

**DOBRE PRAKTYKI
SZANSĄ NOWOCZESNEJ EDUKACJI**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

DOBRE PRAKTYKI SZANSĄ NOWOCZESNEJ EDUKACJI

redakcja naukowa
Barbara Grabowska

w ramach projektu
„Przez Praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych
w Wyższej Szkole Humanitas”
współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



WYŻSZA SZKOŁA
HUMANITAS

SOSNOWIEC 2014



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Recenzenci:

prof. UŚ dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur
prof. WSB dr hab. Piotr Oleśniewicz

Redakcja naukowa:

Barbara Grabowska

Projekt okładki:

Bartłomiej Dudek

Partnerstwo

Miasto Sosnowiec

Copyright by

Oficyna Wydawnicza „Humanitas”

ul. Kilińskiego 43

41-200 Sosnowiec

tel.: 032 363 12 25

e-mail: wydawnictwo@humanitas.edu.pl

dystribucja@humanitas.edu.pl

ISBN: 978-83-61991-55-7

Wydanie I

Sosnowiec 2014

Realizacja wydawnicza:

AWR EDYTOR

www.edytor.pl

Publikacja została wydana w ramach projektu
**„Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych
w Wyższej Szkole Humanitas”**
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



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



SPIS TREŚCI

<i>Wprowadzenie</i>	9
Marta Lekston, Mariusz Lekston <i>Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli</i>	13
Katarzyna Czepiel, Tomasz Gebel <i>Realizacja projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”</i>	41
Anna Gajdzica <i>Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”</i>	67
Barbara Grabowska, Łukasz Kwadrans <i>Kształcenie nauczycieli XXI wieku</i>	93
Joanna Pysik <i>Inspiracja do wielkości. Tutoring nową szansą na wykorzystanie oraz pełne rozwinięcie talentów i potencjału ucznia</i>	121

Wprowadzenie

Funkcjonowanie człowieka w nowym tysiącleciu – wyznaczone procesem globalizacji i integracji europejskiej oraz rozwojem nowych technologii – wiąże się z całościowym uczeniem się i rozwijaniem kompetencji niezbędnych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wśród tych kompetencji można – obok kompetencji międzykulturowych – wyróżnić rozumienie norm społeczno-moralnych, będących elementem kultury, a umożliwiających satysfakcjonujące funkcjonowanie i podejmowanie kontaktów z Innymi.

Kompetencje kulturowe kształtują się w procesie socjalizacji, tak pierwotnej, jak i wtórnej. W tej drugiej, szczególne zadanie przypada nauczycielom jako przewodnikom w świecie kultury. Nauczyciele pomagają dzieciom i młodzieży poznawać, poszerzać i utrwalać wiedzę o własnej kulturze, ale także wiedzę o innych kulturach. Otaczający nas świat staje się w coraz większym stopniu zróżnicowany kulturowo. Nauczyciel może zatem uwrażliwiać uczniów na różnorodność kulturową, na odmienności i podobieństwa. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych powinno odbywać się na wszystkich poziomach nauczania, począwszy od przedszkola, poprzez szkoły wyższe, a na edukacji ustawicznej kończąc.

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, który był realizowany w Wyższej Szkole Humanitas w okresie od 1 września 2010 roku do 31 marca 2014 roku.

Istotnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli jest udział studentów w praktykach pedagogicznych w szkole, ich przyszłym miejscu pracy. Stąd ogólnym celem projektu było zwiększenie potencjału wybranych placówek, których organem prowadzącym jest Miasto Sosnowiec, w zakresie realizacji praktyk pedagogicznych oraz poszerzenie kompetencji niezbędnych w pracy w zawodzie nauczyciela wśród studentów Wyższej Szkoły Humanitas.

Osoby biorące udział w projekcie – studenci i nauczyciele – mieli możliwość uczenia się od siebie. Studenci obserwując, podpatrując, naśladowując nauczycieli, dyskutując i wymieniając myśli, bezpośrednio uczyli się od doświadczonych praktyków. Nauczyciele mogli (potencjalnie) dzięki studentom poznać nowe trendy w procesie nauczania-uczenia się, mieli sposobność obcować z młodymi ludźmi pełnymi pasji i chęci wykonywania tego trudnego zawodu. Autorzy podkreślają, że właściwa jakość praktyk pedagogicznych musi być efektem wzajemnej współpracy trzech podmiotów: uczelni, która je organizuje, placówek oświatowych, w których praktyki są odbywane oraz studentów je realizujących. Szczególnego zaangażowania należy oczekiwać od chcących się uczyć studentów.

Prezentowany tom składa się z pięciu części, a teksty w nim zawarte podejmują problematykę praktyk wielopłaszczyznowo. Prawne aspekty organizacji i prowadzenia praktyk pedagogicznych na uczelniach wyższych podejmuje Autorzy pierwszego tekstu *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Marta Lekston i Mariusz Lekston wskazali na doskonalące się prawo, ujednociające – przy poszanowaniu zasady autonomii uczelni wyższych – sposób przygotowania programu praktyk, obowiązki opiekunów praktyk z ramienia uczelni, obowiązków opiekuna praktyk w szkole, samego studenta oraz prowadzonej przez niego dokumentacji.

Katarzyna Czepiel i Tomasz Gebel opisali doświadczenia z realizacji projektu. W tekście *Realizacja projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”* wskazali, jak ważne – i trudne – jest właściwe przygotowanie i prowadzenie praktyk pedagogicznych dla przyszłych nauczycieli. W projekcie założono doskonalenie umiejętności studentów, ich wiedzy, umiejętności i kompetencji, dbając o to, aby rezultaty były trwałe, racjonalne i kompleksowe w odniesieniu do celów i przełożyły się na ich osiągnięcie. Przewidziano także 16-godzinne warsztaty dla nauczycieli, zapoznano ich z projektem, z zasadami efektywnego komunikowania się, uwrażliwiano na czynniki psychospołeczne generujące procesy dyskryminacji, przybliżono tematykę edukacji wolnej od dyskryminacji i stereotypów, zapoznawano z nowoczesnymi technologiami, a także doskonalono umiejętności radzenia sobie ze stresem. Wartością dodaną projektu jest Nowy Program Praktyk Pedagogicznych – innowacje w organizacji praktyk opracowany. Różni on się znacznie od obowiązujących obecnie programów. Jak zauważają Autorzy, program jest innowacyjny w zakresie obowiązków uczelni wyższej wobec praktykanta, w zakresie

zadań realizowanych przez studenta na praktykach, w zakresie ewaluacji jego pracy, a także w zakresie współpracy ze specjalistami z psychologii i pedagogiki w placówce oświatowej. Program praktyk uzupełniono o zagadnienia wcześniej marginalizowane: stosowanie technologii informacyjnej, przeciwdziałanie dyskryminacji, nauczanie wielo- i międzykulturowe, autorskie programy nauczania oraz indywidualizację nauczania.

Podczas realizacji projektu były prowadzone badania, a ich wyniki opublikowano w szczegółowych raportach. Z ich omówieniem i analizą możemy zapoznać się w tekście Anny Gajdzicy, *Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”*. Autorka prezentuje analizę jakości i efektywności wybranych programów praktyk pedagogicznych realizowanych w polskich uczelniach – publicznych, jak i niepublicznych – oraz opisuje kwestie dotyczące dostosowania programów praktyk pedagogicznych do potrzeb rynku pracy i uwarunkowań regionalnych. W badaniach analizie poddano programy praktyk realizowanych wybranych uczelniach w kraju, zdiagnozowano ich słabe i mocne strony oraz sformułowano wnioski związane z projektowaniem programów praktyk.

Nowy, innowacyjny program praktyk pedagogicznych opracowany w ramach projektu zawiera między innymi wprowadzanie studentów w problematykę zróżnicowania kulturowego współczesnych społeczeństw. Kwestie te omawiają Barbara Grabowska i Łukasz Kwadrans w tekście *Kształcenie nauczycieli XXI wieku*. Kształtowanie kompetencji kluczowych jest ważnym zadaniem wskazywanym w rekomendacjach europejskich, a odnoszonych do edukacji całościowej człowieka. Jak podkreślają Autorzy, nauczyciel w procesie kształcenia powinien być wyposażony w kompetencje niezbędne w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, niezbędne do pracy z dziećmi różnych kultur, narodowości, religii, wyznań, światopoglądów. Przeciwdziałanie stereotypom nauczyciel może także realizować podejmując edukację równościową. Należy pamiętać, że nie ma ona polegać na odwracaniu ról płciowych, a jedynie wskazywać możliwości wyboru przyszłej realizacji swoich celów przez jednostkę (dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn).

Rozważania podjęte w tomie dopełnia Joanna Pysik w tekście *Inspiracja do wielkości. Tutoring nową szansą na wykorzystanie oraz pełne rozwinięcie talentów i potencjału ucznia*. Tutoring – jak zauważa Autorka – pozwala wzmocnić potencjał ucznia i odkrywać jego talenty. Jest to podstawowe zadanie tutora, który ma odnaleźć

mocne strony podopiecznego, inspirować go do rozwoju, motywować do samodzielnej pracy i wspierać jego aspiracje.

Problematyka podjęta w niniejszym tomie pozawala zauważyć, że coraz precyzyjniej są formułowane oczekiwania dotyczące przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy zawodowej. Jest ono realizowane w murach uczelni wyższej, ale także w placówkach oświatowych, gdzie studenci mogą uczyć się „w działaniu”. W tym kontekście szczególnej uwadze Czytelników polecam Nowy Program Praktyk Pedagogicznych, który może być inspiracją do pracy nad uczelnianymi programami praktyk.

Pragnę wyrazić uznanie i podziękować osobom, które przyczyniły się do powstania tej publikacji, jej Autorom oraz wszystkim, którzy byli zaangażowani w realizację projektu na wszystkich jego etapach – przede wszystkim – Nauczycielom i Studentom biorącym udział w projekcie.

Barbara Grabowska

Praktyki pedagogiczne

w systemie kształcenia nauczycieli

Marta Lekston

Wyższa Szkoła Humanitas

Mariusz Lekston

Wyższa Szkoła Humanitas

Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli

Uwagi ogólne

W znaczeniu językowym pojęcie „praktyka” można tłumaczyć w kilku kontekstach, ale na użytek niniejszego opracowania należy przyjąć, że „praktyka w jakimś działaniu to umiejętności i wiedza nabyte poprzez wielokrotne lub długotrwałe wykonywanie go. (...) Jeśli uczeń lub student odbywa praktykę, to uczy się zawodu wykonując go przez jakiś czas pod kontrolą fachowca”¹. W warstwie etymologicznej termin „praktyka” pochodzi z języka greckiego (*praxis, prakseos*) i oznacza czynność, działanie, które ma towarzyszyć poznaniu (*gnosis*). Na pierwszy rzut oka można zatem stwierdzić, że praktyka jest dopełnieniem wiedzy, stanowiąc istotny element w przygotowaniu do wykonywania określonej profesji. Można dodać, że jest dopełnieniem o tyle istotnym, że w zmieniającej się rzeczywistości umiejętności i wiedza nabyte poprzez praktykę, mogą różnić się od wiedzy teoretycznej. „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”.²

Jak widać, w płaszczyźnie kształcenia w szkole wyższej, praktyki studenckie powinny spełniać zakładaną uniwersalnie rolę, przy czym nie zawsze będzie chodzić o konkretny zawód, ale również o sam tytuł zawodowy uzyskiwany po ukończeniu studiów w ramach określonego kierunku kształcenia.

W związku z zakresem przedmiotowym opracowania, problem znaczenia praktyki studenckiej będzie ograniczony do praktyki pedagogicznej, jako elementu kształcenia nauczycielskiego, przy czym jednym z elementów analizy będą także przepisy poświęcone *in genere* praktyce w ramach studiów wyższych, tworząc swoisty punkt odniesienia dla rozważań szczegółowych.

¹ M. Bańko (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, PWN, t. 4, s. 186.

² R. Parzęcki, „Q” *praktyce kształcenia nauczycieli*, w: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, t. 1, s. 16.

Praktyka pedagogiczna jako element planu studiów

Praktyka pedagogiczna stanowi integralną część planu studiów i jednocześnie wymóg programowy kształcenia na kierunkach pedagogika, pedagogika specjalna, a także innych kierunkach i specjalnościach, związanych z przygotowaniem pedagogicznym oraz pracą w zawodzie nauczycielskim. Biorąc pod uwagę określone wyżej znaczenie praktyki, można zgodzić się z tezą, w myśl której „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”³. Praktyka pedagogiczna może spełniać nie tylko funkcję uzupełniającą w stosunku do wiedzy teoretycznej. W nauce odnaleźć można bowiem stanowisko zakładające, że „odzwierciedlanie teorii w pracy pedagogicznej nie jest równoznaczne z przyswojeniem instrumentów jej transformacji na działanie praktyczne. Wyniki badań wskazują, 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 nieużyteczną”⁴. To w istocie funkcja weryfikacyjna, zwana także diagnostyczną czy informacyjną i to nie tylko w odniesieniu do porównania wiedzy teoretycznej z działaniami praktycznymi, ale także w kontekście predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela. Refleksja towarzysząca odbywaniu praktyki to często „moment, w którym młodzi ludzie ostatecznie weryfikują swoje decyzje o tym, by po ukończeniu studiów zacząć pracę z dziećmi – utwierdzają się w tym przekonaniu lub też rezygnując z takiej drogi rozwoju zawodowego”⁵. Właściwie pojmowana praktyka pedagogiczna ma się opierać na poznaniu i rozumieniu głównych składników rzeczywistości pedagogicznej i takim wielostronnym operowaniu nimi, jakie umożliwia zdobywanie przewidywanych osiągnięć⁶.

³ K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola*, „Wychowanie na co Dzień”, 2007, nr 7-8, s. 22.

⁴ J. Grzesiak, *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole*, w: K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*, Wrocław 2006, Akademia Wychowania Fizycznego: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

⁵ I. Marczak, *Program praktyk pedagogicznych dla kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*, w: I. Marczak: *Program Praktyk pedagogicznych*, s.6, <http://www.apsl.edu.pl/praktykabezwad/ppp.php> (data dostępu: 20.02.2014).

⁶ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, WSiP, s. 152.

Praktyka pedagogiczna w aktach prawa powszechnie obowiązującego

Założenia ogólne

Problematykę praktyki w toku studiów na specjalności nauczycielskiej reguluje kilka aktów prawnych ze sfery szkolnictwa wyższego i oświaty. Już pobieżna ich analiza wskazuje na mnogość norm oraz trudności w ustaleniu ich wzajemnej relacji. Działając zatem w imię dyrektywy kompleksowej analizy obowiązujących przepisów, treścią opracowania musi być wykaz tych aktów wraz z ich charakterystyką, który z założenia ma pełnić rolę swoistego kompendium przedmiotu.

Najistotniejsze z merytorycznego punktu widzenia są w omawianym zakresie przepisy zawarte w rozporządzeniach wykonawczych, jednakże działając w zgodzie z konstytucyjną hierarchią aktów prawnych, poniższy przegląd rozpoczynać musi przytoczenie najważniejszych założeń ustawy. Z uwagi jednak na wzajemne powiązania, poszczególne części rozdziału, poświęcone konkretnemu aktowi prawnemu, zawierają niezbędne odwołania do części innych aktów prawnych, wykazujących funkcjonalne powiązania.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym⁷

W zakresie podmiotowo-przedmiotowym ustawa ta reguluje przede wszystkim prawa i obowiązki publicznych i niepublicznych uczelni wyższych w Polsce. W odniesieniu do uprawnień szkół związanych z kształceniem studentów na poszczególnych kierunkach studiów, ustawa w przeważającej części odsyła do przepisów wykonawczych, o których mowa niżej. W tym miejscu wypada jednak zasygnalizować, że koncepcja kształcenia powinna zawierać, prócz założeń czysto dydaktycznych, również regulacje odnośnie do praktyki studenckiej. W części poświęconej organizacji studiów ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* zawiera kilka norm ogólnych, związanych z wymogiem odbycia praktyki w toku studiów wyższych.

Zgodnie z art. 166 ust. 2, do okresu studiów pierwszego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich zalicza się praktyki zawodowe studenta, przy czym ust. 3 tego samego przepisu pozwala na zwolnienie studenta z obowiązku odbywania praktyk na zasadach określonych przez senat uczelni. Potwierdzeniem integralności praktyki studenckiej z innymi elementami planu studiów jest treść art. 189 ustawy, zgodnie z którym

⁷ Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

wśród najważniejszych obowiązków studenta, wyrażonych w formule egzemplifikacyjnej, znajduje się odbywanie praktyki.

W związku z wyodrębnieniem dwóch różnych profili kształcenia, tj. ogólnoakademickiego oraz praktycznego, na mocy nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym⁸ z dnia 1 października 2011 r. ustawodawca dodał art. 168a, w myśl którego organizacja kształcenia sprofilowanego praktycznie może odbywać się przy udziale podmiotu gospodarczego, na podstawie wzajemnej umowy, która określa m. in. sposób realizacji praktyk i staży.

Obowiązek odbywania praktyki zawodowej został przewidziany także na studiach doktoranckich, przy czym uczestnicy tych studiów realizują praktykę poprzez prowadzenie zajęć dydaktycznych albo uczestnictwo w ich prowadzeniu, przy czym wymiar tych praktyk określają przepisy wykonawcze⁹.

Powyższe rozważania uzasadniają tezę, w myśl której praktyka jest istotnym elementem planu studiów, biorąc pod uwagę jej cele, analizowane szczegółowo w dalszej części rozdziału, wynikające z zamiaru przygotowania absolwenta do potrzeb i wymogów rynku pracy.

W odniesieniu do praktyk pedagogicznych istotne znaczenie ma przede wszystkim art. 9 c ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, zgodnie z którym minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, mając na uwadze wymagania rynku pracy, standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniając po pierwsze: efekty kształcenia w zakresie wiedzy merytorycznej i metodycznej, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej, poziomu znajomości języka obcego, a po drugie czas trwania studiów oraz studiów podyplomowych, w tym wymiar i sposób organizacji praktyk. Z uwagi na konstrukcję rozdziału, rozporządzenie wypełniające delegację ze wskazanego przepisu, choć o największej doniosłości dla organizacji i znaczenia praktyk pedagogicznych, zostanie poddane analizie w dalszej części tekstu.

⁸ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. nr 84, poz. 455.

⁹ Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, Dz. U. nr 196, poz. 1169, z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia¹⁰

Rozporządzenie określa warunki, jakie musi spełniać program kształcenia oraz opis kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia; warunki, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku studiów oraz poziomie kształcenia, w tym liczbę i kwalifikacje nauczycieli akademickich zaliczanych do minimum kadrowego oraz proporcje tego minimum kadrowego do liczby studentów na danym kierunku studiów; szczegółowe warunki tworzenia i funkcjonowania filii i zamiejscowych podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni.

W odniesieniu do przedmiotu opracowania, treść rozporządzenia wskazuje, że zapewnienie studentom możliwości odbywania praktyk należy do obowiązków uczelni prowadzącej kierunek studiów. Zgodnie z par. 5 ust. 1 pkt 11 rozporządzenia program studiów dla kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia określa m.in. wymiar, zasady i formę odbywania praktyk, w przypadku gdy program kształcenia przewiduje praktyki.

Praktyki zawodowe stanowią element programu studiów i przyspajają się za nie punkty ECTS. Odwołując się w tym miejscu do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, należy przytoczyć brzmienie art. 68 ust. 1 pkt 2, zgodnie z którym, do kompetencji rady podstawowej jednostki organizacyjnej należy w szczególności uchwalanie, po zasięgnięciu opinii właściwego organu samorządu studenckiego, zgodnie z wytycznymi ustalonymi przez senat uczelni publicznej lub organ kolegialny uczelni niepublicznej, planów studiów i programów kształcenia. Nie powinno budzić wątpliwości, że kompetencja określona w tym przepisie obejmuje także określenie wymiaru, formy i zasad odbywania praktyk studenckich.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki¹¹

Poza kwestiami związanymi z organizacją kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, rozporządzenie określa w załącznikach (w liczbie

¹⁰ Tekst jedn. Dz. U. 2014, poz. 131.

¹¹ Dz. U. 2007, nr 164, poz. 1166 z późn. zm.

zgodnej z liczbą wskazanych kierunków studiów) standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków i poziomów kształcenia.

Poza minimalną liczbą godzin oraz punktów ECTS dla przedmiotów podstawowych i kierunkowych, wskazuje się także minimalny wymiar praktyk studenckich. Dla kształcenia na studiach I stopnia na kierunku pedagogika, praktyka studencka nie może trwać krócej niż 8 tygodni. Miejsce odbywania praktyk wyznacza realizowana w ramach kierunku specjalność.

W zakresie przebiegu praktyk o większości spraw decyduje uczelnia, która je organizuje, bo zgodnie z treścią odpowiednich załączników zasady i formy odbywania praktyk ustala jednostka uczelni prowadząca kształcenie.

Można w tym miejscu, odnosząc się do treści analizowanego aktu prawnego w części dotyczącej praktyk pedagogicznych oraz biorąc pod uwagę procedury konsultacyjne dotyczące jego wydania, przypomnieć godne podkreślenia stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego¹², wyrażone w uchwale z dnia z dnia 22 czerwca 2006 r. dotyczącej propozycji rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia.¹³ Zalecenia zostały ujęte w następujących tezach:

- 1) praktyki powinny być dopełnieniem procesu kształcenia;
- 2) formę i zakres praktyk związanych z kształceniem nauczycieli określa rozporządzenie ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego w sprawie standardów kształcenia nauczycieli;
- 3) praktyki, w wymiarze określonym w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów, jeśli nie są określone szczegółowo, mogą być odbywane zarówno w jednostkach gospodarczych, instytucjach życia publicznego, instytucjach naukowo-badawczych lub innych, jak również w ramach organizowanej przez uczelnie działalności pozwalającej osiągnąć wyszczególnione powyżej cele;
- 4) szczegółowe zasady i formy odbywania praktyk w zakresie nieuregulowanym standardami dla poszczególnych kierunków studiów lub odrębnymi przepisami określa uczelnia z zachowaniem zasady, że nie może ona wprowadzać obligatoryjnych miejsc praktyk, a student może znaleźć sobie miejsce odbywania praktyki zarówno w charakterze wolontariatu, jak i pracy zarobkowej

¹² Aktualnie Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

¹³ Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego nr 33/2006.

- spełniającej warunki określone przez standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów lub inne przepisy;
- 5) za praktykę będącą częścią programu studiów przypisuje się określoną liczbę punktów ECTS;
 - 6) należy dążyć do tego, aby studenci we własnym zakresie poszukiwali instytucji, w której odbędą praktykę; samodzielność studenta pod tym względem należy uważać za istotny element realizacji jednego z podstawowych celów praktyki - przygotowania do wyjścia poza mury uczelni i rozpoczęcia samodzielnej aktywności zawodowej. Uczelnia w ramach obowiązujących przepisów wspiera studentów w sferze socjalnej podczas realizacji praktyki stanowiącej część programu studiów;
 - 7) można odstąpić od wymogu odbywania praktyk na studiach niestacjonarnych, jeśli student wykaże uczestnictwo w działalności mającej charakter praktyki, w okresie nie krótszym niż określony w szczegółowych standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i stopni kształcenia.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia¹⁴

Rozporządzenie to stanowi przejaw realizacji reformy szkolnictwa wyższego, dokonanej w 2011 roku w odniesieniu do Krajowych Ram Kwalifikacji. Założeniem reformy jest określenie efektów kształcenia na kierunkach prowadzonych w szkołach wyższych z wyodrębnieniem obszarów: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zasadniczy fragment podstaw tej części reformy szkolnictwa wyższego stanowi rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego¹⁵, w którym zawarto opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych, wspólnie z leśnymi i weterynaryjnymi, oraz w zakresie sztuki, a także opis efektów kształcenia prowadzących do uzyskania kompetencji inżynierskich.

¹⁴ Dz. U. 2011, nr 253, poz. 1521.

¹⁵ Dz. U. nr 253, poz. 1520.

Uzupełnieniem do założeń opisanych w tym akcie prawnym jest rozporządzenie wskazane w tytule podrozdziału. Określa ono w załącznikach wzorcowe efekty kształcenia dla pięciu kierunków studiów, przy czym załącznik nr 1 odnosi się do kierunku pedagogika. Choć opis efektów kształcenia nie zawiera żadnych szczegółowych regulacji odnośnie do praktyk studenckich, to wskazanie tego aktu prawnego stanowi w tym miejscu niejako uzupełnienie przepisów rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, o którym mowa poniżej.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁶

Rozporządzenie to stanowi wykonanie delegacji zamieszczonej w przytoczonym wyżej art. 9c ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, a zastąpiło ono obowiązujące wcześniej rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.¹⁷

Zasadniczą częścią rozporządzenia z 2012 roku jest załącznik, który szczegółowo określa wymagania w zakresie kształcenia w zawodzie nauczyciela. Treść załącznika została podzielona na cztery części, odnoszące się odpowiednio do opisu efektów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, opisu procesu i organizacji tego kształcenia, charakterystyki poszczególnych modułów kształcenia w zawodzie nauczyciela oraz organizacji praktyki.

W zakresie efektów kształcenia, rozporządzenie w kazuistyczny sposób opisuje wiedzę, umiejętności i kompetencje absolwenta studiów pedagogicznych. Pomijając w tym miejscu szczegółowe efekty kształcenia, a skupiając się jedynie na efektach o walorze ogólnym, wskazuje się, że po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent: posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania - uczenia się; posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu; posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej

¹⁶ Dz. U. 2012, poz. 131.

¹⁷ Dz. U. nr 207, poz. 2110 z późn. zm.

realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów; wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów; umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces; charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności; jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

W zakresie opisu procesu i organizacji kształcenia rozporządzenie przyporządkowuje poszczególne moduły kształcenia do przygotowania do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowania fakultatywnego do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) albo w zakresie pedagogiki specjalnej. W tej części także zamieszczony jest opis organizacji kształcenia w zawodzie nauczyciela z podziałem na studia I i II stopnia oraz studia podyplomowe z odpowiednim odniesieniem do modułów kształcenia. Szczegółowy opis poszczególnych modułów kształcenia, istotny z punktu widzenia przedmiotu niniejszego opracowania, wskazuje, oprócz wymiaru zajęć merytorycznych, także minimalne wymiary godzinowe praktyk studenckich. I tak:

- 1) moduł I „Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)” zawiera odwołanie do przygotowania zgodnego z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów;
- 2) moduł II „Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym” wskazuje 30 godzinny wymiar praktyki;
- 3) moduł III „Przygotowanie w zakresie dydaktycznym” wskazuje 120 godzinny wymiar praktyk;
- 4) moduł IV „Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć)” wskazuje 60 godzinny wymiar praktyk;
- 5) moduł V „Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej” wskazuje 120 godzinny wymiar praktyk.

Trzecia część załącznika do analizowanego rozporządzenia szczegółowo opisuje moduły kształcenia, zawierając ich ogólną charakterystykę, jak i treści poszczególnych komponentów każdego z modułów. W odniesieniu do praktyk ta część załącznika do rozporządzenia zawiera opis kompetencji kształtowanych w ramach realizacji poszczególnych modułów kształcenia.

Czwarta część załącznika, najistotniejsza z punktu widzenia niniejszego opracowania, bo poświęcona w całości praktykom studenckim realizowanym w trakcie kształcenia w zawodzie nauczyciela, określa przede wszystkim obszary aktywności studenta oraz obowiązki uczelni w trakcie praktyk.

Biorąc pod uwagę praktykę, jako główny element, któremu poświęcone jest opracowanie, biorąc pod uwagę jednocześnie trzon kształcenia w zawodzie nauczyciela (z wyłączeniem przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu oraz przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej) można podkreślić, że występuje ona w treści modułu 2. i 3.

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 może odbywać się w przedszkolu, szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym. Celem tej praktyki jest kształtowanie kompetencji dydaktycznych i wychowawczych kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Dokonując pewnej kompilacji założeń dotyczących praktyki w treści norm analizowanego rozporządzenia można stwierdzić, że w trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych oraz dydaktycznych studenta, poprzez:

1. zapoznanie ze specyfiką placówki:
 - a) poznanie całokształtu działalności szkoły i przedszkola jako instytucji dydaktycznych wychowawczych i opiekuńczych a także jej roli społeczno-

- kulturalnej w środowisku lokalnym, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych;
- b) zapoznanie z dokumentacją placówki (statutem szkoły, przedszkola, systemem oceniania, dziennikami zajęć, planami wychowawczymi);
 - c) zapoznanie z pracą pedagoga/psychologa oraz zespołów problemowo-zadaniowych funkcjonujących w placówce;
2. obserwację:
- a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności grup uczniów, wychowanków;
 - b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
 - c) interakcji nauczyciel – wychowawca – dziecko oraz interakcji między dziećmi,
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, ich prawidłowości i zakłóceń;
 - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć, toku metodycznego zajęć, stosowanych przez nauczyciela metod i form pracy oraz wykorzystywanych pomocy dydaktycznych, sposobu aktywizowania i dyscyplinowania uczniów;
 - f) sposobu oceniania uczniów;
 - g) sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej;
 - h) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności: opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej;
 - i) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci;
 - j) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
3. współdziałanie z opiekunem praktyk w:
- a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnieniu bezpieczeństwa;
 - b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji;
 - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć dydaktyczno-wychowawczych;
 - d) podejmowaniu działań na rzecz dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci szczególnie uzdolnionych;

- e) przygotowaniu pomocy dydaktycznych;
 - f) wykorzystywaniu środków multimedialnych w pracy dydaktycznej;
 - g) organizowaniu przestrzeni klasy;
 - h) podejmowaniu działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
4. pełnienie roli opiekuna – wychowawcy, w szczególności:
- a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie;
 - b) poznawanie wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określenie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń;
 - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych wychowanków w klasie;
 - d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności wychowanków;
 - e) organizacja i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym działań integrujących grupę) w oparciu o samodzielnie opracowane scenariusze;
 - f) podejmowanie indywidualnej pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
 - g) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacji konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad, sprawowanie opieki nad dziećmi poza terenem szkoły, w czasie spacerów i wycieczek;
5. pełnienie roli nauczyciela, w szczególności:
- a) planowanie zajęć, formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych;
 - b) dostosowanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej;
 - c) organizacja i prowadzenie zajęć w oparciu o samodzielnie opracowane scenariusze;
 - d) wykorzystywanie w toku zajęć środków multimedialnych i technologii informacyjnej;
 - e) dostosowanie sposobu komunikacji w toku lekcji do poziomu rozwoju uczniów;

- f) organizacja pracy uczniów w zespołach zadaniowych;
 - g) diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów;
 - h) podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);
 - i) podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcą grupy, psychologiem i innymi specjalistami, a także rodzicami;
 - j) zapoznanie się z możliwościami korzystania z literatury fachowej przy przygotowywaniu zajęć, a także możliwościami doskonalenia zawodowego i stopniami awansu nauczyciela;
6. analizę i interpretację zaobserwowanych i doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
- a) prowadzenie dokumentacji praktyki;
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką;
 - c) ocena własnego funkcjonowania w toku wypełniania zadań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych (dostrzeganie swoich słabych i mocnych stron);
 - d) ocena przebiegu prowadzonych zajęć oraz realizacji zamierzonych celów,
 - e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omówienia przeprowadzonych działań;
 - f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych¹⁸

Rozporządzenie to określa umiejętności nauczycieli, konieczność przygotowania merytorycznego, wychowawczego i praktycznego. To ostatnie gwarantowane jest poprzez odbycie praktyk pedagogicznych w minimalnym wymiarze 150 godzin, przy czym pkt VII załącznika do rozporządzenia szczegółowo określa zasady organizacji i cele praktyk.

Zgodnie z treścią tej części załącznika do rozporządzenia celem praktyk pedagogicznych jest w szczególności:

¹⁸ Dz. U. 2006, nr 128, poz. 897.

- 1) poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, do pracy w których absolwenci kolegów uzyskują kwalifikacje;
- 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, kierowników praktyk i słuchaczy;
- 5) nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

Praktyki pedagogiczne organizowane są w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwenci kolegów uzyskują kwalifikacje.

Zajęcia prowadzone przez słuchaczy powinny stanowić co najmniej 30 % czasu przeznaczanego w planie nauczania na praktyki pedagogiczne. W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć powinno być realizowanych w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki.

W programie nauczania w zakresie przedmiotów: psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotowa należy uwzględnić czas na przygotowanie słuchaczy do praktyki oraz jej omówienie.

Kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych są obowiązane utrzymywać systematyczny kontakt odpowiednio z przedszkolami, szkołami podstawowymi, gimnazjami, szkołami ponadgimnazjalnymi oraz placówkami oświatowo-wychowawczymi, w których słuchacze odbywają praktyki pedagogiczne.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli¹⁹

Rozporządzenie w swej zasadniczej części określa wymagania kwalifikacyjne w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w poszczególnych typach szkół. Nauczyciele pracujący w szkolnictwie (oprócz instruktorów praktycznej nauki zawodu) powinni posiadać wykształcenie wyższe, związane z nauczaniem przedmiotem. Pedagogów pracujących w szkołach podstawowych i przedszkolach obowiązuje ukończenie

¹⁹ Dz. U. 2009, nr 50, poz. 400.

pedagogiki wieku wczesnodziecięcego. Inną możliwością jest ukończenie zakładu kształcenia nauczycieli, odpowiedniego kolegium nauczycielskiego.

Niezbędnym warunkiem dla wszystkich zatrudnionych w charakterze nauczyciela jest posiadanie przygotowania pedagogicznego, zdefiniowanego w rozporządzeniu jako nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną - w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin; w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin.

Praktyka pedagogiczna w aktach uczelnianych

Założeniem nowych regulacji odnoszących się do standardów kształcenia nauczycieli, a także całości reformy szkolnictwa wyższego w kontekście wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji, jest przekazanie uczelniom kompetencji do określania istotnej części obszarów swojej działalności w aktach wewnętrznych, co pozostaje w zgodzie z akcentowaną w samej ustawie Pr. o szk. wyższ. autonomią szkół wyższych. Nie sposób jednak nie zauważyć, że swobodzie w odniesieniu do treści aktów wewnętrznych (oczywiście z zastrzeżeniami), towarzyszy obowiązek podjęcia określonych działań, mających na celu stworzenie wymaganych regulacji i przyjęcie ich w określonym trybie.

Nie inaczej jest w przypadku regulacji dotyczących praktyk studenckich, w tym pedagogicznych. W wymiarze ogólnym, obowiązki w odniesieniu do organizacji i przebiegu praktyk pedagogicznych, artykułowane w przepisach o standardach kształcenia nauczycieli wymagają zapewnienia przez uczelnię:

- 1) warunków umożliwiających zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia;
- 2) dostępu do pracowni specjalistycznych, sprzętu, pomocy dydaktycznych;

- 3) warunków umożliwiających samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć, w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk;
- 4) warunków do prowadzenia zajęć z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych.

Inne warunki, bardziej szczegółowe, zapewniające właściwą realizację założonych celów praktyki pedagogicznej odnoszą się zarówno do etapu przygotowywania studenta do odbycia praktyki, a także jej organizacji we współpracy z placówkami przyjmującymi praktykantów. Poniżej zaprezentowano węzłowe problemy w tym zakresie.

Opracowanie zasady odbywania praktyk

Zgodnie z par. 5 ust. 1 pkt 11 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, program studiów dla kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia określa m.in. wymiar, zasady i formę odbywania praktyk, w przypadku, gdy program kształcenia przewiduje praktyki. Podobnie rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki nakazuje aby zasady i formy odbywania praktyk ustalała jednostka uczelni prowadząca kształcenie. Z treści art. 68 ust. 1 pkt 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym można wnosić, że zadania określone w cytowanych przepisach należą do zakresu kompetencji rady właściwej podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni. Ważne jest i to, że w przypadku praktyk pedagogicznych ich organizacja umożliwiała osiągnięcie założonych efektów, wyżej wymienionych, a określonych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

De lege lata należy uznać, że w przepisach brakuje formalnych (usankcjonowanych prawnie) dyrektyw dotyczących regulaminu czy programu praktyk, wzorów dokumentów czy choćby konkretnych wskazówek, jakie informacje w takim

regulaminie powinny się znaleźć. Prowadzi to do sytuacji, w której władze uczelni samodzielnie określają mniej lub bardziej szczegółowe programy praktyk i towarzyszącą mu dokumentację odbywania praktyki. Różnice pomiędzy dokumentacją konkretnych uczelni mogą być znaczne, występować mogą także zróżnicowane, czasami nie do końca jasne i precyzyjne sformułowania dotyczące tych samych elementów praktyk (cele, zalecana aktywność, obowiązki studenta, procedury podejmowania, przebiegi oraz zakończenia praktyki)²⁰. Podobnie rzecz się ma z kwestiami odnoszącymi się do umieszczenia praktyki w toku studiów danego roku akademickiego, bo nie jest jasne, po którym semestrze praktyka powinna się odbywać²¹.

Można jednak stwierdzić, że założenia standardów kształcenia nauczycieli, formułując cele ogólne praktyk, a także wskazując formy aktywności studenta zmierzające do ich osiągnięcia, dają względnie czytelne wytyczne, jakie treści program praktyk powinien zawierać. Kwestie organizacyjne, choć istotne z punktu widzenia toku studiów oraz dokumentacji studenckiej, powinny jednak mieścić się w sferze autonomii uczelni, a normowanie takich spraw w aktach rangi ustawy czy rozporządzenia, raziłoby nadmierną kazuistyką.

Nie zmienia to jednak faktu, że w okresie tuż po wejściu reformy szkolnictwa wyższego z roku 2011, w związku z niewystarczającą liczbą wytycznych, tak dla zainteresowanych, jak i opiekunów ze strony placówek, do których trafiali studenci, nauczyciele czy dyrektorzy szkół i przedszkoli, niejednokrotnie zdezorientowani, powielali model praktyki, który realizowali w przeszłości i który był ich zdaniem słuszny.

W myśl nowych regulacji wynikających z przyjęcia Krajowych Ram Kwalifikacji, wiele uczelni przygotowuje dzienniki praktyk, kwestionariusze opinii z rozpisanymi celami, jakie student powinien osiągnąć oraz ankiety, które pozwalają na uzyskanie wiarygodnej informacji zwrotnej o przebiegu praktyki. Jako postulat można także zgłosić w tym miejscu potrzebę, aby wśród dokumentów znalazł się także arkusz samooceny studenta dotyczący własnego funkcjonowania w toku wypełniania zadań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych (dostrzeganie swoich słabych i mocnych stron),

²⁰ Taki wniosek potwierdza analiza desk-research programów praktyk pedagogicznych, przeprowadzona w ramach projektu „Przez praktykę do nauki zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”.

²¹ Tamże.

a także oceny przebiegu prowadzonych zajęć oraz realizacji zamierzonych celów, choć niektóre zbiory dokumentów uczelni już takie formy zawierają.²²

Można w tym miejscu zaakcentować znaczenie opinii o studencie odbywającym praktykę pedagogiczną. Koniecznym wydaje się, aby miała ona walor rzeczowej wnikliwości na temat czynności wykonywanych przez przyszłego nauczyciela. Dyskusyjnym wydaje się podejście do obowiązku sporządzania opinii zgodnie z podstawowymi założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji, a więc z rozróżnieniem na część dotyczącą wiedzy, umiejętności i kompetencji. Być może bardziej zasadnym byłoby odniesienie oceny studenta do samych kompetencji. Z pewnością powinno być tak, że opiekun praktyk ze strony uczelni oraz właściwe organy otrzymują poprzez ocenę wystawioną studentowi po odbyciu praktyk rzeczowe informacje, które nie tylko określają stan przygotowania do wykonywani zawodu nauczyciela, ale także przygotowanie do odbywania kolejnych praktyk. Pozyskane informacje mogą być także użyteczne dla nauczycieli akademickich, prowadzących odpowiednie zajęcia metodyczne.

Przygotowanie studentów do odbycia praktyk

„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”²³.

Student przystępując do realizacji praktyki w przedszkolu czy szkole powinien posiadać przygotowanie merytoryczne z zakresu pedagogiki lub innych przedmiotów zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej, których efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody. Ponadto powinien posiadać ogólne przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz przygotowanie w zakresie dydaktycznym.

²² Zob. Dokumentację praktyki pedagogicznej, która stanowi załącznik do uchwały Rady Wydziału Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu nr 02/2013.

²³ B. Moraczewska, *Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, w: red. M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, t. 1, s. 8.

Wyznaczenie opiekuna praktyk oraz systematyczny kontakt z placówkami, w których realizowane są praktyki

Jak słusznie zauważa doktryna, „praktyki pedagogiczne, przewidziane w treści aktów prawnych określających przebieg kształcenia przyszłych nauczycieli, mają umożliwić studentom między innymi poznanie środowiska szkolnego, zaznajomienie się z zasadami organizacji i funkcjonowania różnych placówek, ćwiczenie umiejętności dydaktycznych i wychowawczych w realnych warunkach. Jednak bez zapewnienia praktykantom odpowiedniego wsparcia niezwykle trudne jest samodzielne osiągnięcie przez nich wyżej wymienionych założeń. W tym przypadku uwagę zwraca zwłaszcza postulat zapewnienia studentom należytej opieki podczas odbywania przez nich praktyk – zwłaszcza ze strony uczelni – oraz ściślejszej współpracy uczelni z placówkami, w których praktyki są realizowane (...)”²⁴.

Analiza obowiązujących regulacji wewnątrzuczelnianych dowodzi, że zadaniami opiekuna praktyk są w szczególności: organizowanie spotkań informacyjnych ze studentami, opracowanie instrukcji praktyk, nadzór nad prawidłowym przebiegiem praktyk, weryfikowanie obowiązującej studentów dokumentacji, hospitowanie zajęć/lekcji prowadzonych przez studentów, utrzymywanie stałego kontaktu z placówkami, w których studenci odbywają praktyki, współpraca z opiekunami praktykantów ze strony szkoły/placówek, w tym zasięganie opinii o studencie, zaliczanie praktyki.

W kontekście obowiązków opiekuna praktyk i ich doniosłości dla procesu kształcenia przyszłych nauczycieli wydaje się ważne, aby funkcję tę pełnili nauczyciele akademicy nie tyle o bogatym dorobku naukowym, co z doświadczeniem zawodowym, nadto uchodzący za autorytet w środowisku studenckim.

Wizyty w przedszkolach szkołach i placówkach

W ramach realizacji tego obowiązku, uczelnie starają się budować bazę placówek, które w miarę możliwości zapewniają studentom miejsce praktyki. W odniesieniu do praktyk pedagogicznych będą to, co do zasady, szkoły, przedszkola i inne placówki oświatowe. Podmioty te zazwyczaj stanowią miejsce realizacji praktyki śródrocznej i wizytowane są przez grupy studentów wraz z opiekunem. Biorąc pod uwagę praktykę ciągłą, student

²⁴ Zob. W. Zawadowski, *Głos w sprawie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2005, publikacja ISP we współpracy z CODN, <http://www.isp.org.pl/files/15184530420359963001118066595.pdf>, data dostępu: 26.11.2010.

powinien mieć szansę podjęcia jej w przedszkolu, czy szkole wybranej przez siebie, w pobliżu miejsca zamieszkania.

Działania uczelni nie wykluczają w oczywisty sposób możliwości wskazywania przez studenta miejsca, w którym ma możliwość odbycia praktyki, a które nie znajduje się w bazie prowadzonej przez uczelnię. Inicjatywy podejmowane w tym zakresie przez samych studentów zasługują na aprobatę, z zastrzeżeniem, że w placówce wybranej przez studenta istnieje możliwość realizacji założeń praktyki pedagogicznej, a więc jest to placówka prowadząca działalność adekwatną do efektów kształcenia na kierunku pedagogika.

Częstym problemem, z jakim borykają się uczelnie prowadzący kształcenie na kierunkach pedagogicznych, jest fakt, iż placówki oświatowe, nie zawsze chętnie przyjmują studentów na praktykę. Przyczyna takiego stanu tkwi w zbyt niskich stawkach wynagrodzenia, jakie opiekunowie otrzymują od uczelni, a także zbyt dużej liczbie studentów ubiegających się o przyjęcie na praktykę ciągłą, zwłaszcza w miesiącu wrześniu.

Obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi, prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów)

Tak sformułowany obowiązek uczelni w zakresie organizacji praktyki jest podstawą do wyróżniania w regulacjach wewnątrzuczelnianych wielu szkół wyższych, prowadzących studia w specjalności nauczycielskiej określonych typów praktyki pedagogicznej. Aktywność studenta, odnosząca się do obserwowania zajęć ujmowana jest w ramy praktyki hospitacyjnej lub obserwacyjnej. Asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia edukacyjne, to – zgodnie z nomenklaturą większości regulaminów praktyk pedagogicznych – praktyka asystencka. Trzeci typ praktyki, który zazwyczaj nie funkcjonuje z nazwą własną, obejmuje samodzielne prowadzenie zajęć w placówce, w której odbywana jest praktyka. Istotne znaczenie ma także i to, że kolejność poszczególnych czynności nie jest tu przypadkowa i stanowi swoistą sekwencję działań praktykanta, przekładających się na stopień zaawansowania w pracy nauczyciela.

W innym podziale praktyka pedagogiczna ma zazwyczaj dwojaki charakter, tzn. realizowana jest jako praktyka śródroczna oraz indywidualna - ciągła. „Śródroczna praktyka obserwacyjna w placówce edukacji przedszkolnej i w szkole ma na celu zapoznanie studentów ze specyfiką funkcjonowania tego typu placówek, umożliwienie obserwacji zajęć

prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli, kształtowanie umiejętności analizy czynności dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych nauczyciela prowadzącego zajęcia, wzbogacenie swojej wiedzy odnośnie metodyki nauczania poszczególnych treści wynikających z podstawy programowej, konfrontację ze zdobytą wiedzą z zakresu przedmiotów pedagogicznych, przygotowanie do dalszych etapów praktyki²⁵. „Praktyka obserwacyjno-metodyczna w placówce edukacji przedszkolnej i w szkole ma na celu przygotowanie studentów do przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej poprzez obserwację połączoną z kształtowaniem umiejętności samodzielnego prowadzenia zajęć, praktycznego wykorzystywania wiedzy zdobytej podczas studiów do rozwiązywania/projektowania problemów/działań zarówno w charakterze wychowawczo-opiekuńczym, jak i dydaktycznym²⁶. Studenci powinni wówczas mieć możliwość grupowego wizytowania placówek wraz z opiekunem i wspólnego obserwowania oraz omawiania zajęć prowadzonych przez nauczycieli i siebie nawzajem. Niestety w przypadku studentów studiów niestacjonarnych, ze względu na ograniczenia czasowe osób pracujących, częste zbiorowe wizyty w placówkach nie zawsze są możliwe. Należy jednak pamiętać, że przeprowadzanie nawet licznych symulacji zajęć, pod okiem nauczycieli prowadzących ćwiczenia z przedmiotów metodycznych na uczelni, w żadnym wypadku, nie mogą zastąpić wizyt w przedszkolach czy szkołach. Student realizując praktykę indywidualną, początkowo obserwuje lekcje prowadzone przez nauczyciela, następnie asystuje, a na koniec samodzielnie prowadzi zajęcia w oparciu o przygotowany scenariusz.

W tym momencie należy wspomnieć o „roli opiekuna praktyk ze strony placówki, która jest szczególnie trudna w związku ze zmianami, dynamicznie zachodzącymi w edukacji. 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 nauczyciela²⁷.

²⁵ B. Moraczewska i inni, *Poradnik praktyk pedagogicznych*, Włocławek 2011, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, s. 11.

²⁶ Tamże, s. 13.

²⁷ T. Borowiak, J. Borowiak, *Opiekun praktyk studenckich w budowaniu kompetencji i warsztatu pracy przyszłych nauczycieli*, w: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty*

Warto podkreślić, że opiekunami praktykantów powinni być najlepsi, doświadczeni nauczyciele, którzy za swój wysiłek będą odpowiednio wynagradzani. Tymczasem gratyfikacje finansowe dla opiekunów praktyk są niskie (ponadto w większości niepublicznych szkół wyższych – takie wynagrodzenie w ogóle nie jest przewidziane, gdyż tego typu placówki nie są zobligowane do jego wypłacania).²⁸ Wiele szkół wyższych proponuje odmienną formę współpracy w postaci nieodpłatnego uczestnictwa nauczycieli w konferencjach naukowych czy pomocy, świadczonej przez studentów przy organizacji imprez okolicznościowych. Stosunkowo niewiele szkół wyższych stara się o pozyskanie dotacji unijnych, a takie rozwiązanie na dzień dzisiejszy wydaje się być najkorzystniejsze.

Zapewnienie możliwości omówienia praktyk w trakcie zajęć na uczelni

Zgodnie z zaleceniami wyrażonymi w rozporządzeniu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równolegle z realizacją zajęć na uczelni. Istnieje wówczas faktyczna możliwość stworzenia warunków do analizy przebiegu praktyk w trakcie zajęć z planu studiów, szczególnie odnoszących się przedmiotów specjalnościowych, związanych z teoretycznym przygotowaniem do wykonywania czynności nauczyciela.

Wypada zgodzić się w tym miejscu z poglądem pojawiającym się w literaturze, zgodnie z którym „praktyki pedagogiczne przewidziane w planie studiów stanowią logiczny układ treści, których realizacja powinna przebiegać równolegle 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”²⁹.

kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, Włocławek 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, t. 1, s. 105.

²⁸ W. Kuzitowicz, *O kształceniu do zawodu nauczyciela*

http://www.gazeta.edu.pl/O_ksztalceniu_do_zawodu_nauczyciela-95_802-0.html, data dostępu: 20.02.2014.

²⁹ M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, cyt. wyd., s. 66.

Utrzymywanie systematycznego kontaktu z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których odbywane są praktyki

Opiekun praktyk ze strony uczelni zobowiązany jest do hospitowania zajęć prowadzonych samodzielnie przez studenta. Ma to na celu skontrolowanie czy student faktycznie realizuje praktykę w deklarowanej placówce oraz dostarczenie informacji, czy jest dostatecznie przygotowany do tej roli. Wizyty w placówkach sprzyjają nawiązywaniu znajomości z dyrekcją i nauczycielami, a tym samym zwiększają szansę pozyskania miejsca praktyk dla kolejnych studentów. Jak słusznie podkreśla się w literaturze, „praktyki pedagogiczne, przewidziane w treści aktów prawnych określających przebieg kształcenia przyszłych nauczycieli, mają umożliwić studentom m.in. poznanie środowiska szkolnego, zaznajomienie się z zasadami organizacji i funkcjonowania różnych placówek, ćwiczenie umiejętności dydaktycznych i wychowawczych w realnych warunkach. Jednak bez zapewnienia praktykantom odpowiedniego wsparcia niezwykle trudne jest samodzielne osiągnięcie przez nich wyżej wymienionych założeń. W tym przypadku uwagę zwraca zwłaszcza postulat zapewnienia studentom należytej opieki podczas odbywania przez nich praktyk – zwłaszcza ze strony uczelni – oraz ściślejszej współpracy uczelni z placówkami, w których praktyki są realizowane (...)”³⁰.

Zaliczanie praktyki bez jej odbywania

Odrębnym problemem – o dużej doniosłości praktycznej – jest zagadnienie możliwości zaliczania na poczet praktyki studenckiej innych form aktywności zawodowej studenta. Można w tym miejscu stwierdzić, że *de lege lata* nie istnieją formalne przeszkody do tego typu regulacji wewnątrzuczelnianych, stąd zasadą stosowaną powszechnie w rozmaitych regulaminach czy instrukcjach odbywania praktyk studenckich jest możliwość zwolnienia z odbywania regularnej praktyki w związku z zaliczeniem na jej poczet pracy zawodowej, prowadzonej działalności gospodarczej, stażu, wolontariatu, itp.

Działania uczelni należy w tym miejscu uznać za zasadne chociażby z tego powodu, że na kierunkach pedagogicznych oraz specjalnościach nauczycielskich innych kierunków studiów, spotyka się liczne grono osób, które już pracują w zawodzie. Podjęcie studiów przez te osoby wynika czasem z chęci uzyskania wyższego wykształcenia, ale w przeważającej części związane jest z wymogiem podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez uzupełnienie wykształcenia. Rygory selekcyjne określone w przepisach

³⁰ Zob. W. Zawadowski W., *Głos w sprawie kształcenia nauczycieli*, cyt. wyd.

powszechnie obowiązujących mogą takie obowiązki nakładać, określając jednocześnie właściwe okresy przejściowe, przeznaczone na dostosowanie się do nich. Trudno byłoby w takiej sytuacji wymagać, by osoba pracująca w zawodzie nauczycielskim przerywała ciągłość stosunku pracy albo innej podstawy zatrudnienia na czas realizacji praktyki, która w istocie polega na wykonywaniu tych samych albo takich samych czynności.

Warunek stawiany w takich okolicznościach powinien jednak zmierzać do uznania przez właściwe podmioty działające w imieniu uczelni zbieżności wykonywanych obowiązków czy czynności w ramach wymienionych form z tymi, które miałyby być treścią praktyki studenckiej, bo wynikają ze specyfiki kierunku studiów oraz zdefiniowanych efektów kształcenia. Rygorystyczne podejście uczelni w tym zakresie, to nie tylko powinność uczelni, ale bezwzględny obowiązek, biorąc pod uwagę kontekst uzyskiwania uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela. Problematyczne jest np. zaliczanie stażu lub wolontariatu studenta nie mającego jeszcze przygotowania metodycznego, który skupiał się na działaniach opiekuńczo-wychowawczych.

Podsumowanie

Praktyki pedagogiczne stanowią istotny element w procesie kształcenia nauczycieli, a ich wymiar obligatoryjny należy podkreślić nie tylko w odniesieniu do realizacji obowiązków związanych z konstrukcją planu studiów, ale także w kontekście nabycia uprawnień do pracy w tym zawodzie. Ich zasadnicza rola sprowadza się do weryfikacji pozyskanej wiedzy teoretycznej z faktycznym działaniem szkół, przedszkoli i innych placówek oświatowych. Praktyki pozwalają bowiem studentowi na zapoznanie się ze środowiskiem pracy nauczyciela i poznanie jego faktycznych obowiązków.

Przed wejściem w życie przepisów związanych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji oraz definiowaniem efektów kształcenia, normy prawa powszechnie obowiązującego określające problematykę praktyk pedagogicznych nie były w jakiś szczególny sposób krytykowane. Zdarzały się głosy wskazujące, że „w polskim systemie kształcenia nauczycieli przeważa przygotowanie teoretyczne, a studenci mają jedynie niewielkie doświadczenie zdobyte w rzeczywistych warunkach przyszłej pracy (w trakcie praktyk odbywanych w szkołach i placówkach oświatowych). Jednocześnie, praktykom pedagogicznym niejednokrotnie brakuje ścisłego powiązania z zajęciami odbywanymi przez studentów, a godzinowy wymiar praktyk jest ograniczony do niezbędnego

minimum³¹. Dominowała jednak postawa utrzymywania swoistego *status quo* polegającego na niezmienności skonstruowanych programów praktyk pedagogicznych, pomimo wprowadzanych zmian i reform w zakresie organizacji i zadań szkolnictwa, a także standardów kształcenia w szkołach wyższych. Wydaje się, że najistotniejsze było wówczas to, że koncepcje praktyk, przygotowana dokumentacja, w tym ewaluacyjna, odpowiadały wymogom formalnoprawnym, określonym w obowiązujących wówczas aktach prawnych. W opinii jednak studentów biorących w nich udział, pod względem merytorycznym i metodycznym, nie spełniały one w wystarczającym stopniu stawianych przed nimi wymagań – nie przygotowywały studentów do podjęcia pracy w szkole i profesjonalnego wypełniania zadań zawodowych.³²

Aktualnie przepisy analizowanych wyżej aktów prawnych, odnoszących się do praktyk pedagogicznych, szczególnie w kontekście uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela, mogą być traktowane jako element zmian w dobrym kierunku. Ważne jednak jest to, by słuszne założenia, uwzględniające autonomię uczelni, nie stały się podstawą do działań jedynie w obszarze formalnoprawnym.

Nie ulega wątpliwości, że właściwa jakość praktyk pedagogicznych musi być efektem wzajemnej współpracy trzech podmiotów, tj. uczelni, która je organizuje, następnie przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej, w której praktyki są odbywane oraz realizujących je studentów. Nawet najlepiej skonstruowane normy prawne nie zastąpią w tym miejscu współdziałania nakierowanego na jak najlepsze przygotowanie absolwenta kierunków i specjalności nauczycielskich do wykonywania zawodu.

Zapobieganiu rutynie i stagnacji oraz tworzeniu praktyki myślenia i propagacji sensu bycia nauczycielem mają w opinii doktryny służyć takie czynniki, jak: inwencja wraz z przejawami poszukiwania twórczych rozwiązań, wykonalność odnosząca się do założeń programu, elastyczność związana z możliwością modyfikacji przebiegu praktyk, autorska metodyka odnosząca się do umiejętności łączenia specyfiki przedmiotu z własnym działaniem, obraz ciekawych lekcji, uwzględniający zainteresowanie pracą nauczycielską i szkołą; świadomość osiągnięć i koniecznych dopełnień jako następstwo akceptowanej współpracy studenta i nauczyciela; modyfikacja programowa pozwalająca na wprowadzanie nowych wariantów metodycznych; czynnik wychowawczy, wyraźnie

³¹ C. Kucharska, *Nauczyciel nowych czasów*, w: Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan. Perspektywy. Zagrożenia*, Poznań-Warszawa 2005, Fundacja „Edukacja XXI wieku”, t. 2, s. 209.

³² Por. W. Baryluk, *Efektywność pracy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2, s. 25-33; M. Łukaszevska, *Teoria i praktyka jakości procesu kształcenia pedagogicznego*, „Szkoła Zawodowa” 1999, nr 2, s. 22-25.

uwzględniony w programie praktyki; uczestnictwo w toku doskonalenia zawodowego i samokształcenia, co oznacza, że ciągły proces reagowania na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową³³.

Podsumowując można zatem stwierdzić, że założeniem programowym i organizacyjnym praktyk powinno być to, by student kierunku pedagogicznego albo specjalności nauczycielskiej, jako nauczyciel *in spe*, to była również osoba przygotowana do tego zwodu *de facto*.

Summary:

³³ J. Michalski, *Praktyka pedagogiczna w kształceniu nauczycieli – podstawowe założenia realizacyjne*, w: M. Michalski i inni, *Koncepcja organizacji praktyk w Akademii Pedagogiki Specjalnej*, s. 4-7, <https://praktyki.aps.edu.pl/img/koncepcja.pdf> (data dostępu: 25.02.2014).

Realizacja projektu

„Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych
w Wyższej Szkole Humanitas”

Katarzyna W. Czepiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Tomasz Gebel

Wyższa Szkoła Humanitas

Katarzyna Czepiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Tomasz Gebel

Wyższa Szkoła Humanitas

Realizacja projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”

Praktyki zawodowe od zawsze stanowiły i stanowią integralną część kształcenia studentów Wyższej Szkoły Humanitas studiujących pedagogikę i filologię angielską na specjalnościach nauczycielskich. Są one niezbędnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli, co więcej „są drogą do efektywnego tworzenia i organizowania własnego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej. Praktyki umożliwiają zdobycie umiejętności projektowania, planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w różnych placówkach oświatowych oraz wychowawczych. Praktyki służą nabyciu kompetencji organizacji, tworzenia i doskonalenia własnego warsztatu pracy dydaktycznej i wychowawczej w procesie nauczania i realizacji zadań związanych z pracą na rzecz szkoły”³⁴. Praktyki są niezwykle ważnym aspektem przygotowania młodych ludzi do pełnienia roli nauczyciela, ponieważ dają możliwość bezpośredniego poznania cieni i blasków pracy w placówce edukacyjnej, sprawdzenia się w roli dydaktyka i wychowawcy oraz, co najważniejsze, pozwalają studentom zorientować się czy zawód, który mają wykonywać w przyszłości, jest tym, czego naprawdę pragną. Ponadto „praktyka pedagogiczna z założenia ma charakter *wstrząsu* (samo)doświadczeniowego. Obserwacja nauczycieli i uczniów połączona z próbą własnego działania stanowi punkt wyjścia samodzielnego dochodzenia studenta do tego, jakiej wiedzy i umiejętności on *osobiście* potrzebuje”³⁵.

³⁴ M. Kościółek, D. Piróg, *Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie*, w: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006, Wydawnictwa CODN, s. 91.

³⁵ A. Chybicka i inni, *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim*, w: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006, Wydawnictwa CODN, s. 15.

Wyniki badań pokazują³⁶, że jakość praktyk pedagogicznych realizowanych na polskich uczelniach nie zawsze jest zadawalająca. Praktyki często traktowane są jako przykry obowiązek, który należy wypełnić, by uzyskać kwalifikacje nauczyciela. Uczelnie mają małą kontrolę nad sposobem, w jaki praktyki są realizowane w szkołach, a często nie sprawdza się też, czy student rzeczywiście odbył praktykę, ponieważ zajęcia nie są hospitowane przez przedstawicieli uczelni.

Z uwagi na niezwykle ważną rolę praktyk w systemie kształcenia studentów specjalności nauczycielskich Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu w partnerstwie z Miastem Sosnowiec wdrożyła projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III - Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 - Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 - Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli). Projekt był realizowany od 1 września 2010 roku do 31 marca 2014 roku.

Charakterystyka, założenia i cele projektu

Głównym celem projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas” było stworzenie kompleksowego oraz innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych, który będzie realizowany przez studentów pedagogiki oraz filologii angielskiej na specjalizacji nauczycielskiej. Jego założeniem było zwiększenie u studentów objętych programem *kompetencji niezbędnych do pracy w placówkach oświatowych*.

Kompetencje niezbędne do pracy w placówkach oświatowych zdefiniować można jako strukturę poznawczą złożoną „z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej. Kompetencje nauczyciela bezustannie się rozwijają i stale wymagają korekt. Dzieje się tak ze względu na swoistość jego pracy, która wynika z niepowtarzalności sytuacji (otwartości, niestereotypowości), niestandardowości podyktowanej pracą z ludźmi i komunikacyjnego charakteru tej pracy”³⁷. W literaturze pedeutologicznej wyróżnia się najczęściej trzy grupy kompetencji nauczycielskich:

³⁶ Zob. P. Błędowski i inni, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych*, Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

³⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, Wyd. „Impuls”, s. 188.

- 1) „kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu;
- 2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia w postaci technik i metod nauczania i uczenia się;
- 3) kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów w zakresie umiejętności komunikacyjnych, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów wychowawczych itp.”³⁸

Przygotowując się do wykonywania zawodu nauczyciela, studenci muszą mieć świadomość, że praca którą będą wykonywać w przyszłości, wymagać będzie od nich ciągłego dokształcania się i dbania o wzrost kompetencji. „Kompetencje nauczycielskie nie nabywa się bowiem *raz na zawsze*. Kształtuje się je zwykle w aktualnych kontekstach szkolnych (pracuje z uwzględnieniem obowiązujących dokumentów programowych, przepisów oświatowych, podręczników, itd.). Jednocześnie jednak studenci muszą być przygotowani do działań w nowych warunkach. *Gra zwana nauczaniem* nie ma końca, zmiany w otoczeniu wymagać będą od nich ciągłego dostosowywania się do zmian i budowania nowych kompetencji”³⁹. Dlatego tak ważne jest właściwe przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela, nie tylko poprzez teoretyczne kształcenie, lecz także przez przygotowanie praktyczne, które przyczynia się do kształtowania dobrych nawyków.

Do osiągnięcia wspomnianego celu ogólnego miało się przyczynić zrealizowanie szeregu **celów szczegółowych**, takich jak:

- stworzenie nowego jakościowo programu praktyk pedagogicznych,
- realizacja praktyk pedagogicznych wybranych przedszkolach i szkołach, których organem prowadzącym jest Miasto Sosnowiec,
- poszerzenie wśród nauczycieli kompetencji kluczowych w zawodzie nauczyciela,
- nabycie przez studentów biorących udział w projekcie praktycznych umiejętności z zakresu efektywnej realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego oraz wiedzy z zakresu specyfiki pracy w szkole w szczególności skutecznych sposobów rozwoju zawodowego.

³⁸ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkołą pełna ludzi*, Poznań 2001, Arka, s. 175, cytuję za: J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, cyt., wyd., s. 189.

³⁹ A. Chybicka i inni, *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim*, w: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, cyt. wyd., s. 14.

Grupę docelową projektu stanowić miało 100 studentów/studentek kierunków pedagogika (specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne) i filologia angielska (specjalność: nauczycielska) w Wyższej Szkole Humanitas oraz 30 nauczycieli/nauczycielek przedszkoli i szkół (podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), dla których organem prowadzącym jest Miasto Sosnowiec. Zakładano, że uczestnicy projektu, dzięki udziałowi w nim, osiągną szereg rezultatów, które przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Zakładane rezultaty projektu

Kategorie		Studenci	Nauczyciele
Rezultaty projektu	Twarde	Nabędą: <ul style="list-style-type: none"> • umiejętności realizacji procesu dydaktycznego, • umiejętności z zakresu psychologicznych i wychowawczych aspektów pracy w szkole, • wiedzę z zakresu działalności szkoły i jej funkcji społeczno-kulturowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zyskają wiedzę z zakresu wdrażania Programu Praktyk Pedagogicznych; • Zwiększą poziom kompetencji wymaganych w pracy nauczyciela.
	Miękkie	<ul style="list-style-type: none"> • Wzrost motywacji do stałego podnoszenia kwalifikacji; • Wzrost umiejętności analizy efektów własnej pracy; • Wzrost świadomości dotyczącej znaczenia wprowadzania zmian w schematach nauczania. 	

Źródło: opracowanie własne.

Założono, że rezultaty będą trwałe, racjonalne i kompleksowe w odniesieniu do celów i przełożą się na ich osiągnięcie, a poprzez realizację opracowanego w ramach projektu nowego Programu Praktyk Pedagogicznych oraz nabycie i poszerzenie przez studentów/studentki oraz nauczycieli/nauczycielki kompetencji kluczowych w zawodzie nauczyciela nastąpi wzmocnienie potencjału placówek oraz studentów w zakresie realizacji praktyk. Odpowiedni dobór uczestników praktyk oraz treści szkoleniowych umożliwić miał przeciwdziałanie stereotypowemu postrzeganiu ról zawodowych kobiet i mężczyzn.

Wartościami dodanymi projektu miały być: zmiana sposobu organizowania praktyk przez uczelnię oraz poprawa jakości kształcenia w szkołach.

Przebieg i rezultaty projektu

Projekt „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas” podzielony został na kilka zadań/etapów, które omówione zostaną w niniejszym podrozdziale.

Analiza programów praktyk pedagogicznych oraz potrzeb studentów i nauczycieli

Przygotowanie i wdrożenie innowacyjnego Programu Praktyk Pedagogicznych, który zapewni wysoką jakość praktycznego kształcenia studentów, wymagało przeprowadzania szeregu badań ukazujących aktualny stan realizacji praktyk na polskich uczelniach oraz wskazujących kierunek zmian, które należałoby wprowadzić w istniejących programach praktyk, by lepiej przygotować studentów do wykonywania trudnego zawodu nauczyciela. Należało również poddać krytycznej analizie rolę współczesnego nauczyciela i zastanowić się nad takim kształtem edukacji adeptów tego zawodu, by dostosować ich kompetencje do szybko zmieniającej się rzeczywistości.

W tradycyjnym ujęciu definiowano nauczyciela jako osobę, która „uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć”⁴⁰. Spostrzeganie roli nauczyciela ewoluowało następnie do widzenia w nim osoby, która „kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych)”⁴¹. Takie widzenie nauczyciela jest jednak domeną przeszłych pokoleń, natomiast w dobie kultury prefiguratywnej, czyli takiej w której dorośli mogą uczyć się również od dzieci⁴², należy stworzyć nową definicję nauczyciela „zorientowanego nie tylko na zdobywanie i reprodukcję wiedzy, ale przede wszystkim na jej tworzenie i twórcze wykorzystanie”⁴³ oraz otwartego na komunikację i wymianę doświadczeń z uczniami.

Nowa definicja nauczyciela wymaga także nowego programu kształcenia nauczycieli, a tym samym dostosowania praktyk do wymagań współczesności. By sprostać temu zadaniu w Wyższej Szkole Humanitas, w pierwszym etapie realizacji

⁴⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 268.

⁴¹ Tamże, s. 268.

⁴² Termin *kultury prefiguratywnej* został stworzony i opiany przez M. Mead, zobacz: M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe PWN, s.23 i dalsze.

⁴³ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, Wyd. „Impuls”, s. 68.

projektu, przeprowadzono szereg badań⁴⁴ dotyczących m.in. programów praktyk na wiodących uczelniach w kraju (pogłębiona analiza *desk-research*), oceny praktyk z perspektywy studentów i nauczycieli-opiekunów praktyk (badanie kwestionariuszowe) oraz dyrektorów i wicedyrektorów placówek, w których się one odbywają (badanie fokusowe). Badania te miały zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy, co pozwoliło na holistyczne ujęcie problemu, poprzez analizę danych uzyskanych z wielu źródeł. Wykonano następujące analizy⁴⁵:

- analiza *desk-research* danych zastanych, dotyczących praktyk pedagogicznych, podczas której wykorzystano takie źródła danych jak: ustawy oraz rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, strategie wojewódzkie oraz ogólnopolskie. Posłużono się również najbardziej aktualnymi informacjami zawartymi w literaturze przedmiotu. Ta część prac badawczych pozwoliła na zbudowanie szerokiego kontekstu teoretycznego, etap ten stanowił niezbędny wstęp do przeprowadzenia dalszych analiz, opartych na wynikach badań empirycznych dotyczących zarówno samych programów praktyk jak i ich realizacji;
- analiza *desk-research* programów praktyk pedagogicznych, realizowanych na wiodących uczelniach w kraju, która przyczyniła się do zdiagnozowania ich słabych stron i atutów, a na jej podstawie zostały sformułowane wnioski związane z projektowaniem programów praktyk;
- analiza wyników badań ankietowych, zrealizowanych z uczestnikami praktyk pedagogicznych – studentami oraz nauczycielami – opiekunami praktyk. Badanie to pozwoliło na uzyskanie informacji od osób bezpośrednio zaangażowanych w praktyki – uzyskany materiał badawczy pozwolił zatem na sformułowanie wniosków dotyczących przebiegu i realizacji praktyk pedagogicznych;
- analiza zapisu sesji fokusowych z dyrektorami i wicedyrektorami szkół z terenu województwa śląskiego, których celem była weryfikacja dostosowania praktyk do potrzeb pracodawców.

⁴⁴ Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas” omówiono szerzej w kolejnym rozdziale niniejszej monografii.

⁴⁵ Por.: P. Błędowski i inni, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych*, Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 7-8.

Przeprowadzenie omówionych pokrótce badań pozwoliło projektodawcy uzyskać dane, które posłużyły do stworzenia innowacyjnego Programu Praktyk Pedagogicznych dla studentów Wyższej Szkoły Humanitas. Na ich podstawie stworzono także raporty, które szczegółowo przedstawiają wyniki badań oraz wnioski i rekomendacje dotyczące projektowania i organizacji praktyk pedagogicznych. Nie miały one bezpośredniego wpływu na osiągnięcie celów i rezultatów projektu, należy je traktować raczej jako specjalistyczne uzupełnienie wiedzy dotyczącej organizowania praktyk na polskim rynku edukacyjnym. Raporty zostały opublikowane i rozpowszechnione wśród podmiotów organizujących praktyki pedagogiczne. Są one również dostępne na stronie projektodawcy oraz na portalu Instytucji Pośredniczącej II stopnia dla Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, czyli Ośrodka Rozwoju Edukacji⁴⁶. Stworzono następujące raporty:

- *Raport z analizy desk-research programów praktyk pedagogicznych*, Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza” Humanitas”;
- *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych*, Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza” Humanitas” ;
- *Dostosowanie tematyki praktyk do uwarunkowań regionalnych*, Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza” Humanitas”.

Elementem projektu było także opracowanie raportów ukazujących zapotrzebowanie na absolwentów szkół pedagogicznych przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela w długookresowej perspektywie (do roku 2025) w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które mogą być z powodzeniem wykorzystane w procesie konstruowania długofalowych strategii rozwoju rynku edukacyjnego. Opublikowano trzy prognozy opracowane z zastosowaniem zestawu zaawansowanych narzędzi ekonometrycznych oraz przy użyciu specjalistycznego, statystyczno-ekonometrycznego oprogramowania STATA:

- Prognozy zapotrzebowania na absolwentów szkół pedagogicznych przygotowujących do pracy na szczeblu przedszkolnym;
- Prognozy zapotrzebowania na absolwentów szkół pedagogicznych przygotowujących do pracy na szczeblu podstawowym i gimnazjalnym;
- Prognozy zapotrzebowania na absolwentów szkół pedagogicznych przygotowujących do pracy na szczeblu ponadgimnazjalnym.

⁴⁶ Wszystkie produkty powstałe w ramach projektu dostępne są na stronie ORE: <http://zasobyip2.ore.edu.pl>

Przygotowanie Programu Praktyk Pedagogicznych

Kolejnym, po badaniach, zadaniem było stworzenie Programu Praktyk Pedagogicznych. Program ten przygotowywany był wieloetapowo. Po uzyskaniu danych ze wspomnianych badań zorganizowano pierwsze seminarium, którego celem były konsultacje nad kształtem planowanego programu praktyk. W seminarium wzięli udział pracownicy naukowo-dydaktyczni Wyższej Szkoły Humanitas oraz innych uczelni (m.in. przedstawiciele Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach), a także dyrektorzy, wicedyrektorzy i nauczyciele z placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym jest Miasto Sosnowiec oraz studenci WSH.

W oparciu o wnioski z badań i seminarium opracowana została przez zespół ekspertów wstępna wersja Programu Praktyk Pedagogicznych, którą następnie poddano konsultacjom w ramach Studenckiego Forum Konsultacji (spotkania za studentami oraz ankieta on-line zamieszczona na portalu projektu⁴⁷). W skład Studenckiego Forum Konsultacji weszli studenci Wyższej Szkoły Humanitas, którzy już uczestniczyli w praktykach pedagogicznych oraz Ci, którzy mieli je dopiero odbyć. Dzięki uczestnikom forum twórcy nowego programu praktyk poznali mocne i słabe strony dotychczasowego programu praktyk oraz oczekiwania i obawy związane z odbyciem przyszłej praktyki. Dało im to możliwość spojrzenia na kwestię praktyk oczami osób, dla których innowacyjny Program Praktyk Pedagogicznych był tworzony, co przyczyniło się do zwiększenia jego efektywności.

Wstępna wersja Programu Praktyk Pedagogicznych została także poddana analizie i dyskusji na drugim seminarium, po czym – na podstawie wniosków z badań, seminariów i Studenckiego Forum Konsultacji – zespół ekspertów opracował ostateczną wersję Programu Praktyk Pedagogicznych, dostosowaną do potrzeb studentów pedagogiki i filologii angielskiej Wyższej Szkoły Humanitas oraz szkół partnerskich objętym projektem.

Rekrutacja do projektu

Rekrutacja do projektu przebiegała dwutorowo. Oddzielnie rekrutowano studentów (pedagogiki i filologii angielskiej o specjalnościach nauczycielskich),

⁴⁷ Portal projektu: www.dobre-praktyki.edu.pl.

oddzielnie nauczycieli z sosnowieckich placówek oświatowych, którzy mieli być opiekunami praktykantów.

W ramach projektu odbyły się trzy edycje praktyk, a co za tym idzie, trzy **rekrutacje studentów** do udziału w projekcie. Udział studentów był dobrowolny, a rekrutacja otwarta. Studenci o możliwości wzięcia udziału w projekcie informowani byli na specjalnie zorganizowanych spotkaniach oraz poprzez plakaty informacyjne umieszczone w siedzibie uczelni. Przed każdą rekrutacją opiekunowie/kierownicy praktyk na kierunku oraz koordynator ds. rekrutacji w projekcie spotykali się oddzielnie ze studentami pedagogiki i filologii angielskiej, tłumacząc zasady odbywania praktyk w projekcie i poza nim, dając studentom możliwość wyboru sposobu realizacji praktyk. Kryterium zakwalifikowania do udziału w projekcie była średnia ocen (w pierwszej kolejności przyjmowani byli studenci z najwyższą średnią). Do projektu rekrutowano studentów/studentki studiów I stopnia na kierunkach pedagogika (specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne) i filologia angielska (specjalność: nauczycielska), a w szczególnych przypadkach również studentów/studentki studiów II stopnia na kierunku pedagogika⁴⁸.

Do udziału w projekcie zrekrutowano łącznie **114 studentów/studentek**:

- w roku akademickim 2011/2012 (I edycja projektu) – 45 studentów/studentek, w tym 35 studentek pedagogiki i 10 studentów/studentek filologii angielskiej (8 kobiet i 2 mężczyzn);
- w roku akademickim 2012/2013 (II edycja projektu) – 27 studentów/studentek, w tym 20 studentek pedagogiki i 7 studentów/studentek filologii angielskiej (6 kobiet i 1 mężczyznę);
- w roku akademickim 2013/2014 (III edycja projektu) – 42 studentki, w tym 37 studentek pedagogiki i 5 studentek filologii angielskiej.

Rekrutacja nauczycieli/nauczycielek do projektu odbyła się dwuetapowo. Podczas pierwszego etapu rekrutowano nauczycieli, którzy mieli być opiekunami podczas pierwszej praktyki studenckiej (studentki pedagogiki odbywały ją w przedszkolach, studenci/studentki filologii angielskiej w szkołach podstawowych), podczas drugiej rekrutacji do projektu przyjmowani byli nauczyciele – przyszli opiekunowie studentów podczas drugiej praktyki (dla studentek pedagogiki odbywała

⁴⁸ Do udziału w projekcie mogli przystąpić studenci studiów II stopnia, którzy musieli uzupełnić praktyki w ramach różnic programowych.

się ona w klasach 1-3 w szkołach podstawowych, dla studentów/studentek filologii angielskiej w gimnazjach). Nauczyciele rekrutowani byli do projektu na cały okres jego trwania, czyli na trzy edycje praktyk. Rekrutacja odbywała się z zachowaniem zasady równych szans udziału w projekcie, w szczególności zgodnie z zasadą równości ze względu na płeć, stopień niepełnosprawności, miejsce zamieszkania czy wyznanie. Warunkiem przystąpienia nauczycieli do projektu była zgoda dyrektora placówki na podjęcie współpracy między placówką a Wyższą Szkołą Humanitas. W projekcie mogły wziąć udział placówki oświatowe: przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazjalne z terenu województwa śląskiego, w tym placówki, których organem prowadzącym jest Miasto Sosnowiec, które posiadały duże doświadczenie w realizacji praktyk pedagogicznych. Opiekunami praktykantów w projekcie mogli zostać nauczyciele ze stopniem nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadający tytuł magistra, pod uwagę brane było także doświadczenie w pełnieniu roli opiekuna praktyk oraz staż pracy. O możliwości wzięcia udziału w projekcie nauczyciele dowiedzieli się z ogłoszenia w lokalnej prasie, a także za pośrednictwem Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego w Sosnowcu (projekt organizowany był w partnerstwie z miastem Sosnowiec).

Do udziału w projekcie zrekrutowano łącznie **48 nauczycieli/nauczycielek**:

- podczas pierwszej rekrutacji – 23 nauczycieli/nauczycielek, w tym 18 nauczycielek wychowania przedszkolnego i 5 nauczycieli/nauczycielek języka angielskiego w szkołach podstawowych (2 kobiety i 3 mężczyzn);
- podczas drugiej rekrutacji – 25 nauczycieli/nauczycielek, w tym 19 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej i 6 nauczycieli/nauczycielek języka angielskiego w gimnazjach (3 kobiety i 3 mężczyzn).

Nauczyciele, którzy zostali zakwalifikowani do uczestnictwa w projekcie, reprezentowali 21 placówek oświatowych w terenie Miasta Sosnowca.

Tabela 2. *Placówki biorące udział w projekcie*

Placówki zakwalifikowane podczas I etapu rekrutacji	Praktyki dla studentów kierunku PEDAGOGIKA	Praktyki dla studentów kierunku FILOLOGIA ANGIELSKA
	Przedszkole Miejskie nr 12 w Sosnowcu Przedszkole Miejskie nr 20 w Sosnowcu Przedszkole Miejskie nr 29 w Sosnowcu Przedszkole Miejskie nr 43 w Sosnowcu Przedszkole Miejskie nr 44 w Sosnowcu Przedszkole Miejskie nr 47 w Sosnowcu	Szkoła Podstawowa nr 1 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 6 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 17 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 19 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 42 w Sosnowcu
Placówki zakwalifikowane podczas II etapu rekrutacji	Praktyki dla studentów kierunku PEDAGOGIKA	Praktyki dla studentów kierunku FILOLOGIA ANGIELSKA
	Szkoła Podstawowa nr 1 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 6 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 8 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 16 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 17 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 19 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 27 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 38 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 40 w Sosnowcu Szkoła Podstawowa nr 42 w Sosnowcu	Gimnazjum nr 1 w Sosnowcu Gimnazjum nr 7 w Sosnowcu Gimnazjum nr 13 w Sosnowcu Gimnazjum nr 18 w Sosnowcu Gimnazjum nr 25 w Sosnowcu

Źródło: opracowanie własne.

Warsztaty dla studentów i nauczycieli

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁴⁹. Rozporządzenie określa między innymi szczegółowe efekty kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Efekty te studenci powinni osiągnąć przez teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela, które realizowane jest w ramach trzech moduły kształcenia:

- moduł 1: przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
- moduł 2: przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym;
- moduł 3: przygotowanie w zakresie dydaktycznym.

W ramach modułów 2 i 3 przewidziane jest łącznie 150 godzin praktyki.

W wyżej wymienionym rozporządzeniu czytamy, że po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

⁴⁹ Dz. U. 2012, poz. 131.

- 1) „posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela”⁵⁰.

Ważne jest, aby student idąc na praktykę posiadał już określoną wiedzę, która pozwoli mu wypełniać obowiązki nie tylko dydaktyka, ale i opiekuna – wychowawcy, dlatego praktykę organizuje się po zaliczeniu przez studentów przedmiotów metodycznych. Wyższa Szkoła Humanitas, chcąc jeszcze lepiej przygotować studentów biorących udział w projekcie do odbycia praktyk oraz do zawodu nauczyciela, umożliwiła im udział w dodatkowych bezpłatnych warsztatach. Cykl składał się z trzech 16-godzinnych bloków warsztatowych, zatem każdy student przed rozpoczęciem praktyki uzyskał wsparcie w postaci 48 godzin warsztatów prowadzonych przez pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Pedagogiki WSH. Zajęcia prowadzone były w małych grupach warsztatowych, co sprzyjało aktywizacji studentów

⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2012, poz. 131).

i umożliwiło nawiązanie bezpośredniej interakcji między trenerami a studentami. Warsztaty prowadzone były w następujących blokach:

Blok 1: „Zawód - nauczyciel, zawód – wychowawca. Wsparcie kompetencji kluczowych”

Celem warsztatów było: zapoznanie uczestników z celami warsztatu i krótka informacja o kompetencjach; doskonalenie umiejętności pracy w zespole, rozumienia procesu grupowego i kierowania zespołem; doskonalenie umiejętności efektywnej komunikacji; kształtowanie postaw tolerancji i zrozumienia „INNEGO” poprzez asertywne zachowanie; kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów poprzez negocjacje.

Blok 2: „Efektywne nauczanie”

Warsztaty zorientowane były na zapoznanie uczestników z zagadnieniami dotyczącymi efektywnego kształcenia (nauczania i uczenia się) uczniów, z psychologicznymi aspektami tego procesu oraz nabycie przez uczestników szkolenia wiedzy i umiejętności skutecznej pracy dydaktycznej. Warsztaty miały za zadanie uświadomić uczestnikom potrzebę aktywizacji uczniów w procesie kształcenia, jako warunku niezbędnego do przyswajania wiedzy oraz zwrócić uwagę na kwestię skutecznej komunikacji w pracy z dziećmi.

Blok 3: „Szkoła jako środowisko pracy nauczyciela”

Celem warsztatów było: zapoznanie studentów z założeniami funkcjonowania placówek oświatowych, w tym przedszkoli i szkół; poznanie struktury placówek oświatowych (przedszkola i szkoły); zapoznanie i zanalizowanie dokumentacji przedszkolnych i szkolnych; zapoznanie studenta z prowadzoną dokumentacją szkolną w odniesieniu do zdobywania stopni awansu zawodowego; dokonanie analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego na każdym etapie kształcenia; ukazanie ważności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć; zapoznanie studentów z pracą wychowawczo-opiekuńczą nauczycieli poszczególnych szczebli kształcenia; poznanie funkcji pedagoga szkolnego oraz psychologa; poznanie funkcjonowanie szkoły w jej środowisku lokalnym (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, MOPS-y, ogniska wychowawcze, świetlice szkolne itp.); zapoznanie z funkcją samorządu szkolnego, jako formy środowiska szkolnego.

W każdym bloku warsztatowym podejmowano również zagadnienia związane równouprawnieniem i tolerancją, ze szczególnym naciskiem na **równość szans płci**. Ważną kwestią jest bowiem uświadamianie przyszłym nauczycielom konieczności przeciwdziałania stereotypom postrzegania roli nauczyciela jako zawodu typowo „kobiecego” oraz równego traktowania uczniów bez względu na płeć. „Równouprawnienie kobiet i mężczyzn oraz nie dyskryminowanie ze względu na płeć, pochodzenie, religię, sprawność fizyczną, wiek i orientację seksualną to obowiązki, jakie Polska zdecydowała się wypełniać, wpisując równouprawnienie i zakaz dyskryminacji do Konstytucji oraz podpisując szereg dokumentów międzynarodowych. Edukacja równościowa powinna w związku z tym stać się jednym z tematów obowiązujący w polskich szkołach. Proces włączania tej problematyki do szkół rozpoczął się już jakiś czas temu, wraz z włączeniem kwestii związanych z aktywnością obywatelską do programów zajęć. Problematyka płci jest jednak nadal traktowana marginalnie, choć nie jest to już zgodne z aktualnym stanem prawnym”⁵¹. Treści związane z równością szans płci nie mogły zatem zostać pominięte na warsztatach przygotowujących studentów do pełnienia roli nauczyciela, wychowawcy i opiekuna.

Wsparcie w postaci bezpłatnych warsztatów uzyskali także zrekrutowani do projektu nauczyciele, pełniący później rolę opiekunów praktykantów. „Funkcja opiekuna praktyk pedagogicznych z ramienia szkoły nie jest opisana w prawie oświatowym. Mimo że jest to rola bardzo istotna w kształceniu nauczycieli, często jest niedoceniana w środowisku edukacyjnym. A przecież to od nauczycieli, którzy przyjmują na siebie obowiązki opiekuna praktyk, zależy w dużym stopniu możliwość sprawdzenia przez studentów w praktyce wiedzy i umiejętności nabywanych w czasie studiów”⁵².

Proponując nauczycielom udział w szkoleniu, intencją projektodawcy było nie tylko przekazanie wiedzy dotyczącej nowego Programu Praktyk Pedagogicznych i przygotowanie ich do pełnienia funkcji opiekunów, ale także wsparcie ich w rozwoju. „Nauczyciele są największym atutem szkół. Pośredniczą oni w przekazywaniu wiedzy, umiejętności oraz wartości. Nauczyciele będą mogli realizować swoje cele edukacyjne tylko wtedy, gdy będą dobrze przygotowani do zawodu i gdy będą w stanie utrzymać, a nawet zwiększyć swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Zatem

⁵¹ E. Majewska, E. Rutkowska, *Wprowadzenie*, w: E. Majewska, E. Rutkowska (red.), *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Gliwice 2008, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, s. 9.

⁵² B. Walkiewicz, *Wstęp*, w: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, cyt. wyd., s. 5.

wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się oraz polepszania ich wyników⁵³.

16-godzinne warsztaty dla nauczycieli obejmowały pięć bloków tematycznych:

Blok 1: Wdrożenie do Programu Praktyk Pedagogicznych

Warsztat miał na celu zapoznanie nauczycieli ze stworzonym na potrzeby projektu, innowacyjnym Programem Praktyk Pedagogicznych, z zasadami odbywania przez studentów praktyk oraz z prawami i obowiązkami opiekunów praktyk;

Blok 2: Komunikacja interpersonalna w pracy nauczyciela

Szkolenie koncentrowało się głównie na usprawnieniu umiejętności rozumienia innych ludzi (w tym uczestników procesów edukacyjnych) oraz skutecznego prezentowania własnego zdania, rozpoznawaniu utrudnień i barier komunikacyjnych oraz umiejętnego ograniczania ich wpływu, zapoznania z zasadami efektywnego komunikowania się, zapoznanie z metodami zachęcania uczniów do współpracy bez stosowania form motywacji zewnętrznej;

Blok 3: Warsztat antydyskryminacyjny

Celem warsztatu było uwrażliwienie uczestników na czynniki psychospołeczne generujące procesy dyskryminacji, przybliżenie tematyki edukacji wolnej od dyskryminacji i stereotypów, omówienie zasady równości szans płci;

Blok 4: Technologie informacyjne w nauczaniu

Warsztat miał na celu zapoznanie uczestników z najnowszymi technologiami, które mogą być stosowane w nauczaniu oraz innowacyjnymi rozwiązaniami dydaktycznymi, takimi jak platformy edukacyjne, podcasty, wideokonferencje. Uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z możliwościami jakie stwarza wykorzystanie Internetu w pracy z uczniami;

Blok 5: Sposoby radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela

Tematyka warsztatu związana była z przekazaniem wiedzy na temat konsekwencji stresu, metod relaksacji, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, a także rozwojem umiejętności rozpoznawania własnych reakcji na stres i strategii radzenia sobie z nim oraz wdrażania metod redukcji stresu i jego konsekwencji we własnym życiu.

⁵³ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, GWP, s. 17.

Powodzenie pracy nauczyciela „zależy od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela”⁵⁴. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciele ciągle się doksztalali, a taką właśnie możliwość otrzymali uczestnicząc w projekcie „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”.

Wszyscy uczestnicy warsztatów, zarówno studenci, jak i nauczyciele, otrzymali materiały dydaktyczne, stanowiące uzupełnienie treści pojawiających się w czasie szkoleń. Dodatkowo mogli również skorzystać z opracowanych specjalnie na potrzeby projektu trzech poradników, które zostały wydrukowane i rozpowszechnione, nie tylko wśród uczestników warsztatów, ale też wśród innych studentów WSH i nauczycieli sosnowieckich placówek oświatowych oraz umieszczone na portalu projektu i wspomnianej wcześniej Instytucji Pośredniczącej II stopnia dla Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, czyli Ośrodka Rozwoju Edukacji. Są to poradniki:

- *Dobre Praktyki: Zawód – nauczyciel;*
- *Dobre Praktyki: Zawód – wychowawca;*
- *Innowacje i technologie informacyjne przyszłością nowoczesnej edukacji.*

Poradniki stanowią doskonałe uzupełnienie treści omawianych na warsztatach, pomagają studentom przygotować się do odbycia praktyk (choćby ze względu na zawarte na końcu każdego rozdziału propozycje ćwiczeń czy też refleksji w zakresie omówionego zagadnienia), są też swego rodzaju „przewodnikiem” już w trakcie wykonywania obowiązków praktykanta.

Realizacja Programu Praktyk Pedagogicznych: zajęcia praktyczne w placówkach oświatowych

Przygotowując studentów do pełnienia w przyszłości zawodu nauczyciela, należy wziąć pod uwagę fakt, że „kształtowanie kompetencji zawodowych powinno odbywać się w ścisłym powiązaniu teorii i praktyki – z zastosowaniem swego systemu praktycznego przygotowania do zawodu (od obserwacji i hospitacji, poprzez ćwiczenia w warunkach symulowanych, ciągłe praktyki asystenckie, udział w formach *team-teachingu*, do samodzielnych prób pracy nauczycielskiej, adaptacji w zawodzie

⁵⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, cyt. wyd., s. 268.

i podnoszenia kwalifikacji)⁵⁵. Wszystkie te elementy znalazły się w innowacyjnym Programie Praktyk Pedagogicznych stworzonym w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”. Studenci uczestnicząc w organizowanych przez WSH praktykach mogli sprawdzić swoje przygotowanie teoretyczne, umiejętność zastosowania wiedzy w codziennych obowiązkach nauczyciela oraz rozszerzyć własne kompetencje.

Zgodnie z programem praktyk studenci uczestniczyli w **dwóch 100-godzinnych praktykach pedagogicznych**. Praktyki realizowane były w trzech edycjach w wymienionych wcześniej placówkach oświatowych. Praktyki odbywały się w terminach podanych w tabeli 3.

Tabela 3. *Terminy praktyk*

Kategorie	I praktyka (dla studentów pedagogiki w przedszkolach, dla studentów filologii angielskiej w szkołach podstawowych)	II praktyka (dla studentów pedagogiki w szkołach podstawowych, dla studentów filologii angielskiej w gimnazjach)
I edycja praktyk (rok akademicki 2011/2012)	wrzesień – listopad 2011 roku	styczeń – marzec 2012 roku
II edycja praktyk (rok akademicki 2012/2013)	wrzesień – listopad 2012 roku	styczeń – marzec 2013 roku
III edycja praktyk (rok akademicki 2013/2014)	wrzesień – listopad 2013 roku	styczeń – marzec 2014 roku

Źródło: opracowanie własne.

Studenci, którzy zakwalifikowani zostali do projektu, samodzielnie decydowali o wyborze placówki, w której chcieliby odbyć praktykę. Każdy z opiekunów miał przydzielonych maksymalnie dwóch praktykantów (w wyjątkowych sytuacjach maksymalnie trzech).

Przed rozpoczęciem praktyk studenci zaznajamiani byli z zasadami odbywania praktyk. Na spotkaniach organizacyjnych (oddzielnie dla studentów pedagogiki oraz dla studentów filologii angielskiej) omawiany był każdorazowo program praktyki, zadania

⁵⁵ T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczyciel*, Warszawa – Radom 2007, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, s. 120.

praktykantów, ich prawa i obowiązki oraz sposób gromadzenia i wypełniania dokumentacji. Studenci informowani byli o terminach praktyk i sposobie ich zaliczenia.

Podczas udziału w projekcie studenci mogli przez cały czas kontaktować się z opiekunami praktyk ze strony uczelni, zgłaszać problemy i wyjaśniać wątpliwości. Mogli kontaktować się osobiście, telefonicznie, mailowo, mogli także konsultować się z opiekunami oraz innymi studentami na forum internetowym stworzonym w ramach praktyk.

Opiekunowie ze strony uczelni nadzorowali przebieg praktyk w placówkach, poprzez ciągły kontakt z dyrektorami szkół oraz opiekunami praktykantów. Dzięki sprawnemu przepływowi informacji wszelkie problemy pojawiające się podczas realizacji praktyk były sprawnie rozwiązywane.

Każda praktyka podzielona była na trzy etapy: obserwowanie zajęć/lekcji przez praktykanta, współprowadzenie zajęć/lekcji z nauczycielem oraz samodzielne prowadzenie zajęć. Dodatkowo (w zależności od placówki) studenci zapoznawali się z dokumentacją placówki, odbywali staż w świetlicy szkolnej, współpracowali z pedagogiem/psychologiem szkolnym, brali udział w spotkaniach zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej i innych zespołach zadaniowych.

Zajęcia prowadzone samodzielnie przez studentów poddawane były hospitacjom. Hospitantami były osoby posiadające doświadczenie w pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej w placówkach oświatowych oraz kadra naukowo-dydaktyczna Wyższej Szkoły Humanitas. Każdy student był hospitowany przez 5 godzin lekcyjnych, po czym w rozmowie z hospitantem dostawał informacje zwrotne dotyczące przeprowadzonych zajęć/lekcji. Hospitanci wypełniali również arkusze hospitacji, które dołączane były do dokumentacji z przebiegu praktyk i archiwizowane w teczkach studenckich. Celem hospitacji było: obserwowanie zachowań studenta w trakcie zajęć, jego kontaktu z dziećmi/uczniemi, stosowanych metod i technik pracy, sposobu realizacji celów edukacyjnych i szczegółowych celów związanych z praktykami, stosunku do odbywanych praktyk.

Po odbyciu praktyki studenci zobowiązani byli dostarczyć do biura projektu pełną dokumentację, która następnie poddawana była szczegółowej analizie przez opiekuna praktyki, który decydował o jej zaliczeniu i końcowej ocenie praktyki. Końcowa ocena wystawiana była na podstawie oceny opiekuna ze strony placówki, w której odbywała się praktykę, zgodnie z następującymi kryteriami:

- ocenę **bardzo dobrą** otrzymuje student wtedy, gdy zrealizował wszystkie cele i zadania wytyczone przez program praktyk pedagogicznych, nawiązał świetny kontakt z dziećmi i młodzieżą, wykazał się inicjatywą własną i predyspozycjami do pracy w zawodzie nauczyciela;
- oceny **dobra i dostateczna** mają zastosowanie, gdy student nie ze wszystkich obowiązków wywiązywał się prawidłowo i zdarzały mu się błędy oraz potknięcia w wypełnianiu obowiązków narzuconych przez opiekuna praktyk. Przy różnicowaniu oceny dobrej i dostatecznej warto wziąć pod uwagę starania studenta, stosunek do wypełniania obowiązków w placówce oświatowej i do pouczeń i rad kierowanych ze strony opiekuna praktyk;
- jeżeli student nie wywiązał się ze swoich obowiązków, powinien otrzymać ocenę **niedostateczną**. Taka ocena należy się studentowi, który nie przygotowywał się należycie do zajęć bądź nie przeprowadził zajęć zgodnie z wytycznymi w programie praktyk pedagogicznych. Ocena taka jest jednoznaczna z niezaliczeniem praktyk.

Uczelniany koordynator praktyk brał również pod uwagę opinię hospitantą oraz dostarczoną przez studenta dokumentację:

1. **Sprawozdanie z praktyk**, zawierające uwagi do pracy własnej oraz autoanalizę współpracy z opiekunem;
2. **Harmonogram** odbytej praktyki;
3. **Opis placówki**, w której odbyła się praktyka;
4. **Scenariusze/konspekty** zajęć prowadzonych przez studenta (podpisane przez opiekuna praktyk);
5. **Protokoły** z zajęć obserwowanych przez praktykanta, a także zajęć, w których praktykant asystował;
6. **Opinia końcowa** w wersji opisowej, sporządzona przez nauczyciela-opiekuna praktyk, zakończona **oceną** i podpisana przez dyrektora placówki;
7. Wypełniony prawidłowo **dzienniczek praktyk**.

Studentzi, którzy wyróżnili się na praktyce, mogli dostać od dyrektora placówki (na wniosek opiekuna) dodatkowe referencje, dzięki którym będą mogli lepiej zaprezentować się przed przyszłym pracodawcą.

Po zakończeniu praktyk przez wszystkich studentów, organizowane było spotkanie podsumowujące praktykę, na którym koordynator praktyk omawiał ze

studentami ich udział w praktyce. Celem spotkania była m.in. integracja doświadczeń nabytych przez studentów podczas praktyk z ich wiedzą pedagogiczną oraz zachęcanie do dalszego kształtowania własnego rozwoju zawodowego.

Podczas trzech edycji projektu w praktyki ukończyło z pozytywnym wynikiem 95 osób ze 114, które zostały zakwalifikowane do projektu, pozostałe osoby z różnych przyczyn przerwały udział w projekcie jeszcze przed przystąpieniem do praktyk, lecz po zaliczeniu cyklu warsztatów (m.in. rezygnacja ze studiów, problemy osobiste, skreślenie z listy studentów). Warsztaty odbywały się każdorazowo w okresie lutyczerec, równoległe z przedmiotami metodycznymi, natomiast pierwsza praktyka odbywała się po przerwie międzysemestralnej (w okresie wrzesień-listopad), po której część osób zrezygnowała z udziału w projekcie. W dwóch przypadkach, po zaliczeniu części praktyk, studenci podjęli decyzję o zmianie specjalności studiów, a co za tym idzie, przegrali udział w projekcie i rozpoczęli praktyki zgodne z nową specjalnością (jeden student filologii angielskiej i jedna studentka pedagogiki). Jest to niewątpliwie pozytywny aspekt udziału tych osób w projekcie, gdyż zdały sobie sprawę, że nauczanie nie jest ich powołaniem i nie odnajdą się w zawodzie nauczyciela. To właśnie celem praktyk (zgodnie z programem) jest wyłonienie studentów chcących pracować w zawodzie nauczyciela oraz gotowych do takiej pracy i zmotywowanych do dalszego kształcenia w tym zakresie.

Udział w projekcie zakończyło łącznie **95 studentów/studentek**:

- w roku akademickim 2011/2012 (I edycja projektu) – 42 studentów/studentek, w tym 34 studentek pedagogiki i 8 studentów/studentek filologii angielskiej (7 kobiet i 1 mężczyzna);
- w roku akademickim 2012/2013 (II edycja projektu) – 24 studentów/studentek, w tym 17 studentek pedagogiki i 7 studentów/studentek filologii angielskiej (6 kobiet i 1 mężczyzna);
- w roku akademickim 2013/2014 (III edycja projektu) – 30 studentek, w tym 28 studentek pedagogiki i 2 studentki filologii angielskiej.

Nowy Program Praktyk Pedagogicznych – innowacje w organizacji praktyk

Praktyki pedagogiczne, obok przygotowania teoretycznego, stanowią ważny element przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela, więc „powinny całościowo angażować kandydata do zawodu w proces dydaktyczno-wychowawczy”⁵⁶. Dlatego tak istotne jest ciągłe udoskonalanie systemu praktyk pedagogicznych i dostosowywanie ich do zmieniającej się rzeczywistości i potrzeb studentów. Wychodząc z takiego założenia, w Wyższej Szkole Humanitas, dzięki wsparciu finansowemu Unii Europejskiej powstał innowacyjny Program Praktyk Pedagogicznych. Jakie zmiany, w stosunku do poprzedniego modelu realizacji praktyk, zostały wprowadzone w nowym programie?

Przede wszystkim program nakłada więcej obowiązków na uczelnię wyższą i koordynatora praktyk z jej ramienia. Program zakłada obowiązek hospitacji każdego studenta przez specjalistów z uczelni, po praktykach odbywa się spotkanie podsumowujące dla wszystkich zainteresowanych stron, aby praktykanci nie zostali pozbawieni informacji zwrotnej na swój temat oraz aby można było opracować wnioski na przyszłość, w celu ulepszenia praktyk.

W trakcie praktyk odbywają się także konsultacje dla praktykantów. Koordynatorzy praktyk pełnią dyżury dla studentów, by mogli oni zwrócić się z każdym problemem czy pytaniem. Opiekunowie praktyk otrzymują wynagrodzenie za opiekę nad praktykantami, co sprawia, że czują się bardziej odpowiedzialni za przebieg praktyk.

Uczelnia organizuje również warsztaty dla studentów przed rozpoczęciem praktyk oraz dla opiekunów praktyk w celu zwiększenia ich kompetencji dydaktycznych, wychowawczych, informatycznych i innych. Uczestnicy zostają wyposażeni w materiały szkoleniowe, podsumowujące warsztaty, stanowiące teoretyczne ujęcie zadań i ćwiczeń wykonywanych w ich trakcie. Studenci otrzymują dodatkowo poradniki, które pomagają im w przygotowaniu się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Ważną innowacją stanowi odbywanie części praktyk pod okiem pedagoga czy psychologa pracującego w placówce. Studenci znaczną część praktyk spędzają na samodzielnym prowadzeniu zajęć, biorą udział we wszystkich zajęciach nauczyciela w placówce, m.in. w spotkaniach z rodzicami, w uroczystościach szkolnych itp.

Praktyki kładą również nacisk na międzykulturowe nauczanie, wykorzystywanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej w szkołach i przedszkolach, a także na

⁵⁶ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, cyt. wyd., s. 68.

dokładne planowanie zajęć i ich dokumentowanie. Ponadto przywiązuje się wagę do utrwalenia wiadomości dotyczących podstawy programowej i prawa oświatowego, jak również zyskania wiedzy na temat doskonalenia zawodowego i szukania pracy w zawodzie nauczyciela. Postuluje się także szeroko zakrojoną indywidualizację nauczania, dbałość o różne potrzeby edukacyjne dzieci/uczniów, wprowadzenie w zagadnienie autorskich programów nauczania, przeciwdziałania dyskryminacji w szkole czy przedszkolu oraz w sposoby radzenia sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela.

Program praktyk w trakcie realizacji projektu został zaktualizowany, w związku z wprowadzeniem w szkolnictwie wyższym w roku akademickim 2013/2014 Krajowych Ram Kwalifikacji. Cele i efekty kształcenia zostały zdefiniowane w aspekcie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych studentów. Przyjmuje się, że student, który zakończy praktykę z oceną pozytywną, osiągnie zakładane efekty.

Minimalny wymiar praktyk pedagogicznych wynika wprost z przepisów obowiązującego prawa, zawartych w aktach przytoczonych w pierwszej części opracowania. Zgodnie z załącznikiem do rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć), co jest normą na studiach I stopnia, obejmuje realizację modułów I – III. Z opisu tych modułów wynika, że minimalny wymiar praktyk wynosi 150 godzin. Wyższa Szkoła Humanitas, dla podniesienia jakości i efektywności praktyk, w innowacyjnym Programie przewidziała 200 godzin praktyk pedagogicznych w podziale na dwie praktyki. Program określa dokładnie, jak należy wykorzystać godziny przeznaczone na praktyki i podaje konkretne cele praktyk, zgodnie z wnioskami z analiz i badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Tabela 4: Szczegółowy rozkład godzin praktyk z podziałem na zadania

PEDAGOGIKA	
Przedszkole	Szkoła podstawowa
<p>100 godzin, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 godzin na zapoznanie się z dokumentacją placówki, ze statutem instytucji oraz na utrwalenie wiedzy o podstawie programowej, poznanie zmian zaproponowanych przez reformę oświatową itp.; • 20 godzin na obserwację zajęć, przyglądanie się zajęciom prowadzonym przez opiekuna praktyk bądź też innego nauczyciela; • 25 godzin na asystowanie w zajęciach, na obserwację połączoną z pomocą w prowadzeniu zajęć (np. z przygotowaniem pomocy dydaktycznych) • 50 godzin na prowadzenie zajęć własnych. 	<p>100 godzin, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 godzin na zapoznanie się z dokumentacją placówki, ze statutem instytucji, z planami wychowawczymi, systemami oceniania, biblioteką itp. oraz na utrwalenie wiedzy o podstawie programowej, poznanie zmian zaproponowanych przez reformę oświatową itp.; • 20 godzin na obserwację zajęć, przyglądanie się zajęciom prowadzonym przez opiekuna praktyk bądź też innego nauczyciela; • 20 godzin na asystowanie w zajęciach, na obserwację połączoną z pomocą w prowadzeniu zajęć (np. z przygotowaniem pomocy dydaktycznych, sprawdzeniem prac domowych, oceną postępów uczniów, ze współudziałem w zabawach dzieci, z uczestniczeniem w zajęciach wyrównawczych) ; • 30 godzin na prowadzenie zajęć własnych; • 10 godzin w świetlicy szkolnej; • 10 godzin współpracy z pedagogiem/ psychologiem szkolnym i na udział w zespole ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej i innych zespołach zadaniowych (organizacja tych godzin wynika ze specyfiki pracy placówki i pozostaje w gestii dyrektora).
FILOLOGIA ANGIELSKA	
Szkoła podstawowa	Gimnazjum
<p>100 godzin, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 godzin na zapoznanie się z dokumentacją placówki, ze statutem instytucji, z planami wychowawczymi, systemami oceniania, biblioteką itp. oraz na utrwalenie wiedzy o podstawie programowej, poznanie zmian zaproponowanych przez reformę oświatową; • 25 godzin na obserwację zajęć, przyglądanie się zajęciom prowadzonym przez opiekuna praktyk bądź też innego nauczyciela; • 25 godzin na asystowanie w zajęciach, na obserwację połączoną z pomocą w prowadzeniu zajęć (np. z przygotowaniem pomocy dydaktycznych, sprawdzeniem prac domowych, oceną postępów uczniów, ze współudziałem w zabawach dzieci); • 30 godzin na prowadzenie zajęć własnych; • 15 godzin pracy z pedagogiem/ psychologiem, pracy w zespołach problemowo-zadaniowych i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. 	<p>100 godzin, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 godzin na zapoznanie się z dokumentacją placówki, ze statutem instytucji, z planami wychowawczymi, systemami oceniania, biblioteką itp. oraz na utrwalenie wiedzy o podstawie programowej, poznanie zmian zaproponowanych przez reformę oświatową itp.; • 25 godzin na obserwację zajęć, przyglądanie się zajęciom prowadzonym przez opiekuna praktyk bądź też innego nauczyciela; • 25 godzin na asystowanie w zajęciach, na obserwację połączoną z pomocą w prowadzeniu zajęć (np. z przygotowaniem pomocy dydaktycznych, sprawdzeniem prac domowych, oceną postępów uczniów, ze współudziałem w zabawach dzieci); • 30 godzin na prowadzenie zajęć własnych; • 15 godzin pracy z pedagogiem/ psychologiem, pracy w zespołach problemowo-zadaniowych i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Kolejna innowacja to położenie nacisku na autoewaluację pracy praktykanta i sformułowanie ankiety autoewaluacji dla studentów (zamieszczonej w załącznikach). Program zakłada także bardziej partnerską relację opiekuna z praktykantem – mogą oni wspólnie poczynić pewne ustalenia i ustalić dokładny plan pracy.

Zaleca się również sprawiedliwe ocenianie praktykantów przez opiekunów i niezaliczanie praktyk w przypadku, gdy student nie zasłużył na ocenę pozytywną. Program wprowadza także nowatorską zasadę dotyczącą opiekuna praktyk – musi on pracować co najmniej 5 lat w zawodzie nauczyciela i być nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym, aby podjąć się opieki nad praktykantem.

Podsumowując, niniejszy program praktyk znacznie różni się od obowiązujących obecnie programów. Jest innowacyjny w zakresie obowiązków uczelni wyższej wobec praktykanta, w zakresie zadań realizowanych przez studenta na praktykach, w zakresie ewaluacji pracy studenta, a także w zakresie współpracy ze specjalistami z psychologii i pedagogiki w placówce oświatowej. Program porusza także zagadnienia, których nie było dotychczas w programach, lub które były zbyt słabo zasygnalizowane: stosowanie technologii informacyjnej, przeciwdziałanie dyskryminacji, z którą spotykają się dzieci, młodzież i nauczyciele, nauczanie wielokulturowe, nauczanie w oparciu o autorskie programy nauczania, indywidualizację nauczania.

Summary:

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu

„Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych
w Wyższej Szkole Humanitas”

Anna Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Anna Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”

Oświata zawsze w jakimś zakresie jest częścią ładu społecznego, a jednocześnie ten ład odzwierciedla i go tworzy. Pod koniec XX wieku w Polsce podważona została doktryna edukacji adaptacyjnej, która przede wszystkim miała na celu przystosowanie dzieci i młodzieży do panujących warunków społecznych, politycznych i ekonomicznych. Jednak jej negatywne pozostałości w dalszym ciągu obserwujemy w polskich szkołach – w postaci różnych zjawisk patologicznych⁵⁷. Sposób funkcjonowania zawodowego nauczycieli jest warunkowany nie tylko kwestiami merytorycznymi. Ważne znaczenie mają indywidualne cechy, predyspozycje, a także światopogląd i prezentowane postawy. W kontaktach interpersonalnych z wychowankami niezwykle istotną rolę odgrywa sposób, w jaki nauczyciel się z nimi komunikuje. Bariery w komunikacji mogą ograniczyć kontakt i w rezultacie uniemożliwić realizację procesu kształcenia. Brak powiązania teorii z praktyką pedagogiczną owocuje powstaniem swoistej schizofrenii oświatowej, pogłębionej po wprowadzeniu w kształceniu przyszłych nauczycieli systemu bolońskiego, który najczęściej prowadzi do spłylenia wiedzy metodycznej. Zmiany o charakterze społecznym, gospodarczym i technicznym sprawiają, że narasta różnica między przygotowaniem a faktycznym wykonywaniem danego zawodu. W zawodzie nauczycielskim jest to tym bardziej widoczne, że oczekiwania społeczne nastawione są nie tyle na sukcesy samego wykonującego pracę pedagogiczną, ile na odpowiednie przygotowanie przez niego młodego pokolenia. Pedagog ma więc przygotowywać do tego, co będzie za kilka lat, a nie do sytuacji obecnej. Pociąga to za sobą różne spojrzenia na sposób kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także na oczekiwania związane z pełnionymi przez niego funkcjami i posiadanymi kompetencjami. Dodatkowo gwałtowne przemiany społeczne i pojawiające się nowe zjawiska sprawiają, że szkoła powinna być miejscem przygotowującym młodego człowieka do korzystania z ofert

⁵⁷ Por.: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Żak, Warszawa 1997.

innych kultur, szybszego rozwoju techniki i nauki, przy jednoczesnym docenianiu własnej tradycji. W związku z tym nauczycielom narzucane są nowe obowiązki, które wykraczają poza ich dotychczasowe wiadomości i umiejętności. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera sposób przygotowania kolejnych pokoleń nauczycieli. Rola praktyk studenckich w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu jest czymś, co nie powinno być kwestionowane. Nabywanie doświadczenia od doświadczonych nauczycieli, poznawanie w praktyce problemów wychowawczych i dydaktycznych, z koniecznością ich bieżącego rozwiązywania, nie jest możliwe do kompleksowego poznania w sali uczelnianej.

O zdolności nauczyciela do realizacji szeroko pojętych funkcji i zadań edukacyjnych decyduje przygotowanie go do tego, aby był:

- dobrym specjalistą, który potrafi również budzić wśród wychowanków zainteresowania naukowe oraz wdrażać ich do samodzielnego uczenia się;
- osobą, która chce i potrafi wykorzystywać w toku pracy zdobycze techniki;
- dobrym wychowawcą, posiadającym umiejętność nawiązywania kontaktu zarówno z uczniami, jak i z ich rodzicami;
- otwarty na postęp naukowy, pedagogiczny, społeczny i kulturowy;
- aktywność nauczyciela nie może ograniczać się jedynie do obszaru klasy czy szkoły. Konieczna jest szersza działalność edukacyjna, powiązana z placówkami pozaszkolnymi;
- nauczyciel powinien prezentować wartościową osobowość⁵⁸.

W tej sytuacji w sposób szczególny powinno się podchodzić właśnie do praktyk pedagogicznych, które mogą pomóc studentom przygotować się do sprawnego funkcjonowania w klasie szkolnej. Szkoły wyższe, przygotowujące przyszłych nauczycieli, mają w zakresie opracowania programów praktyk sporą autonomię. Jedyne wspólne, o charakterze ogólnym, regulacje zawarte są w treści określonych aktów prawnych. Niestety praktyki są często traktowane jako konieczny dodatek, wymóg ministerialny do siatki godzin dla studentów, którzy ten czas mogliby wykorzystać na poznanie niezbędnej wiedzy teoretycznej w murach swoich uczelni. Najczęściej takie podejście prezentowane jest przez osoby, które patrzą na

⁵⁸ Szerzej wymienione funkcje prezentuje S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja, s. 444-445.

przygotowanie przyszłych nauczycieli jedynie z perspektywy katedry uniwersyteckiej, a same nie miały okazji zmierzyć się z sytuacją „bycia nauczycielem”.

Ważne jest zatem z jednej strony analizowanie opracowanych w szkołach wyższych programów praktyk pedagogicznych, z drugiej strony sprawdzanie sposobu ich realizowania i osiąganych efektów. W opracowanym tekście prezentuję analizę jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych realizowanych na polskich uczelniach oraz opisuję kwestie dotyczące dostosowania programów praktyk pedagogicznych do potrzeb rynku pracy i uwarunkowań regionalnych. Prezentowane analizy zostały przygotowane na podstawie raportów opracowanych na bazie wyników badań zrealizowanych w Wyższej Szkole Humanitas.

Jakość i efektywność istniejących programów praktyk pedagogicznych realizowanych na polskich uczelniach⁵⁹

Jednym z elementów projektu *Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas* była realizacja badań z zastosowaniem metod o charakterze ilościowo-jakościowym, co umożliwiło uzyskanie komplementarnego obrazu badanego wycinka opracowanej problematyki badawczej⁶⁰.

Pierwszym etapem badań była analiza *desk-research*, stanowiąca jednocześnie niezbędny wstęp do przeprowadzenia dalszych badań oraz zbudowania szerokiego kontekstu teoretycznego. Pogłębiona analiza obejmowała wszystkie obowiązujące ustawy oraz rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, regulujące sposób osadzenia praktyk w toku studiów oraz strategię wojewódzkie i ogólnopolskie. Analizie zostały poddane programy praktyk realizowanych wybranych uczelniach w kraju – co przyczyniło się do zdiagnozowania ich słabych stron i atutów, a następnie sformułowania wniosków związanych z projektowaniem programów praktyk. Analizowane programy pochodziły zarówno ze szkół publicznych, jak i niepublicznych prowadzących kształcenie na kierunkach: pedagogika (specjalność zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym lub pokrewne) oraz filologia angielska (specjalność

⁵⁹ Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych. Opracowany w ramach projektu *Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas*. Sosnowiec 2011, Wyższa Szkoła Humanitas; Raport z analizy *desk-research* programów praktyk pedagogicznych. Opracowany w ramach projektu *Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas*, Sosnowiec 2011, Wyższa Szkoła Humanitas.

⁶⁰ Raport z analizy *desk-research* programów praktyk pedagogicznych, s. 7-8.

nauczycielska). Analizie poddano 6 programów praktyk śląskich uczelni w przypadku filologii angielskiej oraz 10 programów praktyk śląskich uczelni w przypadku pedagogiki. W celu zwiększenia próby badawczej, co miało umożliwić uzyskanie szerszego oraz bardziej zróżnicowanego materiału empirycznego, do udziału w badaniu dobrano również (z wykorzystaniem dwóch rankingów najlepszych uczelni prezentowanych w czasopiśmie *Perspektywy* z 2010 roku) uczelnie spoza Śląska, na których realizowane są analogiczne kierunki i specjalności. Na podstawie analizy „Rankingu uczelni akademickich” oraz „Rankingu niepublicznych uczelni magisterskich” wybrano 10 uczelni (w przypadku pedagogiki) oraz 6 uczelni (w przypadku filologii angielskiej) zajmujące najwyższe miejsca w obu zestawieniach. Następnie do wskazanych podmiotów skierowano prośbę o udostępnienie programów praktyk, przy czym nie wszystkie uczelnie zgodziły się na przekazanie takich danych. Wobec powyższego zaproszenia wysyłano do tych szkół, które zajmowały kolejne miejsca w odpowiednich rankingach⁶¹.

W raportach posłużono się również najbardziej aktualnymi informacjami zawartymi w literaturze przedmiotu.

Najważniejszym aktem prawnym, analizowanym przez autorów raportu⁶², była Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, w której znajdujemy zapis, iż to minister właściwy dla spraw szkolnictwa wyższego określa w rozrządzeniach między innymi wymiar praktyk dla poszczególnych form studiów oraz standardy kształcenia przyszłych nauczycieli – w tym praktyki pedagogiczne (zarówno ich wymiar, jak i sposób organizacji). To co istotne, z punktu widzenia osadzenia praktyk w toku studiów, to podkreślenie w zapisie, że odbywanie praktyk należy do obowiązków studenta⁶³. Najstarsze z analizowanych Rozporządzeń Rady Ministrów (z dnia 12 sierpnia 1991 r.)⁶⁴ – nadal aktualne – określa z kolei kompetencje uczelni wyższych odnośnie planowania praktyk. Wszystkie szkoły wyższe przygotowujące przyszłych nauczycieli są zobowiązane do sprawowania nadzoru dydaktyczno-wychowawczego oraz organizacyjnego nad przebiegiem praktyk. Jest to jednocześnie zapis wskazujący na autonomię szkół wyższych w zakresie formy, miejsca odbywania

⁶¹ *Raport z analizy desk-research programów praktyk pedagogicznych*, s. 39-40.

⁶² Tamże, s. 15 i nast.

⁶³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. nr 164, poz. 1365), <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2005-164-1365> (data dostępu: 23.02.2014).

⁶⁴ Podaję za : Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 1991 r. w sprawie studenckich praktyk zawodowych (Dz. U. z dnia 19 sierpnia 1991 r.), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910730323>, (data dostępu: 23.02.2014).

praktyk oraz czasu ich trwania⁶⁵. Minimalna liczba godzin praktyk (łącznie co najmniej 180 godzin) została ustanowiona zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku⁶⁶, w sprawie standardów kształcenia nauczycieli⁶⁷. Problematyka praktyk pedagogicznych została podjęta również w treści Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2006 roku w sprawie dokumentacji przebiegu studiów (w dokumencie tym znalazł się m.in. opis procedur formalnych związanych z uzyskaniem zaliczenia praktyk)⁶⁸, a także w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia⁶⁹.

Dokonane analizy umożliwiły autorom raportu dookreślenie wymogów stawianych przed szkołami wyższymi w zakresie przygotowania i realizowania praktyk. Dzięki temu był możliwy kolejny etap analiz – opracowanych już w odniesieniu do konkretnych programów praktyk pedagogicznych realizowanych na wybranych uczelniach. Dobrane kategorie analityczne miały na celu umożliwienie dokonania porównania wszystkich zebranych programów praktyk, a następnie – w odniesieniu do każdej z kategorii analitycznych – miały pomóc zidentyfikować ich słabe oraz mocne strony. Na podstawie przygotowanego raportu opracowałam ogólne zestawienie w odniesieniu do wyłonionych analizowanych kategorii. Szczegółowe dane tabela 1. *Zestawienie wybranych analizowanych kategorii oraz wskazywanymi deficytami – istotnymi w kontekście przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli w trakcie realizowanych praktyk.*

Program praktyk pedagogicznych to ogólne wytyczne, sformułowane w danej szkole wyższej, z uwzględnieniem obowiązujących przepisów prawnych, otrzymywane

⁶⁵ Warto w tym miejscu wskazać różnice w zaleceniach dla uczelni państwowych, które – zgodnie z rozporządzeniem – są zobowiązane do pokrywania pewnych kosztów związanych z praktykami studentów, np. wypłaty dodatkowych świadczeń dla nauczycieli w szkołach i placówkach, w których odbywają się praktyki.

⁶⁶ Podaję za: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, http://www.pdb.univ.gda.pl/pliki/standardy_ksztalcenia_nauczycieli.pdf (data dostępu: 23.02.2010).

⁶⁷ Tu również zostały sformułowane ogólne cele praktyk.

⁶⁸ Podaję za: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2006 w sprawie dokumentacji przebiegu studiów (Dz. U. z dnia 8 grudnia 2006 r.) http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/15/58/1558/20061102_rozporzadzenie_dokumentcja.pdf (data dostępu: 23.02.2014)

⁶⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia (Dz. U. nr 164, poz. 1166). Wskazane zostały miejsca, w których mogą się odbywać praktyki.

przez studentów oraz (nie zawsze) nauczycieli-opiekunów praktyk. Zawartość programu staje się więc wyznacznikiem przebiegu praktyk, zbiorem wskazań, zadań do realizacji. Analiza danych zebranych podczas badań przeprowadzonych wśród studentów i nauczycieli-opiekunów praktyk wykazała, że niejednokrotnie jedyne otrzymywane informacje na temat tego, co student jest zobowiązany zrealizować w trakcie praktyk to właśnie program. Można zatem przyjąć, że w dużej mierze merytoryczny sposób opracowania programu oraz klarowność informacji otrzymywanych przez studentów może warunkować jakość realizowanych praktyk pedagogicznych. Zatem by móc przygotować wartościowy program warto przeanalizować jak są one budowane, i jakie informacje otrzymują studenci w różnych szkołach wyższych. Autorzy raportu rozpoczęli analizy od wyłonienia kategorii, które uznali za istotne do uwzględnienia. Z jednej strony odnosiły się do ogólnych założeń praktyk pedagogicznych – jak na przykład formułowane cele – z drugiej związane były z określonymi działaniami organizacyjnymi, które student i nauczyciel-opiekun praktyk powinien znać w momencie, gdy rozpoczynają się praktyki pedagogiczne.

Pierwszym analizowanym komponentem były cele. Sposób realizacji celów warunkuje efektywność kształcenia, ale również losy edukacyjne i życiowe⁷⁰ (tu w dużej mierze zawodowe) przyszłych nauczycieli. Ważne jest zatem, jak sformułowane są cele stawiane przed studentami. Szczegółowe cele praktyk mogą się różnić w zależności od kierunku studiów. Autorzy raportu analizowali programy przeznaczone dla studentów, przyszłych nauczycieli różnych specjalności. Zakładali, że w przypadku filologii angielskiej programy będą skoncentrowane na celach związanych z efektywnym przekazywaniem wiedzy oraz pogłębieniem kompetencji lingwistycznych i nabywaniem umiejętności dydaktyczno-wychowawczych w pracy z uczniami o zróżnicowanych predyspozycjach. Z kolei w przypadku pedagogiki szczególny nacisk powinien zostać położony na zdobycie doświadczenia praktycznego z zakresu umiejętności wychowawczych (doświadczenie w pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych itp.)⁷¹. Tymczasem autorzy programów najczęściej posługują się bardzo ogólnymi sformułowaniami, nagminnie wykorzystują niejednorodne pojęcia, co w efekcie prowadzi do zróżnicowanego ich rozumienia i interpretacji. Z pewnością

⁷⁰ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 34.

⁷¹ Por.: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych.*, s. 19.

w tego typu programach można oczekiwać bardziej precyzyjnego, zoperacjonalizowanego języka. Autorzy raportu wskazali trzy najczęściej powtarzające się cele praktyk (na przykład: poznanie specyfiki pracy w różnych typach szkół i placówek). Jednocześnie wykazali szereg obszarów, które powinny być wskazane w celach praktyk, ale nie znalazły się w ani jednym analizowanym dokumencie. Oprócz tych zamieszczonych w tabeli 1 podkreślono, że w programach nie zwrócono uwagi na ocenę oraz swego rodzaju autorefleksję studentów (tu były brane pod uwagę takie kategorie analityczne, jak: nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania zajęć z opiekunem praktyk czy rozpoznanie własnych predyspozycji zawodowych w różnych zakresach działania pedagogicznego). Znalazło to swoje potwierdzenie także w trakcie analizy przewidywanych efektów praktyk – tylko w kilku programach znalazły się informacje o konieczności nabywania przez studentów umiejętności autorefleksji oraz analizy własnej pracy. W programach nie poruszano również kwestii związanych z nabyciem umiejętności rozwiązywania problemów o charakterze wychowawczym, czy radzenia sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi.

Kolejne z omawianych elementów praktyk odnoszą się do kwestii związanych z ich organizacją. Wyróżniłam sześć analizowanych kategorii: samodzielne prowadzenie zajęć przez praktykanta, ogólny wymiar godzin praktyk, podział na poszczególne zadania, nadzór nad praktykami oraz obowiązki opiekuna i studenta. Szczegółowe instrukcje w odniesieniu do wszystkich wymienionych kategorii mają szczególne znaczenie ze względu na przebieg praktyk pedagogicznych oraz ich jakość. Jednak, jak wykazali autorzy analiz, najczęściej właśnie w tym zakresie są poważne braki – zwłaszcza w sytuacji dookreślenia ram czasowych przebiegu praktyki, czy godzinowego podziału na poszczególne zadania.

Warto wskazać jeszcze jeden typ aktywności – nie zamieszczony w tabeli – który jest konsekwentnie powtarzany we wszystkich programach. Są to formalne wymagania związane z przestrzeganiem przez studentów zasad odbywania praktyk określonych przez uczelnię, przestrzeganiem ustalonych przez organizatora praktyki porządku i dyscypliny pracy, a także prowadzeniem dziennika praktyk pedagogicznych.

Autorzy raportu po przeanalizowaniu szeregu programów praktyk dostrzegają nie tylko ich braki, ale również wskazują na dobry przykład – rozwiązań opracowanych na Uniwersytecie Warszawskim. Określenie zostały tam szczegółowe zasady organizowania oraz realizacji praktyk, ale także opracowano i wystosowano listy do

dyrekcji szkół i opiekunów oraz stworzono, tzw. *ABC opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole* oraz *ABC praktykanta - organizacja pracy studenta na praktykach*⁷². Przykładanie szczególnej uwagi do praktyk jest widoczne również w fakcie obligatoryjnego przygotowania przez studentów, tzw. portfolio, w którym, w sposób systematyczny, mają być gromadzone konspekty, scenariusze lekcji, materiały związane z realizacją poszczególnych zadań (opatrzone komentarzem nauczyciela-opiekuna praktyk oraz własnym), a także artykuły z literatury fachowej.

⁷² W opracowaniu wskazane zostały wszelkie obowiązki opiekunów oraz studentów, m.in. dotyczące współpracy opiekunów ze strony uczelni z opiekunami ze strony placówek, obowiązków opiekunów wobec studentów, ich kompetencji, roli studenta. Por.: Tamże, s. 23-24.

Tabela 1. Zestawienie wybranych analizowanych kategorii ze wskazywanymi deficytami – istotnymi w kontekście przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli w trakcie realizowanych praktyk

Kategoria analityczna		Najczęściej występujące	Wskazywane braki – deficyty w zakresie wyróżnionych kategorii
Cele praktyk		<p>sformułowane cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umiejętności planowania, prowadzenia oraz dokumentowania zajęć; • wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce; • poznanie specyfiki pracy w różnych typach szkół i placówek 	<p>nieformułowanie w analizowanych programach istotnych z punktu widzenia przygotowania zawodowego celów, takich jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • konieczności poszerzenia przez studentów wiedzy na temat programu nauczania; • poznawania wiedzy z zakresu prawa oświatowego; • przekazanie studentom informacji na temat przebiegu ścieżki awansu zawodowego nauczycieli; • wiadomości dotyczących placówek zajmujących się doskonaleniem pedagogów. • zdobywania przez studentów doświadczenia w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych; • uzyskania informacji na temat działających na danym terenie instytucji oświatowych czy psychologiczno-pedagogicznych; • nabywania przez studentów umiejętności diagnozowania potrzeb i możliwości językowych uczniów; • wypracowywania najbardziej efektywnych sposobów motywowania dzieci oraz pogłębienia znajomości psychiki dziecka;
Organizacja praktyk	Samodzielne prowadzenie zajęć przez praktykanta	Element wskazywany jako istotny do realizacji w większości analizowanych programów	
	Ogólny wymiar godzin praktyk	W większości studenci pedagogiki odbywają praktyki 8 tygodniowe	<ul style="list-style-type: none"> • brak sprecyzowania liczby godzin; • na kierunku filologia angielska – w blisko połowie programów zabrakło informacji na temat ich tygodniowego oraz godzinowego wymiaru;

Organizacja praktyk	Podział na poszczególne zadania		<ul style="list-style-type: none"> w większości programów nie dokonano podziału czasu praktyk na poszczególne zadania (a zatem na obserwację, asystowanie i samodzielne prowadzenie zajęć)
	Nadzór nad praktykami	Opiekun ze strony uczelni (pedagogika) bądź ze strony placówki, w której się one odbywały (filologia angielska)	<ul style="list-style-type: none"> brak w zakresie szkoleń dla opiekunów praktyk
	Obowiązki opiekunów	Obowiązki organizacyjne: wydanie skierowania na praktykę, rozdanie programów, ustalenie kontroli praktyki, oceny oraz terminu zaliczenia, czuwanie nad właściwym przebiegiem praktyki, zaliczenie praktyki na podstawie dokumentacji dostarczonej przez studenta, zapoznanie praktykanta z zasadami funkcjonowania placówki, procedurami i regulacjami prawnymi, ustalenie planu praktyk	<ul style="list-style-type: none"> bardzo istotne, a jednocześnie najrzadziej wskazywane w analizowanych programach praktyk obowiązki opiekunów (zarówno ze strony uczelni, jak i ze strony placówki) to: hospitowanie prowadzonych przez studenta zajęć, pełnienie roli mediatora w sprawach spornych, zorganizowanie spotkania informacyjnego dla studentów przed rozpoczęciem praktyk, zachęcanie do stosowania różnych metod dydaktycznych, udzielanie merytorycznych i metodycznych rad, przekazanie wskazówek i rad płynących z własnego doświadczenia, omówienie oraz ocena zajęć praktycznych
	Obowiązki studentów	Studenci odbywający praktykę najczęściej są zobowiązani do przedkładania dokumentów wymaganych do zaliczenia praktyk, poznania dokumentacji, zadań i struktury organizacyjnej placówki, konstruowania konspektów lekcji, planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć.	<ul style="list-style-type: none"> najrzadziej wskazywane obowiązki dotyczą spraw organizacyjnych, takich, jak: odbywanie spotkań wstępnych, czy zdobywanie arkuszy hospitacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych.*

Z kolei obszerny materiał o charakterze ilościowym jest pokłosiem przeprowadzonych badań z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego – techniki ankiety, którą zostali objęci zarówno studenci, jak i nauczyciele-opiekunowie praktyk. Celem prowadzonych badań było uzyskanie informacji na temat oceny praktyk pedagogicznych przez przyszłych nauczycieli języka angielskiego oraz edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Badaniami zostali objęci studenci publicznych i niepublicznych szkół wyższych z terenu województwa śląskiego. Ogółem 500 osób – z czego 150 studentów kierunku filologia angielska oraz 350 studentów kierunku pedagogika. Z kolei, grupa badanych nauczycieli – obejmująca łącznie 140 osób – składała się z osób zatrudnionych w różnego typu placówkach w Sosnowcu, zarówno w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, jak i szkołach ponadgimnazjalnych. Kwestionariusze ankiet – odrębne dla każdej z badanych grup – poddane zostały wcześniejszej standaryzacji. W każdym z nich tylko jedno pytanie miało charakter otwarty, pozostałe to pytania zamknięte (z określoną w kafeterii liczbą wariantów odpowiedzi). Kwestionariusze ankiet składały się z dwóch części – w pierwszej respondenci odpowiadali na pytania dotyczące przebiegu praktyk (studenci wyrażali opinie na temat odbytych praktyk, a nauczyciele na temat praktyk, które odbywają się w placówkach, gdzie są zatrudnieni). Druga część dotyczyła pożądanых, w opinii badanych, kierunków zmian praktyk pedagogicznych. W kwestionariuszach została umieszczona metryczka obejmująca u studentów wskazania płci i kierunku studiów, a w przypadku nauczycieli płci, wykształcenia, ukończonego kierunku studiów, stażu i miejsca pracy.

W tekście przedstawiam jedynie wybrane wyniki zrealizowanych badań, zanim jednak przejdę do ich omówienia, warto zarysować obszary tematyczne, będące pochodną sposobu skonstruowania problematyki badawczej oraz przygotowanego narzędzia adresowanego do obu grup respondentów. Studenci byli proszeni o wskazanie odpowiedzi dotyczących: źródeł informacji o praktykach, ich celów, funkcji oraz efektów, miejsca ich realizacji, odbytych form aktywności, ich czasu, nadzoru nad praktykami, obowiązków i dokumentacji. W drugiej części ankiety znalazły się analogiczne bloki tematyczne, przy czym, pytania dotyczyły oczekiwanych w tym zakresie zmian. Natomiast w ankiecie skierowanej do nauczycieli autorów interesowały kwestie: organizacji i miejsca praktyk, ich funkcji, celów oraz efektów, czasu ich

trwania, podejmowanych zwykle przez studentów aktywności, dokumentacji oraz obowiązków. Analogicznie – druga część ankiety została poświęcona na pytania ze wskazaniem pożądanego kierunku zmian.

Uzyskane wyniki badań powinny stać się istotnym składnikiem na etapie opracowania i weryfikowania programów pedagogicznych w szkołach wyższych. Warto zatem przytoczyć te szczególnie istotne, wskazujące jednocześnie na braki i niedociągnięcia, które są dostrzegane przez badane osoby.

Pierwszą istotną kwestią jest sposób doboru placówki, w której studenci odbywają praktyki. Zdecydowana większość respondentów (nieco ponad 90%) opowiada się za samodzielnym wyborem miejsca praktyk. Niespełna 10% badanych (odpowiednio – 8,1% oraz 9,1%) uważa, iż student powinien móc dokonać wyboru, ale spośród placówek wskazanych przez uczelnię, natomiast poglądy, iż to uczelnia powinna skierować studenta do konkretnej placówki podzielało nieliczne grono osób – 1,3% oraz 2% badanych. Taki rozkład danych jest związany przede wszystkim z logistycznym usytuowaniem miejsca odbywania praktyki z punktu widzenia studenta. Niesie jednak z sobą pewne niebezpieczeństwa, o których należy pamiętać, jak choćby brak możliwości kontroli przebiegu praktyk ze strony opiekuna z uczelni, czy brak możliwości udzielenia merytorycznego wsparcia – przy założeniu, że praktyki odbywają się w odległych od osadzenia szkoły wyższej miejscach.

Jak już wykazałam wcześniej, jednym z najistotniejszych elementów związanych z przygotowaniem studentów, ale również w pewnym zakresie nauczycieli-opiekunów do odbywania praktyk jest wyposażenie ich w niezbędne informacje, które warunkują zarówno ich przebieg organizacyjny, jak i rzutują na jakość i efekty całego procesu. W tym celu postawiono kilka pytań – zarówno studentom, jak i nauczycielom – dotyczących kwestii otrzymywanych informacji. Uzyskane wyniki wskazują, iż:

- niemal co czwarty student (odpowiednio 22% spośród badanych z filologii angielskiej oraz 37,54% z pedagogiki) nie otrzymał przed rozpoczęciem praktyk wystarczających informacji do ich odbycia;
- niepokojący jest brak udziału studentów w spotkaniach organizacyjnych poprzedzających odbywanie praktyk – uczestniczyło w nich tylko 37,7% studentów pedagogiki;

- prawie co piąty z badanych studentów na obu kierunkach deklaruwał, iż nie otrzymał informacji na temat celów praktyk – co jest istotne w kontekście zawartości celów praktyk w przygotowanych przez szkoły wyższe programach;
- wśród wskazywanych źródeł informacji na temat organizacji praktyk dominuje opiekun praktyk ze strony uczelni (67,3% studentów filologii i 48,6% pedagogiki), materiały internetowe zamieszczone na stronie uczelni (analogicznie 22,7% i 27,4%) oraz inni studenci (24,7% i 24,3%), natomiast materiały informacyjne – przygotowane przez ich macierzyste uczelnie nie były zbyt często wskazywane jako źródło informacji (16,7% wśród studentów filologii oraz 10,9% wśród studentów pedagogiki).

Z kolei nauczyciele:

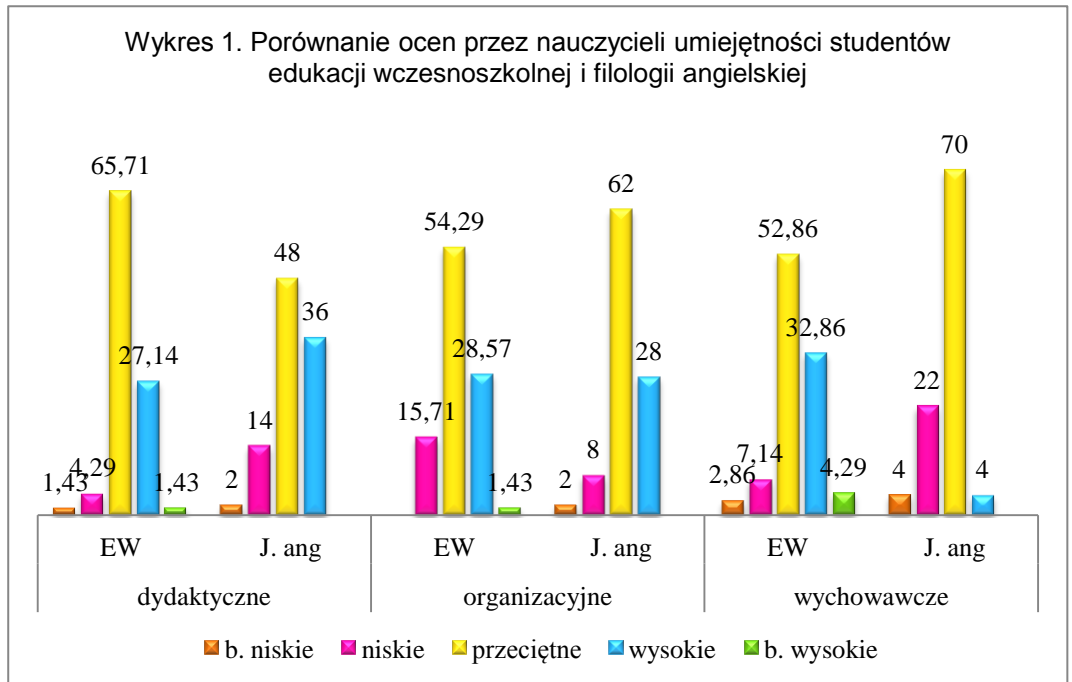
- najczęściej dowiadywali się na temat organizacji praktyk od dyrektora placówki (61,4%) bądź od samych studentów;
- materiały przygotowane w szkole wyższej były źródłem informacji wskazywanym przez niespełna 19% respondentów. Bardzo rzadko zaznaczany był również bezpośredni kontakt z opiekunem praktyk ze strony uczelni. W tej sytuacji trudno się dziwić, że nauczyciele poproszeni o ocenę sposobu przekazywania informacji o praktykach najczęściej zaznaczali ocenę średnio (wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej 64,3%, wśród anglistów 62%), ale spora liczba osób badanych zazaczyła również oceny negatywne – spośród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej 15,7% (ocena nisko) oraz nauczycieli języka angielskiego 10% („nisko”) i 6% („bardzo nisko”);
- wśród wskazywanych jako pożądane form pozyskiwania informacji na temat praktyk były materiały informacyjne (wśród nauczycieli języka angielskiego 42%, wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej 65,7%). Bardzo często wskazywana była też potrzeba bezpośredniego kontaktu z opiekunem ze strony uczelni (analogicznie 32% oraz 27,1%).

Zarówno nauczyciele, jak i studenci byli zgodni, że istotne jest precyzyjne określanie i informowanie o celach praktyk – wypowiedziało się tak ponad 72% studentów i niemal 70% badanych nauczycieli. Jest to szczególnie istotne w kontekście kolejnych odpowiedzi, w których nauczyciele podkreślają znaczenie celów praktyk,

które za najważniejszy element informacji o praktykach uznało 90% nauczycieli języka angielskiego oraz 94,3% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Interesujących wniosków dostarcza analiza danych dotyczących oczekiwań studentów i nauczycieli w kwestii organizacji praktyk – w zakresie podziału czasu przeznaczanego na poszczególne działania w trakcie praktyk. Nauczyciele częściej opowiadali się za koniecznością precyzyjnego określenia czasu trwania poszczególnych działań.

Istnieje również rozbieżność opinii między badanymi studentami a nauczycielami w zakresie oceny wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycieli. Nauczyciele byli w tym zakresie bardziej krytyczni. Nauczyciele języka angielskiego najwyżej oceniali umiejętności językowe studentów (4% oceniło je bardzo wysoko, 50% wysoko). Uznałam za interesujące porównanie dodatkowo ocen przyznawanych przez nauczycieli poszczególnym grupom studentów (por. wykres 1). Wybrałam w tym celu trzy podstawowe kategorie, które rzutują na sposób funkcjonowania zawodowego nauczycieli umiejętności: dydaktyczne, organizacyjne i wychowawcze. W przypadku ocen obu grup studentów w sposób zdecydowany dominowały noty przeciętnie. Nauczyciele języka angielskiego byli znacznie bardziej krytyczni w stosunku do swoich podopiecznych i nie przyznali w żadnej kategorii noty bardzo wysoko, a jednocześnie częściej zaznaczali oceny bardzo nisko. Studenci studiujący język angielski zostali najbardziej krytycznie ocenieni w zakresie umiejętności wychowawczych, które były z kolei stosunkowo pozytywnie ocenione u studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna. Z kolei ta druga grupa studentów miała najwięcej wskazań niskie przy ocenie umiejętności organizacyjnych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przedstawionych w % zawartych w: *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych*.

Legenda: 100% nauczycieli Edukacji Wczesnoszkolnej=70; 100% nauczycieli filologii angielskiej =50.

Respondenci oceniali również czas trwania poszczególnych aktywności podczas praktyk. Po raz kolejny bardziej krytyczni okazali się w tym względzie nauczyciele. Spośród nauczycieli języka angielskiego niemal co trzeci deklarował, iż czas przeznaczony w trakcie praktyk studenckich na asystowanie jest niewystarczający, a niemal 50% stwierdziła, iż jest tak w przypadku czasu poświęconego na samodzielne prowadzenie zajęć przez studentów. Z kolei nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej uważali, że zarówno czas przeznaczony na zajęcia asystenckie (35,7%), jak i samodzielne prowadzenie zajęć (62,86) jest niewystarczający.

Dostosowania programów praktyk pedagogicznych do potrzeb rynku pracy i uwarunkowań regionalnych⁷³

Istotny – w kontekście realizowanych badań – materiał badawczy, uzyskano dzięki przeprowadzonym badaniom fokusowym z udziałem dyrektorów placówek, do których trafiają studenci w trakcie realizowanych praktyk. Badanie – oparciu o dwie sesje fokusowe – w zostało przeprowadzone w październiku 2010 roku. W pierwszej sesji wzięło udział ośmiu uczestników, a w drugiej siedmiu – byli to dyrektorzy i wicedyrektorzy przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z terenu województwa śląskiego. Celem realizowanych badań było poznanie opinii dyrektorów i wicedyrektorów placówek szkolnych na temat praktyk dla studentów kształcących się na kierunkach pedagogika (specjalności: wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna) oraz filologia angielska (specjalność nauczycielska). Uczestnicy byli poproszeni zarówno o diagnozę stanu obecnego, rozpoznanie przyczyn oraz propozycję ewentualnych zmian.

Osoby badane zwróciły uwagę na brak odpowiedniej gratyfikacji finansowej dla nauczycieli-opiekunów praktyk, co jest czynnikiem osłabiającym motywację związaną z chęcią przyjmowania studentów na praktyki. Powoduje to nawet w skrajnych przypadkach, że niektórzy dyrektorzy placówek oświatowych we własnym zakresie, przyznając dodatek motywacyjny, starają się do tego typu działań zachęcić swoich pracowników.

Kolejnym problemem, na jaki zwrócono uwagę, jest rozgraniczenie pomiędzy studiami licencjackimi a magisterskimi w zakresie wymagań związanych z realizowaniem praktyk. Na podstawie przeprowadzonych analiz sformułowano zalecenie, aby szkoły wyższe zachęcały studentów pedagogiki i filologii angielskiej kształcących się na studiach II stopnia do odbywania praktyk pedagogicznych w liczbie godzin przewidzianych dla studentów studiów I stopnia, co nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy studia II stopnia nie są kontynuacją danej specjalności czy nawet kierunku.

Poważnym, sygnalizowanym, problemem jest brak zaangażowania szkół wyższych w organizację praktyk studenckich, a także brak nadzoru nad ich realizacją. W związku z tym sformułowano kilka zaleceń, które po ich uwzględnieniu przyczyniłyby

⁷³ Na podstawie publikacji: *Dostosowanie tematyki praktyk do uwarunkowań regionalnych. Opracowany w ramach projektu Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, Sosnowiec 2011.*

się do poprawy jakości praktyk pedagogicznych. Działania związane ze zwiększeniem zaangażowania szkoły wyższej powinny obejmować:

- „badanie faktycznych możliwości przyjęcia przez placówki uczniów na praktyki w danym okresie w przypadku braku takiej możliwości – praktyki powinny być odpowiednio rozłożone w czasie),
- zawieranie porozumień z placówkami co do form współpracy w zakresie organizacji praktyk (m.in. nawiązywanie współpracy między opiekunami praktyk w placówce szkolnej oraz z ramienia uczelni, określanie programu praktyk, wymagań uczelni co do sposobu przeprowadzenia praktyki etc.),
- sprawowanie nadzoru uczelni nad praktykantem⁷⁴.

Badania fokusowe potwierdziły to, co zostało opracowane na podstawie analizy programów praktyk i badań ilościowych realizowanych wśród studentów i nauczycieli-opiekunów praktyk, zarówno w odniesieniu do kwestii braku odpowiedniego przygotowania dokumentacji praktyk, i ich organizacji, np. w zakresie liczby godzin, przydziału czasowego na poszczególne działania, czy wreszcie sposobu rozliczania studenta. Dyrektorzy wskazali również na kwestie związane z problemami studentów poszukujących miejsca do odbycia praktyki. Sugerowali, że szkoły wyższe powinny w tym zakresie świadczyć im pomoc, wskazując placówki, w których jest właściwie wykwalifikowana kadra. Wskazane było również prowadzenie w województwie śląskim szkoleń z zakresu przygotowania nauczycieli do pracy z praktykantami. Nauczyciel powinien mieć pod swoją opieką jednego-dwóch studentów, a zalecane jest również by obowiązki opiekuna praktyk nad studentem były dzielone przez kilku nauczycieli placówki, co może pozwolić na ich odciążenie, a jednocześnie umożliwić studentowi poznanie różnych sposobów pracy z uczniem.

Badani dyrektorzy zwrócili uwagę na ważne zagadnienie – zastosowania dodatkowych testów, badających naturalne predyspozycje kandydatów na kierunki pedagogiczne przy egzaminach wstępnych. Student powinien również – jeszcze przed wyborem określonej specjalizacji – wiedzieć, jakich predyspozycji wymaga zawód nauczyciela, a jakie cechy osobowości są w tym zawodzie niedopuszczalne. Warto zaznaczyć, że założenia kształcenia zintegrowanego zakładają, że proces kształcenia uczniów powinien być dostosowany do możliwości i oczekiwań dzieci. Tak więc

⁷⁴ Tamże, s. 42.

nauczyciel nie powinien pracować według utartych schematów działania czy też raz przyjętego opracowanego planu. W systemie kształcenia przedmiotowego oczekiwane były przede wszystkim od nauczycieli kompetencje związane z umiejętnością realizowania procesu dydaktycznego według ustalonych zasad, mających charakter stały, oparty na schematach działań i obowiązujących standardach wymagań. System kształcenia zintegrowanego wymaga od nauczycieli również zmiany podejścia do posiadanych kompetencji. Z pewnością nie jest to zabieg prosty, mogący nastąpić z dnia na dzień. Pierwszym krokiem jest spojrzenie na własną karierę zawodową jako proces o charakterze dynamicznym, zmiennym⁷⁵.

Ciekawym rozwiązaniem jest propozycja, by opiekunowie praktyk wyróżniającym się praktykantom wystawiali referencje na piśmie. Ułatwi im to znalezienie pracy w zawodzie nauczyciela po zakończeniu praktyk. Badani podkreślali również znaczenie przygotowania metodycznego studentów przed odbywaniem pierwszej praktyki, a także kładzenia większego nacisku w szkołach wyższych na właściwe przygotowanie metodyczne. Ważne jest by studenci mieli świadomość roli praktyk dla ich przygotowania zawodowego – niestety jak wskazywali uczestnicy wywiadu – nie wszyscy praktykanci jednakowo angażują się w zajęcia, a część z nich lekceważy obowiązki, spóźnia się, nie realizuje powierzonych im zadań. Studenci powinni się również w trakcie odbywanych praktyk koncentrować się na tych aspektach praktyk, które związane są z pisaną przez nich pracą licencjacką czy magisterską, co z jednej strony pozwoli to na zwiększenie ich wiedzy specjalistycznej, a z drugiej umożliwi lepsze jej powiązanie z praktyką.

Wdrożenie przez śląskie szkoły wyższe kształcące na kierunkach: pedagogika i filologia angielska proponowanych w przygotowanym opracowaniu zaleceń powinno dostosować tematykę praktyk pedagogicznych w obszarze edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej i nauczania języka angielskiego do uwarunkowań regionalnych. Przy planowaniu zmian w szkolnictwie wyższym związanych z przygotowaniem zawodowym istotne jest uwzględnianie zarówno wskazań praktyków, którzy obserwują zmiany o charakterze lokalnym, jak i analizowanie ogólnych zmian demograficznych

⁷⁵ A. Gajdzica, *Kompetencje pedagoga wczesnoszkolnego w warunkach środowiska wielokulturowego*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

i społeczno-ekonomicznych. W odniesieniu do analizowanych specjalności na kierunkach pedagogika i filologia angielska sprecyzowano kilka ważnych wniosków i rekomendacji:

- ze względu na obserwowany na terenie województwa śląskiego ujemny przyrost rzeczywisty prawdopodobny jest brak wzrostu liczby dzieci i młodzieży, przez co rynek pracy zgłosi mniejsze zapotrzebowanie na nauczycieli wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego;
- ważne jest przy tym, że na dzień dzisiejszy zawody: nauczyciel w przedszkolu i wychowawca w placówkach oświatowych, wychowawczych i opiekuńczych znajdują się w grupie zawodów deficytowych. Mniej korzystna jest jednak sytuacja nauczycieli języków obcych, gdyż zalicza się ich do grupy zawodów nadwyżkowych;
- szczególną uwagę należy zwracać na właściwe przygotowanie przyszłych nauczycieli. Wskazane jest, aby studia I stopnia i II stopnia były traktowane jako komplementarne i wystarczające do pracy w placówce oświatowej. Zalecane jest, aby w szkołach wyższych, tworząc siatki programowe dla specjalizacji nauczycielskich, zapewniać taką samą liczbę godzin praktyk pedagogicznych w ramach studiów licencjackich i w ramach studiów magisterskich uzupełniających.

Konkluzje. Wnioski do wykorzystania przy budowaniu programów praktyk pedagogicznych

Szkoła jest organizacją składającą się z powtarzalnych, standaryzowanych i skoordynowanych zachowań pewnej grupy ludzi w określonym czasie. W organizacjach ludzie kontaktują się ze sobą jako reprezentanci określonych ról⁷⁶, których charakter zmienia się ze względu na przemiany społeczne, kulturalne, czy techniczne. Dawniej szkoła traktowana była jako miejsce zdobywania wiedzy, poznawania tajemnic świata, metod jego odkrywania. Nauczyciel pełnił funkcję mentora – mistrza, który wtajemnicza młodych ludzi i „dopuszcza” do świata wiedzy. Role w takiej szkole były z góry ustalone. Dziś przed szkołami stawiane są inne oczekiwania. Żyjemy otoczeni informacjami o świecie, a przeciętny młody człowiek – sprawnie

⁷⁶ Por.: R. Schulz, *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993, UMK, s. 110-121.

posługujący się Internetem – jest w stanie w ciągu kilku minut pozyskać wiedzę, która wcześniej dostępna była ludziom „wtajemniczonym”, posiadającym najwyższe wykształcenie. Z pewnością szkoła staje się miejscem, w którym uczeń może osiągnąć sztukę pozyskiwania nowych informacji, ich odkodowywania i przekształcania posiadanej wiedzy. Coraz więcej uwagi poświęca się również kwestiom społecznym: nabywania kompetencji i umiejętności poruszania się w świecie relacji. W literaturze fachowej i na licznych konferencjach naukowych pojawiają się pytania o miejsce i rolę współczesnej szkoły. Najczęściej szkoła jest rozpatrywana jednak z uwzględnieniem tego co dotyczy nauczyciela – konieczności dostosowywania się do nowych warunków pracy, nabywania kolejnych kompetencji, pełnienia nowych funkcji⁷⁷. Znaczenie nauczania początkowego dla powodzenia przyszłej edukacji młodego człowieka jest szeroko opisane w literaturze. Nikt nie kwestionuje faktu, że prawidłowe rozpoczęcie „ciągu edukacyjnego” w dużym stopniu warunkuje dalsze sukcesy szkolne. Dlatego tak istotne jest właściwe przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli. Przygotowane raporty są ważnym źródłem wiedzy, który powinien być z uwagą przeanalizowany przez osoby zajmujące się praktykami pedagogicznymi w szkołach wyższych. Wskazywane wady/zalety poszczególnych analizowanych programów mogą być potraktowane jako wytyczne na co zwrócić szczególną uwagę przy organizacji praktyk i jakich błędów unikać, by faktycznie praktyka pedagogiczna była dla studentów ważnym elementem przygotowania zawodowego. Jest to istotne z tego względu, że charakter praktyk, sposób przygotowania do nich studentów, a także sposób ich realizacji i rozliczenia przede wszystkim zależy od wytycznych sformułowanych w poszczególnych szkołach wyższych. Akty prawne, dotyczące praktyk pedagogicznych, przede wszystkim mają na celu określenie minimalnej liczby godzin praktyk na poszczególnych rodzajach studiów, a także w sposób ogólny określają kompetencje uczelni w zakresie organizacji praktyk oraz sygnalizują konieczność współpracy pomiędzy uczelniami a placówkami, w których studenci realizują praktyki.

⁷⁷ A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur, *Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – stadium z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2009, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wskazując na najistotniejsze wnioski dotyczące słabych stron analizowanych programów praktyk pedagogicznych (zarówno na filologii angielskiej, jak i pedagogice), badań prowadzonych wśród studentów i nauczycieli-opiekunów praktyk warto wskazać:

- w zakresie organizacji praktyk często brakuje *precyzyjnego określenia czasu ich trwania*. Przebieg jest podawany w tygodniach bez dookreślenia, ile student powinien zrealizować konkretnie godzin zajęć. Brakuje również klarownego podziału, jakiego typu działania powinny być w trakcie praktyk realizowane ze wskazaniem (podobnie jak w sytuacji ogólnych ram praktyk) przeznaczonej na nie liczby godzin. Student, realizując tak „przygotowane” praktyki nie wie w efekcie, ile godzin powinien spędzić na hospitacjach, asystowaniu, samodzielnym prowadzeniu zadań, czy realizowaniu innych powierzonych/wskazach czynności pedagogicznych. Warto podkreślić, że był to bardzo często wskazywany problem również w przeprowadzanych badaniach sondażowych wśród studentów i nauczycieli-opiekunów praktyk;
- ograniczony zakres działań do realizacji dla studentów, pomijanie obszarów niezbędnych przyszłym nauczycielom do realizowania w pełni zarówno swojej ścieżki zawodowej, jak i wypełniania powierzonych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Szczególnie jest to widoczne ze względu na powtarzający się brak elementów związanych z koniecznością przygotowania studentów do pogłębiania wiedzy z zakresu prawa oświatowego, ale także uzyskiwaniem wiedzy na temat awansu zawodowego nauczycieli. Niepokojące jest również pomijanie w procesie przygotowania studentów kwestii związanych z działalnością instytucji wspierających pracę nauczyciela na przykład poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- poważnym, wskazywanym przez autorów raportów, błędem jest brak konieczności omówienia z opiekunem przebiegu praktyk. Takie podsumowanie jest istotne z kilku względów – dla studentów jest to swoista informacja zwrotna, że to, co się dzieje na praktykach ma istotne znaczenie, nie można zatem do nich podejść w sposób lekceważący, bo, podobnie, jak w sytuacji innych modułów akademickich, ich wiedza, spostrzeżenia, obserwacje, będą skonfrontowane w kontakcie z osobą będącą ich opiekunem. Studenci mają również poczucie, że jest osoba, która w sytuacji problemów w trakcie realizowanych praktyk pomoże im je rozwiązać, uzupełni ich wiedzę lub wskaże pomocne źródła informacji. Z kolei z perspektywy

szkoły wyższej, wysyłającej na praktyki, istotna jest informacja zwrotna o sposobie organizacji i przebiegu praktyk w poszczególnych placówkach, co powinno przyczyniać się do wprowadzania zmian w ogólnym programie praktyk, a także do formułowania szczegółowych instrukcji, które mogą ułatwić realizowanie powierzonych zadań kolejnym rocznikom przyszłych nauczycieli;

- w analizowanych programach nie przewidziano także poszerzania wiedzy studentów, która jest istotna z punktu widzenia bycia w zawodzie nauczyciela, na przykład w zakresie sposobów radzenia sobie ze stresem;
- bardzo ważny jest proces informowania, w związku z tym informacje przekazywane studentom przed odbyciem praktyk, a także sam program powinny być starannie opracowane;
- brakuje rzeczywistej współpracy między szkołami wyższymi a placówkami, do których trafiają studenci na praktyki. Nauczyciele w szkołach odnoszą wrażenie, że opiekunowie praktyk z ramienia uczelni nie są zainteresowani ich przebiegiem;
- szkoły wyższe powinny posiadać bazę placówek, do których można wysłać studentów na praktyki. Posiadane informacje o kwalifikacjach nauczycieli, warunkach realizacji praktyk, a także nastawieniu dyrekcji danej placówki do przyjmowania praktykantów mogą stanowić znaczące ułatwienie dla samych studentów;
- gratyfikacja dla nauczycieli również jest zachętą do przyjmowania studentów odbywających w danej szkole praktyki. Jednak podstawowym walorem jest właściwe przygotowanie do odbywania praktyk samych studentów. Istotne są umiejętności nabyte w trakcie zajęć metodycznych na studiach, ale również ich wiedza teoretyczna. Bardzo ważna jest też świadomość roli, jaką pełnią praktyki w procesie przygotowania zawodowego oraz właściwa, odpowiedzialna postawa w trakcie ich realizowania.

Podsumowując analizę opracowanych raportów warto podkreślić znaczenie sposobu opracowania programu praktyk i przygotowania do nich zarówno opiekunów praktyk, i z ramienia uczelni i szkoły, jak i studentów dla jakości procesu realizowania praktyk zawodowych przyszłych nauczycieli, ale także w kontekście pełnionej przez nich przyszłej roli zawodowej. Ważne jest również analizowanie strategii rozwoju regionalnego przy uwzględnianiu uruchamiania/wygaszania określonych kierunków i specjalności na studiach wyższych.

Summary:

Kształcenie nauczycieli

XXI wieku

Barbara Grabowska

*Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie*

Łukasz Kwadrans

*Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie*

Barbara Grabowska, Łukasz Kwadrans
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Kształcenie kompetencji nauczycieli XXI wieku

Oświata od dawna traktowana jest jako szczególne dobro, szansa rozwoju ludzi i postępu cywilizacyjnego, ale również jako obszar życia społecznego służący zdobywaniu i utrzymywaniu władzy, różnicowaniu możliwości awansu i wyznaczaniu dróg życiowych.

T. Lewowicki⁷⁸

Szybkość dokonujących się przemian w wielu dziedzinach życia społecznego, rozwój nauki, nowych technologii zmusza ludzi do ciągłego doskonalenia się. Szczególne zadanie w tym względzie przypada nauczycielom, bo oni – nie tylko mają podążać za zmianami – ale być ich orędownikami i motywować uczniów do rozwoju. Zmiany dokonały się także w sferze stosunków społecznych. Nie ruszając się z miejsca, często bez własnego nawet udziału, zostaliśmy wchłonięci przez wielki, wielokulturowy świat, a on wymaga od nas innych umiejętności, innych kompetencji.

Jakie zatem powinno być kształcenie nauczycieli, aby mogli dalej być przewodnikami dla młodych ludzi w ponowoczesnym świecie?

Wprowadzenie

Zmiany społeczno-polityczne, które dokonały się w ostatnich trzech dekadach, a także rozwój nowych technologii stawia nowe wymagania przed zawodem nauczyciela. Od nauczycieli coraz częściej oczekuje się, że oprócz przekazywania podstawowej wiedzy będą pomagali młodym ludziom w osiągnięciu samodzielności. Przy czym nie może to się wiązać z uczeniem gotowych wzorów zachowań, lecz z wyposażaniem w podstawowe kompetencje, które umożliwią kreowanie zachowań w nowych sytuacjach. Sami nauczyciele powinni mieć także kompetencje niezbędne do

⁷⁸ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 26.

pracy z dziećmi i młodzieżą pochodzącą z różnych środowisk, posiadającą różne zdolności i różny stopień (nie)sprawności. Od nauczycieli wymaga się wykorzystywania możliwości oferowanych przez nowe technologie i odpowiedzi na potrzebę zindywidualizowanego nauczania.

Zmiany w kształceniu oraz w społeczeństwie wymagają od nauczycieli nie tylko nabywania nowej wiedzy i umiejętności, ale również stałego ich rozwijania. Należy więc zapewnić im wysokiej jakości podstawowe wykształcenie pedagogiczne oraz spójny proces ustawicznego doskonalenia zawodowego, tak aby orientowali się w kompetencjach, których wymaga społeczeństwo oparte na wiedzy. Zmienił się również charakter zawodu nauczyciela. Z nauczyciela „przekazującego wiadomości”, od którego wymagano niekwestionowanej wiedzy, przekształcił się w „nauczyciela-wychowawcę”, który zachęca do zdobywania wiedzy i potrafi nadać strukturę wiadomościom uzyskanym przez uczniów z innych źródeł, często bardziej aktualnych niż te, które mają sami nauczyciele.

Podobnie, jak w przypadku każdego nowoczesnego zawodu, również nauczyciele są odpowiedzialni za ciągłe pogłębianie swojej wiedzy zawodowej poprzez refleksję, badania naukowe i systematyczne angażowanie się w ustawiczny rozwój zawodowy przez cały okres swojej kariery zawodowej. System kształcenia i szkolenia nauczycieli powinien oferować im niezbędne ku temu możliwości.

Rozwijanie kompetencji kluczowych

W roku 2014 obchodzimy dziesiątą rocznicę członkostwa w Unii Europejskiej. Kraje członkowskie prowadzą wspólną politykę gospodarczą, monetarną, ekonomiczną, rolną, polityczną. Już w okresie przedakcesyjnym nasz kraj dostosowywał prawo do standardów unijnych. Procesem unifikacji nie została objęta polityka oświatowa i nie jest to niedopatrzenie ze strony założycieli UE, lecz świadomy wybór. Działania w dziedzinie edukacji ograniczają się do tworzenia ram współpracy i wymiany doświadczeń między państwami, bez ingerencji w ich wewnętrzne regulacje prawne. W ramach unijnej polityki oświatowej działania zmierzały do wypracowania wspólnych standardów w dziedzinie kształcenia zawodowego, następnie skupiono się na szkolnictwie wyższym. Zmiany wiązały się z wprowadzeniem dwustopniowego systemu kształcenia, studia pierwszego stopnia kończące się tytułem licencjata lub inżyniera

oraz studia drugiego stopnia kończące się tytułem magistra⁷⁹. Wspólnotowe priorytety w dziedzinie oświaty objęły również kompetencje absolwentów oraz nauczyciela, jego kompetencje, kształcenie i doskonalenie.

Kompetencje nauczyciela, będąc warunkiem dobrej jakości edukacji, pozostają w obszarze zainteresowań wielu pedagogów⁸⁰. W licznych definicjach kompetencji wskazuje się na sprawności konieczne do wykonywania zawodu i jest to zarazem najwęższe ujęcie tego pojęcia. Inni poszerzają sprawności o możliwości posługiwania się tymi sprawnościami. Stanisław Dylak⁸¹ proponuje definicję stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości.

W szczegółowych opisach kompetencji nauczyciela autorzy odwołują się do istoty, specyfiki, zadań i funkcji zawodu nauczyciela. I tak wyróżnia się wiele klasyfikacji kompetencji, od tych skupiających się na metodyce kształcenia, do ujęć szerokich, uwzględniających także zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata. Robert Kwaśnica⁸² wskazuje dodatkowo kompetencję interpretacyjną, w której mieści się rozumienie zjawisk i człowieka. Wyjaśnienie autora możemy uzupełnić o rozumienie zjawisk związanych z funkcjonowaniem człowieka w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Omawiając pojęcie kompetencji należy zwrócić uwagę na jego dychotomię. Po pierwsze, kompetencja to adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na

⁷⁹ Na wybranych kierunkach (m.in. medycyna, prawo, psychologia) prowadzone są studia jednolite kończące się tytułem magistra.

⁸⁰ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne; A. Klim-Klimaszewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela: księga jubileuszowa z okazji 50-lecia pracy zawodowej i 20-lecia uzyskania tytułu profesora Pana Prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałki*, t. 3, Siedlce 2012, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe; A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela: księga jubileuszowa z okazji 50-lecia pracy zawodowej i 20-lecia uzyskania tytułu profesora Pana Prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałki*, t. 1, Siedlce 2012, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe; E. Kozioł, E. Kobylecka (red.), *Kompetencje nauczyciela: stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, Oficyna Wydawnicza UZ; M. T. Michalewska, P. Kowolik (red.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Katowice 2003, Wydawnictwo UŚ; E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego. Wydział Nauczycielski, Akademia Świętokrzyska. Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu; W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2007, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI2; T. Zacharuk, A. Niewęgłowska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela: księga jubileuszowa z okazji 50-lecia pracy zawodowej i 20-lecia uzyskania tytułu profesora Pana Prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałki*, t. 2, Siedlce 2012, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe; K. Żegnałek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2008, Wydawnictwo WSP TWP.

⁸¹ S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki: zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, t. 19, s. 37

⁸² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 300.

dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia. Drugie ujęcie obejmuje taką koncepcję kompetencji, w której jawi się jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działania”⁸³. Nauczyciel powinien niejako łączyć obydwie rozumienia kompetencji, z jednej bowiem strony powinien mieć wiedzę, umiejętności, postawę, cenić wartości, które pozwolą mu podejmować odpowiedzialne działania w ramach procesu nauczania i uczenia się, a z drugiej powinien mieć potencjał, by sprawnie dokonywać transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie wykonywanego zawodu. Kompetencje – w ujęciu Marii Dudzikowej⁸⁴ – to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto – i można – w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania, w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami. M. Dudzikowa uporządkowała rozważania wielu autorów zajmujących się kompetencjami i przyjęła, że są one kategorią: podmiotową (dotyczą określonej osoby bądź grupy osób, mają określony zakres treściowy oraz są wobec kogoś manifestowane); społeczną (ich nabywanie odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla zróżnicowanych środowisk, w których odbywa się socjalizacja jednostki); rozwojową (rozwój jednostki polega na aktywnej reorganizacji i integracji rozmaitych kompetencji nabytych w przebiegu życia, a większość nabytych kompetencji zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań); dynamiczną (rozwój kompetencji polega na restrukturyzacji, doskonaleniu wcześniej nabytych kompetencji i wzajemne powiązania między nimi)⁸⁵.

Kompetencje nauczycieli od wielu lat pozostają troską wielu instytucji krajowych i międzynarodowych. W raporcie⁸⁶ UNESCO „*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*” podjęto próbę określania wspólnej kompetencyjnej podstawy edukacji i określono

⁸³ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie Żak.

⁸⁴ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.

⁸⁵ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 205.

⁸⁶ *Edukacja - jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

cztery obszary dla rozwoju kompetencji kluczowych poprzez wskazanie głównych celów edukacji. Jest oto: uczyć się, aby być; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć.

Biorąc jednak pod uwagę zróżnicowanie edukacji europejskiej, jej bogactwo kultur, języków i tradycji, które są nieodłącznym składnikiem tożsamości poszczególnych krajów i regionów, nie jest możliwe precyzyjne określenie kompetencji nauczyciela europejskiego. Podjęto zatem prace nad określeniem kompetencji kluczowych, inaczej „głównych”, „podstawowych”, takich, które umożliwiają jednostce pomyślne integrowanie się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania, zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu.

Komisja Europejska zaproponowała wydzielenie kompetencji kluczowych, które niosą potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa. Kompetencje kluczowe winny bowiem odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Kompetencje kluczowe muszą pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury.

W 1996 roku, na sympozjum w Bernie, zaproponowano przyjęcie wspólnych kompetencji kluczowych, jakimi powinni dysponować absolwenci europejskich szkół średnich, aby studiować i pracować w zjednoczonej Europie. **„Kompetencje berneńskie”** uwzględniały współpracę w zespołach, posługiwanie się nowoczesnymi środkami informacji i komunikacji, umiejętność rozwiązywania problemów, korzystanie z różnych źródeł informacji, słuchanie i korzystanie z poglądów innych ludzi, porozumiewanie się w kilku językach, łączenie i porządkowanie różnych, jednostkowych elementów wiedzy, odpowiedzialność, organizowanie i ocenianie własnej pracy, radzenie sobie z niepewnością i złożonością⁸⁷.

Rada Europejska w Lizbonie (23-24.03.2000) ustaliła, że konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe, podstawowe umiejętności uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiące główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Aby upowszechnić najlepsze rozwiązania edukacyjne i rozwijać politykę

⁸⁷ Ustalenia przyjęte podczas sympozjum zorganizowanego przez Radę Europy w 1996 r. w Bernie, szerzej: *Program Nowa Szkoła. Materiały dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa 1999, CODN, s. 73.

edukacyjną w poszczególnych krajach przyjęto Strategię lizbońską, której celem było podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz osób prowadzących szkolenia.

W dokumencie „**Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Szczegółowy program pracy dotyczący realizacji celów w systemach edukacyjnych i szkoleniowych w Europie**”, przyjętym w Barcelonie w 2002 roku, zaproponowano listę kluczowych kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, jakim staje się społeczność europejska. Lista „kompetencji barcelońskich” obejmuje: zdolność porozumiewania się w języku ojczystym; znajomość języków obcych; umiejętność liczenia; podstawowe umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i technologii; posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; umiejętność uczenia się; kompetencje interpersonalne i obywatelskie; zmysł przedsiębiorczości; świadomość kulturową. Kompetencje kluczowe powinny umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, aktualizację pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji. W ostatnich kilkunastu latach zaczęto akcentować umiejętności składające się na kompetencje międzykulturowe. Umiejętności międzykulturowe znalazły się w różnych obszarach kompetencji nauczyciela europejskiego, między innymi w kompetencjach związanych z procesem uczenia się i nauczania. Jest to umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie oraz umiejętność pracy w różnych zespołach (*team work*).

Efektom wieloletnich prac było opracowanie dokumentu *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie **kompetencji Kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie***⁸⁸. W dokumencie zaleca się państwom członkowskim rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie w celu zapewnienia, by: kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego; dostępna była właściwa oferta dla tych młodych ludzi, którzy z powodu trudności edukacyjnych wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych

⁸⁸ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT> (data dostępu: 23.02.2014).

potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swojego potencjału edukacyjnego; osoby dorosłe miały możliwość rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie, a także szczególnie skoncentrowano się na grupach określonych jako priorytetowe w kontekście krajowym, regionalnym lub lokalnym, takich, jak osoby, które muszą uaktualnić posiadane umiejętności; istniała odpowiednia infrastruktura dla kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe, co obejmuje dostępność nauczycieli i osób szkolących, istnienie procedur zatwierdzania i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu zarówno do uczenia się przez całe życie, jak i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się, w sposób uwzględniający różnorodne potrzeby i kompetencje osób dorosłych; skierowana do osób dorosłych oferta edukacyjna i szkoleniowa przeznaczona dla poszczególnych obywateli była spójna poprzez ściśle powiązanie z polityką zatrudnienia i polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami⁸⁹.

W załączniku do omawianego dokumentu, **Kompetencje Kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia**, zdefiniowano kompetencje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, a wśród nich porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz – szczególnie istotne w niniejszych rozważaniach w kontekście wielokulturowej Europy – kompetencje społeczne i obywatelskie oraz świadomość i ekspresję kulturalną.

Kompetencje społeczne i obywatelskie to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim

⁸⁹ Tamże.

w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa⁹⁰.

Na świadomość i ekspresję kulturalną składają się: wiedza kulturalna – obejmująca świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie, podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej, a także rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym; umiejętności – obejmujące zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Natomiast ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych; oraz dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogące być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym⁹¹.

Lista wymienionych powyżej ośmiu kompetencji kluczowych, których potrzebują wszystkie osoby do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Lista ta stała się podstawą do rozważań o kompetencjach nauczycieli, ich kształceniu i doskonaleniu.

Poza kompetencjami nauczycieli Komisja Europejska zaproponowała także wspólne, europejskie zasady odnoszące się do zawodu nauczyciela. Pierwszą zasadą jest uznanie, że jest to zawód wymagający wyższego wykształcenia, a kształcenie nauczycieli powinno być wielodziedzinowe, aby gwarantowało wiedzę nauczyciela na temat swojego przedmiotu, wiedzę pedagogiczną, umiejętności i kompetencje potrzebne do ukierunkowania i wspierania uczniów, rozumienie społecznych i kulturowych wymiarów edukacji. Druga zasada precyzuje, że zawód nauczyciela jest

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże.

osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie. Zatem nauczyciel powinien dokształcać się przez całe życie zawodowe i powinien być w tym wspierany przez system doskonalenia na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Trzecia zasada zawodu w Europie oznacza mobilność nauczyciela. Już w trakcie trwania edukacji przyszli nauczyciele powinni być mobilni, wyjeżdżać do innych państw europejskich w celu rozwoju zawodowego. Czwarta zasada, to zasada partnerstwa obowiązująca we współpracy instytucji kształcących nauczycieli ze szkołami, przemysłem i instytucjami umożliwiającymi odbywanie praktyk⁹².

Do projektowania kształcenia i doskonalenia nauczycieli nakreślono megakategorie: nauczyciel jako osoba „zarządzająca wiedzą”, „wspomagająca rozwój młodych ludzi”, „pomagająca w stawianiu się obywatelem”, „kreująca Europejczyków”. Te elementy są kluczowe w opisie zawodu. Nauczyciel ma być zatem osobą zarządzającą wiedzą i wspomagającą rozwój młodych ludzi oraz pomagającą w stawianiu się obywatelem Europy i kreującą nowe pokolenia Europejczyków.

Zadaniem wychowawcy, a także nauczyciela, jest nie tylko przekazywanie norm i reguł, a przede wszystkim stworzenie warunków do uczenia się, zrozumienia świata i innych ludzi oraz uwalniania własnego potencjału. Niezwykle ważną rolę w obliczu współczesnych przemian odgrywają także umiejętności interpersonalne – takie, jak praca w grupie, prowadzenie i udział w dyskusji, autoprezentacja, kreatywne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, a także empatia i gotowość do współpracy z ludźmi wywodzącymi się z różnych środowisk czy kultur⁹³. Wychowawcą – w wąskim znaczeniu tego słowa – jest nauczyciel, któremu została powierzona szczególna opieka nad grupą dzieci lub młodzieży, na przykład nad jedną z klas w szkole. Niezależnie od funkcji wychowawcy, każdy nauczyciel w ramach procesu dydaktycznego będzie pełnił zarazem w pewnym stopniu rolę opiekuna, bowiem rola i zadania w pracy z dziećmi i młodzieżą współcześnie uległy znacznemu rozszerzeniu. Niezbędne jest przede wszystkim wykonywanie ogromnej pracy profilaktycznej w celu uświadomienia uczniom niebezpieczeństw związanych z wpływami patologicznych

⁹² *Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 3.8.2007, <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&lng1=en,pl&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=453792:Cs> (data dostępu: 25.02.2014).

⁹³ Zob. M. Kuleczka, K. Skierska-Pięta, *Dobre praktyki – zawód wychowawca. Poradnik opracowany w ramach projektu: Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, s. 19-33.

środowisk, znajomościami internetowymi, korzystaniem z używek, dopalaczy, narkotyków itd. Pozytywny przykład wychowawcy jest istotną z jego kompetencji. Pedagog szczerze zainteresowany nauczonymi zagadnieniami i lubiący pracę dydaktyczną zaraża entuzjazmem i pasją ucząc właściwych norm postępowania oraz właściwych postaw – zrozumienia i tolerancji, uczy szacunku dla samego siebie i dla innych osób, a także dbałości o własne pasje i samorozwój. Charakterystyka sylwetki opiekuna – wychowawcy powinna zawierać szereg cech, elementów, które można podzielić na takie grupy, jak: kompetencje pedagogiczne, predyspozycje osobowościowe, umiejętności interpersonalne, uznawane wartości, styl bycia i temperament, poczucie własnej wartości, poziom samoświadomości. Na predyspozycje osobowościowe składają się: samoświadomość i wysoka samoocena, kreatywność, odwaga, empatia, cierpliwość, odpowiedzialność, charyzma. Z kolei kompetencje pedagogiczne, to: autorytet, umiejętność skutecznego komunikowania się, umiejętność mediacji, konsekwencja i wiarygodność, dyskrecja, dobra ogólna orientacja o bieżących zdarzeniach oraz szerokie horyzonty wiedzy. Wśród uznawanych wartości można wymienić ustalony kanon wartości, życie zgodne z wartościami – spójność i prawość. Styl bycia i temperament nauczyciela – wychowawcy winno charakteryzować: pogodne usposobienie i poczucie humoru, stabilność emocjonalna, schludny i zadbane wygląd, aktywny i przyjazny styl bycia, „przytomność” w ocenie rzeczywistości – pragmatyzm i realizm. Nader istotną cechą jest również autentyczność zawierająca się w stwierdzeniu „Róbcie tak, jak ja mówię i jak sam robię”, a zatem przekazywanie tego, co samemu się prezentuje. Rola wychowawcy w szkole to bycie dla swoich podopiecznych opiekunem, doradcą i przewodnikiem. Powinien między innymi: dbać o ustawiczny rozwój umiejętności indywidualnych, prowadzić autoewaluację, znać najnowszą literaturę fachową, podejmować własne, twórcze projekty, dokonywać bieżącego monitoringu efektów własnej pracy, wraz z zespołem stosować spójne metody wychowawcze.

Kształtowanie kompetencji nauczyciela w środowisku wielokulturowym

Wiek dwudziesty w pierwszych już w pierwszych latach jego trwania został uznany za wiek migracji. Chociaż ludzie zawsze przemieszczali się, ale nigdy dotąd podróżowanie nie było tak powszechne. Zmiana miejsca zamieszkania, choćby krótkotrwały wyjazd do innego kraju, wiąże się z poznaniem innej kultury. Jak wskazują

wyniki badań, nawiązywanie międzyetnicznych kontaktów i istnienie wzajemnych zależności między grupami etnicznymi nie prowadzi do zaniku różnic kulturowych, a różnice etniczne nie są pochodną braku interakcji społecznych i społecznej akceptacji⁹⁴. Na terenach zróżnicowanych kulturowo, a takie są kraje europejskie, dochodzi do wzajemnych interakcji między przedstawicielami różnych narodów, grup etnicznych, wyznawców różnych religii. Członkowie mniejszości funkcjonują – w mniejszym lub większym stopniu – w dwóch kulturach, uczestniczą w życiu dwóch lub więcej społeczności i podlegają procesowi podwójnej/zwielokrotnej kulturalizacji. Przyswajają oni kulturę narodową, kulturę kraju zamieszkania, kulturę europejską.

W związku ze zmianami integracyjnymi i globalizacyjnymi pojawiła się potrzeba przygotowania nauczyciela do uczestnictwa w rzeczywistości regionalnej, międzykulturowej, również globalnej oraz właściwego oddziaływania na ucznia⁹⁵. Szczególne zadanie stoi przed nauczycielami, którzy, aby kształtować postawy wychowanków, sami powinni „mieć odpowiednią wiedzę i przekonanie do oferowanych wzorów życia, zachowań”⁹⁶, między innymi wiedzę o swoistych mechanizmach polityki, gospodarki i ekonomii, a także życia społecznego w warunkach globalizacji, integracji europejskiej, funkcjonowania naszego państwa i społeczeństwa⁹⁷. Szansą na uświadomienie sobie złożoności świata, a zarazem na uzupełnienie posiadanej już wiedzy – często czerpanej z mediów – jest doskonalenie zawodowe nauczycieli. Jak zauważa Tadeusz Lewowicki⁹⁸, przygotowanie, wiedza i przekonania oraz postawy nauczycieli są warunkiem przygotowania wychowanków do rozumienia procesów globalizacyjnych, odróżniania zjawisk pozytywnych i negatywnych, przygotowania do funkcjonowania w różnych warunkach społeczno-politycznych, gospodarczych

⁹⁴ F. Barth, *Grupy i granice etniczne: społeczna organizacja różnic kulturowych*, w: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 348- 349.

⁹⁵ Patrz: T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3-4; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamość dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁹⁶ T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 14.

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ Tamże, s. 15.

i w różnych kulturach, a przede wszystkim przygotowania do życia we wspólnocie społeczeństw i państw europejskich. A „nauczyciele – podobnie jak większość ludzi – dysponują powierzchowną wiedzą czerpaną z mass mediów, wiedzą potoczną, stereotypami ukształtowanymi od lat”⁹⁹. Świadczą o tym między innymi wyniki badań prowadzonych wśród nauczycieli, którzy „w niewielkim zakresie prezentują tzw. profesjonalną wiedzę, umożliwiającą im refleksyjne, a zarazem twórcze podejście do współczesnego wyzwania, jakim jest edukacja międzykulturowa”¹⁰⁰.

Podobne sformułowania zawarto w *Opinii Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego w sprawie poprawy jakości kształcenia nauczycieli*, z dnia 3 sierpnia 2007. Uznano, że „wstępne kształcenie nauczycieli nie odpowiadało lub nie zawsze właściwie odpowiadało zmianom. Z jednej strony, przez dłuższy czas kładziono nacisk na kształcenie o charakterze zbyt akademickim, z drugiej jednak powstała forma kształcenia często nadmiernie ukierunkowana na treści pedagogiczno-dydaktyczne, przy czym ograniczono przekazywanie wiedzy naukowej z różnych dziedzin we wstępnym kształceniu nauczycieli. Należy zatem przywrócić równowagę między tymi dwoma kierunkami kształcenia nauczycieli. Wstępne kształcenie nauczycieli musi w sposób wyważony łączyć wiedzę naukową i pedagogiczną, ponieważ wyważenie to jest cechą charakterystyczną zawodu nauczyciela. Musi jednak także obejmować elementy psychosocjologiczne, a nawet antropologiczne, umożliwiające nabycie wiedzy i umiejętności w zakresie nauczania w wielokulturowych środowiskach, z podkreśleniem znaczenia stosunków międzykulturowych, gdzie konieczne jest rozwiązywanie trudnych i konfliktowych sytuacji. Musi także przekazywać przyszłym nauczycielom umiejętność słuchania młodych ludzi, aby zaangażować ich w poszukiwanie najlepszych rozwiązań. W związku z tym zasadnicze znaczenie ma uwzględnienie praw, które przyznaje dzieciom i młodzieży artykuł 12. *Konwencji praw dziecka ONZ*, zgodnie z którym mają one prawo do nauki, wypoczynku i czasu wolnego, dobrego traktowania oraz wpływu na własne życie”¹⁰¹.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ E. Ogrodzka-Mazur, „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 36.

¹⁰¹ *Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego w sprawie poprawy jakości kształcenia nauczycieli*, 3 sierpnia 2007, <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?val=472535:cs&lang=pl&list=490092:cs,484954:cs,483913:cs,479454:cs,474074:cs>,

Ta *Opinia* ma zastosowanie w pracach nad programami kształcenia przyszłych nauczycieli, natomiast edukacją ustawiczną, różnymi formami doskonalenia należy objąć nauczycieli już pracujących, bo tylko nieliczni z nich podczas studiów – również podyplomowych – zetknęli się z edukacją wielo- i międzykulturową, nieliczni mają przygotowanie, „wiedzę o swoistych mechanizmach polityki, gospodarki i ekonomii, a także życia społecznego w warunkach globalizacji, integracji europejskiej, funkcjonowania naszego państwa i społeczeństwa”¹⁰².

Wśród licznych kompetencji kluczowych, w które powinien być wyposażony nauczyciel w procesie kształcenia, i nad którymi powinien pracować w ramach samokształcenia i samodoskonalenia, powinny znaleźć się kompetencje niezbędne w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, niezbędne do pracy z dziećmi różnych kultur, narodowości, religii, wyznań, światopoglądów. Wskazana jest zwłaszcza umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie oraz świadomość kulturową. Niezbędna jest zatem wiedza o różnorodności kulturowej, ale także umiejętności przydatne w pracy w wielokulturowej klasie¹⁰³.

Wymienione kompetencje nauczyciela należy uzupełnić o cechy europejskiego nauczyciela. Michael Schratz¹⁰⁴ wśród nich wymienia: europejską tożsamość (nauczyciel powinien wykraczać „poza” narodowy program nauczania i wprowadzać uczniów w europejską problematykę, kształtować narodową i ponadnarodową świadomości); europejską wiedzę (wiedzę o historii, kulturze, wydarzeniach europejskich i jej roli we współczesnym społeczeństwie europejskim); europejską wielokulturowość (powinien być otwarty na wielokulturowe społeczeństwa europejskie i mieć pozytywny stosunek nie tylko do własnej kultury, ale także do Innych kultur); europejskie kompetencje językowe (powinien mówić więcej niż jednym językiem europejskim i być w stanie uczyć własnego przedmiotu w językach obcych); europejski profesjonalizm (mieć wykształcenie, które pozwoli mu uczyć w dowolnym kraju europejskim, wymieniać się doświadczeniami z nauczycielami z innych krajów

472535:cs,471900:cs,468079:cs,465352:cs,461272:cs,&pos=6&page=4&nbl=51&pgs=10&hwords=kompetencje-nauczyciela-&checktexte=checkbox&visu=#texte (data dostępu: 23.02.2014).

¹⁰² T. Lewowicki, O podstawowych warunkach pomysłowej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 14.

¹⁰³ Patrz: B. Grabowska, *Nauczyciel jako refleksyjny praktyk (propozycja przedmiotu „Kształtowanie kompetencji nauczyciela w środowisku wielokulturowym”)*, „Wychowanie na co dzień” 2013, nr 1-2.

¹⁰⁴ M. Schratz, *What is a „European Teacher”? A Discussion Paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)*, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenty/european-teacher.pdf (data dostępu: 27.02.2014).

europiejskich i współpracować z nimi, korzystać z wyników badań naukowych z innych krajów); europejskie obywatelstwo (zachowywać się jak „obywatel europejski”, wykazywać solidarność, szanować prawa człowieka, demokrację, wolność); europejskie miary jakości (odnosić się do wspólnych europejskich miar jakości, uczestniczyć w osiągnięciu europejskich celów edukacyjnych).

O potrzebie szerokiego wprowadzenia edukacji międzykulturowej do szkół europejskich i wyposażania uczniów w kompetencje niezbędne do życia w wielokulturowej Europie oraz znaczeniu, jakie w polityce europejskiej przywiązuje się do edukacji międzykulturowej, świadczy deklaracja Rady Europy *„Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim”* (tzw. Deklaracja Ateńska)¹⁰⁵. Analiza wytycznych tej deklaracji umożliwia określenie kierunków i standardów edukacji międzykulturowej na czterech poziomach:

- w zakresie badań naukowych postuluje się: podjęcie działań zmierzających do doprecyzowania pojęć, terminologii, kreślenia treści i kontekstu edukacji międzykulturowej; wspieranie badań na temat uczenia się w grupie, uczenia się we współpracy, uczenia się, by żyć wspólnie; opracowanie i promowanie metodologii pracy, wprowadzającej do krajowych programów doskonalenia zawodowego zasady pluralizmu, sprawiedliwości i braku dyskryminacji. Przedsięwzięcia te powinny sprzyjać rozumieniu europejskiego wymiaru edukacji w warunkach globalizacji;
- w zakresie strategii edukacyjnych zaleca się dostarczenie państwom członkowskim narzędzi edukacyjnych w postaci propozycji treści i metod uczenia się, umożliwiających szersze wprowadzenie do programów nauczania i podręczników szkolnych wymiaru międzykulturowego; opracowanie instrumentów analitycznych i upowszechnianie przykładów dobrej praktyki; opracowanie programów komunikacji i wzajemnego zrozumienia poprzez naukę języków; wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej (ICT) w promocji międzykulturowego kształcenia w wymiarze globalnym; uwzględnianie w polityce edukacyjnej państw wymiaru międzykulturowego,

¹⁰⁵ Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (tzw. Deklaracja Ateńska), https://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=406%3Adeklaracja-europejskich-ministrow-edukacji-na-temat-edukacji-midzykulturowej&catid=173%3Amodzie-i-zagranica-wspopraca-midzynarodowa-organizacje-midzynarodowe&Itemid=209 (data dostępu: 23.02.2014).

ukierunkowanego na tworzenie dialogu między kulturami, w szczególności na dialog europejsko-arabski;

- w zakresie kierowania szkołą postuluje się: wspieranie inicjatyw demokratycznego zarządzania w szkole poprzez partnerstwo, uczestnictwo młodzieży, współpracę ze wspólnotami, rodzicami i społeczeństwem obywatelskim; opracowanie wskaźników jakości i narzędzi służących autoewaluacji i samodzielnemu rozwojowi instytucji edukacyjnych; wskazywanie i przygotowywanie do wykorzystania modeli dobrej praktyki zarządzania i zapewnienia jakości w szkole; tworzenie wspólnoty uczniów z uwzględnieniem ukrytego programu, atmosfery w szkole i edukacji nieformalnej;
- w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli proponuje się: wzmocnienie edukacji międzykulturowej i zarządzania różnorodnością w programach doskonalenia zawodowego nauczycieli; rozwijanie kompetencji nauczyciela jako ułatwiającego proces uczenia się, mediatora, doradcy, partnera, menedżera zasobów ludzkich; opracowanie strategii i metod pracy przygotowujących nauczycieli do radzenia sobie w sytuacjach konfliktów w szkole, wywołanych zjawiskami dyskryminacji, rasizmu, ksenofobii, marginalizacji – do rozwiązywania ich bez stosowania przemocy¹⁰⁶.

W Polsce od ponad dwudziestu lat rozwija się edukacja międzykulturowa i mamy w tym zakresie duże osiągnięcia¹⁰⁷. Od 2012 roku ukazuje się rocznik poświęcony tym zagadnieniom - „Edukacja międzykulturowa”. Przesłaniem edukacji międzykulturowej jest „otwarcie na kontakty z ludźmi z innych grup narodowościowych, etnicznych, wyznaniowych, kulturowych. Ważne jest poznawanie Innych i ich kultur, wspólne poczynania kulturalne i oświatowe, wzajemne wzbogacanie kultur przez przyjmowanie i oferowanie tego, co w danych kulturach najbardziej wartościowe, przełamywanie stereotypów, kształtowanie poczucia ludzkich wspólnot, integracja”¹⁰⁸.

Edukacja międzykulturowa jest w Polsce definiowana jako „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków

¹⁰⁶ K. Dyba i inni, *InterEOL. Edukacja Interkulturowa OnLine. Podręcznik*, Gliwice 2006, Kana, OnLine, http://www.edunews.pl/images/pdf/podrecznik_intereol.pdf, s. 31-32 (data dostępu: 23.02.2014).

¹⁰⁷ Parz publikacje z serii „Edukacja Międzykulturowa” - firmowanej przez UŚ w Katowicach, a także WSP ZNP w Warszawie, ponadto publikacje wydane przez uniwersytety w Białymstoku i Opolu.

¹⁰⁸ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, cyt. wyd., s. 31.

sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej/planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności¹⁰⁹.

W kilkunastu polskich ośrodkach akademickich prowadzone są studia i badania dotyczące wielokulturowości i edukacji w społecznościach wielokulturowych. Do bardzo prężnych należą przede wszystkim uniwersyteckie ośrodki w Białymstoku, Cieszynie, Krakowie, Warszawie, a także w Gdańsku, Opolu, Toruniu. Badania międzykulturowe prowadzone są również w Bydgoszczy, Poznaniu, Zielonej Górze. Badacze z wielu ośrodków akademickich są zintegrowani i ściśle ze sobą współpracują, o czym świadczą liczne, cykliczne konferencje, wspólne projekty badawcze – krajowe i międzynarodowe. Wskazać należy również na tradycje wspólnych działań w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, następnie w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej PAN, a od kilku lat w ramach Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Zagadnieniom wielokulturowości i edukacji międzykulturowej poświęcone są liczne prace licencjackie, magisterskie, doktorskie.

Zajęcia dydaktyczne z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej zapoczątkowano w Białymstoku, kolejne uruchomiono w Cieszynie. Przedmioty, specjalności i specjalizacje z edukacji międzykulturowej są prowadzone w Białymstoku, Cieszynie, Gdańsku, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Opolu, Toruniu, Warszawie (APS, SGGW, UW). Odbywają się praktyki studenckie dotyczące tej edukacji, działają koła naukowe w Białymstoku – Studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, w Cieszynie – Studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, w Opolu – Koło Pedagogiki Międzykulturowej, w Poznaniu – Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, w Warszawie (APS) – Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej. Jednak potrzeby są o wiele większe.

„Dotychczasowy dorobek środowisk uprawiających edukację międzykulturową zachęca do rozważenia i podjęcia pracy (prac) nad propozycjami programowymi i metodycznymi, które byłyby pomocne nauczycielom i innym zainteresowanym osobom w uwzględnianiu w kształceniu i wychowaniu ważnych problemów

¹⁰⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 282.

współczesnego świata”¹¹⁰.

Wśród celów edukacji międzykulturowej Jerzy Nikitorowicz wymienia „podnoszenie wrażliwości i wzbudzanie wrażliwości na inne kultury, kształtowanie szacunku wobec innych kultur i sposobów życia, kształtowanie tolerancji i opanowania przy reakcjach na inny sposób życia i bycia, poznanie wartości i symboli innych kultur, komunikowanie międzykulturowe będące przekraczaniem granic własnej kultury, nabywanie umiejętności przekraczania granic własnej kultury”¹¹¹.

Na kompetencje międzykulturowe – jako kluczowe dla każdej rozwiniętej gospodarki – wskazują ekonomiści. Wśród dziesięciu kompetencji przyszłości znalazły się także: wnioskowanie (umiejętność określenia głębszego sensu lub znaczenia tego co jest wyrażane), inteligencja emocjonalna (umiejętność łączenia się z innymi w głęboki i bezpośredni sposób do odczuwania i stymulowania reakcji i pożądanych interakcji), sprawność adaptacyjna (biegłość w myśleniu i wymyślaniu rozwiązań oraz odpowiedzi niekonwencjonalnych), przetwarzanie danych (umiejętność przetłumaczenia dużej ilości danych na abstrakcyjne pojęcia oraz do rozumowania opartego na wiedzy), kompetencje cyfrowe (umiejętność krytycznej oceny i rozwijania treści opartych na nowych formach i komunikowanie się), międzydyscyplinarność (zdolność rozumienia pojęć i koncepcji z wielu dziedzin), myślenie projektowe (zdolność do rozwijania i doprowadzania zadań i procesów do oczekiwanych wyników), praca w szumie (zdolność do rozróżniania i filtrowania informacji dla zmaksymalizowania funkcji poznawczych przy użyciu różnych technik i narzędzi), współpraca w wirtualu (zdolność do efektywnej, zaangażowanej pracy w wirtualnym zespole)¹¹². „Wieloobszarowa umiejętność myślenia staje się kluczowa, ważniejsza nawet niż poziom umiejętności specjalistycznych”¹¹³. Istnieje zatem pilna konieczność włączenia się w nurt zmian, tak by kolejne pokolenia absolwentów były kreatywne i otwarte na zmiany.

Jerzy Nikitorowicz wymienia szereg reguł postępowania edukacyjnego istotnych w organizacji procesu edukacji służącego wchodzeniu jednostki w makroświat bez eliminowania mikroświata. Jest to:

¹¹⁰ T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata - konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 33.

¹¹¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 283.

¹¹² P. Arak, *Kompetencje przyszłości*, <http://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/biznes/kompetencje-przyszlosci/> (data dostępu: 27.02.2014).

¹¹³ Tamże.

- „konstruowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności, uświadomienie, że nabywanie tożsamości nie jest procesem technologicznym, a skomplikowanym procesem interakcji między ludźmi, w której to przedmiotem działania jest kontekst – sytuacja, a jej kreatorami są jednostki o różnych orientacjach życiowych, potrzebach i nabytym dziedzictwie kulturowym,
- znajomość potrzeb wychowanka, jego indywidualnych parametrów rozwoju, indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim jego kulturowego usytuowania rodzinnego i lokalnego,
- operowanie w praktyce wiedzą o aktywności wychowanka jako podmiotu działającego, sposobach realizowania się w warunkach interakcji dwupodmiotowej (inicjowanie interakcji, proces komunikacji, koordynowanie własnej aktywności z aktywnością innych),
- umożliwianie przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na bodźce, zachowania, sytuacji. Zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert, szukania możliwych, innych sposobów realizacji, prawa do decyzji, własnej oceny wkładu pracy i osiągniętego wyniku,
- stwarzanie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego między wychowawcą a wychowankiem, umożliwiającego określenie optymalnych dróg wspierania. Oparcie wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji. Stwarzanie klimatu bezinteresownej życzliwości, serdeczności i uczynności, klimatu wyzwalającego i potęgującego wiarę we własne siły i możliwości, łamiącego formalizm, nieufność i lęk”¹¹⁴.

Przygotowując nauczyciela do pracy w wielokulturowym środowisku, by później mógł pracować z uczniami żyjącymi w zróżnicowanym świecie, należy zaproponować aktywności, które pozwolą wzmocnić własną tożsamość – w przypadku uczniów odkrywają ją. Tak dorośli, jak i młodzież, mając możliwość podróży, zmieniania miejsc zamieszkania w związku z podejmowaną edukacją, pracą, powinni wiedzieć, czym jest dla nich własna kultura, pochodzenie, historia, tradycja. Aby umożliwić podejmowanie otwartego i życzliwego kontaktu z Innym, należy pamiętać o własnych korzeniach. Aby

¹¹⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna na pograniczach*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 108.

zbliżyć się do Innych, najpierw należy zrozumieć siebie, bo to kontakt z Innym, z Jego kulturą, w dużej mierze uświadamia nam potrzebę pogłębienia wiedzy o własnej kulturze. Umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku znalazła się, jako jedna z dwunastu, kompetencji wyznaczonych na „Mapie umiejętności społecznych XXI wieku” przygotowanej przez amerykańskie organizacje, Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodową Radę ds. Studiów Społecznych¹¹⁵. Od lat stanowi też jedną z kompetencji wymienianych w dokumentach europejskich¹¹⁶.

Równość szans płci w praktyce szkolnej

Szkoła, jako jedno z najważniejszych środowisk wychowawczych, pełni obok rodziny, zasadniczą powinność w socjalizacji do roli płciowej w kulturze. Stąd też odpowiedzialność nauczyciela – wychowawcy i samej pedagogiki. Dodatkowo – obok pojęcia płci biologicznej (ang. *sex*) – obecnie w dyskursie publicznym nader często pojawia się zagadnienie płci społeczno-kulturowej (ang. *gender*). Debata nad charakterem i pochodzeniem podziału płci oraz kategoriami interpretacyjnymi trwa od wielu lat, a powyższym podziałem posługują się nie tylko badaczki feministyczne. Płeć biologiczna, to wymiar cielesny zawierający się między innymi w budowie ciała, narządów rozrodczych, czy układzie hormonalnym, natomiast płeć społeczno-kulturowa, to zespół cech nabywanych przez jednostkę w procesie socjalizacji. Na podstawie takiego podziału określana jest różnica płci.

Społeczeństwo i kultura wyznacza zestawy cech płciowych, które nazywać zwykło się rolami płciowymi. Opisując zjawisko równości szans płci, czy równouprawnienia, należałoby zwrócić uwagę na podstawowy problem wynikający z relacji pomiędzy płcią biologiczną a społeczno-kulturową. Zawiera się on w przypisywaniu kobietom i mężczyznom (płeć biologiczna) określonych cech, oczekiwań, zadań do realizacji (płeć społeczna-kulturowa), często odmiennych¹¹⁷. W dużym uproszczeniu można wskazać, że *kultura gender* zwraca uwagę na

¹¹⁵ Fundacja Teraz Edukacja przygotowała polską, skróconą i dostosowaną do polskiej szkoły wersję mapy. Szerzej: http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=522&Itemid=16 (data dostępu: 28.02.2014).

¹¹⁶ Patrz m.in.: J. P. Sawiński, Lizbońskie kompetencje kluczowe, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=772&Itemid=8 (data dostępu: 28.02.2014).

¹¹⁷ Zob. E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, Gliwice 2008, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, s. 15.

umowność płci wynikającą nie tyle z nakazów społecznych czy kulturowych, które wskazują na każdym kroku, jak się zachowywać, ile z pewnej umowy, wyboru (płeć jest uruchamiana aktem mowy, aktem performatywnym)¹¹⁸. Wypada jeszcze wskazać na koncepcję możliwości manipulowania płcią przez wymianę tego, co się z daną płcią kojarzy. Jeśli będzie to praktyka świadoma, to możemy nazywać ją zjawiskiem kampu (campu)¹¹⁹, np. kolczyk w uchu mężczyzny, Drag King, Drag Queen. W tym miejscu należy jedynie dokonać wprowadzenia do problematyki płci, a zadaniem autorów nie jest analiza koncepcji feministycznych czy gender.

Zatem w dalszej części tekstu należy wskazać, że środowisko szkolne powinno również odpowiadać na zjawiska budzące niepokój we współczesnej przestrzeni symbolicznej, między innymi na seksizm, jako dyskryminację ze względu na płeć. Można zatem wskazać na co najmniej dwie grupy celów stojących dzisiaj przed pedagogami: socjalizacji do roli płciowej w kulturze oraz przełamywania stereotypów płci i pozycji oraz zadań przez nie wyznaczanych. Należałoby dodać jeszcze trzecie z wyzwań stojących przed współczesną szkołą, a zatem zapewnienie równości szans dla przedstawicieli różnych płci.

Szkoła nie powinna bowiem – realizując swoje funkcje – skupiać się jedynie na przygotowaniu ucznia do pokonywania kolejnych etapów edukacyjnych, znalezienia zatrudnienia, ale do życia w społeczeństwie we wszystkich jego obszarach w sposób godny i społecznie pożądany. Szczególnym wyzwaniem staje się kształt i przemiana społeczeństw nam współczesnych, różnorodność, laicyzacja, otwartość. Zatem chociaż wydaje się, że szkoła spełnia swą rolę w pewnym zakresie przygotowując do różnic płciowych, to przede wszystkim utrwała właśnie tradycyjne, stereotypowe role płciowe. To w szkole dzieci i młodzież utrwalają role społeczne, które mają być wykonywane w przyszłości: ojcostwa, macierzyństwa, patriarchalnego modelu rodziny. Dziewczynkom pozwala się na więcej, a chłopcom na nieco mniej, gdyż mają być twardsi, w odróżnieniu od tych łagodniejszych. Młody mężczyzna przyzwyczajany jest do tego, że jest bardziej kompetentny i kieruje się rozumem w odróżnieniu od kobiet, kierujących się sercem. To on ma zdobywać świat przy jej bierności, lecz nie może

¹¹⁸ Dla Judith Butler kobiecość i męskość są kategoriami konstruowanymi przez klasę społeczną, pochodzenie etniczne i kulturowe, seksualność i inne uwarunkowania. Tożsamości te nie są zatem stałe i niezmiennie – podlegają nieustannemu różnicowaniu. Wrażenie, że płeć biologiczna jest naturalna, niezmienna i absolutna spowodowane jest, zdaniem Butler, wykonywaniem przez społeczeństwo powtarzających się czynności, rytuałów, artykułowaniem przekonań itp. Zob. J. Butler, *Uwikłani w płeć*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

¹¹⁹ S. Sontag, *Notatki o Kampie*, tłum. W. Wertenstein, "Literatura na świecie" 1979, nr 9.

w przypadku niepowodzeń płakać, co przystoi dziewczętom. Takie przekonania utrwalają dominujące programy edukacyjne i szkoła narodowa. Natomiast Unia Europejska promuje politykę równości, walkę z dyskryminacją, marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Szczególnie istotne jest, aby o równości można było mówić także w kontekście płci, a szkoła wydaje się do tego najlepszym miejscem. Podstawa programowa przygotowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej nie zawiera, ani nawet w swoich założeniach nie przewiduje zainteresowania tematyką równości płci i włączeniem jej do podstaw kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży.

Wskazując na równość płci należy pamiętać, że nie ma ona polegać na odwracaniu ról płciowych, a jedynie przeciwdziałaniu stereotypom, które wprowadzają ograniczenia wyboru przyszłej realizacji swoich celów przez jednostkę (dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn). Przestrzegając nie tylko przepisów unijnych, ale przede wszystkim naszej ustawy zasadniczej, należy po prostu dostrzegać i respektować zasadę równego statusu kobiet i mężczyzn. Za Anną Dzierzgowską i Ewą Rutkowską¹²⁰ można przyjąć, czy też wskazać, kilka ogólnych zaleceń dla przygotowujących podręczniki i programy szkolne (odnośnie treści i formy językowej), a także zapewne możliwe do wykorzystania przez realizatorów zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, nauczycieli, pedagogów, wychowawców i opiekunów:

- 1) stosowanie dwóch rodzajów (męskiego i żeńskiego) gramatycznych w treściach podręczników, poleceniach, zadaniach, przykładach, ćwiczeniach;
- 2) możliwość korzystania, jeśli to możliwe, z obu odpowiedników gramatycznych nazw ról społecznych, zawodów, stanowisk;
- 3) nie powielanie stereotypów płciowych dotyczących cech psychicznych i przewidywanych aktywności w sferze publicznej i prywatnej;
- 4) wskazywanie, że modele życia nie są ograniczone stereotypowym postrzeganiem ról społecznych wyznaczanych przez prywatne powołania, a płeć nie ogranicza aktywności;

¹²⁰ M. Środa, *Wstęp*, w: A. Dzierzgowka, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Raport Krytyczny, Warszawa 2008, Fundacja Feminoteka, s. 7.

- 5) akcentowanie w przekazywanych treściach, podręcznikach, programach aktywnego udziału obu płci w historii, polityce, gospodarce, kulturze, dziejach narodu;
- 6) upowszechnianie problematyki tolerancji i równości wśród dzieci i młodzieży oraz kadry pedagogicznej poprzez zainteresowanie tym wydawców podręczników, twórców programów, organizatorów szkolenia;
- 7) wprowadzenie do programów studiów i szkoleniowych problematyki z zakresu równego traktowania kobiet i mężczyzn¹²¹.

Większa reprezentacja kobiet w zawodzie nauczyciela nie wpływa bezpośrednio na faworyzowanie dziewcząt¹²². Zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej sfeminizowanych zawodów w Polsce, lecz wcale to nie oznacza, że szkoła jest miejscem przyjaznym kobietom. Wyniki badań wskazują, że nawet nauczycielki nie są wolne od stereotypów związanych z płcią i często stają się raczej propagatorkami kultury męskości, niż orędowniczkami kobiecej emancypacji¹²³.

Zasadniczym utrudnieniem realizowania równouprawnienia w szkole są jednak wciąż stereotypowe podręczniki szkolne. Bardzo wiele ilustracji, ćwiczeń, treści zadań i opisów powiela stereotypowe ujęcia ról płciowych oraz przedstawia kobiety w negatywnym świetle.

Podsumowując wyniki badań Jane Sunderland zauważyła, że dyskryminacja płciowa w podręcznikach ma następujące formy¹²⁴:

1. pomniejszanie roli kobiet przez nadreprezentację wizerunków męskich;
2. stereotypizacja ról zawodowych kobiet;
3. pokazywanie nieegalitarnych relacji między postaciami męskimi i żeńskimi;
4. przewaga mężczyzn w konwersacjach;
5. degradacja: przedstawianie kobiet jako słabszych, mniej inteligentnych itp.

Podczas prowadzonych przez Ewę Majewską i Ewę Rutkowską zajęć¹²⁵ okazało się, że wprowadzanie postaci kobiecych do programów lekcyjnych nie budzi

¹²¹ Tamże.

¹²² A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Raport Krytyczny, Warszawa 2008, Fundacja Feminoteka, s. 13-14. E. Majewska, E. Rutkowska, współpraca: M. Jonczy-Adamska, A. Wołosik, *Równa szkoła - edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice 2008, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, s. 120.

¹²³ I. Chmura-Rutkowska, *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2005, WSHE, s. 113.

¹²⁴ J. Sunderland (red.), *Exploring Gender: Question and Implication for English Language teachers*, New Jersey 1994, Prentice Hall.

kontrowersji, wprost przeciwnie – chłopcy również wydają się zainteresowani takimi poprawkami. Warto zatem częściej nawiązywać do dziejów kobiet oraz omawiać przykłady tych, które zmieniały historię.

Wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli można odnaleźć w opracowaniach Auterek na których oparto się również w tym tekście¹²⁶. Trudno jest uczyć młodzież, a jeszcze trudniej jest ją wychowywać, natomiast, gdy uda się skorzystać z tych poradników i ma się ochotę zmieniać rzeczywistość poprzez swoją aktywność, to znaczy, że można również wychowywać młodych ludzi do równości. Na polskim rynku wydawniczym ciekawym przypadkiem podręcznika, w którym znaleźć można gotowe materiały, pomysły na poprowadzenie lekcji i bibliografię z tej dziedziny jest książka opracowana właśnie przez Ewę Majewską i Ewę Rutkowską. Ich publikacja wypełnia lukę i pomaga w przygotowaniu własnych zajęć. Można korzystać ze wszystkich proponowanych tam metod, mających dużą wartość, zostały bowiem wypróbowane przez Autorki podczas zajęć z młodzieżą gimnazjalną i licealną, zachęcają dodatkowo do własnych poszukiwań, bowiem rzeczywistość społeczna każdego dnia przynosi nowe przykłady nierównego traktowania kobiet i innych grup marginalizowanych. Godne polecenia wydają się moduły lekcyjne ściśle poświęcone zagadnieniu równouprawnienia w szkołach publicznych, niepublicznych na wszystkich szczeblach edukacji, jednak z praktyki edukacyjnej wynika, że rzadko jest to realizowane. Elementy wiedzy o prawach człowieka, demokracji, społeczeństwie obywatelskim i innych omawianych we wspomnianym poradniku kwestiach znajdują się w podstawach nauczania przedmiotów takich, jak historia, WOS, wiedza o kulturze, wychowanie do życia w rodzinie. Autorki zachęcają także do zajęcia się tematyką równości płci na lekcjach wychowawczych.

Należy przypomnieć, że w 2007 roku – na zlecenie UNDP – w Polsce powstał obszerny raport *Polityka równości płci* poświęcony wdrażaniu strategii gender. Raport dotyczył jedenastu obszarów życia politycznego, ekonomicznego i społecznego, a znalazł się w nim także rozdział dotyczący edukacji w Polsce. Opisano tam między innymi modele edukacyjne w Polsce, przeanalizowano podręczniki szkolne

¹²⁵ E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła - edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, cyt. wyd., s. 122.

¹²⁶ A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, cyt. wyd.; E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła - edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, cyt. wyd.

w kontekście równości płci i wyznaczono cele polityki równościowej w sferze edukacji¹²⁷. Wnioski i rekomendacje w nim zawarte zostały wzbogacone przez Ewę Rutkowską¹²⁸. Po pierwsze, polski system oświatowy nie przewiduje badań przy użyciu wskaźników wrażliwych na płeć, stąd rekomendowano przeprowadzenie takich badań na szczeblu lokalnym i krajowym. Władze oświatowe powinny uwzględniać zagadnienie równości kobiet i mężczyzn we wszystkich prowadzonych przez siebie programach i działaniach. Powinny inspirować nauczycieli i nauczycielki do podejmowania w szkole tematów związanych z równością płci i tak wpływać na kształt debaty publicznej, żeby tematyka równościowa przestała być traktowana jako tematyka marginalna i mało znacząca. W programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek należy uwzględnić szeroko rozumianą problematykę emancypacyjną i antydyskryminacyjną. Należy uwrażliwiać na problemy związane ze stereotypowym postrzeganiem ról płciowych, na znaczenie, jakie w procesie socjalizacji mają przekonania i oczekiwania nauczycieli i nauczycielek wobec uczniów i uczennic. Należy także zwracać uwagę na język, jakim posługują się nauczycielki i nauczyciele. Stworzenie programów profilaktycznych z zakresu prewencji przemocy (w szczególności przemocy domowej, w szkołach z uwzględnieniem rozkładu płciowego), alkoholizmu i narkomanii. Programy powinny być konsultowane z partnerami społecznymi: środowisko nauczycielskie, specjaliści/specjalistki z danych dziedzin, organizacje pozarządowe. Zmiana treści edukacyjnych w podręcznikach połączona winna być ze zmianą języka (stosowanie języka nieposesywnego i neutralnego płciowo). Tworzący programy edukacyjne i podręczniki, jak również je wydający powinni uwzględniać zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn i nie umieszczają w swoich pracach żadnych treści dyskryminujących ze względu na płeć, wiek, rasę, wyznanie oraz orientację seksualną. Nie powinno się wzmacniać stereotypów i utrzymywać tradycyjnego podziału ról, krzywdzącego kobiety i inne grupy dewaloryzowane. Podręczniki powinny odzwierciedlać różnorodność świata społecznego, dając wskazówki, jak radzić sobie z innością. Dodatkowo Autorka postuluje stworzenie apolitycznego centrum kompetencji w zakresie równości płci jako miejsca, w którym będą dokonywane ekspertyzy, analizy i oceny programów nauczania, podręczników, programów oraz podstawy programowej. Wprowadzenie obowiązkowej i wolnej od ideologii edukacji

¹²⁷ A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, cyt. wyd., s. 74.

¹²⁸ Tamże, s. 79-80.

seksualnej do szkół, dostosowanej do wieku i poziomu dojrzałości uczniów. Uprawnione do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu powinny być osoby po studiach podyplomowych z edukacji seksualnej¹²⁹.

Kolejny ze współautorów Raportu Krytycznego, Piotr Laskowski wskazuje na możliwości, czy też konieczności zmian w kilku obszarach: w kontekście kulturowym, mediach, sferze ustawodawczej, rządzie; odwołuje się również do rodziców, uczniów i uczennic, Kościoła katolickiego, nauczycielskich związków zawodowych, ośrodków doskonalenia nauczycieli¹³⁰. Jednak wiele do zrobienia mamy wszyscy poprzez walkę z negatywnymi stereotypami, dyskryminacją i zapewnieniem równych praw i szans dla przedstawicieli różnych płci.

Próba podsumowania

Od kilku lat w dokumentach instytucji europejskich jest wskazanie wprowadzenia edukacji międzykulturowej do krajowych systemów szkolnych. Jest to związane z procesami globalizacji i integracji europejskiej, a także z coraz większą różnorodnością społeczeństw między innymi pod względem etnicznym, narodowym, kulturowym, religijnym, językowym. Edukacja międzykulturowa może zapobiec zagrożeniom konfliktami, przemocą i nietolerancją na tle kulturowym, bowiem wyposaża ludzi w kompetencje międzykulturowe, prowadzi do poznania wartości i symboli innych kultur, wyposaża w umiejętności przekraczania granic własnej kultury.

Współczesnemu człowiekowi potrzebna, wręcz niezbędna jest wiedza o innych kulturach, bowiem służy ona kształtowaniu relacji z Innymi, jest pomocna w kształtowaniu poczucia tożsamości wielowymiarowej (lokalnej, narodowej/etnicznej, obywatelskiej, europejskiej, globalnej oraz kulturowej, religijnej/wyznaniowej, światopoglądowej), pozwala kształtować stosunek do kultury duchowej Innych (o świecie idei, wartości, dorobku kultury umysłowej) oraz do kultury materialnej (i przyrody) Innych.

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ Tamże, s. 85-87.

Summary:

Inspiracja do wielkości

Tutoring nową szansą
na wykorzystanie oraz pełne rozwinięcie talentów i potencjału ucznia

Joanna Pysik
Collegium Wratislaviense

Inspiracja do wielkości. Tutoring nową szansą na wykorzystanie oraz pełne rozwinięcie talentów i potencjału ucznia

Tutoring – element edukacji zindywidualizowanej

W ostatnim czasie możemy zaobserwować trend w edukacji, polegający na powrocie do edukacji zindywidualizowanej. Świadomie mowa tutaj o powrocie, ponieważ indywidualne podejście do nauczania jest obecne w historii ludzkości właściwie od zawsze. Już w czasach starożytnych było ono fundamentem nauczania wielkich filozofów. W średniowieczu podejście zindywidualizowane było podstawą, jeśli chodzi o naukę zawodu. Młody człowiek, chcąc zostać dobrym krawcem, szewcem czy malarzem musiał znaleźć swojego mistrza, który przekazywał mu wiedzę i umiejętności. Kandydat, aby stać się mistrzem, musiał przejść kolejno przez stopnie zawodowe terminatora (ucznia) i czeladnika. Proces ten trwał nawet 7 lat, a przez ten okres uczeń wiele czasu spędzał na obserwacji nauczyciela przy pracy, wykonując proste czynności, w końcu zdobywając fach i zwykle nie otrzymując za to zapłaty. Mogłoby się wydawać, że to zbyt długi okres czasu, był on jednak niezbędnym, aby zyskać prawdziwy kunszt w swojej dziedzinie. Było tak istotne, ponieważ precyzja oraz wysoka jakość były najważniejszymi wartościami wykonywanych przez mistrzów cechu wyrobów i dzieł.

Wraz z rewolucją przemysłową w XVIII i XIX wieku, dbałość o doskonałość przestała być potrzebna. Było to zbyt kosztowne; mniej liczyła się jakość, a większą wagę zaczęto przywiązywać do dostępności i użyteczności przedmiotów. Wdrożono nowe technologie i mechanizację produkcji. W związku z tym konieczna była także zmiana systemu nauczania - wprowadzono edukację masową. Pomimo powszechności edukacji nie można mówić o całkowitym odejściu od edukacji zindywidualizowanej – podejście przetrwało tam, gdzie kunszt i doskonałość mają wielką wagę, czyli w szkołach i kierunkach artystycznych.

Tutoring, który jest częścią edukacji zindywidualizowanej narodził się w XVII wieku w Anglii i jak pisze profesor Zbigniew Pełczyński „był odpowiedzią na brak

powszechnego systemu szkolnictwa w tym państwie”¹³¹. Pierwszymi tutorami byli prywatni nauczyciele, zajmujący się edukacją synów niższej szlachty (gentry), której nie było stać na sfinansowanie swoim potomkom nauki na uniwersytetach. Po pewnym czasie okazało się, że tutoring jest bardzo efektywną metodą nauczania, a uczniowie korzystający z tej metody uzyskują wyniki równie dobre, co uczestnicy wykładów na uczelniach. Następstwem tego stanu rzeczy było wprowadzenie w 1870 roku tutoring, jako powszechnej metody kształcenia. Obecnie, tutoring jest najważniejszą formą pracy i nauki na angielskich uniwersytetach, w szczególności na Oxford i Cambridge. Pojęcie indywidualizmu w tutoring zawiera w sobie zbudowanie bezpiecznej dla podopiecznego relacji, dostosowanie metod pracy do zdolności, potrzeb i osobowości ucznia. Tutor nie narzuca kierunku czy wzorca, według którego powinien rozwijać się podopieczny; bardziej niż przewodnikiem, jest towarzyszem młodego człowieka na drodze osiągania celów czy to osobistych czy naukowych.

Personalizm w tutoring

Mówiąc o tutoring, obok podejścia zindywidualizowanego, należy także wspomnieć o edukacji spersonalizowanej, którą w dużym stopniu wykorzystuje ta metoda. Personalizm to pojęcie funkcjonujące w naukach humanistycznych, postulujące sposób myślenia o człowieku, jako o osobie (łac. *persona* – osoba). Chodzi tutaj o podkreślenie następujących atrybutów bytu osobowego: poznania (rozum), miłości, wolności, autonomii, odniesienia do transcendencji czy umiejętności samorozwoju i rozpoznawania dobra¹³². W praktyce edukacji i tutoring oznacza to postrzeganie podopiecznego czy ucznia, jako całości, czyli próbę zintegrowania wszystkich części czy obszarów jego życia. Można to rozumieć jako nieograniczanie się do rozwoju ucznia wyłącznie w sferze intelektualnej, co jest powszechnym zjawiskiem w obowiązującym systemie edukacji, ale także dbałość o wzrost w takich aspektach, jak: fizyczność (ciało), wola, uczucia i duch. Podsumowując, oprócz przekazywania wiedzy, częścią edukacji staje się kształtowanie charakteru młodego człowieka. Piotr Czekierda, prezes Collegium Wratislaviense, organizacji zajmującej się kształceniem tutorów, zwraca uwagę, że „tutoring, który wykracza poza

¹³¹ Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, Wyd. Stowarzyszenie Szkoła Liderów, s. 31.

¹³² P. S. Mazur, *Francisa Fukuyamy rozumienie godności osoby*, „Człowiek w kulturze” 2005, nr 17.

przekazywanie wiedzy i weryfikację jej przyswojenia staje się pociągającą i inspirującą perspektywą¹³³. Dodatkowo edukacja spersonalizowana, a więc i tutoring, zakładają, że wychowanie ma pierwszeństwo nad nauczaniem. Przedstawiciele tego podejścia są przekonani, że ukształtowanie dobrych nawyków takich, jak: „porządek, posłuszeństwo, pracowitość, **obowiązkowość, pobożność, hojność, wdzięczność, koleżeństwo, uczynność, systematyczność, wytrwałość, męstwo, szacunek dla norm, solidarność i duch służby, delikatność, skromność, wytrzymałość, inicjatywa**”¹³⁴ jest nieodłącznym elementem efektywnego nauczania.

Profesor Barbara Bokus uważa, że znakiem kryzysu współczesnej szkoły jest „oddzielenie przekazu wiedzy od wychowania”¹³⁵. Tutoring więc, podkreślając pełny rozwój potencjału młodych ludzi i dbając o integralność wzrostu wszystkich aspektów życia, wydaje się być odpowiedzią na część problemów trapiących obecny system edukacji.

Edukacja spersonalizowana, wiele mówi o roli nauczyciela czy wychowawcy. Tadeusz Gadacz, wprowadzając rozróżnienie na wychowanie do „funkcjonowania” i wychowanie do „bycia”, które oddaje ideę edukacji spersonalizowanej, podkreśla rolę wychowawcy i wagę zadań, które przed nim stoją: „wychowawca wychowujący w optyce funkcjonowania oddziałuje jedynie na intelekt i pamięć wychowanka, gdyż jego celem jest przyswojenie zasad i przyzwyczajanie do nich. Wychowawca wychowujący osoby kieruje swój apel do całej osoby (...), a jego celem jest uzdolnienie wychowanka do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości”¹³⁶. W związku z tym konieczne wydaje się także zwrócenie uwagi na własny rozwój nauczyciela, wychowawcy i tutora. I podobnie, jak w przypadku uczniów, nie jest to ograniczenie jedynie do rozwoju intelektualnego, ale także dbałość o całą osobę. Profesor Wojciech Ciechomski akcentuje aspekt moralny pracy nauczyciela: „działalność wychowawcza jest działalnością szczególną, ponieważ wymaga od wychowawcy wysokiego poziomu moralnego. Są to osoby, które radzą sobie w dojrzały sposób z własnym życiem. To

¹³³ P. Czekierda, *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009, Wyd. Towarzystwo Edukacji Otwartej.

¹³⁴ Edukacja spersonalizowana, <http://www.integritas.pl/index.php/ct-menu-item-7/ct-menu-item-9> (data dostępu: 4.03.2014).

¹³⁵ B. Bokus, *Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz*, http://www.ial.org.pl/oldmsh/zdjecia/sesja09_12ukra/profBokus.pdf (data dostępu: 5.03.2014).

¹³⁶ T. Gadacz, *O ulotności życia*, Warszawa 2008, wyd. Iskry, za: B. Bokus, *Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz*, http://www.ial.org.pl/oldmsh/zdjecia/sesja09_12ukra/profBokus.pdf (data dostępu: 5.03.2014).

takie osoby, które odnoszą sukcesy w wychowaniu samych siebie. Nie można bowiem dać tego, czego samemu się nie posiada”¹³⁷. Także Stowarzyszenie Sternik, zajmujące się edukacją spersonalizowaną i zróżnicowaną podkreśla, że „rola nauczyciela (...) nie jest ograniczona do prezentowania wysokich kompetencji merytorycznych. To, kim jest jako człowiek ma bardzo istotny wpływ na uczniów, wobec tego nauczyciel ma obowiązek pracować nad swoim charakterem, ponieważ kształtowanie silnej woli, to obok kształtowania rozumu najważniejsze zadanie szkoły”¹³⁸.

Tutoring jako okazja do odkrywania talentów i wykorzystywania potencjału

Założenia edukacji zindywidualizowanej oraz spersonalizowanej są niewątpliwie fundamentem tutoringu. Do tego grona można także zaliczyć podkreślenie i praca nad zasobami podopiecznego. Tutoring nie ma charakteru terapii, nie koncentruje się na rozwiązaniu problemów trapiących ucznia, a stara się wzmocnić jego potencjał i odkryć talenty. Jednym z podstawowych zadań tutora jest znalezienie mocnej strony podopiecznego i zainspirowanie go do jej rozwoju. Celem jest tutaj zmotywowanie ucznia do samodzielnej pracy i wspieranie jego aspiracji. W konfrontacji z podejściem systemu edukacji, który skupia się raczej na tym, czego uczeń nie potrafi, tutoring ze swoim patrzaniem w przyszłość, nie analizowaniem problemów w przeszłości, motywowaniem i wzmacnianiem u ucznia poczucia własnej wartości, staje się metodą niezwykłą i wartą uwagi jeśli chodzi o rozwój talentów i kształtowanie elit.

Relacja gwarancją sukcesu procesu tutorskiego

Kolejnym ważnym aspektem procesu tutorskiego jest zbudowanie relacji uczeń – mistrz, między tutorem a podopiecznym. Tutoring bez relacji nie istnieje. Katarzyna Czayka-Chełmińska podkreśla, że „siła tutoringu wynika z relacji”¹³⁹. Oznacza to, że sukces procesu tutorskiego nie zależy jedynie od osoby, doświadczenia czy kompetencji tutora, a jest wynikiem relacji, która powstaje przy udziale dwóch osób. Właściwie zbudowana relacja jest motywująca, wzmacnia determinację i odwagę

¹³⁷ W. Ciechomski, *Model wychowania i edukacji spersonalizowanej i zróżnicowanej*, <http://www.gazetadobryznak.pl/index.php?art=608> (data dostępu: 5.03.2014).

¹³⁸ *Edukacja spersonalizowana i zróżnicowana*, <http://www.krakow.sternik.edu.pl/o-nas/edukacja-spersonalizowana-i-zroznicowana> (data dostępu: 5.03.2014).

¹³⁹ K. Czayka-Chełmińska, *Metoda Tutoringu*, w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, Wyd. Stowarzyszenie Szkoła Liderów, s. 33.

podopiecznego w procesie realizacji celów, a także kształtuje samoocenę. Aby jednak relacja, posiadająca taką siłę, mogła zaistnieć, konieczny jest czas. Nie powstaje ona w czasie pierwszego spotkania, a jej pogłębieniu służy autentyczność, budująca zaufanie. Niezbędne jest także stworzenie warunków bezpieczeństwa i akceptacji, opierających się na szacunku i godności. Kolejnym ważnym aspektem budowania relacji jest obustronna otwartość, a także zrozumienie. Jarosław Traczyński zwraca uwagę, że tutor „wierzy w możliwości [podopiecznego], wspiera go i doradza, inspiruje i skłania do myślenia. Przede wszystkim zaś buduje dobre, oparte na zaufaniu i szacunku relacje, które mogą stać się dla podopiecznego modelem postępowania z innymi ludźmi”¹⁴⁰.

Zadaniem tutora jest stawianie wyzwań przed podopiecznym, inspirowanie, towarzyszenie w osiągnięciu celów, ale także udzielanie informacji zwrotnej i nierazko konfrontowanie podopiecznego z rzeczywistością. Tylko dzięki tym działaniom, odbywającym się w atmosferze wzajemnego poszanowania, bezpieczeństwa i akceptacji, możliwe jest zaistnienie zmiany i rozwój podopiecznego.

Rodzaje tutoringu

W zależności od miejsca, podopiecznych i osób prowadzących tutoring może on przybierać różne formy. Najpowszechniejsze z nich to tutoring naukowy i rozwojowy. Tutoring naukowy znajduje swoje zastosowanie jako forma pracy dydaktycznej ze studentami. Istotne w tym wypadku jest zdobywanie wiedzy, jednak głównym celem tej metody jest rozwijanie umiejętności myślenia, analizowania i argumentowania. Zadaniem tutora jest rozbudzenie ciekawości studenta i zainspirowanie go do dalszych poszukiwań naukowych. Na Uniwersytecie Oxfordzkim tutoring polega najczęściej na cotygodniowych, 60 – minutowych spotkaniach tutora ze studentem (*tutoriale*)¹⁴¹. Podopieczny uczestniczy w kilku tutorialach tygodniowo – ich liczba zależy od liczby realizowanych przedmiotów. Na każde z tych spotkań student przygotowuje esej mający na celu rozważenie pewnego problemu naukowego, rozważając różne podejścia. Ważną cechą eseju jest subiektywizm, który pozwala studentowi na indywidualny stosunek do zagadnień naukowych. Bez wcześniejszego odczytania,

¹⁴⁰ J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, cyt. wyd.

¹⁴¹ Z. Pelczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*. W: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, cyt. wyd., s. 33.

przygotowania i wysokiego poziomu refleksyjności, trudno o stworzenie dobrego eseju. Konfrontując argumenty różnych stron, uczestnik tutoringu naukowego nabiera umiejętności analizy i syntezy wiadomości, właściwego selekcjonowania informacji, a także jasnego i rzeczowego przekazu swoich myśli, a co za tym idzie, elastycznego wykorzystywania posiadanej wiedzy. Esej pozwala na dalszą dyskusję, w której zadaniem studenta jest obrona stawianych przez siebie tez. Profesor Pelczyński wspomina o tym, iż student nauk społecznych na Oxfordzie pisze ponad 120 esejów w ciągu trzech lat studiów¹⁴². Można zatem zauważyć, że ponad 120 razy ma okazję pogłębiać wiedzę, analizować informacje, dokonywać selekcji wiadomości, a także bronić własnego zdania w rzeczowej dyskusji. Nieuniknione są zatem rezultaty osiągnięte przez studentów, takie jak wzmocnienie pewności siebie i niezależności myślenia, umiejętność poszukiwania wiedzy, samodzielność i przedsiębiorczość a przede wszystkim rozwój intelektualny.

Głównym celem tutoringu rozwojowego jest doskonalenie podopiecznego jako całej osoby, a więc praca nad jego umiejętnościami, kompetencjami społecznymi, organizacyjnymi, wiedzą, a także charakterem. W tym wypadku, praca tutora w pewnym stopniu przypomina *coaching*. Obszarem skupiającym uwagę są różnego rodzaju cele, które określa podopieczny. Najczęściej dotyczą one konkretnych kompetencji, które uczeń chce w sobie kształtować poprzez różnego rodzaju działania.

Tutor korzystając z narzędzi coacha – aktywnego słuchania, zadawania pytań, relacji, odpowiednich ćwiczeń i zadań – pomaga podopiecznemu sprecyzować swoje cele, określić plan działania i pokonać przeszkody, które uczeń napotyka na swojej drodze. Jarosław Traczyński, pisząc o tutoringu rozwojowym, zwraca uwagę, że tutor pomaga podopiecznemu w „zorganizowaniu warsztatu pracy, pobudza refleksję nad własnym rozwojem, sensem wykonywanej pracy, wyborami naukowymi i zawodowymi (...). Stara się przygotować podopiecznego do samodzielności poprzez wzmocnianie jego odpowiedzialności i wolności”¹⁴³. Istotnym aspektem tego rodzaju pracy są wartości – ich zidentyfikowanie, nazwanie i stworzenie pewnej hierarchii jest absolutnie niezbędne, jeśli chodzi o motywowanie ucznia, osiąganie dojrzałości, kształtowanie charakteru. Ważnym zadaniem tutora jest praca nad zwiększeniem samoświadomości

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, cyt. wyd.

podopiecznego. Poprzez uważność, dopytywanie, a także nierzadko poprzez konfrontowanie słów ucznia z jego działaniami, tutor pomaga w lepszym poznaniu siebie, ćwiczeniu wytrwałości i konsekwencji, zdobyciu umiejętności nazywania i właściwego wyrażania swoich uczuć, planowania swojego rozwoju i dalszej drogi edukacyjnej.

Istotną rolą tutora jest stymulowanie podopiecznego do eksplorowania otaczającej go rzeczywistości¹⁴⁴. Dzięki temu oprócz zdobycia wiedzy, uczeń poznaje siebie i swoje możliwości w różnych sytuacjach. Dodatkowo tutoring pozwala na samodzielne i kreatywne myślenie; daje okazję, aby nauczyć się realizować swoje postanowienia i plany. Wzmacnia odwagę i poczucie własnej wartości wśród podopiecznych. Wymagając samodzielnego podejmowania decyzji kształtuje dojrzałe zachowania.

Te dwa podejścia do tutoringu bardzo często przenikają się. Tutoring rozwojowy może zawierać w sobie elementy tutoringu naukowego, najczęściej jest to esej, a także kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia i wyrażania swojego zdania. Natomiast ważną częścią tutoringu naukowego jest dbałość o dobro podopiecznego, jako całej osoby, nauka wytrwałości i konsekwencji.

Dobre praktyki tutoringu

Aby lepiej zrozumieć, na czym polega praktyczne wykorzystywanie idei tutoringu, a także, w jaki sposób można zaplanować program tutorski, warto zaznajomić się z istniejącymi programami – programowi „Tutor” oraz Programowi Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

Na początku przyjrzyjmy się bliżej programowi „Tutor”. Jako, iż mam zaszczyt i przyjemność już po raz drugi pełnić rolę tutora, program ten jest mi bardzo bliski i doskonale znany. Program „Tutor” jest realizowany od 2010 roku przez Fundację „Dorastaj z nami” oraz Collegium Wratislaviense. Dedykowany jest dzieciom i młodzieży, które straciły rodzica w czasie pełnienia obowiązków publicznych. Do tej pory w ramach trzech edycji wzięło udział 46 uczestników oraz 17 tutorów.

Celem programu jest „wsparcie wszechstronnego rozwoju uczestników, rozwinięcie ich potencjału oraz pomoc w zaplanowaniu osobistej ścieżki edukacyjnej.

¹⁴⁴ A. I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, cyt. wyd.

Dzięki współpracy z tutorami, uczestnicy Programu pogłębiają swoją wiedzę na temat osobistych mocnych stron, talentów oraz praktycznych sposobów ich rozwijania i korzystania z nich¹⁴⁵. Program trwa dziewięć miesięcy i polega na comiesięcznych spotkaniach podopiecznych ze swoimi tutorami; mają oni także kontakt telefoniczny, mailowy bądź poprzez Skype'a. Oprócz pracy nad charakterem uczestnika, tutor zachęca go do eksploracji rzeczywistości – przygotowania projektu rozwijającego umiejętności, kompetencje uczestnika. Motywuje do podejmowania działań, a także wspiera w przypadku trudności.

Tematyka projektów jest bardzo różnorodna – od prowadzenia bloga, poprzez stworzenie własnego portfolio zawodowego, wolontariat, nakręcenie filmu, projekt rzeźby, zorganizowanie festynu i zajęć dla dzieci, aż po napisanie i wydanie książki. Po dziewięciu miesiącach następuje uroczyste zakończenie programu, w czasie, którego uczestnicy prezentują zrealizowane projekty, a także następuje podsumowanie. Uczestnicy wykazują wysoki poziom zadowolenia z udziału w programie, często podkreślają możliwość rozwoju swoich zainteresowań, zdobywania nowych umiejętności i kompetencji, a także wartość relacji z tutorem:

- *„Ważne były dla mnie rozmowy. Bardzo chętnie brałem udział w tych spotkaniach. W szkole nie miałbym możliwości rozmawiać na tak różne tematy”¹⁴⁶,*
- *„Spotkania z Tutorem są bezcenne. Pomogły nam m. in. wybrać odpowiednią szkołę ponadgimnazjalną”¹⁴⁷,*
- *„Bez takiego wsparcia byłoby znacznie trudniej”¹⁴⁸.*

Kolejnym przykładem dobrych praktyk tutoringów jest Program Liderzy PAFW realizowany od 2005 roku. Do tej pory powstało osiem edycji programu. Powstał z myślą o osobach aktywnie działających w swoich środowiskach lokalnych.

Do głównych celów programu należą: rozwój kompetencji liderkich uczestników, wzmocnienie pozycji liderów w ich środowiskach i poszerzenie możliwości wpływu, a także inspiracja do podejmowania wyzwań i ciągłego rozwoju¹⁴⁹. Program trwa dwanaście miesięcy. Poprzez tutoring (spotkania odbywają się raz w miesiącu),

¹⁴⁵ Prezentacja programu „Tutor”,

http://www.dorastajz nami.org/_files/Program_Tutor_IV_PREZENTACJA2013.pdf (data dostępu: 4.02.2014).

¹⁴⁶ Tamże.

¹⁴⁷ Tamże.

¹⁴⁸ Tamże.

¹⁴⁹ Opis Programu Liderzy PAFW, http://www.liderzy.pl/opis_programu2.php (data dostępu: 4.03.2014).

szkolenia z zakresu umiejętności leaderskich, wizyty studyjne i wymianę doświadczeń, uczestnicy zyskują umiejętności, nowe kontakty; precyzują swoją ścieżkę rozwoju, a także podnoszą poziom swojej samoświadomości.

Główną rolą tutora w tym programie jest rozwój kompetencji leaderskich uczestnika, a także pobudzanie do refleksyjności i analizowania swoich działań. Opinie uczestników na temat programu są bardzo pozytywne wskazują na konkretne rezultaty:

- *„Udział w Programie Liderzy PAFW ułatwił mi określenie, a następnie osiągnięcie długofalowych celów w mojej działalności publicznej. W ostatnich latach rozwinąłem na tyle swoją organizację, że obecnie realizuje ona w mojej gminie projekty edukacyjne o kilkumilionowych budżetach”¹⁵⁰;*
- *„Program zmienił oraz uporządkował moje myślenie i działanie społeczne. Z dystansu spojrzałem na siebie, własne działania, życie i środowisko pracy. Współpraca z Tutorem, a także Zespołem Programu dostarczała refleksji, której niejednokrotnie wcześniej brakowało. Tworzenie moich planów rozwoju było przygodą, która wprowadzała w głąb siebie”¹⁵¹;*
- *„Udział w Programie przyczynił się do mojego rozwoju leaderskiego – nauczyłam się delegować zadania, przez co mam więcej czasu na inne działania i czas dla rodziny, spojrzałam inaczej na to, co mnie otacza, z kim i dla kogo działam. Nie jestem już samotnym liderem. Nie poszukuję już tego czego nie mam, lecz skupiłam się na tym co mam. To odkrycie zrewolucjonizowało moje działania jako lidera w moim środowisku”¹⁵².*

Innym, pozytywnym przykładem wykorzystania tutoringu są Szkoły Stowarzyszenia „Sternik”, gdzie tutoring jest metodą, z której korzysta się już na poziomie nauczania przedszkolnego, gdzie ma formę tutoringu rodzinnego. W tym przypadku niezwykle istotne jest przyjęcie wspólnej linii wychowania przez rodziców i szkołę bądź przedszkole. Anna Wardak, wicedyrektor **ds. wychowawczych Przedszkola „Strumienie” w Józefowie, podkreśla, że** „przedszkole powinno być przedłużeniem domu rodzinnego i panujących tam zasad – i *vice versa*. Jednym z naszych podstawowych celów jest nawiązanie jak najściślejszej, i jak najbardziej harmonijnej współpracy między domem rodzinnym a przedszkolem, dzięki której

¹⁵⁰ Tamże.

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² Tamże.

dziecko otrzymuje spójny komunikat wychowawczy¹⁵³. Rola tutora polega na koordynowaniu współpracy pomiędzy placówką edukacyjną a domem. W praktyce oznacza to, że tutor towarzyszy swojemu podopiecznemu nierzadko przez cały okres edukacji – na początku odbywając spotkania wyłącznie z rodzicami, mające na celu omówienie spraw wychowawczych dziecka i dbałość o wyżej wspomnianą spójność wychowania przez szkołę i dom, a na późniejszym etapie nauczania, tutor włączając indywidualną pracę z uczniem. Najważniejszymi obszarami pracy tutora w szkołach Stowarzyszenia Sternik jest kształtowanie charakteru, czyli praca nad takimi cechami jak męstwo, wytrwałość, porządek, a także rozwijanie sfery emocjonalnej, właściwymi relacjami z rówieśnikami i rozwojem fizycznym

Tutoring – gra warta świeczki

Tutoring dzięki swojemu indywidualnemu i personalnemu podejściu, a także bazowaniu na zasobach ucznia jest niezwykłą metodą i pozwala na tezę, iż warto ją propagować i wprowadzać do pracy dydaktycznej. Tutoring może być odpowiedzią na odczuwalny w polskiej szkole brak idei rozwijania talentów. Tutoring pozwala na odkrywanie i rozwój mocnych stron, a poprzez zachęcanie do samodzielności myślenia i działania, kształtuje postawy lideryckie. Naturalną konsekwencją takich działań jest powstawanie elit naukowych, sportowych czy artystycznych.

Tutoring jest okazją rozwoju nie tylko dla ucznia, pozwala także na pełne wykorzystanie potencjału nauczyciela, „zaplanowana, długofalowa przynosząca owoce praca na rzecz konkretnego młodego człowieka wzmacnia satysfakcję nauczycieli, a dla wielu jest odnalezieniem nowej formy realizacji powołania nauczycielskiego oraz osobistego wzmocnienia¹⁵⁴. Pozwala także na dostosowanie się edukacji do zmieniających się warunków świata zewnętrznego. W obliczu nowych technologii, gdzie odpowiedź na każde nurtujące pytanie uczeń może znaleźć w Internecie, nauczyciel stracił pozycję eksperta w danej dziedzinie wiedzy. Coraz większą rolę odgrywają

¹⁵³ Wywiad z Anną Wardak – wicedyrektorką ds. wychowawczych Przedszkola „Strumienie” w Józefowie, http://tutoring.edu.pl/tutoring_rodzinny_wardak,page,43 (data dostępu: 4.03.2014).

¹⁵⁴ P. Czekierda, *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, cyt. wyd.

cechy i kompetencje nauczyciela pomagające uczniowi poznać siebie, swoje wartości i zaplanować swoją ścieżkę rozwoju¹⁵⁵. Taką rolę może pełnić nauczyciel – tutor.

Jednak przede wszystkim tutoring jest metodą rozwijającą charakter ucznia i to najpewniej jest największą jego zaletą. Wzmocnienie poczucia własnej wartości, odwaga w formułowaniu i wyrażaniu swojej opinii, samodzielność myślenia i uczenia się, wytrwałość, dyscyplina, szacunek dla innych i siebie, umiejętność słuchania i pracy z innymi ludźmi, realizowania własnych celów i planów, rozpoznawania, nazywania i realizacji swoich wartości – to cechy dojrzałej osoby, pozwalające lepsze, pełniejsze realizowanie ról społecznych: współmałżonka, rodzica, przyjaciela, pracownika, a wreszcie świadomego i odpowiedzialnego obywatela. One wydają się być największą korzyścią płynącą z tutoringu i zachętą, aby lepiej poznać tę niezwykłą metodę.

¹⁵⁵ E. Nerwińska, *Tutoring szansą dla ucznia i nauczyciela*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, cyt. wyd.

Bibliografia w wyborze:

- Arak P., *Kompetencje przyszłości*, <http://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/biznes/kompetencje-przyszlosci/>.
- Bańko M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, PWN, t. 4.
- Barth F., *Grupy i granice etniczne: społeczna organizacja różnic kulturowych*, w: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- W. Baryluk, *Efektywność pracy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2, s. 25-33.
- Błądowski P. i inni, *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych*, Sosnowiec 2011, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Bokus B., *Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz*, http://www.ial.org.pl/oldmsh/zdjecia/sesja09_12ukra/profBokus.pdf.
- Borowiak T., Borowiak J., *Opiekun praktyk studenckich w budowaniu kompetencji i warsztatu pracy przyszłych nauczycieli*, w: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, t. 1.
- Butler J., *Uwikłani w płeć*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chmura-Rutkowska I., *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2005, WSHE.
- Chybicka A. i inni, *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim*, w: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006, Wydawnictwa CODN.
- Ciechomski W., *Model wychowania i edukacji spersonalizowanej i zróżnicowanej*, <http://www.gazetadobryznak.pl/index.php?art=608>.
- Czayka-Chełmińska K., *Metoda Tutoringu*, w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, Wyd. Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Czekierda P., *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*, w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009, Wyd. Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, GWP.

- Dostosowanie tematyki praktyk do uwarunkowań regionalnych. Opracowany w ramach projektu Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, Sosnowiec 2011.*
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.
- Dyba K. i inni, *InterEOL. Edukacja Interkulturowa OnLine. Podręcznik*, Gliwice 2006, Kana, OnLine, http://www.edunews.pl/images/pdf/podrecznik_intereol.pdf.
- Dylak S., *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki: zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, t. 19.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa 2008, Raport Krytyczny, Fundacja Feminoteka.
- Edukacja - jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim* (tzw. Deklaracja Ateńska), https://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=406%3Adeklaracja-europejskich-ministrow-edukacji-na-temat-edukacji-midzykulturowej&catid=173%3Amodzie-i-zagranica-wspopracamidzynarodowa-organizacje-midzynarodowe&Itemid=209.
- Edukacja spersonalizowana i zróżnicowana*, <http://www.krakow.sternik.edu.pl/onas/edukacja-spersonalizowana-i-zroznicowana>.
- Edukacja spersonalizowana*, <http://www.integritas.pl/index.php/ct-menu-item-7/ctmenu-item-9>.
- Gadacz T., *O ulotności życia*, Warszawa 2008, wyd. Iskry, za: B. Bokus, *Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz*, http://www.ial.org.pl/oldmsh/zdjecia/sesja09_12ukra/profBokus.pdf.
- Gajdzica A., *Kompetencje pedagoga wczesnoszkolnego w warunkach środowiska wielokulturowego*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E., *Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – stadium z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2009, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowska B., *Nauczyciel jako refleksyjny praktyk (propozycja przedmiotu „Kształtowanie kompetencji nauczyciela w środowisku wielokulturowym”)*, „Wychowanie na co dzień” 2013, nr 1-2.
- Grabowska B., *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*, Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzesiak J., *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole*, w: K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*, Wrocław 2006, Akademia Wychowania Fizycznego: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT>.
- <http://www.dobre-praktyki.edu.pl>.
- http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=522&Itemid=16.
- <http://zasobyip2.ore.edu.pl>.
- Klim-Klimaszewska A. (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela: księga jubileuszowa z okazji 50-lecia pracy zawodowej i 20-lecia uzyskania tytułu profesora Pana Prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałki*, t. 3, Siedlce 2012, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Klim-Klimaszewska A., Wiśniewska M. (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela: księga jubileuszowa z okazji 50-lecia pracy zawodowej i 20-lecia uzyskania tytułu profesora Pana Prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałki*, t. 1, Siedlce 2012, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Kościółek M., Piróg D., *Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie*, w: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006, Wydawnictwa CODN.
- Kozioł E., Kobyłecka E. (red.), *Kompetencje nauczyciela: stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, Oficyna Wydawnicza UZ.

- Kucharska C., *Nauczyciel nowych czasów*, w: Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan. Perspektywy. Zagrożenia*, Poznań-Warszawa 2005, Fundacja „Edukacja XXI wieku”, t. 2.
- Kuleczka M., Skierska-Pięta K., *Dobre praktyki – zawód wychowawca. Poradnik opracowany w ramach projektu: Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, Łódź 2011, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych.
- W. Kuzitowicz, *O kształceniu do zawodu nauczyciela*, http://www.gazeta.edu.pl/O_ksztalceniu_do_zawodu_nauczyciela-95_802-0.html.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata - konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczyciel*, Warszawa – Radom 2007, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, Żak.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3-4.
- Łukaszewska M., *Teoria i praktyka jakości procesu kształcenia pedagogicznego*, „Szkoła Zawodowa 1999”, nr 2.
- Majewska E., Rutkowska E., współpraca: M. Jonczy-Adamska, A. Wołosik, *Równa szkoła - edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Gliwice 2008, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
- Marczak I., *Program praktyk pedagogicznych dla kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*, w: I. Marczak: *Program Praktyk Pedagogicznych* <http://www.apsl.edu.pl/praktykabezwad/ppp.php>.
- Mazur P. S., *Francisa Fukuyamy rozumienie godności osoby*, „Człowiek w kulturze” 2005, nr 17.

- Michalewska M. T., Kowolik P. (red.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice 2003, Wydawnictwo UŚ.
- Michalski J., *Praktyka pedagogiczna w kształceniu nauczycieli – podstawowe założenia realizacyjne*, w: M. Michalski i inni, *Koncepcja organizacji praktyk w Akademii Pedagogiki Specjalnej*, <https://praktyki.aps.edu.pl/img/koncepcja.pdf>.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moraczewska B. i inni, *Poradnik praktyk pedagogicznych*, Włocławek 2011, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Moraczewska B., *Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, w: red. M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, t. 1.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna na pograniczach*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamość dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Ogrodzka-Mazur E., *„Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, WSiP.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego w sprawie poprawy jakości kształcenia nauczycieli*, 3 sierpnia 2007,

<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?val=472535:cs&lang=pl&list=490092:cs,484954:cs,483913:cs,479454:cs,474074:cs,472535:cs,471900:cs,468079:cs,465352:cs,461272:cs,&pos=6&page=4&nbl=51&pgs=10&hwords=kompetencje-nauczyciela~&checktexte=checkbox&visu=#texte>.

Opis Programu Liderzy PAFW, http://www.liderzy.pl/opis_programu2.php.

Parzęcki R., „Q” *praktyce kształcenia nauczycieli*, w: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Włocławek 2012, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, t. 1.

Pełczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, Wyd. Stowarzyszenie Szkoła Liderów.

Poprawa jakości kształcenia nauczycieli, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 3.8.2007, <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&lng1=en,pl&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=453792:cs>.

Prezentacja programu „Tutor”, http://www.dorastajznami.org/_files/Program_Tutor_IV_PREZENTACJA2013.pdf.

Program Nowa Szkoła. Materiały dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa, Warszawa 1999, CODN.

Raport z analizy desk-research programów praktyk pedagogicznych. Opracowany w ramach projektu Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, Sosnowiec 2011, Wyższa Szkoła Humanitas.

Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych. Opracowany w ramach projektu Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, Sosnowiec 2011, Wyższa Szkoła Humanitas.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli,

http://www.pdb.univ.gda.pl/pliki/standardy_ksztalcenia_nauczycieli.pdf.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, (Dz. U. nr 196, poz. 1169, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, (Dz. U. nr 164, poz. 1166).

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2006 w sprawie dokumentacji przebiegu studiów*, (Dz. U. z dnia 8 grudnia 2006 r.) http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/15/58/1558/20061102_rozporzadzenie_do_kumentcja.pdf.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 1991 r. w sprawie studenckich praktyk zawodowych*, (Dz. U. z dnia 19 sierpnia 1991 r.), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910730323>.
- Sałata E. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego. Wydział Nauczycielski, Akademia Świętokrzyska. Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Sawiński J. P., *Lizbońskie kompetencje kluczowe*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=772&Itemid=8.
- Schratz M., *What is a „European Teacher”? A Discussion Paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)*, http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf.
- Schulz R., *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993, UMK.
- Sontag S., *Notatki o kampie*, tłum. W. Wertenstein, "Literatura na świecie" 1979, nr 9.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2007, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI2.
- Sunderland J. (red.), *Exploring Gender: Question and Implication for English Language teachers*, New Jersey 1994, Prentice Hall.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, Wyd. „Impuls”.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, Wyd. „Impuls”.
- Środa M. Wstęp, w: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płęć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa 2008, Raport Krytyczny, Fundacja Feminoteka.
- Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego nr 33/2006.*
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. nr 84, poz. 455.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. nr 164, poz. 1365), <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2005-164-1365>.

Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja.

Wywiad z Anną Wardak – wicedyrektorką ds. wychowawczych Przedszkola „Strumienie” w Józefowie, http://tutoring.edu.pl/tutoring_rodzinny_wardak, page,43.

Zacharuk T., Niewęglowska A. (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela: księga jubileuszowa z okazji 50-lecia pracy zawodowej i 20-lecia uzyskania tytułu profesora Pana Prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałka*, t. 2, Siedlce 2012, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Zawadowski W., *Głos w sprawie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2005, publikacja ISP we współpracy z CODN, <http://www.isp.org.pl/files/15184530420359963001118066595.pdf>.

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

Żegnałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2008, Wydawnictwo WSP TWP.

