

Obszary refleksji pedagogicznej przyszłych nauczycieli przedszkola i klas początkowych

Areas of the pedagogical reflection of future kindergarten and early education teachers

ABSTRACT

The article discusses the areas of reflection of students of nursery and early-school education, illustrated with examples of real-life forms of documenting personal professional experience and reflections on such experience, as encountered in the course of practical training. The areas of reflection, revealed during the analysis of the documented material, include such issues as the very first contact with children, various competences of nursery and early-school teachers (Grades 1–3), the role of the teacher trainer in the educational institution where the apprenticeship is held, and the choice of a further career path.

The inspiration to encourage students to document and record their reflections on practical training was drawn from the activities taken within the framework of the project implemented in the Department of Pedagogical Sciences at Lodz University within the Operational Programme ‘Human Resources Development’, related to practical vocational training as an important aspect of early-school teacher training. The foundation of the implementation of the practice aimed at developing the reflectiveness of teachers-to-be was grounded on the conviction that reflection – as an active and profound thought on one’s own actions – is an approach that facilitates permanent self-education, supports the process of developing competences and makes it possible to cope in a more efficient way with the dynamics of the changes that the professional world is constantly undergoing, i.e. it allows teachers to be more effective in new circumstances and teaching scenarios.

Keywords: *early education teacher, teacher training, reflectiveness, reflective practice, areas of the pedagogical reflection*

STRESZCZENIE

W artykule zostaną przedstawione obszary refleksji studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z autentycznymi przykładami, zaczerpniętymi z prowadzonych w trakcie praktyki różnych form dokumentowania osobistego doświadczenia zawodowego i własnej refleksji nad nim. W wyłonionych w trakcie analizy materiału dokumentacyjnego obszarach refleksji znalazła się problematyka dotycząca m.in.: pierwszego kontaktu z dziećmi, różnorodnych kompetencji nauczyciela przedszkola i klas I–III, roli nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce czy wyboru dalszej drogi zawodowej.

Inspiracją do angażowania studentów w dokumentowanie refleksyjnej praktyki stały się działania podejmowane w toku projektu realizowanego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, dotyczącego kształcenia praktycznego jako ważnego aspektu przygotowania do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Podstawą do realizacji praktyki skierowanej na rozwijanie refleksyjności przyszłych nauczycieli stało się przekonanie, że refleksja, jako aktywne i wnikliwe prowadzenie rozważań nad własnym działaniem, jest sposobem na permanentne samokształcenie i podnoszenie własnych kompetencji oraz na lepsze radzenie sobie z dynamiką zmian zachodzących w świecie zawodowym, na bycie skutecznym w coraz to nowych sytuacjach.

Słowa kluczowe: *nauczyciel wczesnej edukacji, kształcenie nauczycieli, refleksyjność, refleksyjny praktyk, obszary refleksji pedagogicznej*

Wprowadzenie

W artykule tym zostanie zaprezentowane pokłosie projektu „Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”, który Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego realizowała w latach 2010–2014, a obecnie kontynuuje pracę dydaktyczną w zakresie praktyk pedagogicznych z wykorzystaniem osiągnięć wynikających z tego przedsięwzięcia.

Ostatnie lata przyniosły licznym polskim uczelniom kształcącym nauczycieli znaczące zmiany w zakresie jakości tego kształcenia, a szczególnie w zakresie przygotowania praktycznego nauczycieli. Potrzeba zmiany w tej dziedzinie wynikała z coraz dotkliwiej odczuwanych skutków reformy

polskiego systemu szkolnictwa wyższego wprowadzającej system studiów dwustopniowych, która w przypadku zawodu nauczyciela wczesnej edukacji zaowocowała wieloma negatywnymi zjawiskami (zintensyfikowana selekcja negatywna do zawodu, krótszy okres uzyskania kwalifikacji zawodowych, niewystarczająca liczba treści praktycznych i specjalnościowych w stosunku do treści o charakterze ogólnym i teoretycznym). Obok tych niedostatków zauważyć należy także inne uwarunkowania, szczególnie przekładające się na niewystarczające przygotowanie do wykonywania zawodu. Otóż głównie ze względów ekonomicznych, polski student kończący studia licencjackie przygotowujące do pracy w przedszkolu i w klasach początkowych ma bardzo niewielkie doświadczenie praktyczne. Z reguły realizuje on wymagane minimum godzin praktyk¹, w dodatku zazwyczaj w nieznanych uczelni warunkach.

A przecież stale wzrastająca wiedza o potencjale i możliwościach rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także zwiększająca się wiedza i świadomość społeczna oraz coraz wyższe oczekiwania rodzicielskie zobowiązują, aby nauczyciele wczesnej edukacji stanowili elitę tej grupy zawodowej.

Odpowiedzią na wyzwania stały się, obecnie dość powszechne, istotne modyfikacje w zakresie założeń teoretycznych oraz w obszarze praktycznej realizacji programów, przebiegu czy organizacji nauczycielskich praktyk studenckich, które uczelnie zawdzięczają realizacji projektów zgłoszonych na konkurs ogłoszony przez MEN w ramach POKL. Praca zespołów projektowych w całej Polsce przyniosła wiele doświadczeń, znaczących przedsięwzięć oraz wzbogaciła polską pedagogikę o liczne ciekawe publikacje. Należą do nich między innymi pozycje wydane w projekcie „Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć”, które są dostępne w repozytorium Biblioteki UŁ (Bonar, Buła, 2011a; Bonar, Buła 2011b; Bonar, Buła, Radzikowska, 2014; Radzikowska, Bonar, Buła, 2014).

W ostatnich dziesięcioleciach kluczowym elementem wielu programów nauczania w szkolnictwie wyższym, np. w takich krajach, jak Stany Zjednoczone, Australia czy Wielka Brytania, stała się refleksyjność. „Kategoria ta obejmuje ideę, że świat ciągle się zmienia i zmiana ta jest czymś pozytywnym. Refleksyjne funkcjonowanie w praktyce zawodowej należy traktować z jednej strony jako sposób radzenia sobie ze zmianami, z drugiej zaś jako sposób

na podnoszenie własnych kwalifikacji i kompetencji” (Perkowska-Klejman, 2012, s. 213). Charakterystyczna dla pracy nauczyciela jest złożoność i niepowtarzalność codziennych doświadczeń, problemów, często nie można ich rozwiązać za pomocą rutynowych metod postępowania, dlatego „refleksyjny praktyk” (Lewartowska-Zychowicz, 2011, s. 160) to model nauczyciela, jakiego chcielibyśmy kształcić w murach naszej uczelni. „Na co dzień funkcjonowanie jako refleksyjny praktyk oznacza rozwój dróg samokształcenia. Nauka poprzez działalność praktyczną przestaje być działaniem rutynowym, a staje się procesem ciągłego rozwoju” (Perkowska-Klejman, 2013, s. 77).

S. Dylak dostrzega słusznie, że „praktykowanie w szkole przez studentów, adeptów zawodu nauczyciela powinno być traktowane także jako źródło wiedzy zawodowej, a nie tylko jako stosowanie zapamiętanych reguł” (Dylak, 2011, s. 68). Zależało nam na przekonaniu studentów o wartości stałej refleksji nad własnym doświadczeniem, bowiem stoimy na stanowisku, iż „podstawą poznania i rozumienia zjawisk pedagogicznych jest ich doświadczanie, przeżywanie, dokumentowanie i refleksja nad nimi, dyskusja o nich z doświadczonymi praktykami, doskonalenie i ponowne doświadczanie, by znów przeżywać, dyskutować, rozumieć, naprawiać” (Bonar, Buła, Radzikowska, s. 116).

Potrzebna była więc zmiana podejścia do znaczenia praktyki zarówno u naszych studentów, jak i opiekunów praktyki w placówkach przedszkolnych i szkołach. Spowodowała ona, że praktyki stanowiły swoisty teren doświadczeń, z których praktykant wychodził z nową wiedzą i umiejętnościami, którym samodzielnie musiał nadać sens. Teoria wyniesiona z uczelni miała szansę ożyć, stać się użyteczną podstawą rozumienia zaistniałych zdarzeń dydaktycznych i wychowawczych.

Konieczne było też przeniesienie akcentu z poprawnych metodycznie rozwiązań, projektów zajęć szkolnych, scenariuszy sytuacji dydaktycznych na uruchomienie refleksyjności studenta w stosunku do własnego doświadczenia praktycznego. U podstaw założeń realizacyjnych projektu i naszego myślenia o przygotowaniu do zawodu nauczycieli wczesnej edukacji leży pogląd, że okres akademickiego kształcenia jest zaledwie otwarciem drogi do stawania się nauczycielem, że nie da się zostać nauczycielem wraz z otrzymaniem dyplomu po zaledwie trzech latach studiów, a niepowtarzalność i unikatowość zdarzeń pedagogicznych wymaga kompetencji, które są

zawsze niekompletne, wciąż niewystarczające i stale wymagające zmiany i uzupełnień (Kwaśnica, 2004, s. 293).

Dlatego zorganizowaliśmy cykl przygotowujących warsztatów dla nauczycieli – opiekunów praktyk, z którymi wspólnie zbudowaliśmy założenia praktyki. Szczególnym rysem nowatorskiego programu praktyk było:

- Włączenie środowiska praktyków – nauczycieli z przedszkoli i szkół do jego opracowania. Nauczyciele realnie oceniali warunki placówek, ale także poznali realia dzisiejszych studiów, często odbiegające od wspomnień z czasów, gdy oni sami studiowali pedagogikę.
- Utworzenie małych zespołów studenckich, które razem z nauczycielem – opiekunem praktyki poddawali osobiste doświadczenia dyskusji i refleksji.
- Wyposażenie każdego zespołu w narzędzia służące dokumentacji obrazu i dźwięku oraz przywiązanie szczególnej wagi do dokumentowania procesu edukacyjnego. Refleksja nad materiałem dokonana z uczelnianym opiekunem praktyki, wsparta literaturą przedmiotu wpływała na rozwijanie wiedzy pedagogicznej studenta.

Przyjęliśmy także elementy konstruktywistycznego podejścia do zdobywania wiedzy pedagogicznej, co możliwe jest w naturalnej przestrzeni zawodowej. Nauczyciele stali się współodpowiedzialni za zorganizowany proces kształcenia, a właściwie za współtworzenie warunków do konstruowania wiedzy studentów. Osią projektu była realizacja praktyki, którą nazwaliśmy **refleksyjną praktyką**².

„Najogólniej, modele refleksyjnej praktyki są różnymi sposobami patrzenia wstecz celem uczenia się z tego, co było” (Perkowska-Klejman, 2013, s. 75). Używając nomenklatury innego klasyka, to, co było, dzięki dostrzeżeniu, nazwaniu, opisaniu, stawało się „zdarzeniem krytycznym” (Tripp, 1996). Tak więc refleksyjna praktyka rozumiana jest przez nas jako uczenie się przez analizę i ocenę własnego działania, doskonalenie go poprzez krytyczny ogląd i wprowadzanie zmian.

Przed studentami postawiono różne zadania, a wśród nich dokumentowanie i tworzenie wiedzy w zakresie wybranego albo samodzielnie określonego obszaru obserwacyjnego, na przykład obserwacje dzieci – „uczenie się we współpracy, aktywność pytajna dzieci, specjalne potrzeby edukacyj-

ne uczniów, samodzielność, dziecko badaczem i odkrywcą oraz obserwacje nauczyciela i jego pracy: rodzaje zadań stawianych dzieciom, motywowanie do uczenia się (tworzenie sytuacji, stawianie pytań, rozwiązywanie konfliktów), indywidualizowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym – możliwości i bariery”. Przejawy konstruowania i rekonstruowania wiedzy pedagogicznej odnajdujemy w audiowizualnych (*Internetowa Teczka Studenta*) i pisemnych dokumentach (*Dziennik Refleksyjnego Praktykanta*), jakie tworzyli nasi studenci. Prowadzenie tych dzienników zachęcało do przyjęcia otwartej, poszukującej postawy, umożliwiającej wychodzenie poza samo relacjonowanie zaobserwowanych faktów, uprawiane zazwyczaj w tradycyjnych, gotowych i „porubrykowanych” dzienniczkach praktyk. W konsekwencji osobistych zapisków pojawił się namysł nad przedszkolną i szkolną rzeczywistością. Materiał dokumentalny i refleksyjny stanowi wyraźny potencjał dydaktyczny, który jest dla studentów punktem odniesienia w ich osobistych drogach rozwoju zawodowego.

Poniżej przedstawione są przykłady swobodnych zapisów z dzienników praktykantów, które podlegały dyskusji w grupach, ukazujące kilka obszarów ich refleksji pedagogicznej.

Obserwacja dzieci – znaczenie emocji w życiu małego ucznia

- a) „Dzieci w młodszym wieku szkolnym mają dużą potrzebę kontaktu z osobą dorosłą. Zauważyłam również, że nauczycielka nie rozmawiała z uczniami tylko na tematy dotyczące szkoły, a raczej o ich zainteresowaniach, o bajkach i filmach. (...) Myślę, że również my jako nauczyciele powinniśmy dać się uczniom poznać, mówiąc coś o sobie. Uczniowie są bardzo ciekawi tego, jak wygląda życie ich nauczycielki (...)”.
- b) „Byłam bardzo zaskoczona emocjonalnym stosunkiem dzieci do swojej pani. (...) Gdy tylko nauczycielka wchodzi do sali, dzieci ją oblegają z radosnym okrzykiem. Podczas zabaw swobodnych wielokrotnie podchodzą do niej po to, by się przytulić”.
- c) „W grupie udało mi się zauważyć ogromną różnorodność charakterów ujawniających się już w tak wczesnym wieku. Mogłam obserwować dzieci, które nigdy nie miały ochoty brać udziału w zabawach, nauce. Nauczyłam się różnych strategii reagowania w takich sytuacjach i jedne-

- go jestem pewna: trzeba poznać każdego ucznia, żeby wiedzieć, jaką ma osobowość, jakie podejście przyjąć w trudnych sytuacjach i zastanowić się, czy zawsze nakłanianie go do zabawy sprzyja dobremu samopoczuciu dziecka czy wręcz przeciwnie – powoduje zamknięcie się w sobie”.
- d) „Bardzo często zastanawiam się, czy nauczyciel powinien mówić o swoich wrażeniach, odczuciach uczniom. Uważam, że zdecydowanie powinien. Skąd dziecko, tak samo jak i osoba dorosła, ma wiedzieć, że ktoś coś czuje? Mówienie o swoich wrażeniach jest podstawą do nawiązywania kontaktu, ułatwia zrozumienie i postawienie się w cudzej sytuacji. Jeśli nauczyciel, a także dziecko, mówi, co mu się podoba, co nie, jak się czuł w danej sytuacji, to pokazuje, że emocje są ważne i że każdy czuje co innego. Rozmowa na takie tematy pozwala się uzewnętrznić. Temat emocji nie jest łatwym, ale sądzę, że niezwykle istotnym”.

Obserwacja dzieci – możliwości poznawcze kilkulatek

- a) „Podczas zajęć matematycznych zaskoczeniem było dla mnie to, że dzieci miały większe problemy z dodawaniem z przekroczeniem progu dziesiętkowego niż odejmowaniem, co same wprost komunikowały. Sposób rozwiązywania działań na dodawanie, proponowany w podręczniku, wprowadzał zamęt, dzieci gubiły się i bardzo często podawały błędne wyniki. Często dopytywały się, czy mogą od razu podać wynik, pomijając rozpisywanie. Natomiast odejmowanie nie stanowiło problemu dla większości uczniów”.
- b) „(...) zdałam sobie sprawę, że to, w jaki sposób zrealizuję zajęcia, może mieć wpływ na postrzeganie świata przez dzieci (...)”.
- c) „Eksperymentowanie jak zwykle dało wiele radości i dzieciom, które mogły sprawdzić prawie każdy swój pomysł, i mnie, zaskoczonej chyba tak rozwiniętą umiejętnością formułowania wniosków przez dzieci”.
- d) „Zapoznałam się z nowymi podręcznikami rządowymi, które nie do końca przypadły mi do gustu. Zauważyłam, że dzieci posiadają większość wiedzy, która w nich się znajduje”.
- e) „Te praktyki utwierdziły mnie w przekonaniu, że należy dzieciom zapewnić więcej swobody w działaniu. Tylko poprzez własne doświadczenie można zbudować wiedzę o sobie samym, o innych ludziach i otaczającym świecie. Zamykanie ich na taką możliwość jest nie tylko błędem pedagogicznych, ale jest wręcz krzywdzące. Myślę, że potrzeba tutaj więcej

zaufania ze strony nauczyciela do dzieci, więcej wiary w ich możliwości, odejście od kierowniczego stylu wychowania. Nie jest to łatwe i na pewno wymaga czasu, starań i konsekwencji. (...) Niestety, odnoszę wrażenie, że także mam tendencję do nadmiernego kierowania dziećmi”.

Obserwacja procesu kształcenia – relacje teorii i praktyki

- a) „Po zapoznaniu się z dokumentacją udostępnioną przez opiekuna praktyk, podręcznikami i programem realizowanym w klasie, doszłam do wniosku, że często nie ma w nich miejsca na swobodę i rozwój twórczego myślenia”.
- b) „Badania w zakresie psychologii poznawczej pokazały, że człowiek powinien podejmować własną aktywność badawczą, dzięki której następuje rozwój procesów poznawczych. Uczenie się powinno mieć zatem charakter konstrukcyjny. Niestety, rzeczywistość szkolna nie wygląda tak jak byśmy tego chcieli. Obserwując zajęcia w klasie I, uważam, że dalej dominują tradycyjne metody prowadzenia zajęć przez nauczycieli. (...) To nauczyciel zadawał większość pytań, na które oczekiwał odpowiedzi uczniów. Dzieci rozwiązywały zadania, ale nie wykazywały przy tym większego zainteresowania. Chciały, by jak najszybciej skończyła się lekcja i aby mogły pójść na upragnioną przerwę”.
- c) „Prowadząc obserwację, skupiłam się także na kwestii błędów uczniowskich. W koncepcji konstruktywistycznej błąd popełniany przez ucznia jest czymś naturalnym i pozytywnym. Pobudza on aktywność badawczą ucznia poprzez gotowość do znalezienia swoich błędów i ich korygowania. Człowiek popełniający błędy jest zdolny do myślenia hipotetycznego. Niestety, na zajęciach spotkałam się z czymś bardzo rozczarującym. Pani nauczycielka w obawie przed zarzutami ze strony rodziców, że ich dziecko ma źle wypełnione ćwiczenia, wzięła gumkę i sama poprawiła uczniowi zadanie, nie tłumacząc mu nawet, dlaczego jest tak, a nie inaczej”.

Obserwacja nauczyciela – sens kompetencji zawodowych

- a) „Na początku moich praktyk skupiłam się głównie na obserwacji uczniów z zaburzeniami. Dopiero później zaczęłam bardziej zwracać uwagę na ogromną rolę nauczyciela i wielość zadań przed nim stojących”.

- b) „Podczas studiów staramy się odkryć, jaki powinien być nauczyciel idealny, i dążymy do wypracowania takiego ideału, ale czy taki idealny nauczyciel naprawdę istnieje? Sądzę, że nie. Nie da się być ideałem, bo jesteśmy tylko ludźmi i mamy prawo do pomyłek i niewiedzy”.
- c) „Na praktykach usłyszałam od mojej opiekunki słowa, które doskonale przedstawiają sens pracy nauczyciela w najmłodszej grupie: dzieci posiadają w sobie szuflady, a najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest otworzenie ich wszystkich, tak by na dalszych etapach edukacji wkładać do nich to, co ciekawe, ale i potrzebne dziecku”.
- d) „Nabyłam przekonanie, iż zawód nauczyciela jest pracą ściśle związaną z działaniami twórczymi. Wymaga poszukiwania wciąż nowych rozwiązań, uwzględniając i kierując się przy tym przede wszystkim dobrem dzieci. (...) Nie można zaplanować niczego niezawodnego i wciąż trzeba być otwartym na nowe sytuacje. W moim przeświadczeniu klóci się to z koniecznością sporządzania i absolutnego realizowania szczegółowego scenariusza zajęć. Uważam, iż należy znać cel, metody oraz ustalić pewną koncepcję przebiegu prowadzonych aktywności, gdyż bez tej wiedzy nie mają one szansy się udać. Jednak według mnie nie powinno to stanowić konstytutywnego elementu właśnie dlatego, że praca z dziećmi wciąż wymaga bieżących modyfikacji, a rzeczywistość zazwyczaj weryfikuje wszelkie plany. Dlatego cieszę się i bardzo doceniam fakt, że w czasie praktyk miałam swego rodzaju dowolność w tym zakresie”.
- e) „(...) nauczyciel w klasach I–III to przede wszystkim wychowawca, który nie tylko rozwiązuje bieżące problemy dotyczące środowiska szkolnego, ale również osoba, od której dzieci oczekują otwartości, rady, a niekiedy po prostu tego, żeby ktoś je wysłuchał i przytulił”.
- f) „Podczas praktyk po raz kolejny przekonałam się, że nawet perfekcyjne przygotowanie zajęć zawodzi. Żywa dyskusja, potrzeba dłuższego wytłumaczenia skomplikowanego sposobu obliczania działań, czy przeciwnie, szybkie zrozumienie – wydawałoby się – zawilych kwestii, potrafią «zrujnować» cały przygotowany plan”.

Obserwacja instytucji – organizacja procesu kształcenia

- a) „Bardzo zdziwiło mnie w tej szkole, że przed rozpoczęciem lekcji są dwa dzwonki: jeden dzwonek informuje dzieci, że należy już powoli kończyć

jeść i zbierać się do klasy, i drugi dzwonek, który oznacza rozpoczęcie lekcji. Nigdy wcześniej nie spotkałam się z takim systemem, ponieważ u mnie w szkołach był tylko jeden dzwonek, co powodowało spóźnienia, tutaj natomiast nikt się nie spóźniał na lekcje”.

- b) „Do klasy pierwszej szkoły podstawowej chodziłam 14 lat temu. Zajęcia, jakie pamiętam, nie różniły się wiele od tych, w jakich uczestniczyłam na praktykach”.
- c) „Znajomość dzieci, bazowanie na ich zainteresowaniach i mocnych stronach powinno być podstawą pracy nauczycieli. Niestety, obecny system edukacji skutecznie ogranicza nauczycieli. Ciężko jest podmiotowo traktować ucznia, rozwijać jego zainteresowania, wykorzystywać mocne strony, gdy mamy do zrealizowania jeden podręcznik, w jednym czasie, który na dodatek jest ściśle wyznaczony, a dodatkowo jesteśmy ze wszystkiego rozliczani”.

Obserwacja siebie – będę nauczycielem

- a) „Z każdym dniem przybywa coraz więcej pytań. Na niektóre udaje się znaleźć odpowiedź od razu. Inne męczą przez dłuższy czas. Uważam, że odnalezienie odpowiedzi na te pytania jest najbardziej efektywne, jeśli sami coś zaobserwujemy, poszukamy rozwiązań, dojdziemy do wniosków”.
- b) „Cieszę się, że z «cioci do zabawy» awansowałam na nauczycielkę, ten moment był przełomowy podczas moich praktyk. Nabrałam jeszcze większej pewności siebie i wiary we własne możliwości”.
- c) „To nie były pierwsze praktyki w przedszkolu, w jakich miałam szansę uczestniczyć, dlatego nie byłam tak bardzo podekscytowana, jak wtedy, gdy miało to miejsce po raz pierwszy. (...) Praktyka pokazuje jednak, że każdy kontakt z dziećmi i doświadczonymi już nauczycielkami przynosi kolejne korzyści, uczy mnie czegoś nowego, pozwala otwierać się na różnicowane problemy i zmienia mój sposób postrzegania tego zawodu”.

Czteroletnia realizacja projektu „Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji” – przyniosła nam satysfakcję oraz wiele spodziewanych i niespodziewanych rezultatów. Studenci pogłębili swoją wiedzę pedagogiczną,

zauważyli złożoność i nieoczywistość sytuacji dydaktycznych, zgromadzili mnóstwo doświadczeń w bezpośredniej pracy z dziećmi, modyfikowali teorie osobiste, ale przede wszystkim rozwinęli refleksyjny stosunek do własnego doświadczenia. Żywimy nadzieję, że ukończyli studia, lepiej rozumiejąc sens i znaczenie pracy w zawodzie nauczyciela.

Bibliografia

- Bonar J., Buła A. (2011), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonar J., Buła A. (2013), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonar J., Buła A. (2014), *Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej edukacji*. W: J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonar J., Radzikowska D., Buła A. (2014), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dylak S. (2011), *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawania się i bycia nauczycielem – epitafium*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Tom II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2011), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”, Warszawa.
- Perkowska-Klejman A., *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, 2012, s. 211–232.
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, 2013, s. 75–90.

Radzikowska D., Buła A., Bonar J. (2014), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Schön D.A. (1983), *The Reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, Inc., Massachusetts, USA.

Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Endnotes

¹ Minimalną wymaganą liczbę godzin praktyk określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku; na studiach licencjackich wynosi ona łącznie 150 godzin.

² Pojęcie refleksyjnej praktyki zostało wprowadzone przez Donalda Schöna.