

Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką

Anna Malec
Uniwersytet Opolski
annamalec@uni.opole.pl

Abstrakt: W artykule autorka porusza zagadnienia akademickiego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Istotnym elementem rozważań są kwestie związane z weryfikacją nabytej wiedzy teoretycznej i wykorzystanie jej w działaniach praktyczno-edukacyjnych. Teoretyczną część artykułu wspomaga analiza i interpretacja badań własnych.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, kompetencje zawodowe nauczyciela, między teorią a praktyką, nauczyciel

Zachodzące w naszym kraju przemiany społeczne, gospodarcze i polityczne nie pozostają bez wpływu na idee edukacyjne, które determinują koncepcje kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. W szkole, która wykazuje się pełną autonomią pod względem kształcenia i wychowania uczniów, która jest otwarta na szeroko pojętą współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym, w szkole, która kreuje teraźniejszość i przyszłość, nauczyciel musi posiadać nowe i zupełnie inne niż dotychczas kompetencje.

Zawód nauczyciela to profesja o szczególnym charakterze i nie można jej porównać z żadnym innym zawodem. Wynika to z faktu, iż w codziennej pracy nauczyciel ma do czynienia z tym, co jest najbardziej skomplikowane, bezcenne i najdroższe w życiu – z człowiekiem. Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej dotyczy kształcenia merytorycznego i zawodowego. Wiemy dobrze, co to znaczy przygotować merytorycznie nauczyciela do nauczania dzieci w klasach 1–3 szkoły podstawowej, ale nie bardzo wiemy,

jak rozumieć przygotowanie zawodowe (Adamek, 2002, s. 14). Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba przede wszystkim przeanalizować, jakiego typu kompetencje można uznać za podstawę jego zawodowego przygotowania. W tym miejscu zasadne będzie przedstawienie standardów kompetencji opracowane przez naukowców teoretyków z zakresu pedagogiki studenta. W znalezieniu odpowiedzi na to pytanie pomoże przeanalizowanie interesujących koncepcji prezentowanych przez znaczących luminarzy polskiej pedagogiki.

Irena Adamek w książce *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III* prezentuje standardy kompetencji zawodowych opracowane przez grupę specjalistów przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Należą do nich kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne oraz moralne. Kompetencje prakseologiczne dotyczą skuteczności w planowaniu, organizowaniu, realizacji kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. Kompetencje komunikacyjne dotyczą skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Kompetencje współdziałania to skuteczność w zakresie zachowań prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych. Kompetencje kreatywne to innowacyjność i niestandardowość działań, informatyczne zaś – sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji. Autorka podkreśla, że wymienione kompetencje stanowią o skuteczności działania nauczyciela, zaś kompetencje moralne, z uwagi na charakter pracy nauczyciela, stanowią o uprawomocnieniu etycznym jego zawodowych działań. Są więc kompetencjami nadrzędnymi (Adamek, 2002, s. 15).

Wacław Strykowski w swojej pozycji *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, uwzględniając założenia i cele współczesnej edukacji, proponuje wyróżnić obszary kompetencji ważnych dla zawodu nauczyciela. Lista ta ma oczywiście charakter otwarty, a należą do nich kompetencje: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, a także autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym. Ciekawe definicyjne ujęcie kompetencji przedstawia Maria Czerepaniak-Walczak, według której jest to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnień” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 89). Tadeusz Lewowicki natomiast zwraca uwagę, że w kategorii kompetencji społecznych powinny się znaleźć takie cechy, jak wrażliwość, otwartość na problemy jednostek i na problemy społeczne, nastawienie na porozumienie się z innymi ludźmi, samokrytycyzm i nastawienie na własny rozwój, samoedukację, uznanie praw innych, szacunek dla podmiotowości i innych (Lewowicki, 2002).

Kompetencje wiążą się z zapewnieniem i obowiązkiem wykonywania pewnych działań. Są one również związane z osiągnięciem standardów w obrębie danej praktyki. Kompetencje to „zbiór wiedzy, umiejętności dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań” (Dylak, 1995). Nowa edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez kompetentnych nauczycieli zadań w zakresie przekazywania uczniom rzetelnej wiedzy, kształcenia ich umiejętności i wychowawczego wspomaganie rozwoju osobistego (Kacperzak, 2003). Nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo iż systemy te tak bardzo się między sobą różnią, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy (Okoń, 1998, s. 369).

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, charakteryzując koncepcje bycia nauczycielem, wskazuje na emancypacyjną orientację akademickiego dyskursu pedeutologicznego, w obrębie którego nauczyciel ma być świadomym i krytycznym interpretatorem zarówno własnej aktywności zawodowej, jak i otaczającego go świata, przy czym jego aktywność ma być ukierunkowana na rozwój osobistej kompetencji krytycznej, nie zaś na dokonywanie motywowanych ideologicznie zmian w uczeniu czy też rzeczywistości społecznej. Tym samym wizje nauczyciela konstruowane w nawiązaniu do koncepcji racjonalności emancypacyjnej nie sprzyjają reprodukcyjnej funkcji szkoły i wchodzą przez to w poważny konflikt z różnymi siłami społecznymi i politycznymi, które traktują tę instytucję jako miejsce przeznaczone do reprodukcji własnych wzorów społecznych (Lewartowska-Zychowicz, 2009).

Jedną z ważniejszych misji nauczyciela jest kształtowanie dobrze pojętego partnerstwa między rodzicami a szkołą. Partnerstwa, którego głównym celem jest współdziałanie, a efektem – korzyści edukacyjne uczniów. Warunkiem efektywnej współpracy są kompetencje komunikacyjne nauczyciela, oparte na jasno sformułowanych celach i konkretyzacji zadań przeznaczonych do wykonania.

Powszechnie uważa się, że zawód nauczyciela to profesja, a nawet powołanie. Od osób wykonujących go wymaga się zatem wiedzy, kultury, zaangażowania, wrażliwości i zrozumienia. Nauczyciel powinien zrezygnować z roli, która polega głównie na przekazywaniu gotowej wiedzy na rzecz bycia osobą, która wspiera uczenie, przygotowuje młodych ludzi do roli kreatywnych, innowacyjnie myślących twórców wyrażających własne myśli. Nauczyciel XXI wieku to nauczyciel, który nie tylko ogranicza się do przekazywania informacji, lecz także zwraca uwagę na rozwijanie kreatywności, doskonali umiejętność pracy w grupie, rozwija u uczniów zarówno tzw. twarde kompetencje, które łatwo poddać weryfikacji, jak i kompetencje miękkie, które są bardziej cenione przez przyszłych pracodawców. Współczesny pedagog nie zapomina o rozwijaniu zainteresowań uczniów, rozpoznaje i doskonali zdolności i nade wszystko dba o to, aby nie stracili oni chęci do nauki.

Obecnie polska szkoła zbyt tradycyjnie wyposaża uczniów głównie w teoretyczne wiadomości i umiejętności. Uczniowie zdolni, z natury rzeczy krytycznie nastawieni do wiedzy podawanej w programach szkolnych, wolą rozwiązywać problemy i zadania o charakterze dywergencyjnym, eksperymentować, tworzyć, czemu jednak bardzo często zupełnie nie służą obecne programy nauczania.

Uczniom o najwyższych zdolnościach umysłowych potrzebne są odrębne programy – przemyślane, dopasowane do indywidualnych potrzeb, dobrze i ciekawie skonstruowane przez profesjonalnie przygotowanych nauczycieli, które faktycznie rozwijają i doskonalą wiedzę i ponadprzeciętne umiejętności, gdyż im bardziej uczniowie uzdolnieni odbiegają od przeciętnych zdolności intelektualnych swych rówieśników, tym mniej odpowiedni jest dla nich typowy program nauczania szkolnego. Jeśli więc pedagog ma efektywnie pracować, musi być współtwórcą programów szkolnych, a nie tylko ich realizatorem. Jest bowiem tą osobą, która określa elementy procesu dydaktycznego, wnosi odpowiednie poprawki i uzupełnia, a zarazem dokonuje pedagogicznej oceny efektów wprowadzanych zmian. Jako specjalista orientuje się w tendencjach rozwojowych danej dyscypliny naukowej i w jej aktualnych osiągnięciach. Prowadzi to do daleko idących modyfikacji lub nawet całkowitego przekształcania programu nauczania, co w konsekwencji oznacza, że nauczyciel jest nie tylko odpowiedzialny za sposób kształcenia, ale i za dobór treści nauczania (Komorowska, 1999). Wobec powyższego sugeruje się przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami o ponadprzeciętnych możliwościach, do trafnej diagnozy oraz do realizacji ambitnych programów na miarę doskonałości, a nie, jak dotychczas, przeciętności. Szkoły winny dopracować się własnych programów, wnoszących szeroką ofertę edukacyjną, dającą możliwości wyboru kierunku pogłębiania wiedzy (Delors, 1998). Ignorowanie przez szkołę zainteresowań uczniów i ciekawości poznawczej oraz skupianie się jedynie na realizacji zewnętrznych celów programowych ma ogromny wpływ na efektywność uczenia się. Tadeusz Pilch podkreśla, że nauczyciel to nie tylko osoba, która uczy innych, lecz także osoba wprowadzająca w świat wartości, kształtująca kompetencje i umiejętności, ze szczególnym zwróceniem uwagi na przygotowanie i wdrażanie do uczenia się przez całe życie (Pilch, 2003).

Bardzo trafne i syntetyczne ujęcie obowiązków nauczyciela klas 1–3 proponuje Marzena Magda-Adamowicz w swej publikacji *Wizerunek twórczego pedagoga – nauczyciela kl. I–III*. Autorka ujęła zadania nauczyciela w grupy czynności, które dotyczyły:

- organizacji procesu nauczania i wychowania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na funkcję opieki nad uczniami;
- współdziałania z innymi podmiotami edukacji, czyli dyrekcją i radą pedagogiczną;
- pracy z rodzicami i opiekunami;

- działalności w środowisku, czyli poznania warunków środowiska, jak również dbania o honor szkoły i godność nauczyciela;
- doskonalenia i samokształcenia zawodowego koncentrującego się wokół poszerzania i aktualizowania swojej wiedzy, poznania nowych koncepcji i praktycznych rozwiązań w realizacji polityki oświatowej (Magda-Adamowicz, 2007).

Analiza koncepcji, modeli, paradygmatów i wzorców kształcenia nauczycieli obecnych w polskiej pedeutologii, zaprezentowana przez Elżbietę Marek w książce *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, pozwala stwierdzić, że na przestrzeni ostatnich 30 lat wypracowano wiele oryginalnych podejść. Nadal jednak kształcenie nauczycieli odbywa się bez przyjmowania jasno określonego modelu i pedagogicznych założeń tego modelu. Przyszli nauczyciele poznawali różne sposoby pracy, uczestnicząc jako uczniowie bądź studenci w procesach edukacyjnych. Zastana rzeczywistość edukacyjna, czyli metody, środki i formy kształcenia stosowane w szkołach różnych szczebli, wskazywała wzory możliwych zachowań nauczycieli, które sprowadzały się głównie do dwóch koncepcji kształcenia – opartym na przyswajaniu gotowych wiadomości i gotowych wzorów postępowania zawodowego lub związanym z tzw. poszukującym tokiem zdobywania wiedzy, różnymi odmianami toku heurystycznego (Lewowicki, 1991). Autorka podkreśla również, że model, koncepcja, orientacja i paradygmat kształcenia nauczycieli ma wpływ na ich funkcjonowanie w zawodzie.

Dominujący w kształceniu nauczycieli paradygmat behawiorystyczny, polegający na podawaniu gotowych wiadomości i wzorców postępowania zawodowego, powoduje, że nauczyciel nie bierze udziału w ustalaniu celów edukacji, nie kwestionuje ich zasadności, realizuje program, nie wyobraża sobie nauczania bez podręcznika, nie jest refleksyjny. Dla nauczyciela wykształconego według paradygmatu humanistycznego rozwój ucznia będzie w centrum uwagi i zainteresowania. W procesie edukacji będzie eksponować samowiedzę, empatię i kompetencje komunikacyjne oraz relacje interpersonalne. Nauczyciel studiujący zgodnie z paradygmatem konstruktywistycznym będzie podtrzymywał naturalne interakcje dziecka z rozwijającym się społeczeństwem lub środowiskiem. Paradygmat krytyczno-emancypacyjny jest niemożliwy do zrealizowania w większości polskich uczelni z uwagi na niski potencjał intelektualny studentów i słabe zainteresowanie studiowaniem. Celem edukacji krytyczno-emancypacyjnej jest nauka obrony własnego stanowiska. Aby je mieć, należy poświęcić wiele czasu na zgłębianie najnowszej literatury z zakresu współczesnej humanistyki i nauk społecznych. Taka wizja pozostaje niestety utopią w polskim systemie edukacyjnym, gdyż wymaga od studenta pedagogiki i nauczyciela akademickiego odwagi pedagogicznej i kompetencji intelektualno-rekonstrukcyjnych (Marek, 2016). Rzeczywistość szkolna ukazuje, że osób, które „na chwilę” zatrudniły się w szkole w charakterze

nauczyciela, jest coraz więcej. Dzieje się tak za sprawą systemu rekrutacji na studia pedagogiczne, a dokładniej braku takiego systemu. Na kierunki pedagogiczne przyjmowani są wszyscy chętni, nawet ci, którzy uzyskali bardzo niskie wyniki egzaminu maturalnego, osoby ze zdiagnozowaną dysgrafią, dysortografią czy wadą wymowy. Przy rekrutacji nikt nie bada niezbędnych predyspozycji i predylekcji do wykonywania zawodu. Rekrutacja nie ma charakteru weryfikacji pozytywnej, co oznacza, że każdy może zostać nauczycielem. Nauczanie i wychowanie to nie zwykłe rzemiosło oparte na technologicznym podejściu do procesu kształcenia, to sztuka, dlatego zawód ten powinni wykonywać najlepsi, przygotowani nie tylko przez pracowników nauki, lecz także przez wybitnych nauczycieli – praktyków, dydaktyków i wychowawców, którzy na co dzień pracują w szkołach, przedszkolach bądź poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Kazimierowicz, 2016).

W celu zweryfikowania praktycznej umiejętności przygotowania studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej przeprowadzono badania wśród nauczycieli dyplomowanych, pełniących funkcję opiekunów praktyk. Badaniami objęto 32 nauczycieli województwa opolskiego, którzy oceniali gotowość zawodową studentów – przyszłych nauczycieli pod względem merytorycznego przygotowania w zakresie poszczególnych obszarów edukacji wczesnoszkolnej.

Badani najwyżej ocenili przygotowanie merytoryczne studentów w zakresie edukacji informatycznej. Jedenastu respondentów (34,38%) wskazało na poziom bardzo wysoki, a trzynastu (40,63%) – wysoki. Tylko w trzech przypadkach (9,38%) poziom umiejętności określono jako niski. Nauczyciele podkreślali, że studenci nie tylko wykazują się sporymi umiejętnościami w zakresie technicznej obsługi mediów, lecz także chętnie korzystają z różnorodnych programów wspierających i uatrakcyjniających proces kształcenia uczniów w klasach 1–3. Według badanych przyszli nauczyciele wykazują bardzo wysoki (9 = 28,12%), wysoki (12 = 37,5%), przeciętny (7 = 21,88%) i niski (4 = 12,5%) poziom merytorycznego przygotowania w zakresie kształcenia matematycznego. Nikt z respondentów nie wskazał na poziom bardzo niski.

Pierwsze matematyczne doświadczenia szkolne są dla małego ucznia niezwykle ważne. W dużej mierze zależą od nauczyciela, który, chcąc być autorytetem, niezastąpionym wzorem do naśladowania, musi dysponować ogromną wiedzą merytoryczną, metodyczną i psychologiczną. Musi także poznać każde dziecko jako odrębną indywidualność i jako członka społeczności klasowej (Kazimierowicz, 2016). Liczne badania prowadzone w Polsce i na świecie pokazują, że dzieci odnoszą sukcesy w zakresie edukacji matematycznej, dzięki aktywnemu zaangażowaniu nauczycieli w ich naukę szkolną. Nauczyciele są swego rodzaju lustrem, w którym przeglądają się uczniowie, nadając znaczenie swoim działaniom intelektualnym i osiągnięciom szkolnym. Zarażają swoim zamiłowaniem nauczania matematyki, które może się stać dla wychowanków źródłem pasji i ogromnej satysfakcji (Fechner, 2012).

Badani respondenci wyrazili również opinie na temat przygotowania merytorycznego studentów w zakresie edukacji środowiskowej. Poziom wiedzy z tego zakresu określono jako bardzo wysoki (6 = 18,75%), wysoki (9 = 28,13%), przeciętny (12 = 37,5%) lub niski (5 = 15,63%). Oceniający nauczyciele zwracali uwagę na to, że wiedza studentów z tego obszaru edukacyjnego jest zbyt steoretyzowana, pozbawiona indywidualnej refleksji intelektualnej i erudycyjnej. Często posiada znamiona powierzchowności wynikającej z braku analizy faktologicznej. Bazuje na popularnych kanonach pseudonaukowości, zbudowanej ze stereotypów, a nie krytyczno-naukowego spojrzenia na istotę zjawisk wymagających pogłębionej wiedzy i mechanizmów logicznej falsyfikacji.

Rozwój aktywności plastycznej dziecka zależy od wielu czynników. W dużej mierze są to zadatki wrodzone; ich kształcenie i rozwijanie zależy natomiast od środowiska, w którym ono przebywa, jego pozytywnego i stymulacyjnego charakteru oraz procesu nauczania i wychowania. Należy podkreślić rolę nauczyciela klas początkowych w wyzwalaniu aktywności plastycznej dzieci, od skuteczności jego oddziaływań w dużym stopniu zależy bowiem pozytywny stosunek dzieci do plastyki, ich dalszy rozwój zainteresowań i umiejętności plastycznych. Właściwa realizacja zadań edukacji plastycznej wymaga odpowiedniego poziomu wiedzy. W tym zakresie dane empiryczne wskazują, że pięciu studentów (15,63%) osiągnęło poziom bardzo wysoki, dziewięciu (28,13%) – wysoki, dziesięciu (31,25%) – przeciętny, czterech (12,5%) – niski, a jeden (3,13%) – bardzo niski.

Etap edukacji wczesnoszkolnej to czas zdobywania podstawowych umiejętności nie tylko w zakresie czytania, pisania, rachowania. Jest to również czas na uczenie się muzyki, w tym czytania i pisania muzycznego. Błędem jest eksponowanie na tym etapie wyłącznie zabawowej funkcji muzyki, traktowanie jej tylko jako przerywnika i odpoczynku w nauce „poważniejszych” przedmiotów. Zaniedbanie śpiewu oraz umiejętności czytania i zapisywania muzyki prowadzi nieuchronnie – na co zwraca szczególną uwagę Barbara Kamińska – do analfabetyzmu muzycznego i hamuje rozwój myślenia muzycznego. Istnieją sprawdzone metody kształcenia tych umiejętności, ale nauczyciel musi je znać i odpowiednio się nimi posługiwać. Konieczne jest, aby edukację muzyczną dziecka w tym okresie rozwoju prowadził wykształcony muzycznie nauczyciel (Delecka, 2016). Badani nauczyciele poziom wiedzy merytorycznej studentów w tym obszarze ocenili: u pięciu z nich (15,63%) jako bardzo wysoki, u ośmiu (25%) jako wysoki, u dwunastu (37,50%) – przeciętny, u pięciu (15,63%) – niski i u dwóch (6,25%) jako poziom bardzo niski. Biorąc pod uwagę istotę zagadnienia, należałoby się bardziej krytycznie przyjrzeć efektom kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli.

Wyniki badań wskazują, że wiedza merytoryczna studentów z zakresu kształcenia polonistycznego jest przeciętna (13 = 40,63%), w pięciu przypadkach (15,63%) na poziomie niskim i w dwóch (6,25%) na poziomie bardzo niskim. Przyszli

nauczyciele powinni nie tylko zdobyć wiedzę na temat normatywności, lecz także mieć okazję do praktycznego zastosowania tej wiedzy.

Na podstawie poczynionych analiz można jedynie postulować, by w obliczu zmian w programach kształcenia, wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji, zadbać o właściwe przygotowanie lingwistyczne studentów kierunków nauczycielskich, których wiedza i umiejętności nabyte na poziomie maturalnym są dalece niewystarczające, by mogły pozwolić przyszłym nauczycielom odpowiednio zadbać o harmonijny rozwój językowy uczniów najmłodszych (Kawalec, 2001).

Nauczyciele, oceniając merytoryczne przygotowanie studentów do realizacji procesu wychowania do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym, zwracali uwagę, że jest ono na poziomie wysokim (5 = 15,63%), przeciętnym (18 = 56,25%) lub niskim (9 = 28,13%). Wychowanie do techniki wymaga od nauczyciela elastyczności i otwartości na pomysły uczniów, zainteresowania techniką oraz odpowiedzialności za efekty prowadzonego procesu kształcenia ogólnotechnicznego w klasach 1–3. Nauczyciel realizujący proces wychowania dzieci do techniki powinien być „refleksyjnym praktykiem”, umiejącym stymulować rozwojem ogólnotechnicznym każdego ucznia. Owa „refleksyjność” przejawia się przede wszystkim w umiejętnościach definiowania i rozumienia sytuacji edukacyjnych oraz interpretowaniu treści kształcenia ogólnotechnicznego w klasach młodszych, tak by były one dostępne dla uczniów (Drejer, 2010).

Podsumowując niniejsze rozważania, należy stwierdzić, że obraz współczesnej szkoły w dużej mierze zależy od profesjonalizmu, zaangażowania i rzetelnego podejścia do działań edukacyjnych nauczycieli. Tylko starannie przygotowany do zawodu nauczyciel, który systematycznie się doskonali i zdobywa doświadczenie, jest w stanie właściwie oddziaływać na jakość pracy szkoły, poradzić sobie z problemami, które zawsze były wpisane w rzeczywistość szkolną, lecz których wymiar się zmienił. Tylko taki nauczyciel potrafi sprostać nowym wyzwaniom, a także potrzebom i oczekiwaniom społecznym. Jest on w stanie wykształcić ucznia o wiedzy operatywnej, posiadającego umiejętność selekcji informacji, trafnego ich wartościowania, ucznia o aktywnej postawie wobec świata i rozwiniętej twórczej wyobraźni (Kuźma, 2000). Od przyszłego nauczyciela XXI wieku wymagać się będzie zdecydowanie więcej, zmieniła się bowiem jego rola, wyposażony jest on w niezbędny warsztat metodyczny, który sprawia, że teoria nabyta podczas nauki, może zostać pozytywnie zweryfikowana przez praktykę codzienności szkolnej.

Ważne jest, by współczesny nauczyciel potrafił wykorzystywać kanoniczne teorie pedagogiki w kontekście przemian kulturowych i cywilizacyjnych. Istotne jest także, by nie ulegać modom panującym w edukacji, a tworzyć model pedagogiki autonomicznie wykorzystującej tradycje nowoczesności i futurologiczne spojrzenie na strategię oświaty powszechnej. Lansowany obecnie model szkoły

demokratycznej wydaje się interesującym projektem pod jednym wszakże warunkiem – że definicja samej demokracji opierać się będzie na paradygmatach usankcjonowanych przez społeczeństwo otwarte. Najważniejszą jednak kwestią jest odpowiedzialne tworzenie dla przyszłych nauczycieli strategii edukacyjnych przez praktyków znających realia i oczekiwania współczesnej placówki szkolnej, a także koncentrowanie się na praktycznych i warsztatowych aspektach nabywania kompetencji przyszłego nauczyciela. Zaprezentowany proces jest złożonym i trudnym technicznie zjawiskiem, lecz w myśl starożytnej maksymy „korzenie nauki są gorzkie a owoce nadzwyczaj słodkie”.

Bibliografia

- Adamek, I. (2002). *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bansiak, M., Wołowska, A. (2015). Wypalenie zawodowe, czyli o konieczności odpoczynku od tablicy. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoła, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydaw. Edytor.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Wydaw. UNESCO.
- Drejer, F. (2010). *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Feiner, M., Went, W. (1997). Nowe zadania nauczyciela, *Edukacja i Dialog*, 9(3).
- Kacperzak, K. (2003). Ocena i samoocena kompetencji nauczyciela w świetle badań. W: R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydaw. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kawalec, J. (2001). Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży. *Edukacja i Dialog*, 1.
- Kazimierowicz, M. (2016). *Nauczyciel współczesnej szkoły. Szanse i zagrożenia*. Legnica: Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona.
- Komorowska, H. (1999). *O programach prawie wszystko*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.
- Kuźma, K. (2000). Nauczyciele szkoły przyszłości – różne orientacje, koncepcje i opinie. W: H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.

- Kwieciński, Z. (1998). *Wizje przyszłości a zmiany edukacji*. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja. II Międzynarodowa Konferencja, Poznań, 18–21 kwietnia 1998 r.* Poznań: eMPI2.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2002). *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej)*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.), *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Magda-Adamowicz, M. (2007). *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I–III*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Marek, E. (2016). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Mnich, M. (2015). *Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, *Chowanna*, 2.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Pilch, T. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.

Preparing students for the performance of the tasks of the early childhood education teacher – between theory and practice

Abstract: In the article the author raises the issue of the academic preparation of students for the profession of the early childhood education teacher. An important element of the discussion are issues related to the verification of the acquired theoretical knowledge and its use in practical and educational activities. The analysis and interpretation of own research support the theoretical part of the article.

Keywords: between theory and practice, early childhood education, teacher, teacher's professional competence