

Maciej Fic<sup>1</sup>

## Rola praktyk pedagogicznych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii (i społeczeństwa) w opinii studentów oraz nauczycieli – opiekunów praktyk

Praktyki, odbywane przez studentów w szkołach, stanowią niezbędny i bezwarunkowo konieczny element procesu kształcenia przyszłych nauczycieli<sup>2</sup>. Są okazją do konfrontowania teorii uzyskiwanej w wyniku uczestnictwa w zajęciach akademickich oraz samokształcenia z praktyką. Ich roli i znaczeniu poświęcono już w literaturze przedmiotu wiele miejsca<sup>3</sup>. W niniejszej publikacji autor chciałby jednak przedstawić (wybrane i uogólnione) wrażenia studentów i opiekunów praktyk, uzyskane dzięki sporządzonym przez nich pracom opisowo-analitycznym podsumowującym obserwacje wynoszone z praktyk pedagogicznych<sup>4</sup>.

Zarówno oceny jak i refleksje należy uznać za istotne przede wszystkim dlatego, iż są najlepszym przejawem analizy dwóch w wielu elementach odmiennych, choć zależnych obszarów edukacji: obszaru prawno-organizacyjnego i programowych podstaw funkcjonowania szkolnej edukacji oraz obszaru praktycznego wprowadzania zawartych tam haseł, celów, osiągnięć, standardów wymagań etc.<sup>5</sup>. Ponadto, ukazują one sposób postrzegania przez „obie strony” – tych, którzy dzięki praktykom mieli nabywać nową wiedzę i umiejętności, oraz tych, którzy ją przekazywali, dzieląc się swoim doświadczeniem, wiedzą i umiejętnościami.

Wrażenia studentów odnosiły się do wielu różnorodnych obszarów, spośród których zasygnalizowane zostaną ich zdaniem najistotniejsze. Podsumowując je, można przyjąć, że rola praktyk pedagogicznych sprowadza się do trzech podstawowych „płaszczyzn”:

- Weryfikowania posiadanej przez nich wiedzy teoretycznej i tworzenia przez studentów własnego „warsztatu”;
- „Odkrywania” szkolnej rzeczywistości z perspektywy uczącego;
- Wpływu praktyk na podjęcie decyzji odnośnie własnej przydatności do zawodu.

---

<sup>1</sup> Maciej Fic, dr – Instytut Historii Uniwersytetu Śląskiego.

<sup>2</sup> Por. H. Konopka, M. Liedtke, M. Ocytko, A. Pasko, *Jak uczyć historii w zreformowanej szkole? Praktyczny przewodnik dla przyszłych nauczycieli*, Białystok 2003, s. 71.

<sup>3</sup> Patrz np. *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998, *Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1976.

<sup>4</sup> Wrażenia studentów historii studiów stacjonarnych Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i ich nauczycieli-opiekunów dotyczą zarówno praktyk śródrocznych (obejmujących hospitacje i prowadzenie kilku zajęć w tzw. szkołach ćwiczeń przez studentów przed rozpoczęciem „właściwej” praktyki), jak i praktyk ciągłych, realizowanych na II lub III i IV etapie edukacyjnym.

<sup>5</sup> Por. W. Górczyński, *Szkolna edukacja historyczna w opiniach studentów*, [w:] *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red. B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004, s. 93.

W pierwszej grupie uwagę studentów zwróciły elementy dotyczące sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami. Studenci utwierdzili się (poprzez praktyczną obserwację) w potrzebie zwracania szczególnej uwagi na sposób zadawania pytań (a w konsekwencji otrzymywania odpowiedzi). Jako błędne wskazywali pytania rzucone „w salę” – bez wskazywania konkretnego odbiorcy. Jak wyjaśniali, efekt takich działań nauczycieli sprowadzał się najczęściej do prowadzenia rozmów z tą samą, nieznaczną liczbą uczniów. Jeszcze gorzej oceniano sytuacje, gdy uczący wskazywali odbiorcę, ale jedynie w celu zdyscyplinowania podopiecznych. Zwracali uwagę na popełnianie przez opiekunów kardynalnego błędu – zwracanie się do ucznia przy założeniu, iż pytany nie usłyszał polecenia, nie może więc go wykonać, zamiast ponowienia pytania, by umożliwić udzielenie odpowiedzi<sup>6</sup>.

W wypowiedziach dużo miejsca poświęcano sposobom formułowania pytań i poleceń – praktykanci dostrzegali, że źle sformułowane polecenia często niosły z sobą różnorakie niebezpieczeństwa. Zadawane pytania nie były więc albo ściste (zakładające tylko jedną odpowiedź), zwięzłe (pozbawione zbędnych elementów), jasne (nie mogą być to pytania typu „co wiesz o...? czy „co to było”), prawidłowe (zbudowane poprawnie gramatycznie), celowe (służące osiągnięciu konkretnych celów) oraz dostosowane do możliwości poznawczych uczniów (nie powinny być to pytania rozstrzygnięcia, zaczynające się od „czy”, ani pytania wieloznaczne, rozpoczynające się od słów „co to jest”)<sup>7</sup>. Studenci podawali wiele przykładów pytań tego typu (np.: na pytanie nauczyciela „co zdobyli” uczeń odpowiedział „wszystko” - taka odpowiedź nie była z pewnością zaplanowana przez uczącego). Zwracali także uwagę na potrzebę stosowania czasowników operacyjnych wraz z precyzyjnie sformułowanym pytaniem („podaj imię i nazwisko” zamiast „jak się nazywał”).

Dostrzegali, że na sposób mówienia i komunikowania się wpływa nie tylko treść, ale i forma przekazu. W opisach pojawiają się informacje o nauczycielskich monologach wygłaszanych w trakcie spoglądania w okno, o stosowaniu zbyt trudnego słownictwa (wskazywano np. nagromadzenie podczas jednej jednostki lekcyjnej w klasie gimnazjalnej takich sformułowań: koniunkturalne, zespolenie, zneutralizowany). Studenci zauważali, że monolog nauczyciela rodził przewidywalne konsekwencje – nudę i „gadulstwo” uczniowskie, wykluczające inną, pożądaną aktywność. Krytykowano również ograniczanie uczniów „wybijających się”, których wiedza często stawała się „niewygodna” zarówno dla opiekunów jak i dla studentów (tak jak w przypadku opisywanej osoby, która przedstawiła dokładne dane odnośnie zagadnień z zakresu II wojny światowej prosząc uczącego o weryfikację, a w odpowiedzi uzyskała jedynie lakoniczne potwierdzenie typu „uhm”). Były jednak i głosy popierające tego typu działania („można było podpatrzyć, jak wybrnąć z niezręcznych sytuacji, jakie stosować metody, by uczniowie >nie wchodzili nam na głowę<”).

<sup>6</sup> Por. J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998, s. 137.

<sup>7</sup> Por. A. Paner, M. Kosznicki, *Metody wprowadzania, utrwalania i kontroli nowego materiału na lekcjach historii*, Gdańsk 1998, s. 25-26; M. Węglińska, *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Kraków 1998, s. 23-26.

Podając problem udzielania przez uczniów odpowiedzi (poza wskazywaniem osób) zwracali uwagę na potrzebę mobilizowania ich do udzielania głośnej odpowiedzi. Proponowali nawet, by wprowadzać w tym celu różnego rodzaju zabawy (np. osoba siedząca w ostatniej ławce miałaby powtarzać to co mówiła osoba z pierwszej). Ważne miejsce zdaniem respondentów zajmuje także sposób komunikacji – nawiązanie życzliwego kontaktu między uczącym i uczniami, odgrywający (co wyraźnie dostrzegli) istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania.

Dużo miejsca w opiniach zajmował opis stosowania różnorodnych źródeł informacji oraz nowych metod, technik i strategii dydaktycznych. Studenci dostrzegali zalety stosowania podstawowego środka dydaktycznego – tablicy. Jak napisał jeden z nich, o potrzebie zapisywania tematu przekonał się już podczas jednej z pierwszych lekcji w gimnazjum, gdy w przeciągu pięciu minut po rozpoczęciu zajęć, kolejny, piąty spóźniający się uczeń poprosił o powtórzenie tematu, skutecznie i systematycznie wytrącając prowadzącego z toku rozważań. Oceniali, że odnotowywanie na tablicy najważniejszych pojęć, dat czy schematów stwarza szansę uczniom „słabszym”, którzy mogą dzięki temu nadążyć i nie zwiększa się w zespole klasowym „zróznicowanie”. Omawiając pracę w grupach zwracano uwagę na ważne kwestie – doprecyzowanie czasu na wykonanie zadań, sprawdzanie dokonań grup już w trakcie (stwierdzali, że istnieje dzięki temu możliwość naprowadzania uczniów) oraz wskazywanie osób do udzielania odpowiedzi. Znaczna liczba studentów zauważyła, iż „nowoczesna” dydaktyka historii sprowadza się do przekazywania dużej ilości informacji o procesach historycznych, ćwiczenia różnorodnych umiejętności i ograniczania faktografii. Pozytywnie oceniali także działania, prowadzące do zróżnicowania pracy z uczniami „słabymi” i „zdolnymi”. Wskazując na zaobserwowane przez siebie zalety pracy opiekunów praktyk odnotowywali też np. możliwość poznania w praktyce realizacji standardów wymagań egzaminacyjnych (w przypadku praktyk w szkołach ponadgimnazjalnych).

Wśród pozytywnych aspektów zajęć prowadzonych przez studentów nauczyciele wskazywali przede wszystkim wykorzystywanie nowych metod i technik nauczania-uczenia się. Z przytoczonych opinii wynika bowiem, że ten element na dzień dzisiejszy lepiej jest znany (i częściej wprowadzany) przez przyszłych adeptów niż ich starszych kolegów. Przywoływali także stosowanie przez podopiecznych zasad kształcenia<sup>8</sup> (wskazywano np. kierowane do uczniów przez praktykantów sformułowania typu: „gdybyś była szlachcianką”), właściwy życzliwy stosunek do uczniów (mobilizowanie do zgłaszania, życzliwe zagajenia typu: „na pewno dacie radę”<sup>9</sup>), ciekawe pomysły na realizację „starych tematów”, możliwość uaktualnienia wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz „mobilizację do uporządkowania” swego nauczycielskiego warsztatu. Wśród najczęstszych mankamentów wymieniano trudności z dostosowaniem sposobu i treści przekazu do możliwości poznawczych ucznia (wskazywano np. na stosowanie w trakcie kilkuminutowego wykładu zbyt wielu określeń synonimicznych – ziemie, województwa, prowincje – utrudniających gimnazjalistom czytelny odbiór informacji). Zauważano także

<sup>8</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 111-132.

<sup>9</sup> Por. zasadę przyjemności (ujęcie Davisa, Aleksandra i Yelon’a). W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 51.

chaotyczność związana z pracą ze źródłami informacji (studenci nie przekazywali uczniom precyzyjnych informacji o umieszczeniu map, diagramów w podręczniku, nie podawali również ich tytułu – a tym samym znacznie utrudniali możliwość odnalezienia i wykorzystania tychże przez uczniów w sposób zaplanowany).

Drugi z elementów zauważonych przez studentów (i odnotowywany przez nauczycieli-opiekunów) to „odkrywanie” szkolnej rzeczywistości. Proces ten, rozpoczynający się już wraz z wejściem do pokoju nauczycielskiego, obejmuje zapoznanie się z „nielekcyjną” działalnością nauczyciela-wychowawcy. Właściwe wypełnienie dziennika (okazuje się, że studentom trudność sprawia już sprawdzanie obecności), zapoznanie się z arkuszami ocen, księgą protokołów rady pedagogicznej, pełnienie dyżurów międzylekcyjnych, wgląd w sporządzane przez nauczycieli plany wynikowe oraz programy wychowawcze, zapoznanie się z wewnątrzszkolną dokumentacją (WSO, WSW, Regulaminem Rady Pedagogicznej) i wiele innych działań powodują, że adept zawodu nauczycielskiego zyskuje zupełnie nową perspektywę postrzegania wybranej przez siebie profesji. Przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych, pomoc w organizowaniu szkolnych uroczystości czy udział w posiedzeniach i spotkaniach (konferencje rady, spotkania Samorządu Uczniowskiego) dają mu także szansę realnej oceny 18 godzinnego pensum, tak często przywoływanego w mediach jako przykład nikłego nakładu pracy nauczycieli.

Ostatnia, ważna z punktu widzenia społeczności akademickiej problematyka wypowiedzi, związana była z wpływem praktyk na podjęcie przez studentów decyzji odnośnie własnej przydatności do zawodu. Dzięki codziennym kontaktom szkolnym mogli sprawdzić swoje predyspozycje, skonfrontować z własnymi wyobrażeniami aktualny stan przygotowania. W wielu wypowiedziach respondenci zwracali uwagę na fakt, że praktyki były zwieńczeniem rozważań nt. wyboru dalszej drogi. Oczywiście opinie były zróżnicowane: część utwierdziła się w przekonaniu o poszukiwaniu nowej profesji (ostatecznie zniechęciła do pracy w szkole), pozostali zaś doprecyzowali swoją wizję szkoły – podstawowej, gimnazjalnej lub ponadgimnazjalnej, odnajdując często nieznanne uprzednio zainteresowania (np. działalnością wychowawczą). Niemal zawsze jednak twierdzili, że właśnie pobyt na praktykach pomógł im w dokonaniu wyboru<sup>10</sup>.

Pytani o znaczenie i rolę praktyk pedagogicznych studenci wskazywali na dostrzeżenie pozycji nauczyciela, „który musi dobrze przygotować się do zajęć, by zdobyć sobie zaufanie zarówno kolegów w pracy, jak i samych uczniów”. Stwierdzali ponadto, iż praktyki przygotowują „początkujących, trochę speszonych nauczycieli pod względem psychicznym”, „pomagają zrozumieć różne koncepcje prowadzenia zajęć”, pozwalają „unaocznic studentom, jak trudnego zadania zamierzają się podjąć w przyszłości” czy „przydają się do wyrobienia pewnego modelu zachowań i postępowania, stosowanego wobec uczniów”. Jednomyślnie wszyscy praktykanci wskazywali ponadto na przywoływaną już możliwość konfrontowania akademickiej teorii i szkolnej praktyki.

---

<sup>10</sup> Por. K. Stachura, *Niektóre problemy ciągłych praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli historii na przykładzie WSP w Zielonej Górze*, [w:] *Praktyczne kształcenie...*, s. 142.

Konstatując rozważania, studenci częściej krytykowali niż chwalili, opiekunowie zaś odwrotnie: częściej dostrzegali zalety niż wady podopiecznych. Oznaczać może to kolejny argument na potwierdzenie tezy o zmierzchu autorytetów, problemy studentów z odnalezieniem własnych „mistrzów” lub ich zbyt wysokie wymagania i oczekiwania. Z drugiej strony dla opiekunów, uczących często już co najmniej kilkanaście lat, wiele elementów proponowanych przez studentów jest nowych i ciekawych (np. operacjonalizacja celów, aktywne metody i techniki nauczania-uczenia się). Okazuje się więc, że w konfrontacji doświadczenia i młodości trudno jest dziś jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: czy dzięki praktykom pedagogicznym studenci uczą się podpatrując wzorce, czy jedynie (a może aż?) uczą się unikania błędów. Ważne jednak, że w efekcie spędzenia kilku tygodni w szkolnych murach studenci są w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie: czy to jest moje miejsce w życiu?, potrafią także inaczej, pełniej spoglądać na placówki edukacyjne, zdając sobie sprawę zarówno z zalet jak i niebezpieczeństw, na które mogą być wkrótce narażeni.

