

Praktyka pedagogiczna kontekstem reorganizacji personalnej wiedzy o nauczaniu przyszłych nauczycieli. Propozycja zmiany modelu kształcenia nauczycieli

Renata Michalak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

renmi@amu.edu.pl

Abstrakt: W artykule zaprezentowano refleksje na temat znaczenia praktyki pedagogicznej dla konstruowania roli zawodowej kandydatów na nauczycieli. Jednocześnie podkreślono wartość wysokiej jakości praktyki edukacyjnej dla zdobywania i wzbogacania doświadczeń istotnych w procesie krystalizowania tożsamości zawodowej adeptów sztuki nauczania. Zwrócono uwagę na konieczność rozwijania ich kompetencji kluczowych w toku kształcenia akademickiego, które prowadzą do bycia samoświadomym profesjonalistą. Ponadto zaprezentowano innowacyjny model kształcenia nauczycieli, oparty na wdrażaniu zmian w środowisku edukacyjnym.

Słowa kluczowe: kompetencje, kształcenie akademickie, model kształcenia nauczycieli, praktyka pedagogiczna, tożsamość zawodowa nauczycieli

Wprowadzenie

Instytucje edukacyjne, które mają za zadanie kształcić uczniów kreatywnych, posiadających umiejętność konstruktywnej adaptacji do świata permanentnych zmian, gotowych do całościowej edukacji, współpracy, sprawnej komunikacji i zarządzania własną karierą, potrzebują nie tylko skutecznych programów, lecz przede wszystkim nauczycieli refleksyjnych i samoświadomych. Praktyka edukacyjna potrzebuje zatem dobrze wykształconych nauczycieli. Założenie to nabiera wyjątkowego sensu i znaczenia w kontekście podjętych w tej pracy rozważań.

Praktyka edukacyjna jest tu rozpatrywana jako kontekst nabywania doświadczeń, ważnych w procesie konstruowania roli nauczyciela, oraz jako przestrzeń konfrontowania akademickiej wiedzy teoretycznej, osobistych wyobrażeń, doświadczeń i posiadanych w tym zakresie zasobów. Jej jakość ma zatem niebagatelne znaczenie w rozwoju zawodowym studentów kierunków nauczycielskich. Jakość praktyki edukacyjnej oddziałuje na jakość doświadczeń zawodowych kandydatów na nauczycieli co najmniej w dwóch wymiarach. Po pierwsze, konstruują oni obraz rzeczywistości edukacyjnej, roli nauczyciela i ucznia z chwilą, gdy po raz pierwszy przekraczają próg instytucji. Czynią to zwykle w sposób nieświadomy. Asymilowane doświadczenia z perspektywy ucznia stanowią jednak trwałe fundament krystalizowania ich tożsamości zawodowej, wyobrażeń roli ucznia i nauczyciela oraz wzajemnych relacji. Po drugie, już jako kandydaci na nauczycieli zbierają w sposób znacznie bardziej świadomy doświadczenia zawodowe z praktyki edukacyjnej, pełniąc w niej jednocześnie rolę ucznia i nauczyciela. Na tym etapie następuje także konfrontacja wyobrazonego i personalnego konstruktów roli zawodowej z rzeczywistością. Doświadczany wówczas dysonans poznawczy może stać się ważnym impulsem do reorganizacji osobistych struktur wiedzy kandydatów na nauczycieli. Istotne jest przy tym, by konfrontacja ta dokonywała się w środowisku o wysokiej kulturze pedagogicznej. Obserwacja rzeczywistości edukacyjnej i liczne wyniki badań pokazują jednak, że wiele instytucji cechuje niska kultura pedagogiczna. W związku z tym w niniejszym tekście zostanie zaproponowany model kształcenia nauczycieli oparty na wdrażaniu zmian w środowisku edukacyjnym.

Refleksje dotyczące praktyki edukacyjnej na marginesie wyników badań

Praktyka edukacyjna, jako źródło doświadczeń konstruujących tożsamość zawodową kandydatów na nauczycieli, powinna charakteryzować się wysoką jakością. Tymczasem analiza dokumentacji przebiegu praktyk zawodowych studentów pedagogiki¹, a także wyniki badań, które zostaną tu przywołane, ujawniają szereg niepokojących zjawisk i zaniedbań w funkcjonowaniu placówek opieki i edukacji. Jeśli chodzi o instytucje opieki nad dzieckiem w wieku do trzech lat, to dotyczą one zwłaszcza: 1) aranżacji przestrzeni zaspokajającej i stymulującej potrzeby dzieci w zakresie odpoczynku, snu i codziennych zabaw na świeżym powietrzu,

1 Dokonano analizy dokumentacji z praktyk studentów pedagogiki w zakresie edukacji elementarnej, obejmującej 150 żłobków i klubów dziecięcych na terenie województw: wielkopolskiego, lubuskiego, zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego. Celem praktyk było przygotowanie monografii instytucji w kontekście realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, edukacyjnej, pielęgnacyjnej i w kontekście współpracy ze środowiskiem lokalnym. Praktyki odbywały się w roku akademickim 2015/2016.

wielozmysłowego eksplorowania środowiska i podejmowania zróżnicowanych form interakcji społecznych, 2) edukacji rodziców i prawnych opiekunów, szczególnie w zakresie respektowania praw dzieci do bezpiecznego rozwoju i ochrony przed krzywdzeniem, 3) przestrzegania zasad aktywnej profilaktyki zdrowotnej, 4) dokumentowania pracy z dziećmi i przebiegu ich rozwoju, a zwłaszcza symptomów zaburzeń i dysharmonii, 5) efektywnego stymulowania rozwoju poprzez stawianie adekwatnych wyzwań.

Analiza udokumentowanych doświadczeń studentów odbywających praktyki pozwala także wnioskować o niskiej świadomości opiekunów w zakresie potrzeb rozwojowych dzieci, a także o brakach w wypełnianiu podstawowych zadań wobec dziecka i jego opiekunów prawnych. Wyraża się to w:

- braku gotowości i umiejętności natychmiastowej odpowiedzi na potrzeby dziecka i aranżacji adekwatnej przestrzeni materialnej i społecznej;
- deficycie zachowań antycypacyjnych, świadomie motywujących i stymulujących dzieci do aktywności eksploracyjnej;
- braku zgody i umiejętności wykorzystywania swobodnej, naturalnej potrzeby bycia aktywnym przez dziecko;
- niskim poziomie umiejętności komunikacyjnych, co przejawiało się głównie w sposobie formułowania zbyt długich, złożonych i nieprecyzyjnych instrukcji werbalnych oraz w niskiej sprawności w zakresie ich wizualizacji;
- braku umiejętności indywidualizacji tempa, czasu, rodzaju aktywności i przestrzeni dla działań dziecka;
- niskiej gotowości i umiejętności organizowania celowej aktywności fizycznej na świeżym powietrzu;
- braku włączania rodziców w podejmowane działania pedagogiczne wobec dzieci.

Z badań², jakie zostały przeprowadzone w 225 placówkach przedszkolnych i szkolnych na terenie całego kraju, i które objęły około 3000 dzieci sześć- i dziesięcioletnich oraz 362 nauczycieli, wyłania się także mało pozytywny obraz rzeczywistości edukacyjnej. Choć badania dotyczyły przede wszystkim kompetencji i doświadczeń dzieci, to uzyskano niezwykle bogaty materiał ilustrujący pracę nauczycieli, stosowane przez nich strategie, zadania edukacyjne i sposoby organizowania warunków do ich realizacji. Ponadto wyniki badań umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, prowadzonych przez CKE, opublikowane w pracach pod redakcją Mirosława Dąbrowskiego (2008) oraz Małgorzaty Żytko (2010, 2011), a także badania procesu adaptacji czwartoklasistów do wyzwań edukacji przedmiotowej autorstwa Renaty Michalak (2013) bądź przygotowany przez

2 Badania zostały przeprowadzone w 2010 roku przez zespół naukowców skupionych wokół Akademickiego Stowarzyszenia Edukacji Dziecka pod kierunkiem Haliny Sowińskiej i opublikowane w pracy *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*.

IBE raport o stanie edukacji *Liczą się nauczyciele* (2013), ukazują wiele negatywnych aspektów funkcjonowania szkoły i nauczycieli, czyli głównych podmiotów zarządzających jakością edukacji. W odniesieniu do wskazanych badań można sformułować kilka istotnych wniosków, które skłaniają do refleksji oraz działań zmierzających do naprawy systemu kształcenia nauczycieli.

Po pierwsze: nauczyciele nie rozumieją istoty edukacji, ich wiedza jest powierzchowna, niezinterioryzowana, odtwórcza. Świadczy o tym m.in. brak umiejętności przetransponowania ogólnie przyswojonych przez nich idei na wartościowe rozwiązania realizacyjne: metodyczne i organizacyjne. Wiedza nauczycieli ma charakter deklaracyjny, nie rozumieją oni i nie potrafią samodzielnie uzasadnić własnych decyzji, wyborów, działań i ich skutków w kategoriach podstawowych idei i założeń koncepcji edukacyjnych. Egzemplifikacją tej opinii jest fakt, że aż 68,9% badanych nauczycieli nie potrafiło określić programu, na podstawie którego prowadzi proces kształcenia. Tylko nieznaczny procent nauczycieli tworzy programy autorskie. Przewodnikami pracy pedagogów z uczniami są podręczniki i kolejność występujących w nich zadań, a nie refleksja i świadomość istoty działań i celów, do których mają one doprowadzić (Michalak, 2011b).

Po drugie: placówki edukacyjne cechuje niska kultura dydaktyczna spowodowana m.in. brakiem ministerialnej polityki wydawniczej skierowanej na potrzeby edukacji. Potwierdza to analiza programów pracy, rozkładów materiału, które przez wielu nauczycieli są po prostu automatycznie powielane z różnych drukowanych źródeł, często mało wartościowych, bez wcześniejszej diagnozy potrzeb uczniów i warunków, w jakich oni funkcjonują. Konieczna jest zatem zmiana procedury zatwierdzania tego typu opracowań i to także w odniesieniu do już wykorzystywanych podręczników i zeszytów ćwiczeń, jak wykazały bowiem badania, występuje w nich wiele błędów nie tylko metodycznych, lecz także merytorycznych. Proponowane w nich zadania nie wywołują rzeczywistej aktywności poznawczej dziecka, lecz nawet utrwalają mechaniczne i odtwórcze czynności. Z badań wynika, że podręcznik jest często jedynym narzędziem pracy ucznia i nauczyciela.

Po trzecie: nauczyciel ma znacznie ograniczoną autonomię, co wynika między innymi z konieczności osiągnięcia przez niego zewnętrznych standardów w nauczaniu. Słabo przygotowani do zadań w różnych zakresach i dziedzinach pedagogicznej działalności, w obawie przed krytyką i utratą poczucia własnej wartości i kompetencji, nie potrafią bronić swoich poglądów i koncepcji pracy, są często niejako zniewoleni do powielania stereotypów, bezwartościowych praktyk i potocznych teorii. Nauczyciele nie mają rzeczywistego merytorycznego ani organizacyjnego wsparcia w dążeniu do innowacyjnych poszukiwań i doskonalenia swego indywidualnego warsztatu. Uczestniczą oni w wielu formach szkolenia, mimo że nie stać ich na to finansowo, które niestety często powielają gotowe rozwiązania, nie troszcząc się o ich adekwatność do potrzeb konkretnej

placówki ani o to, by inspirować nauczyciela do samodzielnego budowania programu pracy z uczniami.

Po czwarte: kreowana w szkole rzeczywistość w odniesieniu do kontekstu społeczno-kulturowego jest sztuczna i daleka od codziennych doświadczeń ucznia, a także zbyt uproszczona i wyidealizowana. Wiedza oderwana od codzienności staje się dla uczniów mało użyteczna, gdyż nie może być stosowana do rozwiązywania doświadczanych przez nich problemów, co w konsekwencji czyni ich bezradnymi i nieprzygotowanymi do życia. Świat za murami przedszkola bądź szkoły jest daleki od kreowanego w ich obrębie, a rozdzźwięk ten zmusza dzieci do funkcjonowania w rzeczywistości edukacyjnej według sztucznych reguł i przepisów. Także nauczyciele, kreatorzy tego wyizolowanego środowiska, na czas realizacji swojej roli przestają być osobami naturalnymi i wiarygodnymi (Klus-Stańska, 2000).

Po piąte: zaniechano w szkole pracy wychowawczej, przenosząc zadania z tej dziedziny na rodzinę i czyniąc wyłącznie ją odpowiedzialną za rozwój sfery emocjonalno-społecznej uczniów. Badania (Mikołajczyk, 2011) wykazały, że w szkole nie pracuje się z klasą jako grupą społeczną, nie tworzy się też warunków dla rozwijania wspólnotowości uczniów i nauczycieli. Dziecko nie ma szans na rozwijanie w sobie kompetencji społecznych. Na coraz większą skalę wprowadza się natomiast różnorodne działania terapeutyczne, które nie mogą zastąpić codziennej, prowadzonej w naturalnych warunkach dydaktycznych i w toku zwykłych, bliskich społecznych relacji rówieśniczych, działalności wychowawczej. Poza tym wiele z tych programów terapeutycznych czy profilaktycznych realizowanych jest przez zewnętrzne instytucje nastawione wyłącznie na efekty ekonomiczne. Ich wykonawcy nie znają konkretnego ucznia, jego problemów i szans, więc nie mogą efektywnie osiągać celów.

Po szóste: nauczyciele nie potrafią budować pozytywnych stosunków z uczniami. Badania ujawniły, że styl restrykcyjny w pracy z dziećmi charakteryzuje 13,9% nauczycieli, równie niekorzystny styl niekonsekwentny stosuje 34,6%, życzliwy autokratyzm również 34,6%, a styl partnerski, wyzwalający – 16,8% nauczycieli. 52% dzieci stwierdza zaś, że posiadanie innych poglądów lub własny sposób wykonania zadania są przez nauczyciela karane, 20% uczniów czuje się przez nauczyciela poniżanymi, 35% nie czuje się w szkole bezpiecznie z powodu oskarżeń i donosów rówieśników, których nauczyciel wysłuchuje i faworyzuje, a 29% dzieci ma poczucie, że nie ma możliwości wyrażenia swego poglądu w sytuacji, gdy klasa podejmuje decyzje. Wszystko to wskazuje na brak kompetencji wielu nauczycieli w zakresie komunikacji i stosunków z dziećmi.

Po siódme: nauczyciele nie potrafią indywidualizować procesu kształcenia w taki sposób, by zasoby wszystkich uczestników tego procesu zostały maksymalnie wykorzystane i wzmocnione. Bardzo często indywidualizacja rozumiana jest

przez nauczycieli jako konieczność obniżenia wymagań wobec różnych kategorii uczniów, gdy tymczasem chodzi o to, by pomóc każdemu w zrealizowaniu takich zadań, które wymagają od niego przekraczania własnych możliwości.

Po ósme: procesy oceniania w szkole prowadzą do powstawania lęków i obniżenia poczucia własnej wartości, ocenianie szkolne dotyczy bowiem najczęściej stopnia opanowania przez ucznia treści programowych, skupiając się wyłącznie na efekcie finalnym. Taka strategia oceniania całkowicie pomija aspekt rozwoju ucznia, jego intencje, starania, zaangażowanie, sposób rozumowania, a więc jego indywidualność, a także kontekstualne uwarunkowania. Nauczyciele koncentrują się niemal wyłącznie na poznawczych aspektach pracy dziecka, a pomijają aspekty społeczne i emocjonalne. Zarówno ewaluacja, jak i codzienne ocenianie nie pełnią funkcji stymulujących oraz wspierających rozwój uczniów i szkoły jako instytucji kształcącej (Misiorna, Michalak, 2011).

Po dziewiąte: niepokój budzi strategia mierzenia jakości i efektywności funkcjonowania żłobków, przedszkoli i szkół. Pracownicy tych placówek nie są świadomi, jakie są i czemu służą kryteria oceny, co zawiera się w standardach, czy i w jakim zakresie uwzględnia się specyfikę środowiska, w którym placówka jest zanurzona, np. potrzeby lokalnych środowisk, możliwości finansowe władz lokalnych, geograficzne umiejscowienie placówki (Michalak, 2011a). Standardy są zewnętrzne, narzucone instytucji, i nauczyciele nie zawsze się z nimi identyfikują, ponieważ ich nie znają i nie rozumieją. Jednocześnie badanie jakości pracy placówek oświatowych opiera się głównie na deklaracjach dyrektorów i nauczycieli, dlatego nie odzwierciedla rzeczywistego stanu pracy.

Po dziesiąte: polscy nauczyciele poświęcają niewiele czasu na kontakty z uczniami oraz ich rodzicami. Zobowiązani Kartą Nauczyciela do realizacji 18 godzin zajęć na ogół nie podejmują oni żadnych innych form kontaktu z uczniami, nie mają więc szans na rzeczywiste, oparte na pozytywnych relacjach zajęcie się ich problemami, na budowanie bliskich więzi oraz wspólnych przeżyć i doświadczeń, na rozwijanie satysfakcjonującego życia szkolnego. W związku z tak ograniczonym czasem pobytu nauczyciela w placówce brak także rzeczywistej, merytorycznej współpracy między nauczycielami, polegającej na wypracowywaniu i realizowaniu wspólnych zadań, na organizowaniu wspólnotowego życia uczniów, nauczycieli i rodziców.

Zasygnalizowane powyżej wnioski nie wyczerpują wszystkich niekorzystnych zjawisk, jakie zachodzą w przestrzeniach edukacji instytucjonalnej. Warto jednak w analizie ich przyczyn zwrócić uwagę na dwa zasadnicze fakty, mianowicie na masowość studiów pedagogicznych, realizowanych na uczelniach głównie w trybie niestacjonarnym i bez dostatecznego zaplecza. Powoduje to, że wiedza studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela pochodzi głównie z wykładów i ćwiczeń prowadzonych w dużych liczebnie grupach i najczęściej z notatek

powielanych od innych. Ponadto zaniedbane jest praktyczne kształcenie studentów i to zarówno przez resort oświaty, władze oświatowe, jak i uczelnie kształcące nauczycieli. Uczelnie, szczególnie niepaństwowe, nie zapewniają warunków do odbywania wartościowych praktyk, nie są one na ogół wkomponowane w normalny, bieżący proces zajęć, a także nie są wykorzystywane do realizacji zadań i celów kształcenia. Potwierdzają to wyniki wizytacji uczelni przez PKA, które pokazują, jak nieodpowiedzialnie uczelnie traktują praktyki studenckie (Śliwerski, 2013). Po drugie, w uczelniach nie ma selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela, zarówno na etapie przyjęcia na studia, w toku studiów, jak i w końcowej fazie. Jedną z przyczyn braku selekcji są względy ekonomiczne, a także masowość studiów przy równoczesnym nadmiernym liberalizmie pedagogicznym. W tej sytuacji konieczne wydaje się wprowadzenie po studiach przynajmniej półrocznego stażu oraz egzaminu państwowego, jako warunku uzyskania uprawnień do pracy w zawodzie.

W analizie przyczyn należy wskazać także brak współpracy między różnymi resortami i podmiotami zajmującymi się edukacją na wszystkich szczeblach zarządzania, co w znaczący sposób odbija się na jakości pracy edukacyjnej. Rozdział kompetencji i różne animozje między władzami samorządowymi a administracją państwową, między szkolnictwem wyższym przygotowującym nauczycieli a oświatą szkolną musi prowadzić do takich negatywnych wyników, jakie ujawniły badania. W zdezorganizowanym systemie zarządzania instytucje edukacyjne nie mogą efektywnie działać. Władze ponoszą więc w dużej mierze odpowiedzialność za bardzo słaby poziom kształcenia.

Akademicki model kształcenia nauczycieli

Zaprezentowane tu badania pokazały, że współczesny nauczyciel nastawiony jest na przekaz gotowych znaczeń i utrzymanie dyscypliny w klasie, i zamknięty na asymilowanie do praktyki takich strategii i teorii kształcenia, które premią partnerstwo, wspólne badanie, pracę w małych zespołach, z rolą nauczyciela jako gwaranta symetrycznej wymiany punktów widzenia i rolą ucznia jako współbadającego. Tego typu sposoby kształcenia wymagają od nauczyciela niestandardowego wysiłku, nowego zorientowania i nowych kompetencji.

Nowatorskie podejście do kształcenia, które sprzyja aktywnej adaptacji ucznia, charakteryzuje się przede wszystkim perspektywicznym i całościowym ujmowaniem zjawisk, i wymaga profesjonalnego przygotowania nauczyciela. Tymczasem akademickie przygotowanie adeptów tej niezwykle trudnej sztuki owocuje wiedzą teoretyczną, powierzchowną, niezinterioryzowaną i w niewielkim stopniu przydatną w praktyce edukacyjnej. Potwierdzeniem tego są nieopublikowane

wyniki badań własnych przeprowadzonych w 2015 roku, w których wzięło udział 273 absolwentów pedagogiki w zakresie edukacji elementarnej. Zdecydowana większość z nich (69%) czuje się nieprzygotowana do pracy zawodowej, podkreślając niemal całkowity brak umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy zdobytej w czasie pięcioletnich studiów. 47% badanych twierdzi wręcz, że zdobyta wiedza jest całkowicie nieprzydatna do organizowania procesu kształcenia.

Nauczyciele, zwłaszcza rozpoczynający pracę, często odwołują się w swej pedagogii do rozwiązań metodycznych, jakich sami doświadczyli, będąc uczniami. Taka sytuacja powoduje, że nie potrafią oni skutecznie oddziaływać na uczniów, gdyż aplikacja cudzych teorii utrudnia im rozumienie sensu oraz znaczeń zarówno kontekstu, jak i własnej praktyki. Doświadczenia ucznia i wyobrażenia dotyczące roli nauczyciela silnie reorganizują ich personalną wiedzę o nauczaniu. W związku z tym ogromna nadzieja na uzdrowienie polskiej szkoły tkwi w sposobach kształcenia nauczycieli. I choć wiele się o tym mówi i coraz większe znaczenie przypisuje się konieczności doskonalenia, to kształcenie akademickie kandydatów na nauczycieli pozostawia wciąż wiele do życzenia. System ich kształcenia ma wiele wad, a najważniejsza z nich to oderwanie kształcenia akademickiego, czysto teoretycznego, od praktyki.

W kształceniu nauczycieli należy przede wszystkim koncentrować się na rozwijaniu kompetencji uniwersalnych, kluczowych, gdyż instytucje edukacyjne zmieniają się tak jak ich uczniowie i otaczający ich świat. Należy przy tym zwrócić uwagę na rozwijanie profesjonalnej samoświadomości nauczycieli, czyli zdolności do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy i jej konsekwencji dla życia poszczególnych uczniów, jak i całego społeczeństwa (Klus-Stańska, 1999). Dorota Klus-Stańska zauważa, że nauczycielom są potrzebne kompetencje krytyczne, pozwalające zrozumieć siebie, uwarunkowania własnej roli zawodowej oraz możliwości znalezienia optymalnych rozwiązań w trudnych sytuacjach. Jednocześnie należy rozwijać ich niezależność w rozumieniu i interpretowaniu rzeczywistości szkolnej oraz sposobów funkcjonowania w niej. Ponadto – uświadamiać przyszłych nauczycieli, że nie ma jednego, jednoznacznie najlepszego sposobu edukowania, jednej koncepcji kształcenia, którą można skutecznie zaaplikować i osiągnąć sukces edukacyjny. Należy rozwijać te kompetencje, które uczą refleksji nad własną praktyką i ponoszenia odpowiedzialności za nią, a także stymulują do poszukiwania niestandardowych i innowacyjnych rozwiązań (Klus-Stańska, 1999). Ważne jest także budowanie zaufania nauczycieli do własnej intuicji i osobistych sposobów wyjaśniania bądź interpretowania rzeczywistości edukacyjnej oraz dystansowania się do rutynowo uprawianej pedagogii.

Proponuje się zatem, by metodyka kształcenia nauczycieli koncentrowała się na przygotowaniu ich do poszukiwania alternatyw, a więc innowacyjności w działaniu. Innowacyjność pojmowana jest tu jako proces ciągłego poszukiwania osobistych kreacji codziennych zdarzeń edukacyjnych, a nie kompilacja czyichś

gotowych rozwiązań bądź aplikacji jednego dobrze ustrukturuwanego modelu kształcenia. Ponadto ważne jest, by stymulowała ona nauczycieli do krytycznego osądu sytuacji edukacyjnych i twórczego namysłu nad ich modyfikacją, dzięki tworzeniu okazji do poznawania konkurencyjnych wobec siebie teorii.

Należy przy tym mieć na uwadze, że uczenie się sztuki nauczania nie polega jedynie na zapamiętywaniu treści programowych poszczególnych przedmiotów studiów. Kształcenie nauczycieli na miarę wyzwań współczesności polega głównie na organizowaniu sytuacji, w których mają oni okazję, poprzez aktywne uczestnictwo:

- identyfikować własną teorię pedagogiczną, a więc nazywać zjawiska, określać je i uświadamiać sobie, czego jeszcze nie wiedzą i nie potrafią;
- poddawać własną teorię reinterpretacji poprzez dyskusję i dialog, który pozwala dostrzec i uzupełnić braki uniemożliwiające skuteczne działanie;
- budować strategię własnych działań poprzez wgląd w osobisty system wartości.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli wymaga także:

- praktycznego przygotowania, które jest równie istotne jak kształcenie teoretyczne;
- budowania i weryfikacji teorii oraz własnych kompetencji pedagogicznych w toku praktyki;
- przygotowania zawodowego, które nie polega na kopiowaniu praktyki, lecz zależy od refleksji nad praktyką i w czasie praktyki (Klus-Stańska, 1999);
- aktywnego udziału studenta, kandydata na nauczyciela, w życiu placówki edukacyjnej poprzez bycie w roli nauczyciela/wychowawcy ucznia;
- zdobywania trzech rodzajów wiedzy: deklaratywnej (wiem, że...), proceduralnej (wiem, jak) i kontekstowej (wiem, kiedy i dlaczego) podczas zmagania się z konkretnymi i autentycznymi problemami dydaktycznymi i wychowawczymi w uczelni, żłobku, przedszkolu i szkole.

Dorastanie do roli nauczyciela, co już podkreślano, wymaga poznawania zawodu przez praktykę i z praktyki. W związku z tym odpowiednio przygotowane kształcenie praktyczne stanowi integralny i bardzo istotny element systemu kształcenia nauczycieli.

Proponuje się zatem, by model praktyk studenckich obejmował pewien cykl działań od wrażliwej obserwacji, poprzez aktywną asystenturę, do bycia w roli. Najpierw kandydat na nauczyciela wchodzi w rolę wrażliwego obserwatora działań nauczyciela i uczniów oraz podejmuje pierwsze próby samodzielnej pracy pedagogicznej podczas pobytu w placówce edukacyjnej. To wymaga niezwykle starannego doboru instytucji i miejsc odbywania przez studentów praktyk. Muszą to być

placówki otwarte na ucznia i jego rozwój, w których nauczyciel jest osobą niedyrektywną, lecz twórczą i refleksyjną, dobrze radzącą sobie z względnie nieprzewidywalnymi sytuacjami edukacyjnymi. Modelowe zachowania nauczycieli ulegają utrwaleniu, dlatego tak ważny jest proces ich celowego doboru. Następnie student wchodzi w rolę nauczyciela i samodzielnie, pod okiem opiekuna, organizuje proces kształcenia uczniów. Zebranie zarówno tych pierwszych praktycznych doświadczeń, jak i tych, które uzyskuje on z „bycia w roli”, wymaga szczegółowego i kompetentnego omówienia i przedyskutowania. Dyskusja powinna mieć charakter ewaluacyjny, a więc zmierzać do oceny zarówno słabych, jak i mocnych stron kandydata, by w rezultacie podnieść jakość funkcjonowania.

W proponowanej koncepcji kształcenia nauczycieli chodzi o organizowanie permanentnego dialogu praktykantów z innymi uczestnikami procesu zawodowego kształcenia (nauczycielami, wykładowcami, metodykami, rodzicami uczniów, pedagogiem szkolnym itd.) w celu dokonania diagnozy stopnia rozwoju ich nauczycielskich kompetencji oraz wielowymiarowości życia przedszkolnego i szkolnego. Dialog ten powinien odbywać się w różnych momentach praktyki, zarówno w placówce z opiekunem studenta, jak i z wykładowcami z uczelni oraz z pozostałymi praktykantami. Szczególnie cenną metodą pozyskiwania materiału do dyskusji jest mikronauczanie, które wymaga rejestracji zachowań praktykanta i uczniów w różnych momentach procesu kształcenia. Pozyskany tą drogą materiał stanowi cenne źródło doświadczeń edukacyjnych do refleksyjnej analizy oraz wyprowadzania wskazówek do pracy nad doskonaleniem własnych kompetencji. Jest zatem zarówno źródłem, jak i punktem odniesienia refleksji o zawodzie.

Uczenie się przez praktykę i zintegrowaną z nią teorię pozwala na ujawnianie i aktywne redefiniowanie osobistej wiedzy i wynikających z niej postaw oraz umiejętności, a także tworzy kontekst do spotkania studenta z różnymi teoriami formalnymi. Biorąc pod uwagę dotąd sformułowane wskazówki i teorię konstruktywistycznego uczenia się, podjęto próbę opracowania akademickiego modelu kształcenia nauczycieli, opartego na cyklu wzajemnie warunkujących się etapów nabywania samoświadomości profesjonalnej. Cykl ten zapoczątkowuje etap rozbudzenia motywacji wewnętrznej do bycia profesjonalnym i odpowiedzialnym praktykiem. Na kolejnym etapie następuje rozwój samoświadomości nauczycieli poprzez diagnozę i ocenę własnych mocnych i słabych stron w tym zakresie (kompetencje osobowe i zawodowe). Sednem cyklu jest zaś restrukturyzacja osobistych zasobów wiedzy, umiejętności i wartości poprzez zanurzenie w teoretycznym i praktycznym kontekście nabywania kompetencji nauczycielskich i konfrontację posiadanych zasobów. Konfrontacja ta nie powinna zniechęcać adeptów sztuki nauczania, lecz stanowić źródło wyzwań do zmiany i jednocześnie służyć nakreśleniu jej kierunku oraz treści. Na tym etapie istotna jest wyjątkowa dbałość o dobór hospitowanych placówek i nauczycieli, by studenci mogli zdobywać cenne dla budowania ich profesjonalizmu doświadczenia praktyczne. Kolejny etap służy aplikacji nowo

nabytych kompetencji, głównie poprzez samodzielne pełnienie zróżnicowanych zadań w naturalnych sytuacjach życia szkolnego i przedszkolnego, a więc poprzez „bycie w roli”. Ostatni etap poświęcony jest ewaluacji własnych kompetencji i działań pedagogicznych w celu doskonalenia ich jakości.

Zarysowany model profesjonalnego kształcenia nauczycieli wymaga daleko idących zmian na poziomie rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych uczelni wyższych zajmujących się przygotowaniem kandydatów na nauczycieli, a także systemem doskonalenia kadr już zawodowo czynnych. Można to osiągnąć poprzez tworzenie sieci społecznego uczenia się adeptów, praktyków (czynnych zawodowo nauczycieli) i ekspertów (nauczycieli akademickich). Model kształcenia studentów, przyszłych nauczycieli, wymaga zatem dynamicznej interakcji trzech podmiotów i wyraża się w przygotowaniu studentów i opiekunów oraz nauczycieli do zrozumienia konieczności i istoty zmiany edukacyjnej, której będą ambasadorami i realizatorami jednocześnie. Zmiana nie dokona się w rozwiązaniach systemowych, jeśli nie zostanie zrozumiana, zinternalizowana i w konsekwencji inicjowana oddolnie przez profesjonalnie przygotowanych do tego zadania nauczycieli. Konieczna zmiana sposobów kształcenia, filozofii myślenia i przekonań, oraz redefinicja profesjonalizmu nauczycielskiego może dokonać się dzięki wzajemnej wymianie doświadczeń i myśli. W proponowanym tu modelu studenci, nauczyciele-praktycy i eksperci-pracownicy uczelni mają tworzyć tzw. środowisko wzajemnego uczenia się. Wymaga to otwarcia się na współpracę i wspólne konstruowanie oraz wdrażanie projektów zmiany. Strategia ta pomoże zapewne zniwelować lub chociażby zmniejszyć granice między kształceniem akademickim, odbywającym się w murach uczelni, a kształceniem z praktyki i przez praktykę. Izolacja tych dwóch środowisk, ważnych w procesie kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli, powoduje „sterylizację” doświadczeń. Obniża to jakość kształcenia w placówkach edukacyjnych, gdyż brak jest przenikania nowych koncepcji i rozwiązań do praktyki i wtórnie wpływa na jakość doświadczeń konstruujących tożsamość zawodową studentów.

Na początku tej drogi konieczne jest jednak dokonanie modernizacji systemu pracy uczelni poprzez wpisanie w ich misję i strategię perspektywicznych celów kształcenia nauczycieli. Ważnym elementem systemu kształcenia nauczycieli będzie wówczas przygotowanie odpowiednich procedur funkcjonowania uczelni, dokonanie oceny kadry pedagogicznej, która zajmowałaby się interdyscyplinarnym przygotowaniem kandydatów na nauczycieli, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym, oraz opracowanie procedury ewaluacji programów kształcenia nauczycieli i nawiązanie współpracy ze środowiskiem zajmującym się kształceniem nauczycieli (DKN, CDN, ODN, KOiW, a także przedszkola i szkoły różnego typu i szczebla).

Dobrze i efektywnie działający system kształcenia nauczycieli wymaga wspólnego tworzenia, najlepiej przez wszystkich uczestników życia uczelni i przedstawicieli szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego. Wymaga zadbania o spójność

pomiędzy poszczególnymi elementami systemu i odnoszenia ich do jego misji i wizji. Poza tym niezbędne jest systematyczne monitorowanie realizacji poszczególnych celów i zadań, by sukcesywnie zmieniać i modyfikować program, uaktualniać go zgodnie z oczekiwaniami środowiska, nowymi teoriami i zmianami współczesności.

Zakończenie

W zaproponowanym modelu kształcenia nauczycieli nie ma miejsca na przypadkowość, a dobre rzemiosło stopniowo ustępuje mistrzostwu. Wdrożenie go staje się ogromnie trudnym wyzwaniem dla uczelni kształcących nauczycieli, lecz jest konieczne, jeśli chce się zapewnić pomyślny i szczęśliwy rozwój każdemu uczniowi i całemu społeczeństwu.

W rozważaniach nad istotą zaprezentowanego modelu i warunkami jego wdrożenia warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Otóż edukacja pozostawia trwałe ślady w pamięci uczącego się tylko wtedy, gdy jest on w nią emocjonalnie zaangażowany. Konstruowanie osobistej teorii kształcenia przez kandydatów na nauczycieli i nabywanie umiejętności korzystania z niej wymaga zatem nie tylko poznawczego, lecz także emocjonalnego zaangażowania w oba te procesy. Badania (Maruszewski, 2004; Damasio, 2016) pokazują, że istotnym elementem wpływającym na procesy poznawcze, a niekiedy nawet warunkiem wstępnym ich uruchomienia, są emocje. W literaturze psychologicznej najczęściej wskazuje się na cztery podstawowe funkcje, jakie pełnią emocje w procesach poznawczych. Zwrócenie uwagi na tę kwestię może stanowić ważki kontekst poszukiwania warunkowań efektywnego procesu kształcenia. Po pierwsze, emocje pełnią funkcję orientacyjną, gdyż dostarczają informacji o ważnych rzeczach, zdarzeniach i osobach w procesie zaspokajania potrzeb. Po drugie, łącznie z motywacją pełnią funkcję aktywacyjną, co oznacza, że dostarczają energii niezbędnej do wywołania i wykonywania różnych operacji poznawczych. Poza tym w wielu przypadkach emocje pełnią funkcję „modulacyjną”, poprzez dostarczanie takiej ilości energii, która pozwala procesom poznawczym na optymalne funkcjonowanie. Ostatnią funkcję, jaką pełnią emocje wobec procesów poznawczych, nazwano metapoznawczą. Jej istota wyraża się w zdolności do orientacji we własnych procesach poznawczych i wyborze najbardziej efektywnych w danej sytuacji (Maruszewski, 2004, s. 393–399).

Emocje wpływają zatem na poznawcze funkcjonowanie jednostki i odwrotnie. Zależność ta jest przedmiotem dyskusji, odkąd na podstawie badań klinicznych sformułowano interpretacje na temat funkcjonowania systemów neuronalnych regulujących procesy emocjonalne, co pozwoliło wyróżnić termin *mózg emocjonalny* (Herzyk, Krukow, 2011).

Człowiek przechowuje w swej pamięci jedynie te fakty, które mają dla niego jakieś znaczenie. Pamięć zaś stanowi zapis doświadczeń ważnych w procesie rozwoju tożsamości jednostki. Koncepcja kształcenia angażującego ciało i umysł, intelekt i emocje, może stać się narzędziem zmian mentalnych przyszłych nauczycieli, a także tych z dużym doświadczeniem zawodowym, gdy opiera się na poniższych zasadach:

- powód (*reason*) – zmian w umyśle można dokonać dzięki logicznej argumentacji;
- badanie naukowe (*reaserch*) – analiza danych, stawianie hipotez i ich weryfikacja, obserwacje przypadków, eksploracja mogą zmienić umysł jednostki;
- rezonans (*resonance*) – zmianom podlega umysł, który „rezonuje” z prezentowaną treścią lub prezeneterem;
- redeskrpcja (*redescription*) – zmiany w umyśle zachodzą wtedy, gdy idee prezentowane są w formie różnorodnych symboli i form medialnych;
- nagrody i zyski (*rewards and resources*) – umysł zmienia się pod wpływem nagród i kar;
- istotne wydarzenie w świecie (*real world events*) – umysł może ulec modyfikacjom pod wpływem nowych trendów światowych lub znaczących wydarzeń;
- przełamanie własnych oporów (*resistances overcome*) – zmiany w umyśle mogą nastąpić wtedy, kiedy własne opory do zmiany zostaną zneutralizowane (Gardner, 1991).

Bibliografia

- Damasio, A. (2016). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Poznań: Rebis.
- Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.) (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Changing Minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Harzyk, A., Krukow, P. (2011). Analiza neuropsychologiczna zaburzeń emocji i osobowości u pacjentów z dysfunkcjami mózgu. W: Ł. Domańska, A. R. Borkowska (red.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Klus-Stańska, D. (1999). O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Maruszewski, T. (2004). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne.
- Michalak, R. (2011a). Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Michalak, R. (2011b). Program nauczania w szkolnej rzeczywistości edukacji elementarnej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Mikołajczyk, K. (2011). Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Misiorna, E., Michalak, R. (2011). Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mít czy rzeczywistość. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Raport. *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli* (2017). Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego. [online] www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/021/ [28.11.2017].
- Sowińska, H. (red.) (2011a). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sowińska, H. (2011b). Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Śliwerski, B. (2010). O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianie oświatowej. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwerski, B. (2011). Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesniej edukacji. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji*. Kraków: Impuls.

- Śliwerski, B. (2013). O pedagogice akademickiej, *Rocznik Pedagogiczny*, 36, 11–34.
- Żytko, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać. W kontekście badań umiejętności trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko, M. (2011). *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami. O doświadczeniach językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Pedagogical practice in the context of the reorganization of personnel knowledge about the teaching of future teachers. The proposal to change the model of teacher education

Abstract: The article presents reflections on the importance of teaching practice in constructing the professional role of candidates for teachers. Besides, it has stressed the value of the high-quality educational practice in learning and enrichment of the relevant experiences in the process of crystallizing the professional identity of adepts of the art of teaching. The article drew attention to the need of developing their key competences in the course of the academic training that led to achieving self-awareness of being a professional. In addition, the article presents an innovative model of candidates for teachers education based on the implementation of changes in the educational environment.

Keywords: competences, model of teacher training, pedagogical practice, professional identity of teachers, university education