

Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu?

Elżbieta Jezierska-Wiejak

Uniwersytet Wrocławski

elzbieta.jezierska-wiejak@uwr.edu.pl

Abstrakt: Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczyciela dziecka młodszego stanowią istotny element nabywania kompetencji zawodowych. Ich celem jest poznanie, jak funkcjonuje instytucja edukacyjna (przedszkole, szkoła), oraz doskonalenie umiejętności nauczycielskich. Interesujące wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak mają się założenia do sytuacji rzeczywistej. Próbę odpowiedzi na to pytanie podejmę w oparciu o opinie studentów studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych na specjalności wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna IP UW oraz nauczycieli przedszkoli i szkół.

Słowa kluczowe: instytucja edukacyjna, kompetencje zawodowe, praktyki pedagogiczne, przedszkole, rola nauczyciela, szkoła, wprowadzanie do zawodu

Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczyciela dziecka młodszego stanowią istotny element nabywania kompetencji zawodowych. Ich celem jest poznanie, w jaki sposób funkcjonuje instytucja edukacyjna (przedszkole, szkoła), oraz nabywanie i doskonalenie umiejętności nauczycielskich. Czy praktyki spełniają rolę miejsca, w którym przyszły nauczyciel uczy się „odgrywania roli” nauczyciela (reprodukcji własnych doświadczeń uczniowskich, wypełniania poleceń nauczyciela-opiekuna, realizowania instrukcji praktyk), czy są miejscem wprowadzania do zawodu? Interesujące wydaje się także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak mają się założenia praktyk pedagogicznych, ujęte w ich celach i zadaniach, do sytuacji rzeczywistej. Próbę odpowiedzi na to pytanie podejmę w oparciu o opinie studentów studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych

na specjalności wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz opinię nauczycieli przedszkoli i szkół ćwiczeń.

Proces „stawania się” nauczycielem rozpoczyna się w momencie podjęcia decyzji związanej z wyborem kierunku studiów, a nawet wcześniej. W dziecięcych zabawach pojawiają się już role „nauczycielki”, które często znajdują oddźwięk w dorosłych wyborach. Społeczne oczekiwania wobec nauczycieli stają się coraz bardziej wygórowane, wobec czego przyjmuje się, że podejmujący taką decyzję młody człowiek jest gotowy na przyjmowanie wiedzy, nabywanie umiejętności i kompetencji związanych z wykonywaniem przyszłej pracy. Jest gotowy również na podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych i rozwijanie umiejętności i kompetencji. Kategoria „stawania się nauczycielem” (Kwaśnica, 1993, s. 3) powinna być związana przede wszystkim z poznawaniem siebie, swoich możliwości i ograniczeń, a także ze świadomym rozwijaniem warsztatu pracy.

W literaturze naukowej, szczególnie w pedeutologii i dydaktyce, zwraca się uwagę, że stawanie się nauczycielem jest bądź powinno być nierozdzielnie związane z kategorią refleksyjności oraz takimi terminami, jak: *refleksja, refleksyjny nauczyciel, refleksyjna praktyka, autorefleksja* (Szymczak, 2015, s. 140). Autorzy tacy jak Donald Schön, Della Fish, Dorota B. Gołębniak, Maria Czerepaniak-Walczak, Henryka Kwiatkowska i Małgorzata Taraszkiewicz rozwijają koncepcję refleksyjnego praktyka i refleksyjnej praktyki.

Koncepcja Schöna (za: Gołębniak, Teusz, 1999), opierająca się w dużej mierze na poglądach Johna Deweya, zakłada, że refleksyjność w kształceniu jest ściśle związana z nauczaniem poprzez praktykę. Wiedza teoretyczna czy też rozwiązania naukowe nie mają racji bytu w obliczu rzeczywistych problemów. Autor rozumie refleksję jako rodzaj myślenia, którego cechą jest rozważanie czegoś, stałe dociekanie problemu, analizowanie go z różnych stron. Refleksja to ciągła niepewność i wątpliwość, unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy jednoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań. Istotna jest otwartość na potrzeby słuchania wielu interpretacji tego samego zdarzenia, uwzględniania wielu alternatyw i argumentów oraz odpowiedzialność, która dotyczy przewidywania i analizowania konsekwencji własnych działań.

Schön wyróżnia kilka atrybutów refleksyjnego praktyka. Są to:

- wiedza milcząca,
- niepewność,
- wiedza i refleksja w działaniu,
- refleksja nad działaniem (za: Perkowska-Klejman, 2011, s. 4).

Wiedza milcząca (*tacit knowlege*) jest przez nas nieuświadamiana, wydobywana z doświadczenia osobistego i intuicji; zawiera ukryte wzorce działania, stąd nazywana jest „ukrytym rozumowaniem”. Może być także wyprowadzana z konstruowania i rekonstruowania doświadczenia zawodowego.

Niepewność w działaniu jest tym atrybutem refleksyjnego praktyka, który sprawia, że wykonywane czynności mają charakter elastyczny, pojawia się otwartość na zmiany, innowacje oraz wyzwania, a także podejmowanie ryzyka oraz próbowanie nowych metod pracy. Niepewność w działaniu to brak bariery epistemologicznej (Cackowski, 2005)¹ – dynamicznie poruszanie się w świecie wiedzy i znaczeń.

Wiedza w działaniu (*knowing in action*) polega na wykorzystaniu wiedzy milczącej w konkretnych sytuacjach. Schön wskazuje na trzy źródła, z których pozyskiwana jest wiedza w działaniu:

- własna praktyka podmiotu,
- wiedza milcząca,
- wiedza praktyczna, zdobywana na podstawie doświadczenia innych osób.

Anna Perkowska-Klejman pisze:

Wiedza w działaniu to tyle, co inteligentne działanie objawiające się w interakcji z otoczeniem. Funkcjonalnie rzecz ujmując początkowa faza rozwiązywania problemu, w tym jego zdefiniowanie przebiega automatycznie, a nie poprzez namysł logiczny. Praktycy najpierw wiedzą, następnie tę wiedzę analizują (Perkowska-Klejman, 2011, s. 4).

Dalej Autorka zauważa, że

na tym etapie myślenia mamy już do czynienia z refleksją w działaniu (*reflection in action*). Jest to proces obejmujący działanie z równoczesnym zastanowieniem się nad tym co robimy. Ten typ myślenia występuje wówczas, kiedy świadomie potrafimy oceniać i dokonywać zmian w czynnościach podczas ich wykonywania. W razie potrzeby dokonujemy na bieżąco modyfikacji naszej aktywności. Refleksja w działaniu polega na uczeniu się z własnego działania i doświadczenia. Wiedza, którą już posiadamy, jest podstawą nowej wiedzy. Refleksja tego rodzaju jest zarezerwowana dla osób, które dobrze radzą sobie z niepewnością w nieznanym sytuacjach. Dla tych którzy takiej umiejętności nie mają, refleksja w działaniu stanowi duże wyzwanie.

Czwarty atrybut refleksyjnego praktyka to refleksja nad działaniem (*reflection-on-action*), która jest namysłem z pewnej perspektywy czasowej nad tym, co już się stało.

1 Zdzisław Cackowski (za Gastonem Bachelardem) postrzega barierę epistemologiczną jako „aktywną składową każdej aktualnej umiejętności i każdej aktualnej wiedzy” (Cackowski, 2005). W procesie przyswajania przez jednostkę nowych informacji, nabywania nowej wiedzy, a także w procesie włączania do dorobku danej dyscypliny naukowej, nowych idei czy formułowania nowatorskich hipotez pojawia się opór aktualnej wiedzy i umiejętności (w przypadku uczącej się jednostki) bądź aktualnego stanu wiedzy i obowiązujących modeli uprawiania nauki (w przypadku nowej idei naukowej) wobec pojawiającej się nowej możliwości.

Jest to rodzaj głębokiego, intelektualnego zastanawiania, któremu nie towarzyszy presja czasu. Ten typ myślenia nie modyfikuje działania bieżącego, ale może mieć wpływ na przyszłe działania, zwłaszcza, że namysł ten odnosi się do całości działania oraz wiedzy temu procesowi towarzyszącej (za: Perkowska-Klejman, 2011, s. 6).

Podsumowując, Autorka pisze:

Wiedza milcząca, niepewność, wiedza i refleksja w działaniu oraz refleksja nad działaniem są tymi właściwościami podmiotu, które pozwalają mu wykonywać własną pracę z rozwagą i namysłem nad tym co robi. Refleksyjna praktyka jest procesem trwającym całe życie. Jako krytyczne rozważanie zdarzeń w których uczestniczymy na bieżąco oraz tych które miały już miejsce – wymaga zatrzymania się, zastanowienia oraz przyjrzenia z boku swojemu postępowaniu. Jest to bardzo trudna sztuka spojrzenia na siebie oczami obiektywnego świadka (Perkowska-Klejman, 2011, s. 5).

Refleksyjna praktyka spina teorię i praktykę edukacyjną. Jej efektem jest nowa wiedza i pogłębiona aktywność metodyczna nauczyciela. Podczas zastanawiania się nad własną praktyką dochodzi do tworzenia nowych wartości poznawczych (Perkowska-Klejman, 2011, s. 6).

Przyjmując płaszczyznę konstruktywistycznego myślenia o kształceniu nauczyciela, należy zauważyć, że „w tym procesie istotną rolę odgrywa integrowanie wiedzy i doświadczenia – zarówno własnego, jak i innych uczestników interakcji edukacyjnych” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 192). Zdolność refleksyjnego korzystania z własnych zasobów oraz świadomość braków i niemożności pełnią istotną rolę w rozwoju zawodowym. Joanna Szymczak, podejmując rozważania nad sylwetką konstruktywistycznego nauczyciela, stwierdza, że jest to nauczyciel, „dla którego podejmowanie namysłu nad własną osobą oraz rzeczywistością zawodową jest szansą na stawanie się osobą otwartą, pozbawioną schematów oraz zaangażowaną, przede wszystkim w proces uczenia się” (Szymczak, 2010, s. 55). W kształceniu nauczycieli powinno się zatem zadawać pytania o oczekiwania, jakie formułuje się pod adresem nauczyciela-konstruktywisty. W literaturze pedagogicznej wymienia się m.in.: zwracanie uwagi na wiedzę uprzednią ucznia, budowanie sytuacji zadaniowych dla dzieci, uruchamianie procesów badawczych, praca na tzw. materiałach surowych, dawanie dzieciom czasu na podejmowanie decyzji, samodzielność w wykonywaniu zadań i odpowiedzialność za efekt końcowy działania. Aby te oczekiwania spełnić, konieczne jest takie organizowanie edukacji nauczycielskiej, w której te same założenia mogłyby stawać się doświadczeniem uczącego się nauczyciela. Praktyki w placówkach powinny dawać możliwość nie tylko „grania roli”, lecz także bycia wprowadzonym w zawód. Aby tak mogło być, zarówno opiekunowie praktyk z ramienia uczelni, jak i opiekunowie w placówce, powinni wiedzieć o konstruktywizmie w pedagogice i o założeniach kształcenia refleksyjnego praktyka znać i stosować w procesie nauczania nauczycieli.

W badaniach nad znajomością oraz możliwościami i ograniczeniami przyjmowania perspektywy refleksyjnego praktyka oraz stosowania metod aktywizujących, prowadzonych w latach 2002, 2007, 2010 i 2013, okazało się, że zarówno wiedza, jak i jej stosowanie w praktyce są na poziomie niskim (Jezierska-Wiejak, 2004, 2013)².

Z perspektywy edukacji nauczycielskiej istotna jest analiza zdarzeń, w których nauczyciel (bądź przysły nauczyciel) uczestniczył z racji pełnionej funkcji. Jednym ze sposobów dokonywania takiej analizy jest analiza zdarzeń krytycznych. W rozporządzeniu MNiSW z 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela zwraca się uwagę na metodę analizy zdarzeń krytycznych jako metodę, która sprzyja przygotowaniu nauczyciela do całościowego rozwoju.

Zdarzeniem krytycznym określa się sytuację, która zaistniała w przestrzeni szkoły (w klasie szkolnej, na korytarzu, w pokoju nauczycielskim i nie tylko), kreowaną przez nauczyciela – obserwatora siebie (Łukasik, 2015). Szymczak pisze:

to właśnie on, poprzez dokonywanie interpretacji, wydawanie sądu wartościującego, nadawanie znaczenia, czyni zdarzenie krytycznym. Tak naprawdę zdarzeniem, któremu nadaje się wymiar krytyczny (czyli poddaje się wnikliwej analizie), może być każdy incydent, który z określonego powodu zwrócił uwagę obserwatora. Zdarzenie krytyczne powinno być dokładnie opisane (istotne są szczegóły). Jego analizy dokonuje się nie tylko w ograniczonym kontekście, w którym ono zaistniało, ale wychodzi się poza ten kontekst, stosuje się podejście holistyczne (Szymczak, 2009, s. 82).

Sam proces analizy zdarzenia krytycznego rozpoczyna się w momencie, kiedy doświadczenia sytuacji zaabsorbują uwagę nauczyciela na tyle, że zapragnie odkryć, co jest ich istotą. Inaczej mówiąc – kiedy uzna, że to, czego doświadczył, stanowi problem (Szymczak, 2009, s. 82). Pomóc mu może w tym procesie refleksja w działaniu i nad działaniem pod warunkiem, że będzie gotowy na ten trudny proces.

Dla nauczyciela czy przyszłego nauczyciela istotne są zatem:

- wiedza o perspektywie konstruktywistycznej jako paradygmacie w edukacji,
- wiedza o refleksji w działaniu i nad działaniem,
- umiejętności tworzenia, a także dostrzegania zdarzeń krytycznych,
- umiejętności wykorzystania tej wiedzy w praktyce.

Obszary te są i powinny być możliwe do osiągnięcia w trakcie studiów zawodowych. Szczególnie ważna wydaje się praktyka w instytucji, gdyż stwarza okazje do konfrontacji zdobytej wiedzy teoretycznej z praktycznym jej zastosowaniem w edukacji. Iwona Czaja-Chudyba i Bożena Muchacka piszą:

2 W badaniach przeprowadzonych na grupie 396 nauczycieli 293 osoby zadeklarowały znajomość metod aktywizujących. Z tej grupy 54 osoby stosowały te metody w codziennej pracy z uczniami, ze świadomością ich celu i ważności zakładanych efektów kształcenia i wychowania – tylko 34. Byli to nauczyciele, którzy studentów odbywających u nich praktyki traktowali jak kolegów w zawodzie.

nauczyciele w swej pracy realizują nie tylko cele edukacyjne, ale i wychowawcze. Dlatego w ramach organizacji praktyk studenci – przyszli nauczyciele – powinni być przede wszystkim wyposażeni w umiejętności i postawy związane z obydwoimi obszarami (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016, s. 134).

Autorki uważają, że aby powyższe było możliwe:

Istotne jest aby formy realizowanych praktyk były zróżnicowane: umożliwiające zapoznawanie z organizacją placówek, ich dokumentacją, hospitację zajęć i zabaw organizowanych oraz obserwacje dzieci/uczniów podczas ich swobodnej aktywności, asystowanie podczas zajęć i samodzielne ich prowadzenie, uczestniczenie w zebraniach z rodzicami, angażowanie się we współpracę ze środowiskiem (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016, s. 134).

Czy jest tak rzeczywiście? O to zostali zapytani studenci studiów stacjonarnych na kierunku edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne w IP UW.

Praktyki pedagogiczne w akademickim kształceniu – relacja z badaniami

Na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna praktyki pedagogiczne zorganizowane są w taki sposób, że student przez kolejne lata studiów przechodzi kolejne „kręgi wtajemniczenia”. Od praktyki hospitacyjnej, w trakcie której jego zadaniem jest przede wszystkim uważne obserwowanie w placówce (przedszkolu i szkole) działań nauczyciela oraz reakcji na nie dzieci (praktyka śródroczna podczas drugiego semestru), a także sporządzanie szczegółowej dokumentacji, do praktyk ciągłych – asystenckich – w czasie piątego (tydzień w przedszkolu i tydzień w klasie 1 lub 2) i szóstego (dwa tygodnie w przedszkolu i dwa tygodnie w szkole) semestru. Ta ostatnia praktyka jest praktyką dyplomową, na której student realizuje (jeżeli nauczyciel-opiekun wyrazi zgodę) swój autorski projekt działań edukacyjnych, będący częścią pracy licencjackiej.

Po praktykach w ramach takich przedmiotów, jak: pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna, i odpowiadającym im metodom, dokonuje się szczegółowej analizy obserwacji i działań studenta. Daje się zauważyć wyraźną różnicę pomiędzy studentami odbywającymi pierwszą i kolejną praktykę.

Studenci odbywający pierwszą praktykę, zwaną „uwrażliwiającą”, są proszeni o zrelacjonowanie przebiegu swoich praktyk z uwzględnieniem przygotowania placówki i nauczyciela do przyjęcia praktykantów i możliwości wypełnienia wszystkich zadań zawartych w Instrukcji praktyk.

W tej części rozmowy (traktowanej przeze mnie jako rozgrzewkę do dalszych rozważań) studenci odbywający praktykę po raz pierwszy wskazują raczej na to,

co budziło ich wątpliwości. Potrafią określić, co ich zdaniem utrudniało im pobyt w placówce i wykonywanie zadań zawartych w Instrukcji. Ich sprawozdanie cechuje niska świadomość pedagogiczna, mają kłopoty z interpretacją zdarzeń. Właściwie „rejestrują” przebieg praktyki w miarę szczegółowo, lecz nie poddają zdarzeń pedagogicznej refleksji. Nie rozumieją i nie doceniają znaczenia praktyki w swoim rozwoju zawodowym. Świadczą o tym takie wypowiedzi studentów jak: „to przecież tylko praktyka”, „było jak u mnie w szkole”.

Aby uporządkować wypowiedzi, ujęłam je w pytania:

Jak oceniasz przygotowanie placówki na przyjęcie studentów?

Jak oceniasz przygotowanie nauczyciela na przyjęcie studentów?

Czy udostępniono Ci dokumenty szkolne (szkolne programy dydaktyczne, wychowawcze, profilaktyczne)?

Czy nauczyciel udostępnił dokumenty klasowe, wskazał dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czy komunikował się z studentem w sposób jasny?

Jakie są sposoby komunikacji nauczyciela z praktykantem?

Odpowiadając na pytanie pierwsze, studenci zwracają uwagę, że w większości placówek (na 12 placówek wymienianych jest 7) dyrekcja szkoły nie była przygotowana na przyjęcie praktykantów. Pierwszy dzień praktyki to właściwie tylko czynności organizacyjne, skierowanie do klasy i pytania: „To co Pani chce robić? Czy ma Pani jakieś szczególne zadania?”. Sytuacja jest trudna, gdyż studenci wiedzą, że dyrekcje szkół są poinformowane dużo wcześniej o terminie praktyk studenckich i dostają pełną dokumentację praktyk, w tym Instrukcje. Ponadto studenci mają obowiązek przyjść do placówki przed rozpoczęciem praktyki i ustalić wszystkie zasady. Studenci wiedzą o tym i „znowu zadają pytania”, „teoria na uczelni swoje, a praktyka w szkole to zupełnie co innego”. Studenci na pierwszej swojej praktyce z reguły mało pytają, poddają się wszystkim poleceniom dyrekcji i nauczycieli. Sporządzane przez nich notatki są suchym zapisem tego, co wydarzyło się w placówce. Dokonując „analizy” swojego pobytu na praktyce, mówią, że „nic mnie nie zaskoczyło”, „było tak samo jak u mnie w szkole”, „niewiele się nauczyłam, a tak naprawdę to nic”. Proszeni o wyjaśnienie swojego stanowiska przytaczają przykłady zachowań nauczyciela wobec nich, lecz nie potrafią dokonać interpretacji zdarzeń.

Kłopoty pojawiają się również z uzyskaniem dokumentów szkolnych. Dyrekcje szkół często odsyłają studentów do stron internetowych placówek, gdzie szkolne dokumenty są, a przynajmniej powinny być udostępnione. Studenci korzystają z takiej możliwości, lecz wyraźnie widać, że pozostawieni sami sobie, nie potrafią dokonać analizy i interpretacji tych dokumentów. Traktują każdy z nich jak osobno funkcjonujący dokument i nie dostrzegają w nich spójności. Pytani o to pracownicy szkoły (dyrektor, pedagog szkolny, nauczyciel) często również

nie potrafią dostrzec zależności między dokumentami i w związku z tym nie są w stanie pomóc studentom. Powtarza się sytuacja, w której na pytanie studenta o program nauczania wybrany przez nauczyciela do pracy w tej konkretnej klasie, nauczyciel wskazuje podręcznik jako podstawę realizacji podstawy programowej. Studenci bezrefleksyjnie przyjmują tę informację, zapisując ją w dzienniku praktyk. Pytani o przemyślenia i wnioski w tej sprawie, nie potrafią się do niej ustosunkować. „Ale tak jest”, „nauczyciel wykonuje polecenia dyrektora”, „nic z tym nie można zrobić” to są argumenty, którymi tłumaczą sytuację. Studenci poddają się socjalizacyjnej presji instytucji i wpływom nauczycieli-opiekunów jako akceptowanych wzorców „wypełniania roli nauczyciela” (określenie jednej ze studentek). W tym czasie imponuje im utrzymanie przez nauczyciela ładu i porządku w klasie, cisza, organizowanie pracy uczniów poprzez wydawanie konkretnych, jasnych i jednoznacznych poleceń.

Sporo emocji budzi w studentach pytanie o sposoby komunikowania się nauczyciela z nimi i z dziećmi. Studenci wskazują, że traktowani są albo jako dodatkowi uczniowie, albo jako zbędni obserwatorzy, rzadko jako koledzy bądź przyszli nauczyciele. Jako dodatkowi uczniowie otrzymują polecenia do wykonania i są z nich rozliczani. „Ustaw dzieci”, „rozdaj karty pracy”, „zbiierz zadania” – to są czynności, których nauczyciel oczekuje od praktykanta. Wszelkie pytania pomijane są milczeniem, wrzuszaniem ramion, często złością i komentarzami rzucającymi w próżnię. „Znowu się pyta”. Niestety nie jest to „ładny obraz szkoły, ale tak jest i albo się przystosujesz, albo nie będziesz pracować”. Traktowani jako obserwatorzy studenci nie są dopuszczani do żadnych czynności oprócz obserwowania. W nielicznych przypadkach nauczyciele traktują studentów jako przyszłych kolegów, tłumaczą wszystko, co budzi pytania, odpowiadają na pytania i znajdują czas na analizę zajęć ze wskazaniem ich celów, sposobów ich realizacji i zachowań uczniów.

Z powyższego wynika, że pierwsza praktyka studentów polega przede wszystkim na obserwacji zdarzeń, próbie rzetelnego zapisania ich w dzienniku praktyk i słabej refleksji pedagogicznej. Studenci nie czują się jak nauczyciele, a obserwowane zdarzenia postrzegają i porównują do własnych doświadczeń jako uczniów.

Dopiero analizując własny opis zdarzeń wspólnie z nauczycielem akademickim zaczynają dostrzegać, jak istotna jest, z punktu własnego rozwoju zawodowego, ich interpretacja. Po takich analizach często pojawia się refleksja nad działaniem przybierająca formę podsumowania: „Nawet nie wiedziałam, że to było takie ważne”, „Dobrze, że notowałam tak dokładnie, bo teraz widzę, że to było naprawdę ważne, a by mi umknęło”. Obserwując tych samych studentów na dalszych praktykach, daje się wyraźnie zaobserwować, że ci, którzy mieli szczęście być traktowani na pierwszej praktyce jako przyszli nauczyciele, z większą świadomością i odpowiedzialnością przystępują do kolejnych praktyk. Mają też poczucie, że „ten przedmiot” ma ogromne, jeśli nie decydujące znaczenie w ich rozwoju

zawodowym. Zaczynają rozumieć, że praktyka to nie odgrywanie roli, lecz przygotowanie do zawodu.

Studenci na kolejnych praktykach (semestr IV, V, VI), mając już większą świadomość znaczenia praktyki w ich kształceniu, potrafią sformułować właściwe pytania do dyrektora i nauczycieli, tak aby uzyskać odpowiedzi pozwalające im na refleksję wobec sytuacji, w której się znaleźli. Niestety jest to przyjmowane z dużym dystansem, a czasem niechęcią ze strony pracowników instytucji. Najtrudniej jest wtedy, gdy studenci mają za zadanie przeprowadzić fragmenty bądź całe zajęcia. Mnożą się wtedy trudności.

Z relacji studentów wynika, że największym problemem stają się zajęcia, które przekraczają magiczne szkolne 45 minut. W kilku tylko szkołach można było prowadzić zajęcia zintegrowane bez limitu czasu, „bo nauczyciel nie musiał wychodzić na przerwę jako dyżurny”. Zwracanie uwagi, że przerywanie zajęć „na dzwonek” nie jest zgodne z przepisami, słyszeli koronny argument „teoria na uczelni swoje, a praktyka w szkole to zupełnie co innego”, „dyrekcja przydziela nam dyżury na przerwach i ja nie będę z tym dyskutować”, „wie pani, ja chcę i muszę pracować”.

Postawa nauczyciela konstruktywisty wobec uczniów, w tym przede wszystkim dawanie dzieciom tyle czasu, ile potrzebują na wykonanie zadania, wykorzystanie metod aktywizujących, budzi opór w nauczycielach. Studenci relacjonują, że nauczyciele nie zgadzają się na pracę w grupach („Pani zrobi bałagan, a ja przez kilka tygodni znowu będę ich [uczniów] WTŁACZAĆ do ławek”, „takiego bałaganu nam tu nie potrzeba”, „pani pójdzie, a oni się ciągle pytają i coś chcą [!]”), wykorzystanie elementów dramy czy metod klaryfikacji wartości. „To są wydumane metody pracy” – tak jedna z nauczycielek skomentowała scenariusz przygotowany przez studentkę wykorzystującą elementy klaryfikacji wartości w budowaniu rozumienia pojęcia tolerancji. Panikę w nauczycielach budzi też cisza po zadanym pytaniu. Student mający świadomość znaczenia tej ciszy nie przyspiesza dalszego ciągu zajęć, lecz często wtedy wkracza nauczyciel. W opiniach nauczycieli po praktykach pojawia się zapis, że studentka miała problemy z utrzymaniem tempa zajęć. Wyjaśnień niestety nauczyciele nie tolerują.

Po tych praktykach zapisy w dzienniku praktyk są już inne. Bardziej szczegółowe i opatrzone na bieżąco uwagami, pytaniami czy komentarzami. Studenci często jednak pytają, czy mogą te zapiski poczynić po zaliczeniu praktyki przez nauczyciela-opiekuna i dyrektora placówki. Dzieje się tak dlatego, że pojawiają się kłopoty z jej zaliczeniem, jeżeli uwagi uznane są jako godzące w dobre imię szkoły? dyrektora? nauczyciela? Studenci mają już dość wysoką świadomość siebie w roli nauczyciela, lub siebie jako osoby dążącej do profesjonalizmu, i chcą stosować wiedzę oraz umiejętności nabywane na uczelni, napotykają natomiast na opór ze strony rzeczywistości. Jako przykład można przytoczyć tu sytuację, w której doświadczony nauczyciel, absolwent Naszej Uczelni, uzależnił możliwość przeprowadzenia projektu od wcześniejszego się z nim zapoznania i wniesienia uwag,

które muszą być uwzględnione. Studenci zawsze są zobowiązani do udostępnienia scenariuszy zajęć nauczycielom i dopiero po ich akceptacji mogą prowadzić zajęcia. Studentka przekazała nauczycielce projekt. Jedyną uwagą do projektu było WYKREŚLENIE WSZYSTKICH PYTAŃ KIEROWANYCH DO DZIECI z komentarzem: „Dzieci nie są źródłem wiedzy, wiedzę ma nauczyciel”.

Praktyka na szóstym semestrze (dwa tygodnie w przedszkolu i dwa tygodnie w szkole) pełni rolę szczególną, jest bowiem sprawdzianem umiejętności studenta realizowania w praktyce własnego projektu edukacyjnego, który składa się z kilku komplementarnych scenariuszy, mających w praktyce realizować cel pracy licencjackiej. Projekt poddawany jest szczegółowej ewaluacji i autoewaluacji. Ta część pracy licencjackiej jest najcenniejszym jej rozdziałem.

Studenci, wykorzystując wiedzę teoretyczną (konstruktywizm w edukacji, refleksyjny praktyk, zdarzenia krytyczne), powinni dokonać: opisu zajęć, które rzeczywiście zrealizowali, wykorzystując refleksję w działaniu i nad działaniem, refleksyjnej ich ewaluacji i następnie autoewaluacji. W opisie przeprowadzonych zajęć powinni odnieść się do wiedzy teoretycznej i nie tylko opisać „co dzieci robiły” i „co ja z dziećmi robiłam”, lecz także poddać to, co się zdarzyło, pedagogicznej refleksji, wyodrębniając np. zdarzenia krytyczne.

Z analizy rozdziałów *Ewaluacja autorskiego projektu działań edukacyjnych* w pracach licencjackich wynika, że studenci mają zasadniczy problem z wykonaniem tego zadania. Opis zajęć najczęściej jest jednak „inventaryzacją” zachowań dzieci w trakcie wykonywania zadań zaproponowanych przez nauczyciela-praktykanta. Wiedza milcząca, czyli odnoszenie się do własnych doświadczeń, zarówno w roli ucznia, jak i „nauczyciela”, jest najczęściej stosowana do interpretacji zdarzeń. „Tak jak u mnie w szkole...”, „moja Pani Nauczycielka tak robiła...” to są sformułowania służące studentom do próby wyjaśnienia własnych działań edukacyjnych. Etap niepewności w działaniu (dynamiczne poruszanie się w świecie znaczeń i wiedzy) na tym poziomie „bycia” nauczycielem rzadko ma miejsce. Wyodrębnienie zdarzeń krytycznych, refleksja nad działaniem sprawiają studentom sporo kłopotów. Znajduje to obraz w sposobie opisu przeprowadzonych zajęć i umiejętności wykorzystania wiedzy pedagogicznej do ich analizy. Refleksja nad działaniem, mająca miejsce z pewnej perspektywy czasowej, wydaje się łatwiejsza dla studentów. Często przy porządkowaniu dziennika praktyk i dokonywaniu ostatecznych wpisów ze zdumieniem „odkrywają”, ile tak naprawdę wydarzyło się w trakcie praktyki. Z perspektywy czasu potrafią określić, co zrealizowano zgodnie z przyjętymi celami ogólnymi i szczegółowymi, a co nie. Potrafią ponadto analizować przeszłe zdarzenia z perspektywy posiadanej wiedzy i kompetencji, a także dostrzegają i rozumieją kontekst sytuacji i jej znaczenie lub wiele znaczeń. W dziennikach pojawiają się określenia typu: „Po analizie mojego scenariusza z perspektywy konkretnego zdarzenia w trakcie zajęć wiem, że należało...”, „rozumiem, dlaczego dzieci nie chciały wykonać zadania”, „mogłam zamienić

zapropozowane zadanie lub sposób jego wykonania, bo dzieci nie były zainteresowane moją propozycją”, „cieszę się, że moja propozycja spotkała się z zainteresowaniem ze strony dzieci. Uczniowie chętnie podjęli zadanie i cieszyli się z jego wykonania”. Bardzo istotnym elementem takiej refleksji jest wsparcie i zainteresowanie ze strony nauczyciela–opiekuna w placówce. To, że nauczyciel pyta studentów o metody i strategie wykorzystywane w trakcie realizacji projektu, ma dla studentów ogromną wartość. Podnosi to w ich oczach znaczenie własnego projektu i pozwala na poczucie się dumnym z wykonanego zadania. To z kolei skłania ich do podejmowania dalszych wysiłków na drodze od pełnienia roli nauczyciela do stawiania się nauczycielem.

Jest jednak grupa studentów (około 35%), którzy pozostają „w roli nauczyciela”, a nie „stają się nauczycielami”. Bycie w roli nauczyciela jest łatwiejsze, jest reprodukcją tego, czego doświadczyli, będąc uczniami bądź „odbywając praktyki na zaliczenie” (wiedza milcząca, ale też często odpowiedź tylko na oczekiwania nauczyciela–opiekuna praktyk). Na pytanie, czego oczekiwali od nauczyciela–opiekuna, najczęściej odpowiadają: „żeby mi nie przeszkadzał”, „żeby pozwolił przeprowadzić całość albo większość projektu”, „żeby się o nic nie pytał”. Ta grupa studentów traktuje praktyki jako przedmiot do zaliczenia i nie zastanawia się nad wartością doświadczenia, które może być ich udziałem.

Na koniec moich rozważań chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt realizacji praktyk w placówkach ćwiczeniowych. Z 13-osobowej grupy studentów EWiWP, realizujących autorski projekt działań edukacyjnych z pracy dyplomowej, w roku akademickim 2016/2017, poproszonych o odpowiedź na pytanie: „Jak oceniasz praktykę pod względem...”, udzielono następujących odpowiedzi:

- możliwości realizowania własnych propozycji: dobrze – 4, średnio – 2, źle – 7;
- komunikacji z nauczycielem: dobrze – 4, średnio – 0, źle – 9;
- pomocy ze strony nauczyciela (w tym udostępniania pomocy ze strony nauczyciela): dobrze – 2, średnio – 0, źle – 11 osób.

Odpowiedzi te świadczą o tym, że współpraca placówek ćwiczeniowych, a właściwie pracujących w nich nauczycieli, ze studentami–praktykantami napotyka na trudności. Nauczyciele nie są zainteresowani przyjmowaniem i edukacją studentów. Często traktują to jako możliwość dodatkowego wynagrodzenia, otrzymania zaświadczenia/certyfikatu poświadczającego współpracę z uczelnią wyższą, podnoszenia prestiżu zawodowego w oczach koleżanek, rodziców i dzieci. Na zorganizowanych w Instytucie Pedagogiki dwóch konferencjach poświęconych praktykom pedagogicznym w kształceniu przyszłych nauczycieli, z zaproszonych wszystkich szkół ćwiczeń (około 16) przyszli przedstawiciele tylko trzech szkół. Sytuacja ta nie ułatwia kształcenia przyszłego nauczyciela jako nauczyciela konstruktywisty – refleksyjnego praktyka.

Na koniec chciałabym jednak podkreślić, że w szkołach pracują także wspólni, cierpliwi, posiadający wiedzę i chęć ciągłego uczenia się nauczyciele. Spotykamy ich wielu, lecz czasem giną oni w zalewie „odgrywania roli nauczyciela”.

Bibliografia

- Cackowski, Z. (2005). Przeszkoda epistemologiczna. W: U. Śmietana (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 4*. Warszawa: Wydaw. Akademickie Żak.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji*. Kraków: Petrus.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?, *Neodidagmata*, 24.
- Gołębniak, D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Jezierska-Wiejak, E. (2004). *Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych*. Toruń: Adam Marszałek.
- Jezierska-Wiejak, E. (2013). Wychowanie w szkole w refleksjach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W: B. Piątkowska (red.), *Czas na wychowanie. 3. Złożona rzeczywistość wychowania*. Wałbrzych: Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Jezierska-Wiejak, E. (2013). Założenia a rzeczywistość edukacji wczesnoszkolnej – z perspektywy studenta edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności – dylematy, poszukiwania i inspiracje*. Bielsko-Biała: Wydaw. Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Kwaśnica, R. (red.) (1993). *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwiećński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Łukasik, J.M. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*. Będzin: Wydaw. Internetowe e-bookowo. [online] http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1151/edukacja_nauczyciela_refleksyjne_lukasik_joanna_m_000071.pdf?sequence=1 [18.12.2017]
- Perkowska-Klejman, A. (2011). *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*. [online] <http://www.academia.edu/10336142/> [24.11.2017].
- Szymczak, J. (2009). Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą. W: R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski (red.), *Edukacja a praca*. Bydgoszcz: Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Szymczak J. (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle: namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(52).

Szymczak J. (2015). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(28).

Pedagogical internships – the preparation to play the role of a teacher or the introduction to the profession?

Abstract: Pedagogical internships are very important element of acquiring the profession competences in the education of early child teacher. Their goals are the learning of how the educational institution functions (the nursery or school) and the improvement of the future teacher educational skills. The most interesting is how the theoretical assumptions correlate to the real life situations. I will make an attempt to answer this question basing on the opinions of students of bachelor, masters and postgraduate Nursery and Early-School Education studies at IP UWr (Institute of Pedagogy, University of Wrocław) and the teachers in nurseries and schools.

Keywords: educational institution, introduction to the profession, nursery, pedagogical internships, profession competences, role of a teacher, school