

# Opinie o przebiegu praktyki studenckiej jako źródło informacji o kompetencjach przyszłych nauczycieli

MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA, MILENA KACZMARCZYK

Katedra Wczesnej Edukacji Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie\*

W artykule zaprezentowano wyniki badań, których celem było rozpoznanie oczekiwań wobec kandydatów na nauczycieli, ujawnianych w opiniach na temat przebiegu ich praktyki. Dokonano analizy opinii formulowanych przez nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, aby wyłonić oczekiwane przez nich cechy i kompetencje niezbędne do pracy w zawodzie oraz ustalić, na ile opinie mogą pełnić rolę informacji zwrotnej o przygotowaniu studenta do pracy w zawodzie nauczyciela. Wyniki pokazują, że dla opiekunów praktyki najważniejsze u studentów są kompetencje metodyczne, a następnie komunikacyjne i informacyjne, zaś cenione cechy osobowe to m.in. rzetelność, punktualność, obowiązkowość, serdeczność, opanowanie i spokój. Stwierdzono, że opinia o przebiegu praktyki nie może być wiarygodną informacją dotyczącą tego, jak kandydat na nauczyciela radzi sobie z czekającymi go w przyszłości zadaniami, ponieważ przy jej formułowaniu opiekunowie z reguły korzystają z gotowych wzorów i unikają krytycznych sądów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** praktyka pedagogiczna, opinie o przebiegu praktyki studenckiej, kształcenie nauczycieli, wczesna edukacja.

Studia pedagogiczne kształtują u studenta pewne wyobrażenie o pracy nauczyciela, formowane pod wpływem teorii naukowych, myślenia potocznego i wcześniejszych doświadczeń szkolnych. Jednak, jak wskazują badania polskie (Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016; Magda-Adamowicz, Żernik i Żuchelkowska, 2016; Suświłło, 2015) i zagraniczne (Britzman, 2003; Caires, Almeida i Vieira, 2012; Evelein, Korthagen i Brekelmans, 2008), największe znaczenie w tej kwestii może mieć praktyka, gdyż to właśnie tę formę kształcenia studenci wskazują jako najbardziej przydatną w przygotowaniu

do zawodu. Ważnym jej składnikiem, dostarczającym wzorów profesjonalizmu pedagogicznego, są obserwacje czynnych nauczycieli. Analiza ich pracy przez studentów ma, prawdopodobnie po raz pierwszy (w odniesieniu do dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych), świadomy charakter i pozwala na wyłonienie wartościowych elementów warsztatu nauczycielskiego, które chcieliby włączyć do własnej praktyki.

## Inspiracje teoretyczne – pedeutologiczne ujęcia osoby nauczyciela

Refleksja wokół pytania „co znaczy być dobrym nauczycielem” jest wcześniejsza niż powstanie pedeutologii jako nauki, sięga bowiem do początków za-

\*E-mail: malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl;  
milena.kaczmarczyk@uwm.edu.pl

interesowania zawodem nauczycielskim, a więc do czasów starożytnych. Współczesny dyskurs naukowy skoncentrowany na poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie wnosi modele profesjonalizmu nauczycielskiego rozumiane najogólniej jako charakterystyka standardów poznawczych, działaniowych i etycznych spełnianych przez reprezentantów zawodu (Kwiatkowska, 2008). Do klasyki w tym obszarze problemowym należą w Polsce prace takich autorów, jak Bogusława Dorota Gołębnik (1998), Henryka Kwiatkowska (2008) czy Henryk Mizerek (1999). Nowsze propozycje, ważne z punktu widzenia myślenia o nauczycielu i jego profesjonalizmie, o czym możemy przeczytać w retrospektywnym wstępie do książki Gołębnik i Zamorskiej (2014), obok „starych” perspektyw oglądu rozwoju profesjonalnego nauczycieli wprowadzają do dyskursu pedeutologicznego nowe paradygmaty i wątki tematyczne. Do tych „nowych” kategorii teoretycznych, ukształtowanych w wyniku studiów nad literaturą i badań empirycznych, należą na przykład: tożsamość biograficzna (Ligus, 2009), po/myślenie na nowo (Zamojski, 2010), programowe nie/przygotowanie (Gołębnik i Kwiatkowska, 2012), przywództwo partycypacyjne (Madalińska-Michalak, 2015), profesjonalność pedagogiczna (Urbaniak-Zajac, 2016), tranzyce profesjonalne nowicjuszy i uczenie się w miejscu pracy (Kędzierska, 2018).

Ze względu na charakter zebranego materiału badawczego – opinii o przebiegu praktyki studenckiej, a więc tekstów z założenia uwydatniających uznawane przez opiniodawców za ważne obszary funkcjonowania nauczyciela, dla analiz i interpretacji wyników badań prezentowanych w niniejszym artykule wykorzystano tradycyjne teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela, prezentowane przez Kwiatkowską (2008). Należą do nich: ujęcie

psychologiczne, technologiczne, humanistyczne, socjologiczne oraz ujęcie pedagogiki krytycznej.

W ujęciu psychologicznym (osobowościowym), które ma swoje źródła w teorii biologiczno-psychologicznej, fenomenologii, indywidualistycznym nurcie filozofii, etyce oraz założeniach pedagogiki nowego wychowania, zmierza się do skonstruowania sylwetki nauczyciela jako zbioru pożądanых cech osobowych. Ich opisu dokonuje się w kontekście pojęć takich jak wzór, ideał, talent pedagogiczny, powołanie. Przedstawiciele tego ujęcia w Polsce, wśród których Kwiatkowska wymienia Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana i Stefana Baley, wskazywali na pożądane cechy i zdolności nauczycieli, podkreślając jednocześnie, że miarą „talentu pedagogicznego” jest realizacyjna strona tych predyspozycji, czyli to, jaki użytek nauczyciele potrafią zrobić z tego potencjału.

Źródła ujęcia technologicznego tkwią w nauce zorientowanej pozytywistycznie, akcentującej to, co może być obiektem poznania empirycznego. Głównym pojęciem pedagogicznym w tym ujęciu są kompetencje nauczyciela i jego wąsko określone czynności zawodowe. Literatura pedeutologiczna obfituje w rozliczne propozycje kategoryzacji kompetencji nauczyciela, w których przyznaje się prymat niektórym ich typom, w zależności na przykład od zmieniających się warunków społeczno-kulturowych, w których funkcjonuje szkoła, czy właściwości podmiotów edukacji.

Ujęcie humanistyczne zawdzięcza swoją nazwę pedagogice i psychologii zorientowanej humanistycznie, z których się wywodzi. Zasadniczą kwestią w procesie kształcenia nauczycieli staje się wydobywanie ich indywidualności, zatem proces przygotowania adeptów do zawodu nie może być zunifikowany. Negatywnie

postrzega się dostarczanie przyszłym nauczycielom wspólnego doświadczenia, które redukuje szeroko rozumianą odmienność w zakresie funkcjonowania zawodowego.

W ujęciu socjologicznym akcentowane jest utożsamianie się nauczyciela z pełnioną rolą zawodową. „Normatywny przepis roli nie podlega dyskusji, jest przedmiotem wdrożeń zgodnie z nałożonymi z góry kryteriami poprawności. Zaadaptowanie się do tych norm, respektowanie ich ustaleń stwarza szansę na akceptację jednostki przez społeczeństwo i jej bezpieczne funkcjonowanie” (Kwiatkowska, 2008, s. 38). Nauczyciele, dla których ważne jest sumienne wypełnianie roli zawodowej, z reguły nie analizują krytycznie zasadności realizowanych zadań oraz celów, i nie interesują się skutkami swoich działań. Dzieje się tak dlatego, że rozumieją je jako zewnętrzne, pochodzące od innych.

Ostatnie z wymienionych przez Kwiatkowską teoretycznych ujęć osoby nauczyciela to ujęcie pedagogiki krytycznej. Kluczowym pojęciem zaproponowanym przez amerykańską radykalną myśl krytyczną reprezentowaną przez Henry'ego A. Giroux i Petera McLarena jest nauczyciel „transformatywny intelektualista”. Transformatywność wymaga pogłębio- nego namysłu nad tym, kogo się uczy, czego się uczy, jak się uczy i jakim to służy celom. Intelektualiści transformatywni nie są realizatorami zadań wynikających z teorii tworzonej zewnątrz, poza nauczycielem, lecz współtwórcami nowej teorii, będącej efektem oporu wobec zastanej wiedzy, aplikowanej w sposób bezrefleksyjny. Biorą zatem odpowiedzialność zarówno za projektowanie, jak i wdrażanie zmian w edukacji, nie tylko w wąsko rozumianym środowisku zawodowym, ale także w szerszej przestrzeni społecznej (Rutkowiak, 1995).

Studenckie wyobrażenia na temat „dobrego nauczyciela” są weryfikowane podczas praktyki śródrocznej oraz praktyki ciągłej. W pierwszym przypadku nauczyciel akademicki bywa „strażnikiem poprawności” działań zarówno studenta, jak i (w sposób niezamierzony) pracowników placówki, przez co rzeczywistość szkolna obserwowana przez praktykantów staje się nieco zafałszowana. W drugim przypadku opieka tego rodzaju jest ograniczona, a tym samym to, co widzi student, jest bliższe codzienności.

### **Założenia badawcze**

Celem badań było rozpoznanie oczekiwań wobec kandydatów na nauczycieli, ujawnianych w opiniach na temat przebiegu ich praktyki oraz ocena użyteczności opinii jako informacji zwrotnej o kompetencjach studenta ważnych w pracy nauczyciela. Dokumenty, o których mowa, sporządzane są przez nauczycieli-opiekunów ze strony placówki i zamieszczane w dziennikach praktyki. Przyjęto, zgodnie z wymogami formalnymi, że odbiorcami informacji zawartych w tych dokumentach są zarówno pracownicy akademicy, którzy oceniają studenta, jak i sami praktykanci. Wyznaczono następujące problemy badawcze:

Jakie cechy i kompetencje kandydatów na nauczycieli są eksponowane (jako najbardziej pożądane w pracy nauczyciela) przez opiekunów w opiniach o przebiegu praktyk pedagogicznych?

Jakie zapisy w opinii pełnią rolę informacji zwrotnej o przygotowaniu studenta do zawodu?

Zastosowaną w toku badań metodą była analiza dokumentów. Dane pozyskano z dzienników praktyki ciągłej w przedszkole i szkole, złożonych przez studentów pedagogiki I i II stopnia, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz wczesna edukacja. Badaniu poddano 55

opinii z praktyki w przedszkolu oraz 45 – w klasach I–III. Wykorzystane dokumenty należą do dokumentów zastanych i mają charakter formalny – na ich podstawie, zgodnie z programem studiów, dokonuje się zaliczenia praktyki pedagogicznej.

Pierwszy etap analizy obejmował jawną zawartość przekazu i miał charakter ilościowy. Temu kierunkowi działania sprzyjała powtarzalność formalnej budowy tekstu, związana głównie z wytycznymi zawartymi w instrukcji praktyk. Opinie jako dokument konstruowane były według powtarzającego się (choć nienarzuconego odgórnie) schematu: dane osobowe studenta; określenie miejsca i terminu realizacji praktyki; wskazanie na zgodność przebiegu praktyki z instrukcją; opis kompetencji studenta; propozycja oceny końcowej; podpis opiekuna. Podjęto również analizę jakościową zgromadzonego materiału, gdyż bardziej znacząca aniżeli generalizacje i uogólniające porównania wydawała się próba odkrycia przekonań i sposobów doświadczania rzeczywistości szkolnej przez nauczycieli oraz odczytania intencji, jakie towarzyszyły im podczas konstruowania badanych dokumentów. Nie bez znaczenia dla koncentracji na podejściu jakościowym pozostaje także osobisty stosunek autorek do badanego tematu, który jest efektem znajomości analizowanego obszaru wynikającej z wieloletniego pełnienia funkcji opiekunów praktyki pedagogicznej oraz doświadczenia w pracy nauczycielskiej w przedszkolu i szkole.

#### **Cechy i kompetencje kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji w opiniach praktyków**

Wyodrębnienie oczekiwanych kompetencji studentów nie sprawiało trudności, gdyż sam termin *kompetencje* pojawiał się w analizowanych tekstach lub też wyrażenia w nich użyte mieściły się w polu

znaczeniowym tego pojęcia. Wyjątkowo zasadne zatem wydawało się odwołanie do danych ilościowych. Typy kompetencji, które udało się zidentyfikować, wyróżniono, korzystając z kategorii wprowadzonych przez opiekunów praktyki. Najsilniej eksponowane w opiniach o pracy studenta są kompetencje metodyczne. Nauczycielskie ich rozumienie wymyka się jednakże znanym naukowym typologiom. Obejmuje wiedzę i umiejętności zaliczane w koncepcji Roberta Kwaśnicy (1995) do kompetencji technicznych (metodycznych i realizacyjnych); w koncepcji Hanny Hamer (1994) do specjalistycznych i dydaktycznych; w ujęciu Stanisława Dylaka (1995) do kompetencji koniecznych. Kompetencje metodyczne wyraźnie zaakcentowane zostały w 84 dokumentach, w tym w 41 użyto – w odniesieniu do przygotowanych przez studenta scenariuszy lub przeprowadzonych zajęć – sformułowania „poprawne pod względem merytorycznym i metodycznym”. Jako typowe należy potraktować także zapisy: „wykazuje kompetencje metodyczne i twórczą inicjatywę w pracy pedagogicznej”; „samodzielnie układa scenariusze, uwzględniając cele, metody, formy i środki dydaktyczne”; „lekcje prowadzono sprawnie i zgodnie z wyznaczonymi celami operacyjnymi”; „wykorzystywała w trakcie zajęć atrakcyjne pomoce dydaktyczne wykonane samodzielnie”; „proporcje między poszczególnymi etapami jednostki lekcyjnej zostały zachowane, tempo lekcji właściwe”.

Na drugim miejscu, w liczbie 30, znajdują się zapisy będące odwołaniem do kompetencji komunikacyjnych. W tej kategorii mieszczą się przede wszystkim umiejętności w zakresie porozumiewania się werbalnego: wyrazistość mowy, poprawność językowa, łatwość nawiązywania kontaktu. Charakterystyczne dla tej

części opinii były sformułowania: „posługuje się poprawną polszczyzną”; „dostosowywała słownictwo i stopień trudności wypowiedzi do poziomu uczniów”; „właściwie, jasno i wyraźnie formułowała zadania dla uczniów, przekazywała wiadomości i komunikaty, stosowała też prawidłowe nazewnictwo”<sup>1</sup>.

Ostatnią wyodrębnioną w opiniach kategorią kompetencji są kompetencje informatyczne, które zostały przywołane w 10 dokumentach. Opiekunowie praktyki doceniali umiejętność korzystania przez studentów z technologii informacyjnych w procesie dydaktycznym: „wzbogacała zajęcia prezentacjami multimedialnymi i kartami pracy”; „zajęcia były ciekawe, dynamiczne, z uwzględnieniem różnych metod nauczania i wykorzystaniem internetu”; „korzystała z tablicy multimedialnej”; „korzystała z technologii komputerowej”; „posiada kompetencje informatyczne”<sup>2</sup>.

Oddzielne miejsce zajmuje w opiniach charakterystyka studentów pod względem cech osobowych, które – w przekonaniu opiekunów praktyki – mają istotne znaczenie dla jakości pracy przedszkola/szkoły (wyodrębniono 68 zapisów tego rodzaju). Wypowiedzi reprezentatywne dla tej grupy to: „dała się poznać jako osoba solidna, zdyscyplinowana i zaangażowana w swoją pracę”; „pokazała się jako osoba kreatywna, otwarta, z wysoką kulturą osobistą”; „jest osobą spokojną, serdeczną i miłą”; „jest osobą sumienną, punktualną i cierpliwą”; „to spokojna, opanowana osoba, odpowiednio reagująca na różne problemy natury wychowawczo-opiekuńczej”.

<sup>1</sup> Takie rozumienie kompetencji komunikacyjnych ma charakter potoczny i nie należy utożsamiać go z pojęciem *kompetencje komunikacyjne nauczyciela* zaproponowanym przez R. Kwaśnicę.

<sup>2</sup> Kompetencje informatyczne można zaklasyfikować do realizacyjnych (Kwaśnica, 1995), dydaktycznych (Hamer, 1994) i koniecznych (Dylak, 1995).

### **Formalna struktura oraz znaczenie opinii jako informacji zwrotnej o przygotowaniu studenta do zawodu**

Analizując formalną zawartość opinii, można przyjąć, że zapisami o charakterze informacji zwrotnej są: spostrzeżenia dotyczące posiadanych przez studenta kompetencji i cech osobowych (przedstawionych powyżej), uwagi odnośnie do umiejętności praktykanta wymagających doskonalenia oraz propozycja oceny końcowej. Pierwszy element pojawia się we wszystkich badanych dokumentach, aczkolwiek jego objętość jest zróżnicowana – od znacznej do marginalnej (w porównaniu z innymi fragmentami tekstu). Jeżeli chodzi o uwagi krytyczne odnośnie do umiejętności praktykanta, to znalazły się one w zaledwie sześciu na sto analizowanych opiniach. Dotyczyły trudności w: pracy z grupą łączoną (dzieci 4–5-letnie); przygotowaniu i prowadzeniu zajęć matematycznych; organizacji pracy (niezachowanie proporcji między poszczególnymi etapami zajęć, wolne tempo pracy); konstruowaniu scenariuszy zajęć; kaligraficznym zapisywaniu liter na tablicy w klasie I. Trzeci element – ocena końcowa – pojawił się w niemal wszystkich dokumentach, z wyjątkiem jednego, przedstawionego na Rysunku 3. Z uwagi na niezamieszczenie skali ocen w instrukcji praktyki, sposób ich formułowania przez opiekunów nie był jednolity, jednakże nauczyciele używali wyłącznie trzech określeń stanowiących notę końcową: „celująca”, „bardzo dobra”, „wyróżniająca”. Zaledwie jedna opinia miała wydzźwięk wyraźnie negatywny (Rysunek 1.), ale nauczycielka nie zdecydowała się na sformułowanie jednoznacznie negatywnej oceny końcowej i niezaliczenie praktyki.

Chociaż można byłoby oczekiwać, iż treść opinii będą stanowiły wypowiedzi mające cechy ocen wartościujących,

Opinia opiekuna o przebiegu praktyki

Para: [redacted] odbywając praktykę w Państwowej Szkole Męskiej [redacted] zapoznała się z ogólnymi zasadami organizowania i prowadzenia pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej. Studentka miała możliwość obserwowania zajęć dydaktycznych i zabaw prowadzonych przez nauczycieli.

Studentka wykazała się stałym zaangażowaniem w przygotowania do zajęć dydaktycznych (brak konспектов) oraz inicjatywą w stosowaniu metodologicznego i metodycznego (nieudostępnienie metod de projekt i możliwości rozwijających dzieci).

Podczas prowadzenia zajęć nie realizowała kontaktu z dziećmi, nie reagowała na ich potrzeby i zachowania. Brak inicjatywy w prowadzeniu zabaw edukacyjnych i zabaw dowolnych.

Rysunek 1.

wskazujących na poziom przygotowania studenta do zawodu, to w wielu przypadkach znajdujemy informacje pełniące rolę „zapychaczy”, wprowadzane prawdopodobnie w sytuacji, gdy nauczyciel nie chce się dzielić swoimi rzeczowymi obserwacjami. Przykładem stosowania tego typu uników są zapisy odwołujące się do faktu zapoznania studenta z wybranymi aktami prawnymi ważnymi dla funkcjonowania

placówki, które pojawiły się w 91 opiniach (w tym w 55 przypadkach rodzaje dokumentów, z jakimi zapoznawani byli praktykanci, wymieniano bardzo szczegółowo).

W badanych opiniach dostrzec można wyraźną zbieżność treści, niektóre fragmenty tekstów są wręcz identyczne jak w poniższym przykładzie (Rysunek 2. i Rysunek 3.).

pracy. Zastosowała różnorodne metody i formy pracy oraz odpowiednie środki dydaktyczne. Jej stosunek do uczniów charakteryzował się indywidualną otwartością i opornymi emocjonalnie. Wymagane formalności jako nauczycielka poruszała. Istotnym przyczyną klimatu uczenia się, potrafiła utrzymać i dyscyplinę na lekcji.

Rysunek 2.

Pracownicy zastosowała różne formy i metody pracy oraz odpowiednie środki dydaktyczne. Jej doświadczenia do uczenia charakteryzowała otwartości, życzliwość i „opracowanie emocjonalne, wymaganie formułowania jasno i mądrze poehowatami. Two- rzysła przyjazny klimat uczenia się, potrafiła utrzymać

Rysunek 3.

Do bardzo często powtarzających się sformułowań należą: „Zajęcia [scenariusze, lekcje] były poprawne pod względem merytorycznym i metodycznym”; „Z uwagą przyjmowała wszelkie spostrzeżenia oraz wskazówki i stosowała je w kolejnych etapach praktyki”; „Atmosfera w trakcie zajęć była życzliwa, co sprzyjało otwartości i zaangażowaniu uczniów/dzieci w proces edukacyjny”; „Spostrzegala fakty pedagogiczne, właściwie je analizowała i interpretowała”; „(...) odznacza się ponadto dużą kulturą osobistą oraz taktem i wyczuciem sytuacji”. Tego typu wypowiedzi wydają się „profesjonalne” w brzmieniu (stosuje się w nich język pedagogiczny), jednak w rzeczywistości mają formę frazesów. Nie da się dostrzec różnicy między opiniami na temat studentów I i II stopnia, choć można by oczekiwać, że w przypadku tych drugich, z uwagi na szerszy zakres wymagań im stawianych oraz dłuższy proces kształcenia akademickiego (w tym większy wymiar praktyk pedagogicznych), będą akcentowane inne ich kompetencje i przymioty. Niepokojące jest również to, że w treści opinii nie uwzględnia się w ogóle specyfiki placówki edukacyjnej, w której realizowana była praktyka. Gdyby nie pieczęć instytucji, trudno byłoby rozpoznać, czy chodzi o klasy I–III, czy o oddziały przedszkolne. I choć obydwa etapy kształcenia mieszczą się w obrębie wczesnej edukacji, to jednak z uwagi na odmiennosc zadań rozwojowych, jakie charakteryzują wiek przedszkolny i wczesnoszkolny (Brzezińska,

2005), można byłoby się spodziewać, że oczekiwania względem przyszłych nauczycieli w przedszkolu i szkole będą się różnić. Identyczność opinii powstałych w dwóch typach placówek wynika ze zwyczaju bezrefleksyjnego kopiowania przez nauczycieli gotowych wzorów, które łatwo można znaleźć w internecie – nauczyciele zmieniają jedynie dane osobowe praktykantów. W tej sytuacji nasuwa się pytanie, czy eksponowane w opiniach kompetencje są rzeczywiście, zdaniem nauczycieli, istotne w pracy pedagogicznej, czy też raczej kierują się oni treścią znalezionych przykładów.

Zunifikowanie opinii, które ujawniono na poziomie ich konstrukcji formalnej i w znacznej mierze treściowej, przejawia się także w tym, iż brakuje w nich uwag dotyczących indywidualnych predyspozycji oraz umiejętności studenta, ważnych w pracy z dziećmi. Chociaż w grupach studenckich z pewnością znajdują się osoby przejawiające talenty muzyczne, sportowe, taneczne, plastyczne, przekraczające zwyczajowe przygotowanie nauczyciela, to jednak żadna opinia nie zawierała wzmianki na ten temat. Można przypuszczać, że zdolności specjalne nie były istotne dla opiekunów, gdyż okazały się „przydatne” jedynie w marginalizowanych przez nauczycieli obszarach edukacji.

Wątpliwości nasuwa także obecność w opiniach wielu superlatyw (m.in. „wzorowo wypełniała obowiązki”; „całym sercem angażowała się w powierzone zadania”;

„praktykę oceniam celująco”), w szczególności w zestawieniu z jakością dokumentacji praktyki złożonej przez studentów, niejednokrotnie niekompletnej, nierzetelnej, z licznymi – nawet rażącymi – błędami językowymi, metodycznymi i rzeczowymi. Jak zostało przedstawione, tylko jedna opinia o przebiegu praktyki studenckiej nie była pozytywna. Chociaż taki wynik powinien być dla pracowników akademickich powodem do satysfakcji, to jednak, w odniesieniu do powyższego, budzi uzasadnione obawy. Oceny, na ogół bardzo dobre, które proponowali nauczyciele-opiekunowie praktyki, różniły się bowiem od ostatecznych not, jakie wystawiono studentom na podstawie kompletnej dokumentacji<sup>3</sup>. Przesycone przychylnymi komentarzami opinie, bez uwag krytycznych, sprawiają, że kandydaci na nauczycieli nie są świadomi rzeczywistego poziomu swoich kompetencji oraz tych elementów profesjonalnego warsztatu, które wymagają doskonalenia (Komorowska-Zielony, 2018). Widać to szczególnie wyraźnie w momencie konfrontacji oceny obydwu opiekunów praktyki – akademickiego i szkolnego/przedszkolnego – w niektórych przypadkach różnice są tak znaczące, że wywołują duże rozczarowanie studentów. Na podstawie wizytacji przebiegu praktyki oraz rozmów z nauczycielami można twierdzić, iż dostrzegają oni niedostatki kompetencyjne praktykantów, jednak usprawiedliwiają je niedoświadczeniem i możliwością uzupełnienia braków w przyszłości.

Pisemna ocena pracy studentów stanowi dla nich istotną informację zwrotną na temat poziomu ich przygotowania do zawodu nauczyciela na danym etapie kształcenia, o czym świadczy chociażby następująca wypowiedź zawarta w jednym ze sprawozdań z realizacji praktyki: „Dzięki

opinii nauczycieli wiem, że byłabym dobrym nauczycielem i że dzieci by mi zaufały”. Opinia formułowana przez opiekuna z ramienia placówki bywa dla studentów bardziej znacząca niż uczelniana, gdyż pochodzi od osób wykonujących na co dzień obowiązki, które wykładowcy akademicki omawiają jedynie z perspektywy teorii. Doświadczeni nauczyciele, poznani w trakcie praktyki, dostarczają studentom wzorów zachowań, definicji sytuacji, zasad i norm preferowanych przez członków grupy profesjonalnej, które następnie absolwenci naśladują na starcie swojej kariery zawodowej. Jest to jeden z rozpoznanych przez Hannę Kędzierską (2018) typów zakotwiczenia nauczycielinowicjuszy w nowej sytuacji i kulturze organizacyjnej. Pochlebna ocena praktyków przemilczająca słabości studentów uniemożliwia im samopoznanie, samoocenę, odkrywanie „własnej odpowiedniości (albo nieodpowiedniości) bycia nauczycielem”, co zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak powinno mieścić się w funkcjach praktyki (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 14). Zawyżenie oceny kompetencji przyszłych nauczycieli przyczynia się do zaniechania przez nich wszelkich działań doskonalących warsztat pracy.

### Konkluzja i wskazania dla praktyki

W charakterystykach nauczyciela zawartych w analizowanym materiale dominuje ujęcie technologiczno-socjologiczne. Jak wykazano wcześniej, w opiniach o pracy studenta wielokrotnie akcentowano niezbędne kompetencje pedagogiczne, wśród nich natomiast zauważa się prymat kompetencji metodycznych. Dorota Klus-Stańska (2013) zauważa, że taki model kształcenia nauczycieli (zwany przez nią technologiczno-instrumentalnym), reprezentowany tu przez opiekunów praktyki, jest już niemal nieobecny na świecie, jednak w Polsce uległ silnej

<sup>3</sup> Dokumentacja obejmowała: dziennik praktyki, scenariusze zajęć prowadzonych przez praktykanta, sprawozdanie studenta z realizacji praktyki. Całość została sprawdzona przez autorki artykułu.



petryfikacji. Twórcy opinii dużą wagę przywiązują również do znajomości powinności nauczycielskich wynikających z obowiązujących aktów prawnych, przy czym, biorąc pod uwagę, że mamy do czynienia na razie jedynie z kandydatami na nauczycieli, można mówić o pewnej nadgorliwości na tym polu. Przykładem niech będzie zwyczaj zapoznawania studenta z licznymi dokumentami, często faktycznie już mu znanymi (jak podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz dla klas I–III) lub nieobowiązującymi na danym etapie edukacji (jak system oceniania w nauczaniu przedmiotowym). Mają one za zadanie kształtować u studentów zachowania oczekiwane z perspektywy pełnionej przez nauczyciela roli społecznej. Akcentowanie przez nauczycieli-praktyków kompetencji związanych ze sferą dydaktyki może wynikać z faktu, iż sami są kontrolowani i oceniani głównie z tej perspektywy przez przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, przenosząc więc swoje doświadczenia na obszar praktyki studenckiej. Tymczasem, jak piszą Katarzyna Gawlicz i Jolanta Zwiernik (2014), ścisłe wymogi i obwarowania dotyczące planowania i realizacji pracy dydaktycznej przez nauczycieli są czynnikiem hamującym ich kreatywność.

Obok wymagań oficjalnych, wyznaczonych przepisami prawnymi, określane są także wymagania nieformalne, wynikające choćby z preferowanej (zwykle niejawnie) koncepcji kształcenia. Jednym z przykładów takich pożądaných zachowań, stanowiących element ukrytego programu, jest utrzymanie „wojskowej” dyscypliny w klasie szkolnej, wyrażającej się w absolutnej ciszy podczas zajęć.

U studentów docenia się rzetelność, punktualność i obowiązkowość, a więc cechy ważne z perspektywy przyszłych ról zawodowych. Ponadto w przekonaniu opiekunów praktyki, nauczyciel wczesnej

edukacji powinien być „miły”, „sympatyczny”, „ciepły”, „serdeczny”, „życzliwy”, „opanowany” i „spokojny”. O ile w każdym środowisku obecność ludzi miłych i życzliwych jest niewątpliwym atutem, o tyle dziwi fakt, że w edukacji młodszych dzieci tak wysoko ceni się osoby spokojne (co było akcentowane w większości opinii), a nie na przykład energiczne, ekspresyjne, pełne wigoru i entuzjazmu. Tylko w jednej opinii zauważono, że studentka jest „dynamiczna” i potraktowano to jako walor. Gdyby więc dokumentację praktyki analizować z perspektywy psychologicznego ujęcia postaci nauczyciela, to odkrywamy, iż ideał osoby pracującej w tym zawodzie koncentruje się wokół cech dobrego wychowawcy, z całkowitym pominięciem innych, które wydają się oczekiwane społecznie, jak na przykład „inteligentny”, „błyskotliwy”, „pomyślowy”, „wszechstronny”, „elokwentny”, „dociekliwy”, „poszukujący”, „posiadający wyobraźnię i intuicję”. Cechy te są kluczowe w odniesieniu do nauczyciela, który ma wpływ na rozwój człowieka w okresie, gdy jego umysł jest najbardziej chłonny i uczy się najszybciej.

Konstruowana przez opiekunów praktyki opinia o pracy studenta nie może być miarodajna z uwagi na ujawnioną tendencję autorów do kopiowania gotowych tekstów i nierozszerzania ich o osobiste spostrzeżenia, redukcji obszarów funkcjonowania studenta w roli nauczyciela, idealizowania praktykantów (rozdmuchiwania atutów i przemilczania braków). Nauczyciele, kopiując opinie o powierzonych im studentach, żywią przekonanie, że należycie spełniają swój obowiązek, w rzeczywistości jednak przyczyniają się do tego, że setki osób różniących się osobowością, zdolnościami, umiejętnościami i poziomem przygotowania do realizacji zadań przewidzianych w toku praktyki, otrzymują identyczne,

często przekłamane informacje zwrotne na temat własnej pracy. Opiekunowie praktyki, podczas indywidualnych rozmów z pracownikami akademickimi (odbywanych m.in. przy okazji wizytacji praktyk ciągłych i zajęć w ramach praktyki śródrocznej) otwarcie przyznają, iż proponowana przez nich ocena pracy studenta jest zawyżona, a jej nieadekwatność do stanu rzeczywistego tłumaczą obawą przed zaszkodzeniem praktykantowi w uzyskaniu oceny pozytywnej na uczelni. Takie podejście należy jednakże uznać za nieodpowiednie, nie tylko ze względu na brak rzetelnej informacji zwrotnej na temat kompetencji kandydata na nauczyciela i tego, jak radzi sobie z obowiązkami praktykanta, ale także ze względu na etykę zawodu nauczyciela.

Szansą na zmianę podejścia opiekunów praktyk do opiniowania pracy studenta, i szerzej, na podnoszenie jakości samej praktyki, może być wypracowanie modelu współpracy, a w szczególności bezpośrednich kontaktów uczelni z przedstawicielami placówek, w których znajdują zatrudnienie absolwenci. Formalna komunikacja, wyłącznie za pośrednictwem dokumentów, uniemożliwia pełne zrozumienie oczekiwań obu stron zaangażowanych w proces kształcenia studentów. Dobrym zwyczajem może być organizowanie spotkań przedstawicieli szkół i przedszkoli, tuż po zakończeniu praktyki studenckiej, z uczelnianymi opiekunami, jako tzw. odroczonego feedback<sup>4</sup>. Dialog nie może ograniczać się do kwestii związanych z przebiegiem praktyk, choć i takie inicjatywy podejmowane są zbyt rzadko, lecz powinien obejmować także formy integrujące obydwa środowiska.

## Literatura

- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Brzezińska, A. I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Caires, S., Almeida, L. i Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 7–22.
- Dróżka, W. i Madalińska-Michalak, J. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1), 161–179.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Evelein, F., Korthagen, F. i Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137–1148.
- Filipiak, E. i Lemańska-Lewandowska, A. (red.) (2015). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gawlicz, K. i Zwiernik, J. (2014). W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci. W: B. Kutrowska i A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela* (s. 175–206). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gołębnik, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo EDYTOR.
- Gołębnik, B. D. i Kwiatkowska, H. (2012). Wprowadzenie: pytanie o obszary i strategie „domykania” kwalifikacji nauczycielskich. W: B. D. Gołębnik i H. Kwiatkowska (red.), *Nauczycy-*

<sup>4</sup> Jego znaczenia dla szeroko rozumianej zmiany edukacyjnej dowodzą Ewa Filipiak i Ewa Lemańska-Lewandowska w raporcie tematycznym z realizacji projektu ACK (2015).

- ciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 7–14). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: VEDA.
- Kędzierska, H. (2018). Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu. *Zarządzanie Publiczne*, 1(41), 75–89.
- Klus-Stańska, D. (2013). Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu? W: M. Krzemieniecki (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych* (s. 19–35). Wrocław: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławiu.
- Komorowska-Zielony, A. (2018). *Praktyka pedagogiczna z perspektywy studenta wczesnej edukacji*. Pobrano z <http://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/94935/edition/89432>
- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, 61, 11–24.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Magda-Adamowicz, M., Żernik, K. i Żuchelkowska, K. (2016). Oczekiwania studentów wobec uczelni kształcących nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej. Rekonesans z badań. W: M. Nowicka i E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce* (s. 145–167). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Rutkowiak, J. (1995). Amerykańska tradycja wychowania demokratycznego jako tło dla współczesnego, radykalnego postulatu „nauczyciela – transformatywnego intelektualisty”. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 292–306). Kraków: Impuls.
- Suświłło, M. (2015). Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. *Forum Oświatowe*, 27(2), 75–94.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zamojski, P. (2010). *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

### Opinion on the process of student internship as a source of information about the competencies of future teachers

The article presents the results of research on identifying what is expected of teacher candidates, as revealed in the opinions about the course of their internships. The authors analysed the opinions formulated by teachers of preschool and early education in order to determine the expected characteristics and competencies required in this occupation, as well as to state to what degree these opinions can be used as sources of feedback about the level of a student's preparation to work in the teaching profession. The results show that internship supervisors list teaching methods competencies as most important, followed by communication and IT competencies. As far as personal characteristics are concerned, the surveyed teachers indicated reliability, punctuality, dutifulness, kindness, calmness, and composure. We concluded that the opinion about a student's internship cannot be considered a credible source of information about how the candidate will cope with teaching tasks in the future because the supervisors do not formulate their own opinions, but rather use ready-made phrases and avoid critical judgment.

KEYWORDS: teaching internship, opinion on the course of the internship, teacher training, early education.