

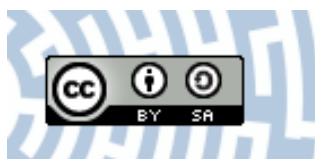


**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** O funkcjonowaniu nauczyciela "na starcie" - zarys problemu

**Author:** Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Citation style:** Oelszlaeger-Kosturek Beata. (2019). O funkcjonowaniu nauczyciela "na starcie" - zarys problemu. W: U. Szuścik, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek (red.), "Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. T. 3, Współdziałanie rodziców - dziecka - nauczyciela" (s. 131-142). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

BEATA OELSZLAEGER-KOSTUREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## O funkcjonowaniu nauczyciela „na starcie” – zarys problemu

### Wprowadzenie

Niniejszy tekst traktuję jako głos w dyskusji nad funkcjonowaniem młodych nauczycieli w szkole – w roli nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – oraz kształtem edukacji wczesnoszkolnej I etapu kształcenia, realizowanej w polskich szkołach.

Przeprowadzone przeze mnie liczne obserwacje zajęć edukacyjnych w klasach I–III w latach 2004–2012 w szkołach na terenie województw śląskiego i małopolskiego<sup>1</sup> utwierdziły mnie w przekonaniu, iż mimo wielu zmian w systemie edukacji poczynszy od 1999 roku – zmian o charakterze strukturalnym i programowym (a wśród nich także dobrych zmian, bo na przykład dotyczących sposobów i możliwości kształcenia integralnego w klasach I–III z akcentem na potrzeby i zainteresowania dzieci i ich indywidualny rozwój) – właściwie nic się, w praktyce, nie zmieniło. Świadczy o tym układ zajęć edukacyjnych, ich przebieg, a przede wszystkim, tradycyjna – by nie powiedzieć, stereotypowo pełniona – rola nauczyciela jako osoby narzucającej tematykę i cele pracy, sposoby realizacji zadań edukacyjnych, formy kontroli i oceny pracy uczniów. Przede wszystkim zaś, jak sądzę, świadczy o tym fakt, że najczęściej pytań formułują w kierunku uczniów nauczyciele; uczniowie nie mają wielu okazji do tego, by pytać o to, co ich tak naprawdę interesuje.

---

<sup>1</sup> Obserwacjami objęto 260 zajęć edukacyjnych w klasach I–III (88 zajęć w klasach pierwszych; 92 w klasach drugich; 80 w klasach trzecich). W klasach pierwszych w zajęciach uczestniczyło 1771 uczniów; w klasach drugich – 1836; w klasach trzecich – 1571. Łącznie obserwacji poddano 5178 uczniów. Nauczyciele sami zdecydowali o rodzaju zajęć oraz czasie ich obserwacji. Uzyskałam zatem dość bogaty i różnorodny materiał badawczy. W klasach pierwszych obserwacji poddano łącznie 9615 minut zajęć edukacyjnych (tj. 160 godzin 25 minut); w klasach drugich – 9656 minut (tj. 160 godzin 37 minut); w klasach trzecich – 2565 (tj. 42 godziny 75 minut).

Od nauczyciela, przynajmniej teoretycznie, oczekuje się, że będzie pełnił wiele ról. Szczególnie intensywnie pisano o tej kwestii na początku lat pięćdziesiątych XX wieku, kiedy w klasach I–III wdrażano pierwsze programy innowacyjne i autorskie. Najczęściej ich charakter wymuszał na nauczycielu danego programu pełnienie ściśle określonych ról. W literaturze przedmiotu<sup>2</sup> zaczęto nauczyciela utożsamiać na przykład z:

- animatorem, zachęcającym uczniów do pracy np. poprzez interesujące przedstawienie problemu,
- artystą, odchodzącym od schematów, utartych strategii, integrującym treści kształcenia, sposoby ich poznawania, kładącym nacisk na kształcenie u uczniów wiedzy autokreacyjnej,
- badaczem, osobą refleksyjną w stosunku do własnej pracy i warunków kierowanego przez siebie procesu edukacji,
- doradcą, udzielającym uczniom porad dotyczących realizowania zadania edukacyjnego (środków, metod, warunków itp.),
- edukatorem, uczącym uczniów właściwych strategii uczenia się,
- facylitatorem, ułatwiającym uczniom uczenie się,
- formatorem, kreującym proces edukacyjny z akcentem na nowatorskie działania uczniów,
- inspiratorem, wspierającym uczniów własnymi, ciekawymi pomysłami,
- instruktorem, udzielającym uczniom profesjonalnych rad w zakresie wyboru np. źródeł informacji,
- integratorem, zespalającym uczniów do pracy w określonym, wspólnie wybranym kierunku,
- konsultantem, wydającym opinię na prośbę uczniów,
- kreatorem, tworzącym nieoczekiwane sytuacje, organizującym nowatorskie zajęcia edukacyjne,
- mediatorem, ułatwiającym kontakty między samymi uczniami oraz między uczniami i osobami spoza klasy,
- menadżerem, dbającym o interesy klasy,
- mistrzem, osobą nie tylko nadaną uczniom z zewnątrz, ale i przyjętą przez nich i zaakceptowaną (stającą się wzorem „od wewnątrz”),
- nauczycielem „zza ramion”, osobą czasami tylko obserwującą działania uczniów (na przykład w pracowni komputerowej),
- nowatorem – lub, inaczej, nauczycielem z ducha – poszukującym nowych rozwiązań, wychodzącym naprzeciw potrzebom uczniów poprzez włączenie ich do projektowania, organizacji i realizacji działań edukacyjnych,

<sup>2</sup> B. OELSZLAEGER: *Nauczyciel i uczniowie w dobie przemian edukacyjnych*. W: *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych. Materiały ogólnopolskiej konferencji (Cieszyn 15–16 grudnia 1999 r.)*. T. 2. Red. W. KOJS, R. MRÓZEK, R. STUDENSKI. Cieszyn 1999, s. 135–136.

- obserwatorem, badaczem procesu nauczania-uczenia się w swojej klasie,
- organizatorem, integrującym wszystkie przejawy aktywności poznawczej uczniów,
- partnerem, towarzyszącym uczniom w ich działaniach,
- pomocnikiem, udzielającym wsparcia uczniom,
- pośrednikiem: w doborze odpowiednich strategii uczenia się,
- powiernikiem, uważnie i cierpliwie wysłuchującym uczniów,
- przewodnikiem, proponującym uczniom postępującym za nim strategię uczenia się,
- przyjacielem, oparciem uczniów w ich działaniach,
- terapeutą, uzdrawiającym atmosferę w klasie, rozładowującym napięcia i pomagającym w rozwiązywaniu konfliktów,
- towarzyszem, wspierającym działania uczniów, jednocześnie aktywnie w nich uczestniczącym.

Powyższe zestawienie ról nauczyciela należy uzupełnić o cechy i postawy, jakie nauczyciel (wychowawca) powinien przejawiać. W literaturze przedmiotu wskazuje się na te, które są związane z otwartością nauczyciela w podejściu do uczniów. Nauczyciel ma prezentować postawę pozytywną, dynamiczną, projektującą, uważną, komunikacyjną; zachęcającą do samodzielności i odwagi, dopingującą do wytrwałości, odwołującą się do wartości. Ma stymulować uczniów do aktywności; ma być entuzjastyczny, serdeczny, tolerancyjny, grzeczny, delikatny, godny zaufania, elastyczny, ekspresyjny. Musi umieć zręcznie wyrażać uczucia oraz wiedzieć, jak pociągnąć uczniów za sobą, rozmawiać z nimi. Musi się nimi interesować, śmiać się razem z nimi, opowiadać podczas zajęć historyjki związane z własną osobą.

Między innymi tego właśnie – o pożądanych rolach, postawach i cechach nauczyciela w pracy z małymi dziećmi (i nie tylko) – dowiaduje się słuchacz na studiach pedagogicznych na specjalnościach nauczycielskich – uczestnicząc w wykładach, czytając literaturę przedmiotu, zdając egzaminy, wreszcie, mając wiele możliwości przećwiczenia roli nauczyciela na praktykach pedagogicznych. Ba, student sam pracuje nad sobą, aby w przyszłości pełnić te wszystkie role i wiele innych jeszcze, przejawiać określone postawy, wiedząc, że w niedalekiej przyszłości będzie uznawany przez uczniów za autorytet. Pracuje też nad tym, jak podjąć odpowiednie czynności i działania dotyczące zaprojektowania i organizacji, właściwego przebiegu oraz kontroli i oceny zajęć edukacyjnych.

## Krytyka nauczyciela i szkoły

Jak zatem odnieść powyższe role, postawy, cechy oraz czynności i działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do tych, jakie obserwuje się na co dzień w praktyce pedagogicznej? Co sprawia, że mimo upływu lat, mimo bogatej lite-

ratury przedmiotu o dzieciństwie, dziecku, nauczycielu, nauczycielstwie i szkole, oczekiwania określane są nadal jako „pożądane”. Jak wytłumaczyć, fakt, że nauczyciele – tak jak w dziesięcioleciu poprzedzającym wprowadzenie ważnej reformy systemu edukacji w roku szkolnym 1999/2000, czyli około trzydzieści lat temu – nie podejmują tych ról w zadowalającym stopniu, natomiast<sup>3</sup>:

- podejmują autokratycznie decyzje o zakresie procesu kształcenia (jego organizacji, środkach, metodach realizacji programu nauczania),
- dominują nad uczniami w czasie zajęć edukacyjnych pod względem liczby kierowanych do nich pytań i poleceń,
- podejmują działania, w których kontrola i ocena przeważa nad kontrolą i oceną ze strony uczniów,
- w przeważającej liczbie organizują dla procesu edukacyjnego środowisko autokratyczne z dominującą w nim zbiorową formą pracy,
- sami są najczęściej inicjatorami relacji interpersonalnych z uczniami o sformalizowanym charakterze?

Dlaczego młodzi adepci nauczycielskiej profesji nie umieją/nie chcą podjąć wysiłku w kierunku dokonania autentycznych zmian w szkołach?

Nauczyciel ciągle, „tradycyjnie” postrzegany jest jako osoba, która adresuje do uczniów różnego typu polecenia i pytania, posiłkując się w tym zakresie przewodnikami metodycznymi i podręcznikami szkolnymi. Wie, że kształcenie zintegrowane – formalnie wprowadzone do klas I–III – jest interesującą i wartościową ideą, ale nie do końca rozumie jej istotę (najczęściej utożsamiając ją z korelacją treści kształcenia). Taki nauczyciel także wprawdzie wie, że należy zmienić charakter procesu edukacyjnego, jednak nie podejmuje tego wysiłku. Zatem, dlaczego przez kolejne roczniki młodych nauczycieli powielane są belferskie błędy pedagogiczne, mimo że każdy je zna, bo sam odczuł ich konsekwencje kiedyś w roli ucznia? Sądzę, że dzieje się tak z wielu powodów.

## Powody trudności w pracy nauczyciela „na starcie”

Proponuję zatem bliżej się przyjrzeć kilku (a jest ich z pewnością więcej) z takich powodów w kontekście pracy nauczyciela rozpoczynającego pracę w zawodzie.

Po pierwsze, nauczyciel rozpoczynający karierę pedagogiczną, wchodzi w nowe środowisko, jakim jest grono pedagogiczne danej szkoły. Wchodzi w grono starszych koleżanek i kolegów po fachu, którzy nierzadko przejawiają postawy osób „wszystkowiedzących”. Wprawdzie zdarzają się wśród nich takie osoby, które po koleżeńsku traktują młodego nauczyciela, jednak udzielają mu rad, które od razu ustawiają go jako osobę, która musi tak samo postępować

<sup>3</sup> B. OELSZLAEGER: *Refleksje o nauczycielu i szkole*. „Nowe w Szkole” 2003, nr 9, s. 7.

jak wszyscy, podporządkowywać się ogólnie uznanym i przyjętym normom, tradycyjnie funkcjonującym już w danej placówce. Chodzi o to, aby młody nauczyciel stał się jednym z grona („jednym z nas”), by od razu, kiedy jeszcze zadaje pytania o kwestie organizacyjne pracy w szkole, nie pozwolić mu na inne, nowe – by nie rzec, nowatorskie – sposoby pracy nauczycielskiej. Ich następstwem mogłoby być przecież zwiększenie wymagań wobec już pracującej kadry. Takiemu nauczycielowi sugeruje się zatem najchęć:

- sposoby i czas wypełniania dziennika lekcyjnego,
- sposoby traktowania rodziców uczniów,
- sposoby i termin realizowania zarządzeń dyrekcji szkoły (oraz „patenty” na ich unikanie),
- sposoby realizowania zajęć edukacyjnych, podczas których ma panować dyscyplina przejawiająca się absolutną ciszą w trakcie wykonywania zadań przez uczniów.

Tak więc, bazując na swego rodzaju niewiedzy młodego adepta zawodu nauczycielskiego (wiedzę tę posiada dopiero w pewnym czasie pracy w szkole), wywiera się na niego nacisk, aby pracował tak, jak wszyscy inni. W pył rozsypują się zatem jego marzenia związane z pracą z dziećmi, powołanie do zawodu, chęć pracy w oparciu o poznaną na wyższej uczelni najnowszą wiedzę metodyczną oraz znane w szerokim pedagogicznym świecie innowacyjne koncepcje pedagogiczne, traktujące dziecko, ucznia jako najważniejszy element procesu edukacyjnego.

Po drugie, nierzadko młody nauczyciel zderza się z postawami nauczycieli z wieloletnim stażem pracy, stopniowo podlegającymi zjawisku wypalenia zawodowego. Ciągłe, i w coraz większym stopniu postępujące, dostosowywanie się do wymogów formalnych, związanych raczej z pracą „nauczyciela-urzędnika” niż „nauczyciela z ducha”<sup>4</sup> (konsekwencją nieustannych zmian systemowych i programowych, wdrażanych przez kolejne ekipy rządzące) determinuje złe samopoczucie tychże nauczycieli, brak poczucia satysfakcji z wykonywanego zawodu, brak chęci rozwoju, bierność, brak energii, znerwicowanie, niechęć do wykonywanej profesji. Chcąc nie chcąc, w codziennych relacjach (między innymi) z młodym nauczycielem roztaczają przed nim wizje konsekwencji błędnej ich zdaniem decyzji odnośnie wyboru pracy w tym właśnie zawodzie (nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej), w którym trwają ze względu, na przykład, na... wakacje...

Po trzecie, znając interesujące koncepcje pedagogiczne i posiadając chęć do ich zastosowania w praktyce pedagogicznej, młody nauczyciel obawia się tego, co Celestyn Freinet nazywa „opozycją reakcji pedagogicznej”<sup>5</sup>. Stare grono, do

<sup>4</sup> B. DYMARA: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993, s. 105.

<sup>5</sup> C. FREINET: *Niezmiennne prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac.: A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wstęp: A. LEWIN. Tłum. H.H. SEMENOWICZ. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 250.

którego dołącza młody nauczyciel, nie lubi zmian. Wie, że jeśli jedna osoba z grona podejmie wysiłek zmiany na lepsze, może być stawiana pozostałym nauczycielom za wzór, do którego trzeba zmierzać, zwiększając zakres wkładu pracy własnej (czasu i sił) za takie samo, jak dotychczas, wynagrodzenie.

Zatem, młody nauczyciel, aby realizować swoje ideały, musi wykazać się nie lada kompetencjami i odwagą, aby zgłosić dyrekcji i gronu pedagogicznemu swoje zamierzenia realizacji innego niż wszyscy pomysłu, i – jednocześnie – być akceptowanym i cenionym przez to grono pracownikiem, aby czuć się dobrze w gronie pedagogicznym.

Po czwarte, „wina” w związku z niepodejmowaniem zmian w procesie edukacyjnym przez młodego nauczyciela może leżeć po stronie uczelni pedagogicznej. Dotyczy ona sytuacji, w których studenci (przyszli nauczyciele) są zachęceni do posługiwania się gotowymi wzorcami przeprowadzania zajęć, o czym już była mowa wcześniej. Wymyślone przez innego autora (nauczyciela, autora przewodnika metodycznego) przebiegi zajęć, nie adresowane do danej, ściśle określonej grupy uczniów, lecz do grupy uczniów w ogóle (dla klasy na danym etapie kształcenia), nie odzwierciedlają rzeczywistych warunków procesu edukacji, w tym specyficznych cech uczestniczących w nim uczniów. Nie mogą zatem uwzględniać autentycznych, możliwych do przewidzenia w zarysie projektu własnego autorstwa, żywych reakcji uczniów lub, przynajmniej, czasu na takie zachowania. Najczęściej też nie biorą pod uwagę metod sprzyjających samodzielnemu myśleniu uczniów. Studenci przygotowujący się do pracy w zawodzie nauczyciela, wyobrażający sobie aktywne realizowanie tejże profesji, powinni zdać sobie sprawę, że wszelkie projekty – czy to własne, czy przejęte od innych autorów – obciążone naukowym dydaktyzmem i nie uwzględniające tak zwanych nieprzewidzianych wypowiedzi i czynności uczniów, w krótkim czasie doprowadzają nauczyciela do rutyny i braku chęci poszukiwania czegoś nowego, a uczniów do pasywności i kamuflowania rzeczywistych zainteresowań i sądów.

Zatem na nauczyciela warto spojrzeć nie tylko jako kogoś, kto transmituje wiedzę do uczniów, ale i odbiera informacje od nich, w rezultacie podejmując określone, pożądane działanie. A tego, jak wiadomo, niezbyt często uczą nauczyciele akademicki parający się metodyką edukacji wczesnoszkolnej czy metodykami poszczególnych przedmiotów nauczania (rodzajów edukacji). Prowadzenie przedmiotów (modułów) powierza się pracownikom dydaktycznym i/lub pracownikom dydaktyczno/naukowym, którzy albo byli kiedyś nauczycielami *stricte* postępującymi z dziećmi zgodnie z wymogami programów nauczania, przewodników metodycznych i treściami podręczników szkolnych, albo w ogóle nie mają doświadczeń z pracy w charakterze nauczyciela. Zatem, w obu przypadkach, hołdują tradycyjnemu funkcjonowaniu nauczyciela w klasie szkolnej, takiemu, jakie pamiętają z czasów, kiedy sami byli uczniami.

Kierunki nauczycielskie nakładają na studentów obowiązki nieporównywalnie większe niż w przypadku innego rodzaju studiów. Obok wiedzy rzeczowej,

naukowej, którą zgłębiają i którą mają w przyszłości przekazywać uczniom, winni gromadzić wiedzę o sposobach tej transmisji, kształtować kompetencje umożliwiające im w przyszłości nabywanie wiedzy o uczniach. Jest to wiedza obszerna, obejmująca informacje o środowisku rodzinnym i rówieśniczym, stanie zdrowia, zdolnościach, zainteresowaniach, temperamencie, rodzajach inteligencji, indywidualnych stylach poznawczych itp. Teoretyczną wiedzę w zakresie wymienionych obszarów dotyczących uczniów studenci pedagogiki zdobywają z takich, przewidzianych programem studiów nauk, jak pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe (metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania); psychologia ogólna, rozwojowa, kliniczna i społeczna. Gromadzą ją też realizując różnego rodzaju praktyki pedagogiczne w instytucjach oświatowo-wychowawczych (choć ze względu na szeroko zakrojone oszczędności w polskich uczelniach, w coraz mniejszym stopniu jest możliwe zdobywanie tą drogą potrzebnej wiedzy teoretycznej i praktycznej). Ze względu na specyfikę pracy tychże instytucji, braki personalne, organizację roku akademickiego, nie zawsze jest możliwe wypróbowanie przez studentów poznanych metod i środków kształcenia. I, niestety, udział w praktykach sprowadza się najczęściej do obserwowania pracy nauczyciela realizującego zajęcia dydaktyczne w oparciu o wybrany przewodnik metodyczny lub w oparciu o wskazany w tymże przewodniku tok – kolejne czynności, zakres treści, metody i środki, warunki. Nie jest zatem możliwe dogłębne zastanowienie się nad aktywnością uczniów, nad sposobami motywowania ich do nauki (warto pamiętać, że tę umiejętność kluczową ujęto w podstawie programowej obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010 jako jeden z celów kształcenia)<sup>6</sup>. Potrzeba kształtowania u uczniów umiejętności uczenia się wynika też z wielu raportów oświatowych, w tym z zalecenia parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 roku<sup>7</sup>. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest najczęściej brak czasu: na realizację programu w ciągu roku szkolnego, na realizację treści w czasie zajęć, na przygotowanie tych zajęć, wreszcie, na ich sensowne omówienie. Tak więc brak czasu i nie do końca dobrze ułożone programy studiów stanowią przyczyny zaniedbania

<sup>6</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych. Załącznik Nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).

<sup>7</sup> E. FAURE (red.): *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975; J.W. BOTKIN et al.: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1982; J. DELORS (red.): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*. Tłum. W. RABCZUK. Warszawa 1998; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Tłum. K. PACHNIAK, R. PIOTROWSKI. Warszawa 1997; Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r., w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). [Http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962) [data dostępu: 2.02.2017]



w kształceniu u studentów pedagogiki tego ważnego rodzaju wiedzy, jakim jest „wiedza typu jak”.

Po piąte, studenci pedagogiki, przyszli nauczyciele są „przymuszani” do takiego właśnie „belferskiego” funkcjonowania na praktykach pedagogicznych, podczas których bezpośrednią pieczę sprawuje nad nimi opiekun ze strony szkoły. Zatem – naśladują wzorce typowe dla danej szkoły. Wprawdzie, wraz z potrzebą dokonania zmian programowych w związku z respektowaniem Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, na uczelniach pedagogicznych podjęto między innymi próby zmiany systemu funkcjonowania praktyk pedagogicznych, jednak nowatorskie podejście do zakresu czynności i działań studentów w ramach praktyk nie zawsze idzie w parze z preferencjami w tym względzie opiekunów praktyk ze strony szkoły lub/i uczelni.

Przykładem takich dobrych zmian w kształceniu studentów–przyszłych nauczycieli jest program autorski pt. *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna. Program autorski*<sup>8</sup>. Głównym założeniem programu jest zwrócenie uwagi na ważną kwestię kształtowania autorefleksyjnej postawy studenta pedagogiki–przyszłego nauczyciela. Program opracowany został w Zakładzie Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji). Zaprojektowano cały system przygotowania studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego do pełnienia roli nauczyciela. Studenci mają swoich stałych opiekunów – nauczycieli akademickich, z którymi uzgadniają wymogi realizacji i zaliczenia praktyki, zaznajamiając się z różnymi rodzajami kontroli i oceny, samokontroli i samooceny. Zgodnie z programem praktyki pedagogicznej dla studentów pierwszego roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, studenci przedkładają opiekunowi praktyki w uczelni arkusz oceny realizacji praktyki pedagogicznej w zakresie specjalności nauczycielskiej, uzupełniony przez opiekuna praktyki w placówce, dziennik praktyk poświadczony podpisem opiekuna praktyki w placówce z dokładnymi zapisami odnośnie codziennych działań w okresie praktyki (w tym notatki z obserwacji zajęć wraz z tematami zajęć, celami, metodami, środkami oraz ich krytyczną analizą), raport z przebiegu praktyki pedagogicznej, scenariusze przeprowadzonych zajęć edukacyjnych wraz z tematami zajęć, celami, metodami, środkami, planowanym przebiegiem zajęć z uwzględnieniem czynności nauczyciela i czynności dzieci oraz z samooceną tych zajęć, arkusz samooceny realizacji praktyki pedagogicznej w zakresie specjalności nauczy-

<sup>8</sup> U. SZUŚCIK, B. OELSZLAEGER: *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna*. Galeria „Na Gojach”, Cieszyn–Ustroń 2013.

cielskiej, który będzie stanowił podstawę do rozmowy i oceny przez opiekuna praktyki w uczelni, opinię studenta o realizowanej praktyce<sup>9</sup>, uzupełnianą przez opiekuna praktyki w szkole.

Tak zorganizowany system ewaluacji praktyk pedagogicznych wymusza zarówno na studentach, jak i na opiekunach uczelnianych – nauczycielach akademickich oraz opiekunach ze strony placówki, w której realizowana jest praktyka (np. szkoła, przedszkole, świetlica) – podjęcie głębokiej refleksji i badania (ewaluacji) własnej praktyki edukacyjnej.

Niestety, już przy pierwszym zaliczeniu praktyk, okazało się, że studenci niechętnie odnoszą się do wymogu uzupełnienia arkusza samooceny realizacji praktyki pedagogicznej. Zatem, przy takich postawach, trudno sądzić o szczerym przekonaniu osób studiujących pedagogikę w zakresie specjalności nauczycielskich do bycia w pełni nauczycielem, a więc nauczycielem z powołania, wykazującym między innymi umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów; potrafiącym analizować własne działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze) i wskazującym obszary wymagające modyfikacji; potrafiącym eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne, mającym przy tym świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumiejącym potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonującym oceny własnych kompetencji i doskonalącym umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)<sup>10</sup>. Trudno jest zatem obwiniać tylko samą placówkę, w której młody nauczyciel podjął pracę, trudno jest obwiniać uczelnię, która czyni starania, aby jak najlepiej przygotować studenta do pracy z dziećmi w charakterze nauczyciela (w tym – podejmowania działań innowacyjnych), skoro sam student nie bardzo jest zainteresowany organizowaniem i doskonaleniem własnego warsztatu pracy – także w sferze mentalnej.

## Konkluzja

Mimo wszystko sądzę, że warto nieustannie zastanawiać się nad programami studiów, zakresem treści kształcenia odnośnie do różnych wykładanych przedmiotów, a zwłaszcza dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Na tych przedmiotach studenci powinni zdobywać wiedzę o nauczaniu i uczeniu się –

<sup>9</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012 poz. 131, s. 1–3.

zarówno tę, określaną mianem wiedzy „typu, że..”, jak i „typu, jak...” (o tym, jak pracować – o metodach, środkach i warunkach procesu edukacji). Warto czynić wysiłki, aby przekonywać młodych ludzi, przyszlých nauczycieli do zmieniania szkoły na lepsze, do poszukiwania takich sposobów i środków pracy, aby nieustannie się rozwijać w nauczycielskiej profesji, co, jak wiadomo, z korzyścią będzie przede wszystkim dla uczniów.

## Bibliografia

- ADAMEK I., BAŁACHOWICZ J. (red.): *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków 2013.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Tłum. K. PACHNIAK, R. PIOTROWSKI. Warszawa 1997.
- BOTKIN J.W. et al.: *Uczyć się – bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1982.
- DELORS J. (red): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*. Tłum. W. RABCZUK. Warszawa 1998.
- DENEK K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- DYLAŁ S., PĘCZKOWSKI R., DENICOLO P. (red.): *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*. Rzeszów 2006.
- DYMARA B.: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993.
- FAURE E. (red.): *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975.
- FREINET C.: *Niezmienné prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac.: A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wstęp: A. LEWIN. Tłum. H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- HEITMAN G.: *Reforma kształcenia nauczycieli w kontekście procesu bolońskiego: przesunięcie akcentu z procesu na rezultaty kształcenia oraz z procesu nauczania na proces uczenia się*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereźnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin 2007.
- KABAT M.: *Kreatywność nauczyciela: implikacje teoretyczne i badawcze*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*. Red. J. SKIBSKA, J. WOJCIECHOWSKA. Warszawa 2015.
- KAPICA G.: *Szkoła i nauczyciel w organizowaniu środowiska uczenia się młodszych uczniów*. W: *Edukacja małego dziecka*. T. 9. *Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Kraków 2014.
- KASÁČOVÁ B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica 2005.
- KLUS-STANŃSKA D.: *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk 2007.
- KOJS W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.

- KOŁODZIEJSKI M.: *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji wobec procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości*. W: *Twórczość codzienna w kształceniu i wychowaniu*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014.
- KOWOLIK P.: *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. Katowice 2003.
- KWAŚNICA R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Cz. 2*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2004.
- LEWOWICKI T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom 2007.
- OELSZLAEGER B.: *Nauczyciel i uczniowie w dobie przemian edukacyjnych*. W: *Młódzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych. Materiały ogólnopolskiej konferencji (Cieszyn 15–16 grudnia 1999 r.)*. T. 2. Red. W. KOJS, R. MRÓZEK, R. STUDENSKI. Cieszyn 1999.
- OELSZLAEGER B.: *Refleksje o nauczycielu i szkole*. „Nowe w Szkole” 2003, nr 9.
- OELSZLAEGER B.: *Wiedzieć, jak... zadaniem studiujących pedagogikę*. W: *Proces kształcenia akademickiego studenta*. Red. D. CIECHANOWSKA. Szczecin 2009.
- OELSZLAEGER B.: *Współdziałanie nauczyciela i uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej – kontrowersyjne aspekty edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*. Red. U. SZUŚCIK. Katowice–Cieszyn–Ustroń 2010.
- OELSZLAEGER-KOSTUREK B.: *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych. Załącznik Nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17)*.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M.: *Wartości i aspiracje zawodowe studentów. Doniesienie z badań przeprowadzonych wśród studentów Instytutu Pedagogiczno-Językowego PWSZ w Elblągu*. „Rozprawy Naukowe i Zawodowe PWSZ w Elblągu” 2010, nr 12, zeszyt 11.
- RASZKA R.: *Rola nauczyciela w konstruktywistycznym ujęciu procesu kształcenia wspomaganego komputerem*. W: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*. Red. W. LEŻAŃSKA. Łódź 2009.
- ROSTAŃSKA E., WÓJCIK K.: *Opieka i edukacja małego dziecka – doświadczenia europejskie*. Dąbrowa Górnicza 2013.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Dz.U. 2012 poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520.
- SZUŚCIK U., OELSZLAEGER-KOSTUREK B.: *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna*. Cieszyn–Ustroń 2013.
- ŚLIWERSKI B.: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków 1996.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r., w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

[Http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962) [data dostępu: 2.02.2017]

ŻECHOWSKA B.: *O poznawaniu nauczyciela*. Katowice 1995.

## O funkcjonowaniu nauczyciela „na starcie” – zarys problemu

### Streszczenie

Autorka przedstawiła problemy i trudności, jakie stoją przed nauczycielami rozpoczynającymi pracę w szkole. Zwróciła uwagę na kilka powodów, od których może zależeć rodzaj aktywności młodego nauczyciela, a także pełnione przez niego role, przejawiane postawy i cechy. Wskazała wśród nich –oprócz specyfiki grona pedagogicznego w danej placówce – błędy w kształceniu studentów pedagogiki na uczelniach wyższych oraz niewłaściwe postawy samych zainteresowanych – studentów pedagogiki, a więc przyszłych nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, profesja nauczycielska, role nauczyciela, postawy nauczyciela, cechy nauczyciela

## The functioning of the teacher “at the starting line” – an outline of the problem

### Summary

The author of this article discusses the difficulties teachers face when taking up work at school. She points to a number of factors which may have an influence on the type of activity shown by newly qualified teachers, on the roles played by them, and on their attitudes and characteristics. Apart from the specifics of the teacher body in a given institution, the author points to errors in the training of pedagogy students at universities and to the wrong attitudes often shown by students of pedagogy – would-be teachers.

**Keywords:** teacher, teaching profession, teacher roles, teacher attitudes, teacher’s characteristics



**Beata Oelszlaeger-Kosturek**, doktor nauk humanistycznych, adiunkt; Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Instytut Nauk o Edukacji, Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej; obszary badań i zainteresowania badawcze: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, pedeutologia, systemy edukacyjne, innowacje pedagogiczne w Polsce i na świecie.