłość*, red. L. Pawelski, PSNT, Szczecinek 2011, s. 81-88; P. Kuleczka, *Nauczyciel na trudne czasy*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.

podlegają nauczyciele na przykład w procedurze ubiegania się o wyższy stopień awansu zawodowego. Podobne rozważania odnoszą się również do sytuacji, w jakich znajduje się student jako uczestnik procesów kształcenia w szkole wyższej czy w toku odbywania praktyk zawodowych.

Wykonywanie czynności związanych z każdym z wyróżnionych wyżej elementów wymaga znajomości i respektowania określonych norm pozwalających na stwierdzenie, czy są one stwierdzane po stronie jednostki poddanej odpowiednio ocenie, czy kontroli, czy też korekcie. Analogicznie odnosi się to do samego siebie, gdy mamy do czynienia z samokontrolą, autokorektą czy samooceną. Jednakże należy przy tym podkreślić, że dokonywanie kontroli, oceny i korekty wymaga odpowiednich kompetencji osoby wypełniającej powinności związane z tymi zadaniami. Należy więc takowe kompetencje kształtować w procesie edukacji nauczycieli. Podobnie też wśród uczniów (studentów) w procesach kształcenia i wychowania duże znaczenie należy przypisywać kształtowaniu u nich kompetencji w zakresie samokontroli, autokorekty oraz w dokonywaniu samooceny (autoewaluacji).

Chociaż uzyskiwanie ocen w toku edukacji nie jest jedynym celem uczenia się, to okazuje się, że stopnie szkolne są jednym z bardziej istotnych motywów uczenia się. Zwróćmy uwagę na najczęściej wyróżniane w literaturze pedagogicznej funkcje, jakie winno spełniać dobre ocenianie w szkole współczesnej. Słusznie podkreśla się, że poprzez dobre ocenianie następuje:

1. pobudzanie rozwoju umysłowego oraz uzdolnień i zainteresowań uczniów;
2. aktywizowanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz motywowanie ich do osobistego wysiłku w tym procesie;
3. ukierunkowywanie samodzielnej pracy ucznia;
4. uświadamianie uczniom ich aktualnych osiągnięć w stosunku do ich możliwości, a także wdrażanie ich do systematycznej pracy nad sobą oraz do samokontroli, samooceny i autokorekty;

5. bieżące i systematyczne obserwowanie postępów ucznia w nauce i w zachowaniu, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących dalszy rozwój każdego ucznia;
6. korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela;
7. okresowe podsumowywanie nabytych kompetencji przez uczniów¹³.

Kontrola i ocenianie wiążą się głównie z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego ucznia. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania na stopnie szkolne w dynamiczny system oceniania posiadający wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz wartości wychowawcze – w system eksponujący należycie elementy samokontroli, autokorekty, a w końcowym stadium bardzo pożądane elementy samooceny ucznia. Z tego względu konieczne jest opracowanie standardów wymagań oraz ich wskaźników, co tym samym winno przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia i wychowania w obliczu współczesnych przemian społeczno-oświatowych oraz przemian w szkolnictwie wyższym. Zagadnienie oceny szkolnej oraz egzaminów w systemie studiowania zajmuje wciąż stosunkowo wiele miejsca w literaturze pedagogicznej i wywołuje wiele kontrowersji¹⁴.

W systemie studiowania wyróżnione zostały egzaminy semestralne i związane z nimi tzw. sesje egzaminacyjne. Studiowanie w czasie trwania semestru jest poniekąd bezstresowe – aż do czasu, gdy nadejdzie pora na egzaminy, które zwykle obejmują rozległe obszary wiedzy z poszczególnych przedmiotów kształcenia. Regulaminy studiów

¹³ Zob. np.: J. Grzesiak, *Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych*, „Oświata i Wychowanie”, 1983, nr 16(515); zob. też: Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z dnia 19 kwietnia 1999 r. (DzUr z 1999 r., nr 4, z późniejszymi zmianami).

¹⁴ Zob. np.: K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1999; B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, Warszawa 1978; J. Grzesiak, *Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów*, „Życie Szkoły”, 1983, nr 9.

w poszczególnych uczelniach określają bardziej szczegółowo zasady ich przeprowadzania. Stąd liczba egzaminów najczęściej nie jest większa niż pięć w danym semestrze studiów. Spójrzmy bardziej analitycznie na sytuację studenta pierwszego roku studiów, który po wakacjach poprzedzonych uzyskaniem świadectwa dojrzałości uczy się (studiuje) według zasad całkowicie odmiennych od tych, które były stosowane na poprzednich szczeblach edukacji i skończyły się w danym typie szkoły ponadgimnazjalnej. Codzienne lekcje i systematyczne zadawanie prac domowych, a także wewnątrzszkolne systemy ocenia przedmiotowego zamieniły się w tygodniowe cykle wykładów i ćwiczeń, a które na koniec semestru wymagają uzyskania stopni w formie zaliczeń, kolokwiów czy egzaminów. Z badań prowadzonych przez nas wynika, że właśnie studenci pierwszego roku studiów wymagają szczególnego wspierania i wspomagania ze strony nauczycieli akademickich. Albowiem większość nowo przyjętych studentów napotyka na naturalne utrudnienia i bariery spowodowane systemem zaliczeń i egzaminów semestralnych. Ponadto niebagatelną sprawą jest brak umiejętności samodzielnego i systematycznego „samouctwa” na podstawie tzw. sylabusów określonych w części normami wewnątrzuczelnianymi, a w części normami ogólnoeuropejskimi wynikającymi z założeń procesu bolońskiego. Nie trzeba w tym miejscu uświadamiać o tym, jakże istotne znaczenie ma pomyślny start na samym początku drogi na wymarzonym kierunku studiów. Tak więc powstaje sytuacja wymagająca potraktowania według podejścia dwuzadaniowego oraz dwupodmiotowego¹⁵.

Właśnie zmiana ról ucznia na rolę studenta wymaga odmiennego spojrzenia na kwalifikowanie kompetencji studentów, a szczególnie w pierwszych semestrach studiowania. Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciel akademicki powinien bezzwłocznie zareagować, dostosowując się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i oferując danemu studentowi do wykonania takie zadanie, które z jednej strony winno

¹⁵ 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, WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2011, s. 399-421.

pozwoić mu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej strony powinno umożliwić czynne uczestnictwo w dalszej pomyślnej jego edukacji. Jeśli diagnoza zostanie spóźniona, trudno będzie oczekiwać, aby dany student poradził sobie sam.

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany student w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał na to, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do specyficznej terapii pedagogicznej. Z tego punktu widzenia tak duże znaczenie przypisujemy kontroli i samokontroli osiągnięć każdego studenta w procesie studiowania.

W tym miejscu należy szczególnie podkreślić to, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego studenta. Ocenianie na egzaminie nie zawsze służy celom nadrzędnym w dydaktyce szkoły wyższej. Utraciły jakoby swoje znaczenie psychologiczne prawidłowości uczenia się oraz dydaktyczne zasady i metody nauczania wyróżniane w dydaktyce szkoły wyższej¹⁶. Należy więc szczególny akcent kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie studentów w całym okresie trwania studiów, w szczególności zaś w pierwszym roku studiowania. Zagadnienie to nabiera szczególnej wymowy na studiach przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela¹⁷. W tym zakresie ocenianie opisowe należy z początku doprowadzić do bieżącego instruktażu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego studenta. Dlatego tak ważna i istotna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, sprowadzanej najczęściej do sytuacji zadaniowej studenta.

Cóż zatem może znaczyć ocena negatywna wystawiona po upływie długiego okresu, jaki upłynął od początku roku akademickiego do tzw. sesji egzaminacyjnej, czyli do końca danego semestru? A coż dopiero

¹⁶ Zob. np.: K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, t. 1-3, WSPiA, Poznań 2011; K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna*, WSP TWP, Warszawa 2006; F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, WSH TWP, Szczecin 2009.

¹⁷ Zob.: J. Grzesiak, *Podstawy teorii...*, s. 153-170; *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010.

można powiedzieć o ocenianiu na egzaminach poprawkowych wyznaczanych dość często przez egzaminatorów kilka dni po czasie wystawienia oceny pierwotnej? Na tak postawione pytania odpowiedź jest jedna – taka ocena nie jest skuteczna, gdyż nie spełnia założonych funkcji dobrego oceniania.

Tak więc w ocenianiu jako nieodłącznym ogniwie procesu kształcenia w szkole wyższej należy kłaść akcent przede wszystkim na sprowadzanie oceny studenta najpierw do kontroli jego postępów w studiowaniu – głównie w celu uzyskania szybkiej i pełnej diagnozy, a w następstwie do samokontroli i autokorekty w wypełnianiu zadań edukacyjnych przez wszystkich studentów. Wówczas na drugim planie występuje ocenianie wewnętrzne, a następnie dopiero ocenianie zewnętrzne, bez niespodzianek dla studenta jako podmiotu kształcenia (tym bardziej, jeśli dotyczy to studenta jako przyszłego nauczyciela). Chodzi przy tym również o wyrabianie u studentów umiejętności diagnozowania i wartościowania samego siebie.

Ocenianie w toku studiów winno być oparte na uprzedniej analizie ilościowo-jakościowej, aby następnie można było przystąpić do konstruowania kolejnych sytuacji edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych studentów.

Na gruncie trafnej diagnozy ilościowo-jakościowej jak najbardziej celowa i możliwa jest stymulacja rozwoju każdego studenta z osobna, w której służebną rolę pełni umownie nazwana przez nas ocena dynamiczna (ilościowo-jakościowa). Dynamiczna dlatego, że pod wpływem sprawczych oddziaływań pedagogicznych w miarę upływu czasu realna staje się weryfikacja aktualnego stanu kompetencji studenta na kolejno wyższy poziom kompetencji w zakresie określonym szczegółowym celem edukacyjnym, a wynikającym bezpośrednio ze standardów kształcenia czy krajowych ram kwalifikacji. Podkreślić przy tym należy, że taki model oceniania jest niemożliwy przy stosowaniu jedynie tylko testów. Takie traktowanie oceny może oznaczać stwarzanie studentom szansy na ciągły rozwój i dążenie do wyższej doskonałości zarówno po stronie wiedzy, jak i po stronie umiejętności oraz zachowań (postaw). Nada-

nie ocenianiu i egzaminom tego rodzaju rangi przysługuje wszystkim uczestnikom procesów kształcenia na wszystkich specjalnościach i specjalizacjach studiów – ze szczególnym wyeksponowaniem specyfiki studiów nauczycielskich. Z całą mocą należy jednak podkreślić, że potraktowanie ocen w myśl założonej wyżej koncepcji wiąże się z aktywnym uczestnictwem i wypełnianiem zadań przez wszystkich studentów jako poważnych partnerów do współpracy z nauczycielami akademickimi wypełniającymi odpowiedzialne zadania stawiane przed nimi i przed każdą szkołą wyższą wobec wizji edukacji w społeczeństwie wiedzy. Wobec tak postawionej roli kontroli i oceny jako diagnozy należy zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich w procesie przygotowywania ich do pełnienia tak ważnych i odpowiedzialnych ról w uczelni.

Mentoring i doradztwo w edukacji nauczycieli

W procesie nauczania–uczenia się nauczyciel stopniowo ogranicza swój zakres odgrywania roli w przekazywaniu wiedzy, a w coraz większej mierze staje się zarazem diagnostą, terapeutą, organizatorem i konsultantem. Transformacja roli instruktora (który przekazując wiedzę, jednocześnie poucza) na rzecz nauczyciela-stymulatora, który tworząc środowisko wychowawcze, ułatwia w tym środowisku uczenie się podmiotu. Czytając bardzo ciekawą książkę Kennetha Blancharda, zauważamy, że jej bohater opanował wiele cennych umiejętności dzięki nieocenionemu nauczycielowi, który stał się dla niego bardzo drogim skarbem¹⁸. Wymowny tytuł eksponujący jednodominutowego menedżera stanowi zarazem o tym, że oprócz mistrzostwa w swej pracy jest to osoba chętnie wprowadzająca innych w tajniki swego sukcesu mądrości¹⁹. Jednodominutowego menedżera można zatem uznać za wzorcowego współczesnego

¹⁸ K. Blanchard, *Jednodominutowy menedżer i przywództwo. Książka do słuchania*, przekł. W. Sztukowski, MT Biznes, Warszawa 2009.

¹⁹ K. Blanchard, M. Miller, *Tajemnica wielkich liderów*, tłum. A. Gębska, Studio Emka, Warszawa 2008; K. Blanchard, N.V. Peale, *Etyka biznesu*, tłum. A. Trybuch, Studio Emka, Warszawa 2008.

mentora. Pojęcie 'mentor', podobnie jak pojęcie 'praktyka', ma wiele znaczeń przypisywanych w literaturze. Mentor dość często symbolizuje doświadczoną wychowawcę, doradcę²⁰.

W modelu kształcenia opartym na organizowaniu czynności uczenia się (studiowania) oraz na współdziałaniu role nauczyciela przybierają właściwości kompetentnego mentora, czyli jednocześnie opiekuna i przywódcy wobec uczącej się jednostki czy uczącej się grupy. Coraz częściej spotykane są takie określenia ról nauczycielskich, jak: *m o d e r a t o r*, *f a c y l i t a t o r* oraz *l i d e r*. Rola nauczyciela obejmuje też zadania utożsamiane z określeniem „agent zmiany”²¹.

Zmiana jest pojęciem bardziej ogólnym i oznacza zarówno planowane, jak i nieplanowane, pożądane i niepożądane zdarzenia oraz procesy²². Zmiany odnoszą się nie tylko do przyswajania nowej wiedzy i umiejętności, lecz również do modyfikacji przekonań i sposobów widzenia świata. W procesie tym może występować zjawisko odzwyczajania (oduczania) się i zastępowania starego nowym elementem (na przykład odrzucanie nieprzydatnych płyt gramofonowych i przyuczanie się do nowej technologii CD czy DVD, zmiana zachowań pod wpływem globalizmu)²³.

Zmiana oczekiwana po stronie ucznia, jako skutek uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, wymaga trafnych oddziaływań edukacyjnych ze strony nauczyciela. Proces uczenia się wymaga bowiem zarówno wspierania, jak i kierowania nim. W następstwie tego wyłania się problematyka planowego inicjowania, wprowadzania, utrwalania nowych praktyk, sposobów działania na różnych etapach uczenia się i na różnych szczeblach edukacji. Paradoksalne jest to, że oczywiście wszystkie zmiany są

²⁰ *Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa 2003, t. 17, s. 258; zob. też: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Kolin 2010.

²¹ R. Parzęcki, *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli...*, t. 2, s. 49-54.

²² K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość*, PWN, Warszawa 1987.

²³ Zob.: J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006.

wprowadzane „w celu ulepszenia”, a często efekt ich wprowadzania jest przejawem anomii²⁴.

Dynamiczne role współczesnego nauczyciela sprawiają, że swoim zaangażowaniem i kompetencjami nauczyciel winien doprowadzać do współtworzenia zmian w edukacji w sensie mikro i w sensie makro. Takie procesy, jak „zmiany od wewnątrz” czy „samorozwój” i „samorealizacja” same w sobie określają niezmiernie istotne znaczenie postawy obejmującej tak zwaną gotowość do zmiany. Istotą tego podejścia jest stymulowanie zmian ku poprawie jakości pracy szkoły i nauczycieli, co bezpośrednio objawia się wyższą skutecznością procesów kształcenia i wychowania. Dlatego w organizowaniu praktyk pedagogicznych niezwykle istotne dla kadry nauczycielskiej jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności kierowania procesami zmiany na co dzień w klasie – w szkole – w środowisku. Nauczyciel zostaje obciążony bardzo odpowiedzialnym zadaniem, mianowicie sprawowaniem funkcji doradcy, a coraz częściej mentora jako lidera zmiany²⁵. Każda nowa sytuacja w edukacji prowadzi do zmiany i budzi różnorodne reakcje oraz refleksje. Stąd dużego znaczenia nabiera refleksyjność i kreatywność każdego nauczyciela, a szczególnie nauczyciela pełniącego rolę mentora nad przebiegiem praktyk pedagogicznych w procesie przygotowywania młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Nie można przy tym lekceważyć zarówno po stronie nauczycieli, jak i po stronie studentów ewentualnej reakcji polegającej na swoistym oporze przeciwko zmianom. Często wygodnie jest stosować utarte schematy niezależnie od ich niezadowolającej skuteczności.

Wobec poczynionych rozważań nasuwają się pytania: czy osoba sprawująca rolę opiekuna jest zarazem mentorem?, czy i jakie różnice

²⁴ J. Grzesiak, *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Starościak, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009, t. 2, s. 195-197; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, „Żak”, Warszawa 1995, s. 101; E. Putkiewicz, *Monitorowanie zmian programowych*, [w:] *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, pod red. E. Putkiewicz, M. Zachorskiej, ISP, Warszawa 1999.

²⁵ Por.: R. Parzęcki, *Nauczyciel jako lider...*; B. Urbanek, *Praktyki studenckie integralną częścią procesu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Wyznaczniki ewaluacji praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzos, PWSZ, Konin 2011.

występują między mentorem a opiekunem lub doradcą w kształceniu zawodowym?

W przestrzeni edukacyjnej praktyka wzorowania się na doświadczonym mentorze (liderze) przybiera charakter specyficznego mentoringu. Mentoring w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, należy uznawać za taki system (układ), w którym osoba z dużym potencjałem intelektualnym, praktycznym doświadczeniem i sukcesami zawodowymi przyjmuje zadanie wprowadzania do zawodu nauczyciela, a także zadania polegające na udzielaniu nieodzwonnej pomocy w rozwoju początkujących nauczycieli. Proces ten może przybierać różne formy, ale zawsze i wszystko dzieje się po to, aby „wcielić się w kogoś”, kto odnosi sukcesy, kto jest może nawet idolem. Tym bardziej cenne jest wówczas „dążenie ku nadążaniu” do osiągnięcia doskonałości i zastosowania czegoś u siebie. Układ doświadczonego mentora i próbującego podążać za nim ucznia może też tworzyć się samoistnie.

Opiekun – doradca – mentor oraz dialog w systemie praktyk pedagogicznych

Role i zadania nauczyciela stanowią wyzwanie dla bardzo odpowiedzialnych i kompetentnych nauczycieli – mentorów w sytuacjach, w których zadania przypisane z tego powodu mają charakter kompleksowy i tym samym są pełnione w dłuższym okresie – przynajmniej przez jeden rok studiów, a nawet wskazane jest, by trwały one przez cały okres studiów nauczycielskich. W pozostałych przypadkach, kiedy praktyka pedagogiczna ma najczęściej charakter wycinkowy (nazywana jest też problemową) i jest odbywana u wybranych nauczycieli często jednorazowo przez stosunkowo krótki czas, mamy do czynienia z rolami nauczycieli sprowadzającymi się do ról tak zwanych opiekunów praktyk. Role opiekuna zazwyczaj obejmują zadania przypisywane doradcy, jednakże zakres owego doradztwa jest zbyt zawężony, doradca bowiem wypełni swe role w sposób bardziej komplementarny, w przeciwieństwie do

opiekuna praktyki, który może mieć na uwadze wycinek zadań związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Mentor ma zaś przypisane o wiele bardziej rozległe zadania aniżeli nauczyciel w roli opiekuna czy doradcy studenta podczas odbywania pod jego okiem praktyki pedagogicznej. Można zatem dostrzec wymowną (może nawet kontrowersyjną) hierarchię ról nauczyciela o coraz większym wymiarze, a mianowicie: opiekun – doradca – mentor.

Przy rozróżnieniu pojęcia 'mentor' od pojęcia 'opiekun praktyki studenckiej' bynajmniej nie chodzi o obniżanie rangi nauczycieli w roli opiekunów praktyk, natomiast dokonuje się tutaj wyznaczenia nowej strategii polegającej na wyeksponowaniu mechanizmów związanych z pełnieniem odpowiedzialnych i kompetentnych ról mentora, doradcy, opiekuna, a także mechanizmów mentoringu i coachingu w stronę wyższej skuteczności kształcenia teoretycznego i praktycznego w szkole wyższej oraz w szkole stwarzającej warunki studentom do pełnienia ról przyszłych nauczycieli w systemie praktyk pedagogicznych.

Proces sprawowania opieki nad pracownikiem w różnych stadiach jego rozwoju i kariery zawodowej oraz doskonalenie umiejętności menedżerskich dzięki wykorzystaniu doświadczenia pracowników o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii organizacyjnej nazywany jest mentoringiem (z którym nie należy utożsamiać pojęcia monitoringu, aczkolwiek oba te pojęcia są z sobą funkcjonalnie i instrumentalnie powiązane). Analogicznie za mentoring można uznać pełnienie ról przez mentora w czasie odbywania praktyki pedagogicznej – jako etapu kształcenia niezwykle znaczącego na całej linii rozwoju zawodowego każdego nauczyciela²⁶.

Podstawowym celem mentoringu jest przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju młodego nauczyciela (kandydata do zawodu nauczyciela) przez udzielenie mu pomocy w podejmowaniu decyzji dotyczących między innymi doboru treści i metod rozwiązywania problemów edukacyjnych – z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania bez po-

²⁶ Zob. np.: B. Urbanek, *Praktyki studenckie...*, s. 56-57.

mijania kultury osobistej i organizacyjnej. Osiąganie tych celów wymaga systematycznej i planowej aktywności indywidualnej (treningu) adepta do zawodu nauczycielskiego – ku misji nauczyciela w edukacji.

Stosowanie trafnie dobranych technik i metod służących doskonaleniu wybranych kompetencji zawodowych studenta w roli podwładnego – w okresie praktyki pedagogicznej – stanowi swoisty coaching²⁷. Nauczyciel w roli mentora ma do dyspozycji wiele metod i technik kierowania oraz zarządzania zasobami ludzkimi, jako coachingu. Dzięki prowadzeniu z praktykantem systematycznych i planowych rozmów, wykonywaniu czynności motywujących, szkoleniowych, kontrolnych mentor stwarza możliwości wspólnego wypracowania rozwiązań i wzbudza u studenta motywację do przemyślanego postępowania realizacyjnego w dobrze zorganizowanym procesie lekcyjnym. Styl zarządzania sprawowany przez mentora, a oparty na coachingu, powinien służyć studentom-praktykantom do zidentyfikowania ich mocnych i słabszych stron, wyznaczyć środki i metody własnego rozwoju, a przez nieustanną interakcję komunikacyjną w atmosferze dialogu i ewaluacji określać cele i zadania (zobowiązania) o charakterze krótko- czy długoterminowym²⁸.

Doświadczenie poszczególnych nauczycieli i nauczycieli akademickich pracujących przez dłuższy czas w danej szkole czy na danej uczelni jest niewątpliwą wartością, której nie można pomijać w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Zarówno kandydat do zawodu, jak i nowo zatrudniony nauczyciel przez określony czas znajdują się pod opieką osoby z powołaniem wprowadzającej go do zawodu. Rodzaje i jakość wsparcia oraz więzi powstającej w tym okresie między studentem i nauczycielem-mistrzem mają decydujący wpływ na całą karierę studenta przygotowującego się do pracy w zawodzie nauczyciela. Młody nauczyciel (wcześniej jeszcze jako student) staje się coraz bardziej samodzielny, długo jeszcze

²⁷ Por.: W. Szulc, *Coaching. Misja życia. Jak spełniać się w swojej pasji i jednocześnie pomagać innym ludziom?*, Wydawnictwo Złote Myśli, Warszawa 2009; M. Bennewicz, *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Wydawnictwo G+J, Warszawa 2008.

²⁸ J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, pod red. nauk. J. Grzesiaka, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2008, s. 9-12; zob. też: L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, PSNT, Szczecinek 2012.

sięga jednak po rady i doświadczenie swego mentora. Jedną z form mentoringu jest też aplikacja związana z awansem zawodowym – wówczas osoba ucząca się profesjonalnego postępowania pedagogicznego nie tylko wzbogaca swą wiedzę i umiejętności, lecz także może przejmować znaczące doświadczenia swego opiekuna i wykorzystywać je we własnej praktyce edukacyjnej.

Warto zwrócić nieco więcej uwagi na mechanizmy decydujące o skuteczności działań mentora. W świetle współczesnej psychologii społecznej wszyscy mamy tendencję do poznawania naszej wiedzy, własnych zdolności i możliwości. Jednakże cechy te z trudem poddawane są obiektywnej samoocenie i dlatego własne zachowania często porównujemy z działaniami innych osób²⁹. Szczęólnego znaczenia nabierają przy tym porównania z osobami, które mają większe osiągnięcia niż my sami – im wyższe są nasze aspiracje, tym wybitniejsze osoby powinny stawać się podmiotem porównań. Należy pamiętać też o tym, że jedną z najbardziej powszechnych metod uczenia się jest naśladownictwo (bardzo charakterystyczne dla dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Naśladowanie swych mistrzów w rozwoju zawodowym jest specyficzną kontynuacją tej formy autoedukacji³⁰. Połączenie obu mechanizmów – porównywania i naśladownictwa – w największym skrócie stanowi teoretyczną podstawę do efektywnego wpływu mentora na swego ucznia. Aby w toku praktyki pedagogicznej wpływ mentora na praktykanta był jak najbardziej pełny, powinny być spełnione następujące warunki³¹:

- mentor, jako człowiek sukcesu, winien potrafić dzielić się swym doświadczeniem w taki sposób, aby przyczynić się do rozwoju swoich uczniów;

²⁹ J. Szempruch, *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, UR, Rzeszów 2006; L. Festinger, *Teoria dysonansu poznawczego*, przetł. J. Rydlewska, red. nauk. S. Mika, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; zob. też: C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, wstęp T. Lewowicki, przekł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2009.

³⁰ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

³¹ Zob. np.: P.G. Zimbardo, M.R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, przekł. P. Kwiatkowski, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

- mentor powinien być osobą uznawaną za autorytet i wzór do naśladowania w pełnieniu ról nauczyciela (nauczyciela akademickiego);
- mentor powinien być życzliwy i nie mniej otwarty na dzielenie się swymi doświadczeniami, wiedzą i tak dalej;
- student w roli praktykanta musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa w obecności swego opiekuna-mentora;
- student w roli praktykanta zamierzający kroczyć śladami mentora na własnej linii rozwoju winien być silnie zmotywowany do tego, aby nauczyć się wykorzystywać wszystkie cenne doświadczenia i wiedzę swego mistrza;
- w szkole, w szkole wyższej i w każdym zespole nauczycielskim powinien panować klimat sprzyjający upowszechnianiu i wykorzystywaniu dobrych osiągnięć i doświadczeń osób z najbliższego grona współpracowników bez uprzedzeń, zawiści czy partykularnego subiektywizmu.

Mentoring w odniesieniu do praktyki zawodowej jest szczególnie zauważalny w kształceniu przyszłych lekarzy, kiedy zajęcia teoretyczne i zajęcia praktyczne często odbywają się na terenie kliniki czy szpitala. Adeptci zawodu lekarza w zależności od potrzeby mają możliwość prawie w pełnym zakresie uczestniczyć w diagnozowaniu oraz terapii grupy osób lub jednostek poddanych kuracji w krótszym czy w dłuższym czasie. Warto zatem w organizacji mentoringu dla studentów przygotowujących się do pracy na stanowisku nauczyciela wziąć pod uwagę – na zasadzie analogii – choćby część możliwych rozwiązań stosowanych właśnie w przygotowywaniu do zawodu lekarza.

W sferze dążeń, a zarazem nader ważnych i pilnych zadań, przed edukacją stawiamy w tym miejscu upowszechnianie takiego modelu, w którym jedna osoba w szkole jako mentor przyjmuje małą grupę studentów (na przykład trzy–pięć osób) i organizuje dla nich całokształt praktyki pedagogicznej przez cały okres jej trwania w toku kilku lat odbywanych studiów. W takiej sytuacji mentor i mentoring nie stanowią podejścia do zaliczenia praktyk pod względem ilościowo-statystycznym, ale są autentycznie kompetentnym i odpowiedzialnym podejściem metodologiczno-

-metodycznym do przygotowywania wysokiej jakości profesjonalnych kadr nauczycielskich dla współczesnej i przyszłej szkoły³².

Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że organizacja kształcenia na uczelni wyższej i organizacja kształcenia w szkole, w której są odbywane praktyki, nie są wystarczająco z sobą skorelowane. Wciąż jeszcze mamy do czynienia z niepokojącym zjawiskiem odmowy podejmowania zadań opiekuna praktyk pedagogicznych. Być może spowodowane jest to niepewnością nauczyciela co do posiadanych kompetencji do pełnienia odpowiedzialnych ról nie tylko doraźnego doradcy czy „przejściowego” opiekuna, ale przede wszystkim ról mentora – uznawanego za autorytet nauczyciela. Zagadnienie to wymaga szerszej zakrojonych badań ewaluacyjnych i stanowczych decyzji władz oświatowych w odniesieniu do systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Niezbędna jest więc edukacja nauczycieli w dialogu – edukacja oparta na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji jakościowego kształcenia i wychowania. Niezmiernie istotna jest gotowość każdego dobrego nauczyciela do podejmowania pewnego ryzyka związanego ze współodpowiedzialnością za efekty pracy innych osób. Badania nasze wskazują również, że nie każda osoba odnosząca sukcesy zawodowe może skutecznie wspomagać rozwój zawodowy przyszłych oraz początkujących nauczycieli, studentów, innych pracowników – chodzi tutaj o kształcenie nauczycieli refleksyjnych³³. Niewątpliwie każdy mentor może występować w roli stałego konsultanta uczestniczącego w rozwoju zawodowym swych współpracowników.

Wymienione determinanty wskazują z jednej strony na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających dobrym praktykom pedagogicznym w szkołach, a z drugiej strony wskazują na konieczność tworzenia warunków sprzyjających pomnażaniu zasobów ludzkich, które powinny

³² Pomyślnie próby wdrażania autorskiej koncepcji są odnotowywane na kierunku pedagogika w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie oraz na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu.

³³ Zob. np.: J. Grzesiak, *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedagogii*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, pod red. J. Grzesiaka, Konin 2007, s. 7-10; K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2009;

stanowić gwarancję organizowania i prowadzenia dobrych, czyli profesjonalnych praktyk pedagogicznych. Ideałem byłoby dysponowanie takim stanem, w którym wszystkie osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela (i nauczyciela akademickiego również) byłyby w stanie pełnić funkcje mentora dla określonej grupy studentów – adeptów do zawodu nauczycielskiego. Wśród czynników utrudniających czy wręcz uniemożliwiających racjonalne i skuteczne uprawianie mentoringu w każdej firmie (także w szkole, na uczelni) można wyróżnić między innymi: ogólne nastawienie na zadania, niedostateczną dbałość o pracowników i o mentoring.

Wielopodmiotowe i wielozadaniowe podejście wobec ewaluacji jakości edukacji nauczycieli

Zadania dydaktyczne, występujące w toku studiów, można rozpatrywać jako składniki systemu edukacji, czyli w związkach z wszystkimi pozostałymi elementami strukturalnymi systemu kształcenia. Podejście zadaniowe pozwala na opracowanie koncepcji, której przedmiotem jest konstruowanie treści kształcenia na podstawie utworzonej hierarchii zintegrowanych zadań poznawczych jako systemu.

Zadanie nauczyciela akademickiego polega na zorganizowaniu czynności poznawczych studentów, którzy mają na celu pomyślne i w miarę samodzielne wykonanie zadania. Z drugiej strony równoległe czynności poznawcze nauczyciela akademickiego i studenta noszą znamiona przeciwnych lub nawet sprzecznych sytuacji.

W procesie studiowania pomiędzy nauczycielem akademickim i studentem mogą występować następujące rodzaje interakcji:

1. student wykonuje zadanie zgodnie ze swoimi dążeniami i potrzebami i jednocześnie nauczyciel akademicki osiąga zamierzone cele pracy pedagogicznej (jest to szczególnie pozytywna sytuacja edukacyjna);

2. student rezygnuje ze swojego zadania i posłusznie podporządkowuje się poleceniom nauczyciela akademickiego (w tej sytuacji dominuje nauczyciel);
3. nauczyciel akademicki dąży do wykonania swojego zadania pedagogicznego wbrew dążeniom i potrzebom wychowanka (w tym przypadku występuje sprzeczność z inicjatywą nauczyciela);
4. student dąży do realizacji swoich celów jakby wbrew zamierzeniom i staraniom nauczyciela akademickiego (w takim przypadku sprzeczność ta wynika z inicjatywy studenta);
5. nauczyciel akademicki odstępuje od realizacji zamierzonych celów i w naturalny sposób podporządkowuje się życzeniom i dążeniom studenta (w takiej sytuacji w swoisty sposób dominuje student).

W rozstrzyganiu wyróżnionych sytuacji dominują dwie strategie. Pierwsza z nich polega na tym, aby zadanie edukacyjne uprościć na tyle, by było możliwe do wykonania przez każdego studenta. Druga strategia postępowania pedagogicznego opiera się na podmiotowym traktowaniu studenta i stwarzaniu sytuacji naturalnych i akceptowanych przez wszystkich studentów. Wymaga to oczywiście indywidualnego podejścia do doboru zadań edukacyjnych. Może bowiem zdarzyć się przypadek, że w danym momencie student nie będzie miał ochoty uczestniczenia nawet w atrakcyjnych i przydatnych do pracy zawodowej zajęciach, gdyż w tym samym czasie zależy mu bardziej na czytaniu interesującego tekstu (np. dowcipy szkolne, sport, ciekawostki motoryzacyjne).

Obie wyróżnione strategie prowadzą zawsze do określonego podporządkowania. W pierwszym przypadku występuje bezwarunkowa zależność studenta od nauczyciela akademickiego. Powodzenie nauczyciela w tym przypadku w dużej mierze zależy od jego osobowości, doświadczenia pedagogicznego i poziomu mistrzostwa zawodowego. W drugim przypadku zadania pedagogiczne nauczyciela są w naturalny sposób podporządkowane samodzielnemu wykonywaniu zadań przez studenta. To podejście odgrywa coraz ważniejsze znaczenie w dydaktyce szkoły wyższej i może również być bardzo wartościowe w edukacji nauczycieli. Pojawia się problem efektywności oddziaływania pedagogicznego

z punktu widzenia narzucania zadań edukacyjnych i tym samym podporządkowywania studenta. Z tego względu na strukturę zadania edukacyjnego należy spojrzeć jako na hierarchiczną konstrukcję, w której jedno zadanie ma charakter podporządkowujący, drugie natomiast – zadania podporządkowanego. Oba charakterystyczne aspekty każdego zadania edukacyjnego określają strukturę ogólną danego zadania edukacyjnego. Ścisłe powiązanie systemu zadań edukacyjnych z organizacją i metodyką procesu kształcenia z zastosowaniem takiego, a nie innego systemu zadań stanowi warunek konieczny dla pomyślnego studiowania w szkole wyższej.

Obiektywizm wiedzy wymaga ścisłej interakcji pomiędzy aktywnym podmiotem a poznawanym obiektywnym przedmiotem. Polega ona na włączeniu obiektu poznawanego przez studenta w różnorodne struktury czynności poznawczych. Dzięki tego typu interakcji student odkrywa krok po kroku obiektywne właściwości przedmiotu lub zjawiska. Ta sama interakcja sprawia, że student, odbywając i opanowując przedmiot, organizuje swoje działania w spójny system. Prawdziwą przyczyną niepowodzeń w obszarze kształcenia formalnego jest fakt, że rozpoczyna się je od języka (towarzyszy mu rysunek, działania fikcyjne lub opowiadanie o nich itd.) zamiast od rzeczywistej, konkretnej działalności³⁴.

Nie wnikając w bardziej szczegółowe rozpatrywanie tej problematyki z zakresu psychodydaktyki, możemy tutaj postawić hipotezę, że im więcej okazji będzie miał student do aktywności obejmującej dany rodzaj czynności wymagających wykonania zadania w określonej klasie przedmiotów bądź zdarzeń, tym bardziej pełne będzie pojęcie struktury tego zadania. I odwrotnie, im pełniejsze pojęcie będzie miał student o określonej klasie przedmiotów oraz zdarzeń związanych z danym zadaniem, tym większy będzie stopień samodzielności w rozwiązywaniu tego zadania powiązanego z poznawaniem i przekształcaniem rzeczywistości.

³⁴ J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981; E.D. Biątek, *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Impuls, Kraków 2009.

Wzbogacanie doświadczeń studentów w rozwiązywaniu zadań jest możliwe poprzez konstruowanie takich sytuacji, w których jest dopuszczalna wielowariantowość w stawianiu pytań i metod rozwiązywania. Największe znaczenie należy przypisywać takim zadaniom, w toku rozwiązywania których linia działań nauczyciela akademickiego i studenta są względem siebie równoległe. Analogiczne uwagi odnoszą się do kształcenia studentów oraz do zadań nauczycieli akademickich kształcących przyszłych nauczycieli.

W konstruowaniu zadań edukacyjnych i sytuacji zadaniowych szczególnie dużego znaczenia nabiera przewidywanie rezultatów osiągniętych po stronie osoby studiującej. Założony cel edukacyjny w każdej sytuacji realizuje się poprzez postawienie jednego zadania edukacyjnego względem każdego studenta. Powstaje wówczas sytuacja dwuzadaniowa, obejmująca studenta oraz adekwatną sytuację zadaniową nauczyciela akademickiego. Sytuacje dwuzadaniowe cechują się specyficzną dynamicznością, wyrażającą się w szeregu czynności wykonywanych samodzielnie (odrębnie przez studenta i odrębnie przez nauczyciela akademickiego) dla osiągnięcia wspólnego celu. Dynamiczna struktura sytuacji dwuzadaniowej wymaga określania przez nauczyciela zadania edukacyjnego dla siebie oraz realizacji linii współdziałania między nim a studentem. Uznając sytuacje dwuzadaniowe jako bardzo istotny element kształcenia w uczelni oraz samodzielnego studiowania poza nią, należy brać pod uwagę harmonijny ciąg tych sytuacji składających się na proces edukacji w toku studiów. Przy takim traktowaniu celów edukacyjnych nauczyciel akademicki i studenci powinni uczestniczyć w konstruowaniu zadań, przy czym każda ze stron wypełnia odrębne funkcje i zadania. W takich sytuacjach ani studenci, ani nauczyciele akademicy nie występują w relacji podporządkowania.

Dwuzadaniowy charakter sytuacji edukacyjnych określa zarazem jej dwupodmiotowość, która oznacza nie tylko uczestnictwo dwóch podmiotów (studenta i nauczyciela akademickiego), ale również występujące w procesie kształcenia między nimi wielorakie relacje i współzależności. Dwupodmiotowość obejmuje także emocjonalne więzi nauczyciela

i studenta, które niewątpliwie mogą prowadzić do podwyższania skuteczności kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych studentów – przy pełnym przestrzeganiu praw, jak i obowiązków określonych regulaminem studiów czy ogólnie prawem o szkolnictwie wyższym.

Dwupodmiotowo i dwuzadaniowo ujmowane sytuacje edukacyjne stwarzają możliwości dokonywania się zmian w sferze relacji między aktywnym studentem a otaczającą rzeczywistością, w której on funkcjonuje. Systematycznie nabywane doświadczenia studenta stanowią szczególnie istotny element, którego zachowaniu i wzbogacaniu sprzyjają zmieniające się permanentnie sytuacje życiowe, które z reguły noszą cechy sytuacji zadaniowych, a raczej częściowej sytuacji wielozadaniowych. Powyższe rozważania w całej rozciągłości zachowują swoje odniesienie wobec procedur pomiaru i ewaluacji jakości w edukacji, a w szczególności mogą odnosić się do wyzwalań aktywności studentów w wykonywaniu zadań wymagających od nich czynności samokontrolnych, autokorektywnych oraz samoocenia.

Od nauczycieli akademickich wymaga się samokontroli oraz samooceny własnej pracy pedagogicznej. Z drugiej strony, na mocy obowiązujących przepisów prawnych, w każdej szkole wyższej studenci włączani są do współudziału w opiniowaniu pracy dydaktycznej swoich nauczycieli. Należy zauważyć, że ocenianie drugiego człowieka, a tym bardziej swojego nauczyciela, wymaga należytego przygotowania oceniających osób do kompetentnego i uczciwego wypełniania wyznaczonych ról (zadań) w tym zakresie. Wielopodmiotowy i autonomiczny sens współczesnej szkoły i uczelni wymaga zarówno od nauczycieli, jak od studentów rzetelności oraz kompetencyjności w proporcjonalnym respektowaniu określonych zasad w odniesieniu do przysługujących im praw i powinności statutowych (regulaminowych). W przeciwnym przypadku będzie jedynie rzekome dążenie do wyższej jakości, a w konsekwencji trudno lub wręcz niemożliwe będzie uzyskanie wyższej jakości funkcjonowania każdej uczelni.

Wywody i uogólnienia końcowe

O wartości praktyk pedagogicznych w systemie edukacji nauczycieli decyduje nie tyle liczba godzin, ile korzyści wyniesione osobno przez każdego studenta przede wszystkim dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznych wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole. Stąd wiele uwagi zwrócono w tym opracowaniu na ewaluację i jakość kształcenia praktycznego w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym przyszłych nauczycieli.

Poruszone w tym artykule wybrane determinanty wskazują z jednej strony na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających poprawie jakości kształcenia wobec wyzwań procesu bolońskiego, a z drugiej – wskazują na konieczność tworzenia warunków sprzyjających pomnażaniu zasobów ludzkich, które powinny stanowić gwarancję organizowania i prowadzenia dobrej dydaktyki wyższej szkoły przy jednoczesnym nadawaniu dużej rangi praktykom zawodowym³⁵. Ideałem byłoby dysponowanie takim stanem, w którym wszystkie osoby zatrudnione na stanowiskach nauczycieli (i nauczycieli akademickich) byłyby w stanie pełnić funkcje mentorów dla określonej grupy studentów – jako potencjalnych adeptów do profesjonalnego i odpowiedzialnego pełnienia przyszłych ról zawodowych i społecznych.

Jakość pracy szkoły wyższej ma na wskroś charakter prakseologiczny i z tego względu wymaga przede wszystkim dobrego działania całej społeczności akademickiej na gruncie dobrej znajomości i pełnego respektowania teorii naukowych o edukacji. Nie wystarczy bowiem tylko mówić o tym, że trzeba poprawić jakość w określonym zakresie funkcjonowania uczelni, instytucji edukacyjnej. Trzeba przede wszystkim konkretnie działać na każdym odcinku, także w organizowaniu praktyk pedagogicznych – by uzyskiwać wymierne rezultaty przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych, zarówno przez wszystkich nauczy-

³⁵ Zob. np.: J. Grzesiak, *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2010, s. 577-584.

cieli akademickich, jak i przez studentów, a tym bardziej studentów przygotowywanych do wykonywania ról kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli w coraz bardziej wymagających warunkach funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego transformującego nieustannie w stronę społeczeństwa wiedzy.

Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych specjalistów do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli akademickich oraz ich zachowań w różnych formach i zakresach ich aktywności zawodowej z uwzględnieniem refleksyjności i autoewaluacji. Ewaluacja w edukacji powinna odwoływać się do procedur uznających potrzebę refleksyjnego dialogu. Z drugiej strony, wobec procesu bolońskiego prowadzenie dialogu w dydaktyce wyższej szkoły nie może być oderwane od procedur ewaluacyjnych. Występuje bowiem ścisły związek między ewaluacją, autoewaluacją oraz dialogiem w kwalifikowaniu wiedzy i umiejętności (a także postaw) studentów.

Egzaminy semestralne w dotychczasowych rozwiązaniach nie stanowią wystarczających elementów strukturalnych kształcenia, na podstawie których można by zapewnić wyższą jakość pracy każdej uczelni. Zarysowana w tym artykule częściowo zweryfikowana koncepcja stosowania diagnozowania i dynamicznego (samo)oceniań studenta stanowi jedynie próbę udoskonalenia systemu kształcenia w szkole wyższej. Nie uda się tego osiągnąć bez nadania tym procesom charakteru zadaniowo-podmiotowego. A to zależy zarówno od nauczycieli akademickich, jak i od studentów.

Warto więc na zakończenie zwrócić uwagę, że poza wykorzystaniem wsparcia i doświadczenia ze strony specjalistów – doradców (konsultantów) – bardzo wskazane jest wdrażanie w edukacji nauczycieli systemu wzmacniającego proces naturalnego mentoringu. Rozwiązania o charakterze organizacyjnym stawiają wymagania, aby systematycznie rozszerzać grono osób kompetentnych do sprawowania funkcji mentorów. Można to uzyskać przez bardzo dobrze prowadzone kształcenie na uczelni, pozostające w bardzo ścisłym powiązaniu z odbywaniem

praktyk pedagogicznych w szkole, a także z ośrodkami doskonalenia nauczycieli. System nadzoru pedagogicznego oraz władze prowadzące edukację szkolną winny z całą mocą i kompetencyjnością wspomagać i wspierać działania wszystkich uczestników procesu edukacji przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przekł. M. Godyń, W. Madej, wstępem poprzedził P. Śpiwak, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994.

Bennewicz M., *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Wydawnictwo G+J, Warszawa 2008.

Białek E.D., *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Impuls, Kraków 2009.

Day C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, wstęp T. Lewowicki, przekł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2009.

Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2009.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapić”, Toruń 1998.

Denek K., Kuźniak I., *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, „Eruditus”, Poznań 2001.

Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela, red. J. Grzesiak, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2010.

Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, red. J. Grzesiak, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2011.

Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania, red. J. Grzesiak, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2012.

Festinger L., *Teoria dysonansu poznawczego*, przetł. J. Rydlewska, red. S. Mika, PWN, Warszawa 2007.

Gliwa B., *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, Warszawa 1978.

Grzesiak J., *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2007.

Grzesiak J., *Ewaluacja i innowacje w przygotowywaniu procesu lekcyjnego – wyznacznikiem kompetencji nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 3, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007.

Grzesiak J., *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, UAM WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2008.

Grzesiak J., *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2010.

Grzesiak J., *Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów*, „*Życie Szkoły*” 1983, nr 9.

Grzesiak J., *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006.

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

Grzesiak J., *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościk, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.

Grzesiak J., *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 7, WPA UAM, PWSZ, Kalisz–Konin 2009.

Grzesiak J., *Wiem, że wiem i umiem jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta-praktykanta*, [w:] *Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010.

Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

Jarosz E., Wysocka E., *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela*, [w:] *Edukacja jutra*, t. X, Wrocław 2004.

Kojs W., *Funkcje teorii w działaniach edukacyjnych nauczyciela i ucznia – szkic analizy zagadnienia*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, UAM WPA, Kalisz 2007.

- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość*, PWN, Warszawa 1987.
- Kuleczka P., *Nauczyciel na trudne czasy*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., Rzemieniuk B., *Hospitacja diagnozująca*, „Życie Szkoły”, 2005, nr 7.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papięskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, „Żak”, Warszawa 1995.
- Parzęcki R., *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2009.
- Parzęcki R., *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, WPA, PWSZ, Kalisz–Konin 2008.
- Parzęcki R., *Poradnictwo zawodowe wobec studentów w toku praktyki pedagogicznej w szkole*, [w:] *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010.
- Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, PSNT, Szczecinek 2012.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.
- Pietrański Z., *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia*, [w:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, PWN, Warszawa 1975.
- Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010.
- Putkiewicz E., *Monitorowanie zmian programowych*, [w:] *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, red. E. Putkiewicz, M. Zachorska, ISP, Warszawa 1999.

Reber A.S., *Słownik psychologii*, pod red. I. Kurcz i K. Skarżyńskiej, „Scholar”, Warszawa 2002.

Skulicz D., *Diagnozowanie pedagogiczne*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.

Szempruch J., *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, UR, Rzeszów 2006.

Szulc W., *Coaching. Misja życia. Jak spełniać się w swojej pasji i jednocześnie pomagać innym ludziom?*, Wydawnictwo Złote Myśli, Warszawa 2009.

Urbanek B., *Praktyki studenckie integralną częścią procesu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Wyznaczniki ewaluacji praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzos, PWSZ, Konin 2011.

Wenta K., *Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne*, [w:] *Wyznaczniki ewaluacji praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzos, PWSZ, Konin 2011.

Wyznaczniki ewaluacji praktyk pedagogicznych, red. J. Grzesiak, P. Trzos, PWSZ, Konin 2011.

Zaczyński W., *Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 1982, nr 2.

Zimbardo P.G., Leippe M.R., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, przekł. P. Kwiatkowski, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Żegnatek K., *Umiejętność oceniania jako jeden z podstawowych elementów kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela*, [w:] *Edukacja w przyszłość*, red. L. Pawelski, PSNT, Szczecinek 2011.

Nota o autorze

Jan Grzesiak – dr hab., profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownik Zakładu Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu oraz dyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ w Koninie. Posiada bogate doświadczenie w pracy nauczyciela, nauczyciela

akademickiego oraz organizatora pedagogiki czasu wolnego. Autor koncepcji mentoringu w kształceniu nauczycieli dzieci w jedności teorii i praktyki pedagogicznej. W dorobku naukowym posiada siedem monografii, 18 monografii pod własną redakcją naukową oraz ponad sto artykułów, rozpraw i innych opracowań przede wszystkim z zakresu pedagogiki dziecka, metodyki edukacji początkowej, diagnostyki psychopedagogicznej, ewaluacji i innowacji w edukacji, projektowania dydaktycznego oraz pedeutologii. Inicjator cyklicznych konferencji i wydawnictw pod nazwą „Ewaluacja i innowacje w edukacji” oraz „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”.

Krystyna Żuchelkowska

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej

Streszczenie

Praktyki pedagogiczne są bardzo ważnym składnikiem edukacji nauczycielskiej i odgrywają istotną rolę w kształceniu nauczycieli przedszkoli i klas I-III. Dzieje się tak dlatego, gdyż stwarzają okazje do wykorzystywania wiedzy teoretycznej w działaniu praktycznym. Pozwalają też poznać specyfikę zawodu nauczycielskiego, rozwijają kompetencje zawodowe i umożliwiają szersze spojrzenie na edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. Dlatego można powiedzieć, że dobra praktyka pedagogiczna jest najlepszym nauczycielem.

Słowa kluczowe: praktyki pedagogiczne, nauczyciel edukacji elementarnej.

Summary

Teaching internships are a very important component of teacher education and play a significant part in training kindergarten and grade 1-3 teachers. The above results from the fact that internships create an opportunity to use theoretical knowledge in practice. They also let a candidate learn about the character of the profession of a teacher, develop professional competences and provide a broader outlook on kindergarten and early school education. Consequently, one might say that a good teaching internship is the best teacher.

Key words: teaching internships, a preschool and early school teacher.

Wprowadzenie

Edukacja elementarna jest niezwykle ważnym etapem w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż w znacznym stopniu decyduje o tym, kim stanie się ono w przyszłości, jak przebiegać będzie jego życie i co w nim osiągnie. Oznacza to, że lata dorostłości w dużej mierze zależą od kształcenia i wychowania najmłodszych dzieci. Dlatego też praca pedagogiczna nauczyciela na szczeblu wychowania przedszkolnego i w klasach I-III ma szczególne znaczenie dla efektywności całego systemu edukacyjnego. Na tę kwestię w latach siedemdziesiątych XX wieku zwracała uwagę Jadwiga Walczyna¹. Autorka ta podkreślała, że istnieje wiele racji podnoszących szczególne znaczenie nauczyciela małych dzieci. Jest to związane z tym, że dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym naśladują nauczyciela, utożsamiają się z nim, darzą go pełnym zaufaniem. Także potoczny ogląd rzeczywistości edukacyjnej informuje o tym, że nauczyciel dla dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest osobą bardzo ważną, uczy bowiem rozumieć świat i kierować sobą. Dlatego na nauczycielu edukacji elementarnej spoczywa zarówno obowiązek czuwania nad dzieckiem z powodu jego niewielkiego jeszcze doświadczenia życiowego, jak i wspierania go swoją wiedzą, doświadczeniem, uczuciem, własną osobowością. Aby tak się stało, nauczyciel musi być dobrze przygotowany do zawodu. Umożliwiają to praktyki pedagogiczne, które stwarzają okazje do konfrontacji zdobytej wiedzy teoretycznej z praktycznym jej zastosowaniem w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Poprzez praktykę kształtuje się świadomość tego, co się robi, zwiększa się też posiadaną wiedzę na temat wykonywanego działania, rozwija umiejętności i kompetencje zawodowe, a więc uczy się bycia nauczycielem. Działanie praktyczne rozwija ponadto refleksyjne myślenie i refleksyjne doświadczenie, czyli takie doświadczenie, które mobilizuje kandydatów na nauczycieli do modyfikacji zamierzonych poczynań pedagogicznych. Praktyki pedagogiczne

¹ J. Walczyna, *Nauczyciel przedmiotowy czy specjalista od nauczania początkowego*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna*, red. B. Wilgucka-Okoń, WSiP, Warszawa 1979, s. 248-249.

przekształcają też procesy motywacyjne kandydatów na nauczycieli. Jest to niezwykle ważne, bowiem od rozbudowanej motywacji zawodowej zależy, czy nauczyciel będzie samodzielnie pracował nad utrzymaniem własnej sprawności zawodowej na jak najwyższym poziomie. Ponadto praktyki pedagogiczne umożliwiają kształtowanie wielu kompetencji, które są potrzebne nauczycielowi przedszkola i klas I-III. Tak więc praktyki pedagogiczne są ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdyż pozwalają „wprowadzić studentów w te realia działań zawodowych, które na wykładach i seminariach można jedynie zasygnalizować, ponieważ bez względu na to, jak dobrze zajęcia takie są przygotowane czy przeprowadzone, zawsze brakować im będzie bezpośredniości, złożoności i realizmu działania w prawdziwym życiu”².

Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji elementarnej

Parafrazując słowa Friedricha A. Diesterwega, można powiedzieć, że przedszkole i pierwszy etap edukacyjny są tyle warte, ile jest wart nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dlatego też należy zastanowić się nad tym, jakie kompetencje zawodowe są potrzebne nauczycielowi przedszkola i klas I-III, aby ciągle wzbogacał osobowość swoich wychowanków i dbał o ich wielostronny rozwój, a także potrafił tak zorganizować otaczającą dzieci rzeczywistość, by nie tylko ją poznały, ale czuły się w niej szczęśliwe.

Maria Czerepaniak-Walczak mówi, że kompetencje „są szczególną właściwością człowieka, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomości potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne sprawstwo”³.

² R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, WSiP, Warszawa 2000, s. 9.

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 1994, s. 47.

Jolanta Sempruch⁴ zwraca uwagę na to, że kompetencje są kategorią podmiotową, a ich rozwój polega na rekonstrukcji, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe. Autorka przez kompetencje rozumie potencjał jednostki wyznaczający jej zdolności do wykonywania określonego typu działań. Na podstawie powyższych stwierdzeń można powiedzieć, że kompetencje nauczycielskie są określoną właściwością do wykonywania konkretnych działań pedagogicznych na jak najwyższym poziomie. Składają się z wiedzy, umiejętności, dyspozycji i postaw koniecznych do skutecznej realizacji wytyczonych zadań edukacyjnych.

Na temat kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela wypowiada się wielu autorów. I tak Władysław Puślecki⁵ mówi, że nowoczesnemu nauczycielowi wczesnej edukacji potrzebne są kompetencje: naukowo-specjalistyczne, naukowo-pedagogiczne, komunikacyjne, realizacyjne, interpretacyjne, opiekuńcze, asertywne, transgresyjne, kooperacyjne, negocjacyjne, autorefleksyjne. Z tego katalogu w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej szczególnie cenne są kompetencje opiekuńcze, gdyż wyrażają się stosunkiem nauczyciela do dzieci i obejmują różne sytuacje związane z trybem ich życia. Nauczyciel posiadający kompetencje opiekuńcze wytwarza w dzieciach w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym poczucie bezpieczeństwa, a także okazuje im gotowość niesienia pomocy wtedy, gdy czują się bezradne i natrafiają na przeszkody, których same nie potrafią pokonać. Jednak podstawowe znaczenie dla każdego nauczyciela, w tym również dla nauczyciela przedszkola i klas I-III, mają kompetencje dydaktyczne i wychowawcze⁶. W zakres kompetencji dydaktycznych wchodzi te działania nauczyciela, które rozwijają i pobudzają wielostronną aktywność dzieci, by poznawały bliższą i dalszą rzeczywistość, potrafiły kierować swoim postępowaniem i podejmować działania zmierzające do przekraczania własnych możliwości. Z kolei kompetencje wychowawcze obejmują styl pracy nauczy-

⁴ J. Sempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, s. 186.

⁵ W. Puślecki, *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Idee i strategie nauczycieli klas I-III*, red. I. Adamek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

⁶ Z. Włodarski, A. Hankata, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacje rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa–Kraków 2004.

ciela oraz takie zachowania, które wprowadzają dzieci w świat wartości, uczą odróżniać dobro od zła i czynić dobro oraz kształtują zaangażowaną postawę wobec obowiązków w przedszkolu, szkole, domu rodzinnym i w różnych sytuacjach codziennego życia.

Kazimierz Denek⁷ uważa, że współczesnemu nauczycielowi potrzebne są kompetencje:

1. prakseologiczne,
2. komunikacyjne,
3. współdziałania,
4. kreatywne,
5. informatyczne,
6. moralne.

Kompetencje prakseologiczne pozwalają skutecznie planować, organizować, kontrolować i oceniać proces edukacyjny. Dzięki temu nauczyciel potrafi opracować ogólną koncepcję pracy z grupą i poszczególnymi wychowankami, a także współpracować z rodzicami i zachęcać ich do aktywnego udziału w życiu placówki oświatowo-wychowawczej, do której uczęszcza ich dziecko.

Kompetencje komunikacyjne przejawiają się w tym, że nauczyciel nie tylko sprawnie posługuje się piękną polszczyzną w mowie i piśmie, ale także rozwija pogłębiony dialog ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi, potrafi słuchać swoich wychowanków oraz rozumie intencje i treść ich wypowiedzi. Nauczyciel posiadający kompetencje komunikacyjne potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u swoich wychowanków poprzez stosowanie różnych technik dyskusyjnych oraz uwarżliwiać ich na piękno i barwę języka ojczystego.

Kompetencje współdziałania posiada ten nauczyciel, który potrafi nawiązać kontakt ze swoimi wychowankami i ich rodzicami, a także podejmuje skuteczne działania uczące współżycia we wspólnotach

⁷ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, t. III, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2012, s. 95-98.

i kształtujące postawy prospołeczne. Ten rodzaj kompetencji przejawia się również w umiejętności rozwiązywania konfliktów pojawiających się w różnych sytuacjach edukacyjnych oraz w wykorzystaniu inicjatywy i aktywności wychowanków do wspierania ich rozwoju.

Kompetencje kreatywne przejawiają się w podejmowaniu przez nauczyciela działań twórczych i wyzwaniu aktywności twórczej u swoich wychowanków. Dzięki tym kompetencjom nauczyciel potrafi zdiagnozować efekty twórczości wychowanków, określić ich mocne i słabe strony, wypracować optymalne dla wychowanków sposoby rozwijania twórczej aktywności i dziedziny działania. Nauczyciel kreatywny to nauczyciel z wyobraźnią, pełen nowych, ciekawych pomysłów, który odchodzi od schematów utrwalonych w rzeczywistości edukacyjnej i gotowych wzorów postępowania pedagogicznego.

Kompetencje informatyczne pozwalają nauczycielowi korzystać z najnowszych źródeł informacji typowych dla społeczeństwa wiedzy oraz wykorzystywać technologię informacyjną do wspierania procesu edukacyjnego i ciągłego doskonalenia własnego warsztatu pracy. W zakres kompetencji informatycznych wchodzi nie tylko pozyskiwanie, dekodowanie, archiwizowanie, przesyłanie i niszczenie informacji, ale także tworzenie jakościowo nowych informacji.

Kompetencje moralne wyrażają się w pogłębionej refleksji moralnej nauczyciela przy ocenie zachowań i poczynań podmiotów edukacyjnych, a także w znajomości własnych powinności etycznych wobec wychowanków, zaspokajaniu ich potrzeb i oczekiwań. Nauczyciel posiadający ten rodzaj kompetencji stawia sobie pytania o granice prawomocności etycznej działania zawodowego, zna oraz respektuje w różnych sytuacjach codziennego życia normy i zasady postępowania moralnego i uczy tego swoich wychowanków.

W przekonaniu autorki tego opracowania nauczycielowi edukacji elementarnej potrzebne są, oprócz kompetencji, o których mówi K. Denek, również kompetencje:

1. prognostyczne,
2. diagnostyczne,

3. terapeutyczne,

4. społeczne.

Kompetencje prognostyczne przejawia ten nauczyciel, który potrafi przewidzieć funkcjonowanie dziecka w przedszkolu i szkole, jego rozwój i osiągnięcia w nauce. W zakres tego typu kompetencji wchodzi też przewidywanie konsekwencji określonych poczynań pedagogicznych tak, by wybrać jak najbardziej optymalne dla całej społeczności dziecięcej i dla każdego wychowanka z osobna.

Kompetencje diagnostyczne pozwalają nauczycielowi skutecznie gromadzić informacje o dziecku w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, rozpoznawać poziom jego rozwoju intelektualnego, fizyczno-ruchowego i emocjonalno-społecznego. Nauczyciel dysponujący tymi kompetencjami rozpozna słabe i mocne strony dziecka, wyjaśni przyczyny powodujące zaburzenia rozwojowe i określi czynniki, od których zależy rozwój inteligencji wielorakich.

Kompetencje terapeutyczne umożliwiają nauczycielowi przedszkola i klas młodszych wyrównywać i usuwać braki w wiedzy i umiejętnościach dzieci, a także pokonywać blokadę emocjonalną i wewnętrzny opór wobec uczenia się. Dzięki tym kompetencjom nauczyciel z dobrym skutkiem zlikwiduje objawy zaburzeń u dzieci, pobudzi je do wielostronnej aktywności, usprawni zaburzone funkcje psychofizyczne swoich wychowanków, a także usunie przyczyny niekorzystnie wpływające na funkcjonowanie dziecka w grupie przedszkolnej i ucznia w klasie szkolnej.

Kompetencje społeczne posiada ten nauczyciel, który potrafi nawiązywać kontakty interpersonalne ze swoimi wychowankami i ich rodzicami, gronem nauczycielskim i innymi ludźmi. W zakres tych kompetencji wchodzi też znajomość praw i prawidłowości rządzących grupą dziecięcą i umiejętne kierowanie nią dla uzyskiwania pożądanych efektów dydaktycznych i wychowawczych.

Reasumując ten fragment rozważań, trzeba powiedzieć, że lista kompetencji nauczyciela edukacji elementarnej ma charakter otwarty. Przejawy kompetencyjności nauczyciela związane są z własnym poczuciem zawodowej wartości i świadomością swojego osobowego „Ja”. Stanowi

to istotny warunek krytycznej, refleksyjnej i samodzielnej postawy wobec codzienności edukacyjnej. Nauczyciel przedszkola i klas I-III musi też zdawać sobie sprawę z potrzeby ustawicznego doskonalenia posiadanych kompetencji zawodowych i zachowania równowagi między nimi a własnym rozwojem osobowym.

Praktyki pedagogiczne i ich rola w rozwijaniu kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej

O funkcjonowaniu przedszkola i szkoły oraz skuteczności procesu edukacyjnego decydują nauczyciele i ich kompetencje. Dzięki kompetencjom nauczyciel może prawidłowo planować proces edukacyjny, realizować wytyczone zadania, oceniać własne poczynania wychowawcze i dydaktyczne. Kompetencje pozwalają także wykonywać czynności zawodowe w sposób zgodny z przyjętymi standardami. Dzieje się tak dlatego, gdyż kompetencje nauczyciela stanowią strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności zasilanych wiedzą, umiejętnościami, dyspozycjami, dzięki którym można skutecznie realizować zadania wynikające z określonej koncepcji edukacyjnej.

Praktyki pedagogiczne stwarzają kandydatom na nauczycieli przedszkola i klas I-III okazje umożliwiające wykorzystanie wiedzy o komunikacji interpersonalnej do zrealizowania założonych celów edukacyjnych, zinterpretowanie różnych sytuacji i dostosowanie ich do stylu porozumiewania się z dziećmi i ich rodzicami. W konkretnej rzeczywistości edukacyjnej kandydaci do zawodu nauczycielskiego mają możliwość słuchania swoich wychowanków, nawiązywania z nimi dialogu i rozwijania ich wrażliwości językowej, przybliżając im wartości dziedzictwa kultury i funkcje języka ojczystego. Dzięki temu praktyki pedagogiczne rozwijają u kandydatów na nauczycieli kompetencje komunikacyjne i społeczne.

Na praktykach pedagogicznych studenci mają okazje i możliwości do wykorzystania wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju

społecznym dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych. Przejawia się to w tym, że wspierają dzieci w różnych działaniach, udzielają im rad, pomagają pokonywać trudności w osiągnięciu celu. Podejmują też próby rozwiązywania sytuacji konfliktowych, w których występuje zderzenie dwóch sprzecznych dążeń między dziećmi lub pojawienie się u wychowanka dwóch potrzeb, które równocześnie nie mogą być zaspokojone. Dlatego też kandydaci na nauczycieli w naturalnych sytuacjach uczą się, jak pomóc dziecku z dwóch rzeczy przyjemnych lub nieprzyjemnych wybrać jedną, czy też dokonać wyboru między przyjemnością a przykrością. Uczą się też współpracować z rodzicami dla dobra dziecka i traktować ich po partnersku. Dzięki temu zaczynają sobie zdawać sprawę z tego, że współpraca tych dwóch podmiotów edukacyjnych (nauczyciela i rodziców) jest konieczna dla podejmowania zintegrowanych działań umożliwiających odkrywanie, pobudzanie i wzmacnianie twórczego potencjału dziecka oraz wspieranie jego indywidualnej drogi rozwojowej⁸.

Praktyka jest aplikacją teorii, jednak w profesji nauczycielskiej nie spełnia się w schemacie wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu pedagogicznym. Dzieje się tak dlatego, gdyż działanie nauczyciela nie jest nigdy do końca określone, a jego plan postępowania konkretyzuje się w toku tworzenia czynności pedagogicznych. Oznacza to, że nauczyciel w konkretnych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych nie może odtwarzać minionego doświadczenia, ale musi wprowadzać twórcze rozwiązania, zmiany, nowości, które przyczynią się do uzyskiwania lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił. Dlatego praktyki pedagogiczne stwarzają kandydatom na nauczycieli okazje do stosowania twórczych rozwiązań, a także osiągnięć ciekawych, nowych, skutecznych, sprawdzonych przez innych nauczycieli.

Praktyki pedagogiczne stwarzają kandydatom na nauczycieli okazje do podejmowania działań dydaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych

⁸ Por.: M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006.

w stosunku do dzieci z parcjalnymi zaburzeniami rozwoju, jak również do tych wychowanków, którzy przejawiają zachowania agresywne. Wiąże się to z dobieraniem ćwiczeń dla każdego dziecka tak, by likwidować stwierdzone braki i zaniedbania rozwojowe, oraz z dobieraniem gier i zabaw rozładowujących negatywne emocje, tłumiących i eliminujących agresję.

Praktyki pedagogiczne stwarzają też studentom okazje do badania rzeczywistości edukacyjnej i umożliwiają znalezienie odpowiedzi na trzy następujące pytania:

1. Co robię jako nauczyciel (autorefleksja)?
2. Co osiągam w pracy z wychowankami (autoocena)?
3. Co mogę lub powinienem zmienić w swoim praktycznym postępowaniu⁹?

Dzięki praktykom pedagogicznym kandydaci na nauczycieli przedszkola i klas I-III poznają te grupy zawodowe, integrują się z nimi, poznają czynniki scalające profesję nauczycielską, uczą się bycia dobrym nauczycielem, kształtują nawyk nieustannej refleksji nad swoją aktywnością i jakością własnych poczynań pedagogicznych.

Problematyka przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego poprzez praktyki pedagogiczne jest ciągle aktualna, bowiem umożliwia realizację zasady wiązania teoretycznego kształcenia z rzeczywistością edukacyjną. Z tego wynika znaczenie praktyk pedagogicznych dla kształtowania kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela i utrzymania własnej kondycji zawodowej na wysokim poziomie.

Praktyki pedagogiczne i ich usytuowanie w koncepcjach kształcenia nauczycieli

Już w latach sześćdziesiątych XX wieku Józef Kozłowski¹⁰ zwracał uwagę na to, że praktyka pedagogiczna zaczyna się wtedy, gdy teoria

⁹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1999, s. 152.

¹⁰ J. Kozłowski, *Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w procesie przygotowania do zawodu*, „Ruch Pedagogiczny”, 1962, nr 2.

pedagogiczna staje się podstawą zamierzonych i kontrolowanych czynności dydaktyczno-wychowawczych. Czynności te posiadają określoną strukturę składającą się z łańcucha operacji, których wykonanie umożliwia osiągnięcie wytyczonych celów. Z kolei cele nakreślają kierunek funkcji praktyki pedagogicznej, których wskaźnikami inferencyjnymi są realizowane zadania szczegółowe. Z tego widać, że teoria stanowi podstawę praktyki pedagogicznej, a jej osobliwością jest rozkładanie rzeczywistości edukacyjnej na poszczególne elementy, które następnie układają się w systemy logiczne, porządkując jej według przyjętych założeń w układy systematyczne. Natomiast praktyka pedagogiczna ma charakter konkretny i sytuacyjny i dzięki temu przyczynia się do przekształcania rzeczywistości edukacyjnej, a także stwarza okazje do zaprojektowania, uzasadnienia i sprawdzenia słuszności działania pedagogicznego. Pozwala także poznać te fragmenty rzeczywistości edukacyjnej, których nie da się poznać w toku studiów teoretycznych.

W kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego teoria wiąże się z praktyką, a praktyka z teorią. Stąd wynika konieczność organizowania praktyk pedagogicznych, gdyż są one ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli, w tym również nauczycieli edukacji elementarnej.

Zdaniem Wincentego Okonia¹¹ praktyki pedagogiczne nadają sens edukacji nauczycielskiej, gdyż sprawiają, że studenci:

- stopniowo poznają rzeczywistość pedagogiczną i jej elementy oraz związki i zależności między nimi;
- uczą się analizować rzeczywistość pedagogiczną, jej elementy oraz związki i zależności między nimi;
- dostrzegają przyczyny własnych sukcesów i niepowodzeń w praktyce edukacyjnej;
- podejmują działania zmierzające do wyeliminowania nieodpowiednich i mało skutecznych czynności i poczynań edukacyjnych;
- samodzielnie i świadomie podejmują coraz bardziej złożone i trudniejsze zadania edukacyjne;

¹¹ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991, s. 152.

- stopniowo zaczynają sobie zdawać sprawę z tego, że teoria stanowi solidną bazę do działań pedagogicznych i rozwijania kompetencji nauczycielskich.

Praktyki pedagogiczne przewidziane w planie studiów stanowią logiczny układ treści, których realizacja przebiega równoległe z kształceniem teoretycznym. Dzięki temu kandydaci na nauczycieli mają możliwość wchodzenia w rolę zawodową poprzez naśladowanie wzorów postępowania typowych dla tego zawodu. Stwarzają też okazje do pełnej akceptacji roli zawodowej nauczyciela, którą można sprowadzić do znajomości i rozumienia wzorców interpretacyjnych i realizacyjnych oraz posługiwania się wiedzą, jak również umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Szczególnie ważne jednak jest wdrażanie studentów poprzez praktyki pedagogiczne do twórczego przekraczania roli zawodowej. Przejawia się to w kreatywnym posługiwaniu się wiedzą, stosowaniu innowacji, podejmowaniu działań twórczych w pracy pedagogicznej.

Ważną rolę w usytuowaniu praktyk pedagogicznych w edukacji nauczycielskiej odgrywają koncepcje kształcenia kandydatów do tego zawodu. I tak na przykład dużą rolę praktykom pedagogicznym wyznaczają dwie koncepcje edukacji nauczycielskiej. Są to:

1. koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schona,
2. koncepcja kształcenia poprzez praktykę Delli Fisch.

Koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schona¹², zwana także epistemologią refleksyjnej praktyki, swe inspiracje czerpie z prac Johna Deweya, które powstały w pierwszej połowie XX wieku. W pracach tych J. Dewey wyodrębnił i scharakteryzował dwa rodzaje działania, a mianowicie działanie rutynowe i działanie refleksyjne. To rozróżnienie stanowi podstawę koncepcji D. Schona. Koncepcja ta kwestionuje działania rutynowe w pracy pedagogicznej, gdyż rzeczywistość edukacyjna jest zróżnicowana, a działania nauczyciela nie są do końca jednoznacznie określone, co związane jest z powstawaniem i konkretyzowaniem

¹² D. Schon, *How professionalsthink in Action*, New York 1983.

się planu postępowania dydaktyczno-wychowawczego w trakcie jego trwania. Stąd też zastosowanie zdobytej wiedzy teoretycznej jest niewystarczające do rozwiązania konkretnej sytuacji edukacyjnej. Koncepcja D. Schona kwestionuje także techniczną racjonalność jako podstawę przygotowania zawodowego nauczyciela, która odwołuje się „do »logiki celu i środka«, co oznacza, że jasność w sprawie celów czyni problem środków sprawą instrumentalną”¹³. Dzieje się tak dlatego, bo praca pedagogiczna oparta jest na relacjach podmiotowych, a problem nie tkwi w doborze odpowiednich środków do realizacji założonych celów, ale w sposobie porozumiewania się nauczyciela ze swoimi wychowankami, co sprawia, że działania nauczyciela są konstruktywne i skuteczne. Zgodnie z tą koncepcją ważną rolę w pracy pedagogicznej nauczyciela odgrywa refleksja w działaniu i refleksja nad działaniem. Refleksja w działaniu rozumiana jest jako rodzaj zastanowienia się, namysłu podczas trwającego zdarzenia czy sytuacji edukacyjnej. Ten rodzaj refleksji może prowadzić do modyfikacji poczynań pedagogicznych nauczyciela zmierzających do eliminowania działań schematycznych i standardowych. Z kolei refleksja nad działaniem dokonuje się po jego zakończeniu nad tym, co już było, co minęło. Stąd też refleksja ta jest bardziej pogłębiona i wszechstronna, a jej skutki można wykorzystać w działaniach pedagogicznych, które dopiero nastąpią.

Działania pedagogiczne nauczyciela wymagają też zdolności do tworzenia nowej wiedzy. Ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel podejmuje działania w sytuacjach nowych, niestandardowych i nie może opierać się na reprodukcji minionego doświadczenia i znanych sposobach postępowania, bo zawodzą, są mało skuteczne, nie prowadzą do osiągnięcia zamierzonego celu. Powstaje jednak pytanie dotyczące podobieństw i różnic między wiedzą wytworzoną w trakcie praktyki a tą, która przedstawiona jest w różnych źródłach informacji, w tym również w podręcznikach akademickich. Refleksyjna praktyka wywołuje nie tylko namysł w działaniu i nad działaniem, doprowadza do tworzenia nowej wiedzy,

¹³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, PWN, Warszawa 1997, s. 57.

ale także pozwala nauczycielowi rozpoznać nowe sytuacje edukacyjne, określić pojawiające się trudności i stwierdzić: „Wiem, jak postąpić, by te trudności przezwyciężyć”.

Koncepcja kształcenia poprzez praktykę Delli Fish¹⁴ rozróżnia dwa pojęcia, a mianowicie uczenie się z praktyki oraz uczenie się poprzez praktykę. Uczenie się z praktyki jest mało przydatne, gdyż nadrzędnym jego celem jest reprodukcja wzoru działania. W reprodukcji tej nie ma refleksji, ale jest obserwacja określonego działania i jego odwzorowywanie w różnych sytuacjach. Natomiast w uczeniu się poprzez praktykę występuje krytyczne ustosunkowanie się do własnego postępowania, a także zastanowienie się, namysł, refleksja nad wykonywanymi czynnościami zawodowymi. Dlatego też koncepcja D. Fish opiera się na uczeniu się poprzez praktykę, gdyż nie zależy ono od obserwowania działania, które później zostaje odwzorowywane poprzez ćwiczenia utrwalone, ale od refleksji, namysłu nad praktyką. W refleksji nad praktyką, której celem jest „otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie”¹⁵, można wyróżnić kilka zależności. Oto one:

- „ – Im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u studenta bogatszy zasób implikacji, tym jego efekt edukacyjny jest wyższy. [...]
- Im student wykazuje większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżytych doświadczeniach, tym więcej znaczeń w nim odkryje. [...]
- Im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia. [...]
- Im bardziej świadomie student wydobywa na jaw to, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywiście spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia. [...]
- Im bardziej wnikliwie student obserwuje siebie, tym bogatszy i wnikliwszy jest rezultat jego poznania. [...]

¹⁴ D. Fish, *Learning Through Practice in Initial Teacher Training*, London 1989.

¹⁵ Tamże, s. 64.

- Im student bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi wskazać na ich uzasadnienie teoretyczne, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa¹⁶.

Praktyki pedagogiczne w perspektywie zmian ustawowych

W zakres przygotowania merytorycznego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i na pierwszym etapie edukacyjnym, a więc w klasach I-III szkoły podstawowej, wchodzi praktyka pedagogiczna. W trakcie jej trwania kandydaci na nauczycieli mają możliwość kształtowania kompetencji zawodowych, a głównie kompetencji opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych. O kształtowaniu tych kompetencji poprzez praktyki jest mowa w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁷.

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczycielskiego odbywa się w szkołach wyższych, a więc w uniwersytetach, akademiach i w wyższych szkołach zawodowych publicznych i niepublicznych. Jest to kształcenie na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz na jednolitych studiach magisterskich. W rozporządzeniu tym jest mowa o tym, że kształcenie na studiach pierwszego stopnia, a więc na studiach licencjackich, które trwają trzy lata, obejmuje przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w placówkach wychowania przedszkolnego i w szkołach podstawowych na pierwszym (klasy I-III) i drugim (klasy IV-VI) etapie edukacyjnym. Natomiast kształcenie na studiach drugiego stopnia, które trwają dwa lata, oraz na jednolitych studiach magisterskich przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela we wszystkich typach współczesnych szkół i rodzajach placówek oświatowo-wychowawczych. Kształcenie to odbywa się w ramach pięciu modułów, z tym

¹⁶ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, s. 165-166.

¹⁷ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 6 lutego 2012 r., pozycja 131.

że kształcenie w obrębie pierwszych trzech modułów obejmuje przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie:

- merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1,
- psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2,
- dydaktycznym – moduł 3.

Kształcenie w obrębie modułu 4. i 5. ma charakter rozszerzający i może być podejmowane przez tych studentów i absolwentów studiów nauczycielskich, którzy mają zamiar uzyskać dodatkowe kwalifikacje. I tak kształcenie w zakresie modułu 4. przygotowuje do nauczania kolejnego przedmiotu. Natomiast kształcenie w zakresie modułu 5. przeznaczone jest dla tych studentów lub absolwentów studiów nauczycielskich, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej.

Kształcenie w obrębie modułu 2., a więc przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, obejmuje praktykę w wymiarze 30 godzin. Odbywa się ona w placówkach oświatowo-wychowawczych, które realizują kształcenie na danym etapie edukacyjnym. Celem tej praktyki jest konfrontowanie zdobytej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością edukacyjną oraz gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczą, dydaktyczną i wychowawczą na danym etapie edukacyjnym.

W module 3., który dotyczy przygotowania w zakresie dydaktycznym, przewidziano 120 godzin na praktykę, która odbywana może być w przedszkolu, szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym. Celem tej praktyki jest kształtowanie kompetencji dydaktycznych i wychowawczych kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Dokonuje się to głównie poprzez zapoznanie się studentów ze specyfiką funkcjonowania przedszkola, szkoły lub innej placówki oświatowo-wychowawczej. Dzięki temu studenci poznają zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne realizowane w konkretnej placówce. Zapoznają się też z organizacją pracy i prowadzoną dokumentacją oraz z warsztatem pracy nauczyciela. To jednak nie wystarczy i dlatego na praktyce duży nacisk należy położyć na takie kwestie, jak:

- obserwowanie zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności trzech podmiotów edukacyjnych, a więc nauczyciela, wychowanków i ich rodziców;
- podejmowanie działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych wynikających z zastanych sytuacji edukacyjnych w placówce;
- prowadzenie zorganizowanych zajęć dydaktyczno-wychowawczych;
- pełnienie roli wychowawcy grupy w przedszkolu i wychowawcy klasy w szkole;
- analizowanie i interpretowanie zaobserwowanych i doświadczanych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych;
- obserwowanie toku metodycznego zajęć dydaktycznych w przedszkolu, zajęć i lekcji na określonym etapie edukacyjnym;
- opracowywanie scenariuszy lub konspektów zajęć w przedszkolu, zajęć i lekcji na określonym etapie edukacyjnym;
- prowadzenie zajęć lub lekcji w oparciu o wcześniej opracowane scenariusze lub konspekty;
- organizowanie pracy wychowanków w grupach zadaniowych;
- diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności wychowanków;
- podejmowanie indywidualnej pracy z wychowankami przejawiającymi inteligencje wielorakie lub mającymi zaburzenia rozwojowe;
- omawianie z nauczycielem-opiekunem praktyk w placówce prowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami;
- ocena przeprowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami przez nauczyciela-opiekuna praktyk.

W module 4. dotyczącym przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu na praktykę przeznaczają się 60 godzin. Praktyka ta odbywa się w placówce oświatowo-wychowawczej realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym. Celem tej praktyki jest wykorzystanie zdobytej wiedzy merytorycznej i z zakresu metodyki nauczania konkretnego przedmiotu w działaniu praktycznym, a więc w opracowywaniu konspektów i prowadzeniu zajęć z danego przedmiotu na konkretnym etapie edukacyjnym oraz gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela.

Kształcenie w zakresie modułu 5., jak już wcześniej zaznaczono, przeznaczone jest dla tych osób, które zamierzają uzyskać dodatkowe kwalifikacje i przygotowanie do pracy w placówkach dla dzieci i młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego. W module tym na praktykę przeznaczono 120 godzin. Praktyka odbywa się – w zależności od wybranej specjalności – w przedszkolach, szkołach specjalnych lub z oddziałami integracyjnymi albo w placówkach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością lub niedostosowaniem społecznym. Celem tej praktyki jest kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych, dydaktycznych i terapeutycznych kandydatów na nauczycieli. Dokonuje się to poprzez:

- poznanie specyfiki funkcjonowania placówki i realizowania przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, terapeutyczno-rehabilitacyjnych i dydaktycznych;
- obserwowanie procesu edukacyjnego placówki;
- pełnienie roli opiekuna-wychowawcy i nauczyciela w placówce;
- analizę i interpretację zaobserwowanych i bezpośrednio doświadczonych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych w placówce;
- ścisłą współpracę studenta z nauczycielem pełniącym w placówce rolę opiekuna praktyk.

Zwraca się także uwagę na organizację praktyk w taki sposób, by kandydaci na nauczycieli mieli zapewnione następujące formy aktywności:

- wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych,
- obserwowanie zajęć organizowanych w tych placówkach,
- asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia w placówce,
- samodzielne prowadzenie zajęć,
- planowanie i omawianie zajęć przeprowadzonych przez siebie i innych.

Tak organizowane praktyki dobrze przygotowują kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Przyczynią się także do identyfikacji kandydatów na nauczycieli z zawodem i zmiany procesów motywacyjnych. Jest to ważne, gdyż motywacje w przyszłej pracy zawodowej będą decydującymi czynnikami wpływającymi na jakość pracy nauczyciela. Dla dalszego

rozwoju nauczyciela już pracującego szczególnie cenne są pozytywne motywacje do ciągłego aktualizowania i wzbogacania wiedzy i umiejętności. Praktyki rozwijają ten rodzaj motywacji, a to w przyszłości sprawi, że nauczyciel będzie samodzielnie pracował nad utrzymaniem własnej sprawności zawodowej na jak najwyższym poziomie.

Cele i funkcje praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli edukacji elementarnej

Aby praktyki pedagogiczne dobrze przygotowały kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola i klas I-III, muszą mieć wyraźnie określone cele, gdyż w przeciwnym razie edukacja nauczycielska skazana będzie na niepowodzenie. Tak więc trzeba jasno i konkretnie określić cele praktyk pedagogicznych, gdyż ukazują one to, ku czemu się zmierza, co chce się osiągnąć. Obrazowo to przedstawia wybitny rosyjski pedagog Konstanty Uszyński, który mówił: „Co powiedzielibyście o architekcie, który planując nowy budynek, nie potrafiłby odpowiedzieć na pytanie, co chce budować, świątynię, czy dom”. To samo można powiedzieć o praktykach pedagogicznych, które nie mają jasno i dokładnie określonych celów.

Jasno, konkretnie i wyraźnie sprecyzowane cele praktyk pedagogicznych zwiększają skuteczność działań zmierzających do dobrego przygotowania kandydatów na nauczycieli, gdyż ukierunkowują całokształt czynności procesu kształcenia. Powoduje to występowanie w świadomości kandydatów na nauczycieli antycypacji wyników, a więc przewidywania mających nastąpić zdarzeń, sytuacji edukacyjnych i przygotowanie się na ich przyjęcie.

Do podstawowych celów praktyk pedagogicznych mających dobrze przygotować kandydatów na nauczycieli przedszkola i klas I-III można zaliczyć:

- poznanie funkcjonowania przedszkola i szkoły ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego etapu edukacji;
- poznanie organizacji pracy w przedszkolu i w szkole na pierwszym etapie edukacji;

- nabycie umiejętności obserwowania zajęć w przedszkolu i w klasach I-III i ich dokumentowania;
- nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zadań wynikających z realizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu i procesu kształcenia w klasach I-III;
- nabycie umiejętności analizowania pracy nauczyciela i działalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym występujących w procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu i w procesie kształcenia w klasach I-III;
- nabycie umiejętności analizowania własnej pracy, własnych poczynań pedagogicznych i ich efektów oraz pracy przedszkolaków i małych uczniów;
- poznanie warunków oraz przebiegu cudzej i własnej działalności pedagogicznej.

Praktyki pedagogiczne przewidziane w planie studiów stanowią logiczny układ treści, których realizacja przebiega równoległe z kształceniem teoretycznym. Dzięki temu kandydaci na nauczycieli przedszkoli i klas I-III rozbudowują wiedzę o rzeczywistości edukacyjnej o te elementy, których nie da się poznać w toku studiów teoretycznych. Mają także możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w bezpośredniej pracy pedagogicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, możliwość dostrzeżenia rozbieżności między teorią pedagogiczną a rzeczywistością edukacyjną oraz konstruowania nowych sytuacji, wchodząc w interakcje z otoczeniem społecznym. Ponadto podczas praktyk pedagogicznych kandydaci do zawodu nauczycielskiego kształtują określone postawy i kompetencje ułatwiające pełnienie obowiązków zawodowych. Pamiętać jednak należy, że nawet podczas najdłuższej praktyki nie rozwinię się w pełni kompetencji zawodowych. Dopiero w toku wykonywania pracy zawodowej kompetencje potrzebne nauczycielowi zostaną w pełni ukształtowane.

Praktyki pedagogiczne w kształceniu kandydatów na nauczycieli przedszkola i klas I-III pełnią różne funkcje rozumiane jako konkretne

czynności odpowiadające określonemu rodzajowi zadań. Można tutaj wymienić takie funkcje praktyk pedagogicznych, jak:

1. funkcja informacyjna,
2. funkcja weryfikacyjna,
3. funkcja kształcąca,
4. funkcja selekcyjna,
5. funkcja integracyjna¹⁸.

Funkcja informacyjna polega na tym, że kandydatom do zawodu nauczycielskiego praktyka pedagogiczna dostarcza wszechstronnych informacji o działalności placówki oświatowo-wychowawczej, a także pozwala poznać metody i formy pracy z dziećmi na określonym etapie edukacji, a w tym konkretnym przypadku – z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W zakres tej funkcji wchodzi również dokonywanie obserwacji poczynań pedagogicznych nauczyciela i relacji między nim a dziećmi, co daje obraz pracy i funkcjonowania w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji.

Funkcja weryfikacyjna praktyk pedagogicznych związana jest z konfrontowaniem teorii z praktyką. Dzięki temu kandydaci na nauczycieli mogą zweryfikować własną wiedzę i umiejętności oraz określić to, czego jeszcze nie wiedzą. Mają też możliwość sprawdzenia, na ile ich wyobrażenia o funkcjonowaniu placówki i pracy nauczyciela są zgodne z rzeczywistością edukacyjną. Ta funkcja zachęca do namysłu, zastanowienia, w wyniku którego powstaje nowa jakość.

Funkcja kształcąca praktyk pedagogicznych charakteryzuje się tym, że rozwija procesy poznawcze studentów, a w szczególności myślenie twórcze. Podczas praktyk studenci mają też możliwość właściwego przeprowadzenia wnioskowania i uogólniania, rozwijania spostrzegawczości i wyobraźni pedagogicznej, dokonywania analizy i syntezy wiedzy. W zakres tej funkcji wchodzi też planowanie poczynań dydaktyczno-wycho-

¹⁸ G. Paprotna, *Trudności w procesie kształcenia nauczycieli przedszkoli*, [w:] *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 147.

wawczych i realizacja zaplanowanych działań, a także rozwijanie postaw prozawodowych, zainteresowań i zamiłowań pedagogicznych.

Funkcja selekcyjna wiąże się z funkcją kształcącą i weryfikacyjną, gdyż praktyki pedagogiczne uświadamiają studentom, że praca nauczyciela ma twórczy charakter i wymaga ciągłego doskonalenia własnego warsztatu pracy. Pokazuje też, że nauczyciel nie może stać w miejscu, bo będzie się cofał w swoich działaniach dydaktyczno-wychowawczych i nie odnajdzie swojego miejsca w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Praktyki pedagogiczne stwarzają studentom możliwość przekonania się o słuszności wyboru zawodu nauczycielskiego i stwarzają wiele okazji do sprawdzenia własnych predyspozycji potrzebnych w pracy nauczycielskiej.

Ewa Zimny pisze, że praktyki pedagogiczne są bardzo ważnym czynnikiem w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, gdyż spełniają następujące funkcje:

- „adaptacyjną – stopniowa adaptacja do zawodu nauczyciela,
- refleksyjną – rozważanie i analizowanie własnego miejsca w przyszłym zawodzie,
- innowacyjną – w szerokim znaczeniu to kształtowanie postawy badacza, w znaczeniu węższym to poszukanie i wprowadzenie w procesie studiów lub w szkołach innowacji pedagogicznych, psychologicznych, dydaktycznych itp.,
- integracyjną – scalanie wiedzy i doświadczeń z różnych dziedzin nauki, przedmiotów i zakresów aktywności”¹⁹.

Zdaniem autorki tego opracowania praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli przedszkoli i klas I-III spełniają dwie funkcje, a mianowicie:

1. funkcję poznawczo-kształcącą,
2. funkcję emocjonalno-motywacyjną.
3. funkcję naukowo-badawczą.

¹⁹ E. Zimny, *Koncepcja kształcenia praktycznego nauczycieli J. Grzesiaka na tle porównawczym*, [w:] *Wielkopolskie Forum Pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji*, red. K. Denek i in., Kalisz–Szczecinek 2012, s. 203.

Funkcja poznawczo-kształcąca związana jest z dostarczaniem przez praktyki pedagogiczne wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej i pracy nauczyciela w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacji. Wskazuje też na wielorakie uwarunkowania faktów, zdarzeń, sytuacji edukacyjnych i powiązań przyczynowo-skutkowych między nimi. W zakres tej funkcji wchodzi również udzielanie odpowiedzi na pytania typu: „Dlaczego?“, „Po co?“, „W jakim celu?“, „Co by się stało, gdyby?“, „Co należy zrobić, aby?“. Poza tym praktyki pedagogiczne rozwijają też procesy poznawcze studentów, uczą poznawać i zaspokajać potrzeby, możliwości i aspiracje twórcze wychowanków. Uczą też podejmować działania o charakterze utylitarnym i umysłowym. Działania utylitarne wywołują konkretne zmiany w rzeczywistości edukacyjnej, a umysłowe związane są z wyprowadzaniem wniosków, formułowaniem tez, planowaniem, projektowaniem.

Funkcja emocjonalno-motywacyjna praktyk pedagogicznych polega na wywoływaniu u kandydatów na nauczycieli emocji i kształtowaniu w nich pozytywnej motywacji do podejmowanych działań pedagogicznych, do zgłębiania zdobytej wcześniej wiedzy oraz rozbudzają zainteresowania zawodem nauczycielskim. Doświadczenie pedagogiczne nauczycieli akademickich wskazuje, że zdobywanie wiedzy i wykorzystanie jej na praktykach pedagogicznych bez pozytywnej motywacji i odpowiednich emocji jest mało skuteczne. Oddziałując na sferę emocjonalno-motywacyjną studentów, praktyki pedagogiczne rozwijają umiejętności związane z diagnozowaniem sytuacji wychowawczych, przewidywaniem skutków określonych działań dydaktyczno-wychowawczych, kształtują postawy prozawodowe oraz takie cechy osobowości, jak na przykład empatia, asertywność, takt pedagogiczny.

Funkcja naukowo-badawcza praktyk pedagogicznych związana jest z możliwością przeprowadzania przez studentów wycinkowych badań naukowych związanych z przygotowywanymi pracami dyplomowymi i magisterskimi. Studenci mają możliwość łączyć wiedzę zdobytą w toku studiów z wypracowaniem teoretycznych zasad badań, uczą się analizować zebrany materiał empiryczny i wyprowadzać wynikające z niego wnioski, a także wychwytywać występujące w rzeczywistości edukacyj-

nej fakty, zdarzenia, sytuacje, ustalają cechy i zasady ich funkcjonowania, a następnie na tej podstawie zwiększają zakres praktycznych działań opartych na wiedzy naukowej.

Spełniając określone funkcje, praktyki pedagogiczne wprowadzają kandydatów na nauczycieli w różne sytuacje edukacyjne, w których mają możliwość sprawdzenia wartości konkretnych koncepcji teoretycznych i własnych hipotetycznych planów działania wychowawczo-dydaktycznego i opiekuńczego. Kształtują też uczuciowy stosunek do poznawanej rzeczywistości edukacyjnej w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacji szkolnej oraz stwarzają okazje do poszukiwań badawczych i dociekań związanych z wyprowadzaniem określonych sądów o tej rzeczywistości.

Zakończenie

Praktyki pedagogiczne odgrywają istotną rolę w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego, gdyż nie tylko pozwalają wykorzystać zdobytą wiedzę teoretyczną w działalności pedagogicznej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rozwijają też umiejętności i kompetencje zawodowe, przygotowują do podejmowania twórczych działań, stwarzają okazje do poznania rzeczywistości edukacyjnej w przedszkolu i w szkole. Przekształcają ponadto procesy motywacyjne, co jest o tyle ważne, że właśnie te motywacje będą po przystąpieniu do pracy decydującymi czynnikami wpływającymi na jakość pracy nauczyciela.

Dobrze zorganizowane i przeprowadzone praktyki pedagogiczne najlepiej przygotowują kandydatów na nauczycieli z trzech powodów. Powód pierwszy związany jest z tym, że dostarczają rozbudowanych informacji o rzeczywistości edukacyjnej o te elementy, których nie można poznać w toku studiów teoretycznych. Z kolei konstruowanie i sprawdzanie w rzeczywistości edukacyjnej słuszności twierdzeń teoretycznych to powód drugi, który umożliwia kandydatom na nauczycieli przechodzenie od teorii do praktyki, od myślenia teoretycznego do myślenia praktycznego. Dzięki temu mogą, bazując na wiedzy teoretycznej, planować, uzasadniać

i podejmować działania zmierzające do przekształcania rzeczywistości edukacyjnej. Trzeci powód dotyczy kształtowania umiejętności i kompetencji zawodowych oraz postaw niezbędnych w pracy nauczycielskiej. Dzięki temu studenci identyfikują się z przyszłym zawodem, dostrzegają przyjemność pracy z wychowankami, przejawiają pozytywną motywację zawodową, rozwijają świadomość i samodzielność działania pedagogicznego. Tak więc trzeba robić wszystko, aby wiedza i kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji były przydatne w rzeczywistości edukacyjnej i w pracy pedagogicznej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ukazywanie na praktykach pedagogicznych właściwości pracy pedagogicznej nauczyciela, a także okoliczności zmuszających do twórczego wysiłku, do refleksji nad własnym działaniem sprawi, że będzie inaczej, odwrotnie, jak w wierszu Wisławy Szymborskiej pt. „Nadmiar”:

Odkryto nową gwiazdę,
Co nie znaczy, że zrobiło się jaśniej
I że przybyło czegoś, czego brak...
Gwiazda bez konsekwencji,
Bez wpływu na pogodę, modę, wynik meczu,
Zmiany w rządzie, dochody
I kryzys wartości.

Dobre praktyki pedagogiczne będą najlepszym nauczycielem i sprawią, że pragnienie, by wiedza i kompetencje do pracy pedagogicznej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zdobyte podczas studiów były przydatne, okaże się realne.

Bibliografia

Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Toruń 2006.

Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011.

Ewaluacja i innowacje w edukacji. Edukacja, oczekiwania a rzeczywistość, red. J. Grzesiak, A. Karpińska, J. Mastalski, Kalisz 2012.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.

Malinowska J., Jabłońska M., *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*, Warszawa 2010.

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011.

Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej, red. B. Suchacka, Kraków 2006.

Nota o autorce

Krystyna Żuchelkowska – dr hab., profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w którym pełni funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki Przedzszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii.

Marzenna Nowicka

(Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Konstrukttywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego

Streszczenie

Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji cechuje inercja teoretyczna polegająca na zbyt przywiązaniu do transmisji kulturowej. Studenci kierowani na praktyki pedagogiczne wyposażeni są w metodyczne wzory działania, co w połączeniu z technicznymi wymaganiami zawartymi w instrukcjach praktyk skutkuje nabywaniem wyłącznie instrumentalnych umiejętności. Inną perspektywę w przygotowaniu studentów do zawodu nauczyciela stanowi konstrukttywizm. W artykule przedstawiam rekonstrukcję tego podejścia i omawiam przeszkody związane z organizacją konstruktivistycznych praktyk pedagogicznych. Analizuję też typowe błędy studentów, którzy mają trudności z wykorzystywaniem tez konstrukttywizmu do organizacji działań dzieci w przedszkolu i szkole.

Słowa kluczowe: konstrukttywizm, praktyki pedagogiczne, konflikt poznawczy, wiedza uprzednia, negocjowanie znaczeń.

Summary

Training of early education teachers is characterized by theoretical inertia consisting in excessive attachment to cultural transmission. During their teaching practice students are equipped with methodical patterns of pedagogical action. Combined with technical requirements specified in teaching practice instructions this leads to acquiring only instrumental skills by students. A significantly different perspective on the process of preparing the students for teaching profession offers constructivism. In the article I present reconstruction

of this approach and discuss difficulties in organizing constructivist teaching practice. I also analyse typical students' errors in utilizing constructivist assumptions in teaching process in preschool and school.

Key words: constructivism, teaching practice, cognitive conflict, prior knowledge, negotiation of meanings.

Wprowadzenie

Konstruktywizm stanowi obecnie niebywale często wykorzystywane określenie, można mówić nawet o konstruktywistycznym boomie w pedagogice. Recepja tego niejednorodnego nurtu teoretycznego na gruncie polskim rozpoczęła się od ważnej rekonstrukcji Stanisława Dyłaka, który wskazał, że konstruktywizm stanowi obiecującą perspektywę w kształceniu nauczycieli¹. Praktyczne egzemplifikacje tego, czym jest konstruktywistyczne podejście w edukacji, stało się głównym hasłem wielu konferencji, szkoleń i dysertacji naukowych. Bogusława D. Gołębnik podejmowała nawet problem, czy konstruktywizm to modna nowinka dydaktyczna, czy interesująca perspektywa poznawcza².

W konstruktywizmie upatrujemy antidotum na skostnienie edukacji i źródło ożywczej zmiany. Współcześnie dobrze widziane jest bycie nauczycielem konstruktywistą, a jak wynika z badań OECD, większość polskich nauczycieli zgłasza wykorzystywanie też konstruktywistycznych w praktyce szkolnej³. Są to oczywiście wypowiedzi o charakterze deklaracyjnym, bowiem rzadko znajdują odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej, co jaskrawo ujawniają badania D. Klus-Stańskiej⁴.

¹ S. Dyłak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wydawnictwo WSP ZNP, Warszawa 2000.

² D.B. Gołębnik, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005, nr 1(1).

³ OECD 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*, Teaching and Learning International Survey, s. 95.

⁴ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 286-360.

W niniejszym tekście chciałabym przedstawić bariery aplikacji tez konstruktywizmu związane z praktykami studenckimi. Bowiem, jak uważam, wykorzystywanie podejścia konstruktywistycznego słabo uwidacznia się w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych. Wypracowany na gruncie behawioralnym model organizacji i zaliczania tego przedmiotu w toku studiów na kierunkach pedagogicznych w sposób jednoznaczny blokuje/uniemożliwia konstruktywistyczne działania na gruncie wcześniejszej edukacji.

Na czym polega podejście konstruktywistyczne w szkole?

Główne idee konstruktywizmu kształtowały się w latach sześćdziesiątych XX wieku. Nie stanowią one jednolitego nurtu, składa się nań wiele odmian i odłamów⁵, dlatego też w niniejszym artykule będę się odwoływała do konstruktywizmu psychologicznego, w różnych jego opcjach zaproponowanych głównie przez J. Piageta, L. Wygotskiego oraz J. Brunera.

Jak pisze D.B. Gołębnik, konstruktywizm to „nie tyle model nauczania, ale podejście do edukacji”⁶, to bardziej teoria uczenia się niż nauczania⁷. W tej perspektywie wiedza człowieka nie jest odbiciem rzeczywistości, ale indywidualną konstrukcją. Jej przyswajanie nie odbywa się w sposób mechaniczny, ale poprzez pracę intelektualną na osobistych reprezentacjach zbudowanych na podstawie doświadczeń. Zatem wiedza jest konstrukcją umysłu ludzkiego, która powstaje „w dynamicznym procesie nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości”⁸. Główne tezy konstruktywizmu można przedstawić następująco:

⁵ D.C. Philips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, GWP, Gdańsk 2003, s. 75-80.

⁶ D.B. Gołębnik, *Konstruktywizm...*, s. 15.

⁷ Tamże, s. 17.

⁸ R. Michalak, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 101.

- Wiedzy nie da się przekazać, nie podlega ona transmisji od jednego człowieka do drugiego, ale jest tworzona drogą osobistych działań, podlegając ciągłemu krytycznemu weryfikowaniu.
- Pojęcia potoczne odgrywają podstawową rolę w rozwoju pojęć naukowych.
- W trakcie aktywności poznawczej i uczenia się nie następuje odzwierciedlanie rzeczywistości w umyśle, ale budowanie jej konstruktów.
- Obrazy rzeczywistości są tworzone zawsze w kontekście określonej kultury, jednakże pozostają one silnie zindywidualizowane ze względu na kontekst biograficzny i poznawczy jednostki⁹.

W centrum procesu nauczania według zwolenników podejścia konstruktywistycznego jest uczeń budujący swoją wiedzę. W tym ujęciu „dziecko nie jest ani dojrzewającą rośliną, ani maszyną całkowicie kontrolowaną przez czynniki zewnętrzne. Dziecko jest naukowcem, odkrywcą, autorem pytań; w decydujący sposób przyczynia się do interpretowania i organizowania świata i swojego własnego rozwoju”¹⁰. Głównym zadaniem nauczyciela w szkole jest tworzenie środowiska umożliwiającego dziecku samodzielne dochodzenie do wiedzy. Powinien on akceptować autonomię ucznia, pobudzać jego myślenie poprzez aranżowanie sytuacji opartych na konflikcie poznawczym, zachęcać do dialogu i pielęgnować naturalną ciekawość dziecka¹¹. Zatem edukacja konstruktywistyczna może zaistnieć, jeśli są spełnione pewne warunki. Cechy modelu dydaktyki konstruktywistycznej w powiązaniu z warunkami środowiska uczącego ukazano w poniższym zestawieniu.

⁹ Por.: D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 60-61.

¹⁰ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 14-15.

¹¹ R. Michalak, D. Misiorna, *Nauczyciel i uczeń w zmieniającej się szkole*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 69-72.

Tabela 1. Edukacja konstruktywistyczna w kontekście warunków środowiska uczącego

Istota modelu edukacji konstruktywistycznej	Warunki środowiska uczącego
Aktywność wewnętrzna – interpretacja, a nie recepcja	działania badawcze: eksperymenty, obserwacje, analizy materiałów źródłowych itp.
Negocjowanie znaczeń	praca w grupach, w zespołach, merytoryczny dialog z nauczycielem
Konflikt poznawczy	zadania problemowe
Wiedza uprzednia	badanie wiedzy uprzedniej ucznia, akceptacja wiedzy i języka potocznego ucznia, stwarzanie możliwości stawiania hipotez
Zgoda na uczniowski błąd	wielokrotne powtarzanie procesu badawczego
Proces, a nie wynik	samodzielne działanie

Aktywność wewnętrzna

Założeniem konstruktywistycznego podejścia w kształceniu dzieci jest ich aktywność podczas uczenia się. Szczególnie akcentowana jest konieczność osobistego zaangażowania się ucznia w proces poznawania. Pozwala to na gromadzenie specyficznych doświadczeń, bowiem nie chodzi o aktywność „po śladzie” nauczyciela, czyli kierowaną przez nauczyciela i zapamiętywanie tzw. właściwych odpowiedzi, ale wiedzę w poszukiwaniu śladu¹². Są to dwie zupełnie różne sytuacje edukacyjne. W pierwszej dominuje recepcja, zapamiętywanie i odtwarzanie. Uczeń stale jest kierowany, więc uczy się funkcjonowania w sytuacjach zewnętrznego sterowania. Taka aktywność nie jest rozwojowa i mało przydatna w życiu pozaszkolnym. W podejściu konstruktywistycznym kładzie się nacisk na aktywność badawczą ucznia, na proces samodzielnego odkrywania i dochodzenia do wiedzy. Taka aktywność ma nie tylko wysoką wartość edukacyjną, ale jest bardzo przydatna w sytuacjach pozaszkolnych. Dlatego też podstawą organizacji działań w edukacji konstruktywistycznej są eksperymenty, obserwacje, praca z materiałami źródłowymi – przeprowadzane indywidualnie, ale także w małych zespołach.

¹² D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

Negocjowanie znaczeń

Uczenie się człowieka ma zawsze charakter społeczny i jest powiązane z komunikacją i wykorzystaniem narzędzi kulturowych¹³. W podejściu konstruktywistycznym przyjmuje się, że wiedza powstaje w procesie jej współtworzenia w relacjach międzyosobowych. W szkole będą to relacje: nauczyciel–uczeń i, co bardzo ważne, uczeń–uczeń. Zdaniem Krystyny Lubomirskiej, aby interakcja społeczna miała walory edukacyjne, a więc prowadziła do konstruowania wiedzy, musi zawierać w sobie takie elementy, jak intelektualna współpraca, osiągnięcie porozumienia mimo rozbieżności lub konfliktów, koordynacja stanowisk i uzgadnianie wspólnego pola działania, współzawodnictwo¹⁴. Dlatego też istotne jest, by na lekcjach uczniowie nie rozmawiali wyłącznie z nauczycielem, ale porozumiewali się między sobą, by pracowali w zespołach. Będą mogli wówczas negocjować, uwzględniać różne punkty widzenia, ustalać strategię. Natomiast w kontakcie z nauczycielem ważne jest, by nie podejmował on tzw. pogadankę na znane dzieciom tematy, ale prowadził merytoryczny dialog z uczniami, wskazując im nowe obszary wiedzy do samodzielnego odkrycia.

Konflikt poznawczy

W konstruktywizmie „kluczowe dla uczenia się jest stawianie ucznia w nowych dla niego sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy”¹⁵. Uczenie się dzieci następuje w wyniku rozstrzygnięcia konfliktu, jaki zaistnieje pomiędzy wiedzą, którą dziecko posiada na dany temat, a informacjami, które napływają do niego z zewnątrz. Istotne jest, aby w szkole uczeń często miał okazję stykać się z problemami

¹³ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989; tenże, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.

¹⁴ K. Lubomirska, *Pedagogika interaktywna i konstruktywistyczna – teoria i praktyka*, [w:] *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Stodownik-Rycaj, IBE, Warszawa, s. 125-126.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 19.

i opracowywać własne strategie ich rozwiązywania. Józef Koziński, pisząc o problemach, zauważa, że wiążą się one z myśleniem produktywnym, z generowaniem hipotez, odkryciami, wytwarzaniem konstrukcji¹⁶. Nie każda sytuacja dydaktyczna ma taki charakter. Ważne jest jednak, by nauczyciel rozpoznawał możliwości wykorzystywania strategii problemowych w nauczaniu, bowiem, jak podkreślają zwolennicy podejścia konstruktywistycznego, konflikt poznawczy odpowiada za rozwój struktur umysłowych ucznia.

Wiedza uprzednia

Konstruktywizm zakłada, iż wiedza uprzednia, którą dysponuje uczeń, jest podstawą do zgłębienia wiedzy szkolnej, nie można ich więc izolować. Jednostka, rozkodowując i zapamiętując nowe informacje, zawsze odnosi je do wiedzy, którą już na dany temat posiada. Jest to związane z procesami asymilacji i akomodacji, które opisał J. Piaget¹⁷. Asymilacja jest procesem dołączania informacji pochodzących ze świata zewnętrznego do już ukształtowanych schematów poznawczych, natomiast akomodacja polega na przekształcaniu bądź tworzeniu zupełnie nowych struktur umysłowych w celu lepszej adaptacji do środowiska. Zatem tworzenie nowej wiedzy w umyśle ucznia jest zawsze uzależnione od tego, co dany uczeń już wie. „Uczenie się w klasie najlepiej rozpatrywać jako interakcję między informacjami podawanymi przez nauczyciela a informacjami posiadanymi przez uczniów, dzięki której to, co uczniowie wynoszą z lekcji, jest po części wspólne, a po części jedyne w swoim rodzaju u każdego z nich”¹⁸. Nowe konstrukty rzeczywistości tworzone są poprzez rozbudowę już istniejących struktur lub ich reorganizację. Zatem nieuwzględnianie dotychczasowych doświadczeń ucznia prowadzi do scholastyzacji i usztywnienia wiedzy szkolnej. W konsekwencji zostaje ona wyłączona z realnego życia ucznia jako zupełnie bezużyteczna.

¹⁶ J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969, s. 16.

¹⁷ J.P. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁸ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa 1988, s. 21.

Zgoda na uczniowski błąd

Zgodnie z poglądami konstruktywistów indywidualny przyrost kompetencji badawczych przebiega poprzez chybione pomysły, mylne hipotezy i ich samodzielną rekonstrukcję. Nauczyciel powinien pobudzać aktywność uczniów, godząc się jednocześnie na podejmowanie przez nich wielu prób, błędzenie, zawracanie z drogi, popełnianie omyłek. „Przy czym należy zaznaczyć – jak pisze Renata Michalak – że błędy i mylne koncepcje w sensie subiektywnym nimi nie są, a stanowią jedynie wartościowy materiał rozwojowy dla każdego badacza”¹⁹. W uczeniu ważne jest swobodne badanie, nieusztywnione myślą o karze za nieuzyskanie pożądanego przez nauczyciela wyniku. W trakcie wielokrotnych prób poprzez analizę własnych błędów dziecko ma szansę konstruowania wiedzy o świecie, lepszego jej zrozumienia i zapamiętania. Jak twierdzą zwolennicy konstruktywizmu, gromadzenie doświadczeń, w których pojawiła się okazja do przepracowania błędnych hipotez czy nieprawidłowych pojęć, jest dla zmiany poznawczej kluczowe i prowadzi do autonomii intelektualnej.

Proces, a nie wynik

W opozycji do podejścia behawioralnego, w którym akcentuje się osiągnięcie założonych efektów, czyli wynik działań, w konstruktywizmie kładzie się nacisk na proces dochodzenia do wiedzy. Uważa się, że droga dochodzenia do celu jest dla rozwoju poznawczego dziecka nieporównywalnie ważniejsza niż samo jego osiągnięcie. Dlatego podążanie ucznia za wskazaniem nauczyciela, by szybko osiągnąć zamierzony efekt na przykład w postaci rozwiązanej zadania, uważa się za edukacyjnie jałowe. W podejściu konstruktywistycznym „Punkt ciężkości spoczywa na procesie, w mniejszym stopniu na produkcie uczenia się”²⁰. Z tego powodu dzieci powinny budować swoją wiedzę przez własne samodzielne

¹⁹ R. Michalak, *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005, s. 103.

²⁰ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 53.

działania, podczas których analizują, oceniają, klasyfikują, interpretują, dokonują syntez czy innych operacji umysłowych. Ostateczny efekt w postaci określonego zasobu wiedzy i wymiernych osiągnięć dziecka nie ma tu już takiego znaczenia.

Podsumowując charakterystykę podejścia konstruktywistycznego w edukacji, trzeba stwierdzić, iż mimo dużej jego popularności w teorii pedagogicznej polska szkoła zdominowana jest – właściwie na każdym szczeblu nauczania – jeszcze behawioralnym podejściem, wyrażanym poprzez transmisję kulturową. Znajduje to odzwierciedlenie w następujących założeniach edukacji szkolnej:

- wiedza szkolna jest obiektywna i niepodważalna;
- przekaz stanowi główny sposób zapoznawania się z wiedzą;
- uczeń jest biernym odbiorcą umiejętności i nawyków;
- wszyscy uczniowie przyswajają wiedzę w jednakowy sposób;
- przyrost wiedzy ucznia można dokładnie zaplanować, wywołać i utrwalić²¹.

Wyróżnione cechy dotyczą także edukacji akademickiej. I tak jak dziecku w szkole nie pozwala się samodzielnie funkcjonować intelektualnie, również studentowi na praktyce pedagogicznej wyznacza się behawioralnie kierunki jego działań.

Blokady związane z organizacją konstruktywistycznych praktyk studenckich

Organizowanie konstruktywistycznych praktyk studenckich w warunkach naszej szkoły nie jest zadaniem łatwym. Tkwiąc, w większości przypadków w sposób nieuświadomiony, w behawioralnym rozumieniu procesów uczenia się, nauczyciele akademicy wymagają od studentów behawioralnego działania na praktykach. Mimo zmiany nazewnictwa oraz powoływania się na podstawowe założenia konstruktywizmu w dal-

²¹ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, WSiP, Warszawa 1993.

szym ciągu w organizacji i stawianiu wymagań co do zaliczenia praktyk pedagogicznych widać przejawy podejścia behawioralnego. Zidentyfikowany ich rejestr przedstawia się następująco:

Tabela 2. Przejawy podejścia behawioralnego do praktyk pedagogicznych

Przejawy	Cecha
Koncentracja na mierzalnych efektach praktyki: dzienniczku, konspektach, określonej liczbie godzin, ocenie-opinii o studencie	efektywność
Koncentracja na "dopasowaniu" studenta i programu praktyki do szkoły	adaptacyjność
Koncentracja na aplikacji wiedzy metodycznej i jej weryfikacji w scenariuszach zajęć	aplikacyjność
Koncentracja na czynnościach dydaktycznych nauczyciela na lekcjach, a nie na badaniu praktyki szkolnej	technologiczność
Brak akceptacji studenckich indywidualnych teorii dotyczących dziecka i nauczania	teoretyczność
Kult poprawności – jednowariantowość rozwiązań	szttywność

Wymogi formułowane wobec studentów kierowanych na praktyki pedagogiczne cechuje: efektywność, adaptacyjność, aplikacyjność, technologiczność, teoretyczność i sztywność. Już samo skoncentrowanie na mierzalnych efektach praktyki jest stricte behawioralne. Nie opowiadam się tu oczywiście za brakiem formalnych wymagań w postaci przedstawiania dokumentacji z odbytej praktyki, ale chcę zauważyć, że owe wymagania stają się wręcz podstawowym miernikiem jakości pracy studenta. Program praktyki ciągłej w przedszkolu czy szkole nie zawiera pozastandardowych zadań, a tradycyjnie stanowi rejestr liczby hospitacji, samodzielnie przeprowadzonych zajęć i innych czynności, które ma wykonać student. Taka instrukcja jest wiernym odbiciem tego, co dzieje się w szkole i nie obliguje studenta do konstruktywistycznych działań. Musi się on tylko w miarę bezkonfliktowo „dopasować” do tego, co proponuje nauczyciel w klasie, w której przyjdzie mu poprowadzić zajęcia.

Studenci wyruszają na praktyki pedagogiczne ciągle uzbrojeni w metodyczne przepisy postępowania, jak należy wprowadzić literę, liczbę,

jaki tok metodyczny zastosować do pracy z tekstem itp. Uruchamiana przez nich aktywność w działaniach z dziećmi polega najczęściej na wydobyciu ukrytych w pamięci gotowych schematów postępowania i tylko kosmetycznym ich zmodyfikowaniu. Studenci koncentrują się na doborze adekwatnych ćwiczeń, tak by zrealizować poszczególne punkty metodycznego planu działania. Podczas takiej praktyki doświadczają przede wszystkim aktywności odtwórczej związanej z przypominaniem sobie schematów wymyślonych przez kogoś innego. Uczą się utożsamiać wiedzę metodyczną raczej z pamięcią niż z samodzielnym myśleniem. Podawanie recept, wzorów i wymaganie ich aplikowania w szkole skutkuje poszukiwaniem recept czy wzorów, uzależnia intelektualnie. Warto tu zwrócić uwagę, że nawet jeśli wykładowcy na uczelni skłaniają swoich studentów do podpatrywania warsztatu nauczyciela w przedszkolu czy szkole, to skupieni są oni na tzw. rozwiązaniach praktycznych, zatem i tak szukają po prostu nowego algorytmu skutecznego działania. Przywiązanie do zewnętrznych form zapewniających mierzalny, obserwowalny efekt ma również korzenie w myśleniu behawioralnym.

Instrukcje praktyk ciągłych są redagowane bardzo instrumentalnym językiem i skoncentrowane są na dydaktyce, a nie na badaniu praktyki szkolnej. Brak w nich odwołań do studenckich indywidualnych teorii na temat dziecka i nauczania. Zarówno w ocenach nauczycieli pracujących w szkole, zapisywanych w dzienniczkach praktyk, jak i tych wystawianych przez nauczycieli akademickich dominuje kult poprawności. Obie te grupy starają się ustalić, czy student wykonał plan praktyki zgodnie z instrukcją, a więc zgodnie z celami zewnętrznymi wobec celów osobistych studenta, które przecież powinien on sobie sam również ustanawiać.

Należy mieć na uwadze, że jeżeli wysyła się z uczelni na praktykę studenta oprzyrządowanego behawioralnie, to nie można oczekiwać, że będzie on działał konstruktywistycznie. Jak zatem miałyby wyglądać praktyka zorganizowana w podejściu konstruktywistycznym? Jej cechy przedstawiono poniżej:

Tabela 3. Przejawy podejścia konstruktywistycznego do praktyk pedagogicznych

Przejawy	Cecha
Koncentracja na niemierzalnych efektach praktyki – opisach, refleksjach, analizach krytycznych, zmianach myślenia	koncentracja na procesie
Działania autonomiczne w stosunku do warunków szkolnych	niezależność
Koncentracja na tworzeniu warunków uczenia się poprzez badanie	kreacyjność
Koncentracja na uczniu i konstruowanych przez niego znaczeniach	krytyczność
Akceptacja studenckich indywidualnych teorii dotyczących dziecka i nauczania	refleksyjność
Akceptacja błędu studenta	elastyczność

W świetle behawioryzmu praktykę pedagogiczną traktuje się jako teren budowania umiejętności zastosowania wiedzy zdobytej na studiach w pracy z dziećmi. Przyjmuje się, że student, który „przećwiczy” pewne schematy działań podczas praktyki, nabędzie kompetencji do ich stosowania w podobnych sytuacjach szkolnych. W podejściu konstruktywistycznym sytuacja ta wygląda zupełnie odmiennie. Zdarzenia edukacyjne traktuje się jak problemy, które trzeba skonceptualizować w indywidualny sposób i zastosować do ich rozwiązania nie tyle schematyczne działanie, ile osobistą strategię myślenia. Dlatego też praktyka pedagogiczna w szkole powinna być raczej obszarem tworzenia przez studentów indywidualnych koncepcji myślenia o uczniu i nauczaniu niż uczenia się wzorów postępowania. Zadań problemowych nie rozwiązuje się, poznając model czy wzór – student sam musi odkryć/doświadczyć/rozpoznać/wypracować rozwiązanie.

Z tego powodu podejście konstruktywistyczne w organizacji praktyk studenckich cechuje koncentracja na procesie, niezależność, kreacyjność, krytyczność, refleksyjność i elastyczność. Efekty praktyki są raczej niemierzalne, bo proponuje się ujmować je w postaci opisów, refleksji czy analiz krytycznych. Studentowi wyznacza się nie tylko zakres działań związanych bezpośrednio z procesem kształcenia, lecz również inne zadania dotyczące obserwacji uczniów, przeprowadzania analiz przypad-

ków, rejestrowania zdarzeń krytycznych. Mobilizuje się odbywających praktyki do tworzenia dzieciom warunków do uczenia się przez badanie. Poprzez dobór różnych zadań uruchamia się namysł studenta nie tyle nad skutecznością zastosowanych przez niego metod i form pracy, ale raczej nad przebiegiem uczenia się dzieci, nad strategiami, jakie stosują one w rozwiązywaniu stawianych im problemów. Wielką wagę przywiązuje się do studenckich indywidualnych teorii dotyczących kształcenia i udziału dzieci w tym procesie. Chodzi o to, by studenci uświadamiali sobie, co myślą o rzeczywistości edukacyjnej, i refleksyjnie badali, jak się to myślenie zmienia pod wpływem nowych doświadczeń nabywanych w przedszkolu czy szkole. Na tak zorganizowanej praktyce nie wylicza się błędów studenta, a raczej analizuje się, czy stanowiły one zaczyn do krytycznego namysłu nad jego własnym działaniem i skutkami w rozwoju ucznia.

Gdyby chciał określić, co student miałby wiedzieć i umieć w wyniku praktyki konstruktywistycznej, to z pewnością powinien on:

- rozróżnić, jakie działania nauczyciela prowadzą do konstruowania znaczeń sztywnych, a jakie do elastycznych;
- zorganizować pracę w grupach prowadzącą do aktywności intelektualne wszystkich uczniów;
- aktywizować badawcze działania ucznia;
- zbadać wiedzę uprzednią ucznia;
- zorganizować środowisko fizyczne do uczniowskich eksploracji;
- krytycznie obserwować strategie badawcze i działania dzieci;
- ocenić temat bloku i dnia – w jakim stopniu nadaje się do eksploracji oraz
- sformułować problem badawczy;
- poddać krytycznej ocenie i refleksji własne działania – na ile przyczyniły się one do konstruowania znaczeń, a na ile do ich odwzorowania.

Jakie trudności w wykorzystywaniu tez konstruktywizmu przejawiają studenci na praktykach?

Aplikownie wskazań konstruktywizmu w praktyce szkolnej jest dość trudne dla czynnie pracujących nauczycieli²², jak też dla studentów. Identyfikowanie tych trudności jest ważne ze względu na konieczność stałego udoskonalania procesu przygotowywania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela i modernizacji szkolnej praktyki edukacyjnej. Z tego powodu przedstawię wybrane, najczęściej pojawiające się błędy, które zaobserwowałam w dokumentacji z praktyk pedagogicznych ciągłych w szkole jednego rocznika studentów kierunku wczesna edukacja UWM w Olsztynie.

Jeszcze w toku zajęć na uczelni najważniejsze jest zrozumienie przez studentów, że konstruktywistyczne kształcenie polega głównie na tworzeniu warunków do przeprowadzania badań. D. Klus-Stańska pisze: „nauczanie powinno polegać na samodzielnym stosowaniu przez uczniów metody naukowej, za pomocą której uczeń musi sam uruchamiać procesy poznania”²³. Zatem kolejność proponowanych dzieciom zadań powinna uwzględniać najważniejsze czynności przewidziane w procedurach badawczych, tj. przedstawienie problemu, stawianie hipotez, eksperymentowanie, weryfikowanie hipotez, formułowanie wniosków i konfrontowanie ich z wiedzą naukową. By zapoczątkować dziecięce działania badawcze, konieczne jest umiejętne postawienie problemu. Niestety z analizy studenckich scenariuszy zajęć wynika, że nie jest to proste. Wielu z nich nie potrafiło postawić problemu do wymyślonego przez siebie zadania. Oto przykładowa karta pracy:

²² Por.: M. Kalinowska, *Matematyczne zadania problemowe – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, [w:] *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

²³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, s. 312.

Karta pracy 7.

Degustacja darów lasu: malin, poziomek, jeżyn, jagód.

Napisz, jaki kolor mają poszczególne owoce:

Malina –

Poziomka –

Jeżyna –

Jagoda –

Który owoc jest największy? Wpisz:

Który owoc pozostawia fioletowe plamy?

W zaprezentowanym przykładzie dzieci miały degustować owoce z lasu. Studentka zaproponowała im ustalenie wielkości owoców, co można oszacować, choć różnice między przeciętną wielkością poziomki i jagody nie są duże. Powstaje jednak pytanie: po co to robić? Gdzie tu jest problem? Byłby wówczas, gdyby polecono zbadać, do jakiego naczynia zmieści się więcej sztuk owoców. Ale po co liczyć poziomki? Drugie polecenie studentki jest ciekawsze, bo trzeba zbadać, który owoc pozostawia fioletowe plamy. By badanie było konstruktywistyczne, trzeba najpierw dać dzieciom szansę na postawienie hipotezy, a potem pozwolić im ją zweryfikować. Jednak znowu dyskusyjne pozostaje, dlaczego akurat kolor plam ma tu takie istotne znaczenie. Przecież każdy z wymienionych owoców pozostawia jakieś plamy. Problemem jest na przykład to, jak można je usunąć z ubrania. I tu dzieci mogłyby rozpocząć prawdziwe badania z różnymi substancjami: uprać zaplamioną rzecz w szarym mydle, proszku, posypać solą, kwaskiem cytrynowym itp.

W następnym przykładzie studentka zaplanowała wycieczkę na łąkę. Poniżej zamieszczony jest fragment karty pracy, jaką dostały dzieci.

Karta pracy – łąka

1. W pobliżu miejsca obserwacji odszukajcie trawy (tymotka, wiechlina łąkowa, mietlica pospolita, życica), których rysunki macie w kopercie. Przyjrzyjcie się im uważnie, zapamiętajcie ich nazwy, obejrzyjcie je pod lupą. Gdy je znajdziecie – potórcie kartkę w pobliżu rozpoznanej rośliny.
2. (...)

Jedno z zadań polegało na obserwacji roślin. Każde z dzieci otrzymało w kopercie ilustracje traw, które trzeba było odnaleźć w środowisku.

Jednak praca dzieci miała charakter odtwórczy – ich zadaniem było porównywanie ilustracji do rzeczywistych roślin. Nie zaplanowano badania, niczego nie trzeba było odkryć, ustalić, zweryfikować.

Z kolei przedstawiona niżej karta pracy zawiera bardzo interesujące, ale zupełnie nieproblemowe polecenia. Dzieci miały bowiem mierzyć temperaturę w różnych miejscach lasu, ale właściwie w jakim celu? Tego im nie ujawniono, bo nie postawiono problemu, który łączyłby się właśnie z mierzeniem temperatury. Podobnie też nie została wykorzystana okazja do badania na przykład związków między natężeniem światła a roślinnością w różnych miejscach lasu. Ostatnie polecenie dotyczące opisu drzewa miało również odtwórczy charakter. Karta pracy sprzyjała ustaleniom, *jak jest?* Natomiast dzieci nie miały badać, *dlaczego tak jest?*, z czym to się wiąże, na co wpływa, jakie daje korzyści, co uniemożliwia itd.

Karta pracy – Las

1. Zmierz temperaturę powietrza przed lasem, na skraju lasu i w głębi lasu. Zanotuj wyniki.
2. Określ, jakie jest natężenie światła w różnych częściach lasu.
3. (...)
4. Zaobserwuj jedną z roślin z wybranej warstwy lasu i opisz jej budowę.

Istotnym mankamentem w przygotowywanych przez studentów „konstruktywistycznych” zadaniach było uniemożliwianie dzieciom stawiania hipotez. W przedstawionym niżej przykładzie, będącym fragmentem scenariusza przeprowadzonej lekcji, zostało podkreślone miejsce blokowania myślenia dzieci.

Rozmowa wstępna:

- *Czy wiecie, w jakiej temperaturze lód zaczyna się topić? Możemy to sprawdzić przy pomocy specjalnego termometru*
- *Gdy lód się topi, to co powstaje? (woda)*
- *Sprawdźmy, gdzie szybciej lód topnieje [podkr. – M.N.] – w miejscu, gdzie jest ciepło, czy może w miejscu, gdzie jest chłodno?*

Doświadczenie do wykonania w grupach:

1. Tyle samo kostek lodu wrzuć do 2 szklanek.
2. Jedną z nich postaw na parapecie za oknem, a drugą na kaloryferze.
3. Zobacz, w której z nich lód szybciej stopniał.

Zaplanowane badanie miało dotyczyć zależności czasu topnienia lodu od temperatury. Jednakże w poleceniu już zawarta została sugestia, że lód „gdzieś” szybciej topniej. Lepiej byłoby, ażeby dzieci same mogły postawiły hipotezę. Pytanie w punkcie 3. mogłoby brzmieć: „Jak myślisz, co się stanie po 15 minutach”? Dalej na karcie pracy powinno być miejsce do jej zapisania. Następnie trzeba byłoby zapytać: „Co zaobserwowałeś”? I znowu miejsce na odpowiedź. A na końcu karty pracy: „Dlaczego tak się dzieje”?

Niżej przedstawiam jeszcze jeden przykład, w którym nie zaplanowano tak istotnego, z punktu widzenia konstruktywistów, elementu, jakim jest formułowanie hipotez przed rozpoczęciem badania.

4. Doświadczenie

- Użycie gliny, proszku do prania lub węgla drzewnego do zanieczyszczenia wody.
- Z dostępnych materiałów (lejki, wata, filtr do kawy, butelka z odciętym dnem) spróbujcie wykonać filtr, który pozwoli Wam oczyścić wodę. Możecie wykonać kilka filtrów.
- Spróbujcie oczyścić wodę za pomocą wykonanych filtrów.

Wnioski z obserwacji:

.....
.....
.....
.....

Dość typowym błędem obserwowanym w dokumentacji z praktyk pedagogicznych jest prezentowanie uczniom doświadczeń, zamiast organizowania ich indywidualnych działań. Obrazuje to fragment poniżej zamieszczony.

GRUPA III: Co się rozpuszcza w wodzie?

- I. Dzieci wspólnie z nauczycielem przedstawiają doświadczenie ukazujące zjawisko mieszania i rozpuszczania się różnych substancji w wodzie. Dzieci przygotowują różne masy sypkie (soda, sól, cukier, proszek do prania, olej roślinny, kasza, mąka, piasek) oraz 8 szklanych naczyń, w których jest woda. Pozostałe dzieci nazywają przedstawione substancje i obserwują zjawiska [podkr. – M.N.]. Po wymieszaniu wspólnie z nauczycielem stwierdzają, że: soda, sól, cukier i proszek do prania rozpuszczają się w wodzie. Kasza, mąka, piasek czynią ją mętną. Woda z proszkiem pieni się. Proszek czyni wodę mętną, białawą.

Studentka zaplanowała dość proste doświadczenia. Nie uwzględniła jednak, że czymś innym jest obserwować cudze działania, a czymś innym działać samodzielnie. Wyciąganie wniosków na podstawie obserwacji cudzych czynności jest zdecydowanie mniej wartościowe edukacyjnie niż ustalenia poczynione na podstawie własnych działań. Z podobną sytuacją mamy do czynienia również w następnym przykładzie.

5. Nauczyciel przeprowadza zabawę badawczą „Skąd się bierze deszcz?“, z której dzieci będą mogły same wyciągnąć wnioski [podkr. – M.N.]. Nauczycielka stawia na stole szklankę z czystą wodą. Dzieci za pomocą swoich zmysłów określają właściwości wody (bezbarwna, bez smaku, bezwonna). Następnie nauczycielka stawia na stole szklankę z bardzo gorącą wodą i prosi dzieci, aby zobaczyły, co dzieje się z tą wodą. Następnie nad szklanką kładzie talerzyk i prosi dzieci, żeby opisały, co się stało z gorącą wodą w szklance. Nauczyciel pomaga dzieciom, jeśli czegoś nie wiedzą, informuje je, że woda paruje (para jest przezroczysta i lotna). Na talerzyku zaczęły osadzać się krople i robiły się coraz większe i cięższe, i zaczęły opadać. Dzieci wiedzą teraz, skąd bierze się deszcz [podkr. – M.N.].

Aktywne konstruowanie znaczeń opiera się na osobistym zaangażowaniu w działanie. Wiele ze świetnych propozycji studenckich wymagało tylko drobnych korekt, by stały się na wskroś konstruktywistyczne. Taką sytuację obrazuje poniższy przykład:

Wychowawca przeprowadza z dziećmi doświadczenie dotyczące oszczędzania wody. Nauczycielka wyznacza dwójkę dzieci, które sprawdzą, ile wody można zużyć do mycia zębów. Jedno dziecko myje zęby przy odkręconym kranie w zlewie. Ma podłożoną miskę, żeby zobaczyć, ile wody się zużyło. Drugie dziecko myje zęby, mając wodę w kubeczku. Po zakończeniu mycia zębów dzieci porównują ilość zużytej wody. Uczniowie porównują i wyciągają wnioski.

By zaplanowane działania spełniły konstruktywistyczne wymogi, brakuje w nich dwóch niezmiernie istotnych elementów: stawiania przez dzieci hipotez zapoczątkowanych na przykład pytaniem: „Jak myślisz, kiedy zużywamy mniej wody podczas mycia zębów?”. I po drugie, każde dziecko powinno samodzielnie wykonać doświadczenie i zapisać jego rezultat. Wyciąganie wniosków może odbywać się wspólnie, jak zaproponowano w przykładzie, choć lepiej byłoby, żeby uczniowie najpierw indywidualnie odpowiedzieli w karcie pracy na pytanie: „Co z tego wynika?”. I dopiero potem razem przedyskutowali swoje wnioski. Pozwoliłoby to każdemu dziecku przejść samodzielnie przez wszystkie etapy badania naukowego.

Zakończenie

Konstruktywizm jest współcześnie bardzo pożądanym sposobem myślenia o wiedzy. Pojawiają się nowe wersje wykorzystania konstruktywizmu w pracy z dziećmi, jak na przykład hyper-konstruktywizm Grzegorza Karwasza²⁴ i zespołu osób z nim współpracujących. Jednakże tezy konstruktywizmu nie są łatwe do zastosowania w działaniach przedszkola czy szkoły. Podobnie dydaktyka konstruktywistyczna w dalszym ciągu stanowi ogromne wyzwanie realizacyjne w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego. Jest to jednak wyzwanie pociągające, bowiem stanowi szansę na postępową zmianę w edukacji. Organizowanie szkoły uwzględniającej osiągnięcia konstruktywizmu pozwala

²⁴ Por. np. G. Karwasz, *Między neo-realizmem a hyper-konstruktywizmem – strategie dydaktyczne dla XXI wieku*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2011, nr 3(15).

na kształtowanie jednostek przygotowanych do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, twórczych i samodzielnych w myśleniu. Dlatego należy uaktywnić namysł nad praktyką edukacyjną i podejmować stałe próby wykorzystywania okazji do działań konstruktywistycznych na poszczególnych etapach kształcenia.

Bibliografia

Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa 1988.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wydawnictwo WSP ZNP, Warszawa 2000.

Gołębniak D.B., *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005, nr 1(1).

Kalinowska M., *Matematyczne zadania problemowe – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Karwasz G., *Między neo-realizmem a hyper-konstruktywizmem – strategie dydaktyczne dla XXI wieku*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2011, nr 3(15).

Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, pod red. D. Klus-Stańskiej, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

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

Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969.

Lubomirska K., *Pedagogika interaktywna i konstruktywistyczna – teoria i praktyka*, [w:] *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, IBE, Warszawa.

Michalak R., *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.

Michalak R., *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Michalak R., Misiorna D., *Nauczyciel i uczeń w zmieniającej się szkole*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

OECD 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*, Teaching and Learning International Survey.

Philips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, GWP, Gdańsk 2003.

Piaget J.P., *Studia z psychologii dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998.

Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.

Nota o autorce

Marzenna Nowicka – dr hab., profesor Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Pracuje w Katedrze Wczesnej Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych. Specjalizuje się z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej, a jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień rozwoju i edukacji uczniów w wieku wczesnoszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem problematyki socjalizacji dziecka w warunkach szkoły. Autorka licznych artykułów z tego zakresu oraz książek: *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych* (2000), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* (razem z D. Klus-Stańską, 2005), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – Przestrzenie – Konceptualizacje* (2010) i książek pod redakcją: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia* (2002), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela* (2005).

Tomasz Borowiak, Joanna Borowiak

(Włocławek)

Opiekun praktyk studenckich w budowaniu kompetencji i warsztatu pracy przyszłych nauczycieli

Streszczenie

Artykuł przedstawia rolę opiekuna praktyk studenckich – wzorca i mentora w budowaniu kompetencji pedagogicznych i warsztatu pracy nauczycieli jutra. Istotne miejsce zajmuje tu obszar budowania relacji opiekun–praktykant oraz nauczyciel–uczeń. Rozważania stanowią pokłosie jednego z modułu szkoleń organizacyjno-metodycznych przeprowadzonych z nauczycielami-opiekunami praktyk studenckich realizowanych na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach projektu realizowanego przez PWSZ we Włocławku pt. „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”.

Materiał prezentuje i omawia zagadnienia związane z nabywaniem przez nauczycieli umiejętności warsztatowych w pracy z jednostką i grupą. Przybliża problematykę przygotowania merytorycznego i praktycznego studentów kierunków pedagogicznych, specjalności nauczycielskich do pełnienia roli zawodowej nauczyciela. Podejmuje także ważne kwestie dotyczące osoby nauczyciela-opiekuna praktyk, jako mistrza prowadzącego za rękę, w przygotowaniu studentów do pełnienia przyszłej roli zawodowej. Istotny element artykułu stanowi raport z zajęć warsztatowych przeprowadzonych z nauczycielami pełniącymi rolę opiekunów praktyk odbywanych przez studentów w przedszkolu i szkole podstawowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej wraz z konkluzjami praktyków na powyższy temat.

Słowa kluczowe: nauczyciel, opiekun praktyk, student, komunikacja interpersonalna, rozwój, kompetencje, przedszkole, szkoła.

Summary

This article presents the role of students' tutor – master and mentor in building the competence and pedagogical workshop of the teachers of tomorrow. The key role in here plays the relationships in the area supervisor–trainee and teacher–student relationship. Considerations are the aftermath of one of the organizational – methodical training module conducted with teachers-student tutors during ongoing early school and kindergarten education in the project implemented by the State Higher Vocational School in Włocławek (PWSZ) „Good practice is the best teacher”. The material presents and discusses issues related to the acquisition of technical skills by teachers working with an individual and a group. It approximates the problem of technical and practical preparation of Pedagogical Studies students of teachers faculties to act as a professional teacher. It also takes into consideration the important issues relating to the person of a teacher-tutor practice as a master teacher, in preparing students to perform a future professional role. An important element of the article is a report from the workshop held with the teachers that act as tutors of the practices undertaken by students in kindergarten and primary school at the stage of early childhood education, along with the conclusions of practitioners on the subject.

Key words: teacher, tutor, student, interpersonal communication, development, competence, kindergarten, school.

Wprowadzenie

Podjmując kształcenie na kierunkach i specjalnościach pedagogicznych, kandydaci do zawodu nauczyciela zdobywają niezbędną wiedzę merytoryczną dotyczącą nauczanego przedmiotu, nabywają i rozwijają kompetencje osobiste i społeczne w zakresie relacji interpersonalnych, w tym radzenia sobie w sytuacjach trudnych w pracy z dziećmi i młodzieżą. Ostatnie z tych umiejętności powinny być budowane i doskonalone przez każdego nauczyciela, a także przekazywane studentom w trakcie realizacji praktyk.

Praktyki studenckie stanowią formę konfrontowania wiedzy związanej ze studiowaną specjalnością z posiadanymi predyspozycjami

i wykształconymi w toku studiów umiejętnościami. Ich odbycie jest obowiązkiem studenta – kandydata do zawodu nauczycielskiego. Opiekun praktyk studenckich jako doświadczony nauczyciel, mistrz w zawodzie jest współodpowiedzialny za przygotowanie studentów-praktykantów do jak najlepszego pełnienia roli zawodowej. W trakcie trwania praktyk odbywa się weryfikacja wiedzy teoretycznej studenta z jego umiejętnościami warsztatowymi w pracy z jednostką i grupą. W pracy zawodowej nauczyciela budowanie właściwych relacji międzyludzkich opartych na dialogu i podmiotowości jest zagadnieniem podstawowym. Dobry nauczyciel w trakcie rozwoju zawodowego powinien uczyć się ich, stale je rozwijać, a także umiejętnie przekazywać innym.

Funkcja opiekuna praktyk pedagogicznych, choć niezwykle ważna, to często jest niedoceniana w środowisku oświatowym. Od nauczycieli przyjmujących na siebie te szczególne obowiązki zależy w dużym stopniu możliwość sprawdzenia przez studentów wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie studiów w realnym kontakcie z uczniem. Rola opiekuna praktyk studenckich jest szczególnie trudna w związku ze zmianami dynamicznie zachodzącymi w edukacji. Dlatego nauczyciel-opiekun praktyk studenckich powinien być refleksyjnym praktykiem, który zastanawia się nad tym, jaką wiedzę i umiejętności przekazuje nauczycielom jutra. To opiekunowie praktyk z ramienia szkoły wprowadzają studenta w środowisko przedszkolne, szkolne i pozaszkolne uczniów, pomagają w planowaniu ich własnego rozwoju, uczą ich właściwego budowania relacji z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami, stając się po części współodpowiedzialnymi za przygotowanie studentów-praktykantów do pełnienia roli zawodowej nauczyciela. Nie jest to łatwe zadanie, ponieważ w trakcie trwania praktyk ma miejsce rzeczywista konfrontacja wiedzy teoretycznej studenta z jego umiejętnościami warsztatowymi, umiejętnością pracy z jednostką i z grupą.

Rozwój i budowanie kompetencji nauczyciela

Kluczowymi czynnikami warunkującymi właściwą realizację roli zawodowej nauczyciela są ustawiczny rozwój zawodowy i osobisty oraz budowanie kompetencji, w tym umiejętności komunikacji z podmiotami edukacji. Rola zawodowa nauczyciela, jego miejsce w społeczności dzieci i młodzieży, znaczenie w kulturze podlegały ewolucji.

Termin 'nauczyciel' zawsze łączony był z osobą, która nauczała, pełniła w wychowaniu dzieci zadania edukacyjne. Wraz ze wzrostem znaczenia edukacji podejmowano próby scharakteryzowania osobowości nauczyciela i określenia kryteriów efektywności jego pracy. Powstawały różne ujęcia wizerunku nauczyciela, według których różne czynniki stanowiły o cechach dobrego nauczyciela:

- w ujęciu psychologicznym – cechy osobowościowe,
- w ujęciu technologicznym – kompetencje,
- w ujęciu humanistycznym – indywidualność i niepowtarzalność,
- w ujęciu socjologicznym pełnienie roli zawodowej (struktury oczekiwań przyjmującej postać norm i zasad działania)¹.

Według W. Okonia nauczyciel to osoba, która uczy innych – przekazuje wiadomości lub naucza, jak żyć. Znaczenie pierwsze, pod wpływem pojawiających się w pedagogice nowych tendencji, ewoluowało i stało się bliższe drugiemu znaczeniu. Współczesny nauczyciel staje się zatem tym, który nie tylko naucza, ale wychowuje i stwarza możliwości rozwoju swoim podopiecznym. Rezultaty oddziaływań nauczyciela i ich jakość są uzależnione od indywidualnych dyspozycji uczniów, realizowanego programu kształcenia i przyjętych celów wychowania². Decydująca rola przypada tu osobie nauczyciela. Jako szczególnie istotna i odpowiedzialna jawi się, gdy nauczyciel ów jest jednocześnie opiekunem praktyk studenckich i jako mistrz w zawodzie towarzyszy kandydatowi do stanu nauczycielskiego – nauczycielowi jutra – w nabywaniu pierwszych doświadczeń w pracy z dziećmi.

¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 46.

² Zob.: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 268.

Czynnikiem warunkującym właściwe wypełnianie misji zawodowej nauczyciela jest ciągły rozwój. Stanowi on podstawę nie tylko uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego³, ale także zapewnia poczucie własnej wartości dzięki nabywaniu nowych kompetencji ułatwiających przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności uczniów.

Termin 'rozwój' występuje często w języku potocznym. Jego zdefiniowanie okazuje się trudne właśnie ze względu na ową powszechność użycia powodującą wielość znaczeń. Rozwój bywa określany najogólniej jako długotrwały proces ukierunkowanych zmian⁴. Według W. Okonia przyjmuje formę procesu zakładającego występowanie zmian ilościowych i jakościowych. Przemiany w procesie następują pod wpływem wzajemnego oddziaływania czynników wewnątrz danego przedmiotu oraz czynników środowiskowych⁵.

Rozwój zawodowy nauczyciela, pojmowany jako uporządkowany i systematycznie postępujący proces zmian, odbywa się w obszarze postaw osobistych, koncepcji wychowawczo-dydaktycznych, wiedzy i umiejętności. Rozwój zawodowy i osobisty nauczyciela nie tylko przenikają się, ale też stymulują się wzajemnie, zmierzając do „optymalizacji jego efektywności zawodowej i osobistej satysfakcji z pracy”⁶.

Mistrzostwo w zawodzie nauczyciela oprócz nieprzerwanego, ciągłego samodoskonalenia wymaga także dobrze rozwiniętych umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej – odczytywania i wysyłania komunikatów werbalnych, jak i niewerbalnych. Błędy i bariery komunikacyjne uniemożliwiają porozumienie z uczniami i innymi uczestnikami procesu edukacji.

³ Pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych, uczestnictwo w różnorodnych formach szkoleń, umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, uzyskiwanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej i wychowawczej stanowią wymagania stawiane nauczycielom ubiegającym się o poszczególne stopnie awansu zawodowego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, DzU z 2007 r., nr 214, poz. 1580.

⁴ Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa–Kraków 2004, s. 16.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik ...*, s. 360.

⁶ M. Grondas, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Szkolenie ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli – materiały edukacyjne MENiS*, s. 2.

Komunikacja (z łac. *communicatio*) oznacza współdziałanie, rozmowę. W ujęciu szerokim to proces komunikowania, wymiany, zachodzących interakcji. Za podstawowy model komunikacji powszechnie przyjmuje się dwóch partnerów, z których jeden nadaje informację (kodowanie i emisja), drugi ją odbiera (recepcja) i odczytuje (dekodowanie). Informacje zawarte w komunikacie mogą być przekazywane za pośrednictwem różnych kanałów: akustycznego, wizualnego, węchowego. Warunkiem wystąpienia prawidłowego komunikatu jest opanowanie kodu przez jego obydwu uczestników – poznanie sygnałów i towarzyszących im reguł. W pedagogice istotne miejsce zajmuje komunikacja interpersonalna, stanowiąca formę wymiany informacji pomiędzy nadawcą komunikatu z nastawieniem osiągnięcia zmiany zachowania jego odbiorcy⁷. Analizę procesu komunikacyjnego zajmuje się teoria komunikacji jako składowa teorii informacji. Wyróżnia się dwa podstawowe typy komunikacji interpersonalnej:

- komunikowanie – wysyłanie komunikatu określonej treści w przestrzeń informacyjną z intencją, że zostanie on odebrany (np. dzieło sztuki, program telewizyjny itp.);
- komunikowanie się – w formie dialogu, dyskusji, prowadzenia negocjacji. W tego typu komunikacji zachodzi sprzężenie zwrotne polegające na czasowym odwróceniu ról – reakcja odbiorcy na komunikat nadawcy⁸.

Z procesem komunikacji interpersonalnej wiążą się ściśle umiejętności interpersonalne, rozumiane jako zdolność do efektywnego funkcjonowania społecznego. Są to złożone umiejętności warunkujące radzenie sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w ramach treningu społecznego. W pojęciu 'umiejętności interpersonalne' mieszczą się: pewność siebie, budowanie autorytetu, asertywność, perswazja, umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność prowadzenia grupy, konsekwencja

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 188. Por.: Z. Chlewiński, A. Hankata, M. Jagodzińska, B. Mazurek, *Psychologia pamięci*, Warszawa 1997, s. 204-205.

⁸ Por.: A. Augustynek, *Komunikacja interpersonalna*. Protokół dostępu: <http://www.psychologia.net.pl/> [dostęp: 24.10.2009 r.].

w działaniu. Umiejętności te stanowią składowe kompetencji zawodowych, które na drodze ustawicznego rozwoju zapewnią wysokie efekty kształcenia i wychowania oraz spełnienie zawodowe nauczyciela.

Cechy dobrego nauczyciela w świetle humanistycznej koncepcji kształcenia

Budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy i w jego ramach reformowanie systemu edukacji narodowej wymaga bardzo dobrze przygotowanych nauczycieli zarówno w zakresie nauczanego przedmiotu, jak i umiejętności warsztatowych w pracy z jednostką oraz z grupą. Zmiany w edukacji wymagają trafnego określenia zadań dla systemu kształcenia nauczycieli. Nauczyciele powinni posiadać wysokie kompetencje zawodowe, umiejętności gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, podejmowania decyzji oraz skutecznego działania⁹. Istotnymi są również takie cechy, jak rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy. Nie mogą oni nie umieć wychowywać dzieci i młodzieży w duchu pokoju, wolności, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, norm prawnych, potrzeb humanistycznych itp.¹⁰

Podstawowym zagadnieniem, z którym nauczyciel styka się w swojej pracy, jest pojęcie 'zmiana'. Aby dobrze przygotować ucznia i studenta-praktykanta do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, należy stale zastanawiać się nad tym, jakiego ucznia chcemy mieć w przyszłości oraz jakie cechy powinien posiadać przyszły nauczyciel.

Nauczyciel-opiekun powinien stanowić wzór do naśladowania dla studenta-praktykanta. Warto w tym miejscu zastanowić się nad tym, co jest istotą bycia dobrym nauczycielem? Odpowiedzią może stać się analiza rozważań J.W. Dawida, według którego bycie dobrym nauczy-

⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń 2005, s. 214.

¹⁰ Tamże, s. 214.

cielem oparte jest o miłość dusz. „Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczycieli z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie jego własnego osobistego życia”¹¹. „Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który o życiu tym decyduje, może być i jest czasem jakiś jeden nauczyciel”¹².

Podstawową funkcją nauczyciela¹³ realizującego proces wychowania jest organizowanie życia i działania dzieci. Nauczyciel pełni również funkcję organizatora i przewodnika oraz partnera dzieci¹⁴. Zmiany mające miejsce w oświacie sprawiają, że nauczyciele przedszkola i szkoły powinni przyjąć na siebie funkcję osoby wspierającej i wspomagającej rozwój dzieci i młodzieży. W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące funkcje nauczyciela:

- organizowanie samodzielnych doświadczeń dziecka;
- projektowanie zadań wykonywanych przez dziecko;
- sterowanie ćwiczeniami dziecka;
- inicjowanie i prowadzenie dialogów, opowiadań, stawianie i rozwiązywanie zagadek, objaśnianie i instruowanie, porozumiewanie się z dziećmi oraz ułatwianie im komunikowania się między sobą, stosowanie założeń kultury żywego słowa;
- prowadzenie pokazów i obserwacji;
- oddziaływanie przykładem osobistym;

¹¹ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1959, s. 36.

¹² Tamże, s. 38.

¹³ O funkcjach nauczyciela realizowanych w związku z celami i zadaniami pisze A. Klim-Klimaszewska. Zob.: A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 160.

¹⁴ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 160.

- udostępnianie prac z zakresu sztuk plastycznych;
- wykorzystywanie utworów muzycznych¹⁵.

Wymienione wyżej funkcje stanowią system funkcji nadrzędnych. Funkcje nauczyciela powiązane są z preferowanymi przez niego metodami realizacji podstawowych czynności zawodowych.

Biorąc pod uwagę stosowane formy pracy, wyróżnia się między innymi następujące funkcje pedagogów przedszkolnych:

- stwarzanie sytuacji zabawowej,
- stwarzanie innej aktywności dowolnej,
- sterowanie czynnościami obsługowymi i samoobsługowymi dzieci,
- projektowanie czynności wychowawczo-dydaktycznych,
- kształtowanie stosunku do pracy,
- przejawianie troski o relaks dzieci,
- organizowanie uroczystości,
- prowadzenie kontaktów okolicznościowych¹⁶.

Dokonując próby klasyfikacji funkcji pedagogicznych nauczycieli, wskazuje się na ich wielość, stąd nie dopracowano się klasyfikacji wystarczającej. Wyodrębnione stanowią ogniwo pośrednie dla systemu specyficznych funkcji zawodowych nauczyciela, które ewoluowały wraz ze wzrostem wiedzy o nauczycielu, specyfice jego pracy, w powiązaniu ze zmianami kulturowymi, społecznymi i cywilizacyjnymi.

Współcześnie kształcenie nauczycieli podlega dużemu zróżnicowaniu. Zdaniem H. Kwiatkowskiej związane jest to z określeniem podstaw skuteczności edukacji, których poszukuje się w tradycji narodowej, rozwoju nauk pedagogicznych i nowoczesnych technologiach. Nie bez znaczenia są też wymagania rynku pracy, zmienione oczekiwania pracodawców, a wreszcie jakość kandydatów na studia, i ich nowe oczekiwania edukacyjne – korelujące z powyższymi. Poszczególne orientacje w kształceniu nauczycieli mają swoją podstawę teoretyczną w głównych kierunkach psychologicznych¹⁷.

¹⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 160-161.

¹⁶ Tamże, s. 161.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 47.

Warto w tym miejscu wskazać na humanistyczną koncepcję kształcenia nauczycieli, powstałą na gruncie założeń psychologii humanistycznej, a poszukującej odpowiedzi na pytanie o dobre nauczanie, a co się z tym ściśle wiąże – o dobrego nauczyciela. Takie podejście do uczenia nazwano edukacją humanistyczną. Łączy ona praktykę edukacyjną z humanistycznym podejściem do człowieka szanującym poczucie wolności, własnej wartości, godności i niepowtarzalności ucznia w procesie edukacji. Powyższy model edukacji skoncentrowany jest na uczniu, podczas gdy model tradycyjny koncentruje się na nauczycielu¹⁸.

Przedstawiciel humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli A.W. Combs za niewłaściwą uznaje koncepcję kształcenia nauczycieli według wyidealizowanej struktury – cech tzw. dobrego nauczyciela. Jego zdaniem praktyka kształcenia nauczycieli powinna wywodzić się z założeń teoretycznych, a koncepcje ich kształcenia nie powinny utożsamiać fachowości nauczycieli wyłącznie z wyuczonymi kompetencjami. Dobre nauczanie nie jest prostą wypadkową nawet najdalej idących ćwiczeń i wykształconych sprawności, cech charakteru nauczyciela czy rezultatem odpowiednio stosowanych w pracy technik i metod kształcenia¹⁹.

Zmian w sposobie myślenia o pracy nauczyciela i formach jego kształcenia autor dokonuje przez pryzmat trzech zasad psychologii humanistycznej. W myśl pierwszej z nich zachowanie człowieka stanowi wynik jego pola percepcji, w szczególności tego:

- jak postrzega siebie;
- jak definiuje sytuację, w której się znajduje;
- jakie widzi zależności pomiędzy wynikiem postrzegania siebie a zdefiniowaną sytuacją.

Przyczyn zachowania człowieka należy zatem poszukiwać w spostrzeżeniach czynionych przez podmiot, w odbiorze znaczeń, jakie przypisuje rzeczom i zachowaniom. W myśl pierwszej zasady, *kształcenie nauczycieli powinno być nakierowane bardziej na ich osobowość niż kom-*

¹⁸ Por.: I. Gryniuk-Toruń, *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*. Protokół dostępu: <http://www.psychologia.net.pl/> [dostęp: 10.04.2007 r.].

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 85.

petencje. Z przedstawionych powyżej rodzajów percepcji najważniejsze jest postrzeganie samego siebie. Myślenie o sobie jest wyznacznikiem zachowań, sposobu bycia i działania. Pamiętać należy, że człowiek nie przychodzi na świat z ukształtowanym wyobrażeniem o sobie, a stanowi rezultat funkcjonowania w społeczeństwie. W myśl drugiej zasady kształcenie nauczycieli powinno stanowić dla nich źródło pozytywnych doświadczeń o sobie jako człowieku (nauczycielu). Trzecia zasada odnosi się do poczucia własnej wartości nauczyciela jako źródła motywacji i impulsu do działania i rozwoju. W myśl powyższego pryzmat założeń kształcenia nauczycieli powinien stanowić percepcyjny świat studenta-kandydata do zawodu nauczycielskiego²⁰.

Według A.W. Combsa o byciu dobrym nauczycielem rozstrzyga pozytywne postrzeganie siebie, zasób pozytywnych doświadczeń dotyczących własnej osoby, co daje odwagę i pozwala na bycie autentycznym. Dobry nauczyciel jest też znawcą treści nauczanego przedmiotu, a przede wszystkim metod ich nauczania, umiejętnym organizatorem procesu nauczania–uczenia się. Dobry nauczyciel stanowi odzwierciedlenie założonej koncepcji kształcenia, a jest jednostką twórczą, indywidualnością, której rozwój stanowi nadrzędny cel koncepcji. Nauczycielem nikt nie staje się w momencie ukończenia specjalistycznych studiów i odbioru dyplomu. A.W. Combs mówi o trwającym w czasie, indywidualnym procesie stawania się nauczycielem – ciągłym odkrywaniu siebie, poznawaniu. „Możemy formalnie zdefiniować efektywnego nauczyciela jako unikatową istotę ludzką, która nauczyła się używać siebie jako efektywnego i skutecznego narzędzia w celu osiągnięcia własnych i społecznych zamierzeń w procesie nauczania innych”²¹.

Dobry nauczyciel to autor działań przynoszących pozytywne efekty dla edukacji i podnoszących jej jakość. Posiada wiedzę psychologiczną, dzięki czemu rozumie mechanizmy zachowań własnych i uczniów. Jest świadomy tego, że to, co dzieje się w klasie, zależy od znaczeń wzajem-

²⁰ Tamże, s. 86.

²¹ Tamże, s. 87.

nie przypisywanych zachowaniom uczniów i nauczyciela. Autor wizji dobrego nauczyciela wysuwa konkretne wnioski dla praktyki kształcenia nauczycieli:

- świat percepcji nauczyciela i świat percepcji ucznia powinny być przedmiotem poważnego zainteresowania programów kształcenia nauczycieli;
- istotny problem w kształceniu nauczycieli stanowi selekcja do zawodu – należy brać pod uwagę metody jakościowe, badające orientację percepcyjną, uznawane wartości, umiejętność komunikowania się i otwartość na drugiego człowieka²².

Poszukując odpowiedzi dotyczącej wyboru koncepcji kształcenia nauczycieli, natrafiamy wciąż na wiele pytań bez odpowiedzi, dylematów powstających w momencie zderzenia się teorii z praktyką, na linii pomiędzy „Co wiem?” a „Jak powinienem działać?”. Żadna z teorii nie przygotowuje nauczyciela do każdej sytuacji pedagogicznej i nie da recepty na rozwiązanie sytuacji problemowych. Praktyka pedagogiczna, w przypadku nauczycieli autentycznych, poszukujących i zdążających ku nowo nakreślanym celom, sprzyjać będzie rozwojowi umiejętności pomocnych w sytuacjach trudnych. Życie pisze scenariusze, w których ujawnia się samotność nauczyciela i konieczność podejmowania przez niego personalnych decyzji, za które sam ponosi odpowiedzialność.

²² Tamże, s. 89.

Kształcenie umiejętności interpersonalnych nauczyciela i praktykanta

W praktyce pedagogicznej nabywanie umiejętności interpersonalnych stanowi poza wszelkim sporem kompetencję kluczową nauczycieli. Umiejętności interpersonalne służą nauczycielowi do utrzymywania kontaktów z innymi ludźmi na jak najlepszym poziomie i decydują o tym, w jaki sposób wywiera on wpływ na innych oraz jak sam przyjmuje wpływy pochodzące od innych ludzi.

W literaturze pojęcie 'umiejętności interpersonalne' rozumiane jest jako zespół zachowań wobec innych osób, którym to zachowaniom przyświecają intencje (leżące u podstaw zachowań) i stosunek do drugiego człowieka. Umiejętności interpersonalne obejmują w szerokim znaczeniu poznawanie się ludzi, usprawniają komunikowanie się, rozwiązywanie problemów czy niesienie pomocy²³. Do podstawowych problemów w umiejętnościach interpersonalnych możemy zaliczyć: nadmierną dominację i kontrolowanie innych (pouczanie, manipulowanie), narzucanie się, nadmierną otwartość i narzucanie się, łatwowierność i nadmierne dostosowywanie się, brak asertywności, społeczne wycofywanie się, chłód w kontaktach społecznych (brak bliskości) itp.

Do wybranych umiejętności interpersonalnych niezbędnych w pracy nauczyciela należy umiejętność nawiązywania kontaktu – otwartość na innych. W zakres tej umiejętności wchodzi wiele zachowań niewerbalnych, w których ujawnia się zainteresowanie drugą osobą, pozytywne do niego nastawienie. Komunikaty niewerbalne kierowane do uczniów odgrywają silniejszą rolę niż komunikaty werbalne – ustne czy pisemne. Ton głosu, jego zabarwienie, mimika twarzy i gest mówią więcej niż słowo. Dlatego nauczyciele powinni szczególnie uważać na tę formę komunikowania się z uczniami.

Do repertuaru zachowań składających się na umiejętność nawiązywania kontaktu zaliczyć można:

²³ Zob.: K. Baławejder, *Umiejętności interpersonalne w niesieniu pomocy*, [w:] *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Otrębska-Popiołek, Katowice 1996, s. 46-47.

- podejście do kogoś;
- uśmiechnięcie się;
- wymiana porozumiewawczych spojrzeń, okazywanie swojego zainteresowania drugą osobą;
- nawiązanie, rozpoczęcie rozmowy;
- zwracanie uwagi na stan psychiczny, nastrój drugiej osoby i uwzględnienie go w swoich zachowaniach;
- reagowanie na zmiany zachodzące w drugiej osobie (w jej uczuciach);
- współbrzmienie „emocjonalne” z drugą osobą (wyrażanie zrozumienia dla jej nastroju);
- stwarzanie klimatu ułatwiającego swobodną wymianę poglądów;
- ujawnianie własnych poglądów i uczuć, które pojawiają się w kontakcie z drugą osobą;
- okazywanie zaufania drugiej osobie;
- staranie się o bycie godnym zaufania i wiarygodnym w oczach drugiej osoby;
- bycie szczerym i autentycznym;
- wybranie miejsca i czasu kontaktowania się dogodnego dla drugiej osoby²⁴.

W przypadku komunikatów werbalnych istota komunikowania się polega na efektywnej wymianie myśli między kontaktującymi się osobami. Stan taki prowadzi do wzajemnego zrozumienia się uczestników spotkania. W zakres tej umiejętności wchodzi otwarte, jasne wyrażanie własnych myśli, intencji oraz uczuć, jak i szczerze, taktowne reagowanie na komunikaty partnera. W umiejętnym komunikowaniu się ważną rolę odgrywają wypowiedzi rozumiejące. Do zachowań wchodzących w skład umiejętności komunikowania się można zaliczyć:

- jasne i konkretne formułowanie komunikatu;
- otwarte i bezpośrednie wyrażanie swego stanowiska;
- dobieranie języka i stylu wypowiedzi zrozumiałych dla drugiej osoby;

²⁴ Tamże, s. 49-50.

- zachowanie zgodności między komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi;
- dostosowanie tempa mówienia oraz sposobu ekspresji opinii i uczuć do możliwości odbioru drugiej osoby;
- dbanie o to, aby komunikowanie się było dwustronne;
- uważne słuchanie ze zrozumieniem intencji drugiej osoby;
- zwracanie uwagi na werbalne i niewerbalne komunikaty drugiej osoby;
- udzielanie informacji odnośnie konkretnych zachowań, a nie ogólnych właściwości;
- informowanie o uczuciach, jakie wywołuje zachowanie drugiej osoby (unikanie formułowania ocen, rad czy zaleceń);
- informowanie o pozytywnych i negatywnych konsekwencjach zachowań drugiej osoby;
- bezpośrednie przekazywanie informacji (unikanie pośrednictwa osób trzecich);
- przekazywanie informacji aktualnych (unikanie odraczania ich w czasie)²⁵.

Komunikacja interpersonalna to także umiejętność słuchania, ujawniania emocji, bycia tolerancyjnym, dawania poczucia bezpieczeństwa, niesienia pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Umiejętność słuchania polega na skupieniu i podążaniu za drugą osobą. Do zachowań wchodzących w skład umiejętności słuchania zaliczyć można:

- słuchanie z uwagą, koncentracją na drugiej osobie;
- okazywanie zainteresowania wypowiedziami drugiej osoby przez zachowania zarówno niewerbalne (np. kiwanie głową, patrzenie na rozmówcę), jak i werbalne (np. potakiwanie, stawianie pytań)²⁶.

Ważnym elementem warunkującym efektywność komunikacji jest umiejętność uważnego i aktywnego słuchania (nie tylko słyszenia), a także pokazywania rozmówcy zainteresowania tym, co on mówi. Aktywne słuchanie przejawia się w formie werbalnej, jak i niewerbalnej.

²⁵ Tamże, s. 50-51.

²⁶ Tamże, s. 51.

Powtarzanie, parafrazowanie, potakiwanie, uśmiech, zdziwienie to tylko niektóre z możliwych do zastosowania sygnałów świadczących o aktywnym słuchaniu. Samo słuchanie jest czynnością selektywną, która obejmuje czynności receptorów słuchowych, jak również proces interpretacji bodźców słuchowych.

Błędem w odbiorze treści przekazu można zapobiec, kształcąc w sobie umiejętność uważnego i aktywnego słuchania. Żeby to osiągnąć, trzeba pamiętać, by:

- nie przerywać rozmówcy i pozwolić mu wypowiedzieć się do końca (często najważniejsza informacja podawana jest na koniec komunikatu);
- parafrazować wypowiedź własnymi słowami i precyzować ją, zadając pytania;
- nie interpretować wyrwanego z kontekstu fragmentu przekazu;
- dzielić się z odbiorcą odczuciami, posiadaną wiedzą i doświadczeniami;
- słuchać z nastawieniem na pełne zrozumienie emocji i motywacji rozmówcy²⁷.

Zastosowanie wiedzy teoretycznej w działaniu – raport z przeprowadzonych zajęć

Zdefiniowanie roli opiekuna praktyk studenckich, mistrza w zawodzie i mentora, stanowiło przedmiot zajęć realizowanych z nauczycielami-opiekunami praktyk studenckich w ramach projektu PWSZ we Włocławku „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”. Zajęcia te miały na celu wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli w pełnieniu roli opiekuna, zwłaszcza w obszarze wspierania studentów w budowaniu właściwych relacji nauczyciel–uczeń. Podczas cyklu spotkań z czterdziestoosobową grupą praktyków poruszono zagadnienia celu pracy nauczyciela, stojących przed nim zadań, odpowiedzialności nauczyciela, komunikacji

²⁷ Zob.: A. Augustynek, *Komunikacja interpersonalna*. Protokół dostępu: <http://www.psychologia.net.pl/> [dostęp: 24.10.2009 r.].

interpersonalnej z uczniem, rodzicem i studentem. Omówiono sposoby usprawniania komunikacji werbalnej i niewerbalnej, problematykę stresu w pracy nauczyciela (a co za tym idzie – formy i metody relaksu), a także zagadnienia dotyczące samoświadomości nauczyciela w aspekcie poszerzania własnych umiejętności na drodze samorozwoju.

Podczas zajęć przeprowadzonych z opiekunami praktyk studenckich analizie poddano sytuacje możliwe i niemożliwe do zaakceptowania przez nauczyciela. Podstawą teoretyczną niniejszych ćwiczeń były założenia T. Gordona. Zdaniem tego autora stosunki pomiędzy uczniem, nauczycielem i studentem są dobre, jeżeli cechuje je:

- otwartość i przejrzystość pozwalające na ryzyko bezpośredniości i uczciwości we wzajemnych kontaktach;
- wzajemna troska;
- świadomość, że jest się cenionym i dostrzeganym przez drugą osobę;
- wzajemna zależność (będąca przeciwieństwem zależności jednostronnej);
- poszanowanie odrębności pozwalające obu stronom na rozwój swych twórczych zamierzeń i indywidualności;
- wzajemne uwzględnianie potrzeb, tak by nic nie działało się kosztem któregoś ze stron²⁸.

Każdy nauczyciel może poprawić swoje stosunki z uczniami, tak aby stały się one bardziej otwarte, nacechowane wzajemną troską, bardziej współzależne, w większym stopniu uwzględniające odrębność i bardziej satysfakcjonujące. Z tej perspektywy stosunki nauczyciela-opiekuna praktyk ze studentami-praktykantami mogą stać się pozytywne, jeśli będą oparte o przedstawione wyżej założenia.

Kolejny element zajęć obejmował sytuacje problemowe, trudne, na jakie nauczyciel napotyka w swojej pracy z uczniami i w kontaktach z rodzicami. Uczestnicy zastanawiali się, co można w takich sytuacjach zrobić, jak należy właściwie reagować i jakie sposoby interwencji prezentować studentom? Uznano, że podstawą budowania właściwych re-

²⁸ Por.: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 38.

lacji z innymi jest tworzenie jasnych i przejrzystych reguł współpracy. Są one bowiem wyrażeniami określającymi, jakiego postępowania oczekuje się od uczniów, a także od praktykantów. Reguły postępowania, często w formie kontraktu, powinny być przedstawiane uczniom w sposób pisemny, a ich wprowadzanie przez nauczyciela lub ustalanie wspólnie z uczniami przybiera postać zawierania umowy. Ustanawianie reguł ma postać umowy społecznej zawieranej przez nauczyciela z uczniami. Takie podejście zakłada, że ustalone i wprowadzane w życie reguły obowiązują wszystkie umawiające się strony²⁹.

Niektórzy nauczyciele stosujący tę metodę twierdzili, że sprawdza się ona w praktyce edukacyjnej. Dla jej powodzenia za istotne uznali to, by zapoznawać z nią rodziców, a nawet zaprosić ich do dyskusji na przykład nad kształtem kontraktu. W sytuacji praktyk studenckich opiekun powinien reguły współpracy wypracować razem ze studentami.

Inny punkt spotkań z nauczycielami-opiekunami praktyk stanowiła nauka technik radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, w tym zagadnienia dotyczące treningu asertywności oraz negocjacji. Nauczyciele w oparciu o metody aktywne ćwiczyli własną asertywność oraz umiejętność stosowania technik negocjacyjnych, co wbrew pozorom nie okazało się łatwym zadaniem. Uczestnicy zajęć, na podstawie własnych doświadczeń zawodowych, dokonywali analizy sytuacji trudnych i stresujących w pracy nauczyciela, rozważali przyczyny ich powstawania i najlepsze sposoby rozwiązywania. Uczyli się także sztuki niwelowania nadmiernego stresu poprzez zastosowanie różnorodnych technik relaksacyjnych.

W literaturze przedmiotu stres definiowany jest w różny sposób. W rozumieniu potocznym utożsamiany jest z nieprzyjemnymi reakcjami emocjonalnymi, ze zdenerwowaniem, napięciem oraz z trudną sytuacją, która wywołuje te uczucia. W ujęciu naukowym (do nauk społecznych i zdrowotnych termin 'stres' wprowadził w 1926 r. H. Selye) stres to „zespół specyficznych i niespecyficznych reakcji organizmu na zdarze-

²⁹ P. Wiliński, *Dyscyplina i ład w klasie*, [w:] A. Brzezińska, *Materiały pomocnicze z psychologii*, Toruń 2000, s. 83.

nia bodźcowe, które zakłócają jego równowagę i wystawiają na poważną próbę lub przekraczają jego zdolność radzenia sobie”³⁰. Nauczyciel, uczeń i student-praktykant przebywają w środowisku, w którym stres jest obserwowany w różnych sytuacjach. Nauczyciele na co dzień żyją pod silną presją fizyczną i psychiczną, a po kilku latach pracy wielu z nich czuje się „wypalonymi” – wskazuje się nawet na pojęcie „wypalenia zawodowego nauczycieli”. Nauka radzenia sobie w trudnych sytuacjach w szkole jest koniecznością.

W trakcie zajęć nauczyciele-opiekunowie praktyk studenckich dokonwali opisu różnych sytuacji stresowych, którym podlegali w relacjach z uczniami i z rodzicami. Sytuacje opisywane przez nauczycieli były analizowane pod kątem radzenia sobie z nimi, a także odgrywane przez nauczycieli na zasadzie psychodramy. W trakcie zajęć zwracano uwagę na rolę ćwiczeń odprężających, relaksacyjnych. Ćwiczenia takie służą wprowadzeniu przyjaznej atmosfery do nauki. Stworzenie pozytywnego klimatu nauczania w oparciu o zastosowanie relaksacji jest podkreślane zwłaszcza przez C.R. Rogera w jego teorii ukierunkowania się na człowieka. Według tego autora warunkiem podstawowym rozwoju osobowości człowieka jest interakcja z innymi ludźmi³¹.

W wyniku analiz teoretycznych i praktycznych oddziaływań (z zastosowaniem psychodramy) wysnuto stwierdzenie, że najważniejsze zadanie nauczyciela polega nie na uczeniu, ale na indywidualnym stymulowaniu procesów uczenia się. Warunkiem podstawowym dla powodzenia procesu jest istnienie pomiędzy nauczycielem i uczniem relacji opartej na uczciwości, zrozumieniu i szacunku. Relacje takie powinny dotyczyć nauczyciela-opiekuna praktyk studenckich i studenta-praktykanta.

³⁰ B. Aouil, *Szkolne programy radzenia sobie ze stresem przez uczniów szkół gimnazjalnych województwa kujawsko-pomorskiego – założenia i wdrażanie*, Bydgoszcz 2008, s. 7.

³¹ H. Teml, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997, s. 12.

Podsumowanie

O funkcjonowaniu przedszkola i szkoły, uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, postawach i zachowaniach dzieci i młodzieży, przebiegu i efektach reform oświatowych decydują nauczyciele – ich predyspozycje i cechy osobowościowe oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne. Od nauczyciela oczekuje się starannego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (w ramach pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych), wiedzy merytorycznej, rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych, współpracy z rodzicami, samorządem szkolnym i lokalnym³².

Jak dotąd nie dopracowano się wiarygodnego obrazu nauczycieli przyszłości, rejestru ich cech psychodydaktycznych, stanowiących podstawę kształtowania osobowości profesjonalnej kandydatów na studia pedagogiczne i gwarantujących wysoką jakość kształcenia i wychowania. W systemie kształcenia przyszłych nauczycieli należy jednak zwrócić uwagę na samoświadomość nauczyciela, studenta, ucznia.

W dalszym ciągu aktualnym i otwartym pozostaje pytanie, w jaki sposób pomóc uczniowi w zdobywaniu samoświadomości, z drugiej strony, jak nauczyciel może pomóc sobie w wypełnianiu zadań zawodowych uwzględniających rangę samoświadomości. W obszarze samoświadomości nauczyciel powinien postawić sobie następujące pytania: co mogę wiedzieć, co powinienem czynić, kim jest człowiek? Odpowiedzi na te pytania wyznaczają szeroką perspektywę patrzenia na rolę zawodową nauczyciela przyszłości³³.

Nauczyciel winien pozostawać osobą nieustannie uczącą się. Wciąż istnieje duże zapotrzebowanie edukacji na nauczycieli dobrze przygotowanych do wypełniania swoich zadań. Praca nauczyciela związana jest z koniecznością projektowania oddziaływań, z potrzebą szybkiego i trafnego podejmowania decyzji, z trudem kierowania zachowaniami innych.

³² K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 213.

³³ Por.: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 269-270.

Ważne są w tym procesie umiejętności ułatwiające właściwe komunikowanie się z innymi.

Zagadnienia dotyczące powyższej tematyki jedynie w skróconej postaci zostały przedstawione w niniejszym artykule. Podstawą działań nauczycieli-opiekunów praktyk powinna być świadomość, że dobre zrozumienie siebie tworzy szansę na dobre zrozumienie innych (w tym uczniów, rodziców, studentów-praktykantów).

Warto w tym miejscu przypomnieć stanowisko K. Denka odnoszące się do zmian w edukacji, których wprowadzanie wymaga trafnego określenia zadań dla systemu kształcenia nauczycieli. Nauczyciele, zdaniem tego autora, powinni posiadać wysokie kompetencje zawodowe, umiejętność gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, podejmowania decyzji, skutecznego działania. Istotnymi są również takie cechy, jak rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywania kontaktów i wpływania na otoczenie poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji³⁴.

Artykuł nie rozwinął wszystkich istotnych, a poruszanych w trakcie szkolenia zagadnień. Zagadnienie dobrego przygotowania studentów specjalności nauczycielskich do dobrego wypełniania roli zawodowej stanowi wciąż aktualny i niewyczerpany temat rozważań. Z całą pewnością kluczowe jest to, by zwracać uwagę nie tylko na wiedzę, ale także na doskonalenie umiejętności potrzebnych do podnoszenia profesjonalizmu nauczycielskiego, w tym poszerzanie umiejętności interpersonalnych opartych na budowaniu w przedszkolu i w szkole pozytywnego klimatu emocjonalnego opartego na dialogu w imię triady prawdy, piękna i dobra.

Bibliografia

Aouil B., *Szkolne programy radzenia sobie ze stresem przez uczniów szkół gimnazjalnych województwa kujawsko-pomorskiego – założenia*

³⁴ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 214.

i wdrażanie, Fundacja dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2008.

Augustynek A., *Komunikacja interpersonalna*. Protokół dostępu: <http://www.psychologia.net.pl/> [dostęp: 24.10.2009 r.].

Balawejder K., *Umiejętności interpersonalne w niesieniu pomocy*, [w:] *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Otrębska-Popiołek, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Chlewiński Z., Hankata A., Jagodzińska M., Mazurek B., *Psychologia pamięci*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1997.

Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c., Toruń 2005.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.

Grondas M., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Szkolenie ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli – materiały edukacyjne MENiS*.

Gryniuk-Toruń I., *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*. Protokół dostępu: <http://www.psychologia.net.pl/> [dostęp: 10.04.2007 r.].

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, DzU z 2007 r., nr 214, poz. 1580.

Teml H., *Relaks w nauczaniu*, WSiP, Warszawa 1997.

Wiliński P., *Dyscyplina i ład w klasie*, [w:] A. Brzezińska, *Materiały pomocnicze z psychologii*, MEN, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

Włodarski Z., Hankata A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa–Kraków 2004.

Noty o autorach

Tomasz Borowiak – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, pedagog-terapeuta, dyplomowany logopeda, nauczyciel akademicki.

Joanna Borowiak – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, pedagog zdolności i twórczości, nauczyciel przedmiotów artystycznych, nauczyciel akademicki.

Joanna Zdunek

(Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

O jakości kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, czyli po co młodym pedagogom praktyka?

Streszczenie

„Praktyka bez nauki jest głucha, a nauka bez praktyki – ślepa” – ten cytat w pełni oddaje istotę korelacji dwóch składowych będących niezbędnymi elementami w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Teoria stanowi fundament na drodze edukacyjnej, wskazuje kierunek, przyczynia się do zapoznania z priorytetowymi definicjami i pojęciami danej dyscypliny naukowej. Ich znajomość jest natomiast drogowskazem i przewodnikiem po zróżnicowanej i jednocześnie ciągle nieznannej rzeczywistości pedagogicznej. Teoria pozwala poznawać świat w oparciu o to, co już poznane. Praktyka natomiast z jednej strony stanowi inspirację dla teorii, dostarczając jej nieustannie nowych problemów badawczych, z drugiej strony weryfikuje wszystko to, co teoria dowodziła w procedurach badawczych. Gdyby nie teoria, praktyka byłaby głucha na wszelkie zmiany i nowe, lepsze rozwiązania. Gdyby nie praktyka, nauka błędziłaby bez celu po nieznanym. Praktyka stanowi jednocześnie pierwszy, często jeszcze niepewnie stawiany krok na drodze pedagogicznej, bez którego dalsze wędrowanie i poszukiwanie nowych rozwiązań może okazać się nieefektywne.

Biorąc pod uwagę znaczenie praktyk pedagogicznych dla dalszej twórczej i owocnej pracy z dziećmi, warto przyjrzeć się bliżej ich specyfice i jakości. Wobec powyższego celem niniejszego artykułu było przybliżenie doniesień z odbytych praktyk przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz refleksji i opinii na temat ich przebiegu, a także ocena uzyskanych dzięki nim korzyści.

Słowa kluczowe: nauczyciel, student, wolność, zniewolenie, krytyczna auto-refleksja, refleksyjny praktyk, praktyki pedagogiczne, doświadczenie, wiedza,

praktyka, teoria, kompetencje zawodowe, wykształcenie, rola, ocena, praktyki śródroczne, praktyki ciągłe.

Summary

“Practice without science is deaf and science without practice is blind”. The quotation pictures perfectly the correlation between the two components which are indispensable in the process of future teachers’ education. Theory constitutes a foundation on teacher’s educational way, indicates the direction, contributes to familiarizing the priority definitions and concepts of a given scientific discipline. Whereas, the above gained knowledge becomes a signpost and a guide in a diverse and simultaneously unknown pedagogical reality. Theory allows to study the world on the strength of the already recognized. Practice, on one hand is an inspiration for the theory, providing continuously novel research problems. On the other hand, practice verifies all that has undergone the process of proof in scientific procedures. Without the theory, practice would be deaf to any changes and new better solutions. Without practice, science would wander about in the unfamiliar area. Practice frequently constitutes the first hesitant step on a pedagogical way, without which further iteration and searching the solutions may turn out to be inefficient.

Taking into consideration the significance of the teachers’ pedagogical practicum for further creative and fruitful work with children, it is worth to take a closer look at their specific character and quality. In that case, the purpose of the article is to bring nearer the reports of pedagogical practicums of students from two faculties: Preschool Childhood Education and Early Childhood Education. The article also attempts to reflect upon the practicums and state opinions about them as well as evaluate their advantages.

Key words: teacher, student, freedom, constraint, critical autoreflexion, reflective practitioner, pedagogical practicums, experience, knowledge, practice, theory, competence, education, role, evaluation, mid-term practicums, continuous practicums.

Między autorefleksją a zniewoleniem – o współczesnym nauczycielu słów kilka

Wraz z pierwszymi praktykami edukacyjnymi w dyskursie pedagogicznym pojawił się i na stałe pozostał nauczyciel, który z czasem stał się ofiarą „uwikłania w teorię akademicką i praktykę społeczną”¹. Jego rola w tradycji oświatowej warunkowana była przeobrażeniami społecznymi, zmianami politycznymi, gospodarczymi, kulturowymi. W związku z tym nauczyciel raz funkcjonował w ramach modelu technologicznego, innym razem dydaktycznego, za chwilę był członkiem zespołu pracowniczego, później animatorem kultury lub działaczem społecznym, kierował się zasadami prakseologicznymi, a za chwilę miał być twórczym badaczem². Dyskomfort jego pozycji w rzeczywistości pedagogicznej jest w dużej mierze spowodowany faktem obarczania nauczyciela winą za kształt systemu nauczania³. Jest on bowiem widocznym, osobowym i realnie funkcjonującym elementem procesu nauczania, w odróżnieniu od wszystkich innych składowych, takich jak metody nauczania, zasady nauczania, system oceniania, programy nauczania i wiele innych. Ponadto alarmujący jest również brak intelektualnej kontry ze strony nauczycieli, który „jest następstwem niedostatku samodzielnych, racjonalnych argumentów”⁴.

Z tego też względu dochodzi wielokrotnie do określanej przez Małgorzatę Lewartowską-Zychowicz dwubiegunowej opozycji między wolnością a przymusem, która zachodzi na poziomie akademickim, jak i publicznym. Z jednej strony wolność nauczyciela jest organiczna przez uregulowania jednostek, w zakresie których działa, z drugiej jednak stro-

¹ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 156.

² S. Michalska, *Praca naukowo-badawcza nauczyciela w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Nauk. UAM, Poznań 1994, s. 5.

³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 219.

⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność? (Integrowanie poznania i zmiany jako wyróżnik profesjonalizmu nauczycielskiego)*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań współczesnego świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 288.

ny ów interwencjonizm instytucjonalny jest hamowany przez twórcze i niezależne działanie nauczyciela. Z czasem jednak przymus zewnętrzny kierowany na nauczyciela „może ulegać uwewnętrznieniu i powodować jego swoistą bezwładność wobec sygnałów płynących z różnych politycznych centrów”⁵. Aktualności nabiera więc w tym miejscu biegunkowa refleksja Romana Ingardena. W jej myśl człowiek chcący efektywnie działać w otaczającym go świecie zmuszony jest wykazywać się równocześnie otwartością na ów świat, jak i świadomą odpornością na związane z nim okoliczności⁶.

Tymczasem „zasadniczym źródłem mobilizacji sił nauczyciela jest on sam”⁷. Nauczyciel, wyruszając za każdym razem w długą wędrówkę doświadczania i poznawania młodego człowieka, warto by podejmował trud rozeznania samego siebie. Jak pisał Janusz Korczak, „poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznawać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków”⁸. W myśl tego nauczycielstwo jest permanentnym dojrzewaniem intelektualnym i emocjonalnym, którego fundament stanowi krytyczna autorefleksja⁹. W konsekwencji nauczyciel staje się twórcą własnej „pracowni dorabiania siebie”, w której nie tylko pracuje nad swoimi kwalifikacjami zawodowymi oraz kompetencjami metodycznymi i technicznymi, zdobywa kolejne awanse, ale „rzeźbi” swoją duszę, podejmując na nowo refleksję nad własnymi doświadczeniami w jednoczesnej harmonii ze sobą i światem¹⁰.

⁵ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach...*, s. 156.

⁶ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 123.

⁷ H. Kwiatkowska, *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 85.

⁸ J. Korczak, *Wybór pism*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1957-1958.

⁹ A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 18.

¹⁰ Szerzej: J. Legowicz, *O nauczycielu, mistrzu samego siebie*, [w:] *Pedeutologia – badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

Ma to swoje uzasadnienie we wprowadzonym przez Donalda A. Schöna pojęciu 'refleksyjna praktyka'¹¹ stanowiącym uczenie się w działaniu, a wykorzystanym na gruncie debaty pedeutologicznej, przy jednoczesnym nawiązaniu do racjonalności emancypacyjnej Jürgena Habermasa. Nauczyciel – refleksyjny praktyk „nie poddaje się bezkrytycznie tradycji, ustalonym normom i interpretacjom, ale analizuje je krytycznie, docieka ich źródeł ograniczeń i skutków, przyjmując wobec nich pozycję wyboru”¹². Towarzyszy temu przemyślane działanie oraz autonomia w podejmowaniu refleksji nad kontekstami kultury oraz w wyrażaniu własnych opinii i emocji¹³. Jedynie taki nauczyciel jest w stanie osiągnąć wspomnianą wcześniej dojrzałość i tym samym zmieniać siebie.

W codziennej rzeczywistości szkolnej zadanie to jednak nie jest proste. Utrudnia go choćby utrzymujący się we współczesnej dydaktyce „chaos potoczno-teoretyczny”, o którym pisze między innymi Dorota Klus-Stańska¹⁴. Narażeni na niego są w głównej mierze właśnie nauczyciele. Czynnikiem sprawczym, według Romana Lepperta, za którym podąża ww. autorka, jest „rozmycie granicy między pedagogiką a zdrowym rozsądkiem”¹⁵. Zaistniały dysonans jest spowodowany zderzeniem wiedzy potocznej, która zrodziła się na kanwie szkolnych sytuacji, jakich doświadczyli nauczyciele, będąc uczniami, z wiedzą naukową zdobywaną na studiach pedagogicznych, która jest wielokrotnie niezrozumiała i obca¹⁶. Chaos wzmocniony jest dodatkowo „barierami nauczycielskiej emancypacji”, o których pisze wspomniana wcześniej Lewartowska-Zychowicz. Należą do nich: dominująca potoczność w zakresie treści przyswajanych przez nauczyciela; przymus programowy, który z jednej strony nie uwzględnia wysokiego poziomu kompetencji współczesnego dziecka, a z drugiej strony utrwała stereotypy oraz uwodzenie przez

¹¹ Szerzej: D.A. Schön, *The reflective Practitioner*, Temple Smith, London 1983.

¹² M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach...*, s. 166.

¹³ Tamże.

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 61.

¹⁵ Za: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, s. 61.

¹⁶ Tamże.

metodyków, które zwalnia młodego nauczyciela z twórczych poszukiwań oraz rozleniwia intelektualnie¹⁷.

Powyższe refleksje teoretyczne dotyczące miejsca i sytuacji nauczyciela w rzeczywistości pedagogicznej mają charakter sygnałny. Rozważania te stanowią bowiem złożony przedmiot zainteresowania wielu rozpraw i polemik w zakresie dyskursu pedeutologicznego. W tym miejscu stanowiły punkt wyjścia do dalszych przemyśleń skoncentrowanych na specyfice kształcenia przyszłych nauczycieli, a właściwie na roli w całościowym procesie kształcenia praktyk pedagogicznych.

Praktyka czyni mistrza, czyli jak nauczyć nauczyciela nauczać?

Stawanie się nauczycielem refleksyjnym jest w dużej mierze realne dzięki rzeczowemu i starannemu przygotowaniu akademickiemu. W pozytywistycznej refleksji studia miały do spełnienia dwa priorytetowe zadania: „z jednej strony – zdobycie przez potencjalnych nauczycieli pogłębionej wiedzy z wybranej dziedziny (dziedzin) nauki, z drugiej – przyswojenie uznanych paradygmatów i nabycie umiejętności wprowadzania do nauczania określonych zasad (technicznych i naukowych)”¹⁸. Owe zasady dotyczą choćby planowania procesu nauczania, realizowania celów, dobierania technik i metod nauczania czy oceniania działań uczniów. W konsekwencji studia miały wyposażyć jednostkę w wiedzę, kształtować umiejętności, wypracowywać w niej nawyki i wdrażać do efektywnej pracy¹⁹. Jednak mając na uwadze przeobrażanie i dynamiczne zmiany zachodzące w sferze naukowej, kulturowej, gospodarczej, politycznej czy społecznej, które nieustannie oddziałują na edukację, powyższe założenia tracą na aktualności. Nie ulega bowiem wątpliwości,

¹⁷ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach...*, s. 171-180.

¹⁸ B.D. Gołębnik, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. D.B. Gołębnik, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 15.

¹⁹ L. Olszewski, *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 1991, s. 20.

iz „zmieniający się świat wymusza transformację, poprzedzoną określeniem podstawowych założeń i istoty profesjonalizmu”²⁰. Odpowiedzią na funkcjonowanie nauczyciela w nurcie „nowego profesjonalizmu” jest podejmowanie przez niego działań kompleksowych, które zakładają, iż obrane na wstępie zamiary mogą zostać zmodyfikowane pod wpływem działania zaistniałych czynników zewnętrznych. Zwieńczeniem tego jest uznanie interaktywnej relacji teorii i praktyki, opartej na współzależności i równości, podczas kształcenia refleksyjnego profesjonalisty²¹.

Pozostałości po pedagogice pozytywistycznej widoczne są jednak nadal w dychotomicznym podziale na teorię i praktykę, z akcentem na tę pierwszą. Rozdzielenie dwóch składowych jest natomiast z założenia skazane na niepowodzenie. Trudno bowiem w szerokokontekstowej i wielowymiarowej pracy nauczyciela wskazać elementy będące efektem nabytych kompetencji poznawczych oraz umiejętności ukształtowane przez praktykę²². Tymczasem jakość i specyfika związku teorii z praktyką wpływają na reprezentowane paradygmaty pedagogiczne, decydują o preferowanym dyskursie edukacyjnym, a tym samym oddziałują na postawę i model samego nauczyciela. Wobec tego obok refleksyjnego praktyka, który kieruje się w swoich działaniach aspektami pragmatycznym oraz refleksyjnym, pojawia się nauczyciel dialogujący, który poszukuje wspólnie z uczniem nowych sposobów interpretowania świata, „z wyrzeczeniem się roszczenia do monopolu na prawdę”²³. Adaptacyjny technik jest nosicielem instrumentalnego rozumu, który swoją rolę postrzega jako przekaźnik sprawdzonej i specjalistycznej wiedzy uczniom, którzy transmitują ją w narzucony i określony wcześniej sposób. Transformatywny intelektualista swoje działanie koncentruje na krytyce i demaskacji zastanego świata, a więc realizuje się praktycznie, a „za-

²⁰ B.D. Gotębniak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego...*, s. 16.

²¹ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłumacz. A. Janowski, M. Janowski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 145.

²² H. Kwiatkowska, *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją...*, s. 83-84.

²³ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach...*, s. 163.

pewnienie nauczycielowi teoretycznej podstawy działania [...] umożliwia mu krytyczne rozpoznanie ograniczeń we własnej pracy”²⁴.

Zależności między owymi dwiema składowymi ludzkiej aktywności stanowią więc wyzwanie na polu współczesnego dyskursu pedagogicznego. Gros tych dywagacji ma związek z określaniem znaczenia praktyki dla kształcenia przyszłych nauczycieli, jaki i całej dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika. Jak wskazuje Teresa Hejnicka-Bezwińska, „jedyną racją uzasadniającą istnienie pedagogiki była i jest praktyka edukacyjna”²⁵. Wobec powyższego niepokoją coraz częstsze opinie, iż „młodzi pedagodzy są coraz lepiej przygotowani teoretycznie, natomiast zdecydowanie gorzej radzą sobie z nauczycielskim rzemiosłem”²⁶. Tymczasem zawód nauczycielski obliguje do wypełniania zadań „dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych”²⁷. Niezbędne jest więc wyposażenie młodego kandydata na nauczyciela w niezbędne ku temu kompetencje. Wspomina o tym Anna Okońska-Walkowiak, która podkreśla szczególnie „dbałość” w kształceniu przyszłych nauczycieli, polegającą między innymi na nabywaniu nowych, coraz doskonalszych narzędzi, których „użyteczność wzrasta wraz z wprawą w ich używaniu”²⁸.

Na owe narzędzia składa się wiedza merytoryczna, która pozwala młodemu człowiekowi sprawnie poruszać się po złożonej płaszczyźnie pedagogicznej i poszerzać swoje zainteresowania intelektualne²⁹. Oprócz wiedzy teoretycznej narzędziem, które doskonalą i przygotowuje jednostkę, jest praktyka. To forma bezpośredniej weryfikacji i sprawdzenia kompetencji i wiedzy zdobytych w trakcie studiów. Jest to rodzaj ludzkiej aktywności, która jest próbą „osiągnięcia standardów doskona-

²⁴ Tamże, s. 161-162, 169-170.

²⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 210.

²⁶ W. Gasik, *Wiedzieć nie znaczy potrafić*, „Życie Szkoły”, 2012, nr 2, s. 12.

²⁷ D. Czajkowska-Ziobrowska, M. Gwoździcka-Piotrowska, *Etyczno-prawne aspekty praktyk pedagogicznych*, „Edukacja i Dialog”, 2009, nr 9/10, s. 77.

²⁸ Szerzej: A. Okońska-Walkowiak, *Uczenie się we współpracy – teoria i praktyka*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

²⁹ Szerzej: A. Witkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, ISP, Warszawa 2005.

łości, [...] rezultatem tak rozumianej praktyki powinno być systematyczne rozszerzenie ludzkiej możliwości osiągnięcia doskonałości oraz ludzkiego pojmowania celów i dóbr zaangażowanych w praktykę³⁰. A zatem teoria pozwala poznawać świat w oparciu o to, co już poznane. Praktyka natomiast z jednej strony stanowi inspirację dla teorii, dostarczając jej nieustannie nowych problemów badawczych, z drugiej strony weryfikuje wszystko to, co teoria dowodziła w procedurach badawczych. Gdyby nie teoria, praktyka byłaby głucha na wszelkie zmiany i nowe, lepsze rozwiązania. Gdyby nie praktyka, nauka błędziłaby bez celu po nieznanym. Praktyka stanowi jednocześnie pierwszy, często jeszcze niepewnie stawiany krok na drodze pedagogicznej, bez którego dalsze wędrowanie i poszukiwanie nowych rozwiązań może okazać się nieefektywne.

Przygotowania do badań własnych oraz ich przebieg

Celem badań było zapoznanie i określenie specyfiki praktyk pedagogicznych odbytych w szkole i przedszkolu przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie na specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Praktyki były realizowane w ramach studiów stacjonarnych pierwszego lub drugiego stopnia. Badania miały charakter krótkiego sondażu diagnostycznego. Sporządzony w tym celu kwestionariusz ankiety zawierał wyłącznie pytania otwarte. Składał się z trzech części. Pierwsza z nich dotyczyła praktyk studenckich w przedszkolu, uwzględniając zarówno pytania dotyczące praktyk śródrocznych, jak i praktyk ciągłych, realizowanych przez miesiąc we wrześniu. Druga część była skonstruowana analogicznie do pierwszej, obejmując swoim zakresem pytania odnoszące się do praktyk w szkole, zarówno śródrocznych, jak i wrześniowych. Trzecia część miała charakter podsumowujący i odnosiła się zarówno do praktyk w szkole, jak w przedszkolu. Dotyczyła ogólnej oceny praktyk pedagogicznych i ich znaczenia dla dalszej pracy zawodowej w uznaniu respondentów.

³⁰ Za: A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli...*, s. 100.

W konsekwencji w badaniu wzięto udział 95 studentek i absolwentek pedagogiki, które miały za sobą doświadczenia praktyk w szkole i przedszkolu. Ograniczona liczba respondentów sprawia, iż badania nie pretendują do miana reprezentatywnych. Jednak moim zamierzeniem było zapoznanie się z odczuciami i ocenami studentów po przebyciu praktyk pedagogicznych na temat ich przydatności do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela. Opinie te mogą okazać się, w mojej ocenie, cennym źródłem informacji dotyczącym przebiegu praktyk w wybranym przeze mnie ośrodku uniwersyteckim, co pozwoli na analizę porównawczą ze specyfiką praktyk pedagogicznych realizowanych na innych uczelniach. Ponadto zapoznanie się z opiniami studentów na temat praktyk pozwala na dokonanie ewaluacji w zakresie realizowanych zadań, jakie zostały w zamierzeniu nałożone na praktyki pedagogiczne. Stanowią one bowiem główną formę przygotowania studenta do pracy z dziećmi i nabycia niezbędných ku temu kwalifikacji i kompetencji. Praktyki pedagogiczne mają również inne, niepisane zadanie, które polega na weryfikacji studentów do zawodu nauczyciela. Często bowiem po odbyciu praktyk studenci albo umacniają się w swoim przekonaniu co do słuszności dokonanego wyboru kierunku studiów, albo wręcz przeciwnie – uznają, iż zawód nauczyciela nie jest tym, który chcą z zaangażowaniem wykonywać przez dalszą część swojego życia. Wobec tego realizowanie praktyk w toku studiów pedagogicznych ma nieocenione znaczenie i słusznym jest poszerzanie wiedzy na temat ich specyfiki i przebiegu. Jedną z dróg ku zdobyciu owej wiedzy jest właśnie zapoznanie z opinią samych zainteresowanych.

Refleksja nad studencką praktyką pedagogiczną w szkole i w przedszkolu

Respondenci, którzy wzięli udział w sondażu diagnostycznym wypowiedzieli się pisemnie zarówno w odniesieniu do specyfiki i przebiegu praktyk w przedszkolu, jak i w szkole. W celu wprowadzenia i uporząd-

kowania materiału badawczego refleksję nad praktyką pedagogiczną chciałabym rozpocząć od przedstawienia i opisu specyfiki praktyk śródrocznych w przedszkolu i szkole. Pierwsze trwały – w przypadku wszystkich ankietowanych osób – rok. W przedszkolu był to rok pierwszy, w szkole drugi. Zawsze miały one formę hospitacji oraz prowadzenia zajęć z dziećmi, np.:

- *odbywały się przez cały rok, raz w tygodniu wraz z grupą studentów chodziliśmy do przedszkola, zajęcia miały formę hospitacji, kilka razy prowadziłam zajęcia samodzielnie i dwa razy w parze;*
- *w szkole była to forma hospitacji i samodzielnego prowadzenia w stosunku 90:10. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu, trwały 1,5 h.*

Różnice występowały z kolei w rozłożeniu proporcji obu form względem siebie. Studentki wskazywały, że większość praktyk stanowiły hospitacje zajęć prowadzonych przez nauczycieli, które były następnie omawiane wspólnie z metodykiem. Prowadziły zazwyczaj dwa zajęcia, jedno w pierwszym, drugie w drugim semestrze. Często jednak pojawiała się forma prowadzenia zajęć w parach, a nawet w czwórkach:

- *Zajęcia prowadzone były w parach (jedna osoba prowadziła, druga pomagała) – ta, która będzie prowadziła, dowiadywała się przed zajęciami – obie musiały być przygotowane.*
- *Początkowo miały formę hospitacji, następnie prowadzenie zajęć w cztery osoby, a w kolejnym semestrze samodzielnie.*

Zajęcia prowadzone w parach odbywały się częściej, nawet trzy–cztery razy, z kolei jeśli były to zajęcia prowadzone indywidualnie, zazwyczaj odbywały się raz w semestrze. Warunkiem obligatoryjnym było jednak poprowadzenie przynajmniej jednych zajęć. Podczas praktyk śródrocznych studentki wskazywały, iż najczęściej zajęcia miały bierny charakter. Podczas hospitacji miały tworzyć standardowe zeszyty obserwacji, w których opisywały tok lekcji. W przypadku praktyk szkolnych było to również prowadzenie zeszytów do kaligrafii. Ponadto inną formą było analizowanie i opisywanie zdarzeń krytycznych zaobserwowanych przez studentki podczas hospitowanej lekcji prowadzonej zarówno przez nauczyciela, jak i przez koleżanki, a także opracowywanie pytań proble-

mowych do każdej lekcji. Respondentki wskazywały również, że czasami aktywnie udzielały się podczas zajęć:

- *pomoc dzieciom w zadaniach stawianych przez nauczyciela, zabawa z dziećmi, czynny udział w zajęciach;*
- *jeżeli zajęcia były prowadzone przez koleżanki, włączyłyśmy się do pomocy;*
- *pomoc nauczycielowi, obserwowałam dzieci, jak również bawiłam się z nimi, pilnowałam je.*

W przypadku praktyk ciągłych respondentki odbywały zajęcia we wrześniu – codziennie przez cztery tygodnie, z czego przez jedną trzecią czasu studentki hospitowały zajęcia prowadzone przez nauczyciela, a przez dwie trzecie prowadziły je samodzielnie. W przypadku obserwacji studentki podkreślały, iż była ona zdecydowanie bardziej czynną formą niż w przypadku praktyk śródrocznych. Respondentki były zobligowane również do prowadzenia zeszytów obserwacji z każdego dnia, jednak w międzyczasie podejmowały aktywne działania w grupie, np.:

- *pełna pomoc nauczycielowi (szczególnie najmłodsze grupy), [...] zapoznanie z dokumentacją, prowadzenie zabaw, pomoc w różnych formach aktywności dzieci;*
- *udział w spotkaniach z rodzicami, wykonanie gazetki ściennej;*
- *pomoc [...] w grupach młodszych przebieranie, rozkładanie leżaków do spania, pomoc we wszystkich czynnościach dzieci;*
- *pomoc w wykonywaniu prac plastycznych, np. wycinanie, przyklejanie itp.;*
- *pomoc przy roznoszeniu posiłków, rozkładanie leżaków, prowadzenie dziennika, [...] uczestniczenie w radzie pedagogicznej, zebraniach rodziców.*

W przypadku szkolnych praktyk wrześniowych studenci mieli do wyboru dwie formy. Pierwsza, podobnie jak w przedszkolu, to pełen miesiąc praktyk w wybranej szkole. Druga możliwość opierała się na realizacji praktyk w dwóch etapach. Pierwszy etap miał formę wolontariatu odbywanego w ciągu roku akademickiego w wybranej szkole, drugi etap – dwa pozostałe tygodnie praktyki ciągłej w szkole we wrześniu. 34 pro-

cent studentek z badanej przeze mnie grupy wybrało drugą możliwość. Wówczas zobowiązane były do zrealizowania 30 godzin praktyk w ciągu roku akademickiego. Jednak wiele z nich zdecydowało się pozostać na wolontariacie dłużej, mimo że nie zwalniało to ich z realizacji dwóch tygodni praktyk we wrześniu.

Porównując obie formy zajęć, w przypadku praktyk ciągłych aktywność respondentów jest zdecydowanie bardziej widoczna. Wynika to zapewne z powodu dłuższego przebywania w jednej placówce, co wiąże się z zacieśnieniem więzi z dziećmi, jak i nauczycielem. Biorąc pod uwagę z kolei udział samych nauczycieli prowadzących grupy przedszkolne i szkolne w praktykach pedagogicznych, oceny studentek mają charakter ambiwalentny zarówno w przypadku jednych, jak i drugich praktyk. Często aktywnie włączali się w przebieg praktyk. Ich rola opierała się w pierwszej kolejności na obserwacji prowadzonych zajęć, jednak studentki podkreślały, że często stanowiły one cenne źródło pomocy i informacji, np.:

- *wcześniejsze konsultacje z nauczycielem, dobór tematów, nauczyciel określał możliwości uczniów, udostępniał środki dydaktyczne, po przeprowadzonych zajęciach omawiał błędy i dobre strony (p.ś.);*
- *tydzień przed prowadzeniem zajęć trzeba było pójść do nauczyciela grupy po temat i wtedy konsultowaliśmy się z nim. Kiedy mieliśmy już konspekt zajęć, musieliśmy przed zajęciami pokazać pomysły (p.ś.);*
- *nauczyciel był w sali, obserwował całe zajęcia, konsultowałam każdy dzień z nauczycielem. Świetny kontakt komunikacyjny, wyrażał swoje za i przeciw (p.c.).*

Zdarzały się jednak wśród respondentów również bardziej krytyczne opinie wobec nauczyciela prowadzącego grupę:

- *nauczyciel obserwował mnie i zajęcia, zdarzyło się, że przerywał mi, poprawiał, przeszkadzał. Konsultowałam się, ale nauczyciel kazał ściśle trzymać się przewodnika. Nie oceniał nas, oceniała metodyczka (p.ś.);*
- *nauczyciel na ogół jedynie obserwował zajęcia, zajmował się swoimi sprawami lub wychodził (p.ś.);*

- *nauczyciel obserwował, chociaż często zdarzało się, że rozmawiał podczas zajęć z nauczycielem akademickim. Dostarczał tylko temat zajęć (p.ś.);*
- *najczęściej wychodził i załatwiał swoje sprawy. Bardzo rzadko brał udział w zajęciach (p.c.);*
- *nauczyciel obserwował [...]. W niektórych przypadkach wyręczał się mną (p.c.).*

Poddając ocenie praktyki śródroczne i wrześniowe, respondenci zdecydowanie częściej skłaniali się ku pozytywnej opinii. Bardzo często wspominali o tym, że praktyka była dla nich nowością, która pozwoliła w dużej mierze zweryfikować wiedzę zdobytą na studiach:

- *Myślę, że zarówno praktyki śródroczne, jak i wrześniowe są bardzo cennym źródłem doświadczeń. Dzięki nim uzyskujemy wiedzę na temat tego, jak postępować z dzieckiem nie tylko w teorii, ale poprzez doświadczenie. Nie jest to oderwane od rzeczywistości, tak jak informacje i wiedza z książek;*
- *Praktyki te dają bardziej przybliżony obraz pracy w przedszkolu, pokazują, że teoria, której się uczymy, nie pokrywa się dokładnie z praktyką, praca wygląda inaczej, niż można by wywnioskować z wiedzy wyniesionej ze studiów;*
- *dzięki praktykom odkryłam własne style (zaczątki) prowadzenia klasy, zajęć itd.;*
- *praktyki [...] przybliżyły obowiązki wychowawcy i uświadomiły, z jaką odpowiedzialnością się wiąże praca z dziećmi;*
- *były przede wszystkim weryfikacją tego, czy ten kierunek studiów jest tym, co chcę robić w życiu.*

Ciekawe opinie pojawiały się w przypadku ocen, które rozdzieliły zdecydowanie role obu form praktyk:

- *na praktykach śródrocznych dowiedziałam się wiele o rozwoju, potrzebach dziecka. Prowadząca nas p. doktor omawiała z nami każde zajęcia, co bardzo mi się podobało. Wrześniowe praktyki wspominam jako poznanie na nowo przedszkola, do którego uczęszczałam, od strony pracy nauczyciela;*

- *na śródrocznych można było podpatrzeć różne pomysły na prowadzenie zajęć, a wrześnieowe pokazują, jak wygląda codzienność w szkole.*

Jednak ankietowani studenci wyrażali również negatywne opinie w stosunku do praktyk pedagogicznych, zarówno jednych, jak i drugich. Po adresem praktyk śródrocznych kierowali głównie zarzuty dotyczące małej liczby godzin i niewłaściwej organizacji:

- *uważam, że podczas tych śródrocznych mało było samodzielnego prowadzenia zajęć;*
- *praktyki śródroczne powinny lepiej przygotować do praktyk wrześnieowych. Zajęcia prowadzone w parach, prowadzenie raz na miesiąc lub 1,5 miesiąca nie są zbyt owocne.*

Natomiast wady praktyk wrześnieowych w ocenie respondentek sprawdzane są głównie do faktu, iż często ograniczały się jedynie do funkcji opiekuńczo-pielęgnacyjnej:

- *moje zadanie polegało bardziej na opiekowaniu się dziećmi, podawaniu posiłków niż przyjmowaniu roli nauczyciela;*
- *moja rola polegała jedynie, w praktykach wrześnieowych, na pomocy dla nauczyciela w 3-latkach, było to po prostu danie chwili wolnego nauczycielowi.*

Ponadto krytyka dotyczyła słabego zaangażowania nauczyciela prowadzącego daną grupę wiekową dzieci:

- *na początku praktyk zostałam zostawiona sama z dziećmi przez cały dzień, czasami przychodziła pomoc mi pani z kuchni, małe zainteresowanie mną, gorszy kontakt z nauczycielami, musiałam zostawać dłużej niż było przewidziane (czasem o godzinę).*

Mimo wspomnianych negatywnych opinii, to właśnie praktyki wrześnieowe zostały ocenione zdecydowanie wyżej ze względu na swoją ciągłą formę, co pozwoliło nawiązać relację z dziećmi, a tym samym poczuć za nie odpowiedzialność. Praktyki wrześnieowe cenione są również za możliwość poznania placówki edukacyjnej „od kuchni”, która wielokrotnie była przedszkolem lub szkołą, do której uczęszczały same respondenci, ponadto studentki mogły obserwować przebieg całego dnia,

a nie jedynie krótkiego fragmentu, jak w przypadku praktyk śródrocznych.

Badani zostali również poproszeni o refleksję dotyczącą zastrzeżeń w stosunku do praktyk śródrocznych lub wrześniowych w szkole i przedszkolu. 34,7 proc. uznało, że takowych nie ma. Osoby te wskazywały, iż w dużej mierze na taką ocenę wpływa podejście i zaangażowanie opiekuna praktyk. Ponadto deklarowały, że:

- *praktyki były dobrze przeprowadzone, n-l pomagał w prowadzeniu zajęć i ich przygotowaniu, ich częstość była według mnie odpowiednia;*
- *nie mam zastrzeżeń, w przeciwieństwie do innych kierunków miałam bardzo dużo praktyk;*
- *pozytywne doświadczenie, dużo przyswojonej praktycznej wiedzy, nie zmieniałabym nic.*

Pozostali respondenci (65,3 proc.) wskazywali na pewne zastrzeżenia w stosunku do praktyk w szkole i przedszkolu. Zdecydowana większość dotyczyła praktyk śródrocznych. Pierwszą i najliczniejszą grupę błędów wskazanych przez studentki stanowił fakt zbyt małej liczby praktyk śródrocznych i niedomagający system organizacji praktyk śródrocznych. Studentki zarzucały, iż:

- *powinno być ich znacznie więcej, gdyż w trakcie nich uczymy się znacznie więcej, niż ucząc się „czystej teorii”. Uważam, że praktyki są bardziej istotne niż przedmioty, które w wielu przypadkach są zdecydowanie niepotrzebne;*
- *za dużo osób w grupie, przez co za rzadko można prowadzić zajęcia – często nie ma mowy o prowadzeniu ich samodzielnie;*
- *więcej godzin praktycznych; przydałaby się konkretna szkoła praktyk, gdzie praktykanci nie byłiby intruzami dla nauczycieli prowadzących;*
- *śródroczne praktyki odbywają się zbyt rzadko. Wychowawcy czasem krytykują nauczycieli, a większość osób chciałaby zobaczyć, jak wyglądają te „idealne” zajęcia;*
- *grupy praktykantów powinny być mniej liczne, gdyż ich duża liczba może przeszkadzać nauczycielowi w spokojnym prowadzeniu zajęć (czasami dostawali tremy).*

Studentki wyrażają zdecydowanie swoje zastrzeżenia do organizacji. Brakuje im dodatkowych godzin praktyk, nawet kosztem innych przedmiotów, które wnoszą w ich opinii mniej niż praktyki w szkole lub przedszkolu. Inne zarzuty padały pod adresem opiekunów praktyk. Wiele studentek tym samym podkreślało, że ocena praktyk w dużej mierze była uzależniona od tego, który z nauczycieli akademickich sprawował opiekę nad daną grupą studentów. Studentki wymieniały w tym zakresie między innymi następujące zarzuty:

- *przydałoby się więcej konsultacji z opiekunem praktyk, konkretnych oddzielnych zajęć bądź czasu, który by pozwolił omówić lekcję/zajęcia przeprowadzone przez studentów w sposób należyty i konkretny;*
- *osoba prowadząca praktyki często nie uczestniczyła w zajęciach albo się spóźniła. Nie komentowała zajęć od razu, lecz w następnym tygodniu albo jeszcze później;*
- *praktyki nie wiążą się z przygotowaniem i nauczeniem czegoś, tylko ze strachem i wymaganiem od studenta czegoś, czego nie jest w stanie wiedzieć;*
- *po praktykach śródrocznych w szkole zniechęciłam się bardzo do pracy w szkole. Zmieniło się to w czasie praktyk wrześniowych. Czasami opiekunowie powinni zastanowić się nad swoimi wymaganiami, czy jesteśmy w stanie zrealizować te czynności. Robimy to pierwszy raz i się uczymy.*

Studentkom wyraźnie brakuje konsultacji w ramach prowadzonych zajęć. Należy jednak wziąć pod uwagę, że w przypadku wielu grup takie rozmowy ewaluacyjne są praktykowane po każdych zajęciach, a przytoczone opinie są odczuciami pewnej grupy respondentów. Kolejny błąd wskazywany przez studentki dotyczył formy praktyk studenckich w przedszkolu lub szkole. Respondentki wskazywały, że:

- *wydaje mi się nudne ciągłe obserwowanie dzieci. One same czują się źle bądź niekomfortowo w sytuacji, gdzie z tyłu klasy siedzi 15 studentek, które obserwują każdy ich ruch;*

- *brak zapoznania z uzupełnianiem dziennika, diagnozą dziecka, pisanie planów, skupienie się tylko na konspektach, które w pracy nie są potrzebne;*

Wszystkie przytoczone negatywne oceny wskazują, iż respondenci mają potrzebę znacznie większej liczby profesjonalnych praktyk z czynnym i pełnym udziałem opiekunów praktyk. Studenci oczekują natychmiastowych komentarzy do sytuacji dydaktycznych zaobserwowanych podczas zajęć, poszukują „idealnych lekcji”, by móc na nich właśnie się wzorować. Znaczna liczba negatywnych opinii świadczy również o tym, iż studenci przejawiają potrzebę aktywnego i świadomego kształcenia praktycznego, a także zdają sobie sprawę z wagi i znaczenia praktyk w ich przygotowaniu do zawodu nauczyciela.

Tym samym odpowiedzią studentów na powyższe zastrzeżenia i zarzuty pod adresem organizacji praktyk są ich opinie dotyczące roli owych praktyk w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli. Respondenci wypowiedzieli się więc na temat znaczenia praktyk i zasadności ich funkcjonowania w ramach studiów pedagogicznych. Wśród wypowiedzi wygenerowałam początkowo dwie grupy odpowiedzi: te, które wskazują na potrzebę i konieczność ich odbywania (94,7 proc.), oraz pozostałe (5,3 proc.), które dowodzą, że praktyki nie pełnią znacznej roli w systemie przygotowywania nauczycieli. W drugiej grupie padały następujące argumenty:

- *uważam, że praktyki ciągle są niepotrzebne, ponieważ nic na nich się nie robi, można powiedzieć, że domeną ich jest słowo „być”;*
- *takie praktyki w małym stopniu ukazują nam pracę zarówno w szkole, jak i przedszkolu. Powinno się uczyć przyszłych studentów również tego, jak pisać plany tygodniowe, miesięczne itd. oraz jak wypełniać dziennik.*

Wśród odpowiedzi, które z kolei opowiadały się za potrzebą odbywania praktyk i uznawały ich ważną pozycję w systemie przygotowywania studentów do pracy nauczyciela, wyróżniłam trzy podgrupy funkcji praktyk: przygotowawczą, rekrutacyjną i sprawdzającą. Oczywiście w niektórych pisemnych wypowiedziach studentów znajdowały się dwie lub nawet trzy funkcje praktyk studenckich, jednak starałam się opierać

na roli dominującej. Najwięcej respondentów wskazywało, że praktyki pełnią rolę przygotowawczą, a więc umożliwiają poznanie pracy nauczyciela i placówki:

- *pokazują one, jaką ciekawą pracą jest praca w szkole i przedszkolu. Pomagają nabrać doświadczenia w prowadzeniu zajęć, jak one mają wyglądać, co trzeba zrobić, żeby były one ciekawe;*
- *uczą, że nie wystarczy dyplom, by uczyć i rozumieć drugiego człowieka;*
- *pomagają w ujrzeniu pracy nauczyciela od wewnątrz, dobre i złe strony, wszystko można poznać, zobaczyć.*

Są to wypowiedzi naznaczone idealizmem. Studentki zdecydowanie opowiadają się za słusznością praktyk w systemie kształcenia, jednak są to jednocześnie opinie górnolotne, czasem wydają się nierealne. Nieco bardziej osadzone w rzeczywistości pedagogicznej w zakresie przygotowawczej roli praktyk są następujące opinie:

- *na pewno dają już jakieś doświadczenie, ogląd na sytuację panującą w szkołach i przedszkolach, ale nie jest to jeszcze prawdziwa praca, która na pewno jest trudniejsza, wymaga wiele wysiłku;*
- *praktyki pedagogiczne są namiastką pracy, jaka czeka przyszłych nauczycieli. Są źródłem doświadczeń, wiedzy, czasem też weryfikują informacje.*

Druga pod względem częstości występowania wśród odpowiedzi studentów była funkcja, którą określiłam jako rekrutacyjną. Nazwa wynika z faktu, że według tej grupy studentów praktyki służą wyłonieniu osób predysponowanych do zawodu nauczycielskiego:

- *dają okazję sprawdzić, na ile dobrymi nauczycielami jesteśmy teraz, jakimi będziemy w przyszłości i czy jest to zawód, jaki chcemy wykonywać;*
- *pomagają się określić i zdecydować, czy nadal się chce dążyć w tym kierunku;*
- *mają im [studentom – przyp. J.Z.] pokazać „przedsmak” ich przyszłej pracy. Dana osoba może się przekonać, czy na pewno chce to robić w życiu i czy nadaje się na tę funkcję.*

Powyższe opinie, podobnie jak przytoczone wcześniej, są wyolbrzymieniem funkcji praktyk pedagogicznych. Trudno bowiem stwierdzić po kilkudziesięciu godzinach w placówce, czy zawód nauczyciela jest właściwym wyborem, tym bardziej niemożliwym jest orzekanie na tej podstawie, czy „jestem dobrym nauczycielem”. Mimo to studentki zdecydowanie cenią ów rekrutacyjny aspekt praktyk pedagogicznych, który z całą pewnością może stanowić przesłankę o słuszności dokonanego wyboru.

Ponadto w wypowiedziach respondentów dostrzegłam dodatkową rolę, którą pełnią praktyki pedagogiczne w ocenie studentów. Funkcję tę można określić jako sprawdzającą lub weryfikacyjną. Polega ona na konfrontacji wiedzy zdobytej podczas studiów z codziennością edukacyjną w praktyce:

- *pomagają w zrozumieniu teorii, którą zdobywamy na studiach;*
- *są najlepszym nauczycielem do praktycznej pracy w zawodzie. Dzięki praktykom uczymy się, jak wygląda prawdziwa praca pedagoga, a nie tylko sucha teoria z zajęć na uczelni;*
- *praktyki są niezwykle ważne, ponieważ pozwalają skonfrontować wiedzę teoretyczną z rzeczywistym funkcjonowaniem placówek.*

Respondenci mają świadomość celowości odbywania praktyk podczas realizowania studiów pedagogicznych. Wielokrotnie praktykę w szkole lub przedszkolu cenią bardziej niż wiedzę zdobywaną na studiach. Sporadycznie wypowiadają się negatywnie na temat roli praktyk pedagogicznych. Częściej przypisują im pozytywne zadania. Podkreślają znaczenie praktyk w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli i jednocześnie wskazują na ich okrojoną i zbyt małą liczbę.

Podsumowanie i wnioski

Współczesny nauczyciel jest jednostką uwikłaną w złożony system oświatowy, co do którego funkcjonowania można mieć wiele zastrzeżeń. O ile jednak system jest organem bezosobowym, o tyle nauczyciel jest

widocznym i realnie istniejącym jego elementem, w efekcie czego winą za niedomagania systemu często obarczany jest nauczyciel. Ten z kolei wykazuje bierną postawę wobec krytyki i zarzutów, stając się tym samym doskonałym celem ataków. System nie oszczędza nauczyciela, raz po raz serwując mu eksperymentalne i niedopracowane zmiany ustawowe, obarcza przymusem programowym, który nauczyciel często realizuje wbrew własnemu sumieniu i przekonaniom, uwodzi metodycznie i uzależnia od organów nadzorujących, wobec których nauczyciel zmuszony jest wykazywać się permanentną subordynacją. Sytuację nauczyciela pogłębia nieproporcjonalny do wagi i rangi zawodu system finansowania i wynagradzania, który wzmacnia frustrację nauczyciela. W takich warunkach nauczycielstwo refleksyjne, postulowane przez ekspertów, naznaczone jest znacznym heroizmem. W tym celu znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie nauczycieli do zawodu.

W takim przygotowaniu partycypuje teoretyczne wprowadzenie do rzeczywistości pedagogicznej, by młody nauczyciel poruszał się po niej sprawnie i bezkolizyjnie. Drugim elementem jest jakościowa praktyka pedagogiczna, która pełni rolę weryfikatora zarówno umiejętności poznawczych, jak i funkcjonowania w ramach placówki edukacyjnej. Praktyki studenckie są wpisane w programy studiów pedagogicznych i są realizowane zarówno w trybie śródrocznym (przez cały rok), jak i w trybie ciągłym (w ciągu miesiąca). W celu ustalenia specyfiki realizacji praktyk na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie na kierunku pedagogika ze specjalizacją edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna przeprowadzony został sondaż diagnostyczny w grupie 95 studentek, które pisemnie charakteryzowały i oceniały przebieg praktyk pedagogicznych w szkole i przedszkolu. Refleksje pedagogiczne respondentek dają podstawy do ustalenia następujących wniosków:

- praktyki pedagogiczne zostały ocenione jako niezbędny element partycypujący w kształceniu przyszłych nauczycieli;
- praktyki pedagogiczne pełniły w opinii studentek trzy podstawowe funkcje: przygotowawczą, czyli zapoznanie ze specyfiką pracy nauczycielskiej; rekrutacyjną, a zatem stanowiącą pomoc w podjęciu

- ostatecznej decyzji co do wykonywanego w przyszłości zawodu, oraz weryfikacyjną, czyli sprawdzającą kompetencje poznawcze zdobyte w czasie studiów w rzeczywistości edukacyjnej;
- praktyki pedagogiczne wrześnieowe częściej miały formę czynnej obserwacji i prowadzenia samodzielnych zajęć niż praktyki śródroczne, które najczęściej oceniane były jako bierne i mało efektywne;
 - podczas praktyk wrześnieowych studentki podejmowały zadania mające na celu pomoc nauczycielowi zarówno w czynnościach pielęgnacyjnych, jak i wychowawczych, dzięki czemu studentki miały możliwość zapoznania się z namiastką pracy nauczyciela;
 - praktyki śródroczne były najczęściej krytykowane za zbyt małą ich liczbę, niewłaściwą organizację oraz wysokie wymagania stawiane na początku drogi nauczycielskiej ze strony nauczycieli akademickich;
 - praktykom wrześnieowym zarzucano głównie wyręczanie się nauczycieli studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne w danej placówce edukacyjnej.

Praktyki pedagogiczne mają więc bezcenne znaczenie w opiniach studentek. Najczęściej wypowiadają się również na temat ich wyższości nad teorią pedagogiczną. Są świadome ich roli w kształceniu nauczycieli i z tego względu preferują zwiększenie ich liczby w stosunku do innych przedmiotów w programie studiów pedagogicznych. Przedmiotem zainteresowania i refleksji pedagogicznej warto więc uczynić starania mające na celu optymalizację działań w zakresie organizacji praktyk odbywanych w trakcie studiów. Czynności projakościowe mogłyby objąć formę realizowania praktyk śródrocznych, które są często postrzegane jako nudne i bezużyteczne. Warto położyć nacisk na aspekt konsultacyjny. Studentki wskazują, że potrzebują rozmowy z nauczycielem akademickim, która odbywałaby się bezpośrednio po hospitowanych czy też prowadzonych zajęciach z dziećmi. Studentki wykazują widoczną potrzebę wskazania, które zajęcia były udane, a które nie. Jest to trudne zadanie, wręcz niewykonalne z racji zróżnicowania interpretacji w zależności od osoby obserwującej. Wartościowym mogłoby być natomiast wprowa-

dzanie studentów podczas konsultacji w ramach praktyk do refleksyjnej i krytycznej obserwacji, a nie oczekiwanie gotowych ocen, które nie istnieją. Refleksyjna praktyka, a tym samym refleksyjny nauczyciel z pewnością jest w tym miejscu jednym z głównych zadań, jakie warto uczynić przedmiotem namysłu w ramach usprawniania praktyk pedagogicznych. Warto również zadbać o przygotowanie absolwentów pedagogiki do czynności administracyjnych wynikających z pracy nauczyciela. Studenci wykazują bowiem potrzebę doświadczeń w zakresie prowadzenia dokumentacji szkolnej lub przedszkolnej. Praktyki pedagogiczne np. wrzesniowe mogą być ku temu właściwą okazją. Wszystkie wyszczególnione, jak i wskazywane wcześniej zadania mają na celu podniesienie efektywności i jakości praktyk pedagogicznych, które jak się okazuje stanowią bezcenny element kształcenia przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

Czajkowska-Ziobrowska D., Gwoździcka-Piotrowska M., *Etyczno-prawne aspekty praktyk pedagogicznych*, „Edukacja i Dialog”, 2009, nr 9/10.

Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność? (Integrowanie poznania i zmiany jako wyróżnik profesjonalizmu nauczycielskiego)*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań współczesnego świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

Gasik W., *Wiedzieć nie znaczy potrafić*, „Życie Szkoły”, 2012, nr 2.

Gołębniak B.D., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. D.B. Gołębniak, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ingarden R., *Księżeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

Korczak J., *Wybór pism*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1957-1958.

Kotusiewicz A.A., *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

Kwiatkowska H., *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.

Legowicz J., *O nauczycielu mistrzu samego siebie*, [w:] *Pedeutologia – badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Michalska S., *Praca naukowo-badawcza nauczyciela w Drugiej Rzeczpospolitej*, Wydawnictwo Nauk. UAM, Poznań 1994.

Okońska-Walkowiak A., *Uczenie się we współpracy – teoria i praktyka*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. nauk. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Olszewski L., *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 1991.

Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

Schön D.A., *The reflective Practitioner*, Temple Smith, London 1983.

Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, ISP, Warszawa 2005.

Nota o autorce

Joanna Zdunek – doktorantka na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Katedrze Wczesnej Edukacji. Absolwentka pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej na Wydziale Humanistycznym (UWM). Ukończyła również studia podyplomowe z logopedii (UWM). W swojej pracy badawczej podejmuje refleksję nad funkcjonowaniem dziecka w ramach jego własnej kultury dziecięcej ze szczególnym uwzględnieniem oddziaływania mediów na tożsamość i osobowość młodego człowieka. Pracuje jako nauczycielka w przedszkolu.

Kinga Siecińska, Janina Szymańska
(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku)

Superbelfer – praktyki pedagogiczne jako czynnik warunkujący sukces pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela

Streszczenie

Przez wieki wielu pedagogów starano się ukazać ideał nauczyciela-wychowawcy. Skupiali się przede wszystkim na osobowości, talencie pedagogicznym, duszy oraz etapie, jaki musiał przejść i jakie zdobyć wykształcenie, kwalifikacje, aby stać się prawdziwym belfrem. Współczesna pedagogika zadaje sobie wiele pytań związanych z przygotowaniem nauczycieli do zawodu. Student praktyk, chcąc zostać idealnym nauczycielem – „superbelfrem”, musi wykazać się cechami charakteru pożądanymi i wymaganymi dla tej kategorii zawodu, a więc powinien mieć odpowiednie: kompetencje, autorytet, osobowość. Młody człowiek nie może praktyk traktować jako formalności. Praktyka stanowi integralną, bardzo ważną część programu edukacji. Wielkim szczęściem jest, gdy student praktyk spotka na swojej drodze nauczyciela superbelfra. Ten właśnie nauczyciel dla praktyka jest mentorem, przewodnikiem, przyjacielem i to on właśnie jest w stanie wskazać, co w tym zawodzie jest najcenniejsze.

To zderzenie się dwóch pokoleń może służyć wypracowaniu nowego modelu edukacji. Dopiero po przebytej praktyce potraktowanej jako cenne doświadczenie może ów młody adept zawodu zweryfikować swój stosunek do zawodu. Młody człowiek, stawiając pierwsze kroki w świat tak daleko odbiegający od jego wyobraźni, musi mieć wsparcie takiej osoby, która jest realnym wzorcem, prawdziwym superbelfrem.

Słowa kluczowe: superbelfer, nauczyciel-praktyk, kompetencje, praktyki pedagogiczne, osobowość, autorytet, ideał.

Summary

There have been many teachers who have tried for ages to portray the ideal teacher-educator. They have concentrated mainly on his personality, pedagogical talent, his soul, the stages he had to come through as well as the type of education and qualifications he has to gain in order to become a true teacher. The modern pedagogy is to answer many questions concerning the preparing teachers for their job. A student taking a teacher training practice, trying to become the "superteacher", must demonstrate the certain features of character desired and required for this type of profession, such as; competence, authority and personality. A young person cannot treat the pedagogical practice just as a formality. The practice constitutes the internal and very important part of the educational program. A student who meets a real "superteacher" during his practice is a lucky one. Such teacher is a true mentor, guide and friend for his trainee and he is the one who is able to demonstrate what is the most precious in the teacher's profession.

This clash of two generations may be used for working out a new model of education. Only after the teaching practice treated as a valuable experience can this young student verify his attitude towards the teacher's job. The young man making his first steps in the world which is so distant and departing from his illusions, must have the support of the person who is a true mode, a real "superteacher".

Key words: superteacher, teacher-practitioner, competence, teacher training practice, personality, authority.

*Przeciętny nauczyciel mówi. Dobry wyjaśnia.
Znakomity nauczyciel daje przykład, ale ten wielki – inspiruje.*

William Arthur Ward

Wstęp

Przez wieki wielu pedagogów starano się ukazać ideał nauczyciela-wychowawcy. Zajmowali się przede wszystkim tym, jaki powinien być prawdziwy nauczyciel. W swojej pracy skupiali się głównie na osobowości, talencie pedagogicznym, duszy oraz etapie, jaki musieli przejść i jakie zdobyć wykształcenie, kwalifikacje, aby stać się prawdziwymi belframi. Współczesna pedagogika zadaje sobie wiele pytań związanych z przygotowaniem nauczycieli do zawodu. Zastanawia się nad tym, jakie kompetencje nauczyciela rozwijać i czego uczyć, aby dobrze przygotować tych, którzy w sposób profesjonalny będą zajmować się dziećmi. Pracowitość, wszechstronne i ciągłe poznawanie dziecka powinno odznaczać prawdziwego nauczyciela-wychowawcę. To on powinien realizować w praktyce prawo małego człowieka do bycia dzieckiem, do miłości, tolerancji, akceptacji i szacunku. W przypadkach trudnych, jakie zdarzają się w pracy pedagoga, powinien kierować się cierpliwością. Człowiek jest istotą posiadającą tradycję, kulturę, obyczaje, niepowtarzalne cechy, indywidualizm. Nauczyciel nigdy nie powinien w swojej drodze edukacyjnej pozwolić sobie na zatrzymanie się w samorozwoju. W dzisiejszych czasach w zawodzie nauczyciela pojawia się pewnego rodzaju konieczność ciągłego kształcenia się, szkolenia.

Kompetencje nauczyciela

Bardzo popularne w zawodzie nauczyciela stało się słowo 'kompetencje', które oznacza swobodne wykorzystanie wiedzy, umiejętność dostosowania się do zmieniającego się życia, nawiązywania doświad-

czeń osobistych, a także oznacza profesjonalne i etyczne wypełnianie obowiązków nauczyciela. Motywacja, cechy osobowości, zdolności i umiejętności, profesjonalizm, system wartości składają się na kompetencje nauczyciela. Kompetencje przez cały czas ulegają zmianom, dlatego też powinny być systematycznie aktualizowane przez nauczycieli. Dla nauczyciela, który posiada wysokie kompetencje, rzeczą łatwą jest dostrzeżenie, rozpoznanie, rozwiązywanie problemów, analizowanie tego, co dzieje się w edukacji. Zdaje on sobie sprawę z tego, że jest odpowiedzialny za wychowanków i ich rozwój. Dobry nauczyciel to taki, który zawsze jest sobą. Nie udaje kogoś innego, lepszego. Na szczycie wartości jego hierarchii zawsze stoi drugi człowiek i jego dobro. Ważną rzeczą jest to, by zdawał sobie sprawę z roli, jaką pełni, i odpowiedzialności, jaką jest obarczony. Pedagog staje się idealnym nauczycielem-wychowawcą tylko wtedy, gdy jest zadowolony ze swojej pracy oraz gdy jego zainteresowania i charakter predestynują go do pełnienia tej roli. Kreując wzór osobowy nauczyciela-wychowawcy, Szuman uważał, że „prawdziwy nauczyciel i wychowawca nie jest tylko zwykłym pośrednikiem między wiedzą i uczniem [...], lecz autonomiczną jednostką, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością”¹. Diesterweg Adolf słusznie stwierdził, że „szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel. To zaś, ile jest wart, zależy od tego gdzie, przez kogo i jak jest edukowany oraz od warunków pracy, jakie mu się zapewnia”². Wychowawca oddziałuje poprzez swoją osobowość i dlatego rzeczą niezwykle ważną jest, aby postępował zawsze zgodnie ze swoimi przekonaniami i wartościami. Nauczyciel pragnący stać się idealnym pedagogiem musi poznać siebie samego, swoje możliwości, umiejętności, zdolności. Nie może osiąść na laurach, lecz powinien dążyć do samodoskonalenia i samokształcenia. Jak już wcześniej wspomniano, posiadanie kwalifikacji, dyplomu nie jest jednoznaczne z kompetencjami.

¹ J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedag., Rzeszów 2000.

² S. Szuman, cyt. za: W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1962.

Nauczyciel-wychowawca jest doradcą wyrozumiałym, rozsądnym, serdecznym, cierpliwym i rozważnym. Ten nauczyciel, który nie dba i nie pogłębia swojej wiedzy teoretycznej, który nie doskonali swoich metod wychowawczych i pedagogicznych, nie może liczyć na powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zawsze grozi mu niebezpieczeństwo utraty autorytetu, niemożność rozbudzania zainteresowań uczniów, bezdusność, co wiąże się z rutyniarstwem. Duże znaczenie w byciu idealnym, wzorowym nauczycielem ma osobisty, dobry przykład, jaki daje wychowawca. Musi cechować go przede wszystkim egzekwowanie wpajanych norm, ale też umiejętność bycia przyjacielem oraz partnerem w kontaktach z rodzicami. Środowisko oczekuje od nauczyciela wpływu wychowawczego na młodzież i dzieci, inicjatywy oświatowo-kulturalnej oraz porad dotyczących najrozmaitszych spraw społecznych i osobistych.

Słuszne staje się stwierdzenie Janusza Korczaka: „Zanim poznasz dziecko – poznaj siebie”. Określ najpierw własne umiejętności, zanim zaczniesz dzieci i młodzież oceniać. Wychowaj siebie, zanim zaczniesz wychowywać innych. Uważa się, że pedagog powinien sięgać po nowe rozwiązania i aby stać się wzorcem czy też ideałem nauczyciela-wychowawcy, powinien „doposażyć się w aktualniejsze kompetencje”. Poglądy i myśli pedagogów są pełne rozwiązań i mądrości, które warto by wykorzystać dla aktualizowania współczesnej edukacji. Wizerunki wzorcowego nauczyciela-wychowawcy obecnego i tego z przeszłości mogą się uzupełniać. Ważne, aby ten współczesny wzorzec nauczyciela odpowiadał wymaganiom dzisiejszych czasów.

Panuje pogląd, że na nauczycieli-wychowawców należy powoływać ludzi, którzy posiadają odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Oczekuje się od nich nie mistrzostwa, lecz zwykłej sumienności. Szanowany, dobry, oceniany przez uczniów i wychowanków nauczyciel-wychowawca ma pożądaną wrażliwość, kieruje się dobrem swoich podopiecznych, potrafi szybko dostosować się do różnych sytuacji, wyjść z nich zawsze obronną ręką. Ideał nauczyciela to człowiek, który umie innych, zwłaszcza młodych, zrozumieć i sam jest przez nich rozumiany. Nie buduje

autorytetu na swojej przewadze, lecz na rzetelnym porozumiewaniu się, a także na zaufaniu dzieci i młodzieży.

Taką koncepcję ideału nauczyciela potwierdzają słowa Janusza Korczaka: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”³.

Osobowość i autorytet nauczyciela

Człowiek pragnący zostać nauczycielem lub wykonujący ten zawód powinien odznaczać się pewnymi cechami charakteru pożądanymi i wymaganymi dla tej kategorii zawodowej. Za pierwszą taką właściwość należy uznać prawość i stałość charakteru, w połączeniu ze sprawiedliwym postępowaniem wobec innych. Cechy te, zespolone z konsekwencją i wytrwałością w pokonywaniu przeszkód, sprzyjają kształtowaniu się autorytetu, bez którego nie może być mowy o wpływie nauczyciela na wychowanie ucznia. M. Grzegorzewska pisała: „Im nauczyciel jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla drugich życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym większy zostawi ślad w duszach dzieci”⁴. Według niej osobowość nie jest darem, który nauczyciel otrzymuje, lecz dziełem własnej pracy rozwijającej pożądane cechy moralne. Autorka główny nacisk położyła na bogactwo osobowości nauczyciela, na jego dobroć będącą odwzorowaniem miłości przejawiającej się niesieniem pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom, jak również na poczuciu odpowiedzialności przed sobą, przed społeczeństwem i przed narodem⁵.

³ <http://wiersze.doktorzy.pl/korczak.htm> [dostęp: 14.05.2012 r.].

⁴ M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, Chowanna, Warszawa 1938, s. 95.

⁵ *Taź, Listy do młodego nauczyciela*, t. II, Warszawa 1958, s. 5.

Nieco inaczej wyjaśnia termin 'osobowość' inny autor – Z. Mysłakowski: „Mówiąc o osobowości danego człowieka mam na myśli stopień jego zaawansowania w poznaniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie, przede wszystkim w świecie społecznym, a zarazem w twórczym przekształcaniu tych stosunków”⁶. W. Okoń zwraca szczególną uwagę na to, jak duży wpływ ma nauczyciel na osobowość ucznia. Według niego „wpływ ten wówczas jest najbardziej pożądany, gdy nauczyciel w codziennym obcowaniu z uczniami postępuje sprawiedliwie, lecz jednocześnie odnosi się do nich z cierpliwością i wyrozumiałością, gdy stawia im zdecydowane wymagania, a przy tym okazuje serdeczność i przyjazne uczucia”. Badacz ten podkreśla też wagę uwarunkowań rozwoju osobowości pedagoga: „Chcąc zapewnić nauczycielowi jak najpełniejszy rozwój osobowości, a zarazem uzyskać jak najlepsze wyniki w przekształcaniu własnych wychowanków i całego społeczeństwa – musi społeczeństwo zagwarantować mu wysoki poziom wykształcenia oraz odpowiednią pozycję społeczną i ekonomiczną”⁷.

Nad elementami osobowości nauczyciela skupia się J. Kozłowski, zaliczając do nich wiedzę, umiejętności i postawy, zaś czynnikiem integrującym osobowość jest według niego charakter nauczyciela. Cechy charakteru i jego wewnętrzna organizacja są produktami doświadczenia społecznego jednostki. Dalsze składniki osobowości nauczyciela to obraz własnej osoby, samowiedza i samoocena. W miarę rozwoju psychicznego jednostki zdobywa ona coraz szerszą orientację w zakresie swoich uzdolnień, możliwości działania, zainteresowań, właściwości, temperamentu⁸.

Mówić o osobowości nauczyciela, znaczy wskazywać na wzór człowieka, który organizuje pracę i kieruje postępowaniem tego, którego kształcąc, równocześnie przysposabia do życia. To taki człowiek, który odznacza się umiejętnością bezpośredniego współzycia z uczniem i jest

⁶ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1962, s. 132.

⁷ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 256.

⁸ J. Kozłowski, *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968, s. 138.

bliski temu wszystkiemu, z kim i z czym współżyje jego uczeń, a więc współżycie z jego rodzicami, jego otoczeniem, jego wznoszeniami i upadkami, jest to swoiste współżycie ze społeczeństwem, które darzy nauczyciela zaufaniem i powierza mu zadania w jego powołaniu. Osobowość nauczyciela docelowo znajduje się nieustannie w wytyczaniu sobie drogi, bez przerwy przekracza niejako sama siebie, by przez swą teraźniejszość móc nadążać za tym, co z sobą niesie nadchodząca przyszłość. Doskonając, więc i wzbogacając swoje „teraz”, nauczyciel przygotowuje się do wypełnienia nim przewidywanego „jutra”, a zatem pozostaje w stałym pogotowiu na przyjmowanie i wychowawcze sposobienie młodego człowieka, który wraz z nauczycielem dorasta i zarazem wyrasta już dla innych czasów i innych osobowo zadań. Celem dla nauczyciela zawsze pozostanie dziecko i jego przyszłość.

Osobowość nauczyciela według Czesława Banacha obejmuje trzy struktury:

1. poznawczą, wyrażającą się działaniem związanym ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia-wychowanka;
2. motywacyjną, obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela;
3. czynnościową, prakseologiczno-pedagogiczną.

Na układ właściwości osobowych nauczyciela składają się następujące zintegrowane czynniki: jego światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja oraz mechanizmy temperamentalne, charakterologiczne i samoregulujące. Wszystkie one tworzą wzajemne relacje między nauczycielami i uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym a nauczycielem, dyrektorem i nadzorem pedagogicznym⁹.

W literaturze przedmiotu z terminem 'osobowość' łączone jest pojęcie 'talent'. Z. Mysłakowski w rozprawie pt. *Co to jest talent pedagogiczny* za talent uważa nie potencjalną stronę wszelkiej twórczości, a więc tkwiące w człowieku możliwości twórcze, lecz stronę realizacyjną, tj. samourzeczywistnienie zamiarów twórczych, oparte zarówno na

⁹ Cz. Banach, *Osobowość nauczyciela*, „Gazeta Szkolna”, 2006, nr 6, s. 18.

refleksji, jak i doświadczeniu instynktownym lub osobniczym. Za cechą dominującą tak rozumianego „talentu pedagogicznego” przyjmował: kontaktowość, której tło stanowią takie cechy, jak żywość wyobraźni umożliwiająca rozumienie cudzych talentów psychicznych za pośrednictwem umiejętnego ich obserwowania, instynkt rodzicielski, zdolność wyrażania uczuć, jak również nastawienie psychiki na zewnątrz.

Sz. Szuman scharakteryzował talent jako zespół pewnych zdolności, natomiast zdolność pojmował jako posiadanie pewnej wrodzonej cechy psychicznej o silnym natężeniu, i to wówczas, gdy cecha ta staje się przydatna do sprawnego wykonywania czynności. Jeśli chodzi o talent pedagogiczny, wychodził z założenia, że nie istnieje jakaś odrębna wrodzona cecha będąca swoistym podłożem tego talentu. Błędnym jest też pogląd, że człowiek nosi w sobie oddzielnie wrodzone talenty. Twierdził, że wymieniane cechy nauczycieli, jak „miłość dusz ludzkich”, „przychylność wychowanków” czy „skłonność do obcowania wychowawczego” nie mają charakteru wrodzonego talentu pedagogicznego. W konsekwencji sprowadzał problem talentu do problemu osobowości nauczyciela. Nie uważał, aby struktura osobowości u wszystkich nauczycieli była jednakowa, lecz zakładał, że tajemnica talentu pedagogicznego nabytego leży w tym, żeby ze struktury swojej osobowości wyłonić swój własny talent pedagogiczny. Bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, zdolność agitacyjna lub kontaktowość. Dopiero łączne występowanie tych elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela¹⁰.

M. Kalinowski wyróżnia dwa typy autorytetu. Pierwszy z nich to autorytet ujarzmiający polegający na przytłaczaniu uczniów, wymuszaniu bezpieczeństwa i bezwzględnego podporządkowania się wychowanków. Nauczyciele tego typu tłumią samodzielność i inicjatywę dziecka. Narzucanie uczniom gotowych wzorów, sądów i własnych poglądów skłania ich do zajęcia biernej postawy, wywołuje w nich poczucie braku wiary we

¹⁰ J.W. Dawid, Z. Mysłakowski, S. Szuman, M. Kreutz, S. Baley, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1962, s. 17-20.

własne siły. Drugi typ autorytetu to autorytet wyzwalaający, który polega na pobudzaniu inicjatywy ucznia i kształceniu u niego samodzielności. Nauczyciel o takim autorytecie skłania uczniów do aktywnej postawy, budzi wiarę we własne siły, rozwijając postawy twórcze. W atmosferze spokoju, ładu i życzliwości stopniowo zdobywa sobie wielki autorytet. Nie ulega wątpliwości, że taki nauczyciel jest niekwestionowanym autorytetem dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Autorytet ten wynika z następujących cech osobowych:

1. kontaktowości, serdecznego i życzliwego stosunku do otoczenia, optymizmu pedagogicznego, zainteresowania problemami dziecka, umiejętności zastosowania posiadanej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej w oddziaływaniach wychowawczych;
2. zrównoważenia, cierpliwości, taktu pedagogicznego;
3. rzetelności wiedzy, umiejętności metodycznych i instrumentalnych umożliwiających wszechstronne wychowanie uczniów;
4. właściwej postawy społeczno-moralnej, zaangażowania w pracę;
5. zainteresowań ogólnokulturowych i artystycznych¹¹.

Praca nauczyciela ma dwa aspekty: merytoryczny i moralno-etyczny. Wiąże się z nimi społeczna doniosłość tego zawodu, a także publiczna ocena ich zachowania. W pracy nauczyciela najważniejszą wartością powinno być dobro dziecka, odpowiedzialność za jego rozwój i przygotowanie do podejmowania decyzji. W związku z tym charakter tego zawodu wskazuje na konieczność posiadania przez nauczyciela odpowiednich cech osobowych. Na autorytet wychowawcy składają się przede wszystkim cechy jego charakteru i osobowości, również talent pedagogiczny, przejawiający się w budzeniu zainteresowań i zapału do nauki, a także w obcowaniu z dziećmi. Intensywny rozwój wiedzy o stosunkach międzyludzkich, w których autorytet nauczyciela stanowi jedno ze szczególnych społecznych zjawisk w nich zachodzących, powoduje przemieszczenie uwagi

¹¹ M. Kalinowski, *Nauczyciel jako odpowiedzialny twórca swego autorytetu*, „Życie Szkoły”, 1980, nr 10.

z osoby nauczyciela na stosunki interpersonalne formujące się w bezpośrednich kontaktach nauczyciela z uczniami. Oddziaływanie na ucznia odbywa się na zasadzie interakcji, w trakcie których kształtują się: określone normy i wzory zachowań, układy pozycji, ról, wzajemnych stosunków, systemy postaw, potrzeb, wiedzy uczniów oraz systemy organizacyjne.

Ważnym czynnikiem wpływającym na autorytet nauczyciela jest jego poziom intelektualno-kulturalny. Od niego wymaga się posiadania możliwie rozległej i trwałej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz wyrobienia własnego stosunku do tej wiedzy. Co więcej, wiedza ta powinna być przepojona mądrością i troską o prawdę wśród ludzi; powinna wiązać się z przekonaniem nauczyciela, stając się podstawą jego poglądu na świat i wpływając bezpośrednio na jego postępowanie. Zasadniczą właściwością stosunków opartych na autorytecie jest to, że podwładni (uczniowie) z własnej woli postępują tak, jak życzy sobie przełożony, a to dlatego, że zawarli porozumienie, a nie że obawiają się skutków nieposłuszeństwa lub że przy każdej okazji przekonuje się ich z dobrym skutkiem o korzyściach posłuszeństwa.

Według W. Okonia autorytet „ogniskuje w sobie to wszystko, co jest konsekwencją wykształcenia nauczyciela, jego osobistych walorów oraz jego działalności w szkole i w środowisku”. W żadnym chyba zawodzie osobista wartość nie wpływa w tym stopniu na owoce jego działalności, co w zawodzie nauczycielskim¹². Zgodzić się należy z powszechnie znanym poglądem, że dzieci w pierwszych latach nauki widzą w wychowawcy „swoją panią”. Mają do niej zaufanie i odnoszą się do niej życzliwie. Dla zapewnienia prawidłowych kontaktów nauczyciela z uczniami

A. Kania proponuje stosowanie poniższych zasad:

1. działać na serce przez miłość, na rozum przez przekonanie, uspokajając swoim spokojem, być cierpliwym, rozsądnym i opanowanym, unikać emocji i nieprzemyślanych decyzji;
2. zachęcać, a nie zniechęcać, pobudzać do działania, aktywności, kreatywnego myślenia, wiary we własne siły;

¹² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, „Żak”, Warszawa 2003, s. 370-373.

3. sukces ucznia moim sukcesem, cieszyć się z osiągnięć swoich podopiecznych, czerpać z nich siłę do dalszej pracy;
4. być mediatorem, pośredniczyć między szkołą, domem, środowiskiem lokalnym;
5. dążyć do kompromisu, widzieć sprawę oczyma nie tylko nauczyciela, ale także ucznia;
6. otwierać duszę dziecka na piękno, uczyć wrażliwości, poczucia dobrego smaku, taktu i właściwej kultury bycia w każdej sytuacji;
7. aby zło zwyciężać, ze złem trzeba walczyć, trzeba również dawać dziecku szansę poprawy, ukazywać drogi dojścia ku dobremu i ku zmianie sposobu zachowania;
8. nadzieja jest matką mądrych, którzy umieją daleko patrzeć, należy uczyć perspektywistycznego spojrzenia w przyszłość, mądrego i odpowiedzialnego planowania dalszego życia;
9. najlepszym przykładem jest przykład własnego życia, tzn. starając się być pogodnym, uśmiechniętym człowiekiem, uczciwie i mądrze kierować własnym życiem.
10. pamiętać, że bilansem każdego dnia jest zaakceptowanie jego rezultatu wraz z rozczarowaniem i trudem¹³.

Postawa twórcza to inna pożądana cecha dobrego nauczyciela. Wyraża się ona w potrzebie i umiejętnościach realizowania twórczej pracy w obszarze wykonywanego zawodu. Twórczość ta może przejawiać się w publikacjach prac naukowych czy w organizowaniu działalności badawczej w szkole i w środowisku.

Bycie dobrym nauczycielem to nie tylko kwestia wymienionych zalet. O dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela można mówić wtedy, gdy zostanie w nim zaszczerpione – przez innych i przez niego samego – stałe dążenie do bycia lepszym, mądrzejszym i wrażliwszym na piękno, a zarazem do czynienia innych takimi¹⁴.

¹³ Tamże, s. 378.

¹⁴ Tamże, s. 370-373.

Przeobrażenia w edukacji wiążą się także ze zmianą postrzegania ucznia jako podmiotu uczestniczącego w procesie edukacji. Nieodzownym warunkiem wytworzenia się pożądanych relacji nauczyciel–uczeń jest ukształtowanie się odpowiednich stosunków pomiędzy tymi osobami. Na wynik tego oddziaływania mają wpływ metody, środki i zastosowane formy organizacyjne przekładające się na kształtowanie osobowości uczniów. Szczere zainteresowanie uczniem, empatia, zaangażowanie się w rozwiązywanie problemów sprzyja właściwemu oddziaływaniu pedagogicznemu.

Dobrego nauczyciela cechuje także umiejętność oddziaływania na intelekt ucznia, jego uczucia i wolę działania. Nie ma ona jednak charakteru uniwersalnego, bowiem identyczne środki oddziaływania zastosowane do jednego ucznia niekoniecznie muszą przynieść taki sam rezultat w stosunku do innego ucznia. Tak więc pod pewnymi względami trafne jest porównanie pracy nauczyciela z pracą artysty¹⁵.

Z powyższych treści wyraźnie wynika, iż nauczycielem powinna być osoba, która wie, jak wielką misję ma do spełnienia. Oprócz wymagań kwalifikacyjnych powinna legitymować się uniwersalną wiedzą z różnych dziedzin nauki. Nauczyciel to psycholog umiejący skutecznie rozwiązać pojawiające się problemy, to negocjator w rozwiązywaniu konfliktów, to menedżer w działaniu, to wreszcie przyjaciel, któremu dziecko może zaufać.

Nowoczesny belfer a normy i wartości etyczne współczesnego świata

Na II Międzynarodowy Szczyt w Nowym Yorku poświęcony zawodowi nauczyciela przyjechali przedstawiciele 21 krajów. Mówiono tam między innymi, że pedagog to osoba, która nie wybiera tego zawodu przez przypadek, musi być do niego przygotowana pod względem mentalnym, emocjonalnym i intelektualnym. Na świecie odchodzi się od misyjności

¹⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 79.

tej profesji, a coraz częściej mówi się, że nauczyciel musi być świetnie wykształconym fachowcem oddanym swojemu zawodowi, doskonale przygotowanym pod względem merytorycznym, odpowiednio przysposobionym do wykonywania zawodu. Zawód ten powinny wybierać osoby, które już na poziomie gimnazjum przejawiają pewien talent i cechy charakterystyczne dla dobrego nauczyciela. Taki ktoś powinien być prowadzony za pośrednictwem całego systemu monitoringu zawodowego, by na końcu dostać szlify nauczycielskie.

Polscy reformatorzy na szczycie w Nowym Yorku zaznaczyli, że tylko nauczyciel jest obciążony odpowiedzialnością za jakość pracy w szkole, a przecież na nią składa się szereg elementów. Na jakość edukacji wpływa nie tylko środowisko, w którym funkcjonuje dziecko, ale też prawo oświatowe, klimat proedukacyjny, kapitał kulturowy dziecka i warunki pracy nauczyciela. Codzienna presja i swoista nagonka odbijają się na komforcie psychicznym dzieci. Nauczyciel czuje wówczas konieczność stoczenia boju z całym światem w celu obrony swojej pozycji. Jeżeli czasem mówimy, że nauczyciel może ręce po łokcie urobić, a mimo to nie osiągnie efektów, to nie dlatego, że się do tej pracy nie nadaje, ale dlatego, że pracuje w warunkach na tyle niesprzyjających, że nie pozwalają one osiągnąć zadowalających efektów.

Od lutego 2012 roku weszły w życie nowe standardy kształcenia dla nauczycieli. Standardy te uwzględniają reformę programową, indywidualizację procesu nauczania, kształcenie uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystanie nowej technologii w szkole oraz doradztwo zawodowe dla starszych uczniów. Według nowych przepisów już po zdobyciu licencjatu absolwenci będą mogli pracować w przedszkolach i z najmłodszymi dziećmi w szkole podstawowej. To kształcenie trzyletnie, zamiast dotychczasowego pięcioletniego, może skutkować gorszym przygotowaniem kadry. Dla mnie również jest oburzające obniżanie wymagań do wykonywania zawodu w zakresie edukacji przedszkolnej i początkowej oraz do nauczania przedmiotów w klasach I-IV do poziomu studiów licencjackich jako wystarczającego, by zostać zatrudnionym w szkole podstawowej i przedszkolach. Praktyki pedagogiczne będą

organizowane w różnych typach szkół i rodzajach placówek, a obowiązkowo w tych, do których absolwent otrzymuje przygotowanie.

Student podczas praktyki ma mieć zapewnione różne formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i organizowanie zajęć prowadzonych przez siebie i innych. Mają to być zajęcia z zastosowaniem technologii informacyjnej przy wykorzystaniu zasobów portali edukacyjnych. Każdy absolwent kierunku nauczycielskiego będzie musiał wykazać się znajomością języka angielskiego, technik informacyjnych (przetwarzanie tekstów, wykorzystanie arkuszy kalkulacyjnych, korzystanie z baz danych, postępowanie się grafiką prezentacyjną, korzystanie z usług w sieciach informacyjnych, pozyskiwanie i przetwarzanie informacji) oraz umiejętnością ich wykorzystania w swojej pracy. Będzie musiał znać zasady emisji głosu i mieć prawidłowe nawyki postępowania się narzędziem mowy, udzielać pierwszej pomocy i wiedzieć, co wiąże się z odpowiedzialnością prawną opiekuna. Według nowych standardów kształcenia absolwent powinien posiadać wiedzę z zakresu psychologii, dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej. Będzie także musiał zaopatrzyć się w umiejętności i kompetencje niezbędne do realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych funkcji szkoły, samodzielnego przygotowania i dostosowania programu do potrzeb dziecka. Musi wykazać się umiejętnością uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania oraz przetwarzania informacji i materiałów. Ma się komunikować przy użyciu różnych technik, zarówno z pedagogami i specjalistami, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ma go charakteryzować etyczna empatia, otwartość, refleksyjność, odpowiedzialność oraz prospołeczne podejście. I przede wszystkim musi być praktycznie przygotowany do realizowania swoich nauczycielskich zadań zawodowych. Każdy przyszły pedagog powinien odbyć praktykę bez względu na to, czy będzie teoretykiem, czy praktykiem. Praktyka stanowi integralną, bardzo ważną część programu kształ-

cenia. Umożliwia poznawanie warsztatu pracy nauczyciela oraz zdobycie umiejętności skutecznego działania wychowawczego niezbędnego w wykonywaniu przyszłych zadań zawodowych, a pozwala także na zastosowanie zdobytej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej w działaniu opiekuńczo-wychowawczym. W toku praktyk słuchacz poznaje działania placówek oświatowo-wychowawczych, zapoznaje się z zadaniami, formami i metodami pracy. Nabywa umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć organizowanych w szkole. Praktyka pedagogiczna stanowi bardzo ważny element przygotowania studenta do wykonywania zawodu pedagoga. Pozwala na praktyczną weryfikację posiadanej przez niego wiedzy pedagogicznej i wykorzystanie jej w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.

Jak twierdzą eksperci, pozytywny wpływ na nasze zdrowie i samopoczucie mają czynniki salutogenne, czyli sprzyjające cechy i warunki do pracy. W przypadku nauczycieli są one powiązane ściśle z charakterem pracy. Szczególnie korzystnie wpływają na te osoby, które dopasowały wykonywanie zawodu do swojej osobowości i potrzeb. Mimo czynników stresogennych i trudności z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, mobbingiem czy wypaleniem zawodowym nauczyciel może jednakże cieszyć się dobrym zdrowiem i czerpać wiele satysfakcji ze swojej pracy. Forma zdobywania praktycznej wiedzy związanej z kierunkiem studiów – praktyki i jej odbycie jest obowiązkiem studenta wynikającym z regulaminu uczelni. Praktyka ma charakter zadaniowy, co oznacza podejmowanie przez studenta samodzielnych zadań, planowanie oraz prowadzenie zajęć pod opieką opiekuna praktyk w placówce. Młody człowiek nie może traktować jej jako formalności, to doświadczenie ma konkretnie coś dać. Powinna przynieść korzyści studentowi i szkole. To zderzenie dwóch pokoleń może służyć wypracowaniu nowego modelu edukacji. Każdy przyszły pedagog powinien odbyć praktykę bez względu na to, czy będzie teoretykiem, czy praktykiem. Praktyka stanowi integralną, bardzo ważną część programu kształcenia. Umożliwia poznawanie warsztatu pracy nauczyciela oraz zdobycie umiejętności skutecznego działania wychowawczego niezbędnego w wykonywaniu przyszłych zadań zawodowych,

a także pozwala na zastosowanie zdobytej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej w działaniu opiekuńczo-wychowawczym. W toku praktyk słuchacz poznaje działania placówek oświatowo-wychowawczych, zapoznaje się z zadaniami, formami i metodami pracy. Nabywa umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania organizowanych zajęć. Efekty kształcenia:

- rozwijanie umiejętności i wykorzystanie wiedzy w działalności praktycznej;
- weryfikacja tej wiedzy;
- kształtowanie zdobytej wiedzy, uzupełnianie jej i poszerzanie.

Założenia ogólne i cele praktyki

Praktyka pedagogiczna stanowi bardzo ważny element przygotowania studenta do wykonywania zawodu pedagoga. Pozwala na praktyczną weryfikację posiadanej przez niego wiedzy pedagogicznej i wykorzystanie jej w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych związanych z wybraną specjalnością pedagogiczną. Założeniem praktyki pedagogicznej jest umożliwienie studentom:

- poznania organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej prowadzonej w przedszkolu, szkole, placówce oświatowo-wychowawczej i innych placówkach objętych systemem oświaty (art. 2 rozdz. 1 ustawy z dn. 7 września 1991 r.);
- zdobycia doświadczenia pedagogicznego w zakresie przygotowywania i samodzielnego prowadzenia zajęć dydaktycznych i wychowawczych oraz pracy opiekuńczej;
- pogłębienia zainteresowań pedagogicznych i zamiłowania do pracy z dziećmi oraz wyrabiania poczucia odpowiedzialności za jej prawidłowy przebieg i uzyskiwane efekty.

Do głównych celów praktyki pedagogicznej należy:

1. Pogłębienie znajomości całokształtu pracy pedagogicznej w różnych typach placówek oświatowych w zależności od wybranej specjalności.

2. Doskonalenie umiejętności metodycznych poprzez konfrontację przygotowania teoretycznego z praktyką.
3. Rozwijanie samodzielności studentów w organizowaniu i prowadzeniu zajęć z uczniami oraz wychowankami.
4. Doskonalenie umiejętności interpersonalnych w bezpośrednim kontakcie z uczniem i wychowankiem.
5. Wprowadzenie studenta na rynek pracy przez nawiązanie bezpośredniego kontaktu z placówkami oświatowymi, zorientowanie w możliwościach zatrudnienia, stworzenie szansy zaprezentowania posiadanych kwalifikacji potencjalnemu pracodawcy.

Zadania studenta odbywającego praktykę

Organizacja praktyki pedagogicznej powinna umożliwić studentom podejmowanie następujących zadań:

- zapoznanie się ze strukturą, organizacją i zadaniami danej placówki oświatowej oraz jej miejscem w systemie edukacji szkolnej;
- zapoznanie się z programami i planami działalności placówki ze szczególnym uwzględnieniem ich skierowania na potrzeby dzieci i młodzieży;
- dokonanie analizy zadań poszczególnych członków kadry pedagogicznej;
- zapoznanie się z dokumentacją szkolną, a w szczególności z programami kształcenia, dziennikami zajęć oraz autorskimi projektami pracy edukacyjnej;
- zapoznanie się z formami pracy edukacyjnej prowadzonymi przez placówkę oświatową;
- zapoznanie się ze specyfiką pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej na poszczególnych etapach edukacyjnych;
- obserwowanie zajęć edukacyjnych prowadzonych w placówce oświatowej;
- asystowanie przy prowadzeniu zajęć edukacyjnych;

- przygotowywanie (konspekty zajęć) i samodzielne prowadzenie zajęć edukacyjnych;
- prowadzenie zapisów o charakterze dokumentującym przebieg praktyki pedagogicznej.

Jak wynika z badań, coraz mniej młodych osób interesuje zawód nauczyciela. Obraz wymagań i oczekiwań w stosunku do nauczyciela XXI wieku może być paraliżujący w oczach młodego człowieka, który staje przed wyborem zawodu pedagoga, a który może brać pod uwagę fakt, że zauważy podczas swojej praktyki, iż nie może liczyć na wsparcie ze strony starszych i doświadczonych nauczycieli¹⁶. Z tych samych badań wynika, że wsparcie w gronie nauczycielskim nie jest udzielane powszechnie. Aż jedna czwarta badanych przyznała się do tego, że w środowisku nieliczni nauczyciele wspierają młode, dopiero zaczynające pracę osoby. Badający stwierdza, że brak pomocy młodym nauczycielom skutkować może nawet rezygnacją z pracy. Idealna byłaby sytuacja, w której opiekun otacza troską studenta w czasie jego praktyki i kontynuuje ją w początkowym okresie pracy zawodowej. Korzyści takiej współpracy są obopólne. Starsza koleżanka czy kolega z dużym bagażem doświadczeń chętnie dzieli się swoimi umiejętnościami i wiedzą. W sposób oczywisty widzi w tym sens i czerpie z niego satysfakcję. Przyszły nauczyciel łatwiej pokona trudności, będzie miał większe poczucie pewności, że sprosta niezwykle trudnym wymaganiom, mając wsparcie ze strony życzliwego opiekuna praktyk.

Cóż może zaskoczyć młodego nauczyciela w zetknięciu się z rzeczywistością dzisiejszej szkoły? Z pewnością fakt, że aż 73 procent dzieci ma problemy na skutek trudności środowiskowych. Uwaga – depresja dopada dzieci w wieku sześciu–siedmiu lat i nie jest tak łatwo ją zdiagnozować. Również zatrważający jest fakt, że aż 67 proc. uczniów ma problemy na skutek niepowodzeń dydaktycznych.

Obecnie rodzice stanowią emocjonalnie mało stabilne wsparcie dla dzieci. Jak wskazują wyniki raportu „Norton Online Family”, co pięć

¹⁶ „Głos Nauczycielski”, nr 5 z 28.03.2012 r.

te dziecko nikomu nie powiedziałyby o złych doświadczeniach w sieci komputerowej w obawie przed kłopotami. Tylko 39 proc. rodziców przyznaje się, że stosuje kontrolę rodzicielską nad domowymi obowiązkami dziecka. Jak wynika z analizy raportu, dzieci aktywne w sieciach mają znacznie częściej do czynienia z nieodpowiednimi treściami lub znajdują się w sytuacjach, w których nie potrafią sobie poradzić. Tu potrzebni byłiby rodzice i nauczyciele godni naśladowania. Prawie każde dziecko ma komputer w domu, ale wykorzystuje go jako rozrywkę. Zadaniem belfra będzie spowodowanie, aby głównie służył on do celów edukacyjnych.

Współczesne czasy stawiają coraz to nowe wyzwania przyszłemu nauczycielowi. Szkoła stała się bastionem w walce o wartości. Zawdzą nas często inne instytucje. Dom i rodzina przestają odgrywać takie role jak kiedyś. Przepetnione poradnie nie są w stanie udzielić pomocy wszystkim oczekującym dzieciom, a tu pojawiają się zbyt trudne problemy do rozwiązania przed młodym nauczycielem i to zarówno w sferze dydaktycznej i pedagogicznej, jak i środowiskowej. Kryzys gospodarczy na świecie również przyczynił się do spiętrzenia problemów i wywołania strachu przed utratą pracy. Praktyka otwiera młodemu człowiekowi oczy na szkolną rzeczywistość. Student w wyniku obserwacji wyciąga wnioski, dzieli się swoją obserwacją i spostrzeżeniami, wprowadza nowe propozycje i spojrzenie na szkołę. Kontakt z nauczycielem praktyk jest dla studenta bardzo ważnym krokiem. To pierwsze zetknięcie się ze środowiskiem, w którym przyszły nauczyciel będzie pracował. Jest to zderzenie się wyobrażeń z rzeczywistością. Może to być dla studenta ogromnym rozczarowaniem. Liczą się takie rzeczy, których nie można w dzisiejszych czasach wypracować, takie jak inteligencja, osobowość. To, w jaki sposób podchodzimy do dzieci, zależy wyłącznie od nas.

Od nauczyciela wymaga się wszechstronnego przygotowania i umiejętności nie tylko pedagogicznych, ale też psychologicznych opartych na gruntownej wiedzy – wiedzy dotyczącej zjawisk w dzisiejszych czasach tak powszechnych, kiedyś mniej znanych. Zatrważające jest to, że ciężar wychowania dziecka zaczyna spadać na szkołę. Nauczyciel obciążony jest dodatkowymi obowiązkami, nowymi wyzwaniami. Niewydolność ro-

dziny powoduje, że szkoła obarczona jest wieloma problemami nie tylko dydaktycznymi, ale i wychowawczymi. Szkoła staje się osamotniona, rodzina jej nie wspiera. W dzisiejszych czasach liczy się skuteczność, ale czy nauczyciel jest w stanie pokonać te obowiązki, które narzuca szkoła? Nauczyciel boryka się z problemami, które rodzice powinni rozwiązywać na pewnych etapach życia dziecka. Student, który zderza się z taką sytuacją, może być przerażony. Rodzice obecnie są niewydolni i nie wypełniają swoich obowiązków, nie radzą sobie z nadmiarem problemów. Trudności w szkole są wtórnymi konsekwencjami. Problemy rodziców często skutkują tym, że dzieci są znerwicowane, nadpobudliwe. Trudne sytuacje w rodzinach to trudne dzieci w szkole, wymagające dużego wsparcia, opieki wychowawczej. Niejednokrotnie szkoła jest tym miejscem, w którym bezsilni, bezradni rodzice szukają pomocy, wsparcia, antidotum na swoje problemy. W związku z tym coraz częściej do szkół zatrudniani są różni specjaliści – terapeuci, psychologowie, socjoterapeuci. Niepokoi, że wszelkie niekorzystne zjawiska rozpowszechniają się wśród najmłodszych.

Priorytetem szkoły jest obecnie udzielanie psychologicznej pomocy dzieciom z różnymi kłopotami. Nowoczesny nauczyciel posiada mnóstwo kwalifikacji, kursów. Musi być zaopatrzony w ogromną wiedzę, aby umieć sprostać piętrzącym się problemom. Nauczyciel musi się wciąż dokształcać. Prowadzi to również do rywalizacji między samymi nauczycielami, którzy starają się być lepszymi od innych. Coraz trudniejszy jest zawód nauczyciela, coraz bardziej narażony na ogromne stresy. Widzimy, jak daleko odbiega ten wizerunek od myślenia, z jakim młody człowiek zaczyna pracę. Nauczyciel jest oceniany nie tylko przez pracodawców, ale przez dzieci i środowisko. Jego praca przebiega w nadmiernym hałasie, w warunkach niszczących psychikę człowieka. Nauczyciel zazwyczaj jest głównie zdany na siebie. Młody nauczyciel-praktykant może mieć wrażenie, że obecnie praca w szkole to walka z wiatrakami. Poradnie, które służą szkole, są przepiętnione, a dziecko długo oczekuje na wyznaczone badanie. Szczęście, kiedy student trafi na prawdziwego nauczyciela superbelfra. Ten właśnie nauczyciel jest dla studenta mentorem, przewod-

nikiem i to właśnie on jest w stanie wskazać to, co w tym zawodzie jest najcenniejsze, bez względu na jego pejoratywne strony. Tylko prawdziwy entuzjasta tej pracy – belfer z krwi i kości może czerpać radość z takiej profesji. Dobry nauczyciel to nie tylko fachowiec z ogromnymi kompetencjami, lecz także przyjaciel dziecka i rodziny, to człowiek mający bogatą osobowość. Wiemy, że dzieci – młodsze i te nastoletnie uczą się poprzez naśladownictwo żywych wzorów. A zatem w relacjach z nimi nie ma miejsca na fałsz i pozorantwo. Tylko taki ktoś może być autorytetem dla dziecka. Chcesz być wzorem dla młodego pokolenia – musisz sobie na to zasłużyć. Jest to pościg za pomysłem, za najlepszymi pomysłami. Ten jest lepszy, kto zaskoczy innych bardziej oryginalnymi pomysłami i rozwiązaniami. Uczniowie obecnie mają ogromne wymagania, szybko się nudzą, oczekując wciąż nowych pomysłów. Stąd ogromna rola nauczyciela, który chcąc zmotywować uczniów, musi przygotować zajęcia na wysokim poziomie, aby rozbudzić zainteresowanie i ciekawość poznawczą, aby skłonić dzieci do myślenia i zainspirować. W dzisiejszych czasach tradycyjnymi metodami nie zachęci się dzieci do gorliwej pracy. Oprócz inteligencji i dużego zaangażowania bezsprzecznie nauczyciel musi się wyróżniać kreatywnością. Student nie może traktować praktyki pedagogicznej jako formalności. Im bardziej autentycznie podejdziesz do takiego zadania, tym uzyska większe przekonanie, że powinien zostać nauczycielem. Między młodym nauczycielem a opiekunem musi być zawarta umowa: Ja Tobie pokazuję to, co mogę pokazać, cały swój świat, cały bagaż doświadczeń, warsztat pracy. Dzielę się z Tobą wiedzą, będę Twoim przewodnikiem, a Ty musisz z tego korzystać, ale również podzielić się ze mną swoimi świeżymi spostrzeżeniami. Praktyka zatem nie może być jedynie zrealizowaniem zadań w ramach pewnego programu studentów. To ma być doświadczenie autentyczne, szczerze, inspirujące i kreatywne. Z góry musimy założyć, że ta praktyka, to doświadczenie ma nam przynieść korzyści. Praktyka powinna studenta ukierunkować. Kończąc praktykę, może się okazać, że student musi pogłębić swoją wiedzę z dodatkowych dziedzin tak, ażeby być pomocnym dla dzieci i rodzin. Zachodzi więc potrzeba wzbogacenia swojej wiedzy psychologicznej, na

przykład uczestnicząc w kursie „Jak radzić sobie z uczniem sprawiającym kłopoty wychowawcze lub z innymi dysfunkcjami”. Im więcej ukończy kursów i warsztatów, tym jego wiedza będzie głębsza, a on sam lepiej przygotowany do wykonywania zawodu. Odbyta praktyka daje szansę na zweryfikowanie swojego stosunku do obranego zawodu. Zyskuje czas na zastanowienie się, czy w istocie ma do tego predyspozycje. Jeśli wykorzysta szansę, to szybciej odniesie zawodowy sukces. W chwili, kiedy młody nauczyciel jest zatrudniony na stanowisku pracy nauczyciela-stażysty, musi w krótkim czasie wykazać się dobrymi wynikami. Na rynku pracy spotykamy się z ogromną rywalizacją, więc nie mamy czasu na niedoskonałości. Musimy posiadać duże kompetencje i umieć wykorzystać zdobytą wiedzę. Dzięki praktykom pedagogicznym możemy wyeliminować to, co jest niepotrzebne, błędne i anachroniczne. Świat szybko idzie do przodu i zmiany muszą zachodzić również bardzo szybko. Praktyki to rodzaj konfrontacji, dzięki którym widzimy potrzebę wszelkich zmian. Zarówno student, jak i nauczyciel muszą właściwie zmienić podejście do praktyk pedagogicznych. Powinny one przypominać bardziej „poligon doświadczalny”.

Między nauczycielem-opiekunem praktyk a studentem musi nastąpić zasada interakcji. Bez jednej strony nie zyskuje druga. Szkoła pozbawiona młodego pierwiastka będzie rutyną, nie będzie szkołą nowoczesną. Młody człowiek to nowe, świeże spojrzenie na szkołę, a starszy kolega czy koleżanka to doświadczenie, mądrość i wieloletnia praktyka. To doświadczenie ma konkretnie coś dać. Przynieść korzyści studentowi i szkole. To zderzenie się dwóch pokoleń może służyć wypracowaniu nowego modelu edukacji. Im więcej student zaczerpnie wiedzy z praktyki, tym bardziej będzie przygotowany i zaopatrzonej w wiedzę oraz lepsze kompetencje. Nauczyciel poczuje satysfakcję, że będzie mógł podzielić się swoim bogatym bagażem doświadczeń. Nauczyciel praktyk staje się dla studenta mentorem i przyjacielem. Dopiero po przebytej praktyce potraktowanej jako cenne doświadczenie może ów młody adept zawodu zweryfikować swój stosunek do przyszłej pracy. Młody człowiek, stawiając pierwsze kroki w świat tak daleko odbiegający od jego wyobrażeń,

musi mieć wsparcie osoby, która stanie się realnym wzorem, prawdziwym superbelfrem. Tylko on może zaszcześcić przyszłemu nauczycielowi ambicje, aby być przyszłym mistrzem, a nie tylko czeladnikiem.

Zakończenie

Reforma oświaty wymaga od nauczyciela zupełnie nowego podejścia do kwestii edukacyjnych. Nauczyciel sam powinien być inicjatorem, kreatorem i realizatorem zarówno przedsięwzięć edukacyjnych w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak i własnego doskonalenia. Komputer i telewizor nie zastąpią żywego nauczyciela, więc szkoła bez nauczyciela nie może istnieć. Warunkiem powodzenia w rozwijaniu samodzielności i twórczej postawy uczniów, jak również w unowocześnianiu treści, metod, środków i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej jest samodzielna i twórcza postawa samego nauczyciela, która nie wszędzie jest doceniana. Należy zwrócić uwagę na fakt, że większość twórczych nauczycieli podejmuje trud zmiany na lepsze nie dla dobrych ocen i nagród, lecz z potrzeby serca, z poczucia godności swojego zawodu, z głębokiego przekonania, że tylko twórczy nauczyciel potrafi pobudzić i rozwijać twórcze pierwiastki w młodym pokoleniu.

Kompetencji nauczycieli nie można postrzegać w odosobnieniu od uwarunkowań danej szkoły. Wiele jest rozmaitych czynników wpływających na jakość i efekty jego pracy. Dlatego na opisane kompetencje trzeba spoglądać w sposób dynamiczny – są one efektem własnego rozwoju zawodowego, możliwości szkoły i środowiska. Jak wiadomo, żadne wykształcenie, nawet potwierdzone prestiżowym dyplomem, nie wystarcza w pełni do skutecznego wykonywania zawodu nauczycielskiego na mistrzowskim poziomie. Dlatego konieczna jest stała refleksja nad tym, w jaki sposób mogą doskonalić swój warsztat pracy, swoje umiejętności i dbałość o dobre relacje.

Bibliografia

- Banach Cz., *Osobowość nauczyciela*, „Gazeta Szkolna”, 2001, nr 6.
- Dawid J.W., Myślakowski Z., Szuman S., Kreutz M., Baley S., *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, t. II, Warszawa 1958.
- Grzegorzewska M., *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, Chowanna, Warszawa 1938.
- Kalinowski M., *Nauczyciel jako odpowiedzialny twórca swego autorytetu*, „Życie Szkoły”, 1980, nr 10.
- Kozłowski J., *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968.
- Myślakowski Z., *Co to jest talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1962.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, „Żak”, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagog., Rzeszów 2000.
- Szuman S., cyt. za: Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962. „Głos Nauczycielski”, nr 5 z 28 marca 2012 r.
- <http://wiersze.doktorzy.pl/korczak.htm> [dostęp: 14.05.2012 r.].

Noty o autorkach

Kinga Siecińska – ukończyła studia na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierunek pedagogika, specjalność pedagogika społeczna, studia podyplomowe z zakresu edukacji przedszkolnej z terapią dziecka, edukacji zintegrowanej. Obecnie pracuje w Szkole Podstawowej nr 12 we Włocławku jako nauczyciel edukacji zintegrowanej, prowadzi zajęcia w Państwowej Wyższej

Szkole Zawodowej we Włocławku. W kręgu jej zainteresowań są zagadnienia związane z pedagogiką opiekuńczo-wychowawczą, metodyką, psychologią.

Janina Szymańska – ukończyła studia w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Szczecinie na Wydziale Ekonomii, studia podyplomowe z zakresu: informatyki, organizacji i zarządzania oświatą, doradztwa zawodowego, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, oligofrenopedagogiki. Obecnie pracuje i prowadzi zajęcia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku. W kręgu jej zainteresowań są zagadnienia związane z pedeutologią, pedagogiką opiekuńczo-wychowawczą, pedagogiką pracy, edukacją medialną.

Część II

NAUCZYCIEL JAKO INSPIRATOR WSPIERANIA PROCESU KSZTAŁCENIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Barbara Moraczewska

(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku)

Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo kształcenia nauczycieli w ujęciu historycznym

Streszczenie

Zawód nauczycielski ma długą, ciekawą i bogatą historię, w tym oczywiście zagadnienia związane z przygotowaniem praktycznym. Dawniej nauczyciel był często kimś w rodzaju mistrza lub wychowawcy. Uczeń dyskutował z nim, obserwował go podczas wykonywania czynności, czytał lektury, które tamten polecił. Z biegiem czasu wykształcił się system oświaty, w którym rola nauczyciela została bardzo precyzyjnie określona. Dokładnie wyszczególniono, co należy do jego obowiązków, zadań i funkcji. Sprecyzowane zostały też wymagania w stosunku do nauczyciela. Kształcenie nauczycieli na przestrzeni dziejów zawsze wzbudzało wiele emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Zmiany dotyczące kształcenia nauczycieli zachodziły w Polsce dość często. Zmieniał się również stosunek władz oświatowych do kształcenia praktycznego nauczycieli i do roli praktyk. W pewnych okresach historycznych praktyka zawodowa odgrywała zasadniczą rolę, a w innych była traktowana bardziej jako uzupełnienie wiedzy, a nie część spójna całego kształcenia. Na szczególną uwagę w przygotowaniu nauczycieli do zawodu odegrały w dziejach ludzkości seminaria nauczycielskie oraz licea pedagogiczne wraz ze szkołami ćwiczeń.

Słowa kluczowe: nauczyciel, seminaria nauczycielskie, licea pedagogiczne, praktyka pedagogiczna, kształcenie nauczycieli.

Summary

Teaching profession has a long, interesting and rich history in this, of course, issues related to the preparation of the practical. Historically, the teacher was

often something of a master or teacher. The student was discussing with him, watched him while performing these steps, read the readings, which the man commanded. Over time, developed a system of education where the teacher has been very precisely determined. Specifies exactly what belongs to his duties, tasks and functions. Clarifications are also requirements in relation to the teacher. Teacher education throughout history has always aroused a lot of emotion, both positive and negative. Changes to teacher training in Poland occurred quite often. Changed the attitude of educational authorities to the practical training of teachers and the role of the practice. In certain historical periods of professional practice has played a major role, while others were treated more as a complement to knowledge and not part of a coherent whole of education. Particular attention in the preparation of teachers to the profession has played in human history teacher colleges and secondary schools and teacher training.

Key words: teacher, teacher colleges, secondary teaching, practice teaching, teacher education.

*Kto zdobytą wiedzę pielęgnuje,
a nową bez ustanku zdobywa,
ten może być nauczycielem innych.*

Konfucjusz

Wstęp

Zawód nauczyciela wyodrębnił się jako jeden z pierwszych. Jego korzenie sięgają okresu starożytności, chociaż o nauczycielu możemy mówić już u ludów pierwotnych. Do czasów nam współczesnych w znaczący sposób zmienił się pogląd na przygotowanie przyszłych nauczycieli do zawodu, na samą pracę nauczyciela, na jego cechy osobowościowe oraz autorytet w zakresie nauczania i wychowania. Na przestrzeni dziejów zmieniła się również rola nauczyciela, a tym samym ewoluowały formy

przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. W procesie kształcenia nauczycieli ważne jest zapewnienie równowagi pomiędzy kształceniem teoretycznym i praktycznym, aby właściwie przygotować go do przyszłej pracy zawodowej. W toku praktyki student przygotowujący się do zawodu nauczyciela doświadcza bezpośredniego kontaktu z uczniem i z jego problemami oraz stara się samodzielnie przekazać wiedzę. Praktyka pozwala na przeniesienie teorii na grunt rzeczywisty, co przyczynia się do pełniejszego utrwalenia wiedzy i ugruntowania działań praktycznych. Praktyka zawodowa umożliwia ponadto weryfikację własnych predyspozycji do tego zawodu. Praktyka pedagogiczna jest też źródłem naszej wiedzy o konkretnym działaniu pedagogicznym oraz próbą realizacji naszych praktycznych zamierzeń.

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela na przestrzeni dziejów w kontekście powszechnym

W społecznościach ludzi pierwotnych wychowanie i nauczanie polegało na bezpośrednim oddziaływaniu osoby starszej na młodszą, bez posługiwania się znanymi dziś środkami dydaktycznymi, np. podręcznik, obraz, zeszyt itd. Ale już wtedy posługiwano się metodą dydaktyczną pokazową, która funkcjonuje w nauczaniu po dzień dzisiejszy¹. W społecznościach tych nikt jeszcze nie myślał o zawodzie nauczyciela i przygotowaniu do jego wykonywania – nauczycielem był ten człowiek, który był najlepszy w swojej dziedzinie. Nauczycielami mogli być przywódcy, szamani, mędrcy, na przykład jeden z członków danej grupy ludzi uczył polować młodszych współbraci, inny uczył, jak wykonywać narzędzia, gdyż był w tym po prostu najlepszy. Ale możemy zauważyć, iż nauczanie odbywało się za pomocą praktyki, czyli młodzi próbowali swoich sił w wykonywaniu pewnych czynności pod okiem „mistrza”. Na tych właśnie prostych zasadach opierających się na nauczaniu poprzez obserwację, praktykę, działanie wytworzył się pewien model człowieka przekaza-

¹ *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. I, Wyd. PWN, Warszawa 1967, s. 15.

zującego swoją wiedzę i doświadczenie, człowieka nauczającego, czyli nauczyciela.

Zawód nauczyciela był więc jak gdyby wpisany w osobnika o największych możliwościach praktycznych, tym samym uchodził w gromadzie za najmądrzejszego, którego należy słuchać i który stawał się przewodnikiem dla swojej grupy. Na początku nauczyciel był nie tylko osobą przekazującą wiedzę, ale i mistrzem, który brał na naukę do siebie ucznia, aby ten poprzez obserwację, porównywanie i dyskusowanie z mistrzem mógł osiągnąć biegłość w określonej dziedzinie. Mistrz przede wszystkim musiał doskonale znać swoją profesję i związane z nią wszystkie tajniki. A więc można powiedzieć, że swojemu uczniowi przekazywał wiedzę praktyczną.

Najstarsze wzmianki o zawodzie nauczyciela pochodzą z Chin z 2200 r. p.n.e.² Cesarz Szun w tym okresie powołał urzędników państwowych, których zadaniem było kształcenie młodego pokolenia i przygotowanie do wykonywania różnych profesji. Nauczycielem mógł zostać każdy, kto osiągnął odpowiedni poziom wiedzy. W tym okresie nauczycielem szkół najniższych zostawał ten, kto uzyskiwał najniższe oceny na egzaminach państwowych i nie był zdolny pełnić funkcji państwowych³. Nie był to zatem przykład nauczyciela o najwyższych walorach intelektualnych. Był to człowiek zupełnie nieprzygotowany ani teoretycznie, ani praktycznie do pełnienia funkcji nauczyciela, był to po prostu człowiek, który przypadkowo zostawał nauczycielem. Odmienny wzór kształcenia nauczyciela obowiązywał w starożytnych Indiach. Był to człowiek, który swoją wiedzę opartą na świętych księgach zwanych Wedami zdobywał długo – od 12 do 48 lat. O przygotowaniu praktycznym nie było tutaj zupełnie mowy – nauczyciel przede wszystkim powinien był umieć na pamięć teksty z księgi Wed, czyli musiał posiadać wiedzę, nie zaś umiejętności praktyczne zdobyte poprzez praktykę. Nauczyciele uchodzili za narzędzie boskiej potęgi, panowali nad religią kraju, umysłami i zachowaniami

² L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Wyd. PWSZ w Pile, Piła 2006, s. 16.

³ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Wyd. PWN, Warszawa 1975, s. 9.

ludzi⁴. W starożytności cel nauczania był wynikiem poglądów panujących. Dlatego też kształtowanie się zawodu nauczyciela w starożytnej Grecji związane było z poziomem rozwoju społecznego i umysłowego⁵. Wyselekcjonowanie zawodu nauczyciela było równoznaczne z pojawieniem się instytucji, w której zaczęto regularnie nauczać – szkoły.

W starożytnej Grecji nauczycielami byli bardzo często wędrowni mędracy i śpiewacy. Byli oni muzykami, śpiewakami, stróżami moralności. Uczyli wymowy i sztuki wojennej. O kształcenie w Grecji zabiegali wszyscy wolni obywatele, a więc zapotrzebowanie na nauczycieli wzrastało. Nauczycielem mógł zatem być każdy, kto nie znalazł innego zatrudnienia⁶. Zawód ten traktowany był jako szansa utrzymania się przy życiu. Trzeba jednak w tym miejscu podkreślić, że pojawiły się w Grecji tak zwane specjalizacje nauczycielskie. Z biegiem czasu nauczyciele zaczęli specjalizować się w dziedzinach, których nauczali. Zaczęli zgłębiać je i poznawać, aby stać się dobrymi znawcami swojej profesji, na przykład czytania i pisania nauczał grammatistes, muzyki – lutnista, gimnastyki – pedotriba⁷. Nauczycielami, którzy przez wiele lat zgłębiali wiedzę, aby móc nauczać na najwyższym poziomie, byli sofisci. Oni jako pierwsi za nauczanie pobierali wysokie opłaty. Należy też zaznaczyć, że nauczali (jak na ówczesne czasy) na wysokim poziomie. Najstynniejszym nauczycielem w Atenach był Sokrates, który przez długie lata zgłębiał różnego rodzaju nauki, aby nauczać innych. Sokrates jako nauczyciel dobrze przygotowany pod względem wiedzy do zawodu nauczyciela uważał, że o wynikach w nauczaniu nie decyduje sam człowiek, ale metody, jakimi posługuje się nauczyciel w pracy ze swoim uczniem. Prawidłowe metody nauczania uważał, za najważniejszy element nauczania. Dlatego też Sokrates w historię myśli pedagogicznej wpisał się przede wszystkim nie z powodu tego, czego nauczał, ale jak nauczał. Uważał bowiem, że skutki błędów metodycznych w nauczaniu pozostają przez całe życie,

⁴ J. Legowicz, *O nauczycielu...*, s. 83; L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania...*, s. 17.

⁵ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania ...*, s. 17.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

a niedostatki w wykształceniu można uzupełnić. Dlatego uczniowie Sokratesa posiadali niespotykany dar przekazywania wiedzy, jak chociażby jego najznamienitszy uczeń – Platon, który stał się wielkim myślicielem i znakomitym nauczycielem.

Warto prześledzić, jak odbywało się przygotowanie nauczycieli-mędrców do kształcenia przyszłych pokoleń. Wiedza była przekazywana przez mistrza swojemu uczniowi. Mistrz nigdy nie miał dużej liczby uczniów, a najczęściej był to tylko jeden uczeń. Dlatego z biegiem lat zaczęto brakować mądrych, wykształconych nauczycieli. Platon założył więc Akademię, aby tam kształcić zdolną młodzież, która w przyszłości miała nauczać innych. Jednak nie było mowy o praktycznym przygotowaniu młodzieży. Platon uważał, że dzieci należy nauczać i wychowywać możliwie najwcześniej. Dlatego też założył tzw. przedszkola, do których uczęszczały dzieci od trzeciego roku życia, a nauczały wychowawczynie, które były wszechstronnie – jak na ówczesne czasy – wykształcone. Platon okres przedszkolny uważał za jeden z ważniejszych w życiu człowieka.

W starożytnym Rzymie nauczycieli dzielono na nauczycieli nauczania wczesnego – „ludimagistri”, nauczania średniego – „literaci” i nauczycieli studiów retoryczno-prawnych – „retores”⁸. Nauczyciel był to uczoney przekazujący tylko wiedzę, a wychowaniem zajmowała się cała rodzina ucznia. A więc i tutaj trudno doszukiwać się przygotowania praktycznego nauczycieli, było to tylko przygotowanie polegające na zdobywaniu wiedzy. Trzeba tutaj przywołać Marka Fabiusza Kwintyliana, który w swoim wielkim dziele pt. *Kształcenie mówcy* określił zasady, jakimi powinien kierować się przyszły nauczyciel, ponadto wskazał treści, jakie musi opanować przyszły nauczyciel – przede wszystkim z teorii wychowania i dydaktyki, dał również szereg wskazówek praktycznych dotyczących poprawności nauczania przyszłych mówców, czyli nauczycieli. Większość z zaproponowanych przez Kwintyliana porad praktycznych przestrzegana jest po dzień dzisiejszy. Wymagania, jakie stawiał Kwintylian w kształceniu przyszłych nauczycieli, były bardzo duże. Nie było

⁸ Tamże, s. 21.

takiego doboru do zawodu, jaki miał miejsce w wiekach późniejszych. Kandydat na nauczyciela musiał wykazać się przede wszystkim starannym wykształceniem w zakresie mowy i języka. Kwintyliian uważał, że im wyższy jest poziom językowy, tym nauczyciel łatwiej dobierze właściwe środki dydaktyczne i efekt nauczania będzie lepszy. Zdaniem Kwintyliiana dobry nauczyciel powinien cechować się roztropnością, znać dobrze metody nauczania i umieć zniżyć się do poziomu swojego ucznia⁹. Można z tego stwierdzenia wnioskować, że przyszłych nauczycieli przygotowywano nie tylko przekazując im wiedzę, ale również zaczęto zwracać uwagę na ich przygotowanie praktyczne. Przyszły nauczyciel musiał umieć dobrać właściwe metody dydaktyczne, tak aby przekazywanym materiałem zainteresować uczniów. Musiał też nauczyć się przekazywania wiedzy na poziomie intelektualnym swojego ucznia, a to wymagało już bezpośredniego kontaktu z uczniem, czyli przygotowania praktycznego.

Model nauczyciela, który wykształcił się w starożytnej Grecji i Rzymie, stał się w wiekach późniejszych w pewnych aspektach wzorem do naśladowania w kształceniu przyszłych nauczycieli – i tak jest po dzień dzisiejszy. Należy podkreślić, że założenia co do kształcenia nauczycieli wypracowane w Grecji i Rzymie wynikały tylko i wyłącznie z sumy doświadczeń wcześniejszych pokoleń, intuicji i ogólnych założeń filozoficznych, nie były przecież prowadzone żadne badania dotyczące praktycznego przygotowania nauczycieli.

Nauczyciel w okresie średniowiecza głównie troszczył się o wychowanie religijne młodego człowieka, gdyż wychowanie duchowe uważano za najważniejsze. Przygotowanie zawodowe średniowiecznego nauczyciela do zawodu było bardzo zróżnicowane. W bogatych miastach funkcje nauczyciela sprawowali magistry lub bakalarze¹⁰. W miastach mniej zamożnych nauczycielami byli klerycy, studenci, wychowankowie szkół przyklasztornych, ale też inteligentni włośczydzy. Należy zaznaczyć, że w średniowieczu panowało ogólne przekonanie, że wiedzy nie moż-

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 23. Bakalarz – najniższy stopień na uniwersytecie.

na zdobyć samemu, a jedynie za pośrednictwem mistrzów, dlatego też zapotrzebowanie na nauczycieli było znaczące, a oni sami nie musieli za bardzo martwić się o swój byt. Powszechną metodą nauczania było powtarzanie, a środkiem dydaktycznym książka, którą czytał nauczyciel, niekiedy zaś objaśniał fragmenty tekstów, ale najczęściej kazał uczniom powtarzać całe fragmenty. Można więc wnioskować, że nie zwracano uwagi na przygotowanie praktyczne nauczycieli do zawodu. Nauczyciel nie stosował innych metod dydaktycznych z wyjątkiem pamięciowych, uważał się za „pana i władcę”, a uczniów traktował z pogardą, stosując dotkliwie kary cielesne.

Zupełnie inaczej swoją rolę postrzegał nauczyciel w szkole nowożytnej, kiedy to człowiek stał się ośrodkiem zainteresowania. Zaczęto podkreślać godność dziecka, co skutkowało zgoła odmiennym traktowaniem ucznia w szkole, niż w okresie średniowiecza. Nauczyciel stał się przyjacielem ucznia ale też musiał być człowiekiem posiadającym szeroką wiedzę na różne tematy.

Jednym z pierwszych myślicieli w czasach nowożytnych, który zwrócił uwagę na przygotowanie praktyczne do zawodu nauczyciela, był wybitny pedagog Ludwig Vives, który uważał, że nauczyciel nie tylko powinien mieć wiedzę, ale musi też posiadać umiejętność przekazania tej wiedzy-kształcenia, czyli winien posiadać zręczność i biegłość w nauczaniu¹¹. Skoro Vives uważał, że nauczyciel powinien być biegły w przekazywaniu wiedzy, to chyba możemy wnioskować, iż nie miał on innej możliwości nabycia biegłości w nauczaniu jak tylko poprzez praktykę.

Jan Amos Komeński w swoich rozważaniach nie zastanawiał się do końca nad sprawą przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Być może było to wynikiem ukształtowania się metodyczności w nauczaniu szkolnym. Uważał, że nauczycielem może być każdy, nawet osoba nieposiadająca jakiejś szczególnej wiedzy, ale powinna to być osoba o szczerych zamiarach, którą można wyposażyć w podręcznik, z którego będzie czerpała wiedzę i wskazówki dotyczące nauczania.

¹¹ *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, red. S.I. Możdżeń, cz. III, Kielce 1993, s. 28-29.

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczycieli na gruncie polskim

Zupełnie inny pogląd niż Jan Amos Komeński w swoich rozważaniach przedstawił Andrzej Frycz Modrzewski, który chciał podkreślić wagę zawodu nauczyciela i jego rolę. W swojej pracy pt. *O poprawie Rzeczypospolitej* twierdził, że tylko najlepszy nauczyciel może przekazać uczniom prawdziwą wiedzę. Stanisław Konarski z kolei uważał, że nauczyciel powinien być kształcony przede wszystkim w zakresie wiedzy, nie zaś umiejętności. Nauczyciel musi być tak przygotowany do zawodu, aby posiadał wszechstronne i gruntowne wykształcenie, aby wiedział, czego nauczać w poszczególnych klasach¹².

W swojej książce *O powinnościach nauczyciela* Grzegorz Piramowicz pisał, że nauczyciel, aby móc wypełniać poprawnie swoje powołanie, powinien się ciągle doksztalać. Będzie dobrym nauczycielem, jeśli zdoła sobie miłość dzieci, a może to uczynić poprzez serdeczność, sprawiedliwe traktowanie oraz właściwe postępowanie. Uważał, że nauczyciel swoje zadania musi przede wszystkim wykonywać z przekonaniem. G. Piramowicz w głoszonych przez siebie poglądach zwracał uwagę na konieczność przygotowania nauczyciela do zawodu nie tylko w zakresie wiedzy, ale również i umiejętności, które zdobywał poprzez praktykę.

Jan Władysław Dawid uważał, że podstawą nauczycielskiego zawodu nie jest wiedza, ale „miłość dusz” ludzkich, dlatego też nie traktował pracy nauczyciela jako zawodu, ale jako szczególne powołanie¹³. Dowodził, że nauczycielem jest ten, kto się ciągle doskonali i przekazuje swoją wiedzę innym. Natomiast najlepszą szkołą w przygotowaniu człowieka do zawodu nauczycielskiego jest przebywanie z dzieckiem. Reasumując, można powiedzieć, że był on zwolennikiem praktyk zawodowych – tylko one dają możliwość pełnego poznania dziecka i sprawdzenia, czy kandydat na nauczyciela jest gotów wypełniać misję dotyczącą nauczania drugiego człowieka.

¹² L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania...*, s. 79.

¹³ Tamże, s. 28.

Podsumowując kwestie przygotowania praktycznego przyszłych nauczycieli, nie można pominąć seminariów nauczycielskich, których początki związane są z działalnością Komisji Edukacji Narodowej, a właściwie Komisji nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mającej, która chciała wykształcić nowych nauczycieli, aby osłabić wpływ duchowieństwa na kształcenie dzieci i młodzieży. Michał Poniatowski jako przewodniczący KEN założył z własnych funduszy dwie szkoły przygotowujące do zawodu nauczyciela szkół parafialnych – w Kielcach i Łowiczu; podobną szkołę założył Ignacy J. Massalski w Wilnie¹⁴.

Seminaria nauczycielskie po odzyskaniu przez Polskę niepodległości szybko zostały reaktywowane, bo już dekretem Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku powołano seminaria nauczycielskie, których zadaniem było wykształcenie nowych kadr dla budującego się szkolnictwa powszechnego¹⁵. Podobne założenia dotyczące kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych miał obradujący w 1919 roku Sejm Nauczycielski, który postulował, aby kształcenie nauczycieli dla szkół średnich odbywało się na uniwersytetach, gdzie zalecano tworzenie instytutów pedagogicznych¹⁶.

Nauka w seminariach nauczycielskich, zgodnie z dekretem z 7 lutego 1919 roku, trwała pięć lat. Od trzeciego roku rozpoczynała się tzw. praktyka zawodowa. Seminarzyści podczas praktyki pełnili funkcje pomocnicze wspierające nauczyciela, na przykład uczestniczyli w przerwach międzylekcyjnych, pomagając nauczycielowi dyżurującemu, wykonywali wszelkiego rodzaju czynności porządkowe. Starali się przy tym obserwować czynności nauczyciela. W klasie czwartej prowadzili już samodzielnie fragmenty zajęć lekcyjnych lub nawet całe lekcje. W klasie piątej odbywały się tzw. praktyki ciągłe w okresach dwutygodniowych, kiedy to przyszli adepci zawodu nauczycielskiego pod okiem doświadczonych nauczycieli prowadzili samodzielnie zajęcia dydaktyczne. Zajęcia prak-

¹⁴ M. Krajewski, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2005, s. 116.

¹⁵ Dekret o obowiązku szkolnym Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r. (DzU z 1919 r., nr 14, poz. 147).

¹⁶ M. Krajewski, *Historia wychowania...*, s. 199.

tyczne, w których uczestniczyli uczniowie seminariów, były bardzo skrupulatnie kontrolowane przez nauczycieli tychże seminariów, wystawiano też ocenę z praktyki zawodowej, która to miała bardzo duży wpływ na ocenę końcową. Wysoko cenieni w pracy zawodowej byli zawsze ci absolwenci, którzy mieli najwyższe oceny z praktyk zawodowych. Można więc powiedzieć, że praktyka była bardzo ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli i do jej realizacji władze oświatowe przykładały duże znaczenie. Praktyka, zwłaszcza ciągła, odbywała się w najlepszych szkołach i pod okiem bardzo doświadczonych nauczycieli. Trzeba jednak powiedzieć, że mimo bardzo dobrego przygotowania zarówno teoretycznego, jak i praktycznego do zawodu nauczyciela dyplom seminarium nauczycielskiego nie upoważniał do wstępu na wyższe uczelnie. Dopiero w 1932 roku powołane licea pedagogiczne stały się pełnoprawnymi szkołami średnimi uprawniającymi do wstępu na uczelnie wyższe. Nauka w seminarium była nakierowana na wykształcenie kadry do pracy zawodowej w szkołach, uwzględniano też możliwości kontynuowania nauki na uczelniach wyższych. Seminaria bardzo dobrze przygotowywały przyszłe kadry pod względem praktycznym.

Bardzo ważną rolę w kształceniu nauczycieli w II Rzeczypospolitej i w następnych okresach pełniły szkoły ćwiczeń. Pojawienie się szkół ćwiczeń możemy zawdzięczać Józefowi Jeziorowskiemu, który jako jeden z pierwszych dostrzegł potrzebę i znaczenie kształcenia praktycznego nauczycieli¹⁷. Uważał, że szkoły ćwiczeń są koniecznym etapem w poprawnym przygotowaniu przyszłego nauczyciela do pracy z dziećmi i młodzieżą. Powstawaniu zakładów kształcenia nauczycieli w II Rzeczypospolitej towarzyszyło powoływanie równocześnie szkół ćwiczeń. Zapis dotyczący obowiązku tworzenia szkół ćwiczeń przy zakładach kształ-

¹⁷ Józef Jeziorowski był dyrektorem Seminarium Nauczycielskiego w Poznaniu. Urodził się w 1767 r. we wsi Leśna koło Olesna. Był synem chłopa pańszczyźnianego, gimnazjum ukończył we Wrocławiu, potem studiował teologię. Był wikarym na Dolnym Śląsku, jednocześnie był pedagogiem. Po trzecim rozbiore Polski zrzekł się godności duchownych. Przebywał w Warszawie, gdzie zapoznał się z programem Komisji Edukacji Narodowej. Jeździł za granicę do znanych w owym czasie pedagogów – L. Olliera i J.M. Pestalozziego. Po powstaniu Księstwa Warszawskiego współpracował z Izbą Edukacyjną. Był wybitnym pedagogiem, zwolennikiem reform KEN. Zmarł 19 maja 1856 r. w Kartuzach koło Legnicy.

cenia nauczycieli pojawił się już w Dekrecie o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim z 7 lutego 1919 roku¹⁸.

O tym, jak dużą rolę przywiązywano do kształcenia praktycznego, może świadczyć fakt, że każdy uczeń musiał znać bardzo dokładnie „Regulamin Praktyk Pedagogicznych”, który był rozbudowanym dokumentem i określał wszelkie kwestie dotyczące odbywania praktyk zawodowych.

Pedagodzy w II Rzeczypospolitej w sposób bardzo wyrazisty podkreślali znaczenie praktyk zawodowych, jak chociażby Bogdan Nawroczyński, Zygmunt Mysłakowski czy Władysław Radwan, który stwierdził, że „szkoła kształcąca nauczycieli musi stworzyć własną organizację, własne drogi, własne zespoły nauczające”¹⁹. Radwan był zwolennikiem wychowania przyszłego nauczyciela przez nauczyciela praktyk, a nie teoretyka. Podobnego zdania na temat kształcenia nauczycieli była W. Dzierzbicka, która uważała, że terenem praktyk powinny być przede wszystkim szkoły ćwiczeń, które swoją działalność będą prowadziły w ścisłym związku z zakładem kształcenia nauczycieli²⁰.

W seminariach nauczycielskich przyszłe kadry nauczycielskie kształcono do chwili ogłoszenia w 1932 roku reformy jędrzejewiczowskiej, która likwidowała seminaria, a w ich miejsce powołała trzyletnie licea pedagogiczne, dwuletnie pedagogia, czteroletnie seminaria i dwuletnie licea dla wychowawczyń przedszkoli²¹. Znaczenie szkół ćwiczeń podkreślone zostało również w zapisach reformy jędrzejewiczowskiej²². Praktyka miała odbywać się w szkołach ćwiczeń i przedszkolach, stanowiąc zasadniczy składnik przygotowania zawodowego do pełnienia funkcji nauczyciela. Praktyki pedagogiczne realizowane w toku kształcenia na-

¹⁸ Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim z 7 lutego 1919 r. (DzUz MWRiOP z 1919 r., nr 2, poz. 3). Art. 2: „Przy seminarium nauczycielskim istnieje jedna lub dwie wzorowe szkoły powszechne, jako szkoły ćwiczeń”. W art. 8 zapisano zaś, że szkoła ćwiczeń wraz z zakładem kształcenia nauczycieli tworzy jedną całość.

¹⁹ W. Radwan, *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. Zagadnienia ogólne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. III, Warszawa 1938, s. 314.

²⁰ W. Dzierzbicka, *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. Kształcenie nauczycieli w Polsce i w innych krajach*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. III, Warszawa 1938, s. 314.

²¹ Przygotowana przez Janusza Jędrzejewicza reforma szkolnictwa została uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 r., była to Ustawa o ustroju szkolnym.

²² Ustawa o ustroju szkolnym z 11 marca 1932 r. (DzU z 1932 r., nr 385, poz. 389).

uczycieli w liceum pedagogicznym odbywały się zgodnie z obowiązującym w danym roku szkolnym programem nauczania, zgodnie z bieżącymi zaleceniami Ministerstwa Oświaty i zadaniami wynikającymi z licealnych planów praktyk pedagogicznych oraz pozostawały w ścisłym związku z treściami nauczanych przedmiotów, tj. pedagogiki, psychologii, dydaktyki, higieny szkolnej i metodyki nauczania w klasach I-IV i V-VII.

Rozważając kwestie przygotowania praktycznego nauczycieli, moim zdaniem należy też wspomnieć o doskonaleniu zawodowym czynnych nauczycieli w okresie międzywojennym. Największym powodzeniem cieszyły się wyższe kursy nauczycielskie. Doksztalcenie czynnych zawodowo nauczycieli rozpoczęło się w roku 1923 i było prowadzone z dużym powodzeniem do 1939 roku. W znacznie mniejszym nasileniu doksztalcenie nauczycieli na wyższych kursach nauczycielskich było prowadzone w czasie drugiej wojny światowej i po jej zakończeniu, aż do 1954 roku. Wyższe kursy nauczycielskie były kursami rocznymi. Prowadzone były na nich zajęcia z przedmiotów pedagogicznych, specjalnościowych, obowiązywała też praktyka zawodowa w szkołach. Praktyki zawodowe prowadzone na kursach doksztalających były jednym z ważniejszych ogniw doksztalcenia nauczycieli na kursach.

Również po drugiej wojnie światowej w systemie kształcenia nauczycieli uwzględniono szkoły ćwiczeń, nawiązując do dobrej tradycji. Już w 1946 roku w Rozporządzeniu Ministra Oświaty z dnia 11 maja 1946 roku znalazł się zapis dotyczący znaczenia szkół ćwiczeń²³. Również Ustawa o rozwoju systemu oświaty z 15 lipca 1961 roku podkreślała ważność szkół ćwiczeń. W artykule 31, punkt 8, rozdział II, możemy przeczytać, że przygotowanie nauczycieli odbywać się będzie w liceach pedagogicznych, liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli, w studiach nauczycielskich i szkołach wyższych. Przygotowanie nauczycieli miało odbywać się zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Szkoły ćwiczeń stanowiły ważne ogniwo pracy wszystkich typów

²³ Rozporządzenie Ministra Oświaty w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/1947 w szkołach ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli (DzUrz Min. Ośw. z 1946 r., nr 5, poz. 138). Ówczesnym ministrem oświaty był Czesław Wycech.

zakładów kształcenia nauczycieli, wynikających z postanowień ustawy, jak i z tradycji²⁴. Dokładnie działalność szkół ćwiczeń precyzowało Zarządzenie Ministra Oświaty z 21 stycznia 1966 roku²⁵. Rozporządzenie to definiowało szkołę ćwiczeń następująco: szkoła lub inna placówka opiekuńczo-wychowawcza, w której studenci (uczniowie) zakładów kształcenia nauczycieli odbywają praktyki, jest szkołą ćwiczeń. Miały one być terenem obserwacji dzieci oraz miejscem hospitacji zajęć, jak i samodzielnego prowadzenia zajęć pod kierunkiem nauczyciela-opiekuna praktyki zawodowej.

Sytuacja dotycząca kształcenia nauczycieli uległa zmianie w związku z wysuniętym przez VI Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej postulatem dotyczącym opracowania nowego modelu systemu oświaty, w tym zmian w zakresie kształcenia nauczycieli. Nowy model kształcenia nauczycieli miał się składać z kształcenia wyższego akademickiego dla wszystkich nauczycieli oraz kształcenia podyplomowego, skupiającego i racjonalizującego zróżnicowane formy doskonalenia zawodowego²⁶. Podstawę prawną dotyczącą nowego systemu oświaty normowała ustawa sejmowa z dnia 27 kwietnia 1972 roku²⁷. Począwszy od 1973 roku, edukacja kandydatów na nauczycieli odbywała się w szkołach wyższych, głównie na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych, w formie czteroletnich studiów magisterskich. Przygotowanie zawodowe tym samym zostało jak gdyby zepchnięte na plan dalszy, a dominować zaczęła przede wszystkim wiedza. Kształcenie nauczycieli nastawione było na przekazywanie wiedzy teoretycznej, a w mniejszym zakresie na wiedzę praktyczną, jak było w dotychczasowej tradycji kształcenia nauczycieli.

²⁴ Ustawa o rozwoju systemu oświaty z dnia 15 lipca 1961 r. (DzU z 1961 r., nr 32, poz. 160).

²⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty z 21 stycznia 1966 r. (DzUrząd Min. Ośw. z dnia 19 marca 1966, nr 2).

²⁶ B. Moraczewska, *Szkolnictwo polskie w latach 1945-1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Wyd. PWSZ we Włocławku, Włocławek 2010, s. 206; *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 277-278.

²⁷ Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela, dokument o historycznym znaczeniu nie tylko w dziejach kształcenia nauczycieli w Polsce, ale również w dziejach oświaty, B. Moraczewska, *Szkolnictwo polskie...*, s. 206.

Brakowało nie tylko praktycznego przygotowania do prowadzenia zajęć, ale i przygotowania w zakresie pracy wychowawczej z uczniem.

Taki system kształcenia kadr przyszłych nauczycieli z biegiem lat spotkał się z krytyką środowiska nauczycielskiego, jak i całego społeczeństwa. Zaczęto zarzucać nauczycielom nie tylko mierne przygotowanie metodyczne do przekazywania wiedzy, ale przede wszystkim wychowawcze. Nauczyciele często nie radzili sobie z problemami wychowawczymi pojawiającymi się w środowisku szkolnym.

W Polsce kształcenie uniwersyteckie nauczycieli ma jednak swoją bogatą tradycję, na przykład w okresie międzywojennym kandydaci na nauczycieli mogli najpierw ukończyć jakieś studia specjalistyczne, a następnie przez rok kończyli tzw. przygotowanie pedagogiczne do zawodu nauczyciela²⁸. W takim systemie kształcenia praktyki pedagogiczne były traktowane w sposób dość marginalny.

W 1983 roku powołany został do życia Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli, którego zadaniem było opracowanie przyszłościowego modelu kształcenia nauczycieli, gdyż dotychczasowy nie był w pełni zadowolający²⁹. W opracowanym dokumencie dotyczącym kształcenia nauczycieli w przyszłości praktyki pedagogiczne zostały potraktowane jako integralna część przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli. Praktyki pedagogiczne zyskały na znaczeniu, podniosła się ich ranga, częściowo powrócono do wcześniejszej koncepcji kształcenia nauczycieli, w której praktyki zawodowe odgrywały znaczącą rolę. Zwiększony został wymiar praktyk pedagogicznych – z dziesięciu do 15 tygodni³⁰. Marginalnie natomiast potraktowano szkoły ćwiczeń. Zapisy w dokumencie zalecały lepsze wykorzystanie szkół ćwiczeń, jeśli takie były prowadzone³¹.

²⁸ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 86.

²⁹ Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli, *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny”, 1987, nr 2, s. 3-28.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

Z dniem 1 września 1989 roku zostało wprowadzone Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nakazujące umiejscowienie szkoły ćwiczeń jak najbliżej uczelni, aby zapewnić doskonały kontakt między kadrą zatrudnioną w szkole wyższej i nauczycielami pracującymi w szkole ćwiczeń. Chodziło przede wszystkim o wymianę wzajemnych spostrzeżeń i poglądów. Szkoła ćwiczeń zgodnie z rozporządzeniem musiała mieć odpowiednie warunki lokalowe, dobrze przygotowaną kadrę dydaktyczną. Szkoły ćwiczeń musiały zapewnić realizację całościowego programu praktyk pedagogicznych³². Zarządzenie z 1 września 1989 roku dotyczące funkcjonowania szkół ćwiczeń zostało anulowane Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży z dnia 19 czerwca 1992 roku³³.

Od 1993 roku nastąpiła zmiana dotycząca organizacji praktyk zawodowych. Uczelnie same miały zatroszczyć się o organizację praktyk nauczycielskich dla swoich studentów. Zmiana w organizacji podyktowana była przede wszystkim tym, że większość szkół przejęły władze samorządowe. Aby ułatwić szkołom wyższym możliwość organizacji praktyk studenckich, ówczesny minister edukacji narodowej skierował prośbę do wszystkich kuratorów oświaty o udzielenie szkołom wyższym wsparcia i pomocy przy organizacji praktyk nauczycielskich³⁴.

Nigdy już później nie pojawiły się szczegółowe zapisy dotyczące szkół ćwiczeń, została idea praktyk pedagogicznych prowadzonych w szkołach wyższych, a która kształtowała się przez dziesiątki lat i była mocno zakorzeniona w systemie kształcenia nauczycieli. Praktyka zaczęła przybierać inny wymiar i nabierać innego znaczenia. Zaczęto ją trak-

³² Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 54 z dnia 1 września 1989 r. w sprawie zasad działania szkół ćwiczeń (DzUrz MEN z 1989 r., nr 6, poz. 55). Szkoły ćwiczeń miały stanowić wzór organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, osiągając bardzo wysokie wyniki nauczania i wychowania, zapis taki znalazł się w paragrafie 11, p. 2.1. Rektorzy szkół wyższych powinni wspierać działalność szkół ćwiczeń, wyposażając w odpowiednie środki dydaktyczne zgodnie z paragrafem 14, p.2.

³³ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 14 z dnia 19 czerwca 1992 r. w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży (DzUrz MEN z 30 czerwca 1992 r., nr 4, poz. 18).

³⁴ Pismo Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 stycznia 1993 r. do wszystkich kuratorów oświaty, DN 1-1412-7/93.

tować jako coś dodatkowego, mniej ważnego w kształceniu nauczycieli, a jej rola została zepchnięta praktycznie na margines.

Analizując przygotowanie praktyczne do zawodu nauczyciela, należy wspomnieć o dwóch znaczących dokumentach: Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 września 2003 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli i o Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli³⁵. Obydwa dokumenty wskazywały, w jakich placówkach mają być prowadzone praktyki pedagogiczne dla studentów i słuchaczy przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz w jakim wymiarze godzinowym. Trzeba jednak powiedzieć, że informacje dotyczące organizacji praktyk były w tych dokumentach bardzo ubogie i budziły sporo kontrowersji, zwłaszcza rozporządzenie z 2003 roku³⁶. Doprecyzowane zostały zapisy w rozporządzeniu z 2004 roku, ale budziły też wiele wątpliwości. Celem praktyk pedagogicznych jest w szczególności: 1. poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, w których absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie; 2. nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć; 3. nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania; 4. nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów; 5. nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów. W trakcie praktyk studentowi zapewnia się następujące formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (DzU z 2003 r. nr 175, poz. 1655); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (DzU z 2004 r., nr 207, poz. 2110).

³⁶ Praktyki pedagogiczne organizowane są w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyska kwalifikacje. Obowiązkowa praktyka pedagogiczna powinna być realizowana w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin, przy czym zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 20 proc. czasu praktyki. Szkoły wyższe kształcące nauczycieli powinny utrzymywać kontakt ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki oraz ze środowiskiem oświatowym.

zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów). W przypadku studiów wyższych zawodowych i jednolitych studiów magisterskich zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 30 proc. czasu przeznaczanego w programie studiów na praktyki pedagogiczne. Co najmniej 40 proc. czasu praktyk powinno być realizowane podczas ostatniego roku kształcenia nauczycielskiego. W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć powinno być realizowane w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki. W programie studiów w zakresie przedmiotów: psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotowa należy zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej omówienie. Szkoły wyższe kształcące nauczycieli są obowiązane utrzymywać systematyczny kontakt ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne. Udział studenta w zajęciach objętych praktykami pedagogicznymi jest dokumentowany. Praktyki pedagogiczne podlegają ocenie z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole³⁷.

Przygotowanie praktyczne do zawodu nauczyciela w początkach XXI wieku

Dzisiaj stoimy u progu zmian w kształceniu na poziomie wyższym, w tym i przyszłych nauczycieli. Zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji będziemy od nowego roku akademickiego 2012/2013 kształcić w oparciu o efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Obowiązują również nowe standardy, które mają zapewnić bardziej efektywne przygotowanie młodego człowieka do wykonywania zawodu nauczyciela. Praktyka nabiera innego wymiaru. Przygotowanie praktyczne zostało podkreślone i docenione jako jeden z ważniejszych elementów przygotowania nauczyciela do przyszłej pracy. Ma to zapew-

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (DzU z 2004 r., nr 207, poz. 2110).

nić absolwentowi pełniejsze funkcjonowanie na wymagającym rynku pracy nie tylko w Polsce, ale również w krajach europejskich. W trakcie praktyk uczelnie przygotowujące przyszłych nauczycieli muszą zapewnić studentowi takie formy aktywności, jak: wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych nauczycieli, studentów, słuchaczy³⁸.

Nauczyciel musi być tak przygotowany do pracy, aby nadążył za zmieniającą się rzeczywistością, a nawet ją wyprzedzał, w celu przygotowania swoich uczniów do funkcjonowania w nadchodzącej rzeczywistości. Nauczyciel musi więc nauczyć się prognozowania sytuacji. Musi nauczyć się ciągłego doskonalenia działalności dydaktyczno-wychowawczej, a może to czynić tylko poprzez właściwe przygotowanie praktyczne. Trzeba tak przygotować młodego człowieka do zawodu nauczyciela, aby ciągle się doskonalił intelektualnie, estetycznie, moralnie. Ma być człowiekiem projektującym własne programy nauczania, a nie ciągle trzymać się gotowej wiedzy, ma być jednostką twórczą, otwartą i samodzielną, a takiego nauczyciela można przygotować tylko poprzez właściwe działania praktyczne w środowisku przyszłej pracy zawodowej.

Czy to wystarczy, aby znaleźć zatrudnienie i być dobrze przygotowanym do pracy na stanowisku nauczyciela, w dniu dzisiejszym nie jesteśmy gotowi do odpowiedzi na to pytanie. Musimy czekać i obserwować, jak wpisze się w system kształcenia przyszłych nauczycieli zarówno znowelizowane prawo o szkolnictwie wyższym, jak i nowe standardy kształcenia nauczycieli przygotowane w oparciu o efekty kształcenia³⁹. Uczelnie, kształcąc przyszłych nauczycieli, muszą wybrać jeden z profi-

³⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r., nr 0, poz. 131).

³⁹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r., nr 0, poz. 131).

łów kształcenia: ogólnoakademicki bądź praktyczny. Dzisiaj niemożliwym jest dokonanie oceny, który z nich okaże się właściwy. Ale można zadać pytanie, czy uczelnie, wybierając profil praktyczny, będą opierać się na dobrej tradycji seminariów nauczycielskich i w szczególności sposób zwrócić uwagę na kształcenie w zakresie przygotowania praktycznego i czy pochylić się nad organizacją szkół ćwiczeń.

Zgodnie z zapisami rozporządzenia MEN w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela uczelnie wyższe w zakresie praktyk zobowiązane są między innymi do: opracowania zasady odbywania praktyk, przygotowania studentów (słuchaczy) do odbycia praktyk, zapewnienia możliwości omówienia praktyk w trakcie zajęć w uczelni, utrzymania systematycznego kontaktu z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci (słuchacze) odbywają praktyki⁴⁰. W celu poprawności realizacji praktyk zgodnie z powyższym zarządzeniem uczelnie zostały zobowiązane do: zapewnienia warunków umożliwiających zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznania różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycia odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki oraz planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia; dostępu do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych; opieki i nadzoru opiekuna praktyk; zapewnienia warunków umożliwiających samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk; stworzenia warunków do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych. Praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni⁴¹. Ale

⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r., nr 0, poz. 131).

⁴¹ Tamże.

czy to wystarczy, aby dobrze przygotować pod względem praktycznym przyszłego nauczyciela, czas pokaże. Jeśli opiekunami praktyk będą nauczyciele odpowiednio przygotowani i w placówkach będą zapewnione właściwe warunki, zapewne jest szansa, aby dobrze przygotować do zawodu nauczyciela młodego człowieka.

Zgodnie z wymogami zawartymi w nowych standardach kształcenia nauczycieli i znowelizowanym prawie o szkolnictwie wyższym nauczyciela przyszłości pod względem teoretycznym i praktycznym trzeba tak przygotować, aby: umiał korzystać z ułatwień, jakie daje mu w pracy postęp techniczny, aby chciał być życzliwym młodzieży wychowawcą, często na płaszczyźnie partnerstwa, umiejętnie budził autoedukacyjne potrzeby młodzieży, był życzliwym i fachowym doradcą rodziców; aby był animatorem (inspiratorem), organizatorem i często realizatorem różnych poczynań edukacyjno-kulturowych w stosunku do środowiska i szerszych kręgów społeczeństwa, aby prezentował wartościową osobowość oraz czuł potrzebę i umiał ustawicznie doskonalić się wielostronnie, miał wyrobioną „otwartą postawę” wobec postępu naukowego, pedagogicznego, społecznego i kulturowego⁴².

Nauczyciel XXI wieku powinien być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, wolnego, twórczego, otwartego i samodzielnego. Ma kształtować wychowanka zgodnie z jego potrzebami, zainteresowaniami, postawami, temperamentem i zdolnościami. Ma ciągle doskonalić się intelektualnie, estetycznie i moralnie. Ma być projektodawcą własnego programu kształcenia, a nie nauczać gotowej, często przestarzałej wiedzy z podręcznika. Kształcenie nauczycieli ma więc charakter dynamiczny, dlatego też powinno odbywać się w sposób praktyczny w szkołach i w przedszkolach, ponieważ to tam zachodzą bardzo szybko zmiany i tam student może dotknąć najbardziej aktualnych spraw związanych z funkcjonowaniem szkoły czy innej placówki opiekuńczo-wychowawczej.

⁴² L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania...*, s. 32.

Podsumowanie

Powyższe opracowanie jest próbą zwrócenia uwagi na rolę praktyk zawodowych w przygotowaniu do pracy przyszłego nauczyciela. Nie wyczerpuje bardzo złożonego tematu ze względu na rozproszony i nie do końca precyzyjny materiał źródłowy. Poruszane zagadnienia wymagają uzupełnienia chociażby poprzez pogłębioną analizę takich kwestii, jak na przykład organizacja praktyk pedagogicznych i ich rodzaje, programy praktyk pedagogicznych, które przecież na przestrzeni dziejów dość często ulegały zmianie ze względu na przemiany polityczne oraz społeczno-ekonomiczne zachodzące w kraju. Jednak przedstawione powyżej kwestie nasuwają nam pewne refleksje i przemyślenia. Mieliśmy w swojej historii kształcenia nauczycieli bardzo dobre wzorce, na przykład licea pedagogiczne. Świat już dawno zaczął korzystać z tych wzorców, a my wręcz przeciwnie – niszczyliśmy to, co było dobre i nie chcemy wzorować się na tym, co było dobre w kształceniu nauczycieli.

Czy kiedykolwiek powrócimy do dobrej tradycji szkół ćwiczeń, które były najlepszymi ośrodkami przygotowującymi pod względem praktycznym przyszłych nauczycieli. Nasuwa się jeszcze jedna refleksja – czy wprowadzenie profilu praktycznego w szkołach wyższych to krok w kierunku budowania procesu kształcenia nauczycieli opartego o dobrą praktykę w szkołach ćwiczeń. Skupienie się wyłącznie na przekazaniu jak najwięcej treści akademickich i informacji nie na wiele się przyda, jeśli nie zaszczepimy w okresie nauki u studentów ciekawości, motywacji, entuzjazmu do samodzielnego zdobywania wiedzy, do pracy nad własnym rozwojem, odwagi w rozwiązywaniu problemów w pracy zawodowej. A najlepiej możemy to przecież uczynić poprzez praktykę zawodową, wtedy gdy młody człowiek wkracza w przykładowe środowisko swojej przyszłej pracy zawodowej. Wzory pracy wyniesione z praktyki pedagogicznej odgrywają znaczącą rolę, gdyż młodzi nauczyciele posługują się w swojej pracy częściej raczej wzorami wyniesionymi z praktyki niż z teorii. Dlatego też za jeden z ważniejszych elementów uważam właściwe realizowanie praktyki, a zwłaszcza prowadzenie jej w szkołach

ćwiczeń. Właściwym będzie organizowanie być może w przyszłości przy uczelniach wyższych szkół ćwiczeń.

Należy zauważyć, że przecież część absolwentów liceów pedagogicznych wprowadziła polską młodzież w edukację XXI wieku, a więc są to nauczyciele posiadający dobre przygotowanie praktyczne. Natomiast edukacja w XXI wieku będzie prowadzona przez absolwentów uczelni wyższych, którym brakuje przygotowania praktycznego, a jaka ona będzie, nie jesteśmy w stanie dzisiaj udzielić odpowiedzi. Uważam, że po dzień dzisiejszy nie straciły aktualności rozważania A. T. Pearsona dotyczące kształcenia nauczycieli, który przedstawia alternatywę dla dotychczasowego kształcenia nauczycieli. Jest przekonany, że do zawodu nauczyciela młodego człowieka należy przygotować w sposób, w którym praktyka zawodowa będzie ważnym ogniwem, a nie tylko dodatkiem koniecznym. Przychyła się do Raportu Holmesa i mówi, że powinny powstać tzw. szkoły rozwoju zawodowego, które stanowiąby odpowiednik szpitala klinicznego dla akademii medycznych. Wśród korzyści z takich szkół wymienia rozwój wiedzy profesjonalnej i praktycznej. Uważa, że dostarczyłyby możliwości testowania różnorodnych rozwiązań nauczania w różnych warunkach pracy i dałyby możliwość nie tylko biernego naśladowania swojego mistrza, ale pozwoliłyby na kreatywny rozwój praktykanta, na poszukiwanie nowych rozwiązań oraz na refleksyjność⁴³.

Może należałoby się zastanowić, czy nie przekazać do resortu oświaty spraw związanych z kształceniem przyszłych nauczycieli. Przecież minister edukacji odpowiada za kształcenie dzieci i młodzieży, dlatego też być może właściwym byłoby, aby odpowiadał za przygotowanie kadry, która będzie nauczać i wychowywać młode pokolenie. Być może wtedy będzie łatwiej zbudować sieć szkół ćwiczeń. Być może ministrowi edukacji powinno się przekazać ośrodki doksztalcania nauczycieli, które kształcą w sposób profesjonalny i na wysokim poziomie akademickim,

⁴³ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 169.

a być może wówczas nie byłoby dokształcania nauczycieli w placówkach, które organizują mierne kursy.

Bibliografia

Źródła

Dekret o obowiązku szkolnym Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r. (DzU z 1919 r., nr 14, poz. 147).

Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim z 7 lutego 1919 r. (DzUz MWRiOP z 1919 r., nr 2, poz. 3).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r., nr 0, poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (DzU z 2003 r., nr 175, poz. 1655).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (DzU z 2004 r., nr 207, poz. 2110).

Rozporządzenie Ministra Oświaty w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/1947 w szkołach ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli (DzUz Min. Ośw. z 1946 r., nr 5, poz. 138).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU MNiSzW, nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Ustawa o ustroju szkolnym z 11 marca 1932 r. (DzU z 1932 r., nr 385, poz. 389).

Ustawa o rozwoju systemu oświaty z dnia 15 lipca 1961 r. (DzU z 1961 r., nr 32, poz. 160).

Zarządzenie Ministra Oświaty z 21 stycznia 1966 r. (DzUz Min. Ośw. z dnia 19 marca 1966 r., nr 2).

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 54 z dnia 1 września 1989 r. w sprawie zasad działania szkół ćwiczeń (DzUrz MEN z 1989 r., nr 6, poz. 55).

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 14 z dnia 19 czerwca 1992 r. w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży (DzUrz MEN z 30 czerwca 1992 r., nr 4, poz. 18).

Materiały publikowane

Dzierzbicka W., *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. Kształcenie nauczycieli w Polsce i w innych krajach*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. III, Warszawa 1938.

Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

Pismo Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 stycznia 1993 roku do wszystkich kuratorów oświaty, DN 1-1412-7/93.

Radwan W., *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. Zagadnienia ogólne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. III, Warszawa 1938.

Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973.

Teksty źródłowe do dziejów wychowania, red. S.I. Mozdzeń, cz. III, Kielce 1993.

Publikacje zwarte

Historia wychowania, red. Ł. Kurdybacha, t. I, Wyd. PWN, Warszawa 1967.

Kacprzak L., *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Wyd. PWSZ w Pile, Piła 2006.

Krajewski M., *Historia wychowania i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2005.

Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Wyd. PWN, Warszawa 1975.

Moraczewska B., *Szkolnictwo polskie w latach 1945-1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Wyd. PWSZ we Włocławku, Włocławek 2010.

Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Artykuły, studia, szkice

Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny”, 1987, nr 2.

Nota o autorce

Barbara Moraczewska – doktor nauk humanistycznych, docent w Zakładzie Pedagogiki Instytutu Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, adiunkt w Gdańskiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Gdańsku. W kręgu jej zainteresowań są zagadnienia związane z pedagogiką, psychologią oraz historią myśli pedagogicznej. Z psychologii i pedagogiki w szczególności sposób interesują ją problemy związane z sytuacją dziecka, którego rodzeństwem jest brat lub siostra z niepełnosprawnością, szeroko pojętą integracją oraz funkcjonowaniem dziecka z otyłością w środowisku szkolnym i rówieńniczym. Z historii zajmuje się problemami związanymi z polityką oświatową w Polsce oraz rozwojem systemu opieki w Polsce.

Katarzyna Krzemińska, Maciej Krzemiński
(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku)

Czasopisma edukacyjne i ich lektura jako czynnik wspierający proces samokształcenia przyszłych nauczycieli

Streszczenie

Artykuł podejmuje próbę opisu ważnego zagadnienia, jakim jest samokształcenie na etapie studiów, traktowane jako czynnik wspierający edukację przyszłego pedagoga, wychowawcy i nauczyciela. Poniższy tekst składa się z dwóch części: teoretycznej, wprowadzającej w krótkim zarysie w problematykę samokształcenia, edukacji przez całe życie oraz dążenia do osiągnięcia przez nauczycieli pozycji mistrza-eksperta. Drugą część wytyczają opis i częściowe wnioski wynikające z analizy anonimowych ankiet przeprowadzonych wśród studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, dotyczących ich jakościowego i ilościowego zaangażowania w lekturę czasopism pedagogiczno-metodycznych.

Słowa kluczowe: kształcenie przez całe życie, samokształcenie, autonomiczne uczenie się, edukacja czytelnicza, czasopisma pedagogiczno-metodyczne, nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne.

Summary

The article attempts to describe a significant issue of self-study at the university stage, which is considered as a factor supporting the training of a future educator, counsellor and teacher. The following text consists of two parts. The first one briefly outlines the problems of self-study, autonomous learning, lifelong education and endeavours of the teacher to achieve the status of a professional and an expert. The second part contains a description and partial

conclusions drawn from the analysis of an anonymous survey conducted among students of The Higher Vocational State School in Włocławek. The topic of the survey was the quality and the level of the students' involvement in the reading of educational periodicals.

Key words: lifelong education, self-study, autonomous learning, reader education, educational and methodological periodicals, preschool and primary education.

*Człowieka nie można niczego nauczyć.
Można mu tylko ułatwić naukę.*

Galileusz

Na początku ostatniej dekady XX wieku dwa potężne zjawiska zaczęły wywierać wpływ na gospodarkę i sposób życia na całym świecie. Jednym z nich była globalizacja. Drugim zjawiskiem była rewolucja technologiczna – wprowadzenie internetu i nowych technologii komunikacyjnych i informacyjnych. Świat rozwija się, a co za tym idzie – zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. Rośnie także liczba osób zdezorientowanych i bezradnych, nierzadko sfrustrowanych zastaną rzeczywistością oraz coraz szybciej przeobrażającym się światem. Aby temu przeciwdziałać, należy zintensyfikować wszelkie działania zapobiegające, do których, zdaniem autorów, należy coraz lepsze i efektywniejsze kształcenie, którego integralną częścią winno być samokształcenie studentów zarówno w trakcie studiów, jak i w ich późniejszym życiu zawodowym.

Edukacja przez całe życie

Jeszcze przed rokiem 2000 Unia Europejska zakładała daleko idącą modernizację gospodarki UE, aby móc konkurować ze Stanami Zjednoczonymi i innymi ważnymi podmiotami na scenie międzynarodowej. Posiedzenie Rady Europy w Lizbonie w marcu 2000 roku było przelomowym momentem w rozwoju współpracy w obszarze edukacji. Rada Europy ustaliła strategiczny cel dla Unii Europejskiej: do roku 2010 miała stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie opartą na wiedzy, zdolną do zrównoważonego wzrostu gospodarczego, większej liczby lepszych miejsc pracy oraz większej spójności społecznej”¹, a system edukacji i kształcenia powinien stać się światowym wyznacznikiem jakości. Stwierdzono, że Europa weszła w „wiek wiedzy”, który będzie miał wpływ na życie kulturalne, gospodarcze i społeczne. Sprawnemu przejściu do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy musi więc towarzyszyć zwiększony nacisk na uczenie się przez całe życie, a najważniejsze zmiany należy wprowadzić w systemach edukacji i szkoleń. Europejczycy muszą mieć odpowiednie kompetencje i kwalifikacje, aby radzić sobie na dzisiejszym rynku pracy. Należy zatem pamiętać o tzw. systemie wsparcia, który umożliwi ciągłe uczenie się i autoedukację.

W różnych dziedzinach nauki kładzie się zatem coraz silniejszy nacisk na samokształcenie. Przykładowo można podać zalecenia sformułowane w planie działania *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, który zakładał podwyższenie jakości w trzech sferach działania: „uczenie się języków przez całe życie, oświatę ustawiczną, czyli **kształcenie przez całe życie** [podkr. – K.K.], a także zadbanie o promocję języków i poprawę warunków, w jakich toczy się kształcenie”². Aby osiągnąć wyznaczony w ten sposób cel, członkowie Rady Europy

¹ *Edukacja w Europie – różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, oprac. E. Hoffmann, tłum. E. Kolanowska, Warszawa 2002, s. 6.

² H. Komorowska, *Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Warszawa 2007, s. 13.

uzgodnili również szczegółową strategię. Tak zwana strategia lizbońska obejmuje takie zagadnienia, jak badania naukowe, edukacja, kształcenie zawodowe, dostęp do internetu i biznes elektroniczny. Stworzenie zatem spójnego wewnątrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli³. We wstępie do interesującego artykułu pt. *Koncepcja badania procesu nauczania–uczenia się studenta i ucznia przy użyciu narzędzi doskonalenia jakości* S. Dudziak i B. Sujak-Cyrul piszą: „Oficjalne uznanie w UE i Polsce, że zapewnienie jakości kształcenia w szkołach wyższych ma istotne znaczenie dla rozwoju gospodarczego i społecznego kraju i regionu oraz wielowymiarowość zagadnienia jakości kształcenia powoduje coraz częstsze podejmowanie praktycznych i teoretycznych aspektów tego tematu”⁴. Autorki mają na myśli kompleksowe zarządzanie jakością i doskonalenie procesu kształcenia, jednak rzecz dotyczy bez wątpienia także kwestii samokształcenia osób uczących się.

Należałoby zatem wrócić do uniwersalnej i humanistycznej koncepcji **edukacji przez całe życie** (UNESCO), która zrodziła się już na początku lat siedemdziesiątych XX wieku i zakładała model społeczeństwa, którego funkcjonowanie uzależnione jest od jednostek potrafiących analizować oraz przetwarzać nową wiedzę i dostępne informacje i które zasada się na postawach i wartościach kształtowanych poczuciem odpowiedzialności. Głównym przesłaniem tej idei stało się: „każdy człowiek ma prawo i powinien uczyć się przez całe swoje życie”, w myśl chińskiego przysłowia: „Kiedy tworzysz plany na jeden rok, zasiej zboże. Kiedy tworzysz plany na dziesięć lat, zasadź drzewa. Kiedy tworzysz plany na całe życie – kształć ludzi”⁵.

W latach dziewięćdziesiątych idea ta powróciła w dyskusji nad przyszłością społeczeństw Europy, zakładając, że u progu XXI wieku edukacja z racji swej misji i rozlicznych form, jakie przybiera, powinna obejmować,

³ *Edukacja w Europie – różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, oprac. E. Hoffmann, tłum. E. Kolanowska, Warszawa 2002, s. 7.

⁴ S. Dudziak, B. Sujak-Cyrul, *Koncepcja badania procesu nauczania–uczenia się studenta i ucznia przy użyciu narzędzi doskonalenia jakości*, [w:] *Edukacja zawodoznawcza i edukacja przejściowa w szkole*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wrocław 2005, s. 275.

⁵ Guanzi, ok. 645 r. p.n.e., zob.: www.lifelong-learning.pl [dostęp: 1.08.2012 r.].

od dzieciństwa po kres życia, wszystkie zabiegi, które pozwoliłyby każdej jednostce na poznanie dynamiki świata, innych ludzi i siebie samego przez elastyczne łączenie czterech fundamentalnych zasad uczenia się:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być.

Idea budowania społeczności uczących się, w myśl postulatów Rady Europy z roku 2000, oznacza takie działania, które tworzą środowisko sprzyjające samorealizacji, rozwojowi, uczeniu się i współdziałaniu. Kluczową rolę odgrywają w niej służby publiczne, które są odpowiedzialne za tworzenie takich podstaw systemowych, jak:

- wspieranie aktywności jednostek i grup;
- poradnictwo i informowanie;
- walidacja;
- ułatwianie dostępu, wsparcie procesów uczenia.

Dlatego też przed organizatorami edukacji stoi kilka wyzwań (KE 2006)⁶:

1. Zwiększenie uczestnictwa w kształceniu dorosłych i uczynienie go bardziej dostępnym dla wszystkich między innymi poprzez wysokiej jakości systemy poradnictwa i informowania oparte na podejściu skoncentrowanym na uczniu, a także poprzez ukierunkowane zachęty finansowe dla jednostek.
2. Wsparcie kultury jakości w kształceniu dorosłych poprzez inwestycje w poprawę metod nauczania oraz w materiały dostosowane do potrzeb dorosłych uczniów, wprowadzenie mechanizmów zapewniania jakości. Stałe podnoszenie kwalifikacji i umiejętności osób zajmujących się nauczaniem dorosłych.
3. Wdrożenie systemów potwierdzania i uznawania uczenia się nieformalnego i pozaformalnego w oparciu o wspólne europejskie zasady dotyczące potwierdzania i uznawania.

⁶ Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 23.10.2006, Komunikat Komisji: Kształcenie dorosłych: nigdy nie jest za późno na naukę, zob.: www.eurlex.europa.eu [dostęp: 28.07.2012 r.].

4. Zapewnienie wystarczających nakładów na kształcenie i szkolenie osób starszych oraz imigrantów, a także stworzenie systemu kształcenia i szkolenia odpowiadającego potrzebom tych grup.

Jan Hartman, pisząc o wyzwaniach, jakie w myśl postulatów Komisji Europejskiej współczesna szkoła narzuca profesji nauczyciela, apeluje: „Potrzebujemy więcej etosu, więcej wiedzy i więcej poczucia odpowiedzialności, ale nade wszystko potrzebujemy wzorów do naśladowania. Bez autorytetów sami nie zdobędziemy autorytetu. A zdobyć go musimy sami, bo w naszych demokratycznych czasach »postdyscyplinarnej« szkoły nie możemy liczyć na posłuch wymuszony groźbą”⁷.

Nauczyciel jako ekspert

Zasadnicze przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne, których jesteśmy świadkami od ponad dwóch dziesięcioleci, obejmują także dziedzinę edukacji. Owe transformacje wymagają przygotowania do wprowadzenia pewnych zmian nie tylko w wymiarze społecznym, ale i indywidualnym. Od nauczyciela i ucznia czy studenta oczekuje się nowych działań. Nauczycielowi przypisuje się funkcję eksperta, czyli osoby kompetentnej, a zatem w pełni przygotowanej „w zakresie kwalifikacji⁸ moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych”⁹. Należy jednak pamiętać, że „kompetencje¹⁰ nauczycielskie nie są

⁷ J. Hartman, *Mistrzu, gdzie jesteś?*, „Gazeta Wyborcza”, z 9-10 czerwca 2012 r.

⁸ Kwalifikacje to „układ celowo kształtowanych umiejętności, postaw społeczno-moralnych i cech psychofizycznych człowieka warunkujących jego skuteczne działanie zawodowe oraz możliwości rozwoju”. Jest to zatem ważny instrument, który określa zawodową jakość profesjonalnego przygotowania, zob.: R. Parzęcki, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz 1998, s. 24.

⁹ E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 109.

¹⁰ Od kwalifikacji odróżnia się kompetencje, wśród których Zawadzka (2004) wymienia m.in. kompetencje specjalistyczne, psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne, wychowawcze, moralne, organizacyjne i innowacyjno-kreatywne. Korespondują one, jak podkreśla autorka, z projektem zestawu standardowych kompetencji zawodowych nauczycieli, opracowanego przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (Denek 2000:126), a także z propozycjami amerykańskiego gremium „Międzystanowe Konsorcjum do Wspierania Nowych Wymagań Zawodowych Nauczycieli”, zob.: Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli?*, [w:] *Edukacja w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. Siemak-Tylikiowska i in., Warszawa 1998, s. 35.

czymś statycznym, ich rozwój polega na rekonstrukcji, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe”¹¹. W myśl zasad edukacji ustawicznej mówić należy zatem o doskonaleniu zawodowym oraz doksztalceniu czy samokształceniu zarówno ze strony nauczyciela-eksperta, jak i studenta – przyszłego nauczyciela. Samokształcenie powinno być w zasadzie podstawą kształcenia przez całe życie. W literaturze funkcjonuje wiele określeń dotyczących samokształcenia: autoedukacja, samoedukacja, samonauczanie, samokierowane kształcenie, autonomiczne uczenie się, autodydaktyka.

Zagadnienia samokształcenia¹² szeroko ujmuje Cz. Maziarz, definiując je jako proces oświatowo-wychowawczy obejmujący wszystkie sfery życia i działalności człowieka. Samokształcenie to zatem nieustanny celowy i świadomie zamierzony proces, w trakcie którego człowiek samodzielnie się kształci i doskonali, aby lepiej spełniać swoje zadania w społeczeństwie¹³. Z. Matulka z kolei rozumie samokształcenie jako ciąg świadomie podjętych, logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu dobrowolne i samodzielne przyswojenie sobie pożądaných informacji, ponadto jest to umiejętność operowania tymi informacjami, oraz sprawności intelektualna i manualna, a także wyrobienie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia. Osoby podejmujące samokształcenie same decydują zarówno o celach, jak i o treści tego kształcenia, o środkach dydaktycznych i metodach, którymi będą się posługiwać, o miejscu, czasie i warunkach tego procesu, o formach samodzielnej kontroli i stopniu przyswojenia sobie wybranych treści¹⁴. Owa swoboda i samodzielność korespondują ze wspomnianym wcze-

¹¹ E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 109.

¹² Definicję samokształcenia sformułował już w okresie międzywojennym wybitny teoretyk socjologii Florian Znaniecki, twierdząc, iż jest to „dobrowolne staranie, by własną osobą upodobnić do pewnego wzoru”, zob.: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. II, Warszawa 1973, s. 179. Ponadto zagadnieniem tym zajmowali się m.in. W. Okiński, J.E. Baranowska, M. Suszyńska, H. Radlińska, J. Pieter i A. Kamiński.

¹³ Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1965, s. 12.

¹⁴ Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 7-8.

śniej autonomicznym uczeniem się, które odnotowało w ostatnim czasie bardzo dynamiczny rozwój.

Problemami samokształcenia zajmował się również W. Okoń, rozumiejąc proces samokształcenia jako „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot”¹⁵. Autor ten twierdzi, że kształcenie opiera się głównie i na nauczaniu na samokształceniu oraz na innych formach, jakie z tych dwóch wynikają lub z nimi się krzyżują. W przypadku samokształcenia znaczy to „przetwarzać własną osobowość, kształtować ją pod wpływem własnych zamierzeń i wysiłków”¹⁶. S. Karaś określa samokształcenie jako proces oświatowy prowadzony świadomie i aktywnie przez osoby podejmujące określone zadania poznawcze i kształtujące. Jest to samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych. Za J. Pólturzyckim można przytoczyć pełną definicję procesu samokształcenia: „Samokształcenie zatem należy rozumieć jako proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”¹⁷. W przedstawionej definicji należy zwrócić uwagę przede wszystkim na świadomość dotyczącą uczenia się, na poczucie tego, że uczymy się dla siebie samych. Jest to umiejętność o wysokim stopniu zaawansowania, do której zdobycia należy dążyć¹⁸.

Trzeba zatem pamiętać, że nauka i szeroko rozumiane szkolnictwo odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu poziomu życia w danym kraju, „mają one przede wszystkim znaczenie kulturotwórcze i cywilizacyjne. Istotna jest bowiem nie tyle szczegółowa wiedza, którą można w końcu znaleźć w podręcznikach, co nawyki higieny, kultura współżycia z ludźmi, ale także z techniką, znajomość języków obcych, ale także umiejęt-

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 348.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ J. Pólturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 14.

¹⁸ Zob.: www.e-mentor.edu.pl [dostęp: 30.07.2012 r.].

ność poruszania się w gąszczu oprogramowania komputerowego czy ogólnoswiatowej sieci komputerowej, zrozumienie filozoficznego świata wartości, ale także dostrzeganie wartości w różnorodności kulturowej narodów świata”¹⁹.

Informacje o projekcie „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”

Praktyki pedagogiczne prowadzone przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową we Włocławku w ramach projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” odbywają się w placówkach dydaktycznych podlegających Urzędowi Miasta Włocławek. W ramach programu praktyk studenci w trzyletnim toku studiów zobowiązani są do odbycia 200 godzin praktyk, zaś studenci specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim 200 godzin oraz 35 godzin dodatkowych (poza projektem) zajęć dodatkowych.

W projekcie przewidziano udział 120 studentów odbywających cykl praktyk w czterdziestoosobowych grupach kolejnych naborów z roczników akademickich 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013. Nad przebiegiem praktyk i ich jakością czuwają ze strony Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku: koordynator dydaktyczny i opiekunowie praktyk, ze strony partnerskich placówek dydaktycznych wyznaczeni w każdej placówce: koordynator i czterech opiekunów praktyk, łącznie tworzących grupę dziesięciu koordynatorów i 40 opiekunów praktyk²⁰.

Jednym z zadań wpisanych do realizacji projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” (Zadanie 3. Wypracowanie rozwiązań podnoszących jakość przygotowania praktycznego) było stworzenie biblioteki, z której zasobów mogliby korzystać zarówno studenci, jak i opiekunowie praktyk. Listę pozycji tworzonego zbioru stanowiły tytuły publika-

¹⁹ *Biała Księga. Polska – Unia Europejska. Nauka i technologia*, oprac. zesp. pod kier. A. Wierzbickiego, Warszawa 1996, s. 5.

²⁰ *Zob.: Poradnik praktyk pedagogicznych*, oprac. M. Krzemiński, Włocławek 2011, s. 3.

cji książkowych i periodyków prasowych. Czasopisma prenumerowane w ramach projektu unijnego „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” to 11 następujących tytułów: „Bliżej przedszkola”, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje”, „Kwartalnik Edukacyjny”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Nauczyciel i Szkoła”, „Nauczycielka Przedszkola”, „Nowa Szkoła”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Wychowanie w Przedszkolu”, „Wychowawca”, „Życie Szkoły”.

Na co wskazuje ankieta²¹

Ankieta była skierowana do grupy studentów naboru 2010/2011, udział w niej wzięło 37 osób spośród 40 uprawnionych. Celem ankiety było ustalenie kilku ważnych kwestii. Pierwsza z nich dotyczyła odpowiedzi na pytanie, czy studenci korzystają z zasobów tworzonej w ramach projektu biblioteki, kolejną wiązała się z czytaniem przez studentów-praktykantów czasopism, w końcu kwestia najważniejsza – w jakim stopniu lektura prasy pedagogiczno-metodycznej wspomaga proces samokształcenia studentów.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że przeprowadzona ankieta i jej opracowanie nie roszczą sobie pretensji profesjonalnej, a zatem socjologicznej metody badania opinii studentów. Jest więc jedynie pisemną anonimową informacją zwrotną skierowaną do prowadzących projekt nauczycieli i opiekunów praktyk, jest także materiałem skłaniającym do refleksji o potrzebie aktywizowania studentów na gruncie samokształcenia i zwiększania atrakcyjności oferty dydaktycznej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku i innych uczelni wyższych.

Anonimowa ankieta zawierała między innymi pytania dotyczące znanych czasopism poświęconych problemom pedagogiczno-metodycznym w szkole i przedszkolu. Studenci byli pytani o tytuły czasopism,

²¹ Określenie „ankieta” w istocie odnosi się do zbioru otwartych pytań dotyczących lektury czasopism prenumerowanych przez bibliotekę PWSZ we Włocławku w ramach projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”.

o nazwiska autorów artykułów, o formę artykułów, byli proszeni o ocenę zawartości merytorycznej, szaty graficznej czy tematyki poruszanej na łamach poszczególnych periodyków. Należy podkreślić, że pytania miały charakter otwarty, nie zawierały bowiem elementów tzw. wyboru, dlatego też studenci zdani byli wyłącznie na własną wiedzę, a ich odpowiedzi pozbawione były przypadkowości.

Najwięcej wskazań studentów w kategorii czasopism poświęconych wychowaniu w przedszkolu miało pismo „Bliżej przedszkola” (15)²² – w tym wypadku studenci ocenili wysoko zarówno zawartość merytoryczną, jak i szatę graficzną. Kolejny tytuł to „Wychowanie w Przedszkolu” (7), pozostałe były przytaczane przez studentów błędnie lub w ogóle nie były cytowane. Wśród czasopism podejmujących tematykę związaną ze szkołą zdecydowaną część wskazań stanowiło „Życie Szkoły” (19), ponadto „Kwartalnik Pedagogiczny” (3) oraz „Wychowawca” (2).

Na pytanie o to, które czasopismo spośród prenumerowanych w ramach projektu tytułów jest najatrakcyjniejsze zarówno pod względem zawartości merytorycznej, jak i graficznej najczęściej studentów wskazało „Życie Szkoły” (25). Dwie z ankietowanych osób dokonały charakterystycznej dla pozostałych studentów próby oceny tego miesięcznika, jedna z nich napisała: „jest to czasopismo posiadające wiele ciekawych artykułów, porusza ważne tematy wychowawcze oraz pokazuje, jak sobie z nimi radzić. Proponuje także zabawy ruchowe i integracyjne. Znajdują się w nim ciekawe wywiady z psychologami i nauczycielami”. Druga z ankietowanych osób podobnie scharakteryzowała „Życie Szkoły”: „jest tam bardzo dużo przydatnych rad, jak prowadzić lekcję. Korzystam z tego podczas pisania konspektów, ale także jest tam mnóstwo ciekawostek z życia szkoły. Można się dowiedzieć, jak ciekawie przeprowadzić zajęcia, a także jakie najlepiej stosować metody i formy, które integrują klasę do działania i zainteresowania lekcją”. Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że studenci traktują czasopisma pedagogiczno-metodyczne przede wszystkim jako źródło praktycznych informacji potrzebnych do

²² Liczba umieszczona w nawiasie wskazuje na liczbę tych samych odpowiedzi studentów.

profesjonalnego wykonywania zawodu oraz, co równie ważne, ich dobrowolna lektura staje się dla nich istotnym czynnikiem wspierającym proces samokształcenia.

Studenci w swoich odpowiedziach dotyczących treści merytorycznych zawartych w artykułach prasowych wymieniali jako najbardziej interesujące następujące zagadnienia:

- tworzenie ciekawych scenariuszy lekcji (14);
- zabawy wychowawcze i integracyjne (9);
- uatrakcyjnienie prowadzonych zajęć (7);
- agresja w szkole (5);
- sytuacje stresujące nauczyciela, sposoby radzenia sobie ze stresem (4);
- wykorzystanie mediów w procesie wychowania i kształcenia (4);
- poznanie struktury szkoły (3);
- nauczanie języków w przedszkolu (3);
- wywiady z psychologami (2);
- edukacja seksualna dzieci/seks w szkole (2);
- organizacja zajęć poza szkołą (2);
- osobowość nauczyciela (1);
- odbiór literatury przez dziecko w wieku przedszkolnym (1);
- przystosowanie dziecka do funkcjonowania w grupie przedszkolnej (1).

Pierwsze trzy z wyżej wymienionych zagadnień, mających najwięcej wskazań studentów (formułowanych przez nich w cytowany sposób), można potraktować jako potwierdzenie potrzeby studentów znajdowania informacji, którą można by opatrzyć wspólnym i uogólnionym hasłem – nabywanie praktycznych umiejętności prowadzących do stawania się ekspertem-mistrzem w swoim zawodzie. Właśnie chęci poznania ciekawych form aktywizowania, zabawy i nauczania oraz integrowania dzieci i uczniów są najczęściej postulowane przez osoby odpowiadające na pytania w przeprowadzonej ankiecie. Inne ważne głosy dotyczą funkcjonowania szkoły i jej struktury, zagrożeń wynikających z realiów otaczającej nas rzeczywistości, do których można zaliczyć: agresję, edukację seksualną, sytuacje stresujące (zarówno nauczyciela, jak i ucznia), nauczanie języków obcych czy psychologię dziecka.

Krótkie charakterystyki czasopism najczęściej wymienianych przez studentów

„Życie Szkoły” – miesięcznik poświęcony edukacji wczesnoszkolnej

„Życie Szkoły” to czasopismo skupiające się na problematyce i specyfice edukacji wczesnoszkolnej. Czytelnicy, do których skierowany jest miesięcznik, to przede wszystkim nauczyciele klas I-III, studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich oraz rodzice i opiekunowie uczących się dzieci. Wśród głównych zadań, jakie stawiają sobie redaktorzy pisma, na pierwszym miejscu należałoby wymienić podnoszenie oraz doskonalenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych nauczycieli i **osób studiujących na kierunkach kształcących przyszłych nauczycieli, wychowawców i pedagogów**. Artykuły zamieszczane na łamach „Życia Szkoły” dotyczą między innymi prezentacji najnowszych koncepcji pedagogicznych, zagadnień z zakresu psychologii, dydaktyki, metodyki i innych aspektów wynikających z funkcjonowania placówki dydaktycznej na etapie wczesnoszkolnym. Od stycznia 2012 roku „Życie Szkoły” ukazuje się w nowym, większym formacie oraz w zmienionej szacie graficznej. Zespół redakcyjny zamieszcza na swojej stronie internetowej następującą charakterystykę czasopisma:

- informuje o współczesnych koncepcjach i tendencjach w psychologii i pedagogice. Dzięki współpracy z naukowcami z uniwersytetów i uczelni pedagogicznych przedstawia aktualne zagadnienia związane z edukacją dziecka w klasach I-III;
- prezentuje nowoczesne metody nauczania w publikowanych materiałach metodycznych;
- proponuje pomysły na ciekawe zajęcia, scenariusze z kartami pracy do skopiowania;
- zamieszcza nowe, oryginalne teksty inscenizacji wraz z propozycjami wystawienia (do wykorzystania w czasie zajęć zintegrowanych lub jako oddzielne) w czasie uroczystości szkolnych;
- poświęca wiele uwagi sprawom wychowawczym, pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, współpracy z rodzicami;

- publikuje recenzje książek²³.

„Wychowanie w Przedszkolu” – miesięcznik poświęcony edukacji przedszkolnej

Jak informuje oficjalna strona internetowa czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu”, jest „to miesięcznik przeznaczony dla nauczycieli przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkole podstawowej oraz dyrektorów tych placówek, **a także studentów i pracowników naukowych wydziałów pedagogicznych wyższych uczelni** [podkr. – M.K.]. Czasopismo ma charakter specjalistyczno-metodyczny, inspirowe, wspiera i motywuje nauczycieli do ustawicznego doskonalenia i rozwoju zawodowego, refleksji pedagogicznej i weryfikowania własnych doświadczeń. Stara się w maksymalnym stopniu zaspokajać potrzeby środowiska, jednocześnie inspirować i zachęcając do podejmowania nowatorskich działań w praktyce pedagogicznej”²⁴.

„Wychowanie w Przedszkolu” to jeden z najdłużej utrzymujących się na rynku tytułów prasy o profilu pedagogiczno-metodycznym – ukazuje się od roku 1948. W stałych tematycznych działach czasopismo zamieszcza:

- artykuły z psychologii, pedagogiki, teorii i praktyki wychowania przedszkolnego, uwzględniając nowe spojrzenie na systemy i metody wychowawcze;
- ważne dokumenty i zarządzenia, opinie, dyskusje, publikacje związane z reformą edukacji, materiały na temat organizacji i zarządzania przedszkolem;
- przykłady ciekawych zajęć, propozycje rozwiązań metodycznych z zakresu: przygotowania do nauki w szkole, obserwacji dziecka, zdrowia i bezpieczeństwa, integracji, ekologii, więzi ze środowiskiem, pielęgnowania tradycji narodowych i regionalnych;
- teksty dotyczące wspomagania rozwoju dzieci w przedszkolu i w rodzinie;

²³ Zob.: www.zycieszkoly.com.pl [dostęp: 6.06.2012 r.].

²⁴ www.wychowaniewprzedszkolu.com.pl [dostęp: 6.06.2012 r.].

- informacje o wychowaniu przedszkolnym w innych krajach, nowatorskich rozwiązaniach edukacyjnych, recenzje ciekawych książek²⁵.

Teresa Dziurzyńska, redaktorka „Wychowania w Przedszkolu”, snując refleksje i wspomnienia z okazji wydania 700. numeru czasopisma, przypomina jego początki, przytaczając także wstęp wprowadzający czytelników do pierwszego numeru z roku 1948: „Przystępujemy do wydawania miesięcznika poświęconego sprawom wychowania przedszkolnego w przekonaniu, że takie czasopismo jest potrzebne. Potrzebne jest wielu nowym wychowawczyniom, które stanęły do pracy niedostatecznie przygotowane, i tym doświadczone, przygotowane, które pragną pogłębić swoją wiedzę merytoryczną i podnieść wychowanie małego dziecka na wyższy poziom. Pismo będzie obejmować kilka działów, będą w nim artykuły z dziedziny psychologii dziecka, pedagogiki, higieny. Będą artykuły o treści społecznej pogłębiające zrozumienie ideałów wychowawczych Polski Ludowej, roli przedszkola i społecznego znaczenia zawodu wychowawczyni. [...] W każdym numerze pisma znajdą się informacje o książkach, które warto przeczytać, oraz wskazówki ułatwiające samokształcenie. Drugi dział dotyczy zagadnień praktycznych. Będzie tu mowa o metodyce prowadzenia zajęć, będą materiały do pracy z dziećmi takie jak piosenki, opowiadania, materiały do zajęć w związku z przyrodą, pomysły gier i zabaw, wzory zabawek, a nawet mebli. Prócz tego nie pożałujemy miejsca na sprawy z zakresu organizacji i administracji przedszkola. [...] Ważnym działem jest dział korespondencji z terenem. Obfita i szczerza korespondencja z naszym piśmie będzie wyrazem tego zaufania, które Redakcja pragnie zdobyć u Czytelników”²⁶. Założenia przyświecające zespołowi redakcyjnemu czasopisma tworzonego pod koniec lat czterdziestych (sformułowane w zupełnie innych realiach politycznych, ekonomicznych i społecznych) praktycznie się nie zmieniły. W pewnym sensie świadczyłyby to o tym, że zmiany metod i narzędzi

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

pracy nie mają większego wpływu na nadrzędną ideę dobrego wychowywania i kształcenia dzieci.

„Bliżej przedszkola” – miesięcznik poświęcony edukacji przedszkolnej

„Bliżej przedszkola” to czasopismo poruszające problematykę wychowania i nauczania dzieci w wieku przedszkolnym; ukazuje się od roku 2001. Podobnie jak „Życie Szkoły” i ten miesięcznik skierowany jest głównie do nauczycieli, studentów i opiekunów dzieci oraz wszystkich zainteresowanych edukacją przedszkolną.

Redaktorzy czasopisma podkreślają jako jeden z jego atutów współpracę ze znamienitymi przedstawicielami świata nauki i specjalistami zajmującymi się problemami edukacji i funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. Wśród autorów są: Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska, Marta Bogdanowicz, Bogusław Śliwerski, Bronisława Dymara. Miesięcznik podejmuje próby odpowiedzi na pytania związane z potrzebami rynku edukacyjnego, co z kolei skutkuje dużą liczbą praktycznych porad pozwalających nauczycielom usprawnić i doskonalić swój profesjonalny warsztat. Stąd też znajdujemy w każdym numerze miesięcznika scenariusze zajęć i propozycje zabaw czytelniczych, muzycznych, plastycznych, gimnastyczno-ruchowych, są też ćwiczenia logopedyczne oraz warsztaty i gry edukacyjne.

„Bliżej przedszkola” jest pismem, w którym zamieszczone są artykuły poświęcone osiągnięciom pedagogiki, innowacyjnym metodom nauczania, zarządzania placówką i jej promowania. Wiele publikacji dotyczy spraw związanych z edukacją czytelniczą, plastyczną, muzyczną, teatralną, ruchową, językową. Na łamach czasopisma można także znaleźć kalendarium konferencji, seminariów i szkoleń. Przejrzysty układ graficzny miesięcznika umożliwia szybkie dotarcie do informacji poruszających tematykę:

- diagnozy przedszkolnej;
- zmodernizowanego nadzoru pedagogicznego;
- zapisów w dziennikach zajęć;
- programów wychowawczych;

- dokumentacji nauczyciela;
- koncepcji pracy i rozwoju przedszkola;
- wspomagania rozwoju dziecka;
- przygotowania przedszkolaka do szkoły;
- kształtowania gotowości dziecka do nauki czytania;
- odkrywania i pielęgnowania talentów najmłodszych;
- rozwiązywania trudności wychowawczych;
- pozyskiwania środków finansowych w ramach projektów europejskich²⁷.

Próba podsumowania

Przeprowadzenie ankiety wśród studentów objętych projektem „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” pozwoliło uzyskać informacje o tym, czy studenci korzystają z zasobów stworzonej na potrzeby projektu biblioteki i w jaki sposób treści znajdujące się w prenumerowanej prasie wspierają proces ich samokształcenia. Należy jeszcze raz wyraźnie podkreślić to, że tworzenie i opracowanie ankiety nie odbywało się zgodnie z rygiem naukowym wymaganym w wypadku profesjonalnych badań. Niemniej jednak refleksje płynące z uzyskanych odpowiedzi pozwalają na sformułowanie kilku wniosków. Studenci czytają czasopisma tworzące zbiór projektowej biblioteki, zawartość merytoryczna owych czasopism jest pomocna w ich praktyce odbywanej w różnych placówkach dydaktycznych. Osoby ankietowane potrafią jasno określić swoje potrzeby, co skutkuje precyzyjnymi opiniami na temat znanych im tytułów prasowych, to zaś z kolei pozwala ustalić, które czasopisma zostały uznane przez nich za najbardziej interesujące. Ryzykownym wnioskiem byłoby stwierdzenie, że studenci obecnie czytający prasę pedagogiczno-metodyczną będą czytać ją też po ukończeniu studiów, na przykład już w trakcie trwania ich pracy zawodowej. Można mieć nadzieję, że zrozumienie już w trakcie studiów wagi dodatkowego wzmocnienia poziomu

²⁷ Zob.: www.blizejprzedszkola.pl [dostęp: 6.06.2012 r.].

profesjonalnego warsztatu zawodowego poprzez lekturę fachowych czasopism zaowocuje stałą potrzebą sięgania po wartościową i ciekawą prasę. Na temat owej nieustającej potrzeby kontaktu z lekturami wspierającymi pracę nauczyciela pisała Danuta Czelakowska, która sformułowała zalecenia skierowane do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: „Opanowanie przez uczniów umiejętności czytania decyduje nie tylko o ich sukcesach szkolnych, lecz także przyszłym samokształceniu, rozwoju kulturalnym i zawodowym. Dlatego nauczyciel musi dbać o systematyczne ćwiczenia w poprawnym, płynnym i wyrazistym czytaniu opracowanych tekstów. W kształceniu techniki czytania i doskonaleniu umiejętności ich rozumienia należy stopniowo zwiększać stopień trudności tekstów oraz stosowanych ćwiczeń. Ważnym problemem **jest wykorzystanie ciekawej lektury i innych wartościowych książek o charakterze popularnonaukowym, czasopism** [podkr. – M.K.] lub utworów z innych podręczników zgodnie z zainteresowaniem dzieci”²⁸.

Bibliografia

Biała Księga. Polska – Unia Europejska. Nauka i technologia, oprac. zesp. pod kier. A. Wierzbickiego, Warszawa 1996.

Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010.

Dudziak S., Sujak-Cyrul B., *Koncepcja badania procesu nauczania–uczenia się studenta i ucznia przy użyciu narzędzi doskonalenia jakości*, [w:] *Edukacja zawodoznawcza i edukacja przejściowa w szkole*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wrocław 2005.

Edukacja w Europie – różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury.

²⁸ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010, s. 93.

Hartman J., *Mistrzu, gdzie jesteś?*, „Gazeta Wyborcza”, z 9-10 czerwca 2012 r.

Karaś S., *Samokształcenie w zawodzie*, Warszawa 1980.

Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, Poznań 1994.

Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 23.10.2006, Komunikat Komisji: *Kształcenie dorosłych: nigdy nie jest za późno na naukę*. Protokół dostępu www.eurlex.europa.eu

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli?*, [w:] *Edukacja w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. Siemak-Tylikowska i in., Warszawa 1998.

Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983.

Maziarz Cz., *Proces samokształcenia*, Warszawa 1965.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

Parzęcki R., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz 1998.

Pótturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983.

www.blizejprzedszkola.pl

www.wychowaniewprzedszkolu.com.pl

www.zycieszkoly.com.pl

Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. II, Warszawa 1973.

Noty o autorach

Katarzyna Krzemińska – doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa stosowanego (filologia germańska), wykładowca, nauczyciel dyplomowany, członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, z ramienia Ministerstwa Edukacji Narodowej rzeczoznawca do spraw podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego, do nauczania języka niemieckiego.

Maciej Krzemiński – doktor nauk humanistycznych z zakresu literaturoznawstwa, starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku, koordynator dydaktyczny projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”.

Karolina Kaszlińska

(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławku)

Rozwijanie twardych i miękkich kompetencji w toku realizacji przedmiotu „Wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką” jako element praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela

Streszczenie

Praktyczne przygotowanie do pracy nauczyciela dokonuje się nie tylko przez praktyki zawodowe, lecz także poprzez wykłady i ćwiczenia. Jednym z wymiarów tego przygotowania jest kształtowanie miękkich i twardych kompetencji studentów. Artykuł zawiera opis istotnych dla zawodu nauczyciela młodszych dzieci kompetencji. Wskazuje także, w jaki sposób są one rozwijane w ramach przedmiotu „Wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką”.

Słowa kluczowe: wczesnoszkolna i przedszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką, kompetencje miękkie, kompetencje twarde, przygotowanie do zawodu, pokolenie, potrzeby edukacyjne.

Summary

The practical preparation of teachers not only takes place through practical placements, but also through lectures and seminars. One important area of this preparation is the development of the students' hard and soft skills. This article contains a description of competencies relevant for the early childhood educators, and includes an overview of how these competencies are being developed within a subject of 'Early literacy and linguistic education with methodology'.

Key words: Early literacy and linguistic education with methodology, soft skills, hard skills preparation for the profession, generation, educational needs.

Nie ulega wątpliwości, że zawód nauczyciela, szczególnie nauczyciela pierwszego etapu edukacyjnego, i związana z nim rola społeczna naznaczone są wyjątkowo rozbudowanymi oczekiwaniami społecznymi. Taki nauczyciel powinien być nie tylko merytorycznie kompetentny (czyli profesjonalny), ale musi też – mówiąc krótko – pozwolić, by dzieci go pokochały¹. Te dwie cechy uznaję za najistotniejsze i na nich w niniejszym artykule koncentruję się, mając wszakże świadomość, że zarówno lista podmiotów formułujących postulaty wobec nauczycieli, jak i sama lista owych postulatów jest o wiele dłuższa. Co więcej, ustawicznie ulega ona pewnym przekształceniom wynikającym ze zmian politycznych, społecznych, cywilizacyjnych.

Rola nauczyciela wczesnej edukacji opisywana bywa jako „tragiczna”, „ograniczona przymusem instytucji”², związana z ustawicznym napięciem pomiędzy wymaganiami a możliwościami. Jak pisze Anna Wiłkomirska: „Oczekiwania stawiane wobec nauczycieli oraz wobec efektów ich pracy są bardzo rozbudowane, często nierealistyczne. Ponadto są one formułowane przez różne struktury i podmioty. Tym samym mogą być nie tylko bardzo szerokie, ale także wzajemnie sprzeczne. Państwo, władze administracyjne mogą wpisywać w rolę nauczyciela inne zadania niż na przykład rodzice. Wreszcie sami nauczyciele mają określone wizje swoich powinności zawodowych oraz wzoru osobowego”³.

Opisując pozycję współczesnego nauczyciela, M. Lewartowska-Zychowicz wskazuje nadto, że jest on jednocześnie moralnie zobowiązany do

¹ Postulat ten stanowi pewne naturalne nawiązanie do Pedagogiki Serca, w przeciwieństwie jednak do Marii Łopatkowej akcentuje nie tyle konieczność obdarzania dzieci miłością (uznając go w pełni), ile poświęcania uwagi i wkładania trudu w pozyskiwaniu miłości dzieci. O pełnej, głębokiej pozytywnej relacji, która ma stanowić płaszczyznę wczesnej edukacji, możemy bowiem mówić wówczas, gdy pozytywne uczucia i postawy dotyczą wszystkich jej stron.

² Por.: M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 158.

³ A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002, s. 92.

emancypacji i ograniczany w swej wolności strukturami instytucji szkoły, w której funkcjonuje. Deklarując służenie wszechstronnemu rozwojowi osobistemu ucznia, pozostaje funkcjonariuszem instytucji, która została skonstruowana w celu realizacji społecznych interesów. „Instytucjonalny kontekst funkcjonowania nauczyciela należy w związku z tym traktować jako rezultat naprzemiennego splotu lub starć różnych idei i ideologii, które są konceptualizacjami społecznej gry interesów sił politycznych funkcjonujących na scenie publicznej. Próbę analizy tych wpływów na terenie edukacji dodatkowo komplikuje fakt specyfiki polskiego przełomu formacyjnego 1989 roku. Zmiany społeczne, kulturowe, polityczne i ekonomiczne dokonujące się w jego wyniku lokują polską szkołę w polu konfliktów. [...] Na jej tle funkcjonuje zdeorientowany nauczyciel [...] naciskany przez nieprzejrzyste co do celów i założeń system”⁴.

Natomiast Maria Szyszkowska, odwołując się do wyzwania i potrzeb cywilizacyjnych, akcentuje jako cechę niezbywalną nauczyciela XXI wieku jego zdolność do bycia autorytetem, nauczycielem-mistrzem, co ma skutecznie przeciwdziałać dewaluacji rangi tego zawodu. Cały system edukacyjny wymaga zaś – według autorki – reorientacji z koncentracji na sferze intelektualnej na sferę uczuć, doznań, kształtowania charakteru i wyobraźni. Uzasadnia przy tym, że „uczucia leżą u podstaw nawet tzw. czysto racjonalnych procesów myślowych. Irracjonalizm bywa na ogół wciąż wadliwie utożsamiany z antyracjonalizmem, co stanowi głębokie nieporozumienie”⁵.

Te – jakże rozbieżne – perspektywy stanowią jedynie egzemplifikację całej złożoności oczekiwań, którym nauczyciel ma sprostać, i zadań, z którymi ma się zmierzyć. Nawet jeśli pozostawimy na boku ów cały zespół złożonych zadań, którym – według wielu – nauczyciele powinni stawiać czoła, i skoncentrujemy się tylko na merytorycznych kompetencjach i umiejętnościach pozyskiwania miłości dzieci, wciąż otwartym pozostaje pytanie: co my, nauczyciele akademicy, możemy zrobić, by nasi absol-

⁴ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel...*, s. 171-172.

⁵ M. Szyszkowska, *Nowe idee w kształtowaniu świadomości jednostek*, [w:] *Edukacja społeczna w XXI wieku*, red. S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak, Warszawa 2009, s. 167.

wenci lepiej radzili sobie z tymi zadaniami? Pierwszy z elementów to niewątpliwie wyposażanie ich w merytoryczną wiedzę i umiejętności pozwalające im w przyszłości – jako nauczycielom – z sukcesem realizować założenia podstawy programowej. Drugim zaś elementem pozostaje dostrzeżenie możliwości rozwijania przez studentów zespołu cech i tendencji do zachowywania się w określony sposób w określonych sytuacjach i to zarówno „programowo”, jak i przy każdej nadarzającej się okazji.

Już u początków refleksji na temat zawodu i powinności nauczyciela wyrażane były oczekiwania dwojakiego rodzaju: dotyczące jego kwalifikacji merytorycznych oraz osobowościowo-moralnych. W efekcie, w literaturze przedmiotu znajdujemy liczne postulaty dotyczące konieczności kształcenia przyszłych nauczycieli zarówno w obszarze kompetencje „technicznych”, na które według Roberta Kwaśnicy składają się kompetencje normatywne, metodyczne i realizacyjne, jak i w obszarze kompetencji praktyczno-moralnych obejmujących kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne.

Ilekcją jednak powołujemy się na powyższe kategorie, konieczne okazuje się osadzenie ich w określonej perspektywie filozoficznej i w konkretnym dyskursie pedagogiki, dla ustalenia ich rzeczywistego znaczenia. Innymi słowy, treści poszczególnych kompetencji, a co za tym idzie także ich ocena, okazują się niejednoznaczne i relatywne.

Dlatego dość przydatna dla analizy tego zagadnienia jest nowsza, mniej uwikłana w różne tradycje i implikacje kategoria miękkich i twardych kompetencji, zaczerpnięta z nomenklatury szkoleń pracowniczych i obszaru Zarządzania Zasobami Ludzkimi. Postępowanie się pojęciami „miękkie kompetencje” czy „twarde kompetencje” pozwala też bardziej precyzyjnie je określać, ułatwia operowanie nimi oraz wskazuje możliwości ich rozwijania. Ich ocena zostaje oczywiście wciąż uwarunkowana przyjętą perspektywą teoretyczną (określone kompetencje miękkie lub twarde przez konstruktywistów będą mniej lub bardziej pożądane niż przez behawiorystów czy humanistów), jednak same znaczenia poszczególnych kompetencji pozostają dość stabilne. Cechy te stają się wyjąt-

kowo cenne w kontekście analizy praktycznych problemów przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli.

Owo przygotowanie dokonuje się w trakcie studiów wielotorowo. Po pierwsze, studenci odbywają śródroczne i ciągłe praktyki obserwacyjne i metodyczne, w trakcie których mają możliwość zapoznania się z realnymi aspektami pracy nauczyciela. Owe praktyki stanowią pole, na którym adepci zawodu nauczyciela mogą eksperymentować z rolą nauczyciela oraz konfrontować wiedzę teoretyczną z praktyką edukacyjną, a osobiste predyspozycje osobowościowe z wymogami instytucji, klasy, uczniów. Po drugie, także w murach uczelni wyposażamy naszych studentów w cały szereg praktycznych umiejętności metodycznych. Dzięki tym wspólnym działaniom przyszli nauczyciele uczą się, jakie działanie w danej sytuacji podjąć, by – z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem – uzyskać określony efekt. Cały ten proces pozwala się też sprowadzić do kształtowania u studentów twardych i miękkich kompetencji.

Na początek spróbujmy ustalić, czym w kontekście przedmiotu wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką są kompetencje twarde. Najprościej można by je zdefiniować jako ogół wiedzy i umiejętności pozwalających na rzetelną i poprawną realizację treści programowych z zakresu edukacji polonistycznej w klasach I-III szkoły podstawowej. Choć jest to definicja bardzo uproszczona, zasadniczo sptykająca rolę nauczyciela oraz proces nauczania–uczenia się, to okazuje się ona najbliższa rozumieniu samych zainteresowanych. Tak bowiem opisują oni sens i cel tego przedmiotu.

Wszyscy moi studenci zapytani na początku roku akademickiego: „Czego oczekuje Pani/Pan od przedmiotu wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką”, wskazali na „twarde kompetencje”. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się: „umiejętność nauczania dzieci czytania i pisania”, „umiejętność skonstruowania poprawnego scenariusza zajęć” bądź szerzej – „umiejętność realizacji treści programowych z edukacji polonistycznej w klasach I-III”. Zwerbalizowali w ten sposób oczekiwanie, że dzięki moim wykładom i ćwiczeniom dowiedzą się, co robić, by w obrębie wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej dobrze wy-

konywać swoje zadania nauczyciela. W praktyce okazało się, że równie istotna jest odpowiedź na pytanie: jak to robić?

Do twardych kompetencji nauczyciela edukacji zintegrowanej w zakresie edukacji polonistycznej odnoszą się sformułowane w moim opisie przedmiotu wczesnoszkolna i przedszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką efekty w obszarach „wiedza” i „umiejętności”.

Wiedza:

- student zna podstawową, właściwą dla wczesnoszkolnej i przedszkolnej edukacji polonistycznej terminologię;
- charakteryzuje system językowy oraz procesy komunikowania interpersonalnego i społecznego, jego prawidłowości i zakłócenia;
- opisuje proces kształcenia polonistycznego dzieci w przedszkolu i klasach I-III i charakteryzuje jego elementy;
- identyfikuje i ilustruje przykładami typowe zadania, procedury, normy i metody ich wykonywania w obrębie wczesnoszkolnej i przedszkolnej edukacji polonistycznej;
- ma podstawową wiedzę na temat etyki zawodu nauczyciela.

Umiejętności:

- student wybiera sposób samodzielnego zdobywania wiedzy przedmiotowej i planuje rozwój swoich kompetencji metodycznych przy wykorzystaniu różnych źródeł i krytycznej ich analizy;
- precyzyjnie i spójnie argumentuje, poddaje krytyce i dyskutuje na tematy dotyczące przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej, korzystając zarówno z dorobku pedagogiki, jak i innych dyscyplin;
- poprawnie i adekwatnie do potrzeb i partnera wybiera sposób komunikacji interpersonalnej;
- trafnie ocenia przydatność typowych metod, procedur, projektów i dobrych praktyk do realizacji zadań przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej, samodzielnie je projektuje, ustala kryteria ich użycia i realizuje;

- dostrzega i analizuje etyczny wymiar przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej, przewiduje i krytycznie ocenia skutki swoich działań w tym zakresie.

Powyższe efekty winny być osiągnięte poprzez realizację określonych treści programowych. Uwzględniając Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, określiłam je następująco:

Wykłady:

- Integracyjna rola języka polskiego w nauczaniu i wychowaniu dzieci w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Organizacja zajęć zintegrowanych (istota edukacji integralnej, kształcenie zintegrowane). Dostosowanie sposobu komunikowania się do możliwości dzieci.
- Wspomaganie rozwoju mowy i umiejętności wypowiedzenia się. Etapy rozwoju mowy i kompetencje językowe dziecka. Związek mowy z procesami myślowymi i przeżyciami emocjonalnymi. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i nawyków kulturalnych. Kształtowanie umiejętności słuchania. Kultura języka.
- Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania, diagnozowanie tej gotowości. Metodyka nauczania czytania i pisania. Psychofizyczne uwarunkowania nauki czytania i pisania. Niespecyficzne i specyficzne trudności w nauce czytania i pisania – profilaktyka, diagnoza, pomoc psychologiczno-pedagogiczna.
- Gramatyka w edukacji wczesnoszkolnej. Kształcenie podstawowych pojęć gramatycznych.
- Cele i zasady nauczania ortografii na pierwszym etapie edukacji. Zakres zagadnień ortograficznych w klasach I-III, uwarunkowania kompetencji ortograficznej uczniów.
- Kontakt dziecka z dziełem literackim. Rozwijanie kompetencji, zainteresowań i nawyków czytelniczych u dziecka. Budowanie systemu wartości i rozwijanie postaw etycznych dzieci z wykorzystaniem

utworów literackich. Baśń, bajka i biblioterapia w przedszkolu i edukacji zintegrowanej. Poezja dla dzieci.

- Stymulowanie ekspresji werbalnej uczniów w przedszkolu i klasach I-III.
- Pomiar i kontrola efektów nauczania treści polonistycznych. Odkrywanie i rozwijanie predyspozycji i uzdolnień.

Ćwiczenia:

- Edukacja literacka i językowa w przedszkolu i klasach I-III w świetle podstawy programowej – cele edukacji polonistycznej, formułowanie celów.
- Treści kształcenia i ich spiralny układ. Analiza podręczników (pakietów edukacyjnych) i przewodników metodycznych pod kątem edukacji polonistycznej.
- Planowanie pracy edukacji polonistycznej w przedszkolu i w edukacji zintegrowanej.
- Metody usprawniania komunikacji werbalnej dzieci w przedszkolu i w klasach początkowych.
- Kształtowanie dojrzałości szkolnej w ramach edukacji literackiej i językowej. Kształtowanie u dzieci pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości, aktywności i samodzielności poznawczej. Kształtowanie motywacji do nauki czytania i pisania.
- Przygotowanie do nauki czytania i pisania dzieci przedszkolnych. Dostosowanie działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dziecka należącego do mniejszości narodowej lub etnicznej, posługującego się językiem regionalnym, pochodzącego z rodziny pracowników migrujących, powracającego z zagranicy. Kształtowanie motywacji do nauki czytania i pisania.
- Czytanie i pisanie jako kompetencje kluczowe w edukacji prymarnej. Metody początkowej nauki czytania.
- Etapy pracy przy wprowadzaniu nowej litery.
- Przygotowanie do nauki pisania. Nauka pisania, etapy nauki i doskonalenia pisania.

- Podstawowe formy wypowiedzi pisemnych w klasach początkowych. Kształtowanie elementarnych umiejętności wypowiadania się na piśmie, inspirowanie wypowiedzi pisemnych uczniów.
- Metody pracy z tekstem, ćwiczenia kształtujące umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem, formy pracy z tekstem umożliwiające jego analizę.
- Metodyka nauczania ortografii i gramatyki w edukacji zintegrowanej (formy, podział ćwiczeń), ćwiczenia słownikowe i syntaktyczne.
- Kształcenie literackie w edukacji zintegrowanej. Wybór literatury dziecięcej, słowno-oglądowe metody pracy z tekstem literackim. Rozwijanie zainteresowań czytelniczych.
- Stymulowanie twórczej aktywności dzieci w przedszkolu i klasach I-III poprzez edukację literacką, ekspresja związana z literaturą: recytacje, inscenizacje, dramatyzacje tekstów. Stymulowanie ekspresji teatralnej dziecka.
- Wykorzystanie słuchowiska radiowego w literackiej i językowej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.
- Edukacja małego dziecka jako stymulowanie rozwoju. Specyfika uczenia się dziecka. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci. Specjalne potrzeby uczniów w zakresie literackiej i językowej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Praca z dzieckiem zdolnym w edukacji polonistycznej.
- Rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Współpraca nauczyciela z rodzicami dzieci, pracownikami przedszkola i szkoły oraz ze środowiskiem.

Umożliwienie studentom opanowania wiedzy i umiejętności z wyżej przedstawionych obszarów jest niczym innym, jak wyposażeniem ich w część twardych kompetencji nauczyciela klas początkowych. Pozostałe części pozyskują oni dzięki metodykom innych przedmiotów.

Jak zostało już dowiedzione, istotne z punktu widzenia potrzeb edukacyjnych studentów nauczycielskich specjalności pedagogiki jest zarówno rozwijanie twardych kompetencji, jak i miękkich kompetencji. O ile wiedza i umiejętności merytoryczne i metodyczne stanowią waru-

nek konieczny przygotowania ich do wykonywania zawodu nauczyciela i fakt ten nie budzi wątpliwości, o tyle z ich umiejętnościami osobistymi sytuacja jest bardziej złożona. Jednak już pobieżna obserwacja i wstępna ocena tych umiejętności pozwalają zakładać, że wymagają one stymulowania. Zanim jednak podejmę próbę sprecyzowania owych kompetencji, chciałabym poświęcić nieco uwagi podmiotowi niniejszych rozważań. Kogo mam na myśli, mówiąc: „Nasi studenci”, „Nasza młodzież”? Oczywiście przede wszystkim moich edukacyjnych partnerów i współpracowników. Są to młode osoby, z którymi współrealizuję rozmaite projekty i z którymi wchodzę w rozmaite interakcje zorientowane na cel, jakim jest przygotowanie ich do zawodu nauczyciela młodszych dzieci. (Z pełną premedytacją nie używam określenia: „celem zdobycia wyższego wykształcenia”, gdyż w kontekście metodyki przygotowanie do pracy okazuje się najważniejsze, czego zresztą i sami studenci mają pełną świadomość). Nieodłącznym elementem przygotowania są ćwiczenia w roli mówcy, organizatora, lidera, inicjatora. Wszystkie one okazują się ni mniej, ni więcej tylko ćwiczeniami rozwijającymi miękkie kompetencje.

Inna z możliwych perspektyw opisanego podmiotu moich rozważań to perspektywa pokoleniowa. Kim są współcześni studenci pedagogiki? Młodość naszych studentów jest społeczną koniecznością, a to na skutek podniesienia wymagań szkolnych, ograniczenia liczby miejsc pracy wynikającego z postępu oraz potrzeby treningu w różnych sposobach uczestnictwa⁶. Są więc ludźmi pozostającymi w usankcjonowanym społecznie moratorium rozwojowym.

Charakter młodzieży jako kategorii członków społeczeństwa o przejściowym, pozbawionym w takim czy innym zakresie samodzielności życiowej statusie, determinuje jej oblicze. Jest ona wspólnotą o świadomości uformowanej przez okoliczności i mechanizmy zmiany pokoleń, wzmocnione cechami psychologicznymi młodych ludzi jako tych, którzy doświadczają wszelkich biologicznych, społecznych i psycholo-

⁶ B. Hotyst, *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991, s. 51, 57.

gicznych konsekwencji procesu dojrzewania. Dlatego mówiąc o statusie i funkcjach społecznych młodzieży, należy mieć na uwadze cechy wieku młodzieńczego (określony etap w życiu, poziom dojrzałości, okoliczności procesu dojrzewania fizycznego i społecznego) oraz cechy sytuacji społeczno-historycznej (charakter węzłowych problemów danego momentu dziejowego, zadań i wyzwań cywilizacyjnych epoki). Na mentalność i sposób zachowania młodych wpływają czynniki o dwojakiej genezie i naturze. Są to ideały i normatywy programowo wpajane młodzieży przez instytucje społeczne oraz wzorce specyficznie młodzieżowe, powstałe spontanicznie na bazie autonomicznych i immanentnych więzi oraz dążeń samej młodzieży, będące produktem więzi rówieśniczych, wyrazem grupowości lub pokoleniowości. Obraz młodzieży jest więc z jednej strony uwarunkowany specyficznym sposobem przyswajania i ewentualnego przetworzenia wzorców społecznie wpojonych lub własnych, a z drugiej strony jest produktem i odzwierciedleniem spontaniczności – w społecznym funkcjonowaniu – świadomości i mentalności młodzieży jako grupy lub jako młodego pokolenia⁷.

Powyższa socjologiczna perspektywa pozwala na uznanie moich studentów także za przedstawicieli tzw. pokolenia Y. Choć określenie to budzi kontrowersje, to jednak nie sposób nie przyznać racji tym, którzy zauważają pewne cechy charakterystyczne przedstawicieli pokolenia wstępującego. Jak w wywiadzie dla tygodnika „Polityka” określił to prof. Janusz Czapski, mają o wiele lepszą kondycję psychiczną, apetyt na życie i większe wymagania, nierzadko również na wyrost⁸. Doktor Jan Fazlagić dodaje, że w przeciwieństwie do starszych doskonale wiedzą, jak jest, ale często nie potrafią odpowiedzieć – dlaczego? Znają się na komputerach, wykorzystując internet, potrafią odnaleźć informacje, ale często nie wiedzą, co z tymi informacjami zrobić. Dobrze poruszają się w obszarach związanych z gospodarką globalną i różnorodnością kultu-

⁷ M. Karwań, *Wzorce i style uczestnictwa młodzieży w polityce*, [w:] *Młodzież a zmiany polityczne w współczesnym świecie*, red. J. Garlicki, Warszawa 1998, s. 42-52.

⁸ www.polityka.pl/rynek/gospodarka/270628,1,raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read#ixz-z1wRl0Jlh1 [dostęp: 13.10.2009 r.].

rową, chętnie pracują w zespołach (także międzynarodowych), oceniają się w stosunku do swoich rówieśników, tworzą społeczności i często się ze sobą komunikują. Są świetni w rozwiązywaniu problemów seryjnych, w których pomocny jest internet, ale słabo radzą sobie z problemami niestandardowymi. Przyczyn takiego stanu rzeczy J. Fazlagić dopatruje się w okolicznościach społecznych i kulturowych kształtujących obraz tego pokolenia: „Jako studenci, przedstawiciele polskiego pokolenia Y są swego rodzaju hybrydą systemu wartości charakterystycznych dla swoich zachodnich odpowiedników oraz wartości tradycyjnych, wschodnioeuropejskich, słowiańskich. Z jednej strony posiadają szeroką wiedzę o świecie i rozumieją, czym jest umiejętność nawiązywania kontaktu z odbiorcą (innymi studentami, wykładowcą), lecz z drugiej strony – często powielają błędy starszego pokolenia, takie jak koncentrowanie się na wiedzy deklaratywnej (know-what), abstrahowanie lub unikanie pragmatycznych rozwiązań, czy też brak umiejętności syntezy i filtrowania informacji”⁹.

Większość analiz socjologicznych dotyczących pokolenia Y traktuje je jako młodych pracowników dużych koncernów i korporacji, obejmujących posady w obszarze biznesu, zarządzania i marketingu. Sądzę jednak, że wymienione powyżej cechy młodych ludzi mają istotny wpływ także na ich wczesne funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela młodszych dzieci. Można między innymi założyć, że chętnie i sprawnie będą korzystać z nowych technologii informatycznych w pracy szkolnej i przedszkolnej. Obawy budzą natomiast nie tylko ich umiejętności z zakresu szeroko rozumianej komunikacji bezpośredniej, ale też zdolność do elastycznego reagowania na częste w praktyce edukacyjnej sytuacje i problemy niestandardowe.

Jakie konsekwencje wyplývają z takiego postrzegania studentów dla mnie jako nauczyciela akademickiego i dla kształtu zadań, jakie przed sobą stawiam? Przede wszystkim każą mi dostrzegać konieczność rozwijania także miękkich kompetencji u moich słuchaczy. To na nich wszak

⁹ J.A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, 2008, nr 3(25).

w znacznej mierze opiera się tzw. talent nauczyciela. I one okazują się niezbędne, by z sukcesem wypełniać rolę nauczyciela klas początkowych bądź przedszkola.

Zadanie to okazuje się dość złożone. Wynika to z faktu, że na owe kompetencje składa się cały szereg rozmaitych dyspozycji. Z całą pewnością wykraczamy tu poza granice wymienionych w moim syllabusie przedmiotu wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką efektów z zakresu kompetencji społecznych. Opierając się na efektach wzorcowych, założyłam w nich bowiem, że student:

- ma świadomość poziomu swojej wiedzy merytorycznej i umiejętności metodycznych, zachowuje otwartość na ciągłe dokształcanie się zawodowe i rozwój osobisty;
- odnosi zdobytą wiedzę do projektowania działań w obrębie prymarnej edukacji literackiej i językowej;
- wykazuje kreatywność, aktywność i wytrwałość w podejmowaniu i realizacji indywidualnych i zespołowych działań w obrębie przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej;
- wykazuje odpowiedzialność za swoje profesjonalne i etyczne zachowanie zarówno w roli nauczyciela, samodzielnie przygotowując się do realizacji zadań z zakresu edukacji polonistycznej, jak i przedstawiciela pedagogiki wczesnoszkolnej.

Mając jednak również szczególne oczekiwania wobec nauczycieli początkowego etapu edukacyjnego, zakładam, że powinni oni dysponować wszystkimi kompetencjami dobrego trenera i coacha. Przede wszystkim wyróżnić tu należy efektywną komunikację, świadomą autoprezentację, umiejętne liderowanie (coaching), twórczość, elastyczność. Dlaczego właśnie te? Gdyż to one najistotniej wpływają na jakość nawiązywanych z małymi uczniami relacji. Innymi słowy, to od nich zależy, czy nauczyciel da się pokochać, czy nie. Ponadto należą one do grupy kompetencji możliwych do budowania.

Należy tu nadmienić, że nie wszystkie kompetencje miękkie pozwalają się rozbudowywać. U ich podstaw leżą bowiem określone cechy osobowościowe o zróżnicowanej modyfikowalności, tzn. jedne dadzą

się przekształcić lub rozwinąć, a inne nie. Wśród tych, które mają istotne znaczenie dla jakości nawiązywanych z dziećmi relacji, a które traktować należy jako stabilne (czyli praktycznie niezmiennalne), wymienić należy: stabilność emocjonalną, ekstrawersję, pragmatyzm, dyspozycyjną koncentrację na sobie, otwartość poznawczą¹⁰.

Przejdźmy jednak do kompetencji uznanych przeze mnie za kluczowe: ważne i modyfikowalne. Efektywna komunikacja musi być tu wymieniona na pierwszym miejscu. Jest to kompetencja, na której zasadzają się wszelkie czynności nauczyciela w klasie, a od jej efektywności zależy nie tylko jakość relacji między nauczycielem a uczniami oraz uczniem a uczniem, lecz także rezultat procesu nauczania i uczenia się. To właśnie dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci przekazy werbalny i pozawerbalny oraz aktywne słuchanie pozwalające na właściwe reagowanie w różnych sytuacjach umożliwiają dzieciom poznawanie i rozumienie świata. Poprzez komunikację dokonuje się ponadto poznawanie rzeczywistości także wtedy, gdy jest ono rozumiane i traktowane jako proces społecznego negocjowania i ustalania znaczeń poprzedzony osobistym doświadczeniem dziecka. Nauczyciel musi być biegły w zakresie komunikowania się we wszystkich jego wymiarach również dlatego, że na jego barkach spoczywa wyposażenie uczniów w kompetencje komunikacyjne, określane w programach nauczania edukacji zintegrowanej kompetencjami kluczowymi.

W toku ćwiczeń z zakresu wczesnoszkolnej edukacji literackiej i językowej wielokrotnie zwracaliśmy uwagę na różne elementy i aspekty właściwej komunikacji w klasie szkolnej. Mam tu na myśli zagadnienia bardzo szczegółowe, jak między innymi: otwartą postawę ciała w trakcie prezentacji, jak i precyzyjne i poprawne wypowiedanie się w języku polskim na poziomie właściwym do potrzeb odbiorców komunikatu, jakimi są dzieci. Istotnym elementem tak zorientowanego procesu współpracy ze studentami w trakcie ćwiczeń jest pozostawienie możliwie szerokiej

¹⁰ S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Wrocław 2004, s. 26-33.

przestrzeni dla własnych wyborów, interpretacji, komentarzy, uzasadnień. Dzięki niej przyszli nauczyciele stawali się realnymi autorami i wyrazicielami swoich myśli i intencji, nie zaś wyłącznie przekazywanymi cudzych przemyśleń.

Ściśle związaną z komunikacją kompetencją miękką jest świadoma autoprezentacja. To od niej wszak zależy, jak przyszły nauczyciel będzie postrzegany przez swoich uczniów: jako wrogi, niedostępny, niewiarygodny czy też jako pewny siebie, otwarty, przyjazny. Autoprezentacja najczęściej rozumiana jest jako umiejętność efektywnego występowania publicznego. Składa się na nią zdolność radzenia sobie z tremą oraz świadomość własnego stylu prezentacji oraz dopasowania sposobu przekazywania informacji do poziomu i potrzeb słuchaczy. Praca nauczyciela edukacji zintegrowanej wiąże się z koniecznością częstych i zróżnicowanych co to formy i treści prezentacji. Nawet jeśli główne zadanie nauczyciela sprowadzimy do organizowania stymulującego twórczo otoczenia pracy, to nie unikniemy elementów prezentacji w trakcie pokazów i demonstracji, podsumowań, spotkań z rodzicami, wystąpień przed gronem pedagogicznym itp. Dlatego też w trakcie zajęć z wczesnoszkolnej edukacji literackiej i językowej studenci ustawicznie projektowali, przygotowywali i prezentowali fragmenty ćwiczeń, elementy zintegrowanych zajęć. O ile początkowo krótkie wystąpienia przed kolegami sprawiały im trudność, wiązały się z tremą i zakłopotaniem, o tyle szybko zaczęły być traktowane jako nieodzowny, stały element ćwiczeń, wolny od emocji. Tym samym jakość prezentacji poszczególnych osób stale podnosiła się. Pozwala to wnioskować o pozytywnym wpływie ćwiczeń na rozwój autoprezentacji ich uczestników.

Rola nauczyciela może być interpretowana jako zbieżna z rolą trenera, lidera bądź coacha. Z całą zaś pewnością, tak jak zostało to już zasygnalizowane, kompetencje właściwe wymienionym profesjom okazują się wielce przydatne w praktyce nauczyciela. Oznaczają one zdolność do kierowania pracą grupy z wykorzystaniem jej potencjału i dynamiki. Pozwalają na wykonywanie przez nią kolejnych działań i osiągnięcie celów bez odwoływania się do zachowań i technik autorytarnych. Dobry lider

to osoba, która sprawia, że grupa (tu: klasa szkolna) podąża w określonym kierunku, by skutecznie realizować własne cele.

Niektórzy dowodzą, że ludzie rodzą się liderami bądź nie. Wiele wskazuje jednak na to, że bycia liderem w dużym zakresie można się jednak nauczyć. Konieczne do tego jest: pełne opanowanie kompetencji twardych, pewne elementy doświadczenia, pewność siebie i świadomość celów. Ważne jest przy tym każdorazowe odwoływanie się do potrzeb uczniów i wyprowadzanie właśnie z nich projektów swoich działań. Dlatego także w trakcie ćwiczeń z wczesnoszkolnej edukacji literackiej i językowej z metodyką studenci stawiani byli w sytuacjach zmuszających ich do podejmowania roli lidera i eksperymentowania z nią.

Twórczość i elastyczność to kompetencje, których znaczenia w zawodzie nauczyciela nie sposób przecenić i które przydają się w szeregu rozmaitych sytuacji. Nie da się wymieniwać wszystkich. Jeśli jednak wyobrazimy sobie, co może się zdarzyć w grupie dwadzieścioro dzieci, uznać musimy, że nietwórczy i nieelastyczny nauczyciel skazany jest na ustawiczny stres wynikający z konieczności pozaplanowego działania. Jako szczególny dowód twórczości i elastyczności nauczyciela bądź ich braku uznać należy stosunek i stopień przywiązania nauczyciela do przygotowanego wcześniej scenariusza zajęć. I o ile rzetelne przygotowanie i adekwatna realizacja scenariusza szczególnie w przypadku praktyk pedagogicznych i młodych nauczycieli są koniecznością i wyrazem profesjonalizmu, o tyle przesadne do niego przywiązanie traktować należy właśnie jako jego brak oraz dowód niedostatecznej elastyczności i twórczości właśnie. Niejednokrotnie praktykujący studenci i młodzi nauczyciele stają się niejako „niewolnikami” swoich, a co gorsza cudzych, bo zaczerpniętych w całości z przewodnika metodycznego, scenariuszy. Tracą w ten sposób mnóstwo cennych okazji edukacyjnych. Stąd też w toku zajęć wielokrotnie analizowaliśmy tego typu sytuacje, starając się znaleźć najwłaściwsze miejsce dla scenariusza zajęć oraz najbardziej do niego odpowiedni stosunek.

Problematyka rozwijania kompetencji twardych i kompetencji miękkich z całą pewnością dalece wykracza poza ramy realizacji przedmiotu

wczesnoszkolna edukacja literacka i językowa z metodyką. Niemniej jednak to właśnie ten przedmiot daje więcej okazji niż jakikolwiek inny, by rozwój owych kompetencji skutecznie stymulować. Wynika to po pierwsze ze specyfiki analizowanych treści oraz metod pracy, które można wykorzystać (np. przygotowanie inscenizacji dającej okazję eksperymentowania z wykorzystywaniem i rozwijaniem bardzo wielu kompetencji miękkich naraz), a po wtóre także z faktu, że obejmują one znaczącą liczbę godzin i trwają dwa semestry.

Świadomość możliwości i potrzeby jednoczesnego wzmocnienia i twardych, i miękkich kompetencji moich studentów oznacza dla mnie obowiązek i wyzwanie. Jego celem jest praktyczne przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela na pierwszym etapie edukacyjnym. Takie, dzięki któremu będą oni mogli wykonywać swój zawód nie tylko profesjonalnie, lecz także z talentem, zyskując przy tym miłość swoich uczniów.

Bibliografia

- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y, „E-mentor”*, 2008, nr 3(25).
- Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991.
- Jarmuż S., Witkowski T., *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Wrocław 2004.
- Karwat M., *Wzorce i style uczestnictwa młodzieży w polityce*, [w:] *Młodzi a zmiany polityczne we współczesnym świecie*, red. J. Garlicki, Warszawa 1998.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

Szyszkowska M., *Nowe idee w kształtowaniu świadomości jednostek*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, red. S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak, Warszawa 2009.

Wiłkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002.

<http://www.polityka.pl/rynek/gospodarka/270628,1,raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read#ixzz1wRl0Jlh1> [dostęp: 13.10.2009 r.].

Nota o autorce

Karolina Kaszlińska – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Ukończyła licencjackie, a następnie magisterskie studia pedagogiczne o specjalności pedagogika wczesnoszkolna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tam też obroniła rozprawę doktorską. Od sześciu lat jest nauczycielem akademickim. Aktualnie pełni funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki w PWSZ we Włocławku. Interesuje się determinantami rozwoju społecznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz edukacją wczesnoszkolną, szczególnie metodyką edukacji literackiej i językowej.

Ireneusz Koepke

(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku)

Dwa światy, czyli etyka w/na praktykach zawodowych

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest problemowi etycznych uregulowań i ich relacji z kodeksem etycznym, wartościami i rolami społecznymi, zachowaniami etycznymi, prawami i obowiązkami. W artykule chciałem odpowiedzieć na pytanie o wartości etyczne. W tym kontekście chciałem pokazać znaczenie ról społecznych. Podstawą mojego artykułu były odpowiednie ustawy i regulaminy.

Słowa kluczowe: etyka, kodeks etyczny, wartości etyczne, role społeczne, zachowanie etyczne, prawa, obowiązki.

Summary

This article is dedicated to the problem of ethical regulatins and their relations with ethical code, values and social roles, ethical behavior, rights and duties. I wanted to indicate meaning of social roles in this article. The article is based on law and rights regulating this matter.

Key words: ethics, ethical code, ethical values, social rules, ethical behaviour, rights, duties.

Jest w Platońskiej *Uczcie* taka oto definicja filozofa: „Bo to jest tak: – Z bogów żaden nie filozofuje, ani nie pragnie mądrości – on ją ma; ani żadna istota mądra nie filozofuje. Głupi też nie filozofuje i żaden z nich nie chce być mądry. Bo to właśnie jest całe nieszczęście w głupocie, że

człowiek nie będąc ani pięknym ani dobrym, ani mądrym, przecież uważa, że to mu wystarczy [...] a któż się w takim razie zajmuje filozofią, jeśli mądry nie, a głupi też nie? [...] ci, którzy są czymś pośrodku pomiędzy jednymi i drugimi [...] a filozofem będąc pośrodku jest pomiędzy mądrością a głupotą”¹.

Fragment ten przypomniał mi się, kiedy na zajęciach rozmawiałem ze studentami na temat etyki zawodowej i praktyk studenckich. I nie chodziło w tej naszej dyskusji ani o teologię, ani o epistemologię, ani o to, czy filozofowie to mądrzy ludzie, czy głupi – to ostatnie bowiem zapewne wykracza poza samą filozofię. Chodziło natomiast o pewne dylematy natury etycznej, a precyzyjniej, Platoński opis filozofa przypomniał mi się, kiedy to jeden ze studentów zapytał: Co robić, gdy na praktykach jest się świadkiem łamania pewnych zasad natury etycznej? (od razu zaznaczę, iż nie było to wielkie nadużycie). Przyzwoitość, jak powiedział, nakazywałaby zgłosić taki incydent, ale z drugiej strony, chęć dokończenia praktyk i lojalność wobec uczelni – przecież po takim incydencie instytucja ta mogłaby niechętnie przyjmować studentów na praktyki – podpowiadały coś innego. Ostatecznie zwyciężyła druga opcja podparta argumentem dobra ogółu i niskiej szkodliwości czynu. Opisana sytuacja wydaje się banalna, ale jednak na swój sposób intrygująca i jest dobrym impulsem do zastanowienia się nad tym, co wyznacza i reguluje sferę etyki praktyk zawodowych? Od razu, odpowiadając na to pytanie, możemy stwierdzić, że jest to połączenie zasad etyki ogólnej z konkretnymi unormowaniami zawartymi w przepisach prawa powszechnego, odpowiednich ustawach, rozporządzeniach czy uczelnianych aktach prawnych, takich jak na przykład regulamin uczelni czy kodeks etyczny, jeśli takowy istnieje, a na koniec dochodzą do tego jeszcze indywidualne predyspozycje każdego studenta. Wszystkie one są ze sobą powiązane i tworzą, lub przynajmniej powinny tworzyć, kompleksowy system.

¹ Platon, *Uczta*, przeł. W. Witwicki, cyt. za: W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 14.

Przyjrzyjmy się więc najważniejszym regulacjom, które odnoszą się do interesującego nas tutaj tematu.

W oparciu o zasadę hierarchii aktów normatywnych każdy akt będący w tej strukturze niżej powinien być zgodny z poprzedzającym go aktem wyższego rzędu. W znacznym uproszczeniu ta hierarchia wygląda tak, że na samym szczycie tej struktury jest Konstytucja RP, później są odpowiednie ustawy, rozporządzenia, akty prawa miejscowego itd. Zachowanie i oczekiwania studentów wyznaczają statut uczelni i regulamin studiów. W przypadku praktyk dochodzi do tego regulamin praktyk studenckich. Oprócz tego możemy jeszcze wymienić chociażby regulamin samorządu studenckiego.

Co do konstytucyjnych zapisków regulujących sprawy etyczne, to zawarte są tam między innymi fragmenty mówiące o przyrodzonej, niezbywalnej godności każdego człowieka. Co zaś się tyczy studiów, gdyż one nas tutaj najbardziej interesują, to – ze względu na ogólny charakter Konstytucji – nie ma tam regulacji dotyczących problemów etyki. W kwestiach szczegółowych, ale niekoniecznie z zakresu etyki, Konstytucja wspomina, że te powinny być wyznaczane przez ustawy. W naszym przypadku chodzi oczywiście o ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365). Tam w art. 189 rozdziału drugiego określającego prawa i obowiązki studentów czytamy, że „student jest obowiązany postępować zgodnie z treścią ślubowania i regulaminem studiów” oraz „przestrzegania przepisów obowiązujących w uczelni”. Jak widać, te fragmenty ustawy odsyłają nas do wewnętrznych zasad uczelni. Od razu warto zaznaczyć, że w dalszej części niniejszej pracy przywołamy te regulacje. Wracając jednak do ustawy, to nieco więcej światła na zasady etyki rzuca nam rozdział 6, który mówi o odpowiedzialności dyscyplinarnej studentów. Tam możemy między innymi przeczytać, że za „czyny uchybiające godności studenta student ponosi odpowiedzialność dyscyplinarną przed komisją dyscyplinarną albo przed sądem koleżeńskim samorządu studenckiego” (art. 211). Kara, jaka może spotkać studenta, to: upomnienie, nagana, nagana z ostrzeżeniem, zawieszenie w określonych prawach studenta na okres

do jednego roku i najbardziej radykalna, czyli wydalenie z uczelni (art. 212). W dalszej części ustawa wyznacza tryb i procedury postępowania dyscyplinarnego. Warto pamiętać, że postępowanie przed komisją dyscyplinarną może się odbywać niezależnie od postępowania karnego lub postępowania w sprawach o wykroczenia (art. 217, ust. 2). Jest to o tyle istotne, iż nadaje postępowaniu dyscyplinarnemu, na przykład takim, które dotyczy złamania zasad etycznych, wartość autonomiczną, podkreślając znaczenie etyki i takiego postępowania dyscyplinarnego². Chociaż wymienione wyżej regulacje przewidziane przez ustawodawcę są bardzo istotne, to jednak z punktu widzenia interesującego nas tutaj zagadnienia, czyli konkretnych postanowień dotyczących kwestii etyki studenta, najważniejszy jest zapis z artykułu 202 ustęp 5a, który nakłada na uczelniane samorządy studenckie obowiązek opracowania i promowania kodeksu etyki studenta. Ustawodawca nie wyznaczył sam tychże zasad, nie narzucił konieczności przestrzegania konkretnych wartości, nie określił powinności moralnych. I słusznie, albowiem autonomiczne decyzje w tej kwestii uczelnianych samorządów pozwolą dostosować kodeksy do specyfiki danej uczelni. Co więcej, kodeks stworzony przez samych studentów, a nie narzucony przez ustawodawcę, jest bliższy sytuacji samych zainteresowanych i łatwiej się im z nim utożsamiać i go akceptować. Odpada więc jeden z argumentów przeciwników tworzenia kodeksów, że są one sztucznym tworem nieakceptowanym przez zainteresowanych, gdyż niestworzonym przez nich. Mając na uwadze te zapisy ustawy i wynikające z nich zapotrzebowanie na kodeks etyki studenta, a także zapewne w celu ułatwienia tworzenia tych kodeksów i ich ujednolicenia, Parlament Studentów Rzeczypospolitej opracował wzorcowy kodeks etyki.

² Jeśli zaś chodzi o szczegółowy tryb postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego, to w myśl ustawy (art. 224) reguluje to rozporządzenie ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. W naszym przypadku jest to Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 6 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowego trybu postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego wobec studentów. Mamy tam m.in. zapis o dwuinstancyjności postępowania dyscyplinarnego (par. 2). Ustawa wskazuje także, że „organizację i szczegółowy tryb postępowania przed sądem koleżeńskim określa regulamin samorządu studenckiego” (art. 225).

W swoistej preambule tego wzorcowego kodeksu czytamy między innymi o konieczności docenienia szansy, jaką ma współczesna polska młodzież, mogąc studiować niezależnie od społecznego pochodzenia, a także o byciu wiernym „powinnościom akademickim i społecznym”, pamiętając jednocześnie o „odpowiedzialności za dobre imię studenta” i obowiązku przestrzegania zasad etycznych. Po takim wstępie w ośmiu paragrafach następuje doprecyzowanie zasad i wartości, jakimi powinni się kierować studenci. Przy czym zaznaczymy, że to „doprecyzowanie” i tak ma charakter ogólny, ale – powiedzmy od razu – nie jest to nic wyjątkowego, gdyż taka jest specyfika kodeksów etycznych. W paragrafie 1 wzorcowego kodeksu czytamy o konieczności kierowania „się fundamentalnymi zasadami moralnymi i etycznymi, będącymi podporą cywilizacji, w której funkcjonujemy”, a także przestrzegania prawa ze szczególnym uwzględnieniem ustawy o szkolnictwie wyższym i aktów prawnych uczelni, w której studiuje. Paragraf 2 mówi o ciągłym samodoskonaleniu, pomocy innym studentom w zdobywaniu wiedzy, a tą ostatnią należy „wykorzystywać dla dobra Kraju”. Paragraf 3 przypomina o wierności wobec słów ślubowania, a przy tym między innymi student ma rozwijać własną osobowość; „szanować prawa i zwyczaje akademickie”; „dbać o godność i honor studenta”. Paragraf 4 nawołuje do uczciwości i rzetelności w wywiązywaniu się z obowiązków, np. terminowe zaliczanie przedmiotów, samodzielność w przygotowaniu prac zaliczeniowych. Paragraf 5 jednocześnie przypomina o prawie do wolności słowa, ale i poszanowaniu zasad „rzetelnej i merytorycznej dyskusji”. Paragraf 6 nakazuje postępować „dla dobra wspólnoty akademickiej, dbać o dobre imię i pozytywny wizerunek Uczelni oraz szanować jej tradycje”. Paragraf 7 przypomina o konieczności szanowania godności „wszystkich członków społeczności akademickiej” i szacunku dla pracowników uczelni. Paragraf 8 nakłada na studentów obowiązek rozpowszechniania kodeksu i jego zapisów.

Stosując się do zapisów wspomnianego artykułu 202 ustęp 5a ustawy, spora część samorządów studenckich uczelni wyższych sporządziła takie kodeksy i zazwyczaj nie odbiegają one od wzorcowego kodeksu

stworzonego przez Parlament Studentów Rzeczypospolitej. Pewne wartości etyczne są na tyle uniwersalne, że standardy etycznego zachowania studentów zaproponowane w kodeksach są zbieżne. Niestety, jak do tej pory Samorząd Studencki PWSZ we Włocławku nie podjął trudu opracowania takiego kodeksu. A szkoda, gdyż byłby ważnym i ciekawym dokumentem, świadczącym o akceptowanych przez studentów wartościach.

Przypatrzmy się teraz wewnętrznym aktom prawa naszej uczelni. I tak Regulamin Praktyk Studenckich, jak czytamy w punkcie 2 paragrafu 1, określa „cele, zasady, obowiązki organizatorów i uczestników praktyki w Uczelni”. Cele praktyki określa kolejny paragraf tegoż Regulaminu. Czytamy tam między innymi, że celem jest „poznawanie środowiska zawodowego” i „kształtowanie wysokiej kultury zawodowej i organizacji pracy odpowiadającej współczesnym tendencjom w gospodarce, administracji i nauce”. Wśród obowiązków studenta odbywającego praktykę są między innymi takie, które mówią o wykonywaniu „poleceń przełożonych w zakładzie pracy” i przestrzeganiu „regulaminów i dyscypliny pracy obowiązujących w zakładzie pracy”.

Nie mamy więc fragmentu odwołującego się do kwestii etycznych. Te, możemy przypuszczać, zostały w domyśle odniesione do indywidualnych predyspozycji studenta lub regulacji etycznych konkretnych instytucji. Jeśli więc studenci realizują praktyki w instytucjach administracji publicznej, to możemy założyć, że kwestie etyczne są normowane przez wewnętrzne regulaminy tychże instytucji lub odpowiednie ustawy czy zarządzenia, ale także odnoszące się do konkretnych instytucji czy profesji. Należy tutaj od razu wspomnieć, że większość instytucji posiada, oprócz regulacji narzuconych „odgórnie” (np. przez ustawodawcę lub odpowiedniego urzędnika szczebla centralnego administracji), także własne regulacje, często sformalizowane pod postacią kodeksów etycznych. Podobnie rzecz się ma, gdy studenci realizują praktyki w instytucjach związanych z szeroko pojmowaną edukacją czy resocjalizacją. Oczywiście, jeśli student złamie zasady etyczne, to nie podlega komisji dyscyplinarnej instytucji, w której praktyki odbywa, lecz komisji uczelni.

Inaczej jest, gdy łamane są na przykład przepisy Kodeksu karnego czy Kodeksu pracy.

Swoistym zabezpieczeniem, ale nie o wymiarze etycznym, jest paragraf 11 Regulaminu Praktyk Studenckich. Mówi on bowiem o tym, że praktykanta obowiązują „przepisy prawa o ochronie kobiet i młodocianych, o dyscyplinie pracy oraz bezpieczeństwie i higienie pracy”. Paragraf ten mówi o pewnych sankcjach w sytuacji, gdy student/studentka w sposób rażąco naruszy dyscyplinę pracy. W takim przypadku student może liczyć się z odwołaniem z praktyki. Jeśli już to nastąpi, to kolejnym krokiem w procedurze dyscyplinarnej jest postawienie studenta/studentki przed komisją dyscyplinarną uczelni.

Chociaż nie ma tutaj wprost zapisu o naruszeniu zasad etyki, to jednak możemy się domyślać, że za takowe naruszenie procedura dyscyplinarna i sankcje także będą obowiązywały. Wyobraźmy sobie, że student podczas praktyk złamie jedną z najczęściej wymienianych w kodeksach zasad, czyli zasadę godnego zachowania się w miejscu pracy (praktyki), na przykład poprzez nieodpowiedni strój lub zachowanie. Oczywiście nie od razu jest wszczynana procedura dyscyplinarna, najpierw zazwyczaj dochodzi do rozmowy opiekuna praktyk i praktykanta w celu wyeliminowania w przyszłości takich zachowań. Zazwyczaj to skutkuje i dalsze kroki nie są podejmowane. Ale pozostaje problem, który jest trudny do zweryfikowania: co należy uznać za zachowanie łamiące powyższą zasadę? Co to bowiem znaczy: „godne zachowanie się w miejscu pracy”? Jest to bowiem sformułowanie ogólne, mające dwa skrajne rozwiązania: albo dające prawo do sankcji, albo szerokie prawo do obrony. Podobna sytuacja może mieć miejsce w związku z naruszeniem zasad z Regulaminu Studiów, albowiem tam też znajdziemy sformułowanie wysoce nieprecyzyjne.

Jak już wspomniałem wcześniej, Regulamin Praktyk powinien być zgodny z Regulaminem Studiów, a ten z kolei ze Statutem Uczelni. I tak oczywiście jest. Z perspektywy niniejszego artykułu najważniejszym fragmentem Statutu Uczelni jest rozdział 6 zatytułowany „Studia i studenci”, a w nim paragrafy 89 i 91. Ten pierwszy zawiera słowa ślubo-

wania. Tekst ślubowania mówi między innymi o wytrwałym zdobywaniu wiedzy, rozwoju osobowości, szacunku dla władz uczelni i wszystkich z nią związanych, o przestrzeganiu prawa i dobrych obyczajów akademickich, nakazuje także w postępowaniu dbać o „godność i honor studenta” PWSZ. Bardzo interesujące jest to ostatnie sformułowanie, gdyż połączenie dwóch wartości: godności i honoru niejako odsyła nas do dwóch różniących się nieco stopniem sformalizowania wyznaczników zachowania. Pamiętajmy bowiem, że godność jest pojęciem szerszym niż honor, a ten ostatni jest formą godności. Honor jest bardziej sformalizowany, na przykład w postaci kodeksu honorowego. Kodeks taki wyznacza zachowanie w określonych sytuacjach. Tego nie ma w przypadku godności. Warto zaznaczyć, że w historycznym rozwoju tych dwóch kategorii momentem przelomowym była rewolucja francuska³. Co do godności, to opiera się ona między innymi na takich wartościach, jak wolność czy moralna siła. Współcześnie nikt nie kwestionuje niezbywalnej osobowej godności każdego człowieka, a na jej straży stoją wszystkie najważniejsze dokumenty. Pamiętać jednak należy, że przyznana każdemu człowiekowi osobowa godność daje nam prawa, ale i nakłada obowiązki. Godności osobowej stracić nie możemy, natomiast osobistą, jeśli dokonamy urągającego jej uczynku – tak⁴. Tekst ślubowania mówi więc o tym drugim rodzaju godności, który jest wrażliwy na złe postępowanie. W takim przypadku pewna godność jest często przypisana do ról społecznych. Widać to we wspomnianym wyżej paragrafie 91 Statutu, albowiem ustęp 1 tego paragrafu mówi o odpowiedzialności studenta za zachowanie „uchybające godności studenta”. Z chwilą bowiem, kiedy ktoś zostaje studentem, przypisuje się mu pewne oczekiwania co do postępowania. Mówiąc inaczej, stając się studentem, w „pakiecie” nabywamy wiele praw, ale i obowiązków, z których studenci mogą być rozliczani.

Aby poznać te ostatnie, musimy zajrzeć do Regulaminu Studiów. Tam w paragrafie 13 znajdziemy właśnie wyliczone obowiązki studenta. I tak

³ Zob.: J. Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000, s. 21.

⁴ Zob. szerzej: M. Ossowska, *O pojęciu godności*, [w:] M. Ossowska, *O człowieku, moralności i nauce miscellanea*, Warszawa 1983.

są to chociażby obowiązki: „dbania o dobre imię PWSZ we Włocławku”, „okazywania szacunku dla władz PWSZ we Włocławku”, „przestrzegania zasad współzycia koleżeńskiego oraz tolerancji w stosunku do innych osób i głoszonych przez nie poglądów”. Oprócz tych mamy tam także regulacje, które są bardziej precyzyjne i wkraczają w sferę karnej odpowiedzialności studenta. Te jednak, zaznaczymy, nas w tym miejscu mniej interesują. Problem z wymienionymi obowiązkami jest taki jak w przypadku większości tego typu rozwiązań i wspomnianej wcześniej kwestii „godnego zachowania się w miejscu pracy”, próbujących w różny sposób regulować zachowania nastawione na przestrzeganie określonych wartości: czyli są one bardzo ogólne i nieprecyzyjne, pozwalające dokonywać błędnych interpretacji. W przypadku już konkretnego złamania tych zasad z jednej strony jest więc możliwość traktowania ich zbyt szeroko (a więc zarzut o ich łamanie na podstawie zachowań, które można by pominąć), a z drugiej zbyt wąsko – ze względu na ich niedoprecyzowanie. Stosując język z sal sądowych, można by powiedzieć, że „oskarżyciel”, wykorzystując taką niejasność terminologiczną, może szeroką gamę zachowań przyporządkować do postępów na przykład podważających dobre imię uczelni; natomiast „oskarżony” może się bronić, wykorzystując tę samą nieprecyzyjność terminologiczną. Oczywiście, zazwyczaj naruszenie tych zasad, kiedy już dochodzi do sytuacji dyscyplinarnej, jest dość ewidentne, a ludzie w takich przypadkach postępują się swoistą intuicją etyczną.

W przypadku ludzi wykonujących określony zawód bardzo często wraz z konfliktem ról następuje konflikt wartości. Na płaszczyźnie rozważań etycznych próbuje to analizować deontologia. Jest ona wiedzą o powinnościach, jakie człowiek powinien wypełniać, gdy wstępuje w role społeczne (np. związane z konkretnymi zawodami: lekarza, dziennikarza, prawnika, kierowcy, nauczyciela itd.). Wartością jest tutaj – przypomnijmy – obowiązek, ale deontologia analizuje także motywy samego postępowania.

Według Petera Bergera rola społeczna to „typowa odpowiedź na typowe oczekiwania. [...] Rola dostarcza wzorca, zgodnie z którym jednost-

ka ma działać w konkretnej sytuacji”⁵. Natomiast Maria Ossowska pisze, że rola to „wzór zachowania, stanowi [...] zespół norm odnoszących się do jednostki ze względu na zajmowaną przez nią pozycję społeczną”⁶. To społeczeństwo wyznacza role, przypisuje im określone zachowania w konkretnych przypadkach, formułuje oczekiwania wobec ludzi je pełniących. Społeczeństwo oczekuje, że pełniąc konkretną rolę, działamy według znanego scenariusza, społecznie stworzonego. Niewywiązanie się z tej roli podważa system społecznych powiązań i oczekiwań, wprowadza chaos i niepewność w życie zbiorowe.

Co bardzo istotne, konflikt ról jest zarazem konfliktem norm. Może się on odbywać na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, gdy człowiek realizuje role o antagonistycznych normach, np. rola nauczyciela z rolą rodzica (gdy w szkole dziecko jest uczone przez rodzica-nauczyciela). Po drugie, konflikt wynikający z antagonistycznych norm przypisanych jednej roli, np. w przypadku nauczyciela nagradzanie i karanie. Po trzecie, konflikt wewnątrz jednej roli wynikający z zobowiązań wobec różnych ludzi, np. w biurze lojalność wobec przełożonego czy kolegów, na uczelni lojalność studenta wobec kolegów czy uczelni, gdy wszedł w posiadanie informacji mogących zaszkodzić kolegom, ale pomóc uczelni, lub gdy w czasie wykonywania swoich obowiązków praktykanta wszedł w posiadanie informacji mogących zaszkodzić instytucji, w której odbywa praktykę lub zaobserwował np. przypadki łamania prawa. Po czwarte, wiele funkcji w ramach jednego zawodu – wiele norm do zachowania i przestrzegania, np. jednocześnie przewodniczący związku zawodowego w zakładzie pracy, pracownik lub członek komisji dyscyplinarnej i pracownik-kolega.

Konflikt ról, a co za tym idzie i wartości, jest także w przypadku studenta-praktykanta. Szczególnie ma to miejsce wówczas, gdy znajdzie się on w sytuacji, kiedy musi rozstrzygnąć, czy np. ujawniając zachowania łamiące prawo lub zasady etyczne, nie zaszkodzi relacji instytucja–uczelnia, a także czy nie zaszkodzi sam sobie.

⁵ P. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Warszawa 2000, s. 93.

⁶ M. Ossowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. E. Sarapata, Warszawa 1971, s. 85-86.

Zasadnicze pytanie, które rodzi się przy analizie etyki i kodeksów etycznych brzmi: czy zasady etyczne odnoszące się do różnych zawodów, ról i pozycji społecznych powinny przyjmować formę kodeksową? Mówiąc inaczej: czy istnieje konieczność, aby reguły etyczne tak jak przepisy prawne kodyfikować w ramach „kodeksów etycznych” lub innych zapisów? „Sytuacjoniści” mówią, że tworzenie kodeksów, ale i innych dokumentów, w których wymienione byłyby zasady etyczne, mija się z celem, albowiem albo będą to sformułowania zbyt ogólne, albo gdybyśmy chcieli przewidzieć każdą sytuację, takie dokumenty byłyby zbyt obszerne, a i tak nie dałoby rady zawrzeć w nich wszystkich opcji i okoliczności. Według nich tak szerokiego spektrum powinności moralnych człowieka nie można zawrzeć w ograniczonym wykazie, a takie regulacje wymagają posłuszeństwa, bez dozy refleksji, i czasami tworzą idealne, nieosiągalne wzorce osobowe. Zdać się należy na wyczucie moralne każdego z nas, na swoisty kompas moralny, który każdy posiada. Jest to propozycja etyki wartości, czyli aktywność oparta na przyswojeniu, aprobacie i realizacji wartości, a nie na formalnych nakazach i zakazach.

Z kolei obrońcy tego typu rozwiązań sformalizowanych twierdzą, że kodeksy są wyrazem oczekiwań przedstawicieli danego zawodu wobec samych siebie, że są formalnym wyrazem zasad postępowania wykształconych w danej profesji, że są zbiorem uznawanych i podzielanych przez nią wartości, że jest to zestaw zachowań ocenianych dodatnio, że kodeks ma charakter pomocniczy w kwestiach zasad i postępowania moralnych i jako taki powinien istnieć.

Warto także pamiętać, że w większości przypadków takie spisane zasady dublują zapisy zawarte w innych, powszechnie obowiązujących aktach prawnych. Tak jest w przypadku wymienionych wyżej zapiskach Statutu czy Regulaminu Studiów. Nie mamy też pewności, na ile istnienie i znajomość norm etycznych zawartych w kodeksach wpływa na zachowania etyczne.

Na koniec warto wspomnieć o jeszcze jednej kwestii. Otóż oczekiwania (etyczne) wobec studentów tak na dobrą sprawę mieszczą się w granicach oczekiwań minimalistycznych, to znaczy że nie oczekuje się

od nich poświęcenia dla cudzego dobra, ono może być realizowane w dalszej kolejności. Zmienia się to z chwilą podjęcia przez nich pracy zawodowej, np. pracy nauczyciela, policjanta, urzędnika, lekarza, żołnierza, a więc zawodów o szczególnym społecznym znaczeniu. Wówczas to oczekiwania te przyjmują często formę maksymalistyczną – przedstawiciele danych zawodów są częściej narażeni na sytuacje konfliktu między wartościami przypisanymi do różnych ról; oczekuje się, że przedstawiciele danej profesji w sytuacjach konfliktu wartości wybiorą te przypisane do ról zawodowych, np. wobec policjantów oczekuje się, że będą ścigać przestępców, a w wyjątkowych sytuacjach użyją broni, narażając czyjeś życie (czasami swoje); od lekarzy oczekuje się podobnego zachowania także w wyjątkowych sytuacjach, np. narażania życia podczas epidemii; tutaj bardzo często na uwadze ma się nade wszystko „cudze dobro” w pierwszej kolejności⁷.

Chociaż zachowanie praktykanta jest regulowane przez szereg sformalizowanych aktów wyznaczających i regulujących „powinno” zachowanie, to praktykant znajduje się w pewnym sensie w sytuacji – jak byśmy mogli powiedzieć – „pomiędzy”: bycia **jeszcze** studentem i bycia **już** pedagogiem (bądź też w innej formie, zależnej od miejsca praktyk, np. urzędnikiem). Są to więc wspomniane w tytule „dwa światy”.

Bibliografia

Akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 6 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowego trybu postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego wobec studentów.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

⁷ Zob.: M. Ossowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. E. Sarapata, Warszawa 1971, s. 85.

Załącznik do uchwały Nr 9/12 Senatu PWSZ we Włocławku z dnia 28 lutego 2012 r.: Statut Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku.

Załącznik do uchwały Nr 22/12 Senatu PWSZ we Włocławku z dnia 27 marca 2012 r.: Regulamin Studiów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku.

Załącznik nr 1 do Zarządzenia Nr 7/10 Rektora PWSZ we Włocławku z dnia 19 stycznia 2010 r.: Regulamin Studenckich Praktyk Zawodowych.

Publikacje zwarte, artykuły

Berger P., *Zaproszenie do socjologii*, przet. J. Stawiński, Warszawa 2000.

Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000.

Ossowska M., *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. E. Sarapata, Warszawa 1971.

Ossowska M., *O pojęciu godności*, [w:] M. Ossowska, *O człowieku, moralności i nauce miscellanea*, Warszawa 1983.

Platon, *Uczta*, przet. W. Witwicki, cyt. za: W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002.

Strony internetowe

Wzorcowy kodeks etyki studenta. Protokół dostępu: <http://www.psrp.org.pl/psrp/komunikaty-przewodniczego/1536-wzorcowy-kodeks-etyki-studenta> [dostęp: 15.07.2012 r.].

Nota o autorze

Ireneusz Koepke – doktor nauk humanistycznych z zakresu filozofii, pracownik Zakładu Pedagogiki Instytutu Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, absolwent Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunkach: filozofia i politologia. Zainteresowania naukowe: rosyjska filozofia polityki, totalitaryzm, nacjonalizm, patriotyzm, etyka zawodowa.

Kornelia Magier

(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku)

Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w opinii studentów

Streszczenie

W niniejszym artykule podejmuję próbę nakreślenia istoty wartości. Odwołuję się do najważniejszych wartości w zawodzie nauczyciela, a mianowicie: miłości, odpowiedzialności, sprawiedliwości, prawdy. Wyrażam opinie studentów dotyczące przebytej praktyki pedagogicznej, które zawierają między innymi stosunek nauczycieli do uczniów i praktykantów. Wskazuję i charakteryzuję dwa typy nauczycieli spotykanych w instytucjach oświatowych.

Słowa kluczowe: nauczyciel, etyka, wartości, praktyka studencka.

Summary

Subject of this paper is an attempt to describe the essence of value. In relation to the most important values of the Teachers profession about love, responsibility, justice, and the truth. This thesis represents the student's opinions on the relationship between Teachers, pupils and student-teachers during.

Key words: teacher, ethic, value, student's practice.

Wartości stanowią o człowieku. Istotnym celem a zarazem wyzwaniem jest kształtowanie postaw etycznych w światopoglądzie uczniów klas najmłodszych. Nauczyciel-wychowawca powinien odznaczać się zarówno właściwym postrzeganiem *sensu stricte* wartości, jak i sam je reprezentować swoim zachowaniem. Moje refleksje są w pewnym stop-

niu skutkiem rozczarowania obecną kondycją grona pedagogicznego w klasach I-III oraz w przedszkolach. Praktyka pedagogiczna pozwoliła na porównanie wymagań stawianych studentom na uczelniach a rzeczywistością w placówkach oświatowych.

Nauczyciel a wartości w procesie nauczania–wychowania

Każdy człowiek funkcjonuje w pewnej rzeczywistości, którą charakteryzują szeroko pojęte wartości. Często, nie zdając sobie sprawy z istnienia wartości, w naturalny sposób je akceptuje. Dojrzewając, rozpoczyna świadomy wybór wartości – selekcję. Z niektórymi wartościami będzie się utożsamiał, kierując się nimi podczas trwania swojego życia, zaś inne odrzuci. „Człowiek podporządkowuje się owym zastanym wartościom, czuje się zobowiązany je uwzględniać; czyni to w sposób wpojony przez wychowanie, poddając się treningowi czy opinii, lub też w sposób nowy i twórczy, wyznaczony przez siebie samego”¹. Problematyka człowieka i wartości jest bardzo silnie zakorzeniona w procesie, jakim jest wychowanie.

Zastanówmy się zatem nad samym pochodzeniem i zdefiniowaniem terminu ‘wartość’. Analizując literaturę przedmiotu, nie jest to zadanie łatwe. ‘Wartość’ określa pierwotny fenomen, rodzaj zjawiska, którego nie można przyporządkować do niczego innego. Zawiera w sobie własność rzeczy bądź rzecz obdarzoną wartością. Bezwzględną postać naszemu życiu nadają właśnie wartości (wartościowanie), dlatego należy ściśle je określać². Piotr Bryzgałski twierdzi, że „należy zdawać sobie również sprawę z prostego faktu, że podejmując próbę definiowania wartości, stoi się tym samym na gruncie teorii wartości, jeśli zatem zależy nam na właściwym określeniu wartości, na ujęciu ścisłym i precyzyjnym, powinniśmy świadomie zrezygnować z potocznego języka”³.

¹ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s. 86.

² P. Bryzgałski, *Kilka refleksji na temat wychowania do wartości*, „Wychowawca”, 1999, nr 6, s. 12.

³ Tamże.

Termin 'wartość' pojawił się w słowniku filozoficznym pod koniec XIX wieku. W tym czasie stworzono odrębną dyscyplinę filozoficzną zajmującą się badaniem wartości. Według słownika termin 'wartość' wskazuje, „iż przynależy ona do świata człowieka (a nie świata rzeczy czy przyrody żywej). Wartości powstają, gdy człowiek nadaje rzeczom sens, znaczenie (włączając tym samym rzeczy w swój zhumanizowany świat). [...] Cały świat kultury – nauka, technika, sztuka – należy do sfery wartości. Człowiek, nadając znaczenie rzeczom, dokumentuje ich wyższość nad nimi, jest to niejako akt pamięciowego opanowania rzeczywistości zewnętrznej. Z chwilą zaś, gdy sens ów został rzeczom nadany, gdy przedmioty występują jako wartościowe, zmienia się sytuacja: wartości narzucają człowiekowi nowe sposoby zachowania się, działania. Człowiek zaczyna żyć w służbie wartości, dla wartości, ze względu na wartość. Wartości stają się dla niego celem itp.”⁴.

Zdefiniowanie wartości w sposób jednoznaczny jest niemożliwe – jak twierdzi W. Stróżewski – ponieważ wartości ulegają ciągłym modyfikacjom z uwagi na teorię wartości, uzależnioną od ogólnofizycznych założeń danego środowiska, na polu którego jest określana. Wartość jest pojęciem bardzo szerokim zawierającym w sobie wiele desygnatów pod nazwami: dobro, użyteczność, efektywność, piękno, tragiczność, wdzięk, szlachetność, trafność, prawdziwość, pewność. Występują również inne problemy, których nie można przyporządkować do żadnej ze szczegółowych aksjologii. Wymagają rozpatrzenia na ogólniejszym polu obejmującym wszystkie możliwe wartości⁵.

Patrząc z punktu widzenia pedagogiki – zdaniem ks. M. Dziewieckiego – wartości można postrzegać jako „odkryte, w oparciu o doświadczenia psychopedagogiczne, normy i zasady postępowania, które umożliwiają rozwój wychowanka oraz osiągnięcie stałej satysfakcji z życia. Wartości powinny być zatem określone w oparciu o doświadczenia pedagogiczne. Jest to możliwe, gdyż nie wszystkie sposoby postępowania ze stro-

⁴ M. Gotaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1984, s. 337-338.

⁵ W. Stróżewski, *Istnienie wartości*, Warszawa 1981, s. 22.

ny wychowanka prowadzą do jego rozwoju i do osiągnięcia satysfakcji. Wartości są więc faktem empirycznym wynikającym z analizy ludzkiego doświadczenia w odniesieniu do procesów rozwoju i wychowania. Nie wynikają zatem jedynie z założeń i postulatów filozoficznych, moralnych czy religijnych. Podlegają weryfikacji empirycznej, gdyż postępowanie sprzeczne z tymi wartościami prowadzi do zaburzeń rozwoju wychowanka, do wyrządzania krzywdy sobie i innym”⁶.

Miłość

Znakomitym przykładem postrzegania miłości w perspektywie wyżej definiowanej wartości jest Duchowa Pedagogika Miłości Arthura Brühlmeiera. Owa pedagogika jest niezwykle optymistyczną, ponieważ opiera się na radości wynikającej z samego procesu uczenia się, przy czym wiedza i umiejętności są traktowane jako tzw. efekt uboczny. Zadowolenie ze sposobu nauki w szkole prowadziło do rozwoju licznych zainteresowań oraz pasji u wychowanków. Postępy w pracy uczniów określano w sposób indywidualny, nie oceniano szablonowo. Właściwe i skuteczne wychowanie-nauczanie gwarantowało odpowiedni klimat w placówce. Wychowanie na gruncie Duchowej Pedagogiki Miłości zawierało w sobie:

- wychowanie intencjonalne – wychowanie celowe i zamierzone, zawierające dwa aspekty: profilaktyczny i kierujący.
- wychowanie funkcjonalne – wpływy niezamierzone, prowadzące się do wspierania, przeciwdziałania (profilaktyka) oraz pobudzania poprzez tworzenie „odżywczego środowiska” wraz z wychowaniem w miłości⁷.

W centrum wychowania jako pobudzanie i wspieranie doktor pedagogiki A. Brühlmeier usadawia miłość. Uważa, że właściwie ukształtowane serce pedagoga motywuje dziecko do słusznych działań, jednocześnie „pozwalając mu na nabieranie dystansu do samego siebie, do rzeczy czy

⁶ M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca”, 1998, nr 9, s. 12.

⁷ A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1993, s. 92.

innych istot. Uczucia dziecka mają być zatem uszlachetnione, wyznaczone przez wartości nadrzędne”⁸. A. Brühlmeier zakłada, że każdy człowiek został obdarzony przez naturę określonymi predyspozycjami i talentami, które podczas rozwoju, kształcenia, wychowania, socjalizacji ukształtują obraz człowieczeństwa danej jednostki we wszystkich obszarach życia. Należy jednak pamiętać, iż powinny one być rozwijane harmonijnie – w zgodzie z własną osobą. W Duchowej Pedagogice Miłości stosowane jest „prawo rezonansu”, czyli oddziaływanie tym samym na to samo⁹.

Odpowiedzialność

Dobrego nauczyciela powinna charakteryzować zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za ucznia i przed uczniem. Nauczyciel winien być świadomy emocji i norm, którymi kieruje się podczas procesu nauczania–wychowywania. Kręgosłup moralny, zbudowany z najwyższych wartości etycznych, powinien być synonimem nauczyciela-mentora. Odpowiedzialność za ucznia, za jego rozwój i bezpieczeństwo nie powinno sprowadzać się tylko do kontroli, nadzoru i nieustających wymagań. We współczesnej pedagogice dąży się do upodmiotowienia ucznia. Szkoła stara się zapewnić warunki do wszechstronnego rozwoju oraz wolności wyboru ucznia. Jak pisał John Dewey, „przygotować dziecko do przyszłego życia to znaczy dać mu panowanie nad sobą”¹⁰. Współczesny nauczyciel jest odpowiedzialny za świat, którego nie tworzył, a który musi objaśniać dziecku. Jest to zadanie szalenie odpowiedzialne, gdyż to wychowawcy kształtują zdolności do sprawnego funkcjonowania w świecie. „Odpowiedzialność jako jedna z głównych cech człowieka mądrego każe łączyć realne fakty z wartościami, oceniać wiedzę empiryczną w świetle wiedzy o wartościach. Postęp techniki powoduje globalizację etyki, co wiąże się z coraz częstszym przekształcaniem sytuacji aksjologicznie neutralnej w wybór moralny”¹¹. Odpowiedzialny nauczyciel wybiera

⁸ Tamże, s. 95.

⁹ Tamże, s. 97.

¹⁰ www.iep.utm.edu/dewey/ [dostęp: 19.03.2012 r.].

¹¹ Tamże.

drogi oświetlone promieniami prawdy i sprawiedliwości, kształtując w wychowankach poczucie zaufania i nadziei.

Antropotwórcza funkcja działalności pedagogicznej określa stopień odpowiedzialności nauczyciela. Powszechna jest opinia, „że odpowiedzialność ta jest ogromna, bo największa jest władza człowieka kształtującego umysł. Ludzka odpowiedzialność bowiem sięga dokładnie tak daleko, jak ludzka moc”¹². Moc nauczyciela jest ogromna, ponieważ to właśnie on współtworzy człowieka poprzez proces wychowania i nauczania. Jeśli posiada do tego właściwe przygotowanie, może ukierunkować dzieci we właściwy sposób. „Odpowiedzialność nauczyciela jest gotowością uczestniczenia w negatywnych skutkach własnych decyzji, jest najpełniejszym przyznaniem się do swego działania, postępowania i osiągnięcia. Jest ona w zasadzie odpowiedzialnością moralną. Trudno szukać jednoznacznej zależności między działaniem nauczyciela a jego skutkiem w postaci właściwości umysłu czy uczuć wychowanka”¹³. Nieprawidłowe oddziaływanie nauczyciela na ucznia nie pozostawia widocznych śladów. Skutki będą odczuwane dopiero w dłuższej perspektywie czasowej, pozostawiając po sobie liczne zaburzenia emocjonalne, niechęć do nauki czy nerwice szkolne. Odpowiedzialność nauczyciela ma charakter subiektywny, jest odpowiedzialnością przed samym sobą. Jej podstawą jest wrażliwość moralna. Gdy jej zabraknie, nauczyciel staje się osobą nieodpowiedzialną.

Sprawiedliwość

Proces wychowawczy dziecka również wymaga zastosowania i egzekwowania w postępowaniu tak istotnej wartości, jaką jest sprawiedliwość. Kreator osobowości dziecięcej – nauczyciel powinien w swoich sądach, jak i w zachowaniu przybliżać się do obiektywizmu w granicach sprawiedliwości. Subiektywizm w jego sądach może doprowadzić do wypaczenia prawidłowego postrzegania sprawiedliwości i stać się źród-

¹² R. Derbis, *Skala do badania poczucia odpowiedzialności*, Częstochowa 1993, s. 46-49.

¹³ Tamże, s. 50.

dłem niesprawiedliwości w oczach dziecka. Uczeń jest bardzo wrażliwy na wszelkie przejawy faworyzowania, krzywdzącej oceny, niewspółmiernej nagrody za wykonaną pracę. Niesprawiedliwe potraktowanie wychowanka przez nauczyciela może doprowadzić do skrytości, sfalszowanych intencji, niewypowiedzianego żalu, buntu oraz przekornego zachowania. Efektem wyżej wymienionego traktowania dziecka jest strata zaufania do opiekuna. „Dziecko, które jest traktowane niesprawiedliwie, może utracić wiarę w sens swoich wysiłków zmierzających do spełnienia oczekiwań wychowawców, traci ambicję, wszystko wydaje mu się pozbawione sensu”¹⁴. Szkoła jest zatem miejscem szczególnego doświadczania sprawiedliwości. Owa cnota jest wartością wymierną, a co za tym idzie – jej nadwężenie powoduje natychmiastową, negatywną reakcję. Realizacja zasady sprawiedliwości uzależniona jest od autorytetu nauczyciela w oczach ucznia. Kary i nagrody posiadają sens tylko wtedy, gdy przestrzegana jest zasada sprawiedliwości. Stanisław Konarski twierdził, iż „nauczyciele muszą pilnie wystrzegać się popędliwości, nie krzyczyć, nie obrzucać uczniów wyzwiskami, nie naigrawać się, unikać starannie wszelkiej szorstkości i wybuchów gniewu, słów ostrych i obelżywych. [...] Gdy zajdzie potrzeba nagany, niechaj nie udziela jej nigdy na gorąco, nigdy uniesiony gniewem, bezpośrednio po przestępstwie, kiedy jeszcze jest pod świeżym wrażeniem przewinienia, lecz zawsze pewien czas przeczeka, a potem postąpi z największą roztropnością i umiarkowaniem, ale zarazem stanowczo, surowo i poważnie”¹⁵. Możemy zatem założyć, że sprawiedliwy nauczyciel to taki, który:

- stosuje jasny, precyzyjnie sformułowany system oceniania;
- udziela wsparcia oraz pomocy uczniom, gdy jej potrzebują;
- docenia starania mniej zdolnych uczniów, zdając sobie sprawę z ilości pracy, jaką musieli włożyć w osiągnięcie zamierzonego celu;
- potrafi przyznać się do subiektywnej oceny, spowodowanej różnymi czynnikami pozaszkolnymi;

¹⁴ <http://www.eid.edu.pl> [dostęp: 30.04.2012 r.].

¹⁵ H. Bogdziewicz, *System wychowawczy ks. Stanisława Konarskiego*, „Katecheta”, 2000, nr 7-8, s. 21-22.

- przyznaje się do błędu, gdy go popełni, oraz stara się go naprawić;
- stosuje zarówno wzmocnienia pozytywne, jak i negatywne;
- traktuje każdego ucznia podmiotowo.

Istotnym aspektem sprawiedliwości we współczesnej szkole jest rozgraniczenie oceniania między obiektywizmem i indywidualizacją. „Należy dostosowywać wymagania do możliwości uczniów, oceniać nie gotowy efekt, ale przede wszystkim wysiłek, a przy tym warto taktownie podawać także obiektywną informację o postępach. Uczeń powinien widzieć osiągnięcia innych, bo przecież na ich tle będzie rozpatrywany w dalszych etapach edukacji czy nawet zatrudnienia, ale też sam powinien mieć prawo do odpowiedzialnego operowania swoimi możliwościami tak by ich nie marnotrawić, ale ustawicznie dążyć do bycia lepszym”¹⁶.

Indywidualne podejście do wychowanka gwarantuje budowanie więzi porozumienia oraz zaufania. Dzieci lubią być postrzegane przez nauczycieli jako „te najwspanialsze i najmądrzejsze”. Podmiotowe ich traktowanie wzbudza zaufanie, a co za tym idzie – większe chęci współpracy z nauczycielem. Natomiast obiektywizm w tym procesie pozwala wskazywać mierzalne rezultaty współpracy między nauczycielem a uczniem. Sprawiedliwość w nauczaniu-wychowywaniu może wnieść bardzo wiele pozytywnych skutków, a jej odwrotność głębokie zaburzenia emocjonalne dzieci.

Prawda

Jan Paweł II podczas homilii wygłoszonej w Łowiczu 14 czerwca 1999 roku zwrócił się do nauczycieli i wychowawców, mówiąc: „Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi

¹⁶ www.eid.edu.pl [dostęp: 30.04.2012 r].

towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie”¹⁷. Słowa Ojca Świętego wzywają do bardzo wysokiego poziomu etyki, moralności i duchowości grona pedagogicznego. Nauczyciela powinna charakteryzować prawdomówność, ponieważ to właśnie prawda w życiu każdego człowieka pozwala na odnalezienie własnej drogi życiowej. Jej świadomość umożliwia podejmowanie słuszych wyborów, dokonywanych na każdym kroku. Uczniowie uczą się od nauczycieli na przykładzie ich własnego życia. Dlatego misją nauczycielstwa powinno być życie w prawdzie, wskazanie prawdy o życiu oraz życie do prawdy. Tadeusz Kotarbiński uważał, że „nauczyciel powinien być portrecistą rzeczywistości”, natomiast maksymą Grzegorza Piramowicza było: „Kochać prawdę – brzydzić się kłamstwem”. Wielcy myśliciele uznawali prawdę jako jedną z najważniejszych wartości etycznych, szczególnie istotnych w procesie nauczania-wychowywania.

Rozważania dotyczące prawdy-prawdomówności w zawodzie nauczyciela należy rozpocząć od zdefiniowania samego zjawiska w kontekście wychowania i nauczania. Prawdę możemy postrzegać w dwojaki sposób. Pierwszy z nich posiada korzenie w poglądach Arystotelesa. Zakłada, że uczeń, rozpoczynając swą edukację, jest niezapisaną kartą, *tabula rasa*. Zadaniem nauczyciela jest tę kartę stopniowo zapępniać, wyposażając wychowanka w pewną wiedzę o otaczającym go świecie. Według tego założenia całkowita prawda, jaką otrzymuje uczeń, pochodzi od nauczyciela-mentora. Drugi sposób postrzegania posiada źródła w filozofii platońskiej. W każdym człowieku istnieje prawda, natomiast rolą nauczyciela jest pomoc w jej objawieniu. „Tak swoją rolę widział Sokrates, który porównywał się do akuszerki. Akuszerka sama nie rodzi, nie jest dawczynią życia. Ale to ona pomaga się życiu narodzić. Asystuje przy narodzinach dziecka, choć nie jest to jej dziecko”¹⁸. Nauczyciel, według Sokratesa, powinien być akuszerem duszy. Winien wspomagać

¹⁷ w ww.gielarow.w.interia.pl/recenz2.html [dostęp: 10.05.2012 r.].

¹⁸ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992, s. 35.

prawdę, by mogła narodzić się w sercu i duszy ucznia. Powinien pomagać prawdzie, by ta narodziła się w człowieku oraz głęboko wierzyć w jej pierwotne istnienie. Zauważmy, że systemy edukacyjne stworzone czy to na pierwszej, czy też na drugiej wizji prawdy, będą się od siebie znacznie różniły. Należy jednak mieć na względzie w dalszych rozważaniach dualistyczną formę interpretowania prawdy w procesie nauczania-wychowania¹⁹.

Zdaniem Józefa Tischnera nauczyciel jest przede wszystkim człowiekiem. Zatem nauczyciela obowiązują takie same normy etyczne jak i każdego innego obywatela. Zawód nauczyciela nie usprawiedliwia absolutnie żadnych odstępstw od prawdy. Nie należy szukać w nim usprawiedliwienia dla niegodziwych zachowań, niezgodnych z etyką. Nauczanie-wychowywanie jest przekazywaniem wiedzy o otaczającym świecie i systemie wartości. „Przekazywanie wiedzy jest przekazywaniem prawdy. Co to znaczy, że nauczyciel ma przekazywać prawdę? Najczęściej w filozofii prawda pojawia się w kontekście teorii poznania. Klasyczna definicja prawdy mówi, że prawdą określamy zgodność sądu z rzeczywistością. Tak więc, kiedy pada deszcz i mówimy, że pada deszcz, mówimy prawdę. Kiedy zaś deszcz pada, a my mówimy, że nie pada, głosimy fałsz. Widać więc wyraźnie, że prawda jest czymś, co zostaje przyporządkowane sądom i zdaniom o rzeczywistości, a nie samej rzeczywistości”²⁰. Wiedza jest subiektywnym odzwierciedleniem w umyśle obiektywnej rzeczywistości. Inaczej mówiąc, jest zbiorem sądów o świecie. Jeżeli dane sądy, hipotezy, założenia, twierdzenia, teorie są zgodne z rzeczywistością, mówimy o prawdzie wiedzy lub fałszu.

¹⁹ Tamże, s. 37.

²⁰ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 48.

Opinie studentów po przebytej praktyce pedagogicznej

Praktyka pedagogiczna w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej trwała cztery semestry. Przez ten czas zapoznaliśmy się ze specyfiką funkcjonowania różnych placówek oświatowych we Włocławku i jego okolicach. Podczas licznych dyskusji dotyczących przebiegu praktyk studenckich koleżanki i koledzy ukazywali obrazy różnych nauczycieli-opiekunów, zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach. Owe doświadczenia mogą podzielić na dwa typy nauczycieli:

1. nauczyciel przyjaciel,
2. nauczyciel dyktator.

Pierwszy z nich w czasie trwania praktyk wytwarzał życzliwą atmosferę, wskazywał wiele kierunków działania, tłumaczył cele i metody nauczania w sposób niesformalizowany, czyli zrozumiały i przystępny dla studentów. Wielokrotnie słyszeliśmy takie stanowisko: „Ja kiedyś też miałem wspaniałego opiekuna na praktyce, któremu wiele zawdzięczam. Uważam, że trzeba pomagać studentom, tak jak i mnie kiedyś okazano wiele serca”. Ten typ nauczycieli podczas czasu spędzonego w szkole odznaczał się wyżej zdefiniowanymi wartościami nie tylko w stosunku do osób dorosłych, lecz przede wszystkim do swych podopiecznych. Szczególnie widoczna była „miłość dusz” w kontaktach uczeń – nauczyciel – wychowawca. Dzieci uwielbiały swych nauczycieli. Podczas trwania przerw obserwowaliśmy spotkania starszych uczniów z wychowawcami klas I-III, którzy z wielką sympatią przychodzili podzielić się nowymi doświadczeniami. Takich nauczycieli pamięta się przez całe życie. To właśnie oni mają największy wpływ na budowanie podstaw etyki w światopoglądzie uczniów. Nauczyciel swym autentycznym przykładem kształtuje sztandarowe wartości w osobowości dziecka.

Drugi typ to nauczyciel dyktator, odznaczający się wielkim oporem w stosunku do nowo przybyłych studentów. Widzący tylko wszelkie braki w przygotowaniu merytorycznym, szeroko pojęte niedociągnięcia, brak elokwencji w wypowiedziach kierowanych do uczniów. Dla takiego nauczyciela nieważny był fakt, iż studenci po raz pierwszy mają prowa-

dzić zajęcia i nie wszystko jest dla nich proste i jednoznaczne. Odznaczali się postawą roszczeniową – praktykant musi tworzyć bezbłędne scenariusze zajęć, z poszczególnych metodyk, choć wcześniej tego nie robił. Każda inicjatywa była błędna, poddana krytyce i kończąca się reprimendą. Nauczyciel w stosunkach z podopiecznymi zastaniał się autorytetem. W taki sam sposób traktował uczniów, jak i studentów na praktyce. Niejeden wychowawca potrafił przekrzyknąć dzwonek na przerwę. W klasie panowała dyscyplina wywoływana w dużej mierze strachem dzieci. My, jako studenci, również odczuwaliśmy duży dyskomfort. Takie wartości, jak odpowiedzialność czy prawdomówność kształtowane były w dużej mierze poprzez strach. Uczniów bardzo stresowały pytania spowodowane niewłaściwym podejściem nauczyciela. Atmosfera nie sprzyjała pozytywnym emocjom. Wielokrotnie zarzucano praktykantom: brak predyspozycji osobowościowych, niewłaściwą postawę, liczne braki merytoryczne i wiele innych. Wskazane stanowisko nie zachęcało do zaangażowania w życie szkoły, do dzielenia się własnymi spostrzeżeniami i pomysłami. Wielu nauczycieli dużo wymagało, nie dając nic w zamian. Praktyka pedagogiczna pozwoliła studentom na zweryfikowanie poglądów w zakresie nauczania-wychowania, zamierzeń i sposobów realizacji zajęć. Jednak przede wszystkim utwierdziła w przekonaniu, jakim nauczycielem każdy z nas chciałby być w przyszłości. Kształtowanie właściwych postaw etycznych we współczesnym świecie jest zadaniem szalenie trudnym. Wymaga dawania świadectwa własnym życiem. Nie każdy zatem może być wartościowym nauczycielem-wychowawcą.

Wnioski po przebytej praktyce pedagogicznej utwierdziły mnie w przekonaniu, że wielu nauczycieli nie posiada predyspozycji do wykonywanego zawodu. Frustracja, agresja i złość tłumią wszelkie pozytywne emocje. Autorytet pozwala zastąpić się przed „miłością dusz”. Szeroko pojęte problemy, nie tylko zawodowe, czynią nauczyciela działającą maszyną – lekcja jest czasem przekazywanej wiedzy i na tym kontakt z podopiecznymi kończy się. Nie ma miejsca na wychowanie w duchu wielkich idei. Uczniowie pozostawieni są sami sobie. Widząc, że nie są ważni dla wychowawcy, nie szukają z nim kontaktu, nie zwracają się

o pomoc w sytuacjach trudnych. Nauczyciel powinien być niczym drugi rodzic – otwarty, życzliwy i pomocny. Od tych cech wychowawca może rozpocząć proces kształtowania u uczniów właściwych postaw wobec świata i drugiego człowieka. W naturalny sposób są zatem przekazywane zasady i normy etyczne, tak ważne dla przyszłego, dorosłego życia podopiecznych. Nauczyciel powinien dać podwalinę – kamień węgielny, na którym powstanie budowla prężnie rozwijającego się kodeksu etycznego. Myślę, jako przyszły nauczyciel, że największą moją dumą będzie świadomość ukształtowania dobrego człowieka z gliny, którą jest uczeń. Dzieci i młodzież potrzebują etycznych nauczycieli, dających najlepszy przykład swym autentycznym życiem.

Bibliografia

Bogdziewicz H., *System wychowawczy ks. Stanisława Konarskiego*, „Katecheta”, 2000, nr 7/8.

Brühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Wyd. Impuls, Kraków 1993.

Bryzgalski P., *Kilka refleksji na temat wychowania do wartości*, „Wychowawca”, 1999, nr 6.

Derbis R., *Skala do badania poczucia odpowiedzialności*, Wyd. WSP, Częstochowa 1993.

Dziewiecki M., *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca”, 1998, nr 9.

Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.

Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Wyd. PWN, Warszawa 1984.

Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Wyd. Znak, Kraków 1981.

Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993.

Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wyd. Znak, Kraków 1998.

www.eid.edu.pl [dostęp: 30.04.2012 r.].

www.gielarow.w.interia.pl/recenz2.html [dostęp: 10.05.2012 r.].

www.iep.utm.edu/dewey/ [dostęp: 19.03.2012 r.].

Notka o autorce

Kornelia Magier – absolwentka i studentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku na kierunku pedagogika. Swoje zainteresowania wiąże z szeroko pojętą aksjologią, filozofią oraz postacią, jaką jest nauczyciel we współczesnej szkole. Jej drugą pasją jest poezja, którą zarówno poznaje, jak i tworzy. Od października bieżącego roku rozpocznie studia magisterskie, kontynuując wcześniej obrany kierunek – pedagogikę.

**Uczestnicy pierwszej Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu:
„Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej” –
pt. „Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli
edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej”.**



Dr hab. Marzenna Nowicka



Dr hab. prof. UAM Jan Grzesiak



Dr hab. prof. UKW Krystyna Żuchelkowska



Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki – moderator konferencji



Organizatorzy konferencji



Uczestnicy konferencji

Uczestnicy konferencji



Prezydent Miasta Włocławek Andrzej Pałucki



Wystawa fotorelacji z praktyk pedagogicznych



Uczestniczki projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”



Uczestnicy konferencji

Studenci oraz studentki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku uczestniczący w projekcie „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” podczas praktyk pedagogicznych w „ośrodkach ćwiczeń” (rok akademicki 2011/2012).



Przedszkole Publiczne nr 26 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 26 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 32 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 32 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 35 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 35 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 36 we Włocławku



Przedszkole Publiczne nr 36 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 3 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 3 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 5 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 5 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 20 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 20 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 22 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 22 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 23 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 23 we Włocławku



Szkoła Podstawowa nr 23 we Włocławku



Julia Strucińska lat 4
Przedszkołe nr 26

Praca plastyczna nt. "Praktyka w oczach dziecka"



Praca plastyczna nt. "Praktyka w oczach dziecka"