

2. Założenia teoretyczne modelu kształcenia nauczycieli przyjętego przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Kompetencji nauczycielskich nie nabywa się „raz na zawsze”⁶. Kształtuje się je zwykle w bieżących aktualnych kontekstach szkolnych (pracując z uwzględnieniem aktualnych dokumentów programowych, przepisów oświatowych, podręczników, itd.). Jednocześnie jednak studenci muszą być przygotowani do działań w nowych kontekstach. „Gra zwana nauczaniem” nie ma końca, zmiany w otoczeniu wymagać będą od nich ciągłego, dostosowywania się do zmian i budowania nowych kompetencji.

2.1. Kształtowanie kompetencji nauczycielskich poprzez (samo)doświadczenie

Jeśli ktoś zamierza mówić o kształtowaniu umiejętności spodziewamy się, że dowiemy się tego, jak należy kogoś czegoś uczyć. Kształtowanie czyichś umiejętności jest bowiem utożsamiane z przekazywaniem komuś swojego doświadczenia. Są jednak takie umiejętności, należą do nich ogólne umiejętności nauczycielskie, które powinny ukształtować się same, poprzez refleksję edukowanego. Wówczas mamy do czynienia z kształtowaniem umiejętności poprzez (samo)doświadczenie. Zagadnienie, o którym mówimy może mieć różną nazwę. Czasem jest ujmowane tak, jak to określiliśmy powyżej (por. Roth 1994), czasem jako „uczenie się poprzez praktykę” (Fish 1996), czasem jako „refleksyjne doświadczenie praktyczne” (Pearson 1994), a niekiedy jako „refleksyjna praktyka”, „studiowanie praktyki” (Schon 1987; Gołębiak 1995).

U podstaw wymienionych wyżej koncepcji, także tej jaką zaprezentowaliśmy (Sujak-Lesz, Krajna 1990), omawiając teoretyczne założenia modelu „upraktyczniania” psychopedagogicznych teorii naukowych – mimo niewątpliwych różnic – leży przeswiadczenie, że umiejętności nauczycielskie nie mają charakteru zamkniętego, a co za tym idzie, nie da się ich „wyuczyć”. Istotą funkcjonowania nauczyciela jest bowiem działanie dostosowywane do ciągle zmieniającej się sytuacji.

Jakie dyspozycje nauczycielskie powinny kształtować się same, poprzez refleksję edukowanego?

Początkujących nauczycieli zawodzi często umiejętność decentracji (Donaldson 1986), zaskakuje ich w klasie szkolnej to, że nauczanie często, by nie użyć słowa „zawsze” – ma charakter kompleksowy. Przez działalność kompleksową rozumiemy (za: Pearsonem) taką działalność, w której „pierwotne zamiary mogą zostać zmienione pod wpływem sytuacji. Znaczy to, że wykonanie pierwotnego zamiaru nie jest możliwe, bo sytuacja wymaga jego modyfikacji. Działalność taką można również określić jako interaktywną w tym sensie, że sytuacja stworzona przez pierwotne zamiary nauczyciela oddziałuje na te zamiary i wymusza ich modyfikację” (Pearson 1994, s. 145].

⁶ Sujak-Lesz K., Ryk L., Krajna A., *Kształtowanie umiejętności nauczycielskich poprzez (samo)doświadczenie*, [w:] W. Błasiak (red.), *Perspektywy kształcenia nauczycieli fizyki*. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1997.

Nieporadność, jaką wykazuje się wielu absolwentów starających się dostosować własne umiejętności zawodowe do rzeczywistości szkolnej, nieumiejętność wychodzenia poza dostarczone informacje w sytuacji realnego działania pedagogicznego skłaniają do tego, by uznać te braki za podstawowy błąd w kształceniu nauczycieli.

Należy więc dążyć do nadania zachowaniom zawodowym kształconych nauczycieli maksymalnej (ograniczonej jedynie warunkami osobowościowymi) plastyczności (Kwiatkowska 1988). „Nauczyciel plastyczny” to taki, który potrafi dostosować się do zmiennych warunków rzeczywistości szkolnej. „Dostosować się” – tzn. rozpoznać „warunki” i uwzględnić je w konstruowanym systemie dydaktycznym. „Dostosowanie” oznacza więc uzasadnione „warunkami” kierowanie zmianami w uczniu. Dlatego też, kształcąc nauczycieli należy zwrócić uwagę szczególną na wyrobienie intuicji, odruchów pedagogicznych (dydaktycznych), a nie na podawanie gotowych rozwiązań – recept.

Metoda kształcenia umiejętności nauczycielskich poprzez (samo)doświadczenie nie jest związana z określonym przedmiotem nauczania, stosujemy ją w różnym natężeniu, w tych miejscach zintegrowanego programu, w których nie chcemy by kształtowane umiejętności zawodowe studentów uległy stypizowaniu i nabrały charakteru rutynowego.

Zajęcia metodyczne przed praktykami w połączeniu z psychologią i pedagogiką dają studentom przeświadczenie, że w rzeczywistości szkolnej (na ciągłych praktykach pedagogicznych) sobie poradzą.

Praktyka pedagogiczna z założenia ma charakter „wstrząsu” (samo)doświadczeniowego. Obserwacja nauczycieli i uczniów połączona z próbą własnego działania stanowi punkt wyjścia samodzielnego dochodzenia studenta do tego, jakiej wiedzy i umiejętności on „osobiście” potrzebuje.

Studenci odczuwają z jednej strony niedosyt wiedzy teoretycznej, z drugiej – potrzebę dalszego doskonalenia praktycznych kompetencji nauczycielskich.

Po praktykach kształcenie metodyczne i psychopedagogiczne jest nastawione na kształcenie nauczycielskich umiejętności warsztatowych. Podobnie jak w trakcie zajęć przed praktykami umiejętności te kształtowane są poprzez (samo)doświadczenie.

Przedstawiona wyżej metoda refleksyjnej praktyki pozwala w pełni wykorzystać to, co student wnosi ze sobą do procesu edukacyjnego (wiedzę, wartości, emocje), to co może odkryć dzięki własnej aktywności oraz to, co może wynieść, dzięki współpracy z innymi.

2.2. Konstruktywizm jako podstawa kształcenia nauczycieli

U podłoża sformułowanej przez nas koncepcji kształcenia nauczycieli leżą założenia konstruktywizmu rozumianego jako teoria nauczania-uczenia się.

Konstruktywizm to specyficzny sposób podejścia do ucznia i jego wiedzy (por. Dylak 2000a, 2000b; Klus-Stańska 2000; Rosalska, Zamorska 2002):

A oto wybrane twierdzenia konstruktywizmu wykorzystywane przez nas (Dylak 2000a, 2000b):

1. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu nauczanie-uczenie się to proces, w wyniku którego uczący się tworzą i rozwijają własną wiedzę. Wynika z tego, że w progra-

mach nauczania należy dbać o to, aby były one wyzwaniem dla dotychczasowego rozumienia świata ucznia/studenta.

2. Konstruktywistyczna perspektywa ujmowania nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swoją rzeczywistość. Uczący się aktywnie konstruują swoją wiedzę, a nie przyswajają jej sobie jako takiej, która jest przekazana przez nauczyciela. Podkreślana jest rola aktywności ucznia/studenta w procesie uczenia się – wiedza zdobyta w wyniku własnej aktywności staje się najbardziej osobista, znacząca i trwała (Rosalska, Zamorska 2002, s.85)
3. W konstruktywizmie wiedza ma formę umysłowej reprezentacji, jest konstrukcją umysłu ludzkiego, nie istnieje niezależnie od tego, kto wie. Wiedza jest konstrukcją zbudowaną przez podmiot poznający, ale jest także konstruowana społecznie. Wiedza to nie tylko fakty, zasady i teorie wyprowadzone z obserwacji zjawisk i zdarzeń, ale także zdolność wykorzystania informacji w racjonalny sposób; wiedza to także uczucia i interpretacje; to także nieustanna interpretacja znaczenia zjawisk i zdarzeń.
4. Konstruktywizm nie jest teorią nauczania, ale może sugerować nam inne podejście do nauczania w stosunku do obowiązującego w większości szkół/uczeln. Uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz. Uczenie się to proces konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli; jest to proces nieustannego negocjowania znaczeń poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs. Inne jest rozumienie środowiska uczenia się: środowisko to także to wszystko, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie (wiedza uprzednia, styl poznawczy, relacje między uczącym się a przedmiotem poznania).
5. Dialog jest podstawową formą poznawania świata/uczenia się (Klus-Stańska 2000). Konstruowanie wiedzy ma miejsce w dialogu z innymi (kulturą, konkretnymi ludźmi).
6. Duże znaczenie przypisuje się wiedzy potocznej ucznia/studenta.
7. Celem edukacji jest wćwiczenie w kulturę.
8. Ma miejsce ograniczenie panowania nauczyciela nad uczniem/studentem w procesie nauczania-uczenia się.

Temu ostatniemu problemowi należy poświęcić nieco więcej uwagi. W literaturze (por. Kawecki 1996) wymienia się następujące tradycyjne obszary panowania nauczyciela: panowanie nad czasem, przestrzenią, komunikacją i obrazem świata. W pedagogice opartej na zasadach konstruktywizmu dominacja nauczyciela zostaje zastąpiona przez współdziałanie z uczniem/studentem w tych obszarach. Odnosząc to do obrazu świata ucznia/studenta można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z wykorzystaniem jego wiedzy potocznej jako istotnego elementu procesu nauczania – uczenia się. Jedną z konsekwencji ograniczenia panowania nauczyciela nad obrazem świata jest zmiana stylu komunikowania się z uczniem (Barnes 1998). Komunikację jednokierunkową zastępuje dialog nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń (to ostatnie zwłaszcza w czasie pracy w małych grupach zadaniowych). Jest to jeden ze sposobów konstruowania wiedzy ucznia/studenta uwzględniający jego wiedzę potoczną (początkową) jako punkt wyjścia dialogu z innymi potocznymi obrazami świata (inni uczniowie) oraz naukowym obrazem świata (nauczyciel).

9. U podstaw konstruktywistycznej teorii kształcenia leżą następujące założenia (podajemy za: Śniadek 1997, s.43-46):
- uczenie się zależy od posiadanej wiedzy i wyobrażeń ucznia/studenta,
 - uczniowie/studenci posiadają bogatą wiedzę wstępną zdobytą w kontakcie z przyrodą, społeczeństwem i środkami masowego przekazu (bogaty system pojęć potocznych według Wygotskiego),
 - każdy uczeń/student indywidualnie tworzy swoją wiedzę,
 - konstruowanie znaczeń, pojęć jest ciągłym, aktywnym procesem, który powiązany jest z wiedzą wyjściową,
 - nauczanie powoduje pojęciowe zmiany – reorganizację dotychczasowej wiedzy,
 - uczniowie/studenci są odpowiedzialni za własną wiedzę.

2.3. Diagnoza rozumiejąca

Kolejną koncepcją wykorzystywaną przez nas w tworzonym modelu kształcenia nauczycieli jest koncepcja diagnozy rozumiejącej – specyficznego podejścia do rozumienia (interpretowania) zachowań zarówno studentów, jak i dzieci – ich przyszłych uczniów.

W naszym myśleniu o diagnozie odwołujemy się do warszawskiej szkoły psychologii klinicznej dziecka, szczególnie do prac H. Olechnowicz (1995, 1997, 1999), M. Kościelskiej (1998), M. Zalewskiej i A. Czownickiej (1988a, 1988b). Według tych ostatnich (1988a) właściwości psychiki ujawniają się w zachowaniu człowieka, zaś diagnoza to nadanie psychologicznego znaczenia zachowaniom jednostki. Znaczenie to inaczej cel, wynik, funkcja, rola, motyw, geneza. Zachowanie może być rozumiane jako wynik określonych procesów psychicznych, możemy też skupić się na funkcji, jaką pełni ono w strukturze osobowości lub też na relacjach, w jakich pozostają względem siebie diagnozowane sfery psychiki.

Dokonując diagnozy, zawsze pytamy, co znaczy dane zachowanie, jest to przejaw postawy rozumiejącej, przeciwstawionej postawie oceniającej. Na różnicę między tymi postawami wskazuje m.in. H. Olechnowicz (1999).

Postawa oceniająca (etykietująca) charakteryzuje się według niej rozpatrywaniem zachowań w kategoriach objawów patologicznych (piętna), z czym wiąże się potępienie dziecka/ucznia, kara, zamknięcie drogi pomocy, w konsekwencji pogłębienie problemu.

Zgodnie natomiast z postawą rozumiejącą zachowanie ucznia to ważny dla otoczenia komunikat będący np. przejawem istotnych potrzeb dziecka, jego sposobu radzenia sobie z problemem, jego samodzielności itp. Nieakceptowane przez nauczyciela zachowanie nie jest więc czymś do zwalczania, ale do przekształcania, daje podstawę do wykorzystania zasobów dziecka, jego mocnych stron. Według autorki dziecko w pewien sposób „wie”, co jest dla niego dobre, jeśli ma wybór. Praca nauczyciela czy osoby pomagającej polega na swoistym podążaniu za dzieckiem, odczytywaniu autoterapeutycznego sensu jego aktywności. W toku takiego postępowania wzrasta wiedza nauczyciela, każde trudne dziecko czegoś nowego nas uczy.

Zastosowanie diagnozy rozumiejącej w szkole było przedmiotem naszej uwagi na konferencji poświęconej temu problemowi. Efektem konferencji były m.in. realizacje lekcji wykorzystujących ten typ diagnozy w edukacji elementarnej, a także w gimna-

zjum (por. Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna, 2002). Realizacje te okazały się udane i zachęciły nas do wykorzystania jej w edukacji w szkole wyższej.

Na naszych zajęciach postawa rozumiejąca jest wykorzystywana dwojako:

- wobec studentów, w celu lepszego zrozumienia motywacji ich zachowań (także zachowań „trudnych” dla prowadzącego) i lepszego prowadzenia zajęć,
- wobec dzieci – przyszłych uczniów naszych studentów, przy omawianiu potencjalnych problemów, z jakimi zetkną się w przyszłej pracy.

2.4. Profilaktyka wypalenia zawodowego

Podstawą tworzenia modelu były też doniesienia na temat wypalenia zawodowego – jednego z największych zagrożeń w zawodzie nauczyciela (por. Sęk 2001).

Zespół wypalenia zawodowego to zespół składający się z objawów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizowania i obniżenia satysfakcji z pracy; powstaje w zawodach społecznych na skutek przewlekłego stresu i braku kompetencji zaradczych (Sęk 2001, s. 271).

Kompetencje zaradcze to z kolei umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem, utrwalone i będące podstawą poczucia własnej skuteczności zaradczej (Sęk 2001).

Poczucie własnej skuteczności zaś to przekonanie o tym, że posiada się umiejętność skutecznego oddziaływania na otoczenie (Sęk 2001, s. 272).

W zawodzie nauczyciela niewątpliwie działa przewlekły stres. Do stresorów specyficznych należą itp.:

- Zachowania i cechy uczniów przeciwne do starań i oczekiwań nauczyciela (brak zainteresowania nauką, trudności w nauce, ubóstwo uczniów), nauczanie osób niepełnosprawnych, chorych, zaburzonych emocjonalnie
 - Akty agresji, zachowania problemowe, tendencje aspołeczne, wzrost przemocy.
 - Działania dealerów narkotykowych i grup przestępczych.
 - Hałas w przepełnionych szkołach i klasach.
 - Konfrontacje z rodzicami, napięcia i rywalizacje w gronie nauczycielskim.
 - Negatywne czynniki administracyjne i instytucjonalne.
 - Uwarunkowania historyczne sprzed transformacji ustrojowej. (Sęk 2001, s.272-273)
- Obszary najbardziej stresogenne dla nauczycieli według badań polskich to (maksymalna ocena nasilenia stresu wynosiła 5):
- niskie zarobki niewspółmierne do wysiłku i wkładu pracy (3.91)
 - niski prestiż społeczny (3.88)
 - zachowania i cechy uczniów (3.29)
 - przeładowane programy nauczania i ciągła ich zmiana (3.21)
 - nadmierne i sprzeczne wymagania przełożonych (3.12)
 - stałe zagrożenie oceną (3.03)
 - niekorzystne warunki pracy, braki wyposażenia (2.92).

Podgrupy nauczycieli nie różnią się istotnie poziomem stresu. Nauczyciele szkół średnich nie odczuwają jako najbardziej stresogennych zachowań uczniów, za to czują duże obciążenie z powodu braku pomocy i wadliwych programów. Najbardziej byli obciążeni nauczyciele szkół podstawowych (poza nauczaniem początkowym).

Zidentyfikowano ponadto stresory tkwiące w samych nauczycielach: były to sprzeczność pomiędzy ideałem zawodowym a możliwościami działania oraz nieprzygotowanie do nowych wyzwań.

Grupą najbardziej wypaloną byli ci nauczyciele, którzy doświadczając wysokiego stresu traktowali go jako zagrożenie, bronili się przed stresem unikaniem trudności i depersonalizowaniem uczniów. Są to osoby o najkrótszym stażu pracy. Stąd też przy konstruowaniu modelu kształcenia pojawił się problem, jak ustrzec młodych nauczycieli przed nadmiernie szybkim wypaleniem.

Badacze wypalenia zadali sobie również pytanie, czy można bronić się przed negatywnymi konsekwencjami tego zjawiska?

Jedną z dróg rozpoznano, a wiąże się ona z liczbą uciążliwości i poziomem stresu. Należy nie tyle unikać stresu, ile przeciwdziałać nadmiernym i długotrwałym stresorom poprzez:

- aktywne podejście do zadań i trudności zawodowych,
- twórcze ustosunkowanie się do trudności (nastawienie na rozwiązywanie problemów), ma to istotne znaczenie dla powstrzymania wypalenia jako całości. Szczególnie dobrze przeciwdziała obniżeniu satysfakcji zawodowej, ale także rozwojowi depersonalizowania,
- rozwój zawodowych kompetencji zaradczych (umiejętność pracy z klasą, komunikowania się, radzenia sobie z oporem, agresją jest podstawą wysokiego poczucia własnej kompetencji profesjonalnej).

Poczucie własnej kompetencji zawodowej przeciwdziała wypaleniu całkowitemu. Nie likwiduje poczucia wyczerpania. Te objawy można łagodzić poprzez różne formy wypoczynku, twórcze wykorzystywanie pozazawodowych zainteresowań, hobby.

Strategie pozytywne radzenia sobie z wypaleniem opisano następująco:

- wzmocnienie zasobów podmiotowych i środowiskowych,
- wykorzystanie zasobów podmiotowych: kompetencje społeczne, interpersonalne, wychowawcze i radzenia sobie ze stresem zawodowym w szkole
- wiedza o sobie samym, istocie i specyfice zawodu może być podstawą stałej refleksji nad sobą i tendencji do rozwoju zawodowego i osobistego zarazem
- wykształcenie racjonalno-realistycznych przekonań zawodowych
- dbanie o rozwój pozazawodowych zainteresowań i źródeł gratyfikacji.

Badania pokazują (Sęk 2001, s. 284), że należy z dużym wyprzedzeniem inwestować w odpowiednie przygotowanie nauczycieli do zawodu. Tą przesłanką kierowaliśmy się przygotowując naszą koncepcję kształcenia. W jego zakres włączyliśmy rozwijanie kompetencji praktycznych niezbędnych w zawodzie, przeciwdziałających naszym zdaniem wypaleniu, takich jak itp. umiejętności komunikowania się z uczniem, radzenia sobie z grupą, z uczniem trudnym itp.

2.5. O motywacji studentów do zawodu nauczyciela

Rozpoczynając kilka lat temu prowadzenie psychologicznych zajęć ze studentami, którzy w ramach oferowanych przez wydziały Uniwersytetu Wrocławskiego specjalizacji wybierali specjalność nauczycielską, oczekiwaliśmy ich zaangażowania i zaintere-

sowania problematyką dydaktyczno-wychowawczą. Tymczasem studenci, którzy faktycznie deklarowali chęć pracy w zawodzie nauczyciela i świadomie decydowali się na ukończenie niezbędnych w tym celu kursów stanowili niewielką grupę osób. Pozostali prezentowali różne postawy, wśród których dominowała jedna – ukończenie kursu, by posada nauczyciela, przy braku innych alternatyw, mogła uchronić osobę przed ostateczną wizją bezrobocia. Studenci wskazywali ponadto, że zawód nauczyciela charakteryzuje się niskim statusem społecznym i ekonomicznym, a dodatkowo jest ciężką, zwykle niewdzięczną pracą. Opowiadali także o własnych, często negatywnych doświadczeniach edukacyjnych, które wielu z nich skutecznie zniechęciły do nauki różnych przedmiotów utrwalając przekonanie o własnej bezradności intelektualnej.

Takie nastawienie studentów miało zdecydowany wpływ na jakość prowadzonych przez nas zajęć, wielokrotnie wpływało na powierzchowność prowadzonych dyskusji lub nawet niemożność ich rozpoczęcia ze względu na brak współpracy ze strony grupy. Nieliczni studenci, którzy rzeczywiście chcieli skorzystać z możliwości pogłębienia własnej wiedzy i umiejętności często jako jedyni zabierali głos i realizowali ustalenia prowadzącego.

Każde zajęcia wywoływały w nas sporą dawkę przemyśleń i pytań o to jak w tej sytuacji dotrzeć do ludzi, którzy za kilka lat zajmą się edukacją młodszych pokoleń. Jak wykrzesać w nich zainteresowanie, zaangażowanie, skłonić do własnych przemyśleń, autorefleksji, chęci pracy nad sobą i własnymi umiejętnościami. W efekcie obok konieczności wprowadzenia jasnych zasad uczestnictwa w zajęciach, zmiany form pracy z konwersatoryjnych na warsztatowe, niezbędne stało się także wstępne diagnozowanie motywów wyboru zawodu nauczyciela przez studentów oraz sensu podejmowania przez nich długiego, trwającego przecież półtora roku kursu. Dawało to szansę na poznanie grupy i umożliwiała prowadzenie zajęć w taki sposób, aby każdy mógł w nich znaleźć coś interesującego. Badanie potrzeb grupy, prowadzone w nurcie diagnozy rozumiejącej stało się zresztą integralną częścią naszego sposobu pracy, który również próbujemy przekazać studentom.

2.5.1. Cel prowadzenia badania

Wymiana spostrzeżeń i przemyśleń dotyczących prowadzenia zajęć ze studentami różnych kierunków oraz na temat głównego problemu – motywacji przyszłych nauczycieli do nauczania – wywołała w nas chęć obiektywnego spojrzenia na sytuację i dokonania głębszej charakterystyki młodych ludzi, którzy decydują się na wybór specjalności nauczycielskiej. Interesowała nas z jednej strony ich motywacja, a z drugiej poglądy na temat ucznia, szkoły, nauczania, powinności i zadań nauczycieli. Chcieliśmy także, by określili własne zasoby oraz słabości ważne z punktu widzenia wyboru zawodu oraz wskazali najważniejsze cele życiowe. W efekcie skonstruowaliśmy ankietę, którą anonimowo i dobrowolnie wypełniali studenci rozpoczynający zajęcia z psychologii w semestrze letnim 2005 roku. Było to niemal 200 słuchaczy II i III roku chemii oraz matematyki Uniwersytetu Wrocławskiego, którzy wybrali specjalność nauczycielską. Do ostatecznej analizy, po odrzuceniu ankiet niepoprawnie wypełnionych, wybraliśmy 182 kwestionariusze uzupełnione przez 139 kobiet i 43 mężczyzn.

Przeprowadzone w ten sposób badanie spełniało dwa zasadnicze cele – miało dostarczyć nam informacji na temat osób, z którymi pracujemy oraz, co równie

ważne, skłonić studentów do refleksji nad samym sobą w kontekście dokonanego wyboru przyszłego zawodu. Uzyskane przez nas wyniki stanowią z jednej strony potwierdzenie dokonanych obserwacji, z drugiej zaś wskazują na kilka zaskakujących wniosków.

2.5.2. Analiza wyników

Motywy wyboru zawodu

W pierwszej części ankiety pytaliśmy studentów o powody wyboru specjalności nauczycielskiej. Jedynie 18% osób zadeklarowało rzeczywistą chęć podjęcia pracy w tym zawodzie, choć aż przez 28% nauczanie może być traktowane jako powołanie. Co ciekawe, z pewnością uczyć innych nie ma ochoty co piąty student, a tylko co dziesiątemu nauczanie nie przynosi żadnej satysfakcji. Wskazuje to mimo wszystko na studencką świadomość własnego potencjału do przekazywania wiedzy, choć niekoniecznie będzie on później wykorzystany w szkolnictwie.

Niemal połowa osób nie jest jeszcze pewna czy chce uczyć innych i w zasadzie nie ma nic przeciwko pracy w szkole. Natomiast aż 30% słuchaczy, którzy zdecydowali się na wybór specjalności nauczycielskiej nie chce w przyszłości zostać nauczycielem, a co czwarty student zdecydowanie nie chce w ogóle pracować w szkole. Takie statystyki nie budzą optymizmu i potwierdzają spostrzeżenia, wedle których praca na stanowisku nauczyciela w świadomości studentów nie jest pożądana i stanowi raczej smutną alternatywę. Wydaje się jednak, że chodzi tu jednak tylko o miejsce pracy nie zaś o samą czynność uczenia. Aż 86% badanych stwierdziło bowiem, że posiadanie kwalifikacji dydaktycznych z pewnością zwiększy w przyszłości ich szanse na znalezienie pracy, a trzy czwarte potraktowało ten kurs jako okazję do rozwoju samego siebie. Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze mogą być zatem, w oczach studentów, wykorzystane na innych stanowiskach pracy wymagających kontaktu z drugim człowiekiem czy kierowania zespołami i grupami.

Dokonując analizy typów motywacji warto zwrócić szczególną uwagę na fakt, że jedna trzecia badanej grupy studentów to osoby wciąż niezdecydowane, które nie wyrobiły sobie jeszcze opinii na temat własnej przyszłości, dydaktyki i pracy w szkole, a wybrały ten blok zajęć z ciekawości lub chęci samorozwoju. Uczestnictwo w kursie, możliwość zgromadzenia doświadczeń i sprawdzenia się w roli prowadzącego będzie stanowiła dla nich bazę do wyrobienia przekonań na temat własnych możliwości oraz stosunku do nauczania czy szkoły. Szansę na sprawdzenie się w roli nauczyciela studenci otrzymują już w pierwszym semestrze kursu, gdy na zajęciach z psychologii prosimy ich o przygotowanie oraz przeprowadzenie tematycznych i aktywizujących prezentacji dla własnej grupy, zakończonych udzieleniem opisowych informacji zwrotnych. Jest to dla nich często pierwsza możliwość sprawdzenia się w nowej roli, a także określenia własnych mocnych stron i trudności, jakie pojawiają się w sytuacji bycia nauczycielem. Samoświadomość w tym zakresie stanowić będzie później podstawę osobistego rozwoju studenta, szczególnie po podjęciu realnej pracy w szkole.

Umiejętności ważne w zawodzie nauczyciela

W drugiej części ankiety prosiliśmy studentów o wskazanie umiejętności ułatwiających nauczycielowi jego pracę. Wśród wymienianych przez studentów właściwości, które posiadają, lub które byłyby im potrzebne, pojawiły się następujące:

Umiejętności wskazane przez studentów	Umiejętność, którą posiadasz ułatwiająca pracę nauczyciela (% wskazań)	Umiejętność, której nie posiadasz, a której opanowanie ułatwiłoby ci pracę nauczyciela (% wskazań)
Nawiązywanie kontaktów z innymi	16,6	6,2
Komunikatywność	20,4	4,5
Słuchanie	4,4	1,7
Przekazywanie wiedzy	7,7	4,5
Wypowiadanie się na forum	1,1	4,5
Optymizm	4,4	0,6
Asertywność	1,1	2,3
Pewność siebie, zdecydowanie	0,6	10,7
Opanowanie, radzenie sobie ze stresem	1,1	9,6
Cierpliwość	14,9	26,6
Uległość	0	1,1
Wyrozumiałość	1,7	2,3
Wytrwałość	2,2	1,7
Konsekwencja	0,6	1,7
Systematyczność, zdyscyplinowanie, sumienność, pracowitość	5,0	2,8
Ambicja	1,1	1,1
Obiektywizm, sprawiedliwość w ocenie innych	2,8	1,7
Radzenie sobie z uczniami	2,2	4,0
Inne (obserwowanie, karanie, gadulstwo, odwaga, miłe usposobienie, nadmierne zaangażowanie w losy uczniów)	8,3	9,0

Wśród posiadanych umiejętności studenci wymieniali najczęściej komunikatywność, nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, jak również – cierpliwość. Z kolei wśród cech pożądaných, choć nie posiadanych, co czwarty uczestnik badań wskazał właśnie na cierpliwość – tu zaobserwowaliśmy dużą zgodność wśród badanych – natomiast co dziesiąty – pewność siebie, zdecydowanie, opanowanie i radzenie sobie ze stresem. Wskazuje to na problemy studentów przede wszystkim z kontrolą emocji, podczas gdy swój potencjał upatrują paradoksalnie w obszarze komunikacji, wymagającej niewątpliwie umiejętności wyrażania i kontrolowania własnych uczuć oraz bycia wrażliwym także na odczucia rozmówcy. Być może umiejętność komunikacji była tu głównie pojmowana jako swoboda własnych wypowiedzi, niekoniecznie zaś interaktywnego słuchania. Słuchanie zresztą to cecha, której posiadanie deklaruje jedynie 4% osób wypełniających ankiety.

Ten rezultat stanowi potwierdzenie naszych obserwacji, z których wynika, że studenci mają raczej powierzchowną i potoczną wiedzę na temat zasad komunikowania i jedynie nieliczni rozpoczynając kurs wiedzą czym jest umiejętność aktywnego słuchania lub udzielania informacji zwrotnych. Warto zaznaczyć także, że najtrudniejszym tematem do realizacji w grupach studenckich jest problem mówienia o i reagowania na wyrażane przez rozmówcę emocje. Poruszając te zagadnienia napotykałyśmy często na silny opór grupy, niechęć analizowania przykładowych wypowiedzi i brak rozumienia znaczenia emocji dla komunikacji. Generalnie tematyka radzenia sobie z własnymi uczuciami, w tym także stresem, oraz reagowania na emocjonalne wypowiedzi i zachowania uczniów jest poruszana w różnych kontekstach w czasie zajęć psychologicznych szczególnie często, co w odniesieniu do uzyskanych wyników ankiety wydaje się być szczególnie uzasadnione.

Radzenie sobie w sytuacjach problemowych

W kolejnych pytaniach kwestionariusza studenci stawiani byli przed dwoma problemowymi sytuacjami i proszeni o wcielenie się w rolę nauczyciela, a następnie wskazanie swoich reakcji wobec prezentowanych zachowań uczniów. Pierwsza z sytuacji dotyczyła klasy gimnazjalnej, wyraźnie znudzonej i nie zwracającej uwagi na wypowiedź nauczyciela. Studenci proszeni byli o opisanie w kilku zdaniach swojego zachowania wobec klasy i w efekcie przedstawiali po kilka sposobów postępowania. Pytanie to miało ujawnić świadomość procesów przyciągania i kierowania uwagą grupy.

Wypowiedzi uczestników badań sklasyfikowaliśmy do kilku kategorii. Pierwsza dotyczyła zastosowania niestandardowych metod zwracania uwagi uczniów, np. opowiadania anegdot, rzucania kredą, prowadzenia rozmowy niezwiązanej z tematem zajęć, śpiewania przez nauczyciela czy wykonywania przysiadów lub pajacyków przez grupę. Ten zestaw metod daje zwykle krótkotrwały efekt i często wprowadza nadmierne rozluźnienie, utrudniając tym samym powrót do merytorycznego tematu zajęć. Sięgnęła po niego jednak jedna czwarta badanych studentów.

W drugiej kategorii znalazły się tzw. metody dyscyplinujące, takie jak przeprowadzenie kartkówki, odpytywanie uczniów, umoralnianie lub wzywianie rodziców. Wywołują one stres, nieprzyjemne emocje i stosowane jako strategia przyciągania merytorycznej uwagi niewątpliwie nie dają żadnego efektu, choć z pewnością wprowadzają czasowy ład i spokój w klasie. Mimo to zastosowałyby je co piąty student.

Kolejne grupy sposobów skupiania uwagi to strategie, które wplecione są w temat prowadzonych zajęć. Należą do nich np. zmiana metod pracy (20%), zaangażowanie uczniów w działanie (20%), podanie ciekawostek lub przykładów zastosowania omawianej wiedzy w praktyce (22%) czy wreszcie przejście od luźnej rozmowy do tematu lekcji (10%). Dają one szansę na długotrwałe i merytoryczne włączenie słuchaczy w tok prowadzonych zajęć. Po przynajmniej jedną z tych strategii sięgnęło 60% studentów.

Kategorie omówione dotychczas zawierają metody przyciągania uwagi, o których wyborze i zastosowaniu decyduje jedynie nauczyciel kierując się własnym zdaniem lub nastawieniem i pomijając w efekcie oczekiwania osób najistotniejszych w tym kontekście – uczniów. To konsekwencja działania potocznych przekonań na

temat relacji uczeń-nauczyciel, gdzie dorośli potrafi lepiej, szybciej i efektywniej znaleźć rozwiązanie dowolnego problemu, w tym także problemu dziecka, i zaproponować optymalne wyjście z sytuacji. W związku z tym dorośli często pomijają podjęcie rozmowy z uczniem i wspólne analizowanie pojawiających się problemów. Współpraca ucznia i nauczyciela nie zawsze jest oczywiście możliwa, jednak warto pamiętać, że narzucone rozwiązania zwykle nie wywołują w uczniach satysfakcji lub motywacji do ich realizacji i są jednocześnie mniej efektywne od sposobów wypracowanych osobiście, przez samych podopiecznych. W efekcie na konieczność porozmawiania z uczniami na temat ich braku zainteresowania zajęciami, wspólne wyodrębnienie pożądaných metod oraz chęć badania oczekiwań uczniów wskazało jedynie 15% studentów. Jest to rezultat utwierdzający nas w przekonaniu o potrzebie poruszania tematyki diagnozowania postaw uczniów, szczególnie w nurcie diagnozy rozumiejącej.

Druga z sytuacji, przed którą stawialiśmy studentów dotyczyła ucznia gimnazjum, który przeszkadza w prowadzeniu lekcji, tzn. stale zaczepia kolegów, rozmawia, kręci się i nie notuje w zeszytce. Podobnie jak w poprzednim pytaniu chcieliśmy by studenci wskazali na swoje reakcje wchodząc w rolę prowadzącego taką lekcję nauczyciela. Oczekiwaliśmy ujawnienia postaw osób badanych wobec dyscypliny oraz wobec uczniów sprawiających trudności wychowawcze. Z punktu widzenia prowadzonych przez nas zajęć to zagadnienia istotne, jako że tematyka pracy z tzw. dzieckiem trudnym czy rozwiązywanie problemów wychowawczych stanowi mocno akcentowany punkt programu zajęć psychologicznych.

Metody zaproponowane przez studentów podzieliliśmy na dwie główne kategorie. Pierwsza stanowiła zbiór sposobów postępowania nauczyciela związanych ze stosowaniem kar lub przerzuceniem problemu na inne osoby. Pojawiły się tu pomysły, aby ostro upomnieć ucznia lub wpisać mu uwagę (50% wyborów), złośliwie skomentować jego postępowanie lub nawet zaszantażować go – „jeśli się uspokoisz to...” (20% wyborów). Studenci proponowali także, aby wezwać rodziców ucznia, odesłać go na rozmowę do dyrektora, pedagoga lub psychologa szkolnego (także 20% wyborów).

Do tej grupy metod sięgnęłoby w sumie dwie trzecie badanych studentów. Jest to niewątpliwie bardzo wysoki wskaźnik będący z pewnością wynikiem doświadczeń i studenckich obserwacji swoich własnych nauczycieli z poprzednich etapów edukacji, reagujących na podobne okoliczności. Taki rezultat wskazuje jednocześnie na poczucie bezradności studentów wobec zachowań tzw. niesfornych uczniów i nieumiejętności innego działania poza wejściem z nimi w jawny konflikt. Co ciekawe, z naszych obserwacji wynika, że po metody silnie dyscyplinujące sięgają bardzo często studenci, którzy mają kłopot z samokontrolą i sami są obciążeni etykietką osób utrudniających prowadzenie zajęć.

Do drugiej grupy metod postępowania zaliczyliśmy takie, które mają generalnie służyć rozwiązaniu problemu. Co trzeci badany wymieniał tu zatem pomysły na natychmiastowe uniemożliwienie uczniowi prezentowania niepożądanego zachowania przez np. przesadzenie go do innej ławki lub przydzielenie dodatkowego zadania do wykonania. Są to metody, które w pewnych okolicznościach mogą zostać potraktowane jako kara – a zatem surowe dyscyplinowanie ucznia, jednak często stanowią efekt szyb-

kiej reakcji nauczyciela nienacechowanej, jak w poprzedniej kategorii, negatywnymi emocjami wobec wychowanka.

Zaledwie jedna czwarta studentów wskazała na konieczność zastanowienia się nad przyczynami zachowań ucznia i dopasowania metod postępowania do wyników własnych obserwacji, a tylko co piąty student uznał, że warto osobiście porozmawiać z podopiecznym i wspólnie przeanalizować jego postępowanie. Jest to ponownie efekt potocznych przekonań o większej skuteczności sposobu myślenia i radzenia sobie z problemami przez dorosłych, co prowadzi do pomijania w tej sytuacji uczniów, których te problemy przecież osobiście dotyczą. To także konsekwencja etykietującego podejścia nauczycieli, którym często łatwiej naznaczyć ucznia swoistą „łatką” – niegrzecznego, niepoprawnego czy niewychowanego – i dyscyplinować jego postępowanie zgodnie z ogólnie przyjętymi regułami życia społecznego. Trudniej zaś, bo wymaga to wysiłku, czasu i zaangażowania, zastanowić się nad możliwymi motywami przejawianych przez dziecko zachowań, co umożliwiłoby z kolei reagowanie adekwatnie do potrzeb wychowanka.

Zadania nauczycieli i obowiązki szkoły wobec uczniów

W kolejnych dwóch pytaniach ankiety prosiliśmy, aby studenci wskazali na zadania nauczycieli oraz obowiązki, jakie w ich odczuciu pełni szkoła. Wyniki analiz przedstawia tabela:

Kategorie	Zadania nauczyciela wobec uczniów (% wskazań)	Zadania szkoły wobec uczniów (% wskazań)
Przekazywanie wiedzy	73	38
Wychowywanie, rozwijanie moralności, interesowanie się problemami uczniów	50	42
Zainteresowanie wykładanym przedmiotem	25	0
Rozwijanie uzdolnień, w tym zdolności myślenia	16	20
Przygotowanie do radzenia sobie w życiu	8	20
Zapewnienie odpowiednich warunków do nauki	1	26
Sprawiedliwe ocenianie	7	0
Dbanie o bezpieczeństwo uczniów	0	10
Pomoc materialna uczniom najuboższym	0	2
Organizowanie czasu uczniom	0	3

Według studentów do zadań nauczycieli należy głównie przekazywanie wiedzy, wychowywanie uczniów i wpajanie im zasad moralności. Co ciekawe, te kategorie pokrywają się z zadaniami szkoły. Szkoła w przekonaniu znacznej części studentów jest instytucją, która bardziej niż nauczyciele powinna rozwijać zainteresowania uczniów, w pełni dbać o bezpieczeństwo podopiecznych i przygotowywać ich do radzenia sobie w życiu. Uzyskane rezultaty wskazują na personifikowanie szkoły i

brak wiedzy studentów o powinnościach obu stron. Wydaje się, że to głównie efekt wyuczenia potocznych haseł, wedle których to właśnie szkoła, a nie nauczyciel ma „uczyć i wychowywać”.

W analizie tej części ankiety warto wrócić do wyniku wskazującego, że wśród zadań nauczycieli połowa studentów wymienia wychowywanie uczniów i wpajanie im zasad moralności. Jeśli zestawić to z dyscyplinującymi metodami wychowawczymi, które zastosowałoby ponad 60% badanych i ujawnianą przez studentów nieumiejętnością panowania nad emocjami oraz bezradnością wobec tzw. uczniów trudnych, wydaje się, że dyskusja nad wychowawczymi powinnościami nauczycieli oraz konsekwencjami ich postępowania stanowi niezwykle ważny aspekt kursu przygotowującego studentów do zawodu nauczyciela.

Jest to także wyjaśnienie trudności związanych ze sztywnym i często autokratycznym sposobem myślenia słuchaczy, na jaki napotykaamy analizując z nimi podczas zajęć psychologicznych różne sytuacje problemowe pojawiające się w szkole. To wyraźny efekt gubienia się studentów w ilości zadań, jakie przed nimi, przyszlými wychowawcami, stoją oraz konieczności naglej zmiany roli – z uczniowskiej – dobrze studentom znanej – na nauczycielską – nową i krytycznie do tej pory ocenianą. Wielokrotnie brakuje nam w związku z tym możliwości odniesienia się do praktycznych doświadczeń studentów w prowadzeniu lekcji i pracy z grupą oraz dyskusowania nie tylko na poziomie teoretyczno-deklaratywnym, ale opierającym się na realnej wiedzy i doświadczeniach słuchaczy. Naprzeciw naszym oczekiwaniom wychodzi obecnie nowy program kształcenia przyszłych nauczycieli określony w rozporządzeniach MENiS, umożliwiający ponowne spotkanie psychologów ze studentami, już po odbyciu przez nich praktyk w szkole. Będzie to okazja do analizy spostrzeżeń, obserwacji i przemyśleń studentów oraz realnego zweryfikowania ich poglądów na temat nauczania, wychowania i pracy w szkole.

Trudności w pracy nauczyciela

Przygotowując ankiety pytaliśmy także studentów o trudności, jakie widzą w pracy nauczyciela. Pytanie to ujawniło całą gamę kłopotów wynikających z braku przygotowania zawodowego wychowawców, konieczności podjęcia pracy mimo braku motywacji oraz ograniczeń formalnych.

Na brak profesjonalnego przygotowania, a w tym przekazywania wiedzy, kierowania uwagą uczniów, oceniania, utrzymywania dyscypliny, konstruktywnego rozwiązywania problemów oraz samokontroli emocji wskazało niemal 90% studentów. Nieco mniej osób z tej grupy obawia się braku umiejętności merytorycznych, a znacząca część – niewystarczających umiejętności wychowawczych. Jedynie 6% wymieniło trudności z własną motywacją do prowadzenia zajęć, które wynikać mogą z braku powołania lub wypalenia zawodowego, a co dziesiąty student przyznał, że obawia się słabego zaplecza materialnego szkoły, braku czasu, przepełnionych klas lub niskich zarobków.

Ponownie potwierdzają się nasze obserwacje, wedle których zarówno przyszli, jak i czynni nauczyciele czują się pewniej pod względem merytorycznym, natomiast niżej oceniają swe umiejętności interpersonalne.

Cele życiowe studentów

Ostatnie pytanie ankiety służyło głębszemu poznaniu preferencji i obszarów samorealizacji studentów. Prosiłiśmy mianowicie uczestników badań o określenie

trzech najważniejszych celów życiowych spośród czternastu zaproponowanych i uszeregowanie ich kolejno, rozpoczynając od najważniejszego. Deklaracje studentów zamieszczone zostały w tabeli:

Cele życiowe	Pierwszy w kolejności (% wyborów)	Drugi w kolejności (% wyborów)	Trzeci w kolejności (% wyborów)
Szczęśliwa rodzina	46	19	9
Satysfakcjonujący związek z drugim człowiekiem	11	10	6
Realizacja pasji i zainteresowań	9	14	14
Praca dająca satysfakcję (poczucie spełnienia się)	6	28	16
Odniesienie sukcesu zawodowego	2	6	3
Bogate życie towarzyskie	1	2	3
Bycie lubianym i akceptowanym	0	3	8
Wysoka pozycja społeczna	3	0	0
Dobrobyt, komfort i wygoda życia	2	4	7
Utrzymanie atrakcyjnego wyglądu	0	2	0
Utrzymanie dobrej formy fizycznej i zdrowia	2	4	6
Życie z czystym sumieniem	13	6	9
Duchowa harmonia ze światem, innymi i sobą	10	7	15
Realizowanie najwyższych wartości ogólnoludzkich	3	0	3

Celem życiowym, jaki stawia sobie ponad połowa studentów jest posiadanie szczęśliwej rodziny lub satysfakcjonującego związku z drugim człowiekiem. Co piąty student dąży przede wszystkim do samorozwoju – realizacji pasji i zainteresowań lub duchowej harmonii ze światem, a co dziesiąty pragnie przede wszystkim żyć z czystym sumieniem. Na drugim i trzecim miejscu najczęściej pojawia się z kolei pragnienie podjęcia satysfakcjonującej pracy. Cele życiowe wyodrębnione przez studentów są zgodne z zadaniami rozwojowymi charakteryzującymi okres wczesnej dorosłości. Jak wskazuje E. Erikson⁷ głównym zadaniem późnej adolescencji i wczesnej dorosłości jest ugruntowanie poczucia własnej tożsamości, zdeklarowanie się w zakresie wyboru zawodu i systemu wartości oraz dążenie do znalezienia partnera i założenia rodziny.

Taki układ celów stanowi także uzasadnienie dla osobistych motywów wyboru kursu nauczycielskiego, który traktowany jest przez większość studentów jako okazja do rozwoju własnych kompetencji i możliwości.

⁷ Hall C. S., Lindsey G. (1994). *Teorie osobowości*, Warszawa: PWN.

Przeprowadzona ankieta pokazała, że studenci czują się przede wszystkim niepewni swych umiejętności i bezradni wobec sytuacji trudnych wychowawczo, mają problemy z samokontrolą emocji i radzeniem sobie ze stresem. Wymaga to od nas, prowadzących zajęcia psychologiczne, częstego i wnikliwego powracania do tych kwestii oraz wskazywania słuchaczom możliwości pracy nad sobą. Duże wsparcie w tym względzie stanowią dla nas osoby zadeklarowane od początku jako pragnące podjąć pracę w szkole i traktujące ten zawód jako swoje powołanie.

Choć niewątpliwie wśród studentów rozpoczynających kurs na specjalności nauczycielskiej ciągle przeważają słuchacze z tzw. motywacją minimalistyczną, wraz z upływem kolejnych zajęć w wielu z nich udaje się nam zaszczerpić świadomie zadawane pytanie o sens pracy w szkole i własne w tym obszarze nastawienie. Niektórzy po odbyciu praktyk zwracają się do nas z własnymi przemyśleniami i pytaniami, inni z kolei przychodzą po porady osobiste lub, jako czynni nauczyciele, wracają na prowadzone przez nas studia podyplomowe.

3. Standard kształcenia nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Uwzględniając założenia teoretyczne oraz wymagania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, określone w standardach nauczania, dotyczące kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych zakłada się realizację poniższego standardu⁸ psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim.

Standard kształcenia nauczycieli

Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Obszar	Wiedza	Umiejętności	Refleksja i autorefleksja. Etyczny aspekt pracy nauczyciela
Kompetencje przedmiotowe	Konstruowane wiedzy o przedmiocie w kontekście wiedzy o świecie (nauczanie holistyczne)	<u>Umiejętności diagnostyczno-interpretacyjne:</u> – rozpoznawanie, rozumienie i uwzględnianie wiedzy potocznej uczniów w planowa-	Rozwijanie krytycznego myślenia. Etyczny wymiar nauki.

⁸ Przez **standard** kształcenia rozumiemy pewien model całościowej edukacji, na który składają się szczegółowe opisy obszarów osiągnięć nauczycieli. Obszary te (wiedza, umiejętności, refleksja) dotyczą różnych wymiarów pracy nauczyciela (nauczyciel – znawca przedmiotu, dydaktyk, pedagog, pracownik szkoły), a ich uwzględnienie w procesie kształcenia warunkuje dobry start zawodowy przyszłych nauczycieli, bądź stymuluje dalsze doskonalenie czynnych nauczycieli. (por. S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, str. 102-112, WSiP, Warszawa 1997).

		<p>niu procesu nauczania.</p> <p><u>Umiejętności techniczno-metodyczne:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – integrowanie różnych teorii w działaniu, – rozwijanie myślenia i zdolności twórczych uczniów. 	
Kompetencje dydaktyczne	<p>Wiedza o:</p> <ul style="list-style-type: none"> – teoriach, modelach i metodach nauczania. 	<p><u>Umiejętności diagnostyczno-interpretacyjne</u></p> <p>Diagnoza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – indywidualnych możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów, – możliwości realizacji ustalonych celów nauczania i integracji procesu nauczania i uczenia się. <p><u>Umiejętności techniczno-metodyczne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – organizowanie procesu dydaktycznego (badawczego) różne modele nauczania, aktywizujące metody, techniki nauczania, – badanie i ocena osiągnięć uczniów, – inicjowanie procesu samokształcenia uczniów i uczenia się we współpracy, – wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji 	<p>Samowiedza nauczyciela dotycząca nauczania</p> <p>Refleksja nad własnym stylem nauczania: modyfikowanie własnej teorii nauczania na bazie zdobytych doświadczeń, poszukiwanie nowych form nauczania.</p> <p>Etyczne dylematy kształcenia.</p> <p>Etyczne aspekty komunikacji w sieci.</p>

<p>Kompetencje psycho-pedagogiczne</p>	<p>Konstruowanie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej w kontekście innych dyscyplin naukowych i samowiedzy nauczyciela.</p> <p>Wiedza o:</p> <ul style="list-style-type: none"> – psychologicznych uwarunkowaniach uczenia się, – szkole, jako środowisku wychowawczym, – relacjach interpersonalnych i wychowawczych, – instytucjach wspomagających szkołę w działaniach terapeutyczno-wychowawczych. 	<p><u>Umiejętności diagnostyczno-interpretacyjne:</u> Rozpoznawanie, rozumienie i uwzględnianie wiedzy uprzedniej uczniów w procesie nauczania i wychowania. Rozpoznawanie własnego stylu wychowywania. Diagnoza rozumiejąca potrzeb i zachowań ucznia (zespołu uczniowskiego).</p> <p><u>Umiejętności techniczno-metodyczne:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – wspieranie ucznia w rozwoju, – indywidualizowanie procesu nauczania i wychowania, – podejmowanie działań wychowawczych w środowisku społecznym ucznia (na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego), – wykorzystanie demokratycznych form organizacji szkoły w procesie wychowania, – współpraca z innymi nauczycielami, rodzicami, społecznością lokalną. 	<p>Modyfikowanie osobistej teorii wychowania, na bazie zdobywanych doświadczeń.</p> <p>Wartości jako regulator sytuacji i działań wychowawczych.</p>
<p>Rozwój zawodowy nauczyciela</p>	<p>Wiedza o możliwościach rozwoju i awansu zawodowego.</p>	<p><u>Umiejętności diagnostyczno-interpretacyjne.</u> Ocena i autokorekta</p>	<p>Rozpoznawanie i ocena osobistych motywacji awansu zawodowego:</p>

		<p>własnych działań pedagogicznych. Diagnozowanie własnych potrzeb doskonalenia zawodowego, planowanie własnego rozwoju zawodowego.</p> <p><u>Umiejętności techniczno-metodyczne.</u> Dobry start zawodowy. Dokumentacja pracy własnej. Zdolność do samokształcenia, innowacyjność i elastyczność działań.</p>	<p>system wartości, jako źródło samorozwoju nauczyciela.</p> <p>Świadomość praw i godności zawodowej.</p>
--	--	--	---

4. Koncepcja psychologicznego kształcenia nauczycieli

4.1. Struktura psychologicznego kształcenia studentów-przyszłych nauczycieli⁹

Psychologiczne kształcenie przyszłych nauczycieli składa się z 2 części:

- Bloku *Psychologii* (30 godzin wykładów i 30 godzin zajęć konwersatoryjno-warsztatowych),
- Przedmiotu uzupełniającego „*Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczycieli*” (15 godzin zajęć konwersatoryjno-warsztatowych, po praktykach ciągłych).

4.1.1. Wykłady

Po zakończeniu wykładu z psychologii student zna i rozumie podstawowe terminy psychologiczne, opanował zakres podstawowych wiadomości z psychologii użytecznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej, rozumie związek między uzyskaną wiedzą a zadaniami nauczyciela i potrafi wykorzystać ją w praktyce edukacyjnej.

Uzyskane umiejętności przydatne w pracy zawodowej to: umiejętność poprawnego rozpoznawania, nazywania i wyjaśniania zjawisk i procesów związanych z

⁹ Koncepcja została opracowana przez zespół psychologów zatrudnionych i współpracujących z Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego: Aleksandrę Chybicką, Martę Kochan-Wójcik, Marię Lewicką, Iżbietę Małkiewicz, Joannę Piskorz, Elżbietę Szumiło.

edukacją w kategoriach psychologicznych oraz zastosowania wiadomości z psychologii w planowaniu pracy i rozwiązywaniu problemów zawodowych.

Proponowane w czasie wykładu formy pracy to użycie środków audiowizualnych (foliogramy, ilustracje) oraz analiza przykładów, zwłaszcza odnoszących się do szkoły. W miarę możliwości wykład powinien być interaktywny, co jest możliwe przy mniejszych grupach wykładowych. Studenci otrzymują spis zagadnień poruszanych na wykładach oraz literatury wykorzystywanej przez prowadzących, a także wypisy z lektur w formie elektronicznej. Wykłady kończą się egzaminem testowym obejmujących całość problematyki wykładów.

Poniżej przedstawiamy szczegółowy program wykładów:

Segment I

Charakterystyka podstawowych procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych człowieka z uwzględnieniem różnic indywidualnych

Cele

Student:

- zna podstawowe pojęcia psychologiczne;
- ma wiedzę z zakresu psychologii ogólnej użyteczną w pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- umie wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce edukacyjnej.

1. Przedmiot i zadania psychologii. Współczesne kierunki psychologii.
- 2 i 3. Procesy poznawcze: spostrzeganie, uwaga, myślenie, rozwiązywanie problemów, procesy decyzyjne, pamięć.
4. Proces uczenia się.
5. Inteligencja i zdolności.
6. Różnice indywidualne w zakresie inteligencji oraz osobowości.
- 7 i 8. Emocje i stres.
9. Procesy motywacyjne. Rodzaje motywacji.
10. Techniki wpływu społecznego. Sposoby obrony przed manipulacją.

Segment II

Prawidłowości rozwoju człowieka jako podstawa procesów edukacyjnych. Nauczanie i wychowanie jako proces kierowania i wspomagania rozwoju

Cele

Student:

- zna i rozumie podstawowe pojęcia z dziedziny rozwoju,
- właściwie (bez nieuzasadnionego fatalizmu) rozumie problem udziału czynnika genetycznego i społecznego w rozwoju intelektualnym i osobowości,
- zna podstawowe konsekwencje zakłóceń więzi z innymi ludźmi dla rozwoju człowieka,
- zna prawidłowości rozwoju intelektualnego,
- rozumie różnice w myśleniu dziecka, nastolatka i dorosłego oraz potrafi wykorzystać tę wiedzę w edukacji,
- umie wykorzystać prawidłowości rozwoju myślenia w planowaniu i realizacji zadań edukacyjnych,

- zna podstawowe etapy rozwoju psychospołecznego i zadania rozwojowe charakterystyczne dla każdego etapu,
 - rozumie istotę kryzysu adolescencyjnego i potrafi wykorzystać tę wiedzę w radzeniu sobie z uczniami.
11. Czynniki warunkujące rozwój człowieka. Natura czy kultura – czynnik biologiczny i społeczny w rozwoju poznawczym i osobowości.
 12. Podstawy rozwoju emocjonalno-społecznego – rozwój więzi z drugim człowiekiem.
 13. Przebieg rozwoju poznawczego (koncepcja Jeana Piageta).
 14. Rozwój psychospołeczny człowieka w ciągu życia – koncepcja Ericha Eriksona. Rozwój i zaburzenia tożsamości płciowej.

Segment III

Zaburzenia zachowania

Cele

Student:

- zna objawy podstawowych zaburzeń zachowania występujących wśród uczniów oraz ich przyczyny,
 - wie, gdzie i do kogo może się zwrócić o pomoc specjalistyczną,
 - potrafi uzasadnić znaczenie współpracy nauczyciela z innymi specjalistami i rodzicami dla dobra ucznia.
15. Zaburzenia zachowania w wieku szkolnym i adolescencji: dysleksja, nieśmiałość, zaburzenia lękowe (nerwice), zaburzenia odżywiania, depresja.

4.1.2. Zajęcia konwersatoryjno-warsztatowe

Celem zajęć konwersatoryjno-warsztatowych jest przygotowanie studentów do startu zawodowego w szkole poprzez:

- rozpoznawanie własnych motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela i ich wzbogacanie
- uświadomienie sobie własnej postawy wobec uczniów
- rozpoznania swoich słabych i mocnych stron w pracy z ludźmi
- rozwijanie umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela (np. umiejętności skutecznego komunikowania się, diagnozowania itp.)
- rozwijanie postawy rozumiejącej wobec zachowań uczniów, także tych nieakceptowanych społecznie (zgodnie z zasadami diagnozy rozumiejącej)
- przygotowanie się do realizacji zadania praktycznego w czasie praktyki – zebrania materiałów do analizy przypadku ucznia trudnego

Najważniejsze umiejętności, które wynoszą studenci z zajęć z psychologii to:

- umiejętności efektywnego komunikowania się z ludźmi,
- umiejętność udzielania informacji zwrotnych, w tym asertywnego wyrażania opinii, udzielania pochwał i wyrażania opinii krytycznych
- umiejętność stosowania podstawowych technik zbierania wiedzy o uczniu,
- doświadczenia w przygotowywaniu prezentacji z użyciem zróżnicowanych technik i sposobów przedstawiania omawianego problemu,

- doświadczenie w uczestniczeniu i stosowaniu technik aktywizujących w czasie zajęć,
- doświadczenie w twórczym projektowaniu i prowadzeniu fragmentów zajęć z kolegami,
- doświadczenie i umiejętności pracy w grupie zadaniowej,
- doświadczenie w stosowaniu wiedzy psychologicznej do rozumienia sytuacji życiowych, w tym szkolnych.

Poniżej przedstawiam szczegółowy program zajęć konwersatoryjno-warsztatowych:

1-4. Zajęcia integracyjne. Komunikacja interpersonalna

Czas trwania: 8 godz.

Cel: student potrafi bardziej efektywnie komunikować się i lepiej funkcjonować w różnych sytuacjach kontaktu z innymi ludźmi, zwłaszcza w sytuacjach szkolnych. Zna i umie wykorzystać w praktyce edukacyjnej efektywne sposoby prezentacji i autoprezentacji.

5-8. Praca z grupą

Czas trwania: 8 godz.

Cel: student zna problematykę małej grupy i psychologiczne prawidłowości sytuacji konfliktowych oraz uświadamia sobie rolę nauczyciela w procesach grupowych i własne preferencje, a także ograniczenia w kierowaniu grupą.

9-10. Obserwacja i analiza wytworów dziecka – podstawowe źródła wiedzy o uczniu

Czas trwania: 4 godz.

Cel: student zna podstawowe techniki zbierania danych o uczniu i potrafi je wykorzystać w pracy dydaktyczno-wychowawczej

11. Syndrom braku osiągnięć szkolnych

Czas trwania: 2 godz.

Cel: student potrafi rozpoznać zjawisko bezradności intelektualnej u uczniów i różnicować je od innych zaburzeń. Potrafi skutecznie przeciwdziałać temu zjawisku.

12. Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo.

Czas trwania: 2 godz.

Cel: student ma podstawową wiedzę o objawach i genezie zachowań dzieci nadpobudliwych psychoruchowo, uświadamia sobie swoje uczucia wobec „niegrzecznych” uczniów i rozumie, jak wpływają one na zachowanie ucznia. Zna elementarne sposoby pomocy dzieciom z nadpobudliwością.

13. Warunki skutecznego zapamiętywania (uczenia się) i twórczego nauczania.

Czas trwania: 2 godz.

Cel: student zna rodzaje pamięci oraz podstawowe warunki skutecznego uczenia się, wie, gdzie szukać pomysłów, które można zastosować w uczeniu się szkolnym. Zna sposoby przełamывania schematów i stereotypów poznawczych, udoskonala swoją giętkość i oryginalność myślenia oraz poprawia umiejętności rozwiązywania problemów.

14. Umiejętności wychowawcze. Powtórzenie wiadomości uzyskanych w czasie zajęć z psychologii.

Czas trwania: 2 godz.

Cele:

- a) na podstawie wiedzy wyniesionej z zajęć oraz własnych doświadczeń szkolnych student potrafi scharakteryzować dobrego nauczyciela oraz wymienić drogi uzyskania i rozwoju tych pożądanых cech.
 - b) Student wykonuje pisemnie zadanie zlecone przez prowadzącego sprawdzające umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy zdobytej na zajęciach.
15. Zajęcia kończące cykl: podsumowanie odbytych zajęć.

Czas trwania: 2 godz.

Cele:

- a) omówienie wyników sprawdzianu z poprzednich zajęć,
- b) przekazanie informacji zwrotnych uczestnikom przez prowadzącego,
- c) wpisanie zaliczeń,
- d) ewaluacja zajęć dokonana przez studentów.

Zajęcia konwersatoryjno-warsztatowe są oceniane na podstawie:

- przygotowanej prezentacji na temat wskazany przez prowadzącego
- wykonania pisemnego zadania zleconego przez prowadzącego, sprawdzającego umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy zdobytej na zajęciach. (por. opis zajęć 14)
- aktywności studenta w czasie zajęć (udział w proponowanych formach pracy, udzielanie informacji zwrotnych prowadzącym prezentacje).
- Na początku semestru studenci otrzymują książeczki z wydrukowanym programem zajęć obu typów, są także zapoznawani z wymaganiami, które należy wypełnić, aby uzyskać zaliczenie konwersatorium oraz zdać egzamin. Poznają także kryteria oceny prezentacji.

4.1.3. Zajęcia konwersatoryjno-warsztatowe po praktykach ciągłych

Cel tych zajęć można sformułować następująco: po zakończeniu zajęć student zna w sposób pogłębiony podstawowe techniki zbierania danych o uczniu (obserwacja, analiza zeszytów, wypracowań, rysunków, socjometria). Ponadto student potrafi wykonać analizę przypadku ucznia trudnego (opis funkcjonowania ucznia oraz sposobów pomocy dydaktyczno-wychowawczej możliwych do zastosowania wobec diagnozowanego ucznia).

Zajęcia mają formę warsztatów, na których studenci prezentują materiały zebrane w czasie praktyki w szkole (protokoły obserwacji, wytwory uczniów, wyniki badań socjometrycznych). Materiały te są poddane wspólnej analizie w celu stworzenia charakterystyki ucznia, jego trudności i ich przyczyn oraz znalezienia dróg pomocy. Następnie każdy student opracowuje zebrany przez siebie materiał w formie analizy przypadku (wytyczne do tej analizy są wypracowane na zajęciach).

Ocenie podlega analiza przypadku oraz poziom aktywności studenta w czasie zajęć.

4.1.4. Charakterystyka zajęć konwersatoryjno-warsztatowych w odniesieniu do sformułowanych założeń teoretycznych kształcenia przez (samo)doświadczenie

Na początku zajęć ma miejsce prezentacja programu zajęć (tematy, forma, przebieg), zawarcie kontraktu ze studentami oraz wstępna integracja grupy studenckiej.

Na zajęciach konwersatoryjno warsztatowych dominacja prowadzącego zostaje zastąpiona przez współdziałanie studentów – prowadzący. Co prawda to prowadzący proponuje tematy zajęć (ich wykaz zawiera książeczka przekazana studentowi na początku kursu), ale przebieg zajęć w dużej mierze zależy od studentów. Na początku ma miejsce wstępna orientacja prowadzącego w systemie wiedzy studentów na omawiany temat poprzez proste pytania diagnozujące rozumienie omawianych pojęć (np. komunikacja, jej funkcje, nadpobudliwość psychoruchowa, grupa itp.), wykonanie prostej mapki wiedzy/skojarzeń, analizy przykładu, odegranie scenki. Każdy student ma możliwość wypowiedzenia się, prowadzenia dialogu z prowadzącym i/lub z innymi studentami. Celem tej części zajęć jest zaktualizowanie posiadanej wiedzy i wyobrażeń studenta na dany temat, wywołanie emocji i zainteresowania. Następnie prowadzący prezentuje materiał będący przedmiotem analizy zajęć. Forma przekazu jest zróżnicowana: są to ćwiczenia psychologiczne, opisane scenki, przykłady, zadania do rozwiązania. Zastosowane formy pracy (w grupach, w parach, z całą grupą w dyskusji z prowadzącym) umożliwiają dialog między uczestnikami. Można powiedzieć, że jest to dialog potocznych obrazów świata studentów, często popartych wiedzą pochodzącą z różnych źródeł, z naukowym obrazem świata (wiedzą) prezentowanym przez prowadzącego, popartym z kolei jego doświadczeniem praktycznym. Ważnym czynnikiem motywującym jest pojawiający się konflikt między wiedzą poszczególnych uczestników oraz między ich punktem widzenia a punktem widzenia prowadzącego. Dodatkowo naukowy („teoretyczny”) punkt widzenia prezentują ci studenci, którzy przygotowali prezentację na zajęcia obejmującą spojrzenie na problem w świetle literatury przedmiotu, ale realizowane w wybranej przez nich formie (preferowane są formy aktywizujące grupę). W toku dyskusji dochodzi do wynegocjowania wspólnego rozumienia problemu, bądź, jak dzieje się to w wypadku niektórych uczestników dyskusji, utrzymanie własnego zdania. Jest to dopuszczalne – każdy student sam odpowiada za swoją wiedzę, a przyjrzenie się problemowi z różnych punktów widzenia już zmienia sposób jego rozumienia i sprzyja konstruowaniu wiedzy na nowo (lub jej rekonstrukcji). Nawet jeśli doprowadza do pozornie prostego stwierdzenia: „nie zmieniłem swojego zdania, ale wiem, że można też myśleć inaczej”.

W końcowej części zajęć studenci wykonują ćwiczenia praktyczne wymagające zastosowania nowopoznanej wiedzy (np. zaplanuj rozmowę z rodzicem dziecka nadpobudliwego psychoruchowo, wyjaśniającą na czym polega to zaburzenie; napisz wskazówki do pracy z takim dzieckiem na lekcji). Staramy się, aby w czasie prezentacji oraz w czasie wykonywania ćwiczeń praktycznych studenci stosowali zasady diagnozy rozumiejącej, tzn. odpowiadali na pytanie, co oznacza zachowanie jednostki, jaki jest jego psychologiczny powód, jakie są mocne, a nie tylko słabe, strony opisywanego ucznia. Celem tej części zajęć jest próba uczynienia nowej wiedzy elementem doświadczenia osobistego studentów.

W czasie zajęć, obok złamania zasad panowania nauczycieli nad komunikacją i obrazem świata ucznia/studenta, ma miejsce także brak dominacji nauczyciela nad czasem

i przestrzeni. W czasie zajęć, a zwłaszcza w czasie prezentacji dochodzi do zmiany organizacji przestrzeni (praca w kole, przygotowane miejsca pracy dla grup zadaniowych, dla par). Czas wykonywania zadań jest przystosowany do tempa pracy grupy. Długość prezentacji jest ograniczona, ale także tutaj czas jej trwania zależy od intencji oraz stopnia przygotowania tematu przez studenta/studentów prowadzących prezentację.

Ważnym elementem zajęć są informacje zwrotne kierowane do prezentujących. Są one cennym źródłem wiedzy o tym, jak wypowiedź została odebrana przez grupę, jakie były jej mocne strony, a nad czym prowadzący muszą jeszcze popracować. Zasady udzielania informacji zwrotnych są przedmiotem uwagi na zajęciach początkowych poświęconych cechom konstruktywnej informacji zwrotnej.

Prowadzący zajęcia kieruje zachowaniami studentów stosując także zasady diagnozy rozumiejącej (w przypadku zachowań niepożądanych zawsze stara się odpowiedzieć sobie na pytanie „co znaczy dane zachowanie studenta”, jak można pozytywnie wykorzystać jego energię), wzmocnienia pozytywne oraz konstruktywne informacje zwrotne. Równocześnie stara się być dla studenta modelem pożądanego zachowań nauczycielskich.

Zasady konstruktywizmu i diagnozy rozumiejącej są stosowane przez prowadzącego wobec studenta w celu wywierania wpływu na jego wiedzę (konstrukcja zajęć), lepszego kierowania jego zachowaniem na zajęciach (stosowanie diagnozy rozumiejącej wobec studenta), ale także w celu modelowania jego przeszłych zachowań jako nauczyciela.

Na ostatnich zajęciach ma miejsce powtórzenie i utrwalenie przerobionego materiału w formie problemów praktycznych do rozwiązania (np. studenci mają przeanalizować konkretny rysunek po wcześniejszym sformułowaniu kryteriów analizy, zinterpretować socjogram, napisać dialog nauczyciela z uczniem pomagający uczniowi poradzić sobie z przeszkadzającymi uczuciami czy sformułować prawidłową informację zwrotną w opisanej sytuacji). Studenci pracują w małych grupach, prowadzący dokonuje oceny ich wspólnego wytworu. Podstawowym kryterium oceny jest wykorzystanie wiedzy wyniesionej z zajęć oraz rozszerzenie jej o własne przemyślenia i doświadczenia.

Ostatnie zajęcia poświęcone są wzajemnemu przekazaniu informacji zwrotnych. Prowadzący ocenia osiągnięcia każdego studenta, ci zaś dokonują ewaluacji zajęć w formie pisemnej, obejmującej m.in. sposób prowadzenia zajęć, atmosferę na zajęciach, ogólną ocenę zajęć oraz bloku pedagogicznego.

4.1.5. Psychologia po praktykach

W czasie zajęć z przedmiotu uzupełniającego „*Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela*” diagnoza rozumiejąca jest stosowana realnie (praktycznie) wobec studenta przez prowadzącego, natomiast wobec obiektu jego oddziaływań – ucznia – w sytuacjach wyobrażonych, opisanych przez prowadzącego jako zachowanie modelowe/typowe/niepożądane. Ma to na celu przygotowanie studenta do realnego zetknięcia się z uczniem, mającego miejsce po raz pierwszy w czasie praktyk studenckich. Są one okazją do empirycznej weryfikacji wiedzy zdobytej w czasie zajęć, w tym do praktycznego stosowania diagnozy rozumiejącej.

Zajęcia z psychologii realizowane po praktykach pedagogicznych są przeznaczone m.in. na omówienie doświadczeń praktycznych w stosowaniu takiej diagnozy

wobec ucznia w praktyce szkolnej oraz przy sporządzaniu analizy przypadku ucznia trudnego. Ponadto, analizując swoje działania szkolne student ma okazję do stosowania diagnozy rozumiejącej wobec samego siebie, do zrozumienia własnych zachowań w relacji z uczniem. Wspomaga go w tym prowadzący, analizujący postępowanie studenta w szkole także w kategoriach diagnozy rozumiejącej.

W ten sposób zatoczone zostaje koło. Od interpretowania zachowań studentów przez prowadzącego w kategoriach diagnozy rozumiejącej poprzez takie interpretowanie zachowań swoich uczniów student dochodzi do prób zrozumienia własnego zachowania wobec uczniów. Postawa rozumiejąca zostaje w ten sposób wzmocniona i utrwalona. Rośnie szansa na uczynienie jej stałym elementem postawy studenta – przyszłego nauczyciela wobec ucznia oraz zjawisk i procesów zachodzących w szkole.

4.2. Uwagi o realizacji programu

Realne efekty pracy ze studentami podczas zajęć z psychologii zależą od wielu czynników. Zgodnie z konstruktywistyczną zasadą badamy poziom wiedzy początkowej studentów i dopasowujemy przebieg zajęć do poziomu grupy. Poziom grup jest zróżnicowany. Są takie, które nigdy nie zetknęły się bliżej z problematyką psychologiczną, a szkołę znają tylko z poziomu swoich doświadczeń jako uczniów, a więc pracujemy z nimi na poziomie elementarnym (np. odnośnie problematyki komunikacji). Są również takie, w których wyjściowy poziom wiedzy jest wysoki, studenci doświadczyli roli nauczyciela (np. poprzez korepetycje udzielane uczniom, wychowawstwo na koloniach, wolontariaty). W takiej sytuacji proponowane problemy rozważane są na poziomie ponadelementarnym, z odniesieniem do doświadczeń praktycznych studentów.

Kolejnym czynnikiem modyfikującym przebieg zajęć są przedmioty wchodzące w zakres danych studiów (socjologia, psychologia społeczna, psycholingwistyka). Dotyczy to kierunków humanistycznych i nauk społecznych, gdzie wiedza z nauk pokrewnych jest często wysoka, co z kolei pozytywnie wpływa na poziom analiz na zajęciach z psychologii.

5. Koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli

5.1. Zawód nauczyciela – drogą samorozwoju. Wprowadzenie

Zakładamy, że aby dobrze przygotowywać studentów do pracy w zawodzie nauczyciela trzeba pozwolić im być sobą, „sprawdzić się” w roli nauczyciela, doświadczyć konsekwencji własnych decyzji, podejmowanych działań. Będą oni mogli negocjować z uczniami, rodzicami obraz samego siebie tylko wtedy, gdy będą wiedzieli kim są w różnych sytuacjach społecznych (zwłaszcza trudnych, konflikto-
wych)¹⁰. Poznając siebie w oparciu o doświadczane emocje, obserwowane zachowania

¹⁰ Koncepcje negocjowania siebie w procesie komunikacji omawia szerzej: J. Stewart i C. Logan, w książce *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa 2000, s.336-343.

wania lub wypowiedzane poglądy zacząć rozumieć, że popełniane błędy, porażki wpisane są w życie i można je wykorzystać dla własnego rozwoju, także zawodowego.

Nauczyciel pełniąc swą rolę nie może uciec od własnej tożsamości. „Przystępując do pracy kieruje się nie tylko spełnianiem oczekiwań społecznych, ale też uzyskaniem jak najwyższej satysfakcji z wykonywanego zawodu. W dążeniu do efektywności w znacznym stopniu uwzględnia swój pogląd na to, czym kształcenie być powinno. Posiada zatem pewną koncepcję, filozofię kształcenia, czyli w miarę spójny zestaw przekonań dotyczących celu i roli edukacji, z także odpowiadających im metod” (Raubacha 2000, s.121).

Wierzmy, że właśnie samorozwój, działanie w zgodzie z sobą, wsparte osobistą refleksją pomoże studentom w doświadczaniu satysfakcji w zawodzie nauczyciela i będzie dla nich drogą szukania nowych form samorealizacji, chroniąc tym samym przed rutyną i wypaleniem zawodowym. Będzie też drogą dalszej reformy polskiej szkoły. Zgadza się, że na poziomie kształcenia uniwersyteckiego „potrzebna jest zmiana doktryny edukacyjnej; zastąpienie kształcenia adaptacyjnego, przystosowującego do panującego porządku przez doktrynę krytyczno-kreatywną” (Kwiecińska 2000, s 23), pobudzającą do emancypacji i odpowiedzialności w zmienianiu otaczającego świata.

W tym sensie zakładamy w naszej pracy realizację szeroko rozumianych funkcji dydaktyczno-wychowawczych edukacji akademickiej. Przyjmujemy mianowicie, że „być wykształconym, to znaczy osiągnąć umiejętność poznawania świata, samego siebie, być zdolnym do kierowania własnym postępowaniem” (Suchodolski, Wojnar 1990, s.3, za: Kwiecińska 2000, s.16). W przełożeniu na zawód – nauczyciel oznacza to rozwinięcie kompetencji diagnozowania potrzeb i możliwości ucznia (grupy) oraz wspierania go w rozwoju w konkretnej rzeczywistości edukacyjnej, przy rozpoznaniu własnych możliwości i ograniczeń w pełnieniu roli nauczyciela.

Dlatego z perspektywy samorozwoju chcemy kształcić nauczycieli:

- potrafiących badać, rozumieć i tłumaczyć samych siebie w roli nauczyciela,
- zdolnych do budowania pozytywnych relacji z uczniami, rodzicami, nauczycielami,
- dostrzegających złożoność i różnorodność sytuacji edukacyjnych, rozumiejących problematyczność wychowania i nauczania,
- podejmujących wysiłek badania i rozumienia otaczającej ich rzeczywistości edukacyjnej,
- wierzących w zmianę, rozwój szkoły i samorozwój nauczyciela,
- odpowiedzialnych za własne przygotowanie zawodowe.

W dalszej części tekstu skupimy się na rozwinięciu podstawowych założeń, dotyczących osoby studenta i opisie proponowanej mu koncepcji pedagogicznego kształcenia.

5.2. Student jako uczestnik konstruktywistycznej drogi rozwoju kompetencji nauczycielskich

Tworząc standard kształcenia nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego przyjęliśmy, że pełnienie roli nauczyciela powinno być postrzegane w perspektywie szeroko rozumianego samorozwoju. Zakładamy, że „edukacja nauczycielska jest raczej procesem „stawania się” profesjonalnym mistrzem, procesem pomagania w osobistym, kierowanym od „wewnątrz” rozwoju osobistym nauczyciela, niż ciągiem sytuacji, w których jest on uczony, jak nauczać. Kształcimy przyszłych nauczycieli tworząc takich sytuacje, które sprzyjają automodyfikacji jego „osobistych teorii” edukacji, poprzez ich uświadamianie, definiowanie, redefiniowanie i reinterpretację. Sukces edukacji nauczycielskiej mierzony jest raczej kategoriami powodzenia jednostki (podkreśla się tu autonomię nauczyciela i zaufanie do jego profesjonalizmu)” (humanistyczny paradygmat w kształceniu nauczycieli – H. Mizerek, 1995, s. 398-399).

Realizując przyjętą koncepcję kształcenia pytamy zarówno o aktualną diagnozę studenta: jego gotowość do samorozwoju w zawodzie nauczyciela, motywacje, możliwości poznawcze, wyznawane wartości¹¹. Zapraszając do wejścia na drogę rozwoju zawodowego, w toku realizacji zajęć z pedagogiki planujemy pewne zadania-sytuacje (zarówno w doświadczeniu indywidualnym jak i grupowym), stawiamy przed określonymi wymaganiami akcentując rolę samodzielnego uczenia się przez doświadczenie (zob. tabela poniżej).

Student, jako uczestnik kształcenia pedagogicznego – mapa pojawiających się pytań, realizowany standard i wybrana droga rozwoju kompetencji pedagogicznych.

Jaki jest student rozpoczynający studia w ramach bloku pedagogicznego?	Realizowany w CEN UW r. standard kompetencji pedagogicznych	Pytania o zmianę, kierunek rozwoju	Droga rozwoju kompetencji pedagogicznych
<i>Jaka jest jego gotowość do samo-realizacji i samorozwoju w zawodzie nauczyciela?</i>	Zdolność do samo-kształcenia, innowacyjność i elastyczność działań. Poszukiwanie nowych form nauczania	Jak zachęcać studenta do realizacji własnych pomysłów działań, urzeczywistniania wyznawanych wartości, przekonań?	Promowanie ciekawych pomysłów zajęć, wyróżnianie ich autorów, wspieranie studentów rozwijających własny styl bycia nauczycielem – wychowawcą. Wspólne omawianie doświadczeń

¹¹ Wg badań M. Bogaj jedynie co czwarty student jest przekonany, że szanse jego powodzenia w zawodzie zależą od kwalifikacji, wiedzy, talentu. (Kwiecińska, s.36)

	<p>Diagnozowanie własnych potrzeb doskonalenia zawodowego.</p> <p>Planowanie własnego rozwoju zawodowego.</p>	<p>Jak uświadamiać potrzebę rozwoju kompetencji zawodowych?</p>	<p>zdobytych na zajęciach (słabe i dobre aspekty pracy). Prowadzenie studenckiego portfolio</p>
<p><i>Jakie są motywacje studenta do zdobywania kwalifikacji do zawodu nauczyciela i jego oczekiwania?</i></p>	<p>Zawód nauczyciela – drogą samorozwoju.</p>	<p>Jak zachęcić studenta do pełnienia roli nauczyciela?</p>	<p>Promowanie „studentów z pasją”</p> <p>Uczenie się w toku praktyki, przez praktyczne działania i doświadczanie sukcesu.</p> <p>Dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej.</p>
<p><i>Jaka jest jego gotowość do uczestniczenia w konstruktywistycznym modelu kształcenia nauczycieli?</i></p> <p>a) <i>Jaka jest jego gotowość do studiowania pedagogiki?</i></p>	<p>Konstruowanie wiedzy pedagogicznej w kontekście innych dyscyplin naukowych i wiedzy uprzedniej studenta.</p> <p>Rozpoznawanie, rozumienie i uwzględnianie wiedzy uprzedniej uczniów w procesie nauczania i wychowania.</p>	<p>Jak pobudzić studenta do studiowania pedagogiki?</p> <p>Do jakiej wiedzy nawiązywać?</p>	<p>Nawiązywanie do przeżyć i doświadczeń studenta. Ukazywanie wiedzy pedagogicznej w kontekście szeroko rozumianej wiedzy humanistycznej.</p> <p>Wykorzystywanie poznanej teorii w analizie doświadczanych problemów edukacyjnych.</p>

<p>b) <i>Jaka jest jego zdolność do dialogu z samym sobą?</i></p>	<p>Samowiedza nauczyciela dotycząca nauczania. Refleksja nad własnym stylem nauczania: modyfikowanie własnej teorii nauczania i wychowania na bazie zdobytych doświadczeń.</p> <p>Rozwijanie krytycznego myślenia.</p>	<p>Jak pogłębiać samoświadomość i rozwijać zdolność do samorefleksji?</p>	<p>Rozpoznawanie, rozumienie i uwzględnianie wiedzy potocznej, praktycznej studentów ujawniającej się podczas interaktywnych wykładów, zajęć konwersatoryjno-warsztatowych. Analiza sytuacji problemowych w kontekście wiedzy potocznej.</p>
<p>c) <i>Jaka jest jego zdolność do dialogu z innymi?</i></p>	<p>Etyczne dylematy edukacji.</p>	<p>Jak zachęcić studenta do dialogu z innymi, rozumienia i doceniania różnic?</p> <p>Jak uwrażliwić na dylematy etyczne w pracy nauczyciela?</p>	<p>Przedstawianie alternatywnych sposobów myślenia o nauczaniu i wychowaniu.</p> <p>Organizowanie sytuacji dialogu (wykłady, zajęcia konwersatoryjne, uczenie się we współpracy, lektura dzienników, listów, oficjalnych sprawozdań, raportów, wyników badań itp.).</p> <p>Badanie rzeczywistości szkolnej na praktykach pedagogicznych - realizacja projektów studenckich (praca w grupach eksperckich).</p> <p>Inicjowanie etycznej refleksji nad zawodem nauczyciela.</p>

<p><i>Jak jest jego umiejętność organizacji własnych działań dydaktycznych, badawczych?</i></p>	<p>Organizowanie procesu dydaktycznego, wychowawczego i badawczego: planowanie, realizowanie i ewaluacja działań.</p> <p>Różne modele i aktywizujące metody, techniki nauczania.</p> <p>Badanie i ocena osiągnięć.</p> <p>Inicjowanie procesu samokształcenia i uczenia się we współpracy.</p> <p>Wykorzystanie technologii informacyjnych w edukacji.</p>	<p>Jak pomagać studentowi w sprawnej organizacji własnych działań?</p>	<p>Umożliwienie samodzielnego przygotowywania i prowadzenia zajęć w grupie studentów (faza planowania, realizacji i ewaluacji¹²).</p> <p>Integracja działań dydaktycznych i wychowawczych w praktyce.</p> <p>Planowanie realizacji projektów badawczych.</p> <p>Stawianie wymagań:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wykorzystywania aktywizujących metod i form pracy na zajęciach, - opracowanie sposobu oceny stopnia realizacji założonych celów, - dokonanie samooceny przeprowadzonych samodzielnie zajęć, - wykorzystywanie aktywizujących form pracy (praca w grupach eksperckich), - przygotowanie materiałów do samokształcenia dla studentów, - konsultacje na odległość, - uczestnictwo w
---	--	--	--

¹² Por. Załącznik – ABC praktykanta: Kompetencje nauczycielskie praktykanta – arkusz obserwacji.

			forum internetowym „Student na praktykach – teoria i rzeczywistość”.
<i>Jaka jest gotowość studentów do uczenia się we współpracy?</i>			Realizacja projektów w grupach (parach). Praca w grupach eksperckich. Wymiana doświadczeń w internetowym forum dyskusyjnym „Student na praktykach – teoria i rzeczywistość”.
<i>Jaka jest gotowość studenta do przyjmowania informacji zwrotnych o sobie samym?</i>	Ocena i autokorekta własnych działań pedagogicznych na bazie zdobywanych doświadczeń.	Jak zachęcać do szukania i wykorzystywania informacji zwrotnych o sobie samym?	Studenci, jako osoby przyjmujące i udzielające informacji zwrotnych (Kompetencje nauczycielskie praktykanta... - arkusz obserwacji)
<i>Jakich problemów doświadczają studenci, przygotowujący się do pełnienia roli nauczyciela?</i>		Jak rozwiązuje napotykane problemy?	System konsultacji indywidualnych (także drogą internetową). Zestaw materiałów dla studentów w wersji elektronicznej do studiowania pedagogiki.

5.3. Uwarunkowania samorozwoju

Wychodzimy z założenia, że o samorozwoju młodego nauczyciela decydują trzy zasadnicze grupy czynników: kierunkowe (osobowość); instrumentalne (wiedza, umiejętności) i sytuacyjne (środowisko pracy) (por. Dybek 2000, s. 81-94).

W zakresie rozwoju osobowości przyszłego nauczyciela za ważne dyspozycje do samorozwoju uznajemy m.in.:

- samoakceptację i otwartość w ujawnianiu świata wartości, przeżyć itp.,
- chęć samopoznania i gotowość do autorefleksji,
- samodzielność, kreatywność, otwarcie na zmianę, szukanie nowych rozwiązań.

W zakresie czynników instrumentalnych, staramy się, by studenci zdobywali wiedzę o:

- drogach samorozwoju,
- fazach rozwoju zawodowego nauczyciela,
- możliwościach awansu zawodowego,
- objawach „wypalenia zawodowego” i sposobach samopomocy.

W zakresie rozwijanych umiejętności studenta szczególnie dbamy o doskonalenie umiejętności:

- dobrego startu zawodowego,
- rozwijania zdolności do kreatywnego działania w codziennej pracy, zastępowania rutynowych rozwiązań indywidualnymi (grupowymi) pomysłami,
- rozwijania umiejętności samooceny i autokorekty własnych działań pedagogicznych,
- rozpoznawania własnych potrzeb doskonalenia zawodowego i planowania własnego rozwoju,
- samokształcenia.

Staramy się zachęcać studentów do poszukiwania własnych dróg rozwoju i wskazywać potrzebę rozwijania tożsamości autonomicznej (Kwaśnica 1994, s.29-30).

W obszarze przygotowania studentów do samorozwoju w konkretnym środowisku szkolnym za ważne uznajemy:

- zaznajomienie z możliwościami działań w obszarze prawno-organizacyjnym,
- zainicjowanie procesu integracji studenta ze społecznością szkoły i budowania prawidłowych relacji (nauczyciele, uczniowie, rodzice),
- zachęcanie do rozumiejącego badania rzeczywistości edukacyjnej szkoły (wizja i kultura szkoły) i twórczego przekraczania obowiązujących wzorów pełnienia roli nauczyciela.

„Wierzę w nieograniczony potencjał, jaki kryje się w każdym studencie. Jeśli mam głęboką wiarę w kryjące się w studentach możliwości twórczego działania i rozwoju, to wiele możemy razem dokonać. Jeśli natomiast nie umiem wierzyć w ten potencjał, to moja niezdolność do tej wiary sieje ziarno wątpliwości (...) Studenci uciekają wtedy od twórczego ryzyka i poprzestają na tym, co po prostu możliwe. Wszyscy wówczas na tym tracą” (Christensen 2000, s.583)

Nastawienie studentów na sprawną adaptację zawodową nie wyklucza ich chęci do sprawdzenia własnych koncepcji bycia dobrym nauczycielem, zaskakiwania uczniów ciekawymi pomysłami i scenariuszami działań. Badania T. Gizy dowodzą, że uczelnie wyższe nie podejmują działań w kierunku rozwijania twórczości w pracy zawodowej. Choć badani studenci często identyfikują się z idealnym modelem nauczyciela, nie szukają sposobów urzeczywistnienia go w praktyce, w swoim życiu (Kwiecińska 2000, s.36). Uwzględniając logikę rozwoju zawodowego nauczyciela, przyjmujemy za naturalne, że większość studentów koncentruje się na własnej auto-prezentacji w relacji z uczniami i wyraża niepokój o to, jak poradzi sobie w utrzymaniu kontroli nad klasą (Fuller, za: Arends 1998, s.49). Naturalne jest także, że wchodząc w rolę zawodową starają się naśladować wzory zachowania, jakie obser-

wują u innych nauczycieli, opiekunów praktyk, stażu (por. Kwaśnica 1994, s. 27-29).

Naszym celem jest jednak przygotowanie studentów od początku do twórczego przekraczania zastanej w szkole konwencji myślenia i działania zgodnie z wyznaczanymi wartościami, zasadami. Nie wszyscy studenci są do tego gotowi, nie wszyscy chcą poszukiwać osobistych uzasadnień i sposobów postępowania. Sukcesem jest jednak zachęcenie ich do takiego postrzegania własnego rozwoju w zawodzie nauczyciela (por. Kwaśnica 1994, s. 30).

Nasze doświadczenia pokazują, że odkładanie „na później” integracji powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi i światopoglądem studenta sprawia, że część studentów (często bardzo refleksyjnych) rezygnuje z pracy w zawodzie nauczyciela, oceniając proponowane przez szkołę działania jako z gruntu nieetyczne, niezgodne z ich systemem wartości. Inaczej mówiąc nie adaptują się do zawodu, gdyż nie chcą sprostać uświadamianej konwencji działania i celowo odrzucają ją, odrzucając jednocześnie zawód nauczyciela.

Dlatego obok omawiania ze studentami rzeczywistych warunków pracy w polskiej szkole równolegle wprowadzamy ich w rozważania nad idealnym, pożądanym modelem szkoły i nauczyciela. Wskazujemy tym samym na potrzebę działań twórczych, autorskich. (Duraj-Nowakowa 2000, s.131).

Aby zachęcić studentów do nabywania kompetencji autokreacyjnych stwarzamy sytuacje, w których mogą „działać bez oceny” i doświadczać radości z odkrywania własnych sposobów postępowania oraz realizowania autorskich pomysłów. Tak doświadczana satysfakcja i poczucie sprawstwa stanowią dużą zachętę do dalszych, samodzielnych działań. (por. badania P.Torrance'a 1962, 1965, [w:] Nęcka 2001, s.149-151).

Zakładamy, że student uczestniczący w procesie przygotowywania się do roli nauczyciela wnosi do tego procesu swoją osobowość, zindywidualizowane potrzeby, wartości, poglądy. Kształcenie teoretyczne wprowadza go w określoną koncepcję roli nauczyciela (Rubacha 2000, s.103). Na poziomie działania praktycznego dochodzi do doświadczenia konfliktu tego, kim jestem, a kim być powinienem? Aktualnym staje się także pytanie: kim mógłbym być i czy chciałbym być taki właśnie? Opis przeżywanych dylematów pełnienia roli nauczyciela, doświadczanych konfliktów wartości jest bardzo ważny dla rozwoju jego tożsamości zawodowej. Dlatego proponujemy studentom prowadzenie takiego zapisu w formie *Dzienniczka praktykanta*.

Forma dzienniczka zakłada, że student zanotuje szczególne wydarzenia z pobytu na praktykach, w które został uwikłany lub które sam zaaranżował podejmując konkretne działania. Będzie także formą zapisu ewolucji własnych poglądów i wewnętrznego dojrzewania oraz źródłem wniosków na przyszłość dla młodego nauczyciela. Także prowadzenie osobistego portfolio ma stanowić zachętę do obserwowania własnego samorozwoju zawodowego.

Sądzymy, że wspólne omówienie zebranych na praktykach doświadczeń pozwoli studentowi nie tylko lepiej je zrozumieć, ale będzie również kształcąca dla całej grupy. „Potrzebne jest zwracanie szczególnej uwagi na sposoby, w jakie reagujemy w rozmaitych sytuacjach. Ważne jest wydobywanie na światło dzienne procesów naszego własnego myślenia, spoglądanie na to, jak reagowaliśmy i na co liczyliśmy

w danym momencie. Ważne jest obserwowanie działań i założeń teoretycznych, jakie działania te ujawniają. Jakie osobiste teorie ujawniły się w moim postępowaniu? Skąd one pochodziły? Na ile były użyteczne? Jak mógłbym je zmodyfikować w świetle zdobytych doświadczeń i szerszych przemyśleń?” (Fish 1996, s.46).

Oczekujemy, że realizacja tak zaplanowanych zadań pomoże młodemu nauczycielowi w przyszłości w diagnozowaniu własnych potrzeb doskonalenia zawodowego i planowania własnego rozwoju zawodowego zgodnie z osobistą wizją rozwoju.¹³

5.4. Motywacje studenta do zdobywania kwalifikacji do zawodu nauczyciela i jego oczekiwania

Jak pokazują badania (Bochenek 1981, za: Kwiecińska 2000, s.34,36) atrakcyjne prowadzenie zajęć z pedagogiki wpływa na kształtowanie pozytywnych postaw studentów wobec zawodu nauczyciela. Wielu naszych studentów przyznaje, że nie ma własnych oczekiwań dotyczących zajęć z pedagogiki i oczekuje na propozycje od prowadzących. Zakładamy, że w rozwijaniu pozytywnej motywacji do pracy pedagogicznej najbardziej skutecznym i atrakcyjnym sposobem jest organizowanie doświadczeń praktycznego działania w roli nauczyciela i wychowawcy oraz bezpośredniego uczestnictwa w różnych, nie tylko klasowo-lekcyjnych, obszarach życia szkoły (por. Kwiecińska 2000, s.34, 36)¹⁴.

Dlatego na zajęciach z pedagogiki proponujemy studentom samodzielne prowadzenie zajęć w grupie studentów, by stworzyć okazje do doświadczenia:

- sukcesu i satysfakcji, a więc szeroko rozumianych pozytywnych doświadczeń w pełnieniu roli nauczyciela¹⁵,

¹³ Planujemy także przygotowanie wspólnie ze studentami, w oparciu o realizowane przez nich projekty studenckie: *ABC wychowawcy klasy*, *ABC pracownika szkoły*, *ABC refleksyjnego nauczyciela*. *ABC lidera grupy* (por. punkt. 3. Standard kształcenia nauczycieli w CEN UW).)

¹⁴ Potrzebę wiązania kształcenia pedagogicznego z praktyką zgłaszają nasi studenci m.in. w ankietach ewaluacyjnych, proponując zapraszanie na zajęcia czynnych nauczycieli, pedagogów szkolnych oraz organizowanie zajęć w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

¹⁵ Warto w tym miejscu zauważyć, że pozytywnych doświadczeń i odnalezienia własnego stylu „bycia nauczycielem” potrzebują szczególnie osoby nieśmiałe oraz charakteryzujące się niską samooceną. One też często zamierzają połączyć realizację bloku psychologiczno-pedagogicznego z uczestnictwem w wybranym kursie rozwijającym własną osobowość. Nieco inna sytuacja rysuje się w przypadku studentów o zawyżonej samoocenie. Ci negują zwykle potrzebę jakiegokolwiek przygotowywania się do pełnienia roli nauczyciela. Konieczność samodzielnego prowadzenia zajęć z pedagogiki traktują jako kolejne wyzwanie lub możliwość autoprezentacji, przygotowują w związku z tym niekonwencjonalne pomysły scenariuszy zajęć. Warto pozwolić im zmierzyć się z realizacją własnych zamierzeń, choć nie zawsze przygotowane przez nich zajęcia kończą się sukcesem. Porażka pojawia się, gdy okazuje się na przykład, że studenci nie docenili poglądów lub potrzeb grupy czy nie potrafili dostatecznie zorganizować pracy w zespole. W przypadku tych osób właśnie doświadczenie swoistego rodzaju porażki w roli nauczyciela, jest często bardziej motywujące do zainteresowania się pedagogiką i szukania dróg rozwijania różnych kompetencji nauczycielskich, niż sytuacja doświadczenia sukcesu.

- zamiany roli ucznia na rolę nauczyciela,
- posiadanych kompetencji, osobistych predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela i korzyści z dalszego rozwoju w tym obszarze (także w życiu prywatnym, pozaszkolnym).

Osobiste poczucie zadowolenia z poprowadzonych zajęć, poparte pozytywną informacją zwrotną ze strony kolegów i nauczyciela nierzadko zmienia negatywne nastawienie studentów do pracy w szkole.

Staramy się także podkreślać różne możliwości realizowania w zawodzie nauczyciela własnych pasji, zainteresowań. W efekcie nie tylko wskazujemy studentom przykłady nauczycieli „z pasją” i zachęcamy do dostrzegania dobrych szkół, ale wyróżniamy także (pisemnym dokumentem) studentów wykazujących się na zajęciach samodzielnością, dobrą organizacją pracy, autorskimi pomysłami działań oraz refleksyjnością¹⁶.

Bardzo ważny jest dla nas także bezpośredni kontakt studentów ze szkołą. To właśnie konkretne, doświadczane tam problemy w pracy dydaktycznej, wychowawczej i środowiskowej z uczniem kierują uwagę studentów w stronę wiedzy pedagogicznej i motywują ich do studiowania. Dlatego wplątamy praktyki studenckie w tok kształcenia pedagogicznego, część zajęć organizując po praktykach ciągłych szkole.

5.5. Student, jako uczestnik i współtwórca proponowanych form i metod kształcenia

Realizujemy konstruktywistyczny model kształcenia (por. Dylak 2000a). Zakładamy, że przyjęty program kształcenia pedagogicznego ma być dla studentów wyzwaniem dla dotychczasowego rozumienia wychowania i nauczania, a nauczanie powinno koncentrować się wokół wybranych podstawowych pojęć, pytań – problemów edukacyjnych (por. Dylak 2000a, s.22 -24).

Zarówno w toku interaktywnych wykładów, jak i zajęć konwersatoryjno warsztatowych:

- dążymy do ujawniania posiadanej przez studentów wiedzy praktycznej na temat wychowania, nauczania i roli nauczyciela poprzez stawianie ich wobec sytuacji problemowych¹⁷,
- prowokujemy do precyzowania i scalania prezentowanych poglądów przez zadawanie pytań, wspierających dociekanie,
- zachęcamy do opisu ujawnianych i rekonstruowanych poglądów,
- umożliwiamy zastosowanie i weryfikowanie nowych koncepcji, sposobów działania w praktyce (por. konstruktywistyczny model kształcenia M. Summers i C. Kruger, za: Dylak 2000, s.27).

¹⁶ Niestety nasze doświadczenia potwierdzają wyniki badań R. Borowik dowodzące niewielkiej liczby indywidualności, jednostek twórczych w grupie studentów przygotowujących się do bycia nauczycielem (Kwiecińska 2000, s. 37).

¹⁷ Por. I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, IMPULS, Kraków, 2004.

Zakładamy, że studenci różnych kierunków są zdolni do uczestniczenia w konstruktywistycznym modelu kształcenia, choć wiąże się to ze specyficznymi problemami i koniecznością ich przezwyciężania. Studia to czas rozwijania własnego stosunku do życia, zawodu, do innych ludzi. „W tym okresie precyzowane są plany i aspiracje życiowe młodzieży (...) Wtedy również kształtowane są postawy wobec zawodu. Wynika to z rozwoju dyspozycji intelektualnych, przejawiających się w aktywnym zdobywaniu wiedzy i umiejętności, zdolności do oceny, analizowania” (Kwiecińska 2000, s.17).

Nasze doświadczenia pokazują, że zdolność studenta do uczestniczenia w proponowanym modelu kształcenia nie zawsze oznacza jego gotowość, chęć studiowania pedagogiki. Pytając o gotowość studenta do uczestniczenia w konstruktywistycznym modelu kształcenia nauczycieli pytamy więc równocześnie o to, jak zwiększać jego motywację do:

- studiowania pedagogiki, czyli poznawania różnych koncepcji, ideologii wychowania i nauczania, zgłębiania różnych problemów wiedzy pedagogicznej oraz samodzielnego konstruowania osobistej teorii bycia nauczycielem,
- dialogu z samym sobą – własnymi przekonaniem, systemem wartości,
- dialogu z innymi i przedstawiania własnych poglądów jako jednej z ofert myślowych, uważnego słuchania, zawieszania własnych sądów i przekonań w celu poznania innych poglądów, rozwijania postawy rozumiejącej w miejsce oceniania i deprecjonowania przekonań innych osób.

Odpowiedzią na te pytania są formy i metody kształcenia pedagogicznego aktualnie realizowane w CEN UW. Zarysowujemy je poniżej.

5.5.1. Wykłady

Realizując założenia konstruktywistycznego modelu kształcenia, przyjęliśmy interaktywną formę wykładów. Zastępujemy tu przekaz jednej wersji pedagogiki modelem edukacji dialogowej (Klus-Stańska, 2000). Studenci zapoznają się z koncepcją przedrozumienia oraz mapą alternatywnych sposobów myślenia o nauczaniu i wychowaniu, która ma na celu organizować ich dalszy namysł pedagogiczny oraz tworzenie indywidualnej teorii nauczania i wychowania.

W miejsce pewności i dostarczania wybranej, „sprawdzonej” wiedzy oferujemy wybór spośród różnych, często wykluczających się:

- ideologii wychowania (romantyzm, transmisja kultury, progresywizm),
- koncepcji przymusu i wolności w szkole (np. J Dewey, E. Claparede, S. Hessen, E. Durkheim, J.S.Bruner),
- typów edukacji (autorytarna, autonomiczna, demokratyczna),
- koncepcji startu zawodowego i utrzymywania dyscypliny w klasie (wersja behawioralna i humanistyczna),
- stylów nauczania (kierowniczy, terapeutyczny, wyzwalaający),
- teorii oceniania (postherbartowska szkoła tradycyjna, kształcenie oparte na założeniach behawioryzmu, psychologii humanistycznej, kształcenie technologiczne).

Wykładom tym towarzyszy wspólne definiowanie podstawowych pojęć pedagogicznych i analiza rozmaitych dylematów, m.in. natury filozoficznej, etycznej. Pytając o dobrą edukację i nauczyciela, nawiązujemy do doświadczeń oraz przeżyć studentów będących efektem ich dotychczasowej edukacji.

Podczas wykładów zapoznajemy także studentów z podstawowymi założeniami zreformowanej polskiej szkoły, przygotowując ich do dalszej pracy na zajęciach konwersatoryjno-warsztatowych.

Poniżej prezentujemy szczegółowy program wykładów z pedagogiki.

Segment I

Filozoficzno-psychologiczne i socjologiczne podstawy wychowania i nauczania

Cele:

Student potrafi:

- wymienić i rozpoznać w praktyce elementy konstytuujące różne ideologie edukacyjne,
- wskazać źródła i uzasadnić celowość głównych elementów reformy szkoły (edukacja holistyczna, dialogowa, koncentracja na zainteresowaniach ucznia, aktywizacja metod nauczania, uczenie się we współpracy, problemowe uczenie się, ochrona praw dziecka),
- wymienić różnice między edukacją monologową i dialogową,
- podać i opisać poznane przykłady innowacji pedagogicznych.

1. Pedagogika – nauka czy filozofia wychowania? (spory wokół pojęcia „wychowanie” i „nauczanie”). Odmiany myślenia o edukacji. Rola przedrozumienia i samowiedzy w pracy nauczyciela – wprowadzenie do rozpoznawania osobistych teorii nauczania i wychowania.
2. Filozoficzno-psychologiczne podłoże reformy systemu edukacji w Polsce. Edukacja monologowa a wpływ konstruktywizmu, psychologii rozwoju i psychologii humanistycznej – implikacje dla pedagogiki i dydaktyki. Edukacja poprzez przedmiotową i dialogową w szkole.
3. Kulturowe uwarunkowania edukacji.
4. Szkolnictwo alternatywne – źródła narodzin i kierunki rozwoju. Szkoła jako organizacja ucząca się – przygotowanie do zmian, wizje przyszłości.

Segment II

Szkoła demokratyczna

Cele:

Student potrafi:

- wymienić podstawowe założenia reformy systemu oświaty (ustawa o systemie oświaty),
 - wymienić zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych.
5. Zreformowany system oświaty w Polsce. Struktura systemu oświaty. Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi. Nadzór pedagogiczny. Społeczne organy w systemie oświaty.

Segment III

Rozwój zawodowy nauczyciela

Cele:

Student potrafi:

- uzasadnić znaczenie dobrego startu zawodowego nauczyciela,
- opisać związane ze startem zawodowym trudności i sposoby ich rozwiązywania (ew. zapobiegania),
- zinterpretować zachowania uczniów podczas pierwszej lekcji,
- wymienić i rozpoznać fazy w nastawieniu zawodowym nauczyciela,
- wyjaśnić związek między samorozwojem a jakością pracy nauczyciela,
- wymienić czynniki intensyfikujące i blokujące samorozwój nauczyciela,
- podać przykłady rozwijania autonomicznej i refleksyjnej postawy w pracy nauczyciela,
- opisać objawy i skutki „wypalenia zawodowego” nauczyciela oraz podstawowe sposoby samopomocy,
- przedstawić ścieżki awansu zawodowego nauczyciela.

6. Start zawodowy nauczyciela.
7. Samorozwój nauczyciela. Stadia rozwoju zawodowego nauczyciela. Bariery i źródła samorozwoju. Etyka zawodu nauczyciela.
8. Awans zawodowy nauczyciela. Diagnoza i planowanie rozwoju zawodowego. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Mierzenie jakości pracy szkoły. Placówki i formy doskonalenia nauczycieli.

Segment IV

Kompetencje dydaktyczne nauczyciela

Cele:

Student potrafi:

- wymienić i opisać czynniki motywujące uczniów do nauki,
- podać przykłady zachowań nauczycieli sprzyjające (niesprzyjające) twórczości uczniów,
- opisać, rozpoznać w praktyce różne style nauczania oraz ocenić ich przydatność w określonych sytuacjach dydaktycznych,
- omówić społeczne modele uczenia się i nauczania, modele rozwoju osobowości oraz modele behawioralne,
- wymienić i wykorzystywać w procesie nauczania (dostosowując do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych) poznane aktywizujące metody nauczania,
- zaprojektować zajęcia sprzyjające aktywności uczniów,
- omówić różne typy i modele oceniania,
- wymienić różne funkcje oceny w szkole i podstawowe błędy popełniane przy ocenianiu uczniów.

9. Społeczne modele nauczania i uczenia się w klasie szkolnej (uczenie się we współpracy i odgrywanie ról). Modele rozwoju osobowości (uczenie się z doradcą). Behawioralne modele uczenia się i nauczania (symulacje).
10. Style nauczania.
11. Ocena w szkole. Funkcje oceny w szkole. Wybrane modele oceniania. System oceniania w polskiej szkole – ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne. Zasady dobrego oceniania.

Segment V

Kompetencje wychowawcze nauczyciela

Cele:

Student potrafi:

- wymienić i omówić warunki wspierania rozwoju ucznia w szkole, w tym rolę systemu wychowawczego szkoły
 - przedstawić i uzasadnić różne stanowiska dotyczące przymusu i dyscypliny w klasie szkolnej,
 - wymienić sposoby przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole
 - opisać formy udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej w szkole
 - wymienić podstawowe założenia i metody behawiorystycznego i humanistycznego modelu kierowania zespołem klasowym,
 - zdefiniować podstawowe pojęcia z zakresu pedagogiki specjalnej,
 - wymienić cele i integracyjne formy kształcenia specjalnego,
 - opisać specyfikę funkcjonowania dzieci nietypowych (ograniczenia i możliwości) oraz zasady ich nauczania i wychowania,
 - opisać i dostrzegać w praktyce przejawy odmiennego traktowania uczniów słabych,
12. Szkoła jako instytucja społeczna i środowisko wychowawcze. Nauczyciel – wychowawcą.
 13. Oddziaływania wychowawcze w klasie szkolnej – podstawy teorii wychowania. Struktura procesu wychowawczego. Cztery klasy wpływów (metod) wychowawczych. Grupowe metody wychowania. Projektowanie sytuacji wychowawczych.
 14. Wychowanie przez dialog.
 15. Relacja nauczyciel-uczeń w szkole (w świetle analizy transakcyjnej).
 16. Przymus i dyscyplina w klasie szkolnej – przegląd stanowisk.
 17. Między segregacją a integracją – dziecko nietypowe w szkole. Integracyjne formy kształcenia specjalnego. Charakterystyka dzieci nietypowych (dzieci z wadą wzroku, z osłabionym słuchem, dzieci upośledzone umysłowo, dzieci z zaburzeniami w porozumiewaniu się i problemami zdrowotnymi, dzieci zdolne). Wskazówki do pracy dydaktyczno-wychowawczej.

18. Relacje nauczyciel – rodzic w szkole. Zasady współdziałania nauczycieli i rodziców. Formy współpracy nauczycieli z rodzicami (zbiorowe i indywidualne). Trudności w kontaktach z rodzicami.

5.5.2. Zajęcia konwersatoryjno-warsztatowe

Celem zajęć konwersatoryjno-warsztatowych z pedagogiki jest:

- umożliwianie doświadczania siebie w roli nauczyciela,
- badanie wybranego problemu/obszaru rzeczywistości edukacyjnej szkoły poprzez realizację projektu,
- rozpoznawanie, rozumienie i tłumaczenie własnej koncepcji „bycia nauczycielem” ujawniającej się np. w realizowanym stylu pracy z grupą, sposobie reagowania na pojawiające się problemy itp. (w badaniu źródeł, ukrytych motywów własnego działania, szczególnie pomocne są pytania typu: *jak?*, *dlaczego?*, *po co?* i próba wyjaśniania ujawnianych wzorów postępowania),
- modyfikowanie wiedzy praktycznej i sposobów działania, pod wpływem:
 - autorefleksji,
 - konfrontowania osobistych poglądów ze studiowaną wiedzą teoretyczną, poglądami innych studentów,
 - uzyskiwanych informacji zwrotnych, dotyczących przeprowadzonych samodzielnie zajęć (w tym procesie towarzyszą studentom pytania: *jak można inaczej? dlaczego warto szukać innej drogi? co by było gdyby...?*),
- wprowadzanie studentów w filozofię wychowania i inicjowanie etycznej refleksji nad zawodem nauczyciela (sprzyja temu poszukiwanie idealnego modelu szkoły, analizowanie szczegółowo problemów, które dotyczą współczesną szkołę oraz wspólne szukanie rozwiązań, rozwijanie poczucia odpowiedzialności; namysł organizują tu pytania: *jak będzie najlepiej? dla kogo? dlaczego?*).

Poniżej przedstawiamy szczegółowy program zajęć konwersatoryjno-warsztatowych:

1. Drogi kształcenia pedagogicznego nauczycieli a oczekiwania studentów.

Cele:

Student:

- zna program zajęć i potrafi opisać przyjętą koncepcję samorozwoju i kształcenia nauczycieli,
- zna temat projektu wybranego do realizacji na zajęciach z pedagogiki, jego cele i sposób realizacji.

2. Student na praktykach.

Cele:

Student:

- student zna zadania z pedagogiki, które będzie realizował na praktykach w szkole,
- zna proponowane mu narzędzia do realizacji założonych zadań.

Nauczyciel jako organizator sytuacji dydaktycznych

3. Planowanie zajęć. Aktywizujące metody nauczania.

Cele:

Student:

- potrafi formułować cele zajęć (ogólne i operacyjne),
- zna różne aktywizujące metody nauczania i zasady ich stosowania,
- potrafi zorganizować pracę w małych grupach (w tym grupach eksperckich).

Start zawodowy nauczyciela

4. Na drogach samorozwoju (teoria a własne doświadczenia studentów).

Cele:

- student potrafi opisać własną drogę samorozwoju (czynniki intensyfikujące i blokujące jego rozwój).

5. Rozpoznawanie osobistych teorii nauczania i wychowania. (Summerhill i wrocławska ASSA jako przykłady szkół alternatywnych).

Cele:

Student potrafi:

- opisać na własnym przykładzie proces i znaczenie tworzenia się osobistych teorii nauczania i wychowania,
- przedstawić własne stanowisko w kwestii podstawowych dylematów edukacyjnych (np. swobody i przymusu w nauczaniu i wychowaniu).

6. Projekt I Start zawodowy nauczyciela.

Cele:

- student potrafi opisać własny styl autoprezentacji i nawiązania kontaktu podczas pierwszego spotkania z uczniami.

Nauczyciel, jako organizator sytuacji wychowawczych

7. Projekt II Nauczyciel – wychowawcą.

8. Projekt III Zagrożenia współczesnej szkoły.

Cele:

Student:

- zna zagrożenia współczesnej szkoły,
- wie jakie kroki należy podjąć w przypadku wystąpienia prawdopodobieństwa zagrożenia (z kim należy się skontaktować),
- potrafi wymienić działania profilaktyczne dotyczące obszaru uzależnień,
- opisać formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

Nauczyciel jako lider grupy

9. Projekt IV Diagnoza i integracja klasy szkolnej.

Cele:

- student potrafi diagnozować potrzeby zespołu klasowego i stymulować proces jego integracji.

10. Projekt V Kierowanie zespołem klasowym.

Cele:

Student:

- zna różne style kierowania klasą przez nauczyciela,

- potrafi opisać zachowania dyscyplinujące podejmowane przez nauczyciela, podczas zajęć,
- potrafi opisać przyczyny trudności pojawiających się w prowadzeniu zajęć z dużą grupą,
- potrafi omówić działania nauczyciela sprzyjające dobrej atmosferze w czasie zajęć.

Nauczyciel, jako osoba wspierająca ucznia w rozwoju

11. Projekt VI Dziecko nietypowe w szkole.

Cele:

Student:

- potrafi wymienić sposoby przygotowania szkoły (miejsca swojej praktyki), jako placówki do nauczania dziecka nietypowego (infrastruktura, udział w programach, formy zajęć dla uczniów itp.),
- zna drogi rozwijania kompetencji nauczyciela do pracy z dzieckiem nietypowym.

12. Projekt VII Relacje nauczyciel – rodzic w szkole.

Cele:

Student potrafi:

- opisać własny styl autoprezentacji i nawiązania kontaktu podczas pierwszego spotkania z rodzicami,
- wymienić zasady i formy współdziałania nauczycieli z rodzicami,
- opisać sposoby postępowania z trudnym rodzicem.

Nauczyciel jako pracownik szkoły

13. Projekt VIII Szkoła jako organizacja ucząca się.

Cele:

Student potrafi:

- opisać sposoby wspierania samorządności w klasie i szkole,
- wymienić sposoby współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym.

14. Projekt IX Samorozwój nauczyciela w szkole.

Cele:

- student zna formy działań służących rozwojowi zawodowemu nauczyciela w szkole.

15. Podsumowanie pracy w semestrze, przygotowanie do praktyk pedagogicznych.

5.5.3. Praktyki pedagogiczne

Zajęcia z pedagogiki kontynuowane są po praktykach ciągłych studentów w ramach przedmiotu uzupełniającego „Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela”. Podczas tych zajęć chcemy nawiązywać do doświadczeń studentów, jakie zdobyli w trakcie praktyk pedagogicznych.. Dzielnie się własnymi doświadczeniami (sukcesami i porażkami), refleksjami, wyniesionymi z pobytu w szkole uważamy za kluczowy element realizowanego modelu kształcenia. Brak własnych doświadczeń studentów w pracy z uczniami stanowi dużą barierę w ich przygoto-

waniu do zawodu nauczyciela. Aby poznawać siebie trzeba zobaczyć siebie w konkretnych sytuacjach codziennego życia, pracy nauczyciela, relacji z uczniami – wtedy stają się żywe pytania o wyznawane wartości i własne przygotowanie do pełnienia roli nauczyciela.

Zakładamy, że namysł nad samym sobą w roli nauczyciela jest nie mniej ważny niż podejmowane przez niego konkretne decyzje. Myślenie, które jest częścią organizowania czynności uczenia się, jest tak samo godne rozważania jak decyzje podejmowane przez uczącego się w toku działania. Ważne jest, by rozpoznawać posiadane idee, strategie, zasady dane nam z zewnątrz, od własnych przemyśleń, poglądów. Zadawanie sobie pytań o ważność i naturę tego, co sami wymyśliśmy, a co zostało nam podane jako zasada, prawda jest bardzo istotne (Fish 1996, s.45).

Dlatego w opracowanej koncepcji kształcenia pedagogicznego następuje ścisła korelacja kształcenia przyszłych nauczycieli z programem praktyk studenckich. Chcemy, by studenci na praktykach byli włączani w życie szkoły i mogli zbierać własne doświadczenia, obserwacje i przemyślenia.

Chcemy także, by uczyli się badać rzeczywistość szkolną dostrzegając złożoność i rozmaite uwarunkowania pełnienia roli nauczyciela, wypróbowując poznane w teorii koncepcje działania, ale i wytwarzając własne rozwiązania napotykanym, nieprzewidywalnym przeciw problemom (Kwiecińska 2000, s.30). Realizacji tak założonych celów służą zadania przewidziane do wykonania przez studenta na praktykach pedagogicznych¹⁸.

Realizując wymienione powyżej formy i metody kształcenia studentów przygotowujemy w istocie młodych nauczycieli do przenoszenia elementów tego kształcenia do klasy szkolnej, a zwłaszcza do:

- rozpoznawania, rozumienia i uwzględniania wiedzy potocznej uczniów w planowaniu procesu nauczania,
- konstruowania całościowej wiedzy w obszarze danego przedmiotu,
- rozwijania krytycznego myślenia uczniów,
- refleksji nauczyciela nad własnym stylem nauczania i wychowania oraz modyfikowania osobistych teorii bycia nauczycielem, na bazie zdobywanych doświadczeń,
- oceny i autokorekty własnych działań pedagogicznych,
- etycznej refleksji towarzyszącej wykonywanej pracy nauczyciela¹⁹.

5.6. Student jako organizator własnych działań dydaktycznych

Studenci w ramach zajęć z pedagogiki podejmują się realizacji wybranego projektu studenckiego. Temat tego projektu jest ściśle związany z realizowanym programem kształcenia pedagogicznego²⁰.

¹⁸ Por. Załącznik – *ABC praktykanta*

¹⁹ Por. punkt. 3. Standard kształcenia nauczycieli w CEN UWt.

²⁰ Por. Załącznik – *ABC praktykanta*, punkt 5.1. *Projekty studenckie*.

Pierwsza faza realizacji projektu polega na poprowadzeniu przez studenta, w ramach pedagogiki, zajęć ze studentami z własnej grupy konwersatoryjno-warsztatowej. Ich celem jest:

- merytoryczne wprowadzenie do tematu realizowanego projektu,
- wykonanie określonego zadania, przygotowującego do realizacji praktyk pedagogicznych (w zależności od tematu jest to np. opracowanie potrzebnych do realizacji projektu narzędzi badawczych, szczegółowa analiza wybranej dokumentacji szkolnej itp.)

W tej fazie studenci rozwijają umiejętności samodzielnego planowania zajęć, autoprezentacji i sprawnej realizacji założonych celów. Aby doskonalić kompetencje studentów w zakresie umiejętności planowania, realizacji i ewaluacji zajęć wymagamy, by:

- rozplanowali zajęcia w czasie (planując ewentualne modyfikacje w trakcie ich przebiegu),
- na zajęciach poprawnie stosowali aktywizujące metody i formy pracy,
- umiejętnie kierowali pracą grupy i skutecznie reagowali na pojawiające się problemy,
- przygotowali materiały samokształceniowe z danego tematu dla studentów swojej grupy,
- opracowali sposób zbadania stopnia realizacji założonych celów (zdobytej wiedzy, umiejętności) – przygotowali pytania, zadania problemowe do zaliczeniowego kolokwium,
- dokonali samooceny przeprowadzonych zajęć i ustosunkowali się do informacji zwrotnych, których udzielają studenci i nauczyciel akademicki.

Studenci w dokonywanej pisemnie po poprowadzonych zajęciach samoocenie często przyznają się do braku różnorodnych umiejętności sprawnego organizowania przebiegu zajęć. Trudności te wiążą się najczęściej z brakami w zakresie wymienionych obszarów kompetencji nauczycielskich. Aby doskonalić umiejętności studentów w tym zakresie opracowaliśmy, na potrzeby zajęć konwersatoryjno-warsztatowych arkusz *Kompetencje nauczycielskie studenta*, który służy szczegółowej analizie przeprowadzonych przez niego zajęć²¹. Wypełniany jest on przez uczestników zajęć (także nauczyciela akademickiego) i stanowi podstawę do udzielania szczegółowej informacji zwrotnej. Dotyczy ona w szczególności:

- popełnianych przez studenta błędów merytorycznych i umiejętności integrowania wiedzy pedagogicznej z wiedzą psychologiczną, filozoficzną, socjologiczną itp.,

²¹ Korzystając z tego arkusza opracowaliśmy wspólnie z zespołem dydaktyków UW. (w składzie: Krystyna Chmieleńska, Joanna Łubocka, Agnieszka Wojciechowska-Waszkiwicz, Małgorzata Baran) szczegółowy arkusz oceny *Kompetencje nauczycielskie praktykanta, w zakresie sprawnego organizowania lekcji*". Wypełniany jest on przez nauczyciela-opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole i stanowi cenne źródło informacji o potrzebach dalszego rozwijania określonych kompetencji studenta w ramach kształcenia akademickiego. Wykorzystywanie arkusza podczas zajęć z pedagogiki przygotowuje studentów do szczegółowej analizy i oceny samodzielnie przeprowadzanych lekcji w szkole.

- umiejętności jasnego tłumaczenia omawianego zagadnienia, ilustrowania go przykładami,
- umiejętności zrealizowania założonych celów w wyznaczonym czasie,
- umiejętności oceny stopnia realizacji założonych celów,
- reagowania na potrzeby i propozycje grupy,
- poprawnego wykorzystania wybranej aktywizującej metody nauczania,
- dostosowania metod pracy i pomocy dydaktycznych do różnych stylów uczenia się studentów,
- poprawnego organizowania i kontrolowania pracy studentów w małych grupach,
- umożliwiania studentom aktywności i motywowania ich do myślenia, działania,
- sprawnego kierowania grupą i utrzymywania dyscypliny,
- dobrych i słabych stron autoprezentacji,
- samooceny przeprowadzonych zajęć.

Aby pomóc studentom w doskonaleniu kompetencji w zakresie sprawnej organizacji własnych działań dydaktycznych przygotowaliśmy także (m.in. w oparciu o ich pisemnie dokonywaną samoocenę i udzielane na zajęciach informacje zwrotne *ABC młodego nauczyciela*).

Zarysowane powyżej metody i formy kształcenia mają na celu przygotowanie studenta do organizowania procesu dydaktycznego i wychowawczego w klasie szkolnej, w szczególności wykorzystywania aktywizujących metod nauczania, badania i oceniania osiągnięć uczniów²².

5.7. Student jako badacz

„Sądzi się, że im większa jest u studentów świadomość własnego działania i realiów, w których ono przebiega, tym większe jest prawdopodobieństwo, że w przyszłości będą oni mieli większą kontrolę nad działaniem oraz będą mogli modyfikować tak samo działanie, jak i warunki, w jakich ono przebiega. Przygotowanie do zawodu sprowadza się do uważnego badania przez przyszłych nauczycieli źródeł i konsekwencji, jakie przynieść mogą ich działania, oraz warunków, w jakich ich praca będzie przebiegać. (...) Przyszli nauczyciele – ujmując rzecz bardziej ogólnie – są zachęceni do „brania w nawias” i krytycznej analizy założeń i konsekwencji tego wszystkiego, z czym, w formie uświęconych tradycją „rytuałów i wzorców”, stykają się na uczelni i w szkole a praktykach” (Mizerek 1995, s. 400)

Zgadając się z tym podstawowym założeniem refleksyjnego paradygmatu w kształceniu nauczycieli, zakładamy, że student na praktykach będzie badaczem:

- samego siebie – gotowym do demaskowania własnych nawyków i stereotypów w pełnieniu roli nauczyciela,
- zastanej rzeczywistości szkolnej – uczącym się dostrzegania i rozumienia mechanizmów działania systemu szkoły, rozwijającym myślenie systemowe o niepowodzeniach ucznia, klasy, nauczyciela i szukającym sposobu reorganizacji i zmiany w kierunku założonej wizji szkoły (Płócińska, Rylke 2002, s. 127-128).

²² Por. punkt. 3. Standard kształcenia nauczycieli w CEN UW.

Dlatego wymagamy, by studenci zaplanowali we współpracy z nauczycielem akademickim działania badawcze (przygotowując także odpowiednie narzędzia) związane z realizowanym tematem projektu i wykonali je podczas pobytu na praktykach w szkole.

5.8. Studenci – tworzenie wspólnoty uczących się²³

Uczenie się studentów we współpracy następuje na różnych etapach kształcenia pedagogicznego:

- Studenci rozpoczynając zajęcia z pedagogiki dzielą się tematami projektów, które będą realizowali w parach lub w grupach (podczas praktyk) i prezentowali na forum grupy, ucząc się od siebie nawzajem. Taka organizacja zajęć wymaga od nich nie tylko współpracy, ale i wzięcia odpowiedzialności za przygotowanie całej grupy (w obszarze danego zagadnienia) do końcowego kolokwium zaliczeniowego.
- Omawiając wspólnie każde przeprowadzone zajęcia, uczą się od innych (obserwując ich sukcesy i porażki) bycia dobrym nauczycielem.
- Podczas praktyk pedagogicznych, zachęcamy studentów do wymiany własnych doświadczeń i dzielenia się refleksjami dotyczącymi pracy nauczyciela, poprzez włączenie się w dyskusyjne forum internetowe *Student na praktykach – teoria i rzeczywistość*²⁴.
- Po praktykach pedagogicznych, pracując w grupach eksperckich studenci przygotowują końcową prezentację projektu²⁵.

Zarysowane powyżej metody i formy kształcenia mają na celu przygotowanie studenta do inicjowania procesu samokształcenia i uczenia się uczniów we współpracy, poprzez wspólne badania²⁶.

5.9. Gotowość studenta do udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych

Reakcje studentów na dostarczane przez prowadzącego i grupę informacje zwrotne pokazują, że część osób z trudem przyjmuje negatywne informacje zwrotne na temat swoich zachowań i sposobu kierowania grupą. W dokonywanej po przeprowadzonych samodzielnie zajęciach z pedagogiki pisemnej samoocenie, ci stu-

²³ Por. społeczne modele nauczania i uczenia się - B.Joyce, E.Calhoun, D.Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, s. 40-44, WSiP, Warszawa 1999.

²⁴ Przygotowując studentów do wykorzystywania technologii informacyjnych w pracy nauczyciela proponujemy im ponadto w czasie realizacji całego bloku psychologiczno-pedagogicznego indywidualne konsultacje z prowadzącymi drogą internetową, a podczas praktyk - metodą moderowanych grup (na odległość).

²⁵ Studenci różnych kierunków, odbywający praktyki w różnych szkołach spotkają się w ostatnim tygodniu września i wymieniają wiedzę oraz doświadczeniami, przygotowując prezentację projektu w swoich grupach.

²⁶ Por. punkt. 3. Standard kształcenia nauczycieli w CEN UWr.

denci często tłumaczą własne niepowodzenia „trudnym” tematem, zmęczeniem uczestników itp. – lokując źródła niepowodzeń poza własną osobą.

W początkowej fazie zajęć grupa często ma duże trudności z udzielaniem informacji zwrotnej – studenci starają się „chronić” kolegów przed ujawnianiem popełnionych błędów, tłumacząc potknięcia, w istocie ujawniają lęk przed popełnianiem błędów oraz brak umiejętności formułowania i rozumienia znaczenia konstruktywnych informacji zwrotnych.

Aby pomóc studentom w diagnozowaniu własnych kompetencji zawodowych oraz dostrzeganiu potrzeby dalszego rozwoju staramy się:

- szczegółowo omawiać doświadczenia studenta zdobyte na zajęciach z pedagogiki (student w roli nauczyciela),
- pomagać w przyjmowaniu i analizowaniu udzielanych informacji zwrotnych (sami prowadząc początkowe zajęcia i przyjmując informacje zwrotne na swój temat),
- towarzyszyć w szukaniu pomysłów na zmianę własnych działań w przyszłości.

Stwarzając sytuacje działania poza oceną (pojawiające się podczas prowadzenia zajęć ze studentami potknięcia i porażki nie są powodem do obniżenia oceny zaliczeniowej z pedagogiki²⁷) zachęcamy do wypróbowywania własnych pomysłów działań. Nawiązujemy także do doświadczeń wyniesionych z praktyk studenckich w szkole. Student na zajęcia z przedmiotu uzupełniającego „Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela” przychodzi z wypełnionych przez opiekuna praktyk *Arkuszem obserwacji kompetencji nauczycielskich praktykanta*. Celem także tej części zajęć z pedagogiki jest refleksja nad doświadczonymi sukcesami, porażkami, nie zaś krytyczna ocena działań studenta.

5.10. Problemy doświadczane przez studenta, przygotowującego się do pełnienia roli nauczyciela w proponowanej koncepcji kształcenia

Przedstawiana tu koncepcja kształcenia zakłada konieczność studiowania różnych teorii nauczania i wychowania oraz ich praktycznych implikacji. Tymczasem zdobywając kwalifikacje do zawodu nauczyciela studenci w ankietach ewaluacyjnych często zgłaszają problem braku czasu na studiowanie literatury pedagogicznej oraz trudności w zrozumieniu terminologii – zwłaszcza z zakresu filozofii wychowania (tu szczególną trudność zgłaszają studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych). Wspomnianym już problemem jest także brak pozytywnych doświadczeń wyniesionych z własnej edukacji. Większość studentów nie wierzy w samorządność uczniów (dowodzi tego zdecydowany brak popularności tego tematu wśród innych zajęć konwersatoryjno-warsztatowych oraz trudności w realizacji zagadnienia). Wielu nie wierzy w sens samooceny nauczyciela, ucznia, nie docenia też wartości lekcji wychowawczych.

Jak wynika z przeprowadzonych przez nas obserwacji, studentów szczególnie interesują tematy związane bezpośrednio z ich obawami dotyczącymi startu zawo-

²⁷ Dotyczy to zajęć, które zostały wcześniej szczegółowo przygotowane i skonsultowane z prowadzącym.

dowego nauczyciela, tj. trzymania kontroli nad grupą (np. „Przemoc w szkole”, „Pierwsze dni w szkole”) oraz skutecznego motywowania uczniów do nauki (np. „Style uczenia się uczniów”). Mniej interesują ich tematy dotyczące problemów wychowawczych, indywidualnych potrzeb uczniów (np. „Diagnoza klasy szkolnej”, „Projektowanie działań wychowawczych”, „Co w praktyce oznacza wspieranie ucznia w rozwoju?”)²⁸.

Aby wyjść na przeciw problemom studentów przygotowaliśmy dla nich w wersji elektronicznej zestaw materiałów do samokształcenia i efektywnej pracy na zajęciach. Staramy się także odpowiadać na ich oczekiwania i trudności w realizacji niektórych tematów, szczególnie uważnie dobierając materiały do ich studiowania.

5.11. Konstruktywistyczna koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli w CEN UW. – trudności w realizacji

Dużym problemem w realizacji konstruktywistycznego modelu kształcenia jest przenoszenie doświadczeń studentów z zakresu studiów przedmiotowych na kształcenie pedagogiczne. Część studentów (zwłaszcza kierunków matematyczno-przyrodniczych) oczekuje przekazu jednej, naukowej wersji wiedzy pedagogicznej. Często nie rozumieją powodów problematyzowania wiedzy o wychowaniu i nawiązywania do ich osobistych przeświadczeń na ten temat.

Kolejny problem wiąże się z oporem studentów ujawniającym się w sytuacji konfrontowania ich poglądów z poglądami innych osób. Jeżeli przyjąć za R. Kwiecińską (2000, s.18), że współczesna młodzież doświadcza obecnie efektów nierozwiązanych w okresie dorastania konfliktów i kryzysów tożsamości (uwarunkowanych kulturowymi napięciami w świecie wartości), można zastanowić się na ile jej uczestniczenie w konstruktywistycznym modelu kształcenia nie jest utrudnione? „Niepokojenie studenta” w sferze poznawczej, prowokowanie konfliktów poznawczych narusza z trudem budowaną koncepcję własnej osoby i zmusza do dalszego wysiłku w określaniu własnej tożsamości.

Innym problemem jest rozwijanie wśród studentów postawy rozumiejącego badacza rzeczywistości edukacyjnej. Student uczestnicząc w praktykach pedagogicznych i obserwując życie szkoły „interpretuje nie tylko zdarzenia i sytuacje, lecz także autorów tych zdarzeń i sytuacji. Interpretuje siebie i interpretuje ucznia” (Kwiatkowska 1997, s.106). Ważne jest przygotowanie go do dialogu i rozumienia, a nie do krytycznej oceny obserwowanych działań nauczycieli, uczniów, innych praktykantów. „Dialog polega na swobodnym, twórczym badaniu złożonych i subtelnych problemów, głębokim wsłuchiwaniu się w cudze racje, powstrzymaniu się od formułowania własnych ocen i przedstawiania swoich punktów widzenia (Senge, 2000, s. 235). Tymczasem nasze doświadczenia pokazują, że studenci często, chcą bronić własnych poglądów, odrzucając tym samym inne rozumienie omawianych problemów i rozwijane pomysły działań. W efekcie nie czerpią inspiracji z różnorodności poglądów, przemyśleń, rozwiązań. Dlatego na zajęciach uczymy ich wzajemnego słuchania się, szacunku dla słowa, cudzej odmienności, milczenia, za którym kryje się namysł, refleksja. Staramy się dbać o rozwijanie podtrzymującego

²⁸ Por. faza nastawienia zawodowego na przetrwanie wg F.Fuller, [w:] R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998, s. 49.

się namysł, refleksja. Staramy się dbać o rozwijanie podtrzymującego (w miejsce ofensywnego) klimatu w grupie.

Zakładamy, że dialogowa postawa studenta-badacza rzeczywistości szkolnej jest niezbędna na praktykach, by wspólnie z nauczycielami-opiekunami praktyk stawiać pytania o szkołę i szukać odpowiedzi, by swobodnie wymieniać się doświadczeniami, dzielić wątpliwościami, szukać potwierdzeń lub zaprzeczeń dla własnych poglądów, wspólnie analizować sukcesy i porażki (Elsner 2003, s. 39). W tym miejscu warto też wspomnieć o zgłaszanym przez część studentów braku współpracy i wsparcia ze strony nauczyciela-opiekuna praktyk w szkole (odbywanie praktyk ciągłych w miejscu zamieszkania studentów utrudnia nawiązanie ścisłej współpracy z nauczycielem-opiekunem tych praktyk przez wykładowców) oraz braku współpracy z innymi pracownikami szkoły.

Realizując elementy konstruktywistycznej koncepcji kształcenia nadal poszukujemy sposobów jej doskonalenia. Pytamy: jak zachęcić studentów do wychodzenia poza osobiste przekonania, określane przez wyznawane w życiu wartości, przeświadczenia? Jak tworzyć warunki do zaistnienia dialogu z innymi, zafascynować innością? Jak pomagać w dostrzeganiu etycznych dylematów zawodu nauczyciela? Szukamy więc dróg zachęcania studentów do refleksyjności, pogłębiania samoświadomości, proponujemy teksty nawiązujące do przeżyć, doświadczeń, prowokujące namysł nad edukacją i rolą nauczyciela.

6. Koncepcja praktyk pedagogicznych a standardy kształcenia nauczycieli

6.1. Praktyki pedagogiczne a standardy kształcenia nauczycieli

Nowe standardy kształcenia nauczycieli nakładają na uczelnie przewartościowanie niektórych elementów praktyk pedagogicznych, które w dotychczasowym systemie nie musiały być realizowane. Dotyczy to przede wszystkim składowej psychologiczno-pedagogicznej; po pierwsze, wprowadzono wymóg realizacji w trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki. Po drugie ustalono, że w programach psychologii, pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej należy zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej omówienie. Takie ujęcie problemu z jednej strony „wymusza” korelację między przedmiotami edukacji nauczycielskiej, z drugiej – „nadaje” kształceniu nauczycieli charakter sekwencyjny.

W opisie poniżej wypuklimy przede wszystkim te elementy programu kształcenia nauczycieli, które są konsekwencją wprowadzenia nowych standardów dla realizacji bloku psychologiczno-pedagogicznego. Pominiemy działania typowe dla dydaktyk przedmiotowych, uważamy bowiem, że są one dość dobrze opisane w literaturze przedmiotu i będąc elementem specyficznym każdej dydaktyki przedmiotowej nie dają się uogólnić.

Choć każda dydaktyka przedmiotowa rozwiązuje te kwestie inaczej to podstawowy schemat przygotowania studentów do praktyk pedagogicznych jest zwykle podobny, ukierunkowany na wyposażenie studentów w wiedzę merytoryczną i algorytmy postę-

powania dydaktycznego, wiedzę z zakresu planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć.

6.2. Cele i zadania praktyk pedagogicznych

Program kształcenia psychologiczno-pedagogicznego CEN UW. jest tworzony w ścisłej korelacji z organizacją i programem praktyk studenckich przyszłych nauczycieli.

Przed praktykami, w ramach wykładów i zajęć konwersatoryjno-warsztatowych z psychologii i pedagogiki:

- przygotowujemy studentów, do startu zawodowego w szkole (autoprezentacja, budowanie autorytetu, ustalanie zasad pracy z klasą itp.),
- zapoznajemy ze szkołą, jako miejscem pracy (aspekt społeczny, prawny itp.),
- przygotowujemy do realizacji różnych zadań i pełnienia rozmaitych ról (nauczyciel jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta, lider zespołu itp.),
- przygotowujemy do konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjami trudnymi i problemowymi pojawiającymi się w pracy nauczyciela.

W czasie praktyk zamierzamy pomagać studentom w realizacji założonych zadań, poprzez:

- zajęcia metodą moderowanych grup dyskusyjnych (otwarte konsultacje drogą internetową),
- umożliwienie wzajemnych konsultacji i dialogu praktykantów (internetowe forum dyskusyjne na serwerze CEN UW. *Student na praktykach – założenia i rzeczywistość*),
- tworzenie, w miarę potrzeb, grup wsparcia dla praktykantów,
- inicjowanie pracy studentów w grupach eksperckich.

Po praktykach, w ramach przedmiotu uzupełniającego „*Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela*”, bazując na doświadczeniach wyniesionych z praktyk studenckich, chcemy pomagać studentom w:

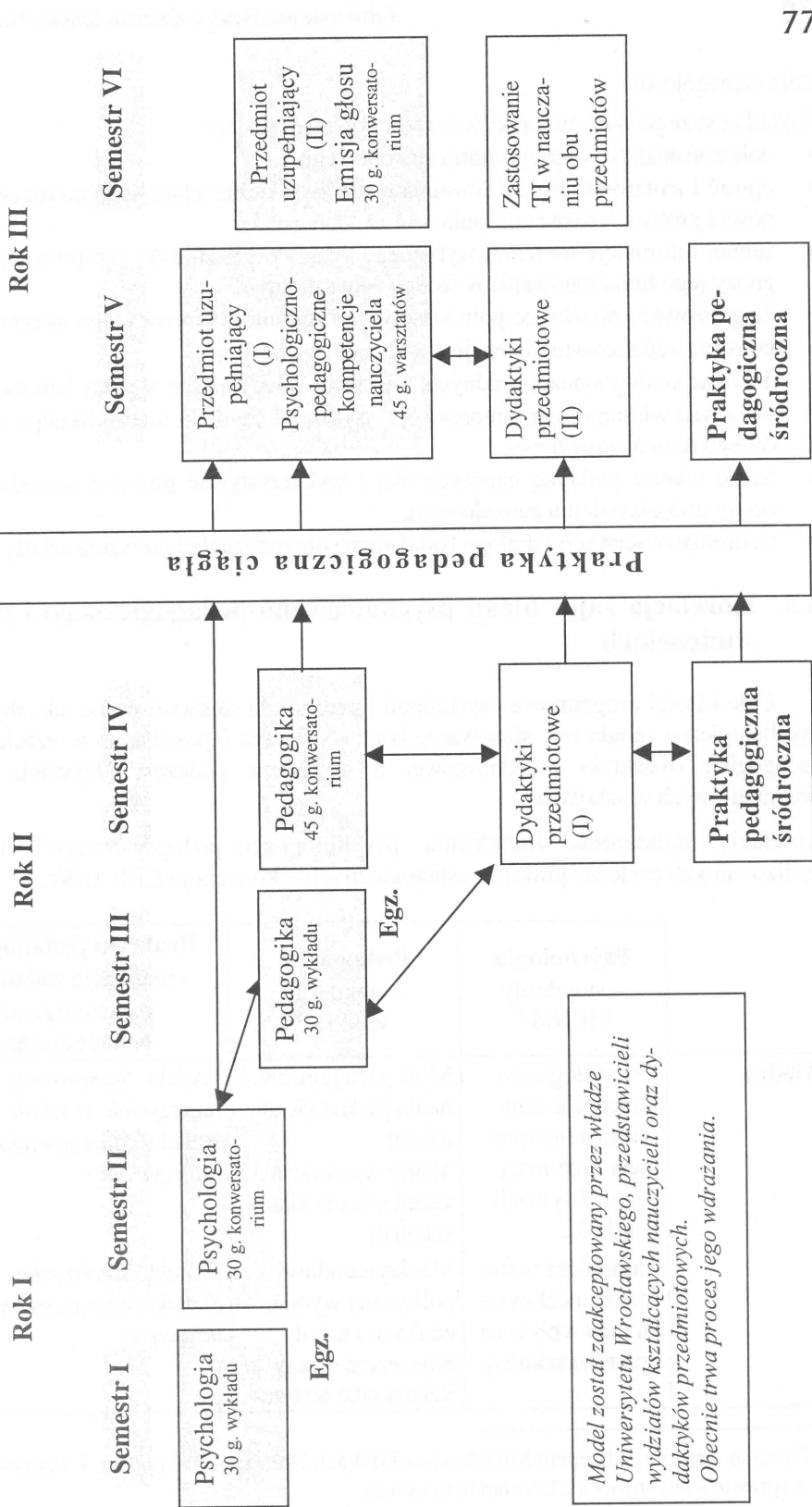
- doskonaleniu własnego warsztatu pracy nauczyciela,
- rozwijaniu osobistych teorii nauczania i wychowania,
- pogłębianiu samorefleksji i rozumiejącej oceny rzeczywistości szkolnej.

Założone cele wynikowe sekwencji: psychologia – pedagogika – praktyka ciągła – przedmiot uzupełniający „*Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela*” można zapisać w następujący sposób:

Cele ogólne:

- doskonalenie warsztatu pracy przyszłego nauczyciela – wychowawcy,
- rozwijanie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć,
- budowanie dialogowych relacji studenta z uczniem, klasą, gronem pedagogicznym, rodzicami,
- rozwijanie umiejętności badania i rozumienia rzeczywistości edukacyjnej,
- pobudzenie praktykanta do refleksji nad kierunkiem i przebiegiem własnego rozwoju zawodowego, w tym budowania osobistej teorii bycia nauczycielem.

Praktyki pedagogiczne w programie kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim



Model został zaakceptowany przez władze Uniwersytetu Wrocławskiego, przedstawiciele wydziałów kształcących nauczycieli oraz dydaktyków przedmiotowych. Obecnie trwa proces jego wdrażania.

Cele szczegółowe:

Zakładamy, że po odbyciu praktyk student powinien umieć:

- dokonać analizy własnego startu zawodowego,
- opisać i zinterpretować zachowania uczniów podczas lekcji – pojawiające się trudności i próby ich rozwiązywania (ew. zapobiegania),
- zebrać informacje na temat wybranego ucznia niezbędne do przeprowadzenia diagnozy jego funkcjonowania w środowisku szkolnym,
- diagnozować potrzeby zespołu klasowego i stymulować proces jego integracji,
- konstruować scenariusze lekcji wychowawczych,
- dokonać analizy sytuacji trudnych, mogących mieć miejsce w pracy nauczyciela,
- planować własną drogę samorozwoju, wymienić czynniki intensyfikujące i blokujące jego rozwój zawodowy,
- badać własną praktykę nauczycielską i wykorzystywać poznane narzędzia samooceny w doskonaleniu zawodowym,
- na drodze obserwacji i dialogu badać różne obszary funkcjonowania szkoły.

6.3. Korelacja zajęć bloku psychologiczno-pedagogicznego i praktyk studenckich

Cele i treści programowe psychologii i pedagogiki są skorelowane tak, aby wiedza psychologiczna mogła być stosowana, konkretyzowana i poszerzana w czasie zajęć z pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej a zwłaszcza podczas odbywania praktyk pedagogicznych w szkołach.

Korelacja standardów kształcenia psychologiczno-pedagogicznego²⁸ i zadań realizowanych podczas praktyk pedagogicznych – koncepcja CEN UW.

	Psychologia – standardy MENiS ²⁹	Pedagogika – standardy MENiS ²⁸	Praktyki pedagogiczne – realizacja zadań bloku psychologiczno- pedagogicznego
Wiedza	Psychologiczne koncepcje człowieka a interpretacja zachowań ucznia i sytuacji w szkole. Zasadnicze teorie rozwoju człowieka i ich wpływ na praktykę szkolną;	Myśl pedagogiczna i nauki pedagogiczne dzisiaj. Teorie wychowania i kształcenia w klasie szkolnej. Międzynarodowy i polityczny wymiar edukacji i szkoły. Koncepcje szkoły. Szkoła jako instytu-	Projekt: <i>Samorozwój nauczyciela w szkole</i> Projekt: <i>Start zawodowy nauczyciela</i> Projekt: <i>Szkoła jako demokratyczna organizacja ucząca się</i>

²⁹ Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.

	<p>- czynniki sprzyjające rozwojowi i hamujące rozwój.</p> <p>Stadia rozwojowe a zadania edukacyjne – możliwości kontroli.</p> <p>Osobiste plany rozwojowe uczniów.</p> <p>Rodzinne uwarunkowania rozwoju.</p> <p>Procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne oraz społeczne w planowaniu i realizacji działań nauczyciela.</p> <p>Psychologia procesów decyzyjnych.</p> <p>Przystosowanie emocjonalno-społeczne w grupie rówieśniczej.</p> <p>Mowa i porozumiewanie się w</p>	<p>cja społeczna i wychowawcza.</p> <p>Klasa szkolna, jako środowisko kształcenia się i wychowania. Klasa szkolna, jako środowisko materialne</p> <p>Wymiary działań edukacyjnych (przedmiot, dziedziny, zakres).</p> <p>Typologie uwarunkowań zmiany pedagogicznej – w uczniu, nauczycielu, szkole.</p> <p>Uczeń – jego potrzeby i zainteresowania.</p> <p>Institucje upowszechniania kultury we współpracy ze szkołą. Media, jako środowisko wychowawcze.</p> <p>Znajomość prawa oświatowego w pracy szkoły.</p>	
--	--	--	--

	<p>sytuacjach uczenia się i nauczania.</p> <p>Interakcja dorosły – dziecko a nauczyciel – uczeń.</p> <p>Psychologia różnic indywidualnych a praktyka.</p> <p>Specyficzne problemy wieku dla danego poziomu nauczania.</p> <p>Zaburzenia zachowania.</p>	<p>Podmiotowe czynniki interweniujące w proces kształcenia i wychowania (praca z uczniem o specjalnych potrzebach wychowawczych i edukacyjnych).</p> <p>Indywidualizacja.</p> <p>Pozaszkolne instytucje wychowawcze i resocjalizacyjne.</p> <p>Wychowawcza praca szkoły poza szkołą.</p> <p>Modyfikacja aktywności uczniów w podkulturach młodzieżowych.</p>	<p>Projekt: <i>Dziecko nietypowe w szkole</i></p> <p><i>Studium indywidualnego przypadku ucznia sprawiającego trudności wychowawcze</i></p> <p>Projekt: <i>Zagrożenia współczesnej szkoły</i></p>
Umiejętności	<p>Projektowanie działań wspomagających rozwój.</p> <p>Techniki poznawania uczniów i ich ograniczenia.</p> <p>Projektowanie procesów edukacyjnych – kontekst psychologiczny.</p> <p>Mechanizmy uczenia się a metody i strategie nauczania.</p>	<p>Środowisko społeczne ucznia. Diagnozowanie sytuacji wyjściowej – uczeń i jego środowisko.</p> <p>Tworzenie klimatu wychowawczego w szkole. Praca z grupą rówieśniczą.</p> <p>Respektowanie prawa oświatowego w pracy szkoły.</p> <p>Projektowanie działań edukacyjnych.</p> <p>Style i strategie kształcenia.</p> <p>Dobór, konstruowanie i modyfikacja programów nauczania.</p>	<p>Projekt: <i>Diagnoza i integracja klasy szkolnej/zespołu uczniowskiego</i></p> <p>Projekt: <i>Nauczyciel – wychowawcą</i></p>

	<p>Ocenianie a kształtowanie umiejętności uczenia się.</p> <p>Modyfikowanie wpływu rodziny.</p> <p>Zaburzenia zachowania a działania nauczyciela.</p>	<p>Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów. Badanie i modyfikowanie czynników współwyznaczających osiągnięcia ucznia. Instytucje diagnozowania osiągnięć uczniów. Współdziałanie szkoły z instytucjami pomocy pedagogicznej. Ocenianie w kontekście sytuacji pozaszkolnych. Modyfikowanie czynników środowiskowych. Współpraca z rodzicami. Kierowanie procesem kształcenia i wychowania (kierowanie klasą szkolną). Współpraca z instytucjami prewencji i dozoru pedagogicznego.</p>	<p>Projekt: <i>Relacje nauczyciel – rodzic w szkole</i></p> <p>Projekt: <i>Kierowanie zespołem klasowym</i></p>
<p>Refleksja i autorefleksja Etyczny aspekt pracy nauczyciela</p>	<p>Nauczyciel, jako osoba ucząca się – ewaluacja własnej pracy i osiągnięć.</p>	<p>Kompetencje nauczyciela. Ideologie pedagogiczne nauczycieli. Samościsłniające się przeprowadzenie. Badanie własnej praktyki. Budowanie osobistych teorii, na podstawie krytycznej refleksji nad teoriami naukowymi. Tworzenie projektów i planów własnego rozwoju zawodowego. Jakość pracy szkoły i jej mierzenie. Podjęmowanie działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.</p>	<p>Projekt: <i>Samorozwój nauczyciela w szkole</i></p> <p><i>Portfolio studenckie</i></p> <p>Projekt: <i>Szkoła jako demokratyczna organizacja ucząca się</i></p>

6.4. Realizacja zadań kształcenia psychologicznego na praktykach pedagogicznych

Celem kształcenia psychologicznego w czasie praktyk ciągłych jest:

- wykorzystanie w praktyce poznanych na zajęciach z psychologii technik zbierania danych o uczniu (obserwacja, analiza wytworów ucznia, socjometria, diagnoza ról zadaniowych, rozmowa indywidualna),
- zebranie materiałów do analizy przypadku wybranego ucznia sprawiającego trudności wychowawcze (będą one wykorzystane w czasie zajęć po praktykach w ramach przedmiotu uzupełniającego „Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela”).

Materiały pomocnicze (zawarte w *ABC praktykanta*) służące realizacji tych celów to:

- wskazówki do prowadzenia obserwacji,
- wskazówki do analizy wytworów (zeszyty, rysunki, wypracowania, projekty, prezentacje, w tym także prezentacje komputerowe),
- wskazówki do prowadzenia badań socjometrycznych,
- wskazówki do diagnozy ról zadaniowych w klasie,
- wskazówki do prowadzenia rozmowy z wychowawcą/pedagogiem oraz z uczniem,
- wskazówki do analizy dokumentacji ucznia.

6.4.1. Materiały zbierane przez studentów podczas praktyk

Przygotowanie materiałów do analizy przypadku obejmuje następujące obszary:

Obserwacja

Należy przeprowadzić następujące obserwacje:

- obserwacja fotograficzna 2 całych lekcji, jednej z przedmiotu, z którego uczeń ma największe trudności (i/lub na którym sprawia największe kłopoty wychowawcze), jednej z przedmiotu, nie sprawiającego uczniowi trudności (lub sprawiającego trudności najmniejsze) i/lub na której nie sprawia on kłopotów wychowawczych;
- obserwacja fotograficzna 2 przerw;
- prowadzenie dzienniczka obserwacyjnego (krótka notatka po każdym kontakcie z uczniem w różnych sytuacjach szkolnych, także pozaszkolnych) – co najmniej 5 notatek.

Obserwacje muszą być rozłożone w czasie co najmniej w ciągu dwu tygodni (10 dni). Analizie będą poddane protokoły obserwacji.

Analiza wytworów

Powinny zostać przeanalizowane co najmniej 4 wytwory, w tym co najmniej 2 zeszyty (z przedmiotu sprawiającego największe i najmniejsze trudności), jedno wypracowanie na temat dowolny oraz rysunki, projekty lub prezentacje. Analizę należy wykonać według otrzymanych kryteriów na bieżąco (niemożność zabrania wytworów uczniowi, ewentualnie fragmenty zeszytów, projektów, prezentacji, wypracowania,

rysunki można skopiować i przynieść na zajęcia). Dla każdego wytworu analiza powinna być przeprowadzona oddzielnie.

Socjometria

Celem badania jest ustalenie pozycji wybranego ucznia w jego klasie. W klasie, do której uczęszcza wybrany uczeń praktykant powinien przeprowadzić badania socjometryczne z użyciem 2 kryteriów pozytywnych. Na zajęcia powinien przynieść wypełnione tabelki i narysowane socjogramy.

Diagnoza ról zadaniowych pełnionych przez ucznia

Obserwacja wybranego ucznia w sytuacji pracy grupowej na lekcji i zdiagnozowanie, jakie role zadaniowe pełni (według typologii H. Hamer). Na zajęcia student powinien przynieść wypełnione tabelki z listą ról.

Rozmowa z wychowawcą klasy i/lub pedagogiem szkolnym

Cel rozmowy to ustalenie:

- na czym polegają trudności wybranego ucznia w nauce i zachowaniu oraz jakie są jego mocne strony (uzdolnienia, zainteresowania),
- jaka jest sytuacja domowa ucznia (materialna i mieszkaniowa, rodzinna – wykształcenie rodziców, czy pracują, rodzina pełna, niepełna, zastępcza, adopcyjna, z problemem alkoholowym itp., system wychowawczy panujący w rodzinie) – w zależności od wiedzy nauczyciela,
- jaki jest jego stan zdrowia (w tym wady fizyczne, dysfunkcje),
- z jakich form pomocy ze strony szkoły uczeń korzysta (pomoc materialna – np. obiady, pomoc psychologiczno-pedagogiczna – praca z pedagogiem, zespół wyrównawczy, kontakt z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, świetlica socjoterapeutyczna, grupa socjoterapeutyczna),
- ogólna opinia nauczyciela o uczniu.

Na zajęcia student powinien przynieść zapis przeprowadzonej rozmowy.

Rozmowa z uczniem

Cel: poznanie zainteresowań i mocnych stron ucznia, tego jak widzi siebie i jaki ma stosunek do negatywnych uwag o jego zachowaniu.

Pomocnicze pytania:

- Czym się interesujesz?
- Co lubisz robić w wolnym czasie?
- Kim chcesz być w przyszłości?
- Jak reagujesz (co robisz, mówisz, czujesz), kiedy ktoś Cię krytykuje? Jak kiedy chwali?
- Co najbardziej a co najmniej podoba Ci się w szkole?
- Których kolegów i nauczycieli lubisz, a których nie lubisz?

Na zajęcia student powinien przynieść zapis przeprowadzonej rozmowy.

Analiza dokumentacji

Dziennik klasowy, zeszyt uwag (jeśli jest), arkusze ocen. Kryteria analizy:

- typowe oceny ucznia,
- zróżnicowanie ocen z poszczególnych przedmiotów i w obszarze danego przedmiotu,
- średnie ocen (za semestr, rok szkolny),

- poprawki, drugoroczność,
- charakterystyczne uwagi dotyczące zachowania (na jakich lekcjach przeważają uwagi negatywne).

Na zajęcia student powinien przynieść wyniki przeprowadzonej analizy (według wymienionych wyżej obszarów).

6.4.2. Analiza przypadku

Podczas zajęć z przedmiotu uzupełniające materiały zebrane przez studentów w czasie praktyk będą opracowane w formie analizy przypadku ucznia trudnego.

Podstawą napisania analizy przypadku będzie diagnoza rozumiejąca. W czasie praktyki zostały zaobserwowane różne zachowania ucznia. Teraz zostaną one przeanalizowane pod kątem pytań: co znaczą te zachowania? Jaki jest ich psychologiczny sens? Będzie to podstawa do sporządzenia listy wskazówek do pracy z uczniem.

Obszary opisu ucznia, które będą uwzględnione w analizie przypadku:

Informacje ogólne

- dane ucznia: imię, wiek, płeć, miejsce zamieszkania (duże, małe miasto, wieś), klasa, rodzaj szkoły,
- sytuacja rodzinna (jeśli mamy o niej informacje),
- stan zdrowia,
- krótki opis problemów wychowawczych, które sprawia uczeń.

Charakterystyka psychologiczna:

- charakterystyka emocji: typowe emocje, ich nasilenie, sposób wyrażania,
- nasilenie, rodzaje i funkcje zachowań agresywnych lub/i wycofujących,
- stosunek do norm i reguł życia społecznego,
- stosunek do zadań narzuconych i podjętych z własnej inicjatywy, w tym motywacja do nauki,
- kontakty z rówieśnikami: pozycja w klasie, jak widzi swoich kolegów, nasilenie konfliktów i sposoby ich rozwiązywania, przypisywanie odpowiedzialności za spowodowanie konfliktu,
- kontakty z dorosłymi: podporządkowanie autorytetom (rodzicom, nauczycielom), jak spostrzega dorosłych (jako przeciwników, osoby wspierające itp.),
- stosunek do samego siebie: jak uczeń widzi siebie, jaki ma stosunek do swoich cech wywołujących negatywne oceny otoczenia, w jaki sposób broni dobrego mniemania o sobie, jak widzi swoje mocne strony.

Lista wskazówek do pracy z uczniem w szkole i w domu – możliwe do zastosowania formy pomocy wobec ucznia.

6.5. Realizacja zadań kształcenia pedagogicznego na praktykach pedagogicznych

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli zakładamy, że 30 godz. praktyk studenci poświęcą na realizację zadań bloku psychologiczno-pedagogicznego.³⁰

W ramach kształcenia psychologiczno-pedagogicznego przewidujemy, że każdy student zobowiązany będzie do prowadzenia osobistej teczki *Portfolio praktykanta*. W skład portfolio powinny wchodzić:

- wszystkie materiały związane z realizowanym projektem studenckim,
- *Dzienniczek Doświadczeń* praktykanta,
- analiza wybranego zdarzenia – sytuacji problemowej,
- wypełniony przez nauczyciela – opiekuna praktyk w szkole arkusz obserwacji *Kompetencje nauczycielskie praktykanta w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji*,
- wybrane 2 scenariusze przeprowadzonych lekcji lub zajęć pozalekcyjnych wraz z samooceną,
- obserwacje, protokoły oraz inne materiały niezbędne do przygotowania analizy przypadku ucznia trudnego.

W ramach praktyk studenci będą kontynuowali (rozpoczętą na zajęciach z *Pedagogiki*) pracę nad projektem studenckim.

Studenci realizują jeden z podanych poniżej tematów projektów:

1. Start zawodowy nauczyciela.
2. Diagnoza i integracja klasy szkolnej.
3. Szkoła jako organizacja ucząca się.
4. Nauczyciel – wychowawcą.
5. Zagrożenia współczesnej szkoły.
6. Kierowanie zespołem klasowym.
7. Dziecko nietypowe w szkole.
8. Relacje nauczyciel – rodzic w szkole.
9. Samorozwój nauczyciela w szkole.

Są to większości projekty badawcze – ich celem jest zebranie i usystematyzowanie informacji dotyczących wybranych obszarów pracy szkoły i nauczyciela. W efekcie powstaną różnego rodzaju opracowania: eseje, wywiady studentów itp.

W ramach realizacji projektów *Nauczyciel – Wychowawcą*, *Relacja nauczyciel – rodzic w szkole* studenci podejmą określone działania na terenie szkoły: zaplanują i przeprowadzą zajęcia z uczniami (lekcja wychowawcza) oraz zajęcia edukacyjne dla rodziców na wybrany temat.

³⁰ Jak pokazuje doświadczenie do tej pory, podczas realizacji praktyk, akcentuje się w dużej mierze przygotowanie merytoryczno-dydaktyczne młodego nauczyciela. Pomijanie aspektu psychologiczno-pedagogicznych kompetencji praktykanta (w tym umiejętności kierowania zespołem klasowym, diagnozy indywidualnej, planowania działań wychowawczych, współpracy z nauczycielami, rodzicami itp.) postrzegamy, jako duży mankament w kształceniu pedagogicznym nauczycieli.

Projekty realizowane są w 3 fazach:

- Faza I – w ramach zajęć z *Pedagogiki* studenci przygotowują i przeprowadzają w grupie (według wcześniej przygotowanego i zatwierdzonego scenariusza) zajęcia wprowadzające na temat realizowanego przez nich projektu oraz wspólnie z kolegami przygotowują narzędzia badawcze, które wykorzystają podczas pobytu na praktykach.
- Faza II – podczas praktyk studenci na terenie szkoły prowadzą badania i realizują zadania związane z wykonaniem kolejnego etapu pracy nad projektem.
- Faza III – prezentacja projektów w ramach przedmiotu uzupełniającego „*Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela*”.

Do realizacji przewidzianych na praktykach zadań oraz przygotowania dokumentacji studenci zostaną przygotowani podczas zajęć z *Pedagogiki* (omówienie metody projektu, portfolio, opis zdarzenia – sytuacji problemowej, prowadzenia dziennika obserwacji itp.).

Studenci przed zakończeniem zajęć z *Pedagogiki*, przed praktykami zobowiązani przedstawić do konsultacji szczegółowy plan realizacji projektu na praktykach. Także podczas praktyk powinni konsultować swoje prace i pojawiające się problemy drogą internetową z odpowiednimi pracownikami Zespołu Pedagogów CEN UW.

Planowane jest ponadto wrześnie spotkanie studentów różnych grup, pracujących nad tymi samymi tematami projektów, w celu zainicjowania pracy w grupach eksperckich i przygotowania prezentacji, które odbędą się w ramach Przedmiotu uzupełniającego „*Psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczyciela*”. Wymiana doświadczeń w grupach ma pomóc studentom wyjść poza zdobyte na praktyce doświadczenia i pomóc w uzyskaniu szerszego obrazu polskiej szkoły.³¹

6.6. Organizacja pracy studenta po praktykach pedagogicznych

Po praktykach pedagogicznych ciągłych studenci uczestniczą w zajęciach przedmiotu uzupełniającego „*Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela*”. Część zajęć z tego przedmiotu (30 godzin) jest poświęcona na omówienie realizacji zadań z zakresu pedagogiki, a część (15 godzin) na omówienie realizacji zadań z zakresu psychologii.

Na zajęcia z przedmiotu uzupełniającego student przynosi własne *Portfolio praktykanta* (wraz z kompletem dokumentacji) oraz materiały niezbędne do przygotowania analizy przypadku. Podczas tych zajęć nastąpi:

- omówienie jego doświadczeń związanych z pobytem w szkole (refleksje zawarte w *Dzienniczku Doświadczeń*) i samoocena samodzielnie przeprowadzonych lekcji i zajęć pozalekcyjnych,

³¹ Studenci najczęściej odbywają praktyki ciągle w miejscu zamieszkania.

- przedstawienie zdarzenia – sytuacji problemowej, której doświadczył (lub którą zaobserwował) podczas praktyk pedagogicznych,³²
- prezentacja realizowanego projektu studenckiego,
- analiza, wypełnionego przez opiekuna praktyk w szkole, arkusza obserwacji *Kompetencji nauczycielskich praktykanta*;
- zaplanowanie obszarów dalszego rozwoju zawodowego studenta,
- omówienie zebranych podczas praktyk materiałów na temat ucznia trudnego oraz przygotowanie analizy przypadku tego ucznia.

6.7. Działania wspomagające studenta w toku praktyk

Aby pomagać studentom w realizacji przewidzianych zadań chcemy zorganizować sprawny system konsultacji, umożliwiający łatwy kontakt z wykładowcami i opiekunami praktyk (m.in. drogą internetową).

Zamierzamy w związku z tym uruchomić na serwerze CEN UWr. stronę internetową umożliwiającą studentom wzajemny kontakt i wymianę doświadczeń, dyskusję nad pojawiającymi się na praktykach problemami (forum dyskusyjne *Student na praktykach – teoria i rzeczywistość*). Chcemy wykorzystać pojawiające się tu zapisy refleksji i doświadczeń studentów w dalszych badaniach nad kształceniem nauczycieli w CEN UWr.

W ramach współpracy ze szkołami przewidujemy dwa 4-godzinne spotkania organizacyjno-informacyjne z opiekunami praktyk w szkołach:

- pierwsze – przed rozpoczęciem praktyk (termin czerwcowy) – służące omówieniu koncepcji kształcenia studentów i zadań, które studenci będą wykonywali na praktykach pedagogicznych w szkole
- drugie – po zakończeniu praktyk – poświęcone omówieniu praktyk studenckich i zebranie uwag dotyczących przygotowania studentów do pracy nauczyciela

Postulujemy (w miarę możliwości) rozpoczynanie praktyk już sierpniową Radą Pedagogiczną oraz realizację projektów od pierwszych dni pobytu uczniów w szkole (analiza pierwszych spotkań z nauczycielami – autoprezentacja, budowanie autorytetu, początki tworzenia form samorządności w szkole itp.)

Zarysowana powyżej koncepcja ścisłej korelacji zajęć z psychologii i pedagogiki z praktykami studenckimi – to według nas szansa realizacji „edukacji do refleksyjnej praktyki”. Ma „charakter tworzenia odpowiednich warunków i wspomagania studiowania praktyki, które umożliwia stałe przetwarzanie, ujawnianie pod wpływem doświadczeń, osobistej teorii edukacyjnej. Umożliwia ona studentom „smakowanie” realnej działalności nauczycielskiej bez ponoszenia zań pełnej odpowiedzialności. Pracując pod okiem nauczyciela-mentora mogą oni doświadczać zjawiska „stosowania wiedzy w działaniu” oraz „refleksji w działaniu”. Wykorzystując zaś różne źródła wiedzy i prowadząc dialogi z kolegami, nauczycielami, edukatorami pogłębiają „autorefleksję nad działaniem”.

³² Ciekawsze materiały i refleksje studentów zamierzamy, za zgodą autorów, publikować w planowanym do opracowania: *ABC wychowawcy klasy, ABC pracownika szkoły, ABC refleksyjnego nauczyciela, ABC lidera grupy*.

6.8. Narzędzia wspomagające realizację praktyk – „ABC praktykanta”

ABC praktykanta jest opracowaniem dla studentów realizujących praktyki pedagogiczne. Zawarto w nim procedury organizacyjne praktyk, zamieszczono szczegółowe wskazówki ułatwiające studentom prowadzenie *Teczki portfolio* oraz plan realizacji zadań z zakresu psychologii i pedagogiki. Całość opracowania zamieszczono w *Zalączniku*.

7. Doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli – plany na przyszłość

Przedstawiony model kształcenia zakłada konieczność samorozwoju wszystkich jego uczestników: studentów i nauczycieli (z ramienia uczelni i szkoły). Wszyscy musimy zrozumieć potrzebę badania sposobu pełnienia własnej roli i realizowania określonych wymagań związanych z przyjętą koncepcją kształcenia nauczycieli.

Dlatego rozważamy ponadto utworzenie w CEN UW. Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla nauczycieli i studentów specjalizacji /specjalności nauczycielskich, w celu:

- zorganizowania systematycznego doradztwa psychologicznego, pedagogicznego i zawodowego (m.in. rozpoznawanie preferencji w trafnym doborze zawodu, określanie kierunków rozwoju osobistego itp.),
- organizowania warsztatów wspierających rozwój zawodowy nauczycieli (m.in. z zakresu komunikacji interpersonalnej, relaksacji itp.),
- tworzenia (w miarę potrzeb) grup wsparcia dla nauczycieli (studentów-praktykantów).

Chcemy w ten sposób promować styl pracy nauczyciela oparty o system konsultacji zawodowych, podejmowanie działań dla samorozwoju (w tym zapobieganie wypaleniu zawodowemu).

Zmiany w standardach kształcenia nauczycieli, pozwalające na realizację zadań kształcenia pedagogicznego podczas praktyk studenckich, kierują naszą uwagę także w stronę szkoły - miejsca cennych doświadczeń praktykantów i budowania ich samowiedzy pedagogicznej. Dlatego obecnie kontynuujemy, rozpoczętą w zeszłym roku, współpracę z CODN przy przygotowaniu szkolenia dla opiekunów praktyk pedagogicznych w szkołach. Efektem tych działań (opartych o diagnozę oczekiwań i problemów tej grupy nauczycieli) ma być wspieranie samorozwoju nauczycieli w pełnieniu funkcji opiekunów studentów oraz doskonalenie współpracy uczelni i szkoły.

Aby monitorować zmiany w polskiej szkole i pojawiające się tam problemy włączamy studentów w realizację wspomnianych już projektów badawczych. Zebrane w ten sposób i opracowywane systematycznie materiały, pomogą w dokonywaniu bieżącej diagnozy i kierunku zmian polskiej szkoły. Chcielibyśmy także rozpocząć badania nad adaptacją zawodową naszych studentów, służące doskonaleniu przyjętej koncepcji kształcenia i organizowania praktyk studenckich.

Rozpoczęliśmy również systematyczne badania motywacji studentów do wyboru zawodu nauczyciela na początku zajęć specjalizacji nauczycielskiej oraz śledzenie dynamiki rozwoju motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela.

To monitorowanie zmian będzie dostarczać informacji o efektywności naszego modelu kształcenia.

Na poziomie uczelni pracujemy nad zintegrowaniem kształcenia psychologiczno-pedagogicznego z kształceniem metodycznym studentów. Zmiana standardów w kształceniu nauczycieli pozwala nie tylko sensownie zorganizować przebieg takiego kształcenia. W rzeczywistości zmiany pociągają za sobą konieczność nawiązania ścisłej współpracy w obrębie uczelni (psycholodzy, pedagodzy i metodycy) oraz uczelni ze szkołami. Konieczne staje się zrozumienie wzajemnych oczekiwań i ról w kształceniu młodych nauczycieli. Pojawiają się pytania o możliwość wzajemnego wspierania się w pracy i urzeczywistniania przyjętej koncepcji pracy ze studentem. Dlatego podejmujemy działania w kierunku rozwijania współpracy wszystkich osób zaangażowanych na uczelni w przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela. Chcielibyśmy jednocześnie integrować środowisko studentów, nauczycieli i pracowników uczelni poprzez wspólne seminaria, wymianę doświadczeń, umożliwienie rozmowy „międzypokoleniowej” np. w internetowym forum dyskusyjnym *Student na praktykach – teoria i rzeczywistość* (nauczyciele, metodycy w roli ekspertów). Organizujemy także stale różnorodne formy doskonalenia skierowane do czynnych nauczycieli w postaci studiów podyplomowych i kursów, realizowanych stacjonarnie oraz w postaci kształcenia na odległość.

Nasze doświadczenie w pracy ze studentami i nauczycielami oraz przeprowadzone wstępne badania pozwalają dokonać jedynie wstępnej diagnozy rzeczywistości edukacyjnej, w której uczestniczymy, jako nauczyciele akademicy. Dlatego, rozwijając przedstawione założenia przyjętego modelu kształcenia kierujemy nasze zaproszenie do współpracy i wymiany doświadczeń do wszystkich osób zaangażowanych w kształcenie przyszłej kadry nauczycieli.

Bibliografia

- Arends R.I. (1998). *Sztuka nauczania* (fragment dot. Poziomów rozwoju zawodowego nauczyciela). Warszawa: WSiP, s. 49.
- Badziąg K., Knapiński K. (1986). *Badanie stanu zawodowego przygotowania nauczycieli fizyki*. [W:] *Materiały z międzynarodowej konferencji „Problemy kształcenia nauczycieli fizyki”*. Opole-Niwki 3-5.06.1986 r., Opole.
- Barnes D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Bednarczyk-Smolińska D., *Rola nauczyciela-wychowawcy w działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły*. „Edukacja” 1/1987.
- Biskup-Nowak M., Brańka Z. (1988). *Komunikat z badań nad przygotowaniem nauczycieli do zawodu przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety*. [W:] R. Kucha, M. Ochmański (red.). *Kultura pedagogiczna kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lublin.
- Błasiak W. (1990). *Wyniki badań sondażowych nad zainteresowaniem uczniów fizyką*. [W:] Acta Univ. Vratislav. No 1295, red. A. Krajna, Z. Mazur. Wrocław: Wyd. UW.
- Botkin J.W., Elmandjra M.E., Malitza M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zawrzeć „lukę ludzką”?* Warszawa: PWN.

- Bruner J.S. (1978). *Poza dostarczone informacja. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN.
- Cizkowicz K. (1986). *Poglądy dydaktyczne i umiejętności dydaktyczne nauczycieli fizyki w świetle badań ankietowych*. [W:] „Problemy kształcenia nauczycieli fizyki. Materiały z międzynarodowej konferencji. Opole-Niwki 3-5.06.1986 r.” Opole: Wyd. WSP.
- Czownicka A., Zalewska M. (1988b). *Więź emocjonalna dziecka z matką jako przedmiot diagnozy klinicznej*. [W:] Pod red. M. Kościelskiej. *Studia z psychologii klinicznej dziecka*. Warszawa: WSiP, 63-94.
- Czownicka A., Zalewska M. (1988a). *O obserwacji psychologicznej dziecka – zasady wnioskowania diagnostycznego*. [W:] Pod red. M. Kościelskiej. *Studia z psychologii klinicznej dziecka*. Warszawa: WSiP, 33-48.
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci*. Warszawa: PWN.
- Dylak S. (2000a). *Konstruktoryzm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*. Numer specjalny, s.15-33.
- Dylak S. (2000b). *Nauczyciel konstruktorysta w klasie szkolnej*. *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*. Nr 1, s.19-28.
- Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna* (2002). Red. K. Sujak-Lesz. Warszawa: Wyd. CODN.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F. (2000). *Style nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Fish D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: CODN.
- Gilly M. (1987). *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa: WSiP.
- Gocłowska B. (1986). *Kształcenie przyszłych nauczycieli fizyki w systemie uniwersyteckim w zakresie pedagogiki*. *Lublin (maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III. 30, temat VI. 2)*.
- Gołębiak B.D. (red.) (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Gołębiak D. (1995). *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki. (Uniwersytecki model kształcenia nauczycieli)*. *Studia Edukacyjne* Nr 1.
- Hegel G.W. (1984). *Filozofia i inne dziedziny ducha*. [W:] Z. Kuderowicz, *Hegel i jego uczniowie*. Warszawa: PWN.
- Jakubowicz S. (1986). *Doskonalenia spójności interpretacyjnych i realizacyjnych kompetencji nauczycieli fizyki*. *Wrocław (maszynopis pracy wykonanej w RPBP III. 30, temat VI. 4.1.)*
- Jerzak J. (1988). *Kształcenie psychologiczne nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Jurkowski A. (1986). *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Kawecki J. (1996). *Etnografia i szkoła. Metody badań edukacyjnych*. Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konarzewski K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: WSiP.
- Kosyrz Z. (1992). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: PTHT.
- Kościelska M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Krajna A. (1987). *Problematyka kultury w nauczaniu fizyki*. *Wrocław (maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III. 30, temat VI. 2)*.
- Kruszewski K. (1988). *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*. Warszawa: PWN.
- Kruszewski K. (1985). *Poza pierścieniem zasad nauczania, „Edukacja” 1*.
- Kruszewski K. (1987). *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kuligowska K. (1988). *Misja pedagogiki (jako przedmiotu w planie studiów) w przygotowaniu studentów do zawodu nauczyciela*. [W:] R. Kuccha, M. Ochmański (red.). *Kultura pedagogiczna kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lublin.

- Kupisiewicz Cz. (1973) *O efektywności nauczania problemowego. Z badań nad metodami nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych*. Warszawa.
- Kwaśnica R. (1984). *Perspektywa aksjologiczna kształcenia a proponowany uczniowi sposób rozumienia rzeczywistości*. „Edukacja” 3.
- Kwiatkowska H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2002). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2. Warszawa: WSiP.
- Lewowicki T. (1986). *Zagadnienie doboru treści kształcenia a model nauczyciela* (referat wygłoszony na konferencji „Problemy kształcenia nauczycieli fizyki”, Opole-Niwki 3-5. 06.1986).
- Łaszczuk J. (1985). *Metoda nauczania metaforycznego*. „Edukacja” 1.
- Małkiewicz E. (2000). *Analiza przypadku – diagnoza indywidualna problemu dziecka*. [W:] *Metody jakościowe w psychologii*. Pod red. M. Straś-Romanowskiej. „Prace Psychologiczne LIIP”. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Mizerek H. (1995). *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*. [W:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski. Łódź-Kraków: Impuls.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Niemierko B. (1988). *Cele i wyniki kształcenia. Eksperymentalny podręcznik dydaktyki dla kierunków nauczycielskich wyższych uczelni* (fragmenty). Bydgoszcz.
- Okoń W. (1988). *Treść edukacji nauczycielskiej*. „Edukacja” 3.
- Olechnowicz H. (1995). *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: PWN.
- Olechnowicz H. (1999). *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku*. Warszawa: WSiP.
- Opowieści terapeutów*. (1997). Pod red. H. Olechnowicz. Warszawa: WSiP.
- Pearson A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Piaget J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Piątek Z. (1980). *Niektóre aspekty ewolucji języka*. [W:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, Wrocław: PWN.
- Pilkiewicz M., Stupczewska B. (1984). *Psychologia w kształceniu nauczycieli*. „Rodzina i Szkoła” 2.
- Płocińska M., Rylke H. (2002). *Czas współpracy i czas zmian*. Warszawa: WSiP.
- Program nauczania pedagogiki dla wszystkich kierunków jednolitych magisterskich studiów stacjonarnych (...) (wariant I)*. (1985). Warszawa.
- Program nauczania pedagogiki dla wszystkich kierunków jednolitych magisterskich studiów stacjonarnych (...) (wariant II)*. (1985). Warszawa.
- Raubacha K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wyd. UMK.
- Reuttowa B. (1985). *Dziecko w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Rosalska M., Zamorska B. (2002). *Konstruktivistyczna koncepcja uczenia się*. [W:] *Uczenie metoda projektów*. Pod red. B.D. Gołębiak. Warszawa: WSiP, s. 82-85.
- Roth J. (1994). *Z problematyki kształcenia i dokształcania nauczycieli lub rozważania nad (samo)doświadczeniem*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Łódź.
- Ryk L. (1985). *O postulacie upodobnienia procesu uczenia się do procesu badania naukowego*. [W:] *Materiały z Ogólnopolskiej Sesji „Wybrane problemy dydaktyki fizyki” Biecz 28.09.-1.10.1983*. Rzeszów.
- Ryk L., Sujak-Lesz K., Krajna A. (1996). *Zintegrowany program kształcenia kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli fizyki na studiach licencjackich w Uniwersytecie Wrocławskim*. Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Schon D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco.

- Sęk H. (2001). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – przyczyny, uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. [W:] *Psychologia rozwiązywania problemów szkolnych*. Pod red. J. Miluskiej. Poznań: wydawnictwo Bonami. S.271-287
- Skórny Z. (1989). *Teorie psychologiczne oraz ich przydatność w działalności wychowawczej*. „Edukacja” 1.
- Stachórska D. (z zespołem). (1983). *Raport z badań podręcznika fizyki*. [W:] B. Koszewska (red.), *Wybrane problemy z badań podręczników eksperymentalnych dla uczniów kl. VI (na podstawie raportów z badań wdrożeniowych)*. Warszawa: IKN.
- Stachórska D. (1981). *Prace J. Piageta a nauczanie fizyki*. „Fizyka w Szkole” 3.
- Stępniewski I. (1989). *Synteza roczna wyników uzyskanych w grupie tematycznej VI w roku 1988*. [W:] B. Niemierko (red.). *Unowocześnianie procesu dydaktycznego – model dydaktyk szczegółowych*; RPBP III.30. T. III. cz. I; Materiały i opracowania z roku 1988. Bydgoszcz: WSP.
- Straś-Romanowska M., Sujak Z. (1988). *Bariery w asymilacji wiedzy psychologicznej*. Wrocław (maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III.30, temat VI. 2).
- Suchodolski B. (1980). *Pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Sujak Z., Straś-Romanowska M. (1986). *Psychologiczne kształcenie nauczycieli fizyki*. Wrocław (maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III.30, temat VI. 2).
- Sujak-Lesz K., Krajna A. (1990). *Integracja kształcenia przyszłych nauczycieli fizyki w zakresie psychologii, pedagogiki i dydaktyki fizyki*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Sujak-Lesz K., Krajna A. (1988). *Integracja treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli fizyki (na poziomie studiów uniwersyteckich) – wstępna analiza problemów*. „Edukacja” 1.
- Sujak-Lesz K., Ryk L., Krajna A. (1997). *Kształtowanie umiejętności nauczycielskich poprzez (samo)doświadczenie*. Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Sujak-Lesz K. (1982). *Relacje między wiedzą pozaszkolną a wiedzą szkolną z zakresu fizyki na przykładzie hydrostatyki (rozprawa doktorska)*. Wrocław (maszynopis).
- Sujak-Lesz K. (1989). *Sekwencyjna struktura międzyprzedmiotowa z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki fizyki – zaproszenie do dyskusji*. [W:] *Materiały Ogólnopolskiej Sesji „Wybrane problemy dydaktyki fizyki” Biecz 14-19.10.1987*. Warszawa: IKN.
- Szewczuk W. (1982). *Psychologia w służbie życia*. Warszawa.
- Szkoła, jako ucząca się organizacja* (2003). Red. D. Elsner. Chorzów: Mentor.
- Szydłowski H. (1985). *Kształcenie nauczycieli fizyki*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 2.
- Śniadek B. (1997). *Konstruktywistyczne podejście do nauczania o świetle i jego właściwościach*. [W:] *Przyroda, badania, język*. Pod red. S. Dylaka. Warszawa: CODN, s. 43-57.
- Tichomirow O.K. (1976). *Struktura czynności myślenia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Tiller T. (1999). *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczyciela*. Chorzów: Mentor.
- Tokar D., Pędzisz B., *Zintegrowany program dydaktyki fizyki na studiach nauczycielskich*. Opole 1986 (maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III. 30, temat VI. 2).
- Wasyłkowska K., Szymańska B. (1988). *Zasadność zapotrzebowania studentów uniwersytetu na wiedza pedagogiczną w świetle wypowiedzi młodzieży akademickiej*. [W:] R. Kucha, M. Ochmański, *Kultura pedagogiczna kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lublin: UMCS.
- Weil S. (1985). *Myśli*. Warszawa: PWN.
- Wittgenstein L. (1972). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1965). *Odbiór treści w procesie uczenia się*. Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z. (1978). *Refleksje na temat efektów kształcenia*. „Psychologia Wychowawcza” 4.
- Wosiński M. (1985). *Psychologiczne kształcenie nauczycieli problemem otwartym*. „Psychologia Wychowawcza” 3.