

Opiekun praktyk studenta edukacji elementarnej – na styku ról społecznych i wzajemnych oczekiwań

Małgorzata Chybicka

machyb@poczta.onet.pl

Wiesława Kozłowska

kvija@poczta.onet.pl

Ewa Łechtańska

lechtanska.ewa@gmail.com

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Abstrakt: Przedstawienie ram organizacji praktyk dla kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja elementarna w PWSZ w Koninie. Uwypuklenie kwestii związanych z faktem, że czas praktyk to dynamiczny proces, wymagający elastyczności i otwartości z trzech stron: studentów, nauczycieli praktyków i nauczycieli akademickich. Zetknięcie różnych wyobrażeń z rzeczywistością realiów następujących ról zawodowych: praktykanta, mentora w placówce, opiekuna praktyk ze strony uczelni.

Słowa kluczowe: kompetencje wspomagania nauczyciela opiekuna praktyk, organizacja praktyk pedagogicznych na poziomie licencjatu, praktyka pedagogiczna w literaturze metodycznej, różnorodność oczekiwań studentów praktykantów, symulacja jako metoda wspierająca trening umiejętności nauczycielskich na metodykach szczegółowych

Praktyka pedagogiczna to element kluczowy procesu kształcenia nauczycieli. Wypowiadają się na ten temat nauczyciele, którzy są opiekunami studentów, dyrektorzy szkół, którzy z chłodną uwagą obserwują przebieg praktyk, nauczyciele akademicy, głęboko zainteresowani przenikaniem się teorii z praktyką, i sami zainteresowani – studenci edukacji elementarnej. Ich głosy brzmią wspólnym tonem, jeśli chodzi o ogólne zasady, rozchodzą się jednak, gdy dochodzi

do szczegółów praktycznej strony przedsięwzięcia. Jak jednak patrzeć na praktykę pedagogiczną z perspektywy ministerialnej? W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli jest zapisane: „Szkoły wyższe kształcące nauczycieli są zobowiązane utrzymać kontakt ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki”. Podobny punkt widzenia jest wyrażony w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Warto zwrócić uwagę, że podaje się w nim formy aktywności studentów, które są tak usystematyzowane, by wdrażanie do obowiązków nauczyciela miało charakter stopniowego przejmowania różnych zadań. Do wspomnianych form zalicza się:

- wizyty w szkołach i placówkach,
- obserwowanie zajęć,
- asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia,
- prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem,
- samodzielne prowadzenie zajęć,
- planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli bądź studentów).

Nowością są asysta i włączanie się studenta w tok lekcji prowadzonej przez nauczyciela. Są to pomysły nader korzystne dla studenta, lecz od strony organizacyjnej trudne dla nauczyciela opiekuna, gdyż wymagają zarówno rozpisania ról, jak i zharmonizowania indywidualnych wizji roli nauczyciela dzieci.

Organizacja praktyki pedagogicznej w PWSZ w Koninie na specjalności edukacja elementarna

Zgodnie z planem studiów oraz programem praktyk w trakcie trzyletniego cyklu kształcenia na kierunku pedagogika – specjalność edukacja elementarna w PWSZ w Koninie studenci realizują nauczycielskie praktyki pedagogiczne w łącznym wymiarze 450 godzin. W zakresie praktyk zawierają się godziny realizowane w placówkach praktyk pod opieką nauczyciela (tzw. godziny kontaktowe) oraz godziny pracy własnej studenta (tj. wszystkie czynności związane z przygotowaniem się do praktyk oraz ich organizacją). Obecnie obowiązująca liczba godzin praktyk w placówkach wynosi 240, pozostałe godziny stanowią pracę własną studenta. Wszystkie wypracowane godziny student odzwierciedla w zapisach dziennika praktyk (również godziny pracy własnej).

Zgodnie z sylabusem od wielu już lat praktyki odbywają się w każdym semestrze studiów. Zauważyć daje się pewną prawidłowość związaną z rozkładem liczby

godzin praktyk w kolejnych semestrach studiów: im wyższy semestr studiów, tym większa liczba godzin realizowanych praktyk. Obecnie obowiązujący rozkład godzin praktyk w poszczególnych semestrach przedstawia poniższa tabela.

Tab. 1. Rozkład godzin praktyk w poszczególnych semestrach

Semestr studiów	I	II	III	IV	V	VI	Liczba godzin w ciągu 3 lat studiów
Godziny praktyk w placówce	20	30	30	40	60	60	240
Godziny pracy własnej studenta	5	20	20	35	65	65	210
Łączna liczba godzin praktyk w semestrze	25	50	50	75	125	125	450

Źródło: J. Bartoszewski [i in.], Program kształcenia. Plan studiów dla kierunku pedagogika, studia stacjonarne I stopnia, cykl kształcenia 2016–2019 Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny, Katedra Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Zakład Pedagogiki. [online] www.pwz.konin.edu.pl/userfiles/files/PED_2016_2019_program.pdf [21.11.2017].

Praktyki pedagogiczne, z racji specyfiki studiowanej specjalności, jaką jest edukacja elementarna, odbywają się w placówkach oświatowych. Są to przedszkola oraz szkoły podstawowe (klasy 1–3). Do niedawna każdy student realizował godziny praktyk w każdym semestrze, zawsze w obu placówkach, czyli w przedszkolu i w szkole. Z organizacyjnego oraz logistycznego punktu widzenia – ze strony uczelni oraz przede wszystkim studentów – nie było to łatwe. Szczególnie w ostatnich latach takie rozwiązanie stawało się coraz trudniejsze z powodu zwiększającej się liczby godzin praktyk realizowanych w placówkach w kolejnych cyklach kształcenia (ze 150 godzin obowiązujących jeszcze w cyklu 2013–2016 do obecnie obowiązującego wymiaru 240). W sytuacji kiedy praktyka realizowana jest w jednej placówce, pod opieką jednego nauczyciela, zdecydowanie łatwiej będzie zaplanować realizację wymaganej liczby godzin praktyk w korelacji z tygodniowym planem zajęć studenta na uczelni – bez uszczerbku dla pełnej ich realizacji. Ponadto realizacja całej praktyki dla danego semestru w jednej placówce daje możliwość lepszego poznania miejsca praktyki, nawiązania głębszej relacji z opiekunem w przedszkolu lub w szkole oraz z dziećmi. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż w trakcie dwóch kolejnych lat studiów konkretne miejsca praktyk oraz opiekunów w danej placówce wskazuje uczelnia, a właściwie tzw. kierunkowy opiekun praktyk. Takie rozwiązanie od dawna funkcjonuje na naszej uczelni. Studenci mają okazję wracać do tego samego miejsca praktyki oraz tego samego opiekuna, a często nadal do tej samej grupy wychowanków. Poznają więc

dokładniej funkcjonowanie danej placówki, styl pracy nauczyciela opiekuna oraz zmieniające się wraz z wiekiem możliwości danej grupy dzieci. Praktyki realizowane w bliskości uczelni zapewniają wiele dogodnych rozwiązań, zarówno w zakresie organizacji praktyk, jak i zapewnienia możliwie wysokiego poziomu ich realizacji. W przypadku przyjęcia takich rozwiązań istnieje bowiem możliwość odpowiedniego doboru placówki praktyk oraz wskazania nauczyciela-opiekuna. Jest to możliwe, gdyż studenci realizują praktyki w semestrze od I do IV w małych grupach, którym przydzielany jest jeden opiekun w placówce praktyk. Niewątpliwie takie rozwiązanie zapewnia również możliwość utrzymywania kontaktu przez kierunkowego opiekuna praktyk ze strony uczelni nie tylko z wybranymi placówkami praktyk, lecz także bezpośrednio z samymi opiekunami praktyk studenckich. Na ostatnim roku studiów studenci mają już możliwość dokonywania samodzielnie wyboru miejsca praktyk. Często kryterium wyboru jest rodzinna miejscowość bądź przedszkole lub szkoła swojego dzieciństwa. Mogą wówczas studenci poznać innych nauczycieli, a więc i inne style pracy, poznać innych uczniów oraz inne placówki, które w wielu przypadkach odbiegają wielkością od szkół i przedszkoli, z którymi do tej pory mieli kontakt. Studenci poszerzają więc swoje doświadczenia w kontakcie z samodzielnie wyszukаныmi miejscami praktyk, jak również z nauczycielami. Warto jednak podkreślić, iż wielu studentów, mimo zapewnionej im swobody wyboru i decydowania, kontynuuje praktyki na ostatnim roku w tych samych miejscach, u tych samych opiekunów. Niewątpliwie może to świadczyć o wartości i poziomie realizowanych w pierwszych latach studiów praktyk – zarówno w odniesieniu do tych placówek, jak i samych opiekunów.

Tab. 2. Obecnie wdrażany rozkład miejsc praktyk w poszczególnych semestrach

Semestr studiów	I	II	III	IV	V	VI
Placówka praktyk	przed-szkole	szkoła	przed-szkole	szkoła	szkoła (od 1.09)	przed-szkole
Kto wskazuje miejsce praktyki i opiekuna	uczelnia	uczelnia	uczelnia	uczelnia	student	student

Źródło: Plan studiów licencjackich dla kierunku pedagogika, specjalność edukacja elementarna, cykl kształcenia 2017–2020. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie [dokument wewnętrzny].

Warto również podkreślić, że zgodnie z obecnie obowiązującymi zapisami programu praktyk, praktyki realizowane są w kolejnych semestrach w nieco innym charakterze. Początkowo są to praktyki obserwacyjne. Podczas tych praktyk w semestrze I i II student uważnie obserwuje pracę nauczyciela wychowania przedszkolnego bądź edukacji wczesnoszkolnej, w szczególności w aspekcie podejmowanych działań wychowawczych i opiekuńczych oraz w zakresie prowadzonych

z dziećmi zajęć edukacyjnych. W kolejnych dwóch semestrach studiów praktyka przybiera formę asystencji, student więc już nie tylko obserwuje zajęcia prowadzone przez nauczyciela, lecz także aktywnie towarzyszy mu i pomaga w różnorodnych zadaniach. Studenci zaczynają także prowadzić mniejsze lub większe fragmenty zajęć w parach, tj. we współpracy z innym studentem. W semestrze V oraz VI natomiast student realizuje praktykę „nauczycielską”. Taki charakter praktyka przybiera na ostatnim już roku studiów i przygotowuje bezpośrednio do podjęcia pracy zawodowej.

Tab. 3. Wdrażany obecnie model realizacji praktyk w poszczególnych semestrach

Semestr studiów	I	II	III	IV	V	VI
Charakter praktyk	obserwacyjna	obserwacyjna	asystencka	asystencka	nauczycielska	nauczycielska
Placówka praktyk	przedszkole	szkoła	przedszkole	szkoła	szkoła	przedszkole

Źródło: Plan studiów licencjackich dla kierunku pedagogika, specjalność edukacja elementarna, cykl kształcenia 2017–2020, PWSZ w Koninie [dokument wewnętrzny].

Obserwowanie, asystowanie nauczycielowi czy samodzielne podejmowanie prowadzenia zajęć edukacyjnych przez praktykanta – przyszłego nauczyciela – nie jest jedynym zakresem czynności, które są nieodłącznym elementem praktyki w każdym z semestrów. Student poznaje także takie wymiary pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego bądź edukacji wczesnoszkolnej, jak: diagnoza dziecka/ucznia, zapoznanie się z dokumentacją w pracy nauczyciela (podstawa programowa, program nauczania, plan dydaktyczny, przewodnik metodyczny, dziennik lekcyjny), poznawanie warsztatu pracy nauczyciela, poznanie funkcjonowania pracy placówki, jej bazy materialnej oraz dydaktycznej, analiza dokumentacji placówki (np. regulamin, statut, program wychowawczo-profilaktyczny). Podczas praktyk student powinien również mieć okazję uczestniczenia w zebraniach z rodzicami, spotkaniach rad pedagogicznych, zajęciach pozalekcyjnych, uroczystościach przedszkolnych bądź szkolnych. Zakres oraz liczba podejmowanych zadań uzależnione są od okresu realizacji praktyki w danej placówce, od możliwości i specyfiki jej funkcjonowania, a przede wszystkim od semestru, w którym dane zadania powinny być podejmowane (co wiąże się z zapisami w programie praktyk).

Przebieg realizacji zadań praktyki w poszczególnych semestrach studiów powinien być odzwierciedlony w zapisach prowadzonej solidnie dokumentacji praktyk, sporządzanej indywidualnie przez każdego studenta podczas jej trwania w ciągu trzyletniego okresu kształcenia w PWSZ. Dokumentacja praktyk – zależnie od semestru studiów i od charakteru realizowanej praktyki – ulega „przebudowie”

i przyjmuje inną, pełniejszą formę. Od dzienników odzwierciedlających zarówno wymiar godzinowy, jak i zakres podejmowanych czynności przez studenta podczas praktyki, poprzez arkusze obserwacji zajęć, do scenariuszy opisujących przebieg samodzielnie podejmowanych czynności. Całość dokumentacji uzupełniają arkusze samooceny oraz dziennik pracy własnej studenta, który ukazuje pełen zakres czynności i różnych zadań podejmowanych przez praktykanta samodzielnie w toku realizacji praktyk w przedszkolu bądź szkole.

Organizacja i realizacja praktyk na kierunku pedagogika – specjalność edukacja elementarna podlega modyfikacjom i usprawnieniom. Rozmowy z samymi studentami, z nauczycielami-opiekunami praktyk w placówkach, żywe dyskusje kierunkowych opiekunów praktyk na uczelni oraz innych nauczycieli akademickich, a także analiza gromadzonej dokumentacji przez studentów, pozwala zauważyć konieczność wdrażania mniejszych lub większych zmian. Organizacja i prowadzenie praktyk jest procesem wysoce dynamicznym. Wymaga ciągłego dostosowywania się do zmieniających się potrzeb życia we współczesnym świecie, które uwarunkowane są w dużej mierze zmieniającym się systemem oświaty.

Praktyka pedagogiczna w literaturze pedagogicznej

Niezmiernie ważną rolę w procesie nabywania kompetencji nauczycielskich odgrywają doświadczenia zdobyte podczas praktyk pedagogicznych. Wiele cennych rozwiązań zostało w tym zakresie już wypracowanych i opisanych. Warto chociażby wspomnieć koncepcję refleksyjnej praktyki Donalda Schöna (1983), kształcenie poprzez praktykę Delli Fish (1996), koncepcję *action research*, humanistyczną koncepcję kształcenia nauczycieli Arthura W. Combsa czy wreszcie modułową koncepcję kształcenia uniwersyteckiego, które szerzej opisuje Henryka Kwiatkowska (1997).

Refleksyjna praktyka w ujęciu Schöna to czas, którego celem jest nie tylko zrozumienie charakteru działania pedagogicznego, jego niepowtarzalności, często nieprzewidywalności, lecz także uświadomienie sobie, z czym wchodzi się w proces kształcenia. Ważna jest świadomość zasobów wiedzy i sprawności oraz ustawiczne konfrontowanie ich z tym, co mówią inni i z realiami działania w celu poddawania ich osądowi. Co ważne, cennym doświadczeniem mogą być nawet nieudane działania podczas praktyk, o ile student w sposób świadomy i kompetentny przeanalizuje popełniane błędy, wyciągnie konstruktywne wnioski i wprowadzi odpowiednie zmiany.

Koncepcja *action research*, czyli badanie w działaniu, decyduje przyznaje nauczycielowi/studentowi-praktykantowi rolę badacza rzeczywistości szkolnej, wzbogacającego swoją wiedzę o zjawiskach edukacyjnych. Stąd też dużą wagę

przywiązuje się do jego świadomości metodologicznej oraz autonomii, której towarzyszyć musi poczucie odpowiedzialności. Nauczyciel-badacz poszukuje odpowiedzi na pytania: co robię (autodiagnoza), jak to robię (autorefleksja), co osiągam (autoocena), co mogę lub muszę zmienić w swoim działaniu (autokorekta) (Kwiatkowska, 1997, s. 142–156).

Refleksyjne doświadczenie praktyczne docenia również Allen T. Pearson (1994), wymieniając je, obok wiedzy przedmiotowej i wiedzy profesjonalnej, jako czynnik ważny w procesie kształcenia nauczycieli. Wiedza przedmiotowa jest niezbędna dla urzeczywistnienia sytuacji nauczania: „Nie można uczyć uczniów, jeśli nie ma się, czego ich uczyć”. Wiedza profesjonalna nauczyciela natomiast to wiedza na temat zasad i sposobów nauczania, które są skuteczne i dostosowane do potrzeb edukacyjnych uczących się, i pozwalają urzeczywistnić proces uczenia się. Refleksyjne doświadczenie praktyczne to, zdaniem Pearsona, możliwości i sytuacje będące udziałem kandydatów na nauczycieli, aby mogli wykorzystać oraz zweryfikować zdobytą wiedzę, umiejętności i własne koncepcje. Aby dostarczyć studentom refleksyjnych doświadczeń praktycznych, należy zapewnić im różnorodność sytuacji edukacyjnych, prowokujących do refleksji. Warto jednak zauważyć, że kandydat na nauczyciela powinien zostać przygotowany do uprawiania praktycznej refleksji, czyli opanować umiejętności konieczne do modyfikacji przekonań i zamierzeń.

Na koniec należy w tym miejscu przywołać pojęcie zdarzenia krytycznego w nauczaniu, które David Tripp definiuje jako „interpretację doniosłości i znaczenia tego, co zaszło” (1996, s. 29). Konstruowanie zdarzenia krytycznego, jego zdaniem, to dostrzeżenie i odnotowanie problematyczności jakiejś sytuacji bądź zdarzenia, a następnie opis tego, co zaszło oraz próba analizy i wyjaśnienia nie tylko w bezpośrednim, lecz także w szerszym, kulturowym kontekście. Mówi on o nauczaniu diagnostycznym, a nauczyciela diagnozującego opisuje jako osobę, która potrafi analizować swoje postępowanie w sposób naukowy i tworzy dojrzałą interpretację jako podstawę do zasadnego osądu profesjonalnego. To oczywiście ideał, jak sam autor podkreśla, ale zarazem metoda dążenia do niego. Jest też szansą uchronienia praktykantów od bezrefleksyjnego respektowania zaleceń na rzecz wykorzystania wiedzy akademickiej w interpretowaniu codziennych doświadczeń edukacyjnych.

Sama refleksja nie wystarczy i należy włączyć w ten proces krytyczne myślenie, łączące osobiste doświadczenie z szerszym społecznym kontekstem. Helen Hickson wskazuje na szczególne znaczenie krytycznej refleksji jako próby zrozumienia podejmowanych działań w kontekście doświadczeń oraz zrozumienia, jak tę wiedzę wykorzystać, by doskonalić naszą praktykę w przyszłości. Obejmuje namysł nad tym, jak działamy i krytyczne dekonstruowanie źródła naszych decyzji, działań, reakcji. To trudny proces weryfikacji własnych założeń, przekonań i wartości leżących u podstaw działania, których źródło tkwi w naszych wcześniejszych

doświadczeniach, schematach i stereotypach utrwalanych przez lata (Hickson, 2011, s. 829–839). Poddanie własnej osoby i swoich działań krytycznemu osądowi jest dużym wyzwaniem, bo wymaga gotowości zakwestionowania swoich przekonań, postaw czy stosowanych metod. W tym kontekście uzasadniona wydaje się konieczność zapewnienia profesjonalnego wsparcia w nabywaniu przez studentów kompetencji niezbędnych do samodzielnego kierowania własnym rozwojem, do samodoskonalenia. Szczególną sposobnością do nabywania i doskonalenia kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli powinny być rzeczywiste sytuacje edukacyjne, w czasie których student obserwuje, a następnie samodzielnie realizuje różnorodne zadania praktyczne w sytuacjach symulacyjnych lub rzeczywistych. Kontakt z rzeczywistymi warunkami szkolnymi i przedszkolnymi w całej różnorodności planowanych i nieplanowanych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych pozwala studentowi lepiej poznać oraz zrozumieć dziecko, zrozumieć rolę i zakres odpowiedzialności nauczyciela i szkoły, zweryfikować wiedzę teoretyczną, rozpoznać swoje szczególne predyspozycje oraz obszary planowanego rozwoju osobistego i zawodowego. Zakres i charakter doświadczeń edukacyjnych studenta zależą w dużym stopniu od opiekuna praktyki jako kompetentnego przewodnika, wnikliwego interpretatora zjawisk zachodzących w szkole i życzliwego ewaluatora pracy własnej i próbnej pracy praktykanta (Chybicka, 2010). Pozostaje jeszcze pytanie: kogo oczekuje w osobie opiekuna student – doradcy, mentora, tutora czy coacha?

Praktyka pedagogiczna w oczach studenta-praktykanta

Gdy studenci wracają z praktyk obserwacyjnych, skarżą się, że zbyt wiele godzin przeznaczono na obserwację pracy nauczyciela. Rwą się do roli nauczyciela. Kontakt z dziećmi daje im bowiem dużo satysfakcji. Czują się lubiani, wręcz hołubieni, mają poczucie, że mogliby robić coś ważnego, a nie tylko śledzić tok pracy dzieci czy nauczyciela i zapisywać przebieg zajęć w przedszkolu czy w klasie szkolnej. Zazwyczaj jedna trzecia kolejnych roczników I roku pedagogiki krytycznie ocenia nauczycieli. Prawidłowość ta zbiega się z wynikami badań Małgorzaty Samujło (2011). Według niej na pytanie, czy w trakcie praktyk spotkała Pani mistrza/nauczyciela, którego chciałaby Pani naśladować w swej przyszłej pracy, 27% odpowiedziało w trakcie praktyk ogólnopedagogicznych, że tak, i 29% – w trakcie praktyk metodycznych. Warto podkreślić, że według naszych obserwacji ten krytyczny, surowy ton zmniejsza się nieco, gdy studenci na III roku sami już mierzą się z prowadzeniem zajęć próbnych. Doświadczają bowiem sami trudności pracy nauczyciela. Największą bolączką jest dla nich jednocześnie koncentrowanie się na stronie wychowawczej kontaktów z dziećmi i modyfikowanie metodycznego projektu zajęć w obliczu rzeczywistych sytuacji dydaktycznych. Są to typowe trudności.

Jak wynika z obserwacji działań studentów i z rozmów ewaluacyjnych, istnieją dwa typy oczekiwań pomocy ze strony nauczycieli-opiekunów (ze strony szkoły i uczelni). Jedna grupa (około 40%) to studenci żądający jednoznacznych wzorców postępowania nauczycielskiego. Można o nich powiedzieć, że to „adaptacyjni technicy”. Według nich przed lekcjami próbnymi uczelnia powinna wyposażyć studenta-praktykanta w jednoznaczne paradygmaty metodycznego postępowania, a opiekunowie w przedszkolu bądź w szkole powinni udostępnić swoje przewodniki metodyczne. Ci studenci nastawieni są na odtwarzanie zaaprobowanego przez kogoś innego (autora podręcznika bądź przewodnika metodycznego) schematu działania. Druga grupa studentów – mniej liczna, bo licząca około 20% – to młodzi ludzie niezadowoleni, gdy nauczyciel nie pozwala im modyfikować „gotowców”. Łakną oni możliwości bycia twórczymi: chcą coś zmienić, ulepszyć, zaryzykować inność. To „odważni innowatorzy”.

Obie grupy studentów (jak wynika z informacji pozyskanych od samych zainteresowanych) oczekują od opiekuna praktyk w placówce, aby był: wyrozumiały, empatyczny, cierpliwy, miły i bezkonfliktowy, zaangażowany i dostępny (dyspozycyjny), otwarty, życzliwy, szczerzy, komunikatywny, rzetelny, uczciwy, obiektywny, odpowiedzialny, lecz także konkretny i konsekwentny. Taki jest „idealny opiekun praktyk”. Jego obraz dopełniają następujące charakterystyki. Studenci chcieliby widzieć w opiekunie źródło inspiracji i informacji, osobę dzielącą się swoim doświadczeniem i zgromadzonymi zasobami materialnymi. Liczą na pomoc i wsparcie: w poznaniu placówki i jej realiów, konstruowaniu scenariuszy zajęć, w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, radzeniu sobie ze stresem, a także w tworzeniu dokumentacji praktyk. Chcą, by był wzorem do naśladowania. Studenci w swoich deklaracjach cenią również u opiekuna praktyki:

- pewność siebie i stanowczość, lecz także otwarcie na dialog ze studentem,
- wiarę w ich możliwości i stawianie wymagań, powierzanie części swoich zadań,
- promowanie zasad etycznych oraz zapewnianie im poczucia bezpieczeństwa.

W obliczu trudnych wyzwań związanych z pierwszymi próbami planowania i organizowania aktywności dzieci ważna jest, w opiniach studentów pedagogiki, motywująca informacja zwrotna na temat własnej próbnej pracy. Wkładają w to przecież dużo zaangażowania, mając świadomość nieuniknionej konfrontacji z opiniami dzieci, studentów, nauczycielek, a w konsekwencji i rodziców dzieci. Choć nie wszyscy badani opisywali, co rozumieją pod pojęciem informacji zwrotnej, przewijały się w ich wypowiedziach oczekiwania, które składają się na promowaną przez Danutę Sternę (2016) koncepcję oceniania kształtującego. Według autorki rzetelna informacja zwrotna, pomagająca się uczyć i wspierająca rozwój, wymaga:

- docenienia wysiłku i informacji o tym, co się udało, o mocnych stronach,
- wskazania, co należy poprawić i szanse poprawy,
- wskazówek, jak poprawić,
- wskazówek do dalszego rozwoju.

Praktyka pedagogiczna w oczach nauczycieli opiekunów

Praktyka pedagogiczna to czas spotkań nauczyciela z przyszłymi nauczycielami. Jakie kompetencje są niezbędne do funkcjonowania w roli nauczyciela edukacji elementarnej? Jak widzą siebie nauczyciele-opiekunowie praktyk? Jak postrzegają tychże nauczyciele będący koordynatorami praktyk z ramienia uczelni? Przywołuje się w literaturze następujące charakterystyki nauczycieli:

- adaptacyjny technik, który nauczanie traktuje jak aktywność techniczną, skierowaną na osiągnięcie narzuconych z góry celów, związanych z określonymi strategiami ich osiągnięcia (konspekty lekcji), sam zaś jest środkiem osiągnięcia społecznych celów;
- nauczyciel dialogujący, dla którego nauczanie nastawione jest na wspólne rozumienie i interpretowanie rzeczywistości, podejmowanie wyzwań, zachęcanie uczniów do myślenia, analizowanie własnych interpretacji, współpracę i wymianę myśli w zespole pedagogicznym;
- refleksyjny praktyk propagujący nauczanie nastawione na uczenie się w działaniu, analizę i refleksję dotyczącą nauczycielskiej praktyki edukacyjnej, krytyczną ocenę własnych działań i ich modyfikację, tworzenie własnego warsztatu pracy;
- transformatywny intelektualista, który jest owocem rozwinięcia i przemodelowania koncepcji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, gdzie nauczyciel wraz z uczniami jest zaangażowany na rzecz emancypacji, otwarty na problemy naruszania we współczesnym świecie praw człowieka, na zagadnienia nierówności i wykluczenia społecznego (Lewartowska-Zychowicz, 2009).

Z wielu długich i otwartych rozmów wynika, że nauczycielki chętnie rozpatrują rolę zawodową nauczyciela i opiekuna praktyk w kategoriach: czy być adaptacyjnym technikiem, czy refleksyjnym praktykiem? W związku z tym na wskazanej płaszczyźnie też rozpatrujemy poszukiwanie rozwiązań ułatwiających funkcjonowanie studentów na praktyce pedagogicznej. Zastanawiamy się, czy udałoby się tak przydzielać studentów, by poszukujący student był pod skrzydłami refleksyjnego praktyka, a rzetelny rzemieślnik pracował pod okiem adaptacyjnego technika.

Z drugiej strony niezwykle inspirujący i wzbogacający dla obu stron byłby kontakt przeciwny. Pomysł jest wart rozważań. Konsekwencją studenckich wyobrażeń roli opiekuna praktyk jest natomiast myśl, że opiekun powinien posiadać *kompetencje wspomagania*. Termin ten został zapożyczony od Marii Kielar-Turskiej, według której podstawowymi kompetencjami nauczyciela są kompetencje psychologiczne, poznawcze i kompetencje wspomagania (2010, s. 12–13).

Kompetencje psychologiczne obejmują zarówno wiedzę o prawidłowościach rozwoju dzieci, jaki i orientację w warunkach ich życia, a także znajomość sposobów oddziaływania na przebieg procesów rozwoju każdego dziecka. Kompetencje poznawcze natomiast dotyczą orientacji w zasobie wiedzy z danych dziedzin, umiejętność selekcji informacji oraz korzystania z nowych źródeł wiedzy. Termin *kompetencje wspomagania* to natomiast określenie umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej. Chodzi o umiejętności przyczyniające się do szczęśliwego przebiegu dyskursu edukacyjnego, takie jak kompetencje słuchania, wymagające skupienia się na drugiej osobie, na tym, co mówi, jak mówi, jak się zachowuje, na jej perspektywie widzenia danej kwestii, oraz kompetencje reagowania, rozumiane jako umiejętność skupiania się na emocjach towarzyszących kontaktom, na ich dostrzeżeniu i nazwaniu, by podjąć stosowne decyzje. Według nas omawiany termin mógłby objąć umiejętności pozwalające przedstawiać praktykantom motywującą informację zwrotną na temat ich poczynań.

Trening umiejętności nauczycielskich

W planie studiów kierunku edukacja elementarna na poziomie licencjackim w konińskim PWSZ funkcjonują przedmioty o wspólnym brzmieniu pierwszej części nazw poszczególnych metodyk: „kształtowanie kompetencji dziecka w przestrzeni edukacji...”. Mają one przygotować studentów do radzenia sobie z poszczególnymi edukacjami: polonistyczną, matematyczną, przyrodniczą, plastyczną itd. Sprawdzone pomysłem jest oparcie tych zajęć praktycznych na mikronauczaniu lub metodzie symulowania sytuacji edukacyjnej.

Mikronauczanie jest metodą twórczego uczenia się złożonych czynności praktycznych u kandydatów na nauczycieli. Stosuje się ją w małych, kilkusobowych grupach, które najpierw obserwują odpowiednio wybrany fragment lekcji szkolnej, trwający 5–20 minut, a następnie dokonują grupowej analizy i oceny tego fragmentu, aby z kolei jeden z członków grupy mógł przeprowadzić go z nowymi grupami uczniów, już w ulepszonej wersji. Metoda symulacji sytuacji edukacyjnej polega natomiast na zaprojektowaniu przebiegu określonego fragmentu dnia zajęć zintegrowanych, jego przeprowadzeniu ze studentami w roli uczniów oraz zanalizowaniu i ewaluacji pod różnym kątem.

Oba rozwiązania dają okazję do treningu różnych umiejętności metodycznych. Studenci podkreślają, że stanowią one doskonały trening przed samodzielnym prowadzeniem zajęć w czasie praktyki nauczycielskiej. Można też – jak sugeruje Pearson – potraktować wspomniane symulacje jako rodzaj doświadczenia laboratoryjnego – studenci testują wówczas hipotezy metodyczne, obserwują wyniki działań praktycznych i w oparciu o obserwację i przeżytą sytuację modyfikują własne przekonania o istocie danej metody czy techniki. Ważnym ogniwem owych prób jest omówienie próbnych sytuacji. Jego formuła może przybrać różny kształt. Oto trzy konwencje, cenione przez studentów:

- studenci dzielą się własnymi spostrzeżeniami z odczuć w roli ucznia i nauczyciela, porównują analityczne opinie z podręcznikowym wzorcem rozwiązania, formułują pisemnie wskazówki metodyczne, wychowawcze i komunikacyjne na przyszłość; wykorzystują je przy omówieniu następnych symulacji;
- omówienie minilekcji oparte jest na odtworzeniu przebiegu przeżytej sytuacji edukacyjnej ze szczególnym zwróceniem uwagi na stosowanie potrzebnej terminologii pedagogicznej; następnie formułowane są różne wątpliwości, które stają się punktem wyjścia do poszukiwań odpowiedzi na postawione pytania w literaturze metodycznej;
- zgodnie ze stylem pracy opartym na ocenianiu kształtującym studenci omawiają minilekcję, mając w ręku dokument zawierający cele lekcji i kryteria osiągnięcia sukcesu, czyli owe słynne „NaCoBeZu” – na co będą zwracać uwagę, by przekonać się, że cele lekcji zostały zrealizowane (Pearson, 1994).

Omówienie symulacji jest niezwykle ważnym elementem budowania nauczycielskich kompetencji. Podczas praktyk w szkole bądź przedszkolu czasami go brakuje. Czasem plan zajęć nauczyciela uniemożliwia dłuższą rozmowę ewaluacyjną, czasem brakuje stosownej sali, a na korytarzu czy w świetlicy panuje zbyt duży hałas. Czasem widmo końcowej oceny z praktyki zamyka usta studentom, każe im koncentrować się tylko na pozytywach. Zawsze jednak omówienie jest sensownym doświadczeniem, gdy spełnia trzy warunki:

- zamiast oceny jest informacja zwrotna;
- informacja zwrotna oparta jest na pisemnym dokumencie, który wskazuje, na czym się koncentrujemy – dzięki temu żadna ze stron (nauczyciel akademicki, nauczyciel z placówki, student w roli obserwatora) nie stawia nadmiernych oczekiwań studentowi praktykantowi, wszyscy rozumieją, że nabywanie umiejętności nauczycielskich jest procesem, w związku z tym patrzą na daną jednostkę dydaktyczną z perspektywy określonego etapu;
- warunki sprzyjają spokojnej, życzliwej rozmowie bez pośpiechu, rozmowie, która zachęca do samodzielności i twórczych poszukiwań.

Praktyki pedagogiczne – przesłanie dla nauczycieli akademickich

W rozważaniach na temat praktyk pedagogicznych, na temat, jak wprowadzać studentów pedagogiki w tajniki zawodu, nie można pominąć roli nauczycieli akademickich. Ciągłe aktualne jest przesłanie Bogusławy Jodłowskiej, że największe zło w uczelnianym kształceniu nauczycieli stanowi nadmierne akcentowanie przyjmowania pewnych gotowych wzorców postępowania dydaktycznego. Jak wynika z jej badań, postawa praktycystyczno-techniczna przekreśla właściwy rozwój zawodu, twórczą pracę z uczniem, a w konsekwencji przyczynia się do szoku zawodowego studenta podejmującego pracę z dziećmi. Takiego młodego nauczyciela, który poszukuje bezpiecznych, bo sprawdzonych, wzorców postępowania, a potem je przenosi na grunt własnego działania bez adaptacji do kontekstu, w którym funkcjonuje, cechuje brak wyobraźni pedagogicznej, co nieuchronnie prowadzi do licznych porażek. W działaniu pedagogicznym nie ma recept – jest za to działanie twórcze na polu dydaktycznym i wychowawczym, którym powinna zawsze towarzyszyć wnikliwa refleksja. Dlatego kierunkowym opiekunom praktyk i nauczycielom-opiekunom praktyk powinna przyświecać troska o autonomię studenta. Proces studiowania i praktykowania w zawodzie nauczycielskim to czas spotkań z takimi nauczycielami, którzy wierzą, że każdy posiada zdolność uczenia się oraz podejmowania działań o charakterze autonomicznym w sprzyjających do tego warunkach (Jodłowska, 1991, s. 7). Dlatego nauczyciele akademicy i nauczyciele-opiekunowie praktyk powinni być gotowi do zaakceptowania konsekwencji tego faktu dla własnej pracy dydaktycznej, gdzie trzeba będzie respektować potrzeby uczących się oraz założenia realizowanego programu, znaleźć przestrzeń dla samooceny, a jednocześnie dbać o efekty kształcenia, pozwalać na samodzielność, wliczając w to konieczność minimalizacji ryzyka nadużyć (Pawlak, 2004, s. 175).

Bibliografia

- Bartoszewski, J. [i in.] (2016). Program kształcenia na kierunku studiów Pedagogika. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny, Katedra Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Zakład Pedagogiki. [online] http://www.pwsz.konin.edu.pl/userfiles/files/PED_2016_2019_program.pdf [21.11.2017].
- Chybicka, M. (2010). Mistrz i uczeń – relacja między nauczycielem opiekunem praktyki a studentem na drodze do profesjonalizmu. W: J. Grzesiak (red.), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*. Konin: Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydaw. Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, Taylor & Francis Online, 12. [online] <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2011.616687> [21.11.2017].
- Jodłowska, B. (1991). *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska, M. (2010). Kompetencje ucznia i nauczyciela, *Psychologia w Szkole*, 2.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne.
- Pawlak, M. (2004). Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pearson, A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.
- Plan studiów licencjackich dla kierunku pedagogika, specjalność edukacja elementarna, cykl kształcenia 2017–2020*. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie [dokument wewnętrzny].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.
- Samujło, M. (2011). *Jakość i efektywność programów praktyk pedagogicznych w percepcji studentów specjalności nauczycielskich i nauczycieli – opiekunów praktyk. Raport z badań*. Zamość: Oficyna Simondis, Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Szymona Szymonowica.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Wydaw. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.

Mentor/tutor of elementary education student practice – on the face of social roles and mutual expectations

Abstract: Presentation of the organizational framework of elementary education students' practices at the Faculty of Pedagogy at State University of Applied Sciences in Konin (PWSZ). The fact is that practice time is a dynamic process that requires flexibility and openness on three sides: students, teacher trainers and academic teachers. We can find some interesting reflection around practices in pedagogical literature. Interesting aspect of the process of improving student's practice is meeting of different expectations with the reality of the following professional roles and perspectives: the trainee, the mentor in the place of the student's practice, the tutor of practices at the university.

Keywords: competences of the teacher trainer as a supporting mentor, diversity of expectations of students as a trainee, organization of teaching practices at the bachelor level, pedagogical practice in pedagogical literature, simulation as a method supporting the acquisition of teacher competencies during didactic subjects