

Teoretyczne podstawy opieki i wychowania

DOI: 10.5604/01.3001.0013.8193

ZMIANY W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI W KONTEKŚCIE ANTYCYPACJI ZAWODU PRZEZ STUDENTÓW

MALGORZATA SUŚWILŁO

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1321-4385>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wprowadzenie

Problematyka dotycząca zawodu nauczyciela, zwłaszcza wychowawcy przedszkola i klas I–III szkoły podstawowej, jest przedmiotem zainteresowania naukowców reprezentujących różne obszary badawcze, choć wydaje się być domeną pedeutologii. Doświadczenie badawcze, a także praktyczne, w zakresie kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji pozwala zauważyć złożoność tej problematyki, w tym jej polityczne, a co za tym idzie, ideologiczne uwikłanie. Podejmowane w uczelniach wyższych działania na rzecz dobrego przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej w Polsce nie gwarantują sukcesu, głównie z powodu braku selekcji wstępnej (podczas rekrutacji na studia). Z danych zawartych w Raporcie Eurydice Komisji Europejskiej z 2013 r. wynika, że jedynie w jednej trzeciej krajów europejskich prowadzona jest wstępna selekcja wśród kandydatów do zawodu nauczyciela (*Key Data...*, 2013). Likwidacja jednolitych studiów magisterskich przygotowujących do zawodu nauczyciela przedszkola i klas I–III była, w moim odczuciu, decyzją błędną. Dlatego też w wyniku nacisku nauczycieli akademickich, dostrzegających niedostatek kształcenia na poziomie studiów licencjackich w roku 2019 następuje powrót do kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas młodszych (I–III) szkoły podstawowej na drodze pięcioletnich jednolitych studiów magisterskich. Niezależnie jednak od czasu trwania studiów, w Europie istnieje tendencja do nieustannego uczenia się, także wśród nauczycieli. Wynika to przede wszystkim z faktu, że szkoła nie jest jedynym miejscem zdobywania

wiedzy i bywa, że w niektórych obszarach to uczniowie mogą być nauczycielami swych nauczycieli, co znajduje potwierdzenie w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa (1998). W związku z coraz szybszym tempem rozwoju nowoczesnych technologii i dostępności do nich przez dużą grupę uczniów rodzi się pytanie, jaka jest rola studiów nauczycielskich, jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje winni posiadać przyszli nauczyciele. Choć w Polsce, podobnie jak i w innych krajach europejskich, określone są zarówno europejskie, jak i krajowe ramy kwalifikacji, to wydaje się, że osiągnięcie ich nie jest gwarantem bycia dobrym nauczycielem małych dzieci. W tym opracowaniu postaram się przybliżyć problem zawodowego kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (wczesnej edukacji) w kontekście teorii i praktyki badawczej – badaniach w zakresie antycypacji siebie w roli nauczyciela przez studentów kończących studia na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Zasadność wysokiej jakości kształcenia nauczycieli

David Clarke i Hilary Hollingsworth (2002) proponują własny model rozwoju nauczyciela, nazywając go Korelacyjnym Modelem Profesjonalnego Rozwoju Nauczyciela. W modelu tym główną kategorią jest kategoria zmiany zachodzącej za pośrednictwem dwóch procesów: refleksji i wykonania. Zmiana obejmuje cztery obszary – składowe świata (otoczenia) nauczyciela: (1) obszar (dziedzina) osobisty – obejmujący wiedzę, przekonania i postawy nauczyciela; (2) obszar (dziedzina) praktyki – profesjonalne eksperymentowanie w klasie szkolnej; (3) obszar (dziedzina) skutków – znaczące wyniki w pracy z uczniami; (4) obszar (dziedzina) zewnętrzny – źródła informacji, zachęty, wsparcie (Suświłło, 2012). Model ten wydaje się być przydatny do rozpatrywania rozwoju zawodowego absolwentów studiów nauczycielskich, jednak nie jest w pełni przydatny do wyjaśniania czy konstruowania modelu kształcenia nauczycieli, w tym szczególnie nauczycieli wczesnej edukacji. W odniesieniu do etapu przygotowawczego trwającego trzy, dwa lub trzy plus dwa lata studiów mówimy o modelach, orientacjach, paradygmatach lub podejściach w kształceniu nauczycieli.

W Europie, jak można przeczytać w Raporcie Eurydice Komisji Europejskiej (*Key Data...*, 2013), funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli: równoległy (jednoczesne uzyskiwanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych) i etapowy (uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych po uzyskaniu tytułu zawodowego lub pod jego koniec). Jednakże w większości krajów dla potrzeb przedszkoli i szkół podstawowych kształcą się nauczycieli w modelu równoległym. Oznacza to, że już od początku studiów zdobywają oni przygotowanie pedagogiczne. Kryteria naboru kandydatów na studia nauczycielskie (w zakresie wczesnej edukacji) też są w Europie zróżnicowane. W większości krajów obowiązuje świadectwo zdania egzaminu końcowego w szkole średniej drugiego stopnia (w Polsce świadectwo maturalne), ale w części krajów (jedna trzecia wszystkich krajów europejskich) wymagane są zaświadczenia o predyspozycjach do zawodu nauczyciela lub przeprowadzane są testy. Kryteria przyjęć i metody selekcji

określane są przez placówki kształcące nauczycieli (Dania, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Finlandia) lub przez władze oświatowe (np. Włochy, Litwa, Wielka Brytania). Przykładowo, w Finlandii kandydaci na nauczycieli klas początkowych muszą zdać egzamin pisemny i sprawdzian predyspozycji, który obejmuje rozmowę kwalifikacyjną i ćwiczenia grupowe, w Holandii natomiast test obejmuje sprawdzian z języka holenderskiego i matematyki. Niski poziom badanych umiejętności nie wyklucza jednak kandydatów z możliwości studiowania, lecz wskazuje na konieczność uzyskania dodatkowego wsparcia. Dopiero powtórne niezdanie sprawdzianu (pod koniec pierwszego roku studiów) eliminuje kandydata z dalszego kształcenia w zawodzie nauczyciela. W niektórych krajach (Hiszpania, Luksemburg, Malta) obowiązują egzaminy językowe, w Wielkiej Brytanii zaś kandydaci badani są w zakresie umiejętności czytania i pisanie (*Key Data...*, 2013). W Europie, co prawda rzadko, w niektórych krajach istnieją alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich. W cytowanym wcześniej raporcie wymieniana jest Polska jako kraj, w którym funkcjonuje możliwość uzyskania kwalifikacji do nauczania języków obcych. Potrzebne jest jednak uzyskanie świadectwa potwierdzającego znajomość języka obcego na poziomie „biegłym” (*proficient*) lub „zaawansowanym” (*advanced*) oraz świadectwa ukończenia studiów podyplomowych lub kursu, świadectwa potwierdzającego przygotowanie pedagogiczne kandydata. Inny przykład w tym zakresie stanowi Szwecja, gdzie osoby posiadające doświadczenie w innych zawodach kończące specjalny kurs (program) w zakresie nauczania mogą nauczać określonego przedmiotu. Dla osób z zagranicy z doświadczeniem nauczycielskim, które chciałyby pracować w szwedzkim systemie edukacyjnym organizuje się specjalne kursy dokształcające. W Norwegii z kolei, poza tzw. regularnym kształceniem akademickim, szanse na uzyskanie kwalifikacji nauczycielskich mają pracownicy pomocniczy – opiekunowie placówek przedszkolnych. Praca opiekuńcza jest im zaliczona jako forma praktycznej nauki zawodu. W Wielkiej Brytanii (Anglia) funkcjonuje obecnie program (*School Direct Training Programme*) przeznaczony dla absolwentów z co najmniej trzyletnim stażem w innym zawodzie, na terenie Walii zaś obowiązuje, wycofany już z Anglii, *Graduate Teacher Programme* umożliwiający zatrudnienie nauczycieli bez kwalifikacji, których obejmuje szkolenie indywidualne i wsparcie na terenie szkoły. Na terenie Anglii funkcjonuje także program *Overseas Trained Teacher* umożliwiający zdobycie kwalifikacji nauczycielskich osobom, które zdobyły takowe poza Europejskim Obszarem Gospodarczym. Osoby takie są zatrudniane w charakterze tymczasowych wykwalifikowanych „instruktorów” i po odbyciu indywidualnego szkolenia zakończonego oceną uzyskują status nauczyciela kwalifikowanego. Jeśli nie uzyskają go w ciągu czterech lat, nie mogą pracować w zawodzie nauczyciela. Raport wskazuje także, że poza wymienionymi krajami, w Wielkiej Brytanii, Holandii i Estonii funkcjonuje tzw. *Teach First* – program, powstały jako charytatywny ruch finansowany przez przedstawicieli biznesu dla najzdolniejszych absolwentów różnych kierunków studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela dla szkół znajdujących się na szczególnie niekorzystnych ekonomicznie obszarach (*Key Data...*, 2013).

Uczelnie, zwłaszcza polskie, w ostatnich dwudziestu kilku latach przyjmują wszystkich chętnych, bo kierunek pedagogika, na którym kształcą się także nauczycieli, stał się „biznesowy”. Dotyczy to zwłaszcza płatnych form studiów, zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. Wybór studiów nauczycielskich, jak pokazują badania Hanny Kędzierskiej (2012), wynika głównie z obniżenia wymogów dotyczących kwalifikacji do zatrudnienia, krótkich ścieżek uzyskiwania uprawnień zawodowych i braku selekcji. Ostatnie działania Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce wprowadzają istotne zmiany w tym zakresie. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym, zwana Konstytucją dla Nauki, z 20 lipca 2018 r. ogranicza możliwość kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, wprowadzając liczne obostrzenia związane z jakością badań naukowych prowadzonych w danej uczelni.

Kraje Unii Europejskiej, w tym Polska, w kształceniu nauczycieli zobligowane są do rozwijania kompetencji kandydatów w trzech wymiarach: wiedzy, umiejętności i postaw, a uczelnie winny opracować takie plany i programy studiów, które będą uwzględniać wypracowane przez odpowiednie władze krajowe (w Polsce przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) obszarowe i kierunkowe standardy kształcenia nauczycieli z uwzględnieniem wytycznych ogólnoeuropejskich. Cytowane przez Wandę Drózkę (2012) dokumenty Rady Europy i Komisji Europejskiej stwierdzające, że: „Nauczyciele powinni być przygotowani do podjęcia rosnących wyzwań społeczeństwa opartego na wiedzy (*the knowledge society*), do aktywnego w nim uczestniczenia oraz przygotowania innych uczących się do samodzielnego uczenia się przez całe życie (*autonomous lifelong learners*)” jest na tyle ogólne, że poszczególne instytucje kształcące nauczycieli mogłyby je wypełniać dowolnymi treściami, co, jak widać z opracowanych w Polsce standardów kształcenia nauczycieli, nie do końca jest możliwe. Ograniczenie autonomii uniwersyteckiej w tym zakresie wynika głównie z przyczyn ekonomicznych i przejawia się w minimalizowaniu liczby godzin dydaktycznych. Choć zdobywanie informacji o świecie z użyciem najnowszych osiągnięć technologicznych odbywa się głównie poza formalnym systemem edukacji i w drodze samokształcenia, to wydaje się jednak, że uczenie się bycia nauczycielem wymaga kontaktów bezpośrednich ze specjalistami i wsparcia mentorskiego już w stadium przedkonwencjonalnym rozwoju zawodowego. Pytanie o cel jest także pytaniem o to, jaki ma być lub kim ma się stawać przyszły nauczyciel? W kształceniu nauczycieli małych dzieci Mary A. Jensen (1999) proponuje przyjęcie dwóch głównych celów: (1) włączanie podejść transdyscyplinarnych i pogłębionej wiedzy pedagogicznej w programy kształcenia praktyków, aby wzrastała ich wiedza z dyscyplin pokrewnych w celu lepszego zaspokojenia wszechstronnych potrzeb uczniów i ich rodzin oraz (2) promowanie rozmaitych strategii, które pomogą przyszłym praktykom przyjmowanie ról kierowniczych, angażowanie się w doradztwo i wspólną pracę, co pozwoli im na zbudowanie zdolności do wspólnego popierania i koordynowania usług społecznych.

Ważne więc wydaje się przyjęcie określonej orientacji w kształceniu nauczycieli i świadomość jej ograniczeń, niezależnie, czy będzie to orientacja: technologiczna –

wywodząca się z behawioryzmu, humanistyczna – mająca swe podstawy w psychologii humanistycznej czy funkcjonalna – nawiązująca do psychologii poznawczej (Kwiatkowska, 2008).

Celem państwa jest „uzyskanie” określonych efektów kształcenia w postaci proobywatelskiego nauczyciela, który realizuje narzucony program kształcenia uczniów i nie dyskutuje o jego zasadności, celem zaś rozwijającego się nauczyciela jest (przynajmniej tak się zdarza) uzyskanie autonomii (cel emancypacyjny). Nie zagłębiając się zbyt w aksjologiczny wymiar kształcenia nauczycieli, warto skonkludować, że osobiste wartości przyszłego i czynnego zawodowo nauczyciela nie zawsze są spójne z wartościami narzuconymi z zewnątrz i wcale tak być nie musi. Kompromis uzyskany w drodze refleksji nad własnym rozwojem i praktyką pedagogiczną wydaje się wyjściem uniwersalnym w tym zakresie, gdyż, jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (2006, s. 71), „wytworzona w drodze emancypowania się nowa koncepcja kształcenia i wychowania [tu: kształcenia nauczycieli – przyp. M.S.] nabiera znamion nowej ideologii i jako taka może zniewalać [...] Wolność edukacji jest wartością zadaną”.

Proces stawania się nauczycielem jest procesem dynamicznym. Dynamika ta, jak zauważa Sylvia Yee Fan Tang (2003, s. 19), wymaga stawiania (pojawiania się) wyzwań w polu doświadczenia studenta, jak też jego wspierania przez nauczyciela akademickiego lub opiekuna praktyk. Niewyzwalające pole doświadczeń dostarcza niewielu możliwości refleksyjnego myślenia z powodu małej liczby problemów do rozwiązania. Stając przed wyzwaniem, studenci – przyszli nauczyciele – odczuwają brak pewności i poruszają się od niestabilności w kierunku równowagi. Zbyt poważne wyzwania mogą, z kolei doprowadzić do negatywizmu i stagnacji. Konieczne jest więc wsparcie, które, dla pomyślnego rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli, powinno obejmować pomoc w odczuwaniu poczucia bezpieczeństwa, własnej indywidualności, poczucia własnej wartości, poczucia związku z innymi, poczucia władzy nad własnymi pomysłami i działaniami, odczuwania, że ich działania nauczycielskie i osądy są istotne itd. Wyzwania i wsparcie powinny być komplementarne i prowadzić do stworzenia tożsamości osoby nauczającej (ja nauczające – *teaching self*). Sposób kształcenia nauczycieli zależy jest nie tylko od przyjętej orientacji, planu i programu studiów, lecz także w dużej mierze od indywidualnych umiejętności i wiedzy nauczycieli akademickich.

W poszukiwaniu filozofii edukacji nauczycielskiej

Poszukiwanie filozofii edukacji, zawierającej w sobie zarówno filozofię konstruowania programu, jak i filozofię kształcenia nauczycieli, nie jest zabiegiem prostym, zwłaszcza w czasach próby przebijania się do edukacji polskiej trendów obcych kulturowo. Mam tu głównie na uwadze krytykowaną przez Eugenię Potulicką (2014) ideologię neoliberalną, która przeniknęła do Europy, w tym także do Polski, ze Stanów Zjednoczonych. W analizie edukacji amerykańskiej, przedstawionej przez autorkę, można doszukać się pewnych podobieństw do obecnie proponowanych założeń reformy edukacji polskiej. Typową cechą neoliberalizmu jako filozofii/ideologii, wskazywaną przez wielu auto-

rów (tamże), jest wolny rynek. Wśród teorii wykorzystywanych przez neoliberalizm Potulicka wymienia monetaryzm, teorię transakcji i teorię kosztów transakcyjnych. W Polsce najbardziej znana i używana w ekonomii i polityce społecznej jest teoria kapitału ludzkiego. Inwestowanie w edukację i traktowanie wykształcenia jako kapitału przyczynia się do wzrostu ekonomicznego kraju. Jak podaje za Martha Fernando Pineda Potulicka (2014, s. 46): „Miarą kapitału ludzkiego jest użyteczność jednostki i jej edukacji. Wiedza i umiejętności jako kapitał mają formę towaru. Ekonomiczna wartość umiejętności nie tylko wspiera indywidualne możliwości, przyczynia się także do dobra wspólnego w formie kapitału ludzkiego, zasobów intelektualnych napędzających innowacje i efektywność ekonomiczną. Kluczowe uzasadnienie dla rynkowych reform edukacji polega na przewidywaniu jej zwiększonego wkładu w rozwój ekonomiczny kraju”. W Polsce także uważa się, że należy kształcić takie umiejętności, które potrzebne są gospodarce, stąd w niektórych uczelniach powołuje się kierunki tzw. zamawiane, na realizację których przeznaczone są specjalne dotacje. Prowadzone są też akcje zachęcające młodzież do studiowania na kierunkach politechnicznych. Neoliberalizm zainteresowany jest produktywnością jednostki, a szkoły powinny być zarządzane sposobem rynkowym, promującym wybór konsumenta i konkurencyjność. Badania empiryczne Kevina B. Smitha (cyt. za: Potulicka, 2014) nie potwierdziły jednak związku edukacji z ekonomią. Stwierdził on (tamże, s. 60), że ideologia ta „jest podejrzana w szeregu kluczowych jej elementach. Poważnie niedoceniane są negatywne efekty społeczne rynkowych reform edukacji, ich wpływ na cele szkolnictwa i wartości obywatelskie”. Warto byłoby zatem zastanowić się, czy mamy w Polsce podążać dokładnie tą samą drogą co Stany Zjednoczone i podporządkowywać szkoły normatywnym założeniom i zaleceniom ekonomizmu? Wydaje się jednak, że ideologia neoliberalna nie jest najlepszym rozwiązaniem w warunkach polskich w zakresie kształcenia zawodowego nauczycieli małych dzieci.

Podając w wątpliwość wykorzystanie ideologii neoliberalnej, należałoby się zastanowić jednak, jaka ideologia lub teoria mogłaby stanowić dobre ugruntowanie dla wprowadzania zmian w kształceniu nauczycieli. W kształceniu uniwersyteckim poszukuje się pewnej równowagi między teorią a praktyką, między tym co Robert Kwaśnica nazywa, pedagogiką adaptacyjną a pedagogiką emancypacyjną. Percepcja przygotowania studentów do zawodu, jak wynika z badań Małgorzaty Suświłło (2012), jest wynikiem adaptacyjnego w swej racjonalności postrzegania studiów akademickich. Racjonalność ta prawdopodobnie zakorzeniona jest w pedagogice adaptacyjnej uprawianej przez większość nauczycieli akademickich, których ocenia się przez pryzmat typowych dla tej racjonalności sukcesów naukowych i dydaktycznych.

Wydaje się, że istotnym założeniem emancypacyjnej filozofii edukacji nauczycielskiej jest przyjęcie rozwojowego podejścia w kształceniu profesjonalizmu nauczyciela z jednej strony, z drugiej zaś uwzględnienie konstruktywistycznego podejścia nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej, lecz także w edukacji nauczycielskiej. „Transmisyjny” nauczyciel akademicki wykształci „transmisyjnego” nauczyciela wczesnej edukacji, który będzie „transmisyjnie” traktował pracę z uczniami.

Pewnym, dosyć ciekawym, rozwiązaniem w filozofii kształcenia nauczycieli wydaje się propozycja Bay Area Teacher Training Institute University of the Pacific z miasta Oakland w stanie California (USA), zwana w skrócie BATTI, w której zakłada się, że filozofia kształcenia nauczycieli powiązana jest ściśle z filozofią edukacji. Kluczową filozofią przyjętą w tym uniwersytecie jest deweyowskie „uczenie się przez działanie” (*learning by doing*), a studenci są „pełnoczasowymi” asystentami nauczyciela. Sercem filozofii jest to, że nauczanie musi być osobiste, z charakterem i pragmatyczne. Program jest budowany wokół założenia, że uczniowie (także studenci) najlepiej się uczą wówczas, kiedy wiedzą, że uczenie się jest powiązane z tym, kim są, co w tej chwili wiedzą i o co się troszczą, gdy nauka ma głęboki znaczący cel i kiedy nauka pojawia się jako sposób, który pozwala uczniom budować własne rozumienie w czasie i z mocnym akcentem działania.

Mając na uwadze złożoność aksjologiczną problematyki kształcenia nauczycieli i pamiętając o personologicznym charakterze zawodu nauczyciela wczesnej edukacji, zasadne wydało się poznanie postrzegania siebie w przyszłej roli nauczyciela przez studentów przygotowujących do zawodu.

Antycypacja siebie w zawodzie – badania jakościowe wśród przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było: poznanie postrzegania siebie w roli nauczyciela przez studentów kończących studia II stopnia na kierunku Pedagogika, specjalność Wczesna Edukacja.

Główny problem badawczy brzmiał: Jak studenci – przyszli nauczyciele przedszkola/klas I–III szkoły podstawowej antycypują siebie w roli nauczyciela?

Badani byli wszyscy studenci kończący studia magisterskie: 38 osób, w tym trzech mężczyzn (dobór celowy).

Przyjęto podejście jakościowe, w którym zastosowano metodę analizy tekstów (esejów) studenckich. Badania przeprowadzono na zakończenie cyklu wykładów monograficznych, a prace (eseje) pt. *Ja jako przyszły nauczyciel przedszkola/edukacji wczesnoszkolnej* nie były oceniane. Zastosowana procedura badawcza nie uwzględniała redukcji zgromadzonego materiału empirycznego, gdyż pierwsze czytanie tekstów studenckich wskazało, że nie istnieje taka potrzeba. Kolejnym krokiem w procesie badawczym było kodowanie, które polegało na powtórnym czytaniu i wyszukiwaniu cech opisujących siebie jako przyszłego nauczyciela oraz ustalenie kategorii antycypacyjnych.

Efektem tego było ustalenie sześciu kategorii: (1) „profesjonalista”; (2) „praktykant/stale uczący się”; (3) „artysta/animator”; (4) „przyjaciel dzieci i rodziców/autor/rytet”; (5) „entuzjasta/pasjonat”; (6) „konstruktywista”.

Typ „profesjonalisty” cechuje: otwartość, inicjatywa, dążenie do doskonałości, nadążanie za postępem cywilizacyjnym, to osoba wykorzystująca wiedzę teoretyczną w praktyce i partnersko współpracująca z rodzicami.

Przykład opisu „profesjonalisty”:

Chciałabym być w swojej przyszłej pracy profesjonalistką i swego rodzaju fachowcem. Chciałabym, aby moje relacje z rodzicami dzieci, których w przyszłości będę wychowawcą, opierały się na współpracy oraz partnerskim stosunku rodziców do placówki, do której uczęszcza ich dziecko. Gdy wybiegam w przyszłość i widzę siebie jako przyszłego nauczyciela, chciałabym zobaczyć osobę, która solidnie i konsekwentnie pełni swoje obowiązki, chciałabym również widzieć osobę umiejętnie wykorzystującą swoją wiedzę teoretyczną w praktyce.

Typ „praktykanta/stale uczącego się” cechuje: samorozwój, dwuspecjalnościowość, stałe dokształcanie się, to osoba obowiązkowa – poszerzająca kwalifikacje i kompetencje oraz ucząca się na własnych błędach.

Przykład opisów „praktykanta/stale uczącego się”:

Nauczyciel doskonalą się przez całe życie, poszerza swoją wiedzę, wzbogaca się o coraz to nowsze informacje i postępy technologiczne. Wybierając zawód nauczyciela, a zwłaszcza na etapie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym zdaje sobie sprawę, że ciągle muszę poszerzać swoją wiedzę.

Istotną sprawą jest też moja mobilność jako przyszłego nauczyciela, a mianowicie ważne jest, abym uczestniczyła w kursach i szkoleniach (zagranicznych, krajowych), które wpływają na mój samorozwój.

„Artysta/animator” – to kolejny typ (kategoria antycypacyjna), którego cechuje: improwizacja w sztuce, nacisk na poznanie możliwości dzieci, nacisk na twórczość dzieci, niezgoda na schematyzm w pracy, wprowadzanie dzieci w kulturę i naukę.

Przykładowe opisy „artysty/animatora”:

Myszę, że ważną kwestią jest również omawianie twórczości dzieci, tak, aby one własnymi słowami mogły spróbować nazwać własne uczucia.

Wielość form artystycznych, swobodnego przekazu emocji, rozwijanie umiejętności w obrębie interesujących dziecko działań z zakresu sztuki, to moje cele.

Będę zachęcać dzieci do aktywnego działania, np. poprzez organizowanie wycieczek, kół zainteresowań, czy dnia artysty. W swoich działaniach będę także dążyć do tego, aby każde dziecko mogło poczuć się docenione i żeby odkryło w sobie jakiś talent, zauważało swoje mocne strony.

„Przyjaciół dzieci i rodziców/autorytet” – kolejny typ, który cechuje: prawo do popelniania błędów, sprawiedliwość, troskliwość, budowanie więzi z uczniami, wspieranie, pomaganie i życzliwość, zaufanie (ufający i cieszący się zaufaniem innych), relacje partnerskie z dziećmi i rodzicami.

Przykładowe opisy „przyjaciół dzieci i rodziców/autorytetu”:

Uważam, że jeśli będę z szacunkiem odnosić się do dzieci, to i one będą szanowały mnie i moją pracę.

Chciałabym, aby w przyszłości być nauczycielem z przyjacielskim stosunkiem do uczniów. W moim odczuciu nauczyciel to nie tylko osoba przekazująca wiedzę, ale również osoba wspierająca i pomagająca w codziennych sytuacjach.

Chciałabym dobrze ułożyć sobie relacje z rodzicami, uważam, iż pierwsze wrażenie liczy się najbardziej.

„Entuzjasta/pasjonat” – w kategorii tej wyróżnić można następujące cechy: inspirator, organizator pikników, kuligów, wyjazdów, korzystający z nowoczesnych technologii, towarzysz poszukiwań i zdobywania wiedzy, aktywny w organizowaniu wycieczek, współpracujący ze środowiskiem lokalnym i z rodzicami, wzbudzający u uczniów zaciekawienie różnymi sprawami.

Przykładowe opisy „entuzjasty/pasjonata”:

Chciałabym prowadzić zajęcia, w których uczestniczyliby rodzice... często dorośli nie mają czasu dla swoich dzieci, dlatego uważam, że jeden dzień w miesiącu, godzinę lekcyjną znaleźliby, aby popracować ze swoim dzieckiem i zobaczyć jego wyniki.

W działaniach pedagogicznych chciałabym jak najwięcej działać i inspirować. Stosować różnorodność metod i form nauczania. Uczestniczyć w wycieczkach, obozach, rajdach, a nawet współtworzyć je z uczniami.

„Konstruktywista” – to typ wszechstronnie wykształcony, odważny w podejmowaniu trudnych tematów, ukazujący przydatność wiedzy, stosujący zasadę nauczania „w poszukiwaniu śladu”, stwarzający okazje do badania, poszukiwania.

Przykładowe opisy „konstruktywisty”

Widzę siebie, jako nauczyciela, który pokazuje świat rzeczywisty nie wyidealizowany. Nie boję się poruszania na lekcjach trudnych tematów takich jak śmierć, przemijanie, przemoc czy adopcja.

Chciałabym, aby moje lekcje pobudzały dzieci do działania, aby dzieci same dochodziły do ciekawych wniosków.

Analiza esejów studenckich pozwala skonkludować, że:

1. Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji najbardziej antycypują siebie w modelu „nowego profesjonalizmu” Juliana Elliotta (najczęściej), który cechuje się: interaktywnym i eksperymentalnym nauczaniem, opieraniem profesjonalnej edukacji na koncepcji studiowania przypadków z praktyki – dobranych pod kątem ich problematyczności, kompleksowości (złożoności), otwartości na interpretację uwzględniającą różne punkty widzenia; modelu pedagogiki wspierającej profesjonalne uczenie się poprzez organizowanie warunków sprzyjających rozwojowi zdolności niezbędnych dla kompetentnej praktyki refleksyjnej – empatii, samorefleksji (kilka przypadków).
2. Wpisują się także w model „profesjonalnego artyzmu” Delli Fish, zakładający m.in. „repertuar personalny”, na który składają się cechy osobowości, charakteru, wiedza ogólna i samowiedza (wrażliwość na innych, samoświadomość, umiejętność wyważonej oceny), dystans, pokora, odwaga, bezstronność, otwartość umysłowa, empatia, entuzjazm, wyobraźnia; odpowiedni do nauczanych przedmiotów poziom wiedzy merytorycznej; „repertuar umiejętności określony wymaganiami akredytacyjnymi”, profesjonalny rozwój.

Konkluzja

Przeprowadzone badania, z uwagi na ich kontekstualność związaną z podejściem jakościowym, nie pretendują do uogólnionego wnioskowania. Można je jednak odnieść do kształcenia w konkretnej uczelni, tj. na Uniwersytecie Warmińsko-Mazur-

skim w Olsztynie i podjąć próbę refleksji nad tym, jak kształcimy i czy wprowadzone w ostatnich latach zmiany dają szansę studentom będącym w stadium przedkonwencyjonalnym rozwoju zawodowego nauczyciela na podążanie w kierunku emancypacyjnym, autonomicznego nauczyciela profesjonalisty?

Porównanie prezentowanych tu, z konieczności w wielkim skrócie badań, z prezentowanymi w 2015 r. (Suświłło, 2015), choć metodologicznie odmiennymi, daje jednak pewną podstawę do oceny zmiany w jakości kształcenia. Wprowadzone kształcenie modułowe, zarówno dla studiów I, jak i II stopnia, stanowiło w dużej części realizację postulatów studenckich dotyczących możliwości rozwijania zainteresowań, a także rozszerzenia kompetencji językowych. Propozycje te były dosyć szczegółowo prezentowane w innym opracowaniu (Suświłło, 2016), stąd też nie ma potrzeby ponownego ich przedstawiania.

Bibliografia

- Bay Area Teacher Training Institute. www.batti.org/program/phylosophy/, dostęp: 28.06.2016.
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dróżka, W. (2012). Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy. W: D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie* (s. 43–55). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.
- Jensen, M.A. (1999). Early childhood teacher education for the 21 century: not by chance. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20, 2, 173–174.
- Key Data on Teachers and School Leaders in Europe [Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie]*. (2013). Raport Eurydice. Komisja Europejska /EACEA/Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kędzierska, H. (2012). Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela. W: D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele Programowe (nie)przygotowanie* (s. 15–41). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Suświłło, M. (2012). W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji. W: M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UWM.
- Suświłło, M. (2016). Filozofia kreowania programu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji z wybranym przykładem w tle. W: M. Nowicka, E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suświłło, M. (2015). Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. *Forum Oświatowe*, 27, 2(54), 75–94.
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19, 483–498.

CHANGES IN THE EDUCATION OF EARLY SCHOOL EDUCATION TEACHERS IN POLAND IN THE CONTEXT OF STUDENTS' ANTICIPATION OF THE PROFESSION

Abstract

In this study I describe the problem of changes in the education of pre-school and primary school (grades I–III) teachers in Poland, paying attention to the political and ideological as well as the philosophical context. I provide arguments for the need to care for the quality of education and the need for continuous teacher education. I draw attention to the David Clarke's and Hilary Hollingsworth's Correlation Model of Professional Development of Teacher, useful in this regard, and to the European context of solutions in this field. In the further part of the study, I consider the education philosophy of early school education teachers, citing for example Potulicka's critical views on the neoliberal American philosophy, and providing a different approach of Bay Area Teacher Training Institute (BATTI) (also American), which assumes that the philosophy of teachers education is closely related to the philosophy of education. The second part of this article presents my own qualitative study on the self-anticipation of students regarding the profession of early school education teacher. As a result of the analysis of students' essays, I selected several types of teacher: 'professional', 'apprentice/constantly learning', 'artist/animator', 'friend of children and parents/authority', 'enthusiast/passionate', 'constructivist'.

Keywords: early school education teacher, education, change, development