

Małgorzata Suświłło

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Katedra Wczesnej Edukacji

Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

ABSTRAKT: W niniejszym tekście podejmowany jest problem przygotowania studentów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. W pierwszej części opracowania problem kształcenia nauczycieli w różnych krajach europejskich przedstawiony jest w świetle *Raportu Eurydice* dla Komisji Europejskiej z 2013 r., a także zaprezentowana jest koncepcja Sylvii Yee Fan Tang, dotycząca dynamiki stawiania się studentów nauczycielami. W drugiej części prezentowane są badania przeprowadzone przez autorkę wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Wyniki badań, poddane interpretacji na podbudowie teorii dwóch racjonalności Roberta Kwaśnicy, ujawniają ich postawę roszczeniową i myślenie (racjonalność) adaptacyjne w zakresie przygotowania do zawodu, z jednej strony, z drugiej zaś widoczne są cechy racjonalności emancypacyjnej, co widać w ich konstruktywnej, choć niezbyt mocno uzasadnionej, propozycji zmian w kształceniu.

SŁOWA KLUCZOWE: wczesna edukacja, kształcenie nauczycieli, racjonalność, studenci, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

Kontakt:	Małgorzata Suświłło psus@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Suświłło, M. (2015). Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 75–94. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/301
How to cite:	Suświłło, M. (2015). Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 75–94. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/301

Problematyka, związana z przygotowaniem zawodowym nauczyciela, w tym wychowawcy dzieci w wieku 3–9-letnich, choć wydaje się opracowana dosyć szeroko i szczegółowo zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej, to jednak zmieniające się warunki społeczno-polityczne i związane z nimi zmiany oświatowe powodują konieczność stałego jej podejmowania. Ponad trzydziestoletnie doświadczenie własne w zakresie kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas najmłodszych, a przede wszystkim wyniki badań prowadzonych pod moim – i przez wielu badaczy pedeutologów (Kwiatkowska, 2005, 2008; Suświłło, 2006, 2012a) – kierunkiem, ukazują złożoność tej problematyki, jak i jej polityczne, a co za tym idzie, ideologiczne uwikłanie. Podejmowane w uczelniach wyższych działania na rzecz dobrego przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej z góry skazane są na niepowodzenie z powodu braku selekcji kandydatów do zawodu. Choć może to brzmieć niepoprawnie politycznie, to jednak należy stwierdzić, że autonomia uniwersytetów została ograniczona wraz z przyjęciem założeń procesu bolońskiego (po deklaracji podpisanej w Bolonii w 1999 roku przez 29 krajów europejskich), którego założenia ogólne (trójstopniowy system studiów, rozpoznawalność i uznawalność kwalifikacji itd.) są ważne i słuszne, jednak w Polsce podjęto w wyniku tego decyzję o niesprawdzeniu przydatności do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji (poza zaświadczeniem lekarskim o przydatności do wykonywania zawodu, sprawdzano słuch muzyczny, poprawność wymowy i podstawowe umiejętności wizualne/plastyczne). Z danych, zawartych w *Raporcie Eurydice* dla Komisji Europejskiej w 2013 roku (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013), wynika, że jedynie w jednej trzeciej krajów europejskich prowadzona jest wstępna selekcja wśród kandydatów do zawodu nauczyciela. Likwidacja jednolitych studiów magisterskich, przygotowujących do zawodu nauczyciela przedszkola i klas I–III była, w moim odczuciu, decyzją błędną. Są jednak kraje, w tym np. Niemcy, gdzie nauka zawodu trwa co najmniej cztery lata (bez magisterium). 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 Międzynarodowego*

rodowej Komisji do Spraw Edukacji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa jako uczenie się przez całe życie (Life Long Learning). Uczenie się przez całe życie (*Life Long Learning*). W związku z coraz szybszym tempem rozwoju nowoczesnych technologii i dostępności do nich przez dużą grupę uczniów (w tym także ze szkół wiejskich, co jeszcze kilkanaście lat temu było rzadkością), rodzi się pytanie, jaka jest rola studiów nauczycielskich i czego studenci powinni podczas ich trwania się nauczyć? Jak zauważają Clarke i Hollingsworth (2002), należałoby mówić o profesjonalnym rozwoju nauczyciela, który jest nieustannym, ciągłym procesem uczenia się. Autorzy ci proponują własny model takiego rozwoju, 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 (por. Suświłło, 2012b). Model ten wydaje się 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 niniejszym opracowaniu postaram się przybliżyć problem przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (nauczyciela wczesnej edukacji), bazując zarówno na opracowaniach teoretycznych z tego zakresu, jak i na podstawie badań prowadzonych pod moim kierunkiem na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

KOGO, PO CO I JAK KSZTAŁCIMY?

W Europie, jak można przeczytać w *Raporcie Eurydice* Komisji Europejskiej (European Commission, EACEA, Eurydice, 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). Jednak 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, natomiast w Holandii 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, zaś w Wielkiej Brytanii kandydaci badani są w zakresie umiejętności czytania i pisania (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013). W Europie, w niektórych krajach, co prawda rzadko, istnieją alternatywne ścieżki, prowadzące do uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich. W przywoływanym raporcie Polska wymieniana jest 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, zaś na terenie Walii 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 wyżej, 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 (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013).

Odpowiadając syntetycznie na pierwsze z postawionych w tej części opracowania pytań, można stwierdzić, że w Europie dwie trzecie kandydatów na nauczycieli nie podlega selekcji, a jedynym warunkiem przyjęcia jest uzyskanie świadectwa maturalnego. Uczelnie, a 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 Kędzierskiej (2012), wynika głównie z obniżenia wymogów, dotyczących kwalifikacji do zatrudnienia, krótkich ścieżek uzyskiwania uprawnień zawodowych i braku selekcji.

Po co kształcimy nauczycieli? Pytanie to może wydawać się przewrotne, jednak nie stawiam go bez powodu. Cel kształcenia kandydatów na nauczycieli nie zawsze jest wprost czytelny i zazwyczaj jest on uwarunkowany wieloma czynnikami, wśród których można wymienić: ekonomiczne, historyczne, społeczne i ideologiczne (najbardziej ukryte) czy religijne. Każde społeczeństwo, rozumiane tu w aspekcie narodowym, etnicznym, regionalnym czy lokalnym, ma swoją historię, wypracowane tradycje, swoje specyficzne potrzeby i ma prawo oczekiwać od nauczycieli sprostania wymogom przez nie stawianym.

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 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 life long learners*)” (s. 45–46) 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 najnowszych informacji o świecie z użyciem najnowszych osiągnięć technologicznych ma miejsce głównie poza formalnym systemem edukacji i może odbywać się 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 stać przyszły nauczyciel? W kształceniu nauczycieli małych dzieci 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 i czyniła lepszym spotkanie wszechstron-

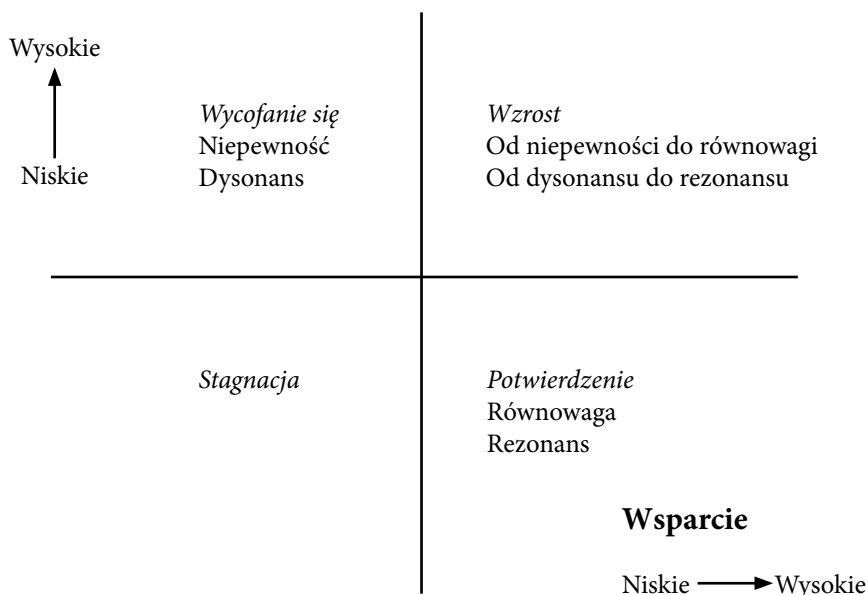
nych potrzeb uczniów i ich rodzin, oraz 2) promowanie rozmaitych strategii, które pomogą przyszłym praktykom na przyjmowanie ról kierowniczych, angażowanie się w doradztwo i wspólną pracę, co pozwoli im na zbudowanie zdolności do wspólnego popierania i koordynowania usług społecznych. Jako przykład podaje się tu potrzebę posiadania wiedzy z zakresu etyki i wartości, a także umiejętności nieoceniania i zbyt szybkiego przyjmowania założeń, potrzebę rozumienia funkcjonowania grup społecznych, przyjaźni i przynależności, potrzebę wiedzy o ekspresji estetycznej i ocenianiu piękna, potrzebę okazywania zaciekawienia i zdolności do dociekania, czy też potrzebę wiedzy o komunikowaniu się i oceny ekspresji językowej.

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). Odpowiedź na pytanie: Po co kształcą się nauczycieli? jest zatem trudna do jednoznacznego sformułowania, gdyż poza wyborem orientacji (trudnej w chwili obecnej do ustalenia) w kształceniu nauczycieli widoczny jest dysonans w zakresie celów i wartości. Celem państwa jest „uzyskanie” określonych efektów kształcenia w postaci posłusznego obywatelsko nauczyciela, który realizuje program kształcenia uczniów i nie dyskutuje o jego zasadności, celem 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 Czerepaniak-Walczak (2006), „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” (s. 71).

Proces stawiania się nauczycielem jest procesem dynamicznym. Dynamika ta, jak zauważa Tang (2003), 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 związania z innymi, poczucia władzy nad własnymi pomysłami i działaniami, odczuwania, że ich działania nauczycielskie osądy są istotne itd. Wyzwania i wsparcie powinny być komplementarne i prowadzić do stworzenia tożsamości osoby nauczającej (ja nauczające – *teachingself*). Tang przeprowadziła badania nad dynamiką stawiania się nauczycielem w kontekście uczenia się w grupie

studentów studiów nauczycielskich. Rysunek 1 pokazuje cztery możliwości powstałej złożoności dynamiki.

Wyzwania



Rysunek 1. Wyzwania, wsparcie i konstruowanie nauczycielskiego „ja” w kontekście uczenia się studentów (Tang, 2003).

Sposób kształcenia nauczycieli zależy jest nie tylko od przyjętej orientacji, planu i programu studiów, ale w dużej mierze od indywidualnych umiejętności i wiedzy nauczycieli akademickich. Na pytanie, jak się kształcą nauczycieli, a dokładniej, jaka jest świadomość kandydatów w zakresie własnego przygotowania do zawodu, spróbujmy odpowiedzieć w dalszej części opracowania.

STUDENCI – PRZYSZLI NAUCZYCIELE O SWOIM PRZYGOTOWANIU DO PRACY W KLASACH I–III I W PRZEDSZKOLU

Metoda

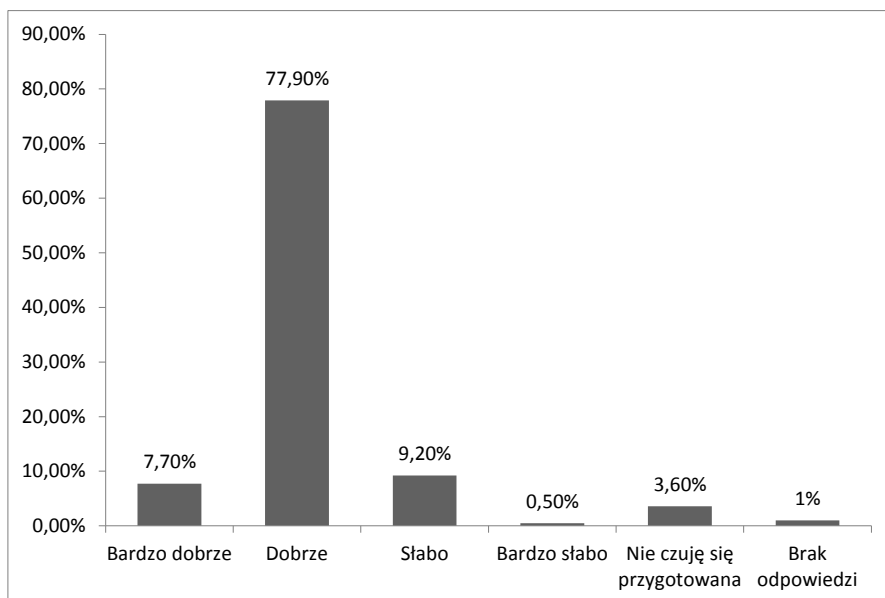
Badania miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jak studenci, przygotowujący się do zawodu nauczyciela (przedszkola i klas początkowych), postrzegają swoje przygotowanie w tym zakresie? Przyjęto tu ukryte założenie, że percepcja tegoż przygotowania jest wypadkową kilku czynników, takich jak: samoświadomość studentów, obejmująca pracę nad sobą, nad własnym rozwojem w toku studiów akademickich, środowisko kulturowe, z którego wywodzą się poszczególne studen-

ci, a także wpływy środowiska uczelnianego – tu nauczycieli akademickich i innych studentów. Badania przeprowadzono w 2013 roku metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, wśród studentów kończących studia I stopnia na specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (studia stacjonarne, N=74) oraz II stopnia (stacjonarne – N=40 i niestacjonarne – N=81) na specjalności wczesna edukacja. Dobór próby był celowy, udział w badaniach wzięło 195 osób, w tym dwóch mężczyzn. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zarówno zamknięte, jak i otwarte.

Analiza danych

Ponieważ przywoływane tu badania prowadzone były w strategii ilościowej, to ich analiza będzie także miała charakter głównie ilościowy. Analizie jakościowej (z konieczności uproszczonej) poddane zostaną odpowiedzi studentów na pytania otwarte. Z uwagi na tytuł opracowania w poniższej prezentacji analizą obejmę tylko te odpowiedzi studentów, w których podjęli oni próbę uzasadniania swoich odpowiedzi lub wyboru danej opcji. Określając poziom przygotowania zawodowego, studenci mogli wskazać jedną z pięciu opcji: *nie czuję się przygotowana/y*, *bardzo słabo*, *słabo*, *dobrze*, *bardzo dobrze*.

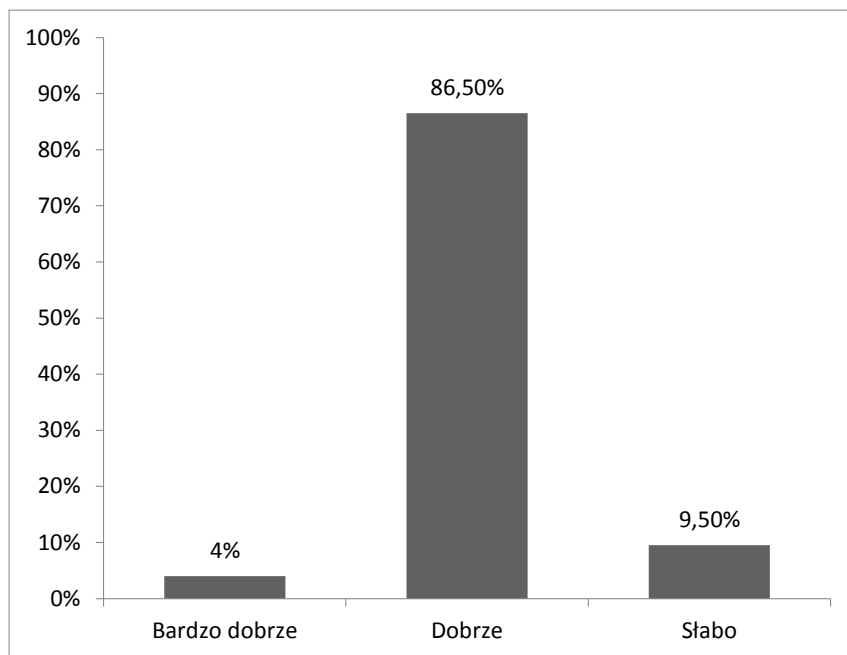
Pierwsze z postawionych pytań miało charakter ogólny, gdyż zakładano, że studenci, kończący studia, są świadomi tego, co składa się na przygotowanie do zawodu. Zapytani o to, jak się czują przygotowani do zawodu, udzielili odpowiedzi zamieszczonych na rysunku 2.



Rysunek 2. Przygotowanie do zawodu w opinii ogółu badanych.

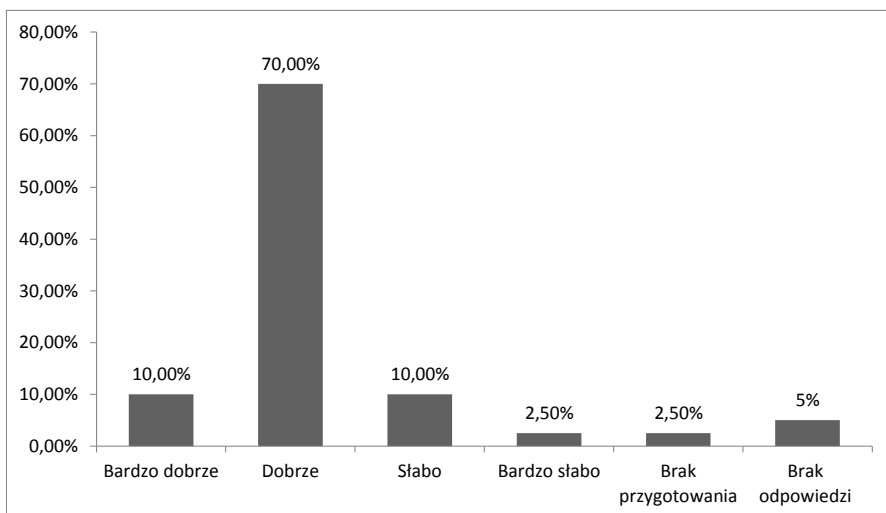
Jak widać na rysunku 2, dobrze i bardzo dobrze przygotowanymi czuje się w sumie 85,6% kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji, jednak warto przyrzeć się, jaki jest rozkład wyników w poszczególnych grupach za względu na rodzaj i tryb studiów.

Studenci studiów stacjonarnych I stopnia oceniają swoje przygotowanie do pracy jako dobre i bardzo dobre w ponad 90%. Prawie 10% ocenia swoje przygotowanie jako słabe, co z jednej strony świadczyć może o ich dojrzałości w postrzeganiu przyszłej roli zawodowej i potrzebnym do niej właściwym przygotowaniu, z drugiej zaś o tym, że studenci ci uzyskują słabe wyniki podczas studiów (rysunek 3).



Rysunek 3. Przygotowanie do zawodu w opinii studentów studiów stacjonarnych I stopnia.

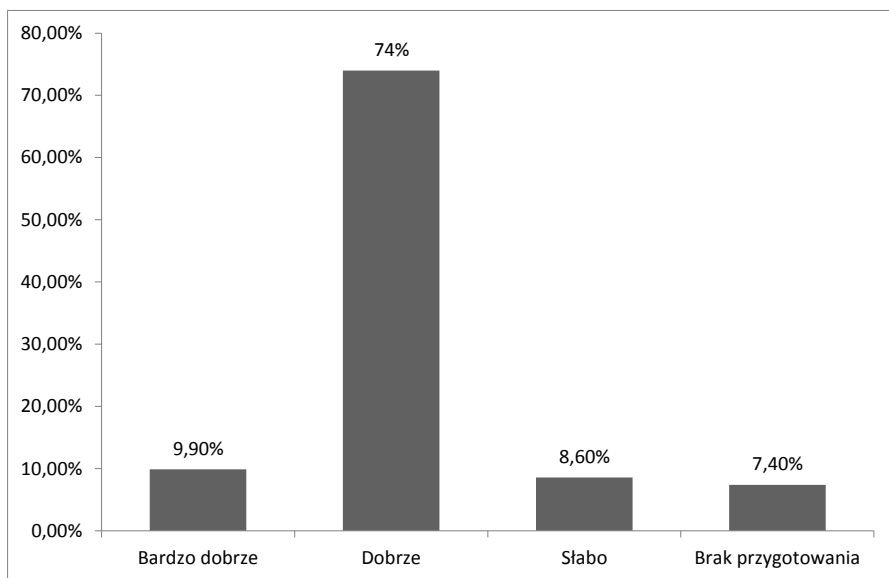
Wniosek ten ma jedynie charakter domysłu, gdyż nie pochodzi z danych, zawartych w kwestionariuszu ankiety (studenci nie byli pytani o wyniki studiów). Trudno zatem wskazać jednoznacznie, jakie są przesłanki takiego postrzegania roli studiów w przygotowaniu do zawodu. Być może, jest tak, że kończący 3-letni cykl kształcenia studenci są już świadomi faktu, że nie jest on wystarczający do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji. Potwierdzenie tego rodzaju stopnia samoświadomości studiujących można odnaleźć we wspomnianym wcześniej raporcie Komisji Europejskiej.



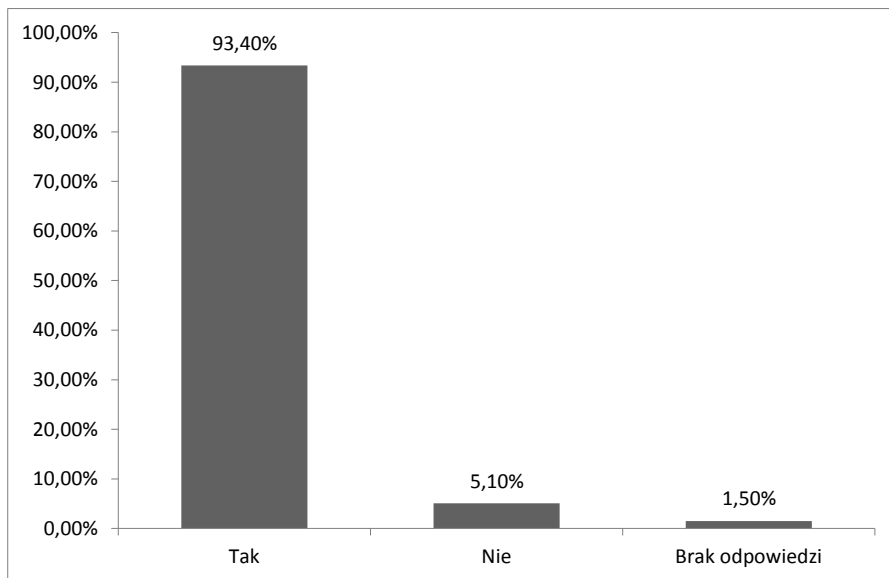
Rysunek 4. Przygotowanie do zawodu w opinii studentów studiów stacjonarnych II stopnia.

Analiza ankiet przeprowadzonych wśród studentów, kończących studia stacjonarne II stopnia, ujawnia, że nieco mniej (w sumie 80%) odbiera swoje przygotowanie jako dobre i bardzo dobre, zaś pojedyncze osoby (po 2,5%) czują się nieprzygotowane lub bardzo słabo przygotowane do pracy z dziećmi (rysunek 4). Warto zaznaczyć, program studiów drugiego stopnia, na którego analizę nie ma tu miejsca, ma charakter poszerzający i pogłębiający wiedzę, umiejętności i kompetencje studentów. Przedmioty specjalnościowe prowadzone są w taki sposób, aby absolwenci innych specjalności pedagogicznych mogli uzyskać nowe kwalifikacje, a absolwenci edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej pogłębić już posiadane. W badanej grupie byli absolwenci *edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* UWM w Olsztynie, jak też absolwenci innych specjalności, a w kwestionariuszu nie było pytań dotyczących uprzednio studiowanej specjalności pedagogicznej.

Jak widać na rysunku 5, w badanej grupie studentów studiów niestacjonarnych nieco więcej osób czuje się słabo lub w ogóle nieprzygotowanych do zawodu. Przyczyną tego może być, z jednej strony, mniejsza liczba zajęć ćwiczeniowych i praktyk pedagogicznych tzw. śródrocznych (prowadzonych pod kierunkiem nauczyciela akademickiego), z drugiej zaś, niższy poziom świadomości studentów dotyczący własnego wkładu pracy (odpowiedzialności osobistej) w studiowanie. Ogólne stwierdzenia nie pokazują pełnego obrazu poglądów studentów na temat przebiegu przygotowania do podjęcia pracy w zawodzie. Ponieważ w kształceniu nauczycieli (także w profilu ogólnoakademickim) dużą wagę przywiązuje się do uczenia się przez praktykę, jedno z pytań ankiety dotyczyło roli praktyk w przygotowaniu studentów do pracy.



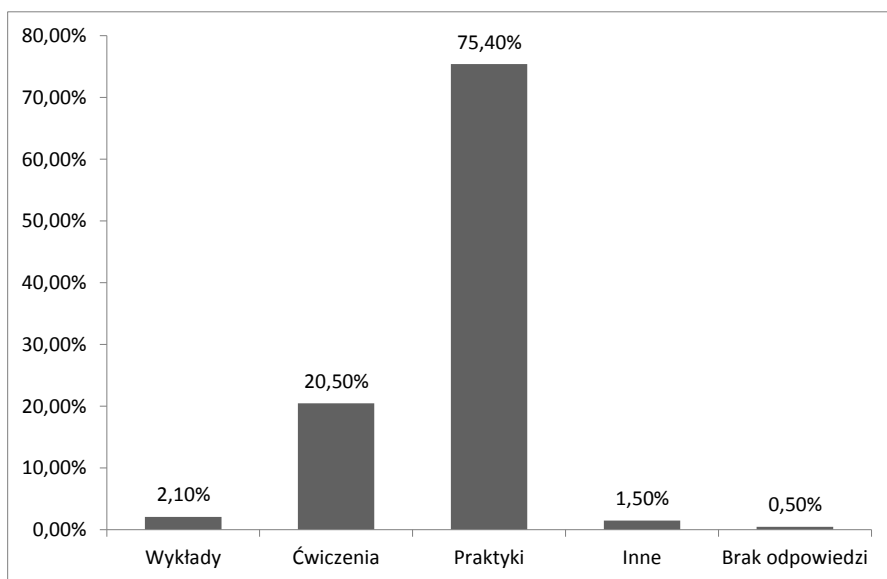
Rysunek 5. Przygotowanie do zawodu w opinii studentów studiów niestacjonarnych II stopnia.



Rysunek 6. Docenianie roli praktyk w szkole i w przedszkolu (wszyscy badani).

Jak można zauważyć na rysunku 6, badani wysoko oceniają rolę praktyk w swoim przygotowaniu zawodowym. Warto jednak zaznaczyć, że w trakcie studiów studenci odbywają dwie praktyki ciągłe (w przedszkolu i w klasach początkowych szkoły podstawowej) po 120 godzin oraz praktyki śródroczne, zarówno w przedszkolu, jak i w klasach początkowych (na studiach I stopnia po 60 godzin, na studiach II stopnia po 30). 11% z grupy studentów niestacjonarnych stwierdziło, że praktyka nic znaczącego nie wniosła w ich przygotowanie zawodowe. Wynikać to może z braku obecności nauczyciela akademickiego jako mentora podczas hospitowania, jak i samodzielnego prowadzenia zajęć przez studentów. Studenci studiów stacjonarnych mają znacznie więcej okazji do dyskusji nad przebiegiem obserwowanych lub prowadzonych przez siebie zajęć.

Niemniej, wśród różnych form kształcenia w uczelni studenci wskazują też praktyki jako najbardziej przydatne w ich przygotowaniu zawodowym (rysunek 7).



Rysunek 7. Formy kształcenia najbardziej przydatne w przygotowaniu do zawodu.

Studenci poproszeni o uzasadnienie swoich wyborów o wskazaniu praktyk piszą, między innymi:

Studenci studiów niestacjonarnych II stopnia:

Nauka dająca doświadczenie na całe życie jest możliwa tylko w praktyce.

[...]

Całkiem inna bajka, można swoją wiedzę wykorzystać i weryfikować, praca wygląda inaczej niż teoria.

[...]

Widzę, słyszę, praktykuję. Podczas praktyk wyłapuję błędy w działaniu.

Studenci studiów stacjonarnych II stopnia:

Bo jesteśmy w naturalnym środowisku z dziećmi i na bieżąco poznajemy pracę.

[...]

Wrzucenie na 'głęboką wodę' daje możliwość zderzenia się z rzeczywistością, stanem faktycznym, a nie tylko myśli autorów na kartce.

Studenci studiów stacjonarnych I stopnia:

Można się czegoś nauczyć i nie bać się w przyszłości prowadzenia lekcji.

[...]

Dzięki praktyce, można zauważyć dużo negatywnych i pozytywnych aspektów pracy, ma się bezpośredni kontakt z dziećmi i nauczycielami.

Wskazanie wykładów jako najmniej użytecznej formy kształcenia studenci uzasadniają następująco:

Studenci studiów niestacjonarnych II stopnia:

Często nie uczestniczymy w nich.

[...]

Nudne i tak się nie dowiaduję nic poza tym, co mogę sama przeczytać w książce.

Studenci studiów stacjonarnych II stopnia:

Wykłady, które są źle przygotowane i przedstawiane (a na wielu takich byłam), nic nie wniosły do mojej wiedzy.

Studenci studiów stacjonarnych I stopnia:

Jest to forma przekazywania wiedzy przez jedną osobę, studenci są zmuszeni jedynie do notowania wypowiedzi wykładowcy, nie do myślenia.

Sama teoria nie zrobi z człowieka nauczyciela.

Argumenty przytoczone przez studentów mają charakter oceny pracy niektórych nauczycieli akademickich. Analizując przykładowe wypowiedzi, można by sądzić, że nauczyciele akademicy są mało kompetentni w zakresie wykładanych przedmiotów lub też nie dbają o formę prowadzenia wykładów. Są to jednak wypowiedzi sporadyczne, co potwierdzają wyniki oceny nauczycieli akademickich prowadzone

na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie, w systemie USOS, w roku akademickim 2014/2015 (średnia w skali 5-punktowej wyniosła 4,7). Do przedmiotów akademickich najmniej przydatnych w przyszłej pracy nauczyciela studenci zaliczają filozofię (ponad 85% wskazań), logikę (44% wskazań), historię wychowania (39% wskazań)¹.

Argumenty, przytaczane przez badanych, świadczyć mogą o praktycznym nastawieniu do studiowania, z jednej strony, a z drugiej – ukazują brak pogłębionej refleksji nad sobą jako przyszłym nauczycielu. Oto kilka przykładowych wypowiedzi:

Filozofia jest nudna i nikt się tego nie uczy, nic nam po tym nie zostaje.

[...]

Uważam, że nie są potrzebne w przyszłej pracy, a zabierają czas, który mógłby być poświęcony przedmiotom kierunkowym.

[...]

Historia wychowania – nie interesuje mnie to, co było kiedyś, logika, fizyka nie przydadzą mi się w pracy z małymi dziećmi.

[...]

Wiedza z zakresu filozofii na pewno nie pomoże mi w pracy nauczyciela, szczególnie jeśli chodzi o pracę z najmłodszymi dziećmi.

[...]

Te przedmioty nic nie wnoszą w nasze wykształcenie, są tylko marnowaniem czasu i zaśmiecaniem głowy. Na nic się nie przydadzą.

[...]

Nie widzę związku z treściami filozofii a pracą nauczyciela.

[...]

Ponieważ nie wniosły one nic do mojej wiedzy pedagogicznej, a zawierały obszerny materiał, który musiałam opanować, zamiast skupić się na czymś ważniejszym.

[...]

Tematy realizowane na logice nie przydadzą mi się podczas nauczania w klasach początkowych i przedszkolu.

[...]

Co ja będę mówić dzieciom w przedszkolu o Platonie?

[...]

Odnosnie do historii wychowania, warto znać pewne dane czy dzieje, jednak uważam, że nie mają one bezpośredniego i praktycznego związku z pracą nauczyciela. Filozofia, ciekawy przedmiot, ale niepraktyczny².

Do najbardziej przydatnych w przyszłej pracy zawodowej przedmiotów badani zaliczyli: pedagogikę przedszkolną oraz wczesnoszkolną (85% wskazań prawie równomiernie na we w wszystkich badanych grupach studentów), edukację matematyczną (prawie 82% wskazań zbliżonych dla poszczególnych grup), edukację polonistyczną (prawie 75% wskazań ze zbliżonym rozkładem dla poszczególnych grup),

psychologię (średnio 53% wskazań, z przewagą wskazań – 70% – w grupie studentów studiów stacjonarnych II stopnia) oraz przedmioty artystyczne związane z edukacją muzyczną plastyczną i techniczną (średnio 45% wskazań z przewagą w grupie studentów niestacjonarnych drugiego stopnia).

Jak widać, w grupie „faworytów” znajdują się przedmioty specjalnościowe i psychologia.

Studenci m.in. tak argumentują ich wskazanie za najbardziej przydatne:

Ponieważ są to przedmioty ściśle związane z pracą nauczyciela.

[...]

Pozwalają zrozumieć istotę przedmiotu (mat., pol.) sposób ich przekazywania, przybliżają rozwój dziecka, specyfikę pracy w przedszkolu. P. spec. coraz więcej dzieci z deficytami trzeba zrozumieć i znać ich potrzeby.

[...]

Język polski i matematyka to podstawa, dobrze, że informacje zostały przypomniane, pedagogika, bo trzeba wiedzieć, jak się zabrać za nauczanie.

[...]

Przedmioty te są potrzebne, ponieważ dzięki nim wiem, w jaki sposób nauczać dzieci danego przedmiotu oraz mogę dokładnie poznać etapy rozwoju dzieci.

[...]

Jest podstawą do nauczania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, rozumienia czynników kształtujących osobowość dziecka.

[...]

Ponieważ te przedmioty powiększyły moją wiedzę o zawodzie nauczyciela i przygotowały do prowadzenia zajęć w ciekawy i interesujący sposób.

[...]

Są to przedmioty, które są bardzo ważne w całej edukacji dziecka, przez wszystkie etapy edukacji dziecko ma do czynienia z tymi przedmiotami.

[...]

Na pedagogice wczesnoszkolnej i przedszkolnej można poznać sposoby wprowadzania liter, cyfr, lektur, pracy z tekstem, które są niezbędnymi wiadomościami w pracy nauczyciela.

Studenci poproszeni o wskazanie kompetencji nabytych podczas studiów, w pierwszej kolejności wymieniali kompetencje praktyczne – tworzenie konspektów lekcji (146 wskazań, co stanowi prawie 75% ogółu badanych), następnie kompetencje metodyczne (53,3%), posługiwanie się wiedzą teoretyczną (36%), kompetencje komunikacyjne (33,3% wskazań) oraz wiedzę praktyczną (prawie 30% wskazań z 10% przewagą w grupie studentów stacjonarnych I stopnia).

Badanych zapytano także o to, czy studia pedagogiczne spełniły ich oczekiwania. 54,4% studentów, według danych zsumowanych ze wszystkich grup, odpowiedziało twierdząco, jednak wyniki w poszczególnych grupach nieco się różnią. 60% studen-

tów studiów I stopnia uważa, że studia spełniły ich oczekiwania, podobnie myśli 57% studentów studiów niestacjonarnych II stopnia i 40% studentów stacjonarni II stopnia. Wydaje się, że podane niżej przykłady argumentowania swoich wskazań mogą świadczyć o rosnącej samoświadomości studentów w zakresie własnych oczekiwań wobec wykładowców. Oto wybrane fragmenty wypowiedzi studentów studiów I stopnia stacjonarnych.

Z zaciekawieniem ucześniezałam na wykłady, ćwiczenia, zdobyłam teoretyczną i praktyczną wiedzę na temat kształcenia pedagogicznego dzieci.

[...]

Nauczyłam się tego, co potrzebne mi, by rozpocząć pracę nauczyciela.

[...]

Ponieważ utwierdziły mnie w tym, że chcę pracować w tym zawodzie i zwiększyły moją wiedzę.

[...]

Miałam możliwość poznania pracy przedszkola i szkoły „od kuchni”. Czuję się przygotowana do prowadzenia zajęć.

[...]

Myślę, że tak, bo zawsze marzyłam o pracy z dziećmi, a dzięki tym studiom będę to realizować. Poza tym, nabyłam wiele nowych wiadomości, które posłużą mi w życiu.

[...]

Oferta przedmiotowa umożliwiła dla każdego znalezienie czegoś interesującego, wartościowego.

[...]

Tak wyobrażałam sobie te studia, jestem zadowolona z kształcenia i uważam, że UWM dobrze przygotowuje do zawodu.

Odpowiadając na pytanie: Jak kształcimy nauczycieli?, na podstawie zebranego i przedstawionego tu skrótowo materiału empirycznego, można stwierdzić lakonicznie, że studenci w większości czują się przygotowani do stawienia czoła wyzwaniom, jakie będą im stawiane na początku kariery zawodowej. Optymistyczna interpretacja co do dalszych losów zawodowych absolwentów specjalności nauczycielskich wynika także z faktu, że zdecydowana większość z nich (83%) wybrała tego rodzaju studia, bo, jak twierdzą badani, chcą podjąć pracę w zawodzie, do którego studia ich uprawniają, czyli w przedszkolu lub w klasach I–III szkoły podstawowej.

Interpretacja wyników

Przedstawiony tu, w nieco uproszczony sposób (z uwagi na wymogi wydawnicze), przebieg badań i ich analizę można interpretować, stosując różnorakie podejścia. Różne też odpowiedzi można uzyskać, nie tylko zależnie od przyjętego paradygmatu badań, a co za tym idzie, odpowiedniej strategii i metody, ale także

zależnie od przyjętej teorii, stanowiącej podstawę analizy uzyskanych danych empirycznych. Pytania kierowane do studentów, poza dostarczeniem władzom wydziału i Wydziałowej Komisji Oceny Jakości Kształcenia twardych danych liczbowych (sondaż diagnostyczny) w celu ulepszenia jakości kształcenia, dostarczyły też danych jakościowych (wypowiedzi studentów), ujawniających (choć nie w pełnym wymiarze) stan ich świadomości w zakresie postrzegania studiów do pełnienia roli zawodowej, w tym przypadku do bycia/stawania się nauczycielem wczesnej edukacji. Interpretując uzyskane dane empiryczne, można posłużyć się choćby teorią racjonalności Kwaśnicy (2007) i spróbować określić typ racjonalności prezentowany przez badanych studentów – kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Należałoby zatem wziąć pod uwagę wypowiedzi studentów, z których można dowiedzieć się, jaki sens nadają oni własnemu studiowaniu, jak doświadczają własne studiowanie, a zwłaszcza uczestnictwo w przygotowaniu do wejścia w nowe doświadczenie, jakim będzie dla nich praca w zawodzie nauczyciela przedszkolnego lub wczesnoszkolnego. Można też zastanowić się, na jaki typ racjonalności studentów: adaptacyjnej/instrumentalnej czy emancypacyjnej/komunikacyjnej pozwala im zaproponowany plan i program studiów i nauczyciele akademicy. Aby próba ta stała się wykonalna, trzeba uwzględnić funkcje racjonalności jako struktury sensotwórczej (jako koncepcji usensowiania świata – tu: nadawania sensu własnemu studiowaniu): 1) system nastawień (preferencji) studentów, ich założenia interpretacyjne spostrzegania, rozpoznawania i oceniania studiowania (sposób usensowienia i tworzenia ram studiowania jako pola życiowego); 2) nabywanie nowego doświadczenia, zmiany wartości, kategorii rozpoznawania i opisu doświadczeń, związanych ze studiowaniem/przygotowywaniem się do zawodu. Biorąc pod uwagę dane z badań, co prawda potraktowane tu wybiórczo, można zauważyć, że w badanej grupie studentów dominuje racjonalność adaptacyjna. W niektórych wypowiedziach, zwłaszcza w uzasadnieniach, dotyczących spełnienia oczekiwań studentów, pojawiają się symptomy racjonalności komunikacyjnej. Racjonalność adaptacyjna przejawia się tu, między innymi, występowaniem w wypowiedziach studentów (czytając także między wierszami) typowych dla zabiegów interpretacyjnych, wyodrębnionych przez Kwaśnicę (2007), cech, takich jak: fundamentalizm interpretacyjny, interwencjonizm (reaktywność poznawcza), pragmatyzm uzasadnień i samopotwierdzająca się świadomość poznawcza. System nastawień studentów, zwłaszcza studiów niestacjonarnych, ma charakter głównie roszczeniowy. Studenci oczekują wiedzy, ich zdaniem pewnej (widoczna w wypowiedziach wysoka pozycja przedmiotów typowo metodycznych, jak edukacja wczesnoszkolna, matematyczna itp.) w uzyskiwaniu sukcesów na polu doświadczeń nauczycielskich. Niektórych studentów cechuje, typowa dla racjonalności emancypacyjnej, intencjonalność poznawcza, co widoczne jest w zawartych w wypowiedziach oczekiwaniach, dotyczących dodatkowych zajęć, podczas których mogliby rozwijać swoje zainteresowania. Zauważyć też niekiedy można cechę typową dla założeń racjonalności komunikacyjnej/interpretacyjnej, jaką jest krytyczna samoświadomość własnej racjonalności. Chodzi tu o dostrzeganie przez studentów sposobu ustanawiania wiedzy, który widzą oni w czytaniu literatury i w potrzebie

bezpośrednich indywidualnych rozmów z nauczycielami – metodykami. Żeby przeprowadzić bardziej dogłębną analizę widocznych tendencji budowania określonego typu racjonalności podczas studiów, należałoby przeprowadzić bardziej szczegółowe badania w tym zakresie.

Konkluzja

Zaprezentowane wyniki badań, przeprowadzonych wśród studentów przygotowujących się do pracy w charakterze nauczyciela wczesnej edukacji, powinny wzbudzić dyskusję wśród nauczycieli akademickich nad możliwością wprowadzenia ewentualnych zmian w kształceniu nauczycieli, z jednej strony, z drugiej zaś – wzbudzić refleksję nad własnym (akademickim) typem racjonalności i ewentualnymi konsekwencjami jego stosowania w kształceniu nauczycieli. Stawiane nauczycielom wczesnej edukacji coraz większe wymagania w zakresie posługiwania się językiem obcym i nowoczesnymi technologiami stanowią wyzwanie także dla ośrodków kształcenia nauczycieli, mają one jednak cały czas charakter racjonalności adaptacyjnej. W kształceniu uniwersyteckim poszukuje się pewnej równowagi między teorią a praktyką, między tym, co Kwaśnica (2007) nazywa pedagogiką adaptacyjną a pedagogiką emancypacyjną. Percepcja przygotowania studentów do zawodu, jak widać z powyższych dociekań i badań, jest wynikiem adaptacyjnego w swej racjonalności postrzegania studiów akademickich. Racjonalność ta prawdopodobnie zakorzeniona jest pedagogice adaptacyjnej, uprawianej przez większość nauczycieli akademickich, których ocenia się przez pryzmat typowych dla tej racjonalności sukcesów naukowych i dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna: rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dróżka, W. (2012). Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 43–55). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jensen, M. A. (1999). Early childhood teacher education for the 21st century: not by chance. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(2), 173–174. <http://dx.doi.org/10.1080/0163638990200216>
- European Commission, EACEA, Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe: Eurydice Report* [Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie: raport Eurydice]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2797/91785>

- Kędzierska, H. (2012). Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela. W: B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 15–41). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (wyd. 2). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Suświłło, M. (red.). (2006). *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Suświłło, M. (red.). (2012a). *Nauczyciel wczesnej edukacji: konteksty i wyzwania*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Suświłło, M. (2012b). W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji. W: M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji: konteksty i wyzwania* (s. 35–49). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483–498. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00047-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00047-7)

**THE PROCESS OF PREPARING FOR THE JOB OF AN EARLY EDUCATION
TEACHER AS PERCEIVED BY STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF WARMIA
AND MAZURY IN OLSZTYN**

ABSTRACT: This paper addresses the issue of preparing students for the job of early education teacher. The first part focuses both on the teacher training as carried out in various European countries according to the Eurydice report prepared for the European Commission in 2013, and on the notion, presented by Sylvia Yee Fan Tang, of the dynamics of students' turning to teachers. The second part demonstrates the author's own research. The participants were students of the Social Science Faculty at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. The interpretation of the results is informed by Robert Kwaśnica's two rationalities theory. The results demonstrate both the students' attitude of entitlement and their adaptive thinking (rationality) as far as the preparing for the job is concerned. On the other hand, the results also show the participants' emancipation rationality, which manifests itself in their constructive, though not thoroughly supported, suggestions pertaining to changes in education.

KEYWORDS: early education, teacher training, rationality, students, University of Warmia and Mazury in Olsztyn.



-
1. Dane nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru.
 2. Zachowano oryginalne wypowiedzi studentów bez wprowadzania poprawek językowych.