

Dr Małgorzata Pilecka

ORCID: 0000-0002-4815-2949

Akademia Ateneum w Gdańsku

e-mail: m.pilecka@ateneum.edu.pl

Udział w Szkole Ćwiczeń „Leonardo”

jako istotny element przygotowania
profesjonalnego nauczycieli wczesnej edukacji



1. Wprowadzenie

Akademia Ateneum (AkAt) w Gdańsku jako uczelnia wyższa organizuje studia nauczycielskie różnych specjalności, w tym jednolite 5-letnie studia magisterskie z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W programie tych studiów, poza obowiązkowymi zajęciami dydaktycznymi, przewidziano także praktyki zawodowe dla studentów w wymiarze 241 godzin, co jest zgodne ze standardami kształcenia nauczycieli określonymi w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r. (Dz. U. 2019 poz. 1450).

Praktyki te obejmują: (1) przedmiot „Wprowadzenie do praktyk pedagogicznych” - 21 godzin, (2) praktykę ogólnopedagogiczną - 30 godzin, (3) praktykę wychowawczo-dydaktyczną w przedszkolu i w szkole - 30 godzin, oraz (4) praktykę pedagogiczną w szkole (80 godzin) i w przedszkolu (80 godzin).

Do głównych celów praktyk zawodowych zalicza się, między innymi, zapoznanie studenta z organizacją pracy placówek edukacyjnych i warsztatem pracy nauczyciela, stworzenie mu warunków do kształtowania umiejętności dydaktyczno-wychowawczych w bezpośrednim kontakcie z uczniami, a także możliwość weryfikacji jego predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie MNiSW: § 4.1).

Jednak, obok wymagań formalnych, kluczowa dla rozwoju studenta wczesnej edukacji jest jego aktywność i pogłębiona refleksja nad własnym działaniem pedagogicznym podejmowana w toku studiowania dyscypliny (Nowicka 2006: 517), przejawiająca się, np.: we współpracy z kołami naukowymi, w udziale w konferencjach naukowych, w przygotowywaniu pierwszych publikacji czy w zaangażowaniu w różne projekty o charakterze edukacyjnym. Poprzez takie działania student w aktywny sposób bierze udział w konstruowaniu własnej wiedzy pedagogicznej: poszukuje powiązań i napięć między teorią a praktyką edukacyjną, ma szansę dostrzec złożoność rzeczywistości (przed)szkolnej i proponować adekwatne rozwiązania (Gołębiak 2020: 33-34). Przestaje być biernym obserwatorem i „bezradnym świadkiem” pracy instytucji edukacyjnych (Babicka-Wirkus, Groenwald 2018: 61), a staje się czynnym inicjatorem twórczej zmiany.

Akademia Ateneum w Gdańsku wyraźnie wspiera i propaguje ponadobowiązkową działalność studencką. Jednym z projektów, do którego zaproszeni zostali studenci kierunków nauczycielskich (cztery studentki wczesnej edukacji i jedna studentka filologii), była Szkoła Ćwiczeń „Leonardo”, współorganizowana przez publiczną Szkołę Podstawową nr 29 w Gdańsku, 11 podstawowych szkół współpracujących z województwa pomorskiego, gdańskie Centrum Edukacji Nauczycieli (CEN) oraz AkAt w okresie od stycznia 2021 r. do marca 2023 r. W jej obrębie zorganizowano szeroko zakrojone wsparcie dla studentów, które trwało przez dziewięć miesięcy (od stycznia do września 2022 r.).

2. Istota szkoły ćwiczeń jako metody (samo)kształcenia pedagogów i kandydatów na nauczycieli

Przygotowanie do zawodu nauczyciela wymaga zarówno wielomodułowego kształcenia akademickiego, jak i działania praktycznego w kontakcie ze środowiskiem (przed)szkolnym. Wyraźne powiązanie teorii z praktyką wydaje się zatem priorytetem w kontekście rozwijania przez pedagogów i kandydatów na nauczycieli ich kompetencji dydaktyczno-wychowawczych. Zgodnie z tym założeniem funkcjonują właśnie szkoły ćwiczeń mające w polskiej oświacie długoletnią tradycję.

2.1. Szkoły ćwiczeń dawniej...

Na ziemiach polskich pierwsze próby tworzenia placówek zapewniających kandydatom na nauczycieli odpowiednie przygotowanie teoretyczno-praktyczne podejmował na początku XIX wieku Józef Jeziorowski, ówczesny dyrektor Seminarium Nauczycielskiego w Poznaniu (Kowalska 2018: 4). *„Jako jeden z pierwszych - pisze Anna Kowalska - docenił on potrzebę oraz znaczenie dobrego przygotowania praktycznego w kształceniu nauczycieli, powierzając funkcję kierownika szkoły ćwiczeń zastępcy dyrektora seminarium”* (Kowalska 2018: 4). Należy dodać, że oba seminaria nauczycielskie istniejące wówczas w Księstwie Warszawskim (w Poznaniu i w Łowiczu), stały się nie tylko ośrodkami kształcenia, lecz także instytucjami służącymi podnoszeniu kwalifikacji pedagogów już zatrudnionych w szkolnictwie (Pawelec 2019: 72-73).

Potrzebę integrowania ze sobą pedagogiki naukowej z pedagogią (praktyką edukacyjną) zauważali też polscy pedagodzy przełomu lat 20. i 30. XX wieku, organizując w 1928 roku czteroletnią Szkołę Ćwiczeń przy krakowskim Pedagogium (Chmielewski 2011: 13-14).

Witold Chmielewski podkreśla, że „Ministerstwo i Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego (KOSK) traktowały nowo utworzony zakład nauczycieli jako placówkę eksperymentalną. Była to pierwsza w Polsce

szkoła kształcąca nauczycieli na poziomie wyższym" (Chmielewski 2011: 14). Ryszard Ślęczka, przybliżając program nauczania przewidziany we wspomnianej instytucji, zwraca uwagę na fakt, iż poza typowymi kursami z różnych przedmiotów, znalazły się w nim „także metodyki przedmiotowe i zajęcia w szkole ćwiczeń. W ramach zajęć szkolnych prowadzono hospitację, obserwację dzieci, lekcje pokazowe oraz brano udział w konferencjach nauczycielskich" (Ślęczka 2016: 215).

Krakowska Szkoła Ćwiczeń dawała zatem kandydatom na nauczycieli szansę na ustawiczne konfrontowanie nowo zdobytej wiedzy pedagogicznej z realiami pracy z uczniem.

Po II wojnie światowej działalność szkół ćwiczeń w Polsce powiązano ściśle z programem nauczania liceów pedagogicznych. Jak zaznacza A. Kowalska, stanowiły one swego rodzaju „laboratoria pedagogiczne”, które miały być dla studentów „miejscem obserwacji dzieci, młodzieży, a także miejscem hospitacji lekcji oraz innych zajęć dydaktyczno-wychowawczych" (Kowalska 2018: 4). Jednak w toku postępującej centralizacji systemu oświaty i podporządkowywania programów nauczania oraz kształcenia nauczycieli interesom władzy (Osiński 2010; Grzybowski 2013), w okresie PRL szkoły ćwiczeń zaczęły stopniowo tracić na znaczeniu. W przygotowaniu pedagogicznym kładziono wówczas nadmierny nacisk na rozwój teoretycznej (należy dodać, że silnie uwiłkanej ideologicznie) wiedzy kandydata, zaś praktyki zawodowe traktowano marginalnie, głównie jako moment sprawdzenia, czy debiutujący nauczyciel swoją postawą wpisuje się w idee głoszone przez rządzących. Innymi słowy, czy „dorobił się” on - jak piszą z ironią Romuald Grzybowski, Elżbieta Gorloff, Anna Tomkiel i Krzysztof Jakubiak - światopoglądu marksistowskiego (Grzybowski, Gorloff, Tomkiel, Jakubiak 2015: 83).

2.2 ... i dziś

Jak dosadnie stwierdza Stefan M. Kwiatkowski, w obecnym dyskursie pedagogicznym zostało „zerwane sprzężenie zwrotne między teorią a weryfikującą ją w sposób empiryczny praktyką (...). W rezultacie teoria

coraz bardziej oddala się od praktyki, a teoretycy (pedagodzy akademicy) i praktycy (nauczyciele, ale też rodzice i administracja oświatowa) tracą możliwość wymiany informacji i dyskusji na interesujące ich tematy dydaktyczne i wychowawcze" (Kwiatkowski 2017: 29).

Cytowany autor dodaje, iż trend ten widoczny jest chociażby w stosowanym przez obie te grupy języku opisu rzeczywistości edukacyjnej, w konkurujących ze sobą: hermetycznym, niezrozumiałym dla ogółu języku teorii i potocznych opisach tzw. „dobrych praktyk" (Kwiatkowski 2017: 29).

Organizowane przez uczelnie wyższe obowiązkowe praktyki zawodowe, których głównym celem powinno być właśnie powiązanie poznawanej na studiach teorii pedagogicznej z praktyką dydaktyczno-wychowawczą, też nie zawsze spełniają swoje zadanie, na co zwracają uwagę różni autorzy (Nowicka 2006; Klus-Stańska 2013; Babicka-Wirkus, Groenwald 2018). Natomiast szkoła ćwiczeń jako specyficzna metoda pracy edukacyjnej, będąca „mostem" między studiami nauczycielskimi a szkołami, mimo swej wieloletniej tradycji w Polsce, została całkowicie pominięta w obecnie obowiązującym prawie oświatowym (Kowalska 2018: 5).

Zainicjowany oddolnie projekt współczesnej szkoły ćwiczeń ma stanowić swoiste remedium na tę patową sytuację: jej celem jest bowiem odnowienie kontaktu i nawiązanie współpracy pomiędzy szkolnictwem wyższym a placówkami edukacyjnymi niższego szczebla, jak również innymi instytucjami wspierającymi kształcenie i doskonalenie nauczycieli, tj. centrami edukacji nauczycieli czy bibliotekami pedagogicznymi. Na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki czytamy, że „[s]zkoła ćwiczeń to miejsce, gdzie przyszli nauczyciele będą doświadczać praktycznej weryfikacji teorii, z którą spotkają się podczas studiów, a obecni nauczyciele będą doskonalić swój warsztat pracy". Renata Michalak podkreśla, że „proponowane ujęcie szkoły ćwiczeń kładzie nacisk na partnerstwo i pełne zaangażowanie w proces konstruowania roli nauczyciela poprzez wzajemne uczenie się" (Michalak 2022: 5).

W promowanym przez MEiN poradniku pt.: „Model Szkoły Ćwiczeń” zawarto następującą charakterystykę współczesnej szkoły ćwiczeń:

- a. ma być ona miejscem upowszechniania innowacyjnych działań wspierających rozwój kompetencji kluczowych uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języków obcych, matematyki, przedmiotów przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), dzielenia się wiedzą i umiejętnościami;
- b. ma stwarzać warunki do rozwoju zawodowego dyrektorów i nauczycieli stosujących ciekawe rozwiązania dydaktyczne, organizacyjne, wychowawcze w zakresie działań wspierających rozwój kluczowych kompetencji uczniów;
- c. ma realizować lokalną strategię oświatową, związaną z budowaniem sylwetki absolwenta z wysokim poziomem kompetencji, skutecznie przygotowanego do funkcjonowania na rynku pracy (Model Szkoły Ćwiczeń 2018: 5).

Nowoczesna szkoła ćwiczeń pełni zatem trzy istotne funkcje: **dydaktyczną, promującą i integrującą**. Funkcja dydaktyczna polega na wyposażeniu studentów (w ramach kształcenia) i nauczycieli (w ramach doskonalenia) w skuteczne formy i metody pracy edukacyjnej z uczniem, a także na krzewieniu postawy całościowego uczenia się oraz partnerstwa edukacyjnego. W ramach funkcji promującej szkoła ćwiczeń ma za zadanie wspierać i propagować innowacyjne działania szkół i poszczególnych nauczycieli. Zaś jej rola integrująca polega na tworzeniu sieci wsparcia i nawiązywaniu współpracy przez różne podmioty uczestniczące w projekcie (Model Szkoły Ćwiczeń 2018: 7).

Szkoła Ćwiczeń „Leonardo” omawiana w niniejszym rozdziale jest inicjatywą konstruowaną w odniesieniu do przedstawionych założeń.

3. Znaczenia nadawane Szkole Ćwiczeń „Leonardo” przez studentów wczesnej edukacji Akademii Ateneum

W projekcie Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” wzięły udział cztery studentki trzeciego roku „Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej”. Są to osoby wyróżniające się aktywnością na tle grupy dziekańskiej. Niektóre z nich posiadają już pewne doświadczenia w pracy pedagogicznej, tj. praca w charakterze pomocy nauczyciela czy prowadzenie wybranych zajęć edukacyjnych.

3.1 Zarys zastosowanej metody ewaluacji

Ewaluacja projektu miała charakter wielowymiarowy i dotyczyła wszystkich podmiotów biorących udział w Szkole Ćwiczeń, a także przyjmowała różne formy. Moim zadaniem było określenie tego, jakie znaczenie - osobiste i zawodowe - miał dla studentek udział w tej inicjatywie. Będąc badaczką nauk społecznych, potraktowałam ewaluację projektu jako okazję do dyskusji nad znaczeniami, jakie Szkole Ćwiczeń „Leonardo” nadały jej uczestniczki.

Uznałam, że najpełniejsze dane w tym obszarze mam szansę uzyskać poprzez wywiad fokusowy (zogniskowany), czyli „technikę badawczą, w której poprzez współdziałanie, interakcję grupy uczestników, badacz zbiera niezbędne dla jego celów informacje” (Lisek-Michalska 2013: 16). Zainspirowana jakościowymi metodami badawczymi praktykowanymi w pedagogice skonstruowałam następujący zestaw pytań do wywiadu:

1. *Czego oczekiwała Pani, biorąc udział w projekcie „Szkoła Ćwiczeń Leonardo”? W jakim stopniu Pani oczekiwania zostały spełnione?*
2. *Na czym polegał Pani wkład w „Szkołę Ćwiczeń Leonardo”, tzn. jakie były Pani zadania, aktywności, obowiązki?*

3. *Które obszary pracy pedagogicznej poznała Pani najlepiej podczas udziału w „Szkole Ćwiczeń Leonardo”? Proszę podać przykłady.*
4. *Jak ocenia Pani współpracę z nauczycielami w ramach tzw. „sieci wsparcia”? Dlaczego?*
5. *Na jakie trudności natknęła się Pani podczas udziału w „Szkole Ćwiczeń Leonardo”? Proszę podać przykłady.*
6. *Co zmieniłaby Pani w aktualnej wersji projektu „Szkoła Ćwiczeń Leonardo”? Dlaczego?*

Należy podkreślić, iż konstrukcja wywiadu miała charakter tylko częściowo ustrukturyzowany, a dzięki temu elastyczny. David Silverman zwraca bowiem uwagę na fakt, iż prowadzenie badań jakościowych wymaga od badacza zachowania postawy otwartości wobec nowych, nieprzewidzianych okoliczności, które mogą się pojawić w toku badania (Silverman 2008: 37). Pytania te zostały studentkom udostępnione jeszcze przed wywiadem właściwym, aby mogły zawczasu przemyśleć i przygotować swoje wypowiedzi. Było to istotne zwłaszcza w przypadku zagadnień wymagających podania konkretnych przykładów z własnego doświadczenia.

15 grudnia 2022 roku odbyło się spotkanie zdalne na platformie ZOOM, którego celem było przeprowadzenie właściwego wywiadu fokusowego w odmianie tzw. brief group. Jak pisze Jolanta Lisek-Michalska, ten typ wywiadu zogniskowanego charakteryzuje się krótkim czasem trwania (do jednej godziny), a jego uczestnicy „posiadają wyraźnie sformułowane przekonania dotyczące przedmiotu rozmowy” (Lisek-Michalska 2013: 17). Jest on wykorzystywany zwłaszcza jako forma podsumowania bardziej rozbudowanych przedsięwzięć (Lisek-Michalska 2013: 17). Jego głównym atutem jest możliwość interakcji rozmówców podczas wywiadu: mogą oni wymieniać opinie, uzupełniać nawzajem swoje wypowiedzi, wchodzić w spór, co umożliwi badaczowi spojrzenie na podejmowany problem z szerokiej perspektywy.

W toku wywiadu studentki chętnie wypowiadały się i podawały wiele

konkretnych przykładów z własnego doświadczenia projektowego. Wskazały także na słabe strony inicjatywy Szkoła Ćwiczeń „Leonardo” i sugerowały wprowadzenie konstruktywnych zmian. Poniżej przedstawiam poszczególne kwestie poruszone podczas wywiadu fokusowego, ilustrując je cytataми pochodzącymi z wypowiedzi studentek.

W rozmowie z uczestniczkami projektu pojawiały się, co prawda, nawiązania do różnych tematów i wątków, jednak najszerszej omówiły one cztery zagadnienia, które uznałam w toku analizy danych za główne kategorie badawcze, a mianowicie:

1. **Motywacje studentek** do udziału w Szkole Ćwiczeń „Leonardo”.
2. **Jakość zajęć edukacyjnych** organizowanych w ramach Szkoły Ćwiczeń „Leonardo”.
3. **Jakość tzw. „sieci wsparcia”** w opinii studentek.
4. **Obszary dalszego rozwoju projektu**, w tym: zauważone braki treściowe i techniczne, propozycje zmian.

Zbiór głównych kategorii badawczych skonstruowanych przeze mnie na podstawie wypowiedzi studentek podczas wywiadu fokusowego prezentuje Rysunek nr 1.



Rysunek 1. Zbiór głównych kategorii badawczych skonstruowanych na podstawie wypowiedzi studentek Źródło: Opracowanie własne.

Mam świadomość, iż przeprowadzone przeze mnie badanie nie stanowi naukowego projektu badawczego w pełnym tego słowa znaczeniu. Jednak dane uzyskane w toku wywiadu ukazują interesujące tropy mające wymiar:

- a. **praktyczny** - umożliwiają jakościową ewaluację projektu Szkoła Ćwiczeń „Leonardo” z perspektywy studentek Ateneum - Akademii Nauk Stosowanych w Gdańsku, co było głównym celem zaprojektowanego i przeprowadzonego wywiadu;
- b. **poznawczy** - umożliwiają poznanie znaczeń nadawanych przez studentki szkole ćwiczeń jako metodzie (samo)kształcenia nauczycieli, co może stanowić przyczynek do dalszych badań w tym zakresie.

3.2 Motywacje studentek do udziału w Szkole Ćwiczeń „Leonardo”

Rozmówczynie wymieniały różne motywacje stojące za ich udziałem w projekcie. Dla części z nich najważniejsze były **względy praktyczne**, takie jak możliwość zaliczenia w ten sposób obowiązkowych praktyk pedagogicznych czy szansa na przekwalifikowanie się:

Szczerze mówiąc, zgłosiłam się dlatego, że mogłam tak odbyć praktyki. Bez tego byłoby mi trudno je zaliczyć ze względu na konieczność łączenia pracy z praktykami w szkole (...). Liczyłam też na to, że uda mi się przekwalifikować. (S1)

Rozmówczynie eksponowały także wartość Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” jako **szansy na rozwój** swojego pedagogicznego warsztatu, zdobywanie nowych doświadczeń i nawiązanie kontaktów zawodowych:

Nie mam doświadczenia pedagogicznego i chciałam je w ten sposób zdobyć. (S3)

No chciałam nauczyć się nowych rzeczy, czegoś nowego, co będę mogła później wykorzystać (...). Oczekiwałam poznać niestandardowe metody nauczania np. metodą projektu (S4)

W tej szkole podstawowej dyrektor mówił, że jakbyśmy chciały tu robić praktyki, to oni są zainteresowani współpracą. (S2)

Chciałam się w ten sposób rozwijać (...). Miałam nadzieję, że ta przygoda z „Leonardem” wniesie coś nowego do mojego życia. (S1)

Można zatem stwierdzić, iż zaoferowany program Szkoły Ćwiczeń w dużej mierze odpowiadał na różne potrzeby studentek, w tym na potrzeby akademickie - związane z procesem rozwijania i aktualizowania potencjalnych zdolności, zwłaszcza intelektualnych, i na potrzeby zawodowe - kojarzone z konstruowaniem własnej tożsamości zawodowej oraz chęcią przynależności do określonej grupy społecznej (Magda-Adamowicz, Żuchelkowska 2016: 46-47).

Trzy spośród czterech studentek stwierdziły, że projekt spełnił, a nawet w niektórych obszarach **przewyższył** ich oczekiwania:

[Szkoła Ćwiczeń] bardzo poszerzyła moje horyzonty. (S1)

Naprawdę warto było, no dużo się nauczyłam (...).Wszystko zostało mi wyjaśnione, otrzymałam dużo pomocy, informacji o źródłach materiałów dydaktycznych, pomysłów na projekty. (S4)

Bardzo się cieszę, że w ogóle tu trafiłam (...).Czegoś takiego nie mogłabym nigdzie indziej się nauczyć. (S2)

Ważnym wątkiem powtarzającym się w wypowiedziach studentek był **praktyczny wymiar wiedzy** uzyskanej w ramach Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” - podkreślały one, że w zasadzie od razu po zajęciach czuły się gotowe do zaaplikowania nowopoznanych metod w praktyce pedagogicznej:

To wszystko, co ta pani mówiła, to ja to od razu odniosłam na praktykę. To wszystko od razu działało. (S1)

Pani nam opowiadała o takim projekcie, i ja zaraz też to zrobiłam u siebie w przedszkolu. (S2)

W swoich wypowiedziach studentki podkreślały fakt, iż ich uczestnictwo w Szkole Ćwiczeń „Leonardo” powodowany był świadomą decyzją w tym zakresie. W znaczącym stopniu wpłynęło to - jak twierdzą - na wysoki poziom ich motywacji i zaangażowania w projekt, ponieważ cele tej inicjatywy pokrywały się z ich celami osobistymi, ukierunkowanymi na samorealizację, a więc wzbogacanie własnej osobowości poprzez działanie i zmienianie rzeczywistości, w której żyją (Magda-Adamowicz, Żuchelkowska 2016: 47).

Tylko jedna studentka (S3) uznała, że niewiele zyskała na udziale w Szkole Ćwiczeń. Wymieniła kilka powodów takiego stanu rzeczy, w tym: niewielkie doświadczenie własne w pracy z dziećmi, co w dużym stopniu utrudniało jej konstruktywną dyskusję z innymi uczestnikami,

a także niski poziom zaangażowania pozostałych członków grup zajęciowych. Podkreśliła fakt, iż na niektórych zajęciach fakultatywnych była ona jedyną obecną i/lub aktywną osobą, co w zasadzie uniemożliwiało efektywną pracę edukacyjną:

Czasami byłam tylko ja, no i prowadzący (...). To było po prostu bez sensu, mimo że on się bardzo starał, naprawdę! (S3)

Z wypowiedzi tej studentki można wyciągnąć interesujące wnioski umożliwiające poprawę jakości kształcenia w ramach Szkoły Ćwiczeń, jak chociażby zmianę formuły rekrutacji osób na poszczególne zajęcia czy większą aktywizację uczestników podczas spotkań. Wątek ten został przeze mnie rozwinięty w dalszej części rozdziału.

4. Jakość zajęć edukacyjnych organizowanych w ramach Szkoły Ćwiczeń „Leonardo”

W ramach Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” studentki AkAt w Gdańsku brały udział w różnych kursach obligatoryjnych i fakultatywnych. Do zajęć obowiązkowych należały szkolenia z zakresu tzw. kompetencji kluczowych obejmujące m. in.: TIK (technologię informacyjno-komunikacyjnych), edukację globalną i multikulturową i metodę dramy. Ponadto, każda studentka wybierała fakultet z konkretnej dziedziny, np. kurs matematyczny, przyrodniczy bądź językowy. Jakość zajęć edukacyjnych organizowanych w ramach Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” była szeroko dyskutowana przez studentki. Rozmówczynie szczególnie wysoko oceniły zajęcia przyrodnicze, komputerowe oraz edukację społeczną, ukierunkowaną na propagowanie postawy inkluzywnej i realne wsparcie dzieci z Ukrainy w polskich placówkach, o czym świadczą przytoczone cytaty:

Mieliśmy takie zajęcia z nowoczesnych technologii, tak zwany TIK. I ja się w to wciągnęłam do tego stopnia, że teraz jestem zaangażowana w taki projekt „Avatar” w moim przedszkolu. (S1)

Ten pan pokazywał wszystko na swoim komputerze i my mogliśmy robić to z nim, w tym samym czasie, krok po kroku. (S2)

Mam ponad czterdzieści lat, ale te zajęcia z przyrody to było coś niesamowitego! Okazało się, że ja po prostu nic nie wiem! (S4)

Mieliśmy zajęcia z przyrody i pan (...) prowadził je rewelacyjnie i w tak ciekawy sposób! Byłam pod wielkim wrażeniem jego wiedzy i kompetencji i zamiętowania do tej przyrody! (S2)

Tam było o dzieciach z Ukrainy, że dla nich największą barierą (...) jest ta bariera językowa. I mówiliśmy o tym, jak sobie z tym radzić, i ja od razu mogłam to wprowadzić u siebie. (S1)

Zapisałam się na takie zajęcia językowe, i ta pani (...) przesyłała nam świetne materiały na platformę. (S1)

W przywołanych wypowiedziach zauważalne jest docenienie praktycznego wymiaru zajęć, w których uczestniczyły studentki i możliwość wykorzystania przez nie zaprezentowanych pomysłów we własnej praktyce pedagogicznej. Rozmówczynie podnosiły także, że możliwość wyboru niektórych zajęć fakultatywnych w ramach projektu wzmacniało ich wewnętrzną motywację, zwłaszcza, jeśli przedmiot faktycznie okazał się interesujący. Jednocześnie głośno mówiły o tym, że wielu uczestników Szkoły Ćwiczeń zostało odgórnie zapisanych na poszczególne zajęcia, co powodowało ich frustrację i niechęć do uczenia się:

Panie [inne uczestniczki] mówiły, że nie lubią matematyki, że to im niepotrzebne. (S3)

Tam byli różni nauczyciele, też nauczyciele religii, i oni nie widzieli sensu w tych zajęciach, to im się do niczego nie przyda. (S2)

Poruszony przez rozmówczynie problem motywacji do uczenia się nie jest bynajmniej nowy na gruncie nauk społecznych - był on wielokrotnie podejmowany zarówno przez pedagogów, jak i psychologów (zob. np. Galloway 1988; Brophy 2002; Kozłowski 2006).

Jak dosadnie stwierdzają Maria Porzucek-Miśkiewicz i Sonia Wawrzyniak, „pozytywna motywacja [do nauki - przyp. M. P.] powstaje wtedy, gdy nauka szkolna ma dla jednostki znaczenie i odpowiada wyznawanym przez nią wartościom, dlatego już w momencie planowania procesu kształcenia należy uwzględnić szereg zabiegów motywacyjnych, pamiętając o wiązaniu treści nauczania z zainteresowaniami uczniów i studentów" (Porzucek-Miśkiewicz, Wawrzyniak 2018: 128). Studentki odnosiły się w swoich wypowiedziach także do form prowadzenia zajęć, w których uczestniczyły. Podkreślały, że większość spotkań, w których brały udział, miały raczej charakter wykładowy, ale o różnym poziomie zaangażowania studentów w zdobywanie własnej wiedzy. Doceniały zwłaszcza metody dydaktyczne ukierunkowane na aktywność osób uczących się, tzw. metody aktywizujące (Harzyńska 2012: 202-203):

Na zajęciach każdy z uczestników podawał tematy do zajęć, propozycję prowadzenia zajęć, wymyślałam różne projekty badawcze - krótkie, ale również dłuższe. Moim zadaniem również było utworzenie gry terenowej (to była dla mnie nowość), „gaming” jak stworzyć, by był ciekawy. (S4)

Jeżeli mówią o tym [o technologii informacyjnej] ludzie, którzy mają o tym jakieś pojęcie, a do tego pokazują wszystko, że tak powiem, krok po kroku, no ja na ekranie widzę, co ten pan robi, i ja mogę razem z nim też to robić, to to jest zupełnie inna jakość nauczania. (S1)

Było jedno spotkanie w formie dyskusji. To było na temat dzieci z Ukrainy, które przyszły teraz do nas, i w jaki sposób możemy się do nich odnosić. (S2)

W wywiadzie fokusowym pojawiły się również - nieliczne - nawiązania do sytuacji, w których wykładowca dobierał nieadekwatne formy pracy do omawianej przez siebie tematyki:

No były te zajęcia z dramy on-line, pan coś tam opowiadał, ale to kompletnie mijają się z celem! (S3)

Tym, co wywołało w rozmówczyniach wiele emocji, była wizyta w Szkole Podstawowej nr 29 „Leonardo” i możliwość zwiedzania tej placówki

edukacyjnej. Studentki w swoich wypowiedziach eksponowały fakt, iż szkoła ta ukierunkowana jest na organizację tzw. Learning Environment - „środowiska uczącego”, ze szczególnym uwzględnieniem profesjonalnego wyposażenia sal i pracowni, a także powszechnego dostępu do najnowszych technologii, w tym m. in. ekranów multimedialnych:

Fajnie było zobaczyć samą tę szkołę, oni tam mają i ogród, i szklarnię, i wszędzie są laptopy (...) i ekrany multimedialne (...). To uczenie się tej informatyki przebiega jednak inaczej, jak się ma takie wyposażenie. (S1)

W tak pomyślanej edukacji, jak pisze Jolanta Kruk, to „już nie nauczyciel naucza z użyciem środków poglądowych, tylko środowisko klasy szkolnej (...) jest bezpośrednim źródłem ważnych impulsów edukacyjnych i konfliktu poznawczego” (Kruk 2009: 494). Studentki zwracały uwagę na to, że konstruowanie w tej placówce korzystnych warunków pracy pedagogicznej nie ogranicza się jedynie do przestrzeni fizycznej, ale ma też wymiar pozamaterialny przejawiający się, na przykład, w ścisłej współpracy nauczycieli wczesnej edukacji z nauczycielami - „przedmiotowcami” wykładającymi w klasach IV-VIII.

Studentki doceniały też wysokie walory pomocy dydaktycznych, w które zostały zaopatrzone w ramach projektu, w tym:

- publikacje specjalistyczne, np. poradnik autorstwa Piotra Buczka pt.: „Jak uczyć (się) matematyki całe życie i nie zwariować” czy zbiór scenariuszy zajęć pióra Marii Jolanty Boguckiej pt.: „Nauczanie języków obcych w klasach I-III szkoły podstawowej. Materiały metodyczne”,
- poznane narzędzia cyfrowe, tj. platforma Moodle, Canva,
- materiały pomocnicze dostępne na stronie internetowej Szkoły Podstawowej nr 29 „Leonardo”, w tym: filmy zawierające lekcje pokazowe czy przebieg eksperymentów z różnych przedmiotów ścisłych.

5. Jakość tzw. „sieci wsparcia” w opinii studentek

Jednym z immanentnych elementów Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” było zapoczątkowanie i stworzenie warunków do rozwoju tzw. „sieci wsparcia”. Działalność ta polegała na integrowaniu ze sobą nauczycieli (i studentów) wykładających tę samą bądź pokrewną dyscyplinę w celu umożliwienia wymiany doświadczeń i pomysłów edukacyjnych, nawiązywania twórczej dyskusji oraz tworzenia wspólnej bazy wartościowych materiałów edukacyjnych. „Sieci wsparcia” motywują zatem do samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego nauczycieli, a także do podejmowania przez nich współpracy w formie różnych inicjatyw (Michalak 2022 : 7). Z uwagi na fakt, iż studentki biorące udział w projekcie dopiero rozpoczynają swoją drogę zawodową, „sieć wsparcia” im zaoferowana miała charakter ograniczony i przejawiała się przede wszystkim w indywidualnej rozmowie konsultacyjnej z wybranym wykładowcą, w możliwości otwartej dyskusji z bardziej doświadczonymi nauczycielami w ramach spotkań edukacyjnych i/lub w dostępie do wartościowych materiałów metodycznych:

Ja miałam (...) jednego wykładowcę, który zawsze był profesjonalnie przygotowany, miał bardzo dużo pomysłów na zajęcia, projekty oraz literaturę, jego wiedza na każdy interesujący mnie temat była niekończąca się, do tego był zawsze punktualny, a jeśli po godzinach zajęć zadawałam jakieś pytania, zaraz otrzymywałam odpowiedź. (S4)

Można było indywidualnie umówić się z nim [wykładowcą] i zadać pytanie, podyskutować. (S3)

W grupie [na zajęciach przyrodniczych] było dużo dziewczyn, które biorą udział w ciekawych projektach i dzieliły się tym z nami. (S4)

Dostaliśmy takie scenariusze zajęć, dostęp do tej wiedzy [z zakresu nowoczesnych technologii], co mają ci nauczyciele. (S1)

Z wypowiedzi rozmówczyń wynika, że pełnego udziału w „sieciach wsparcia” doświadczyły tylko niektóre z nich, podczas gdy pozostałe stanowczo stwierdziły, że w takiej formie pracy nie uczestniczyły:

U mnie się to nie odbywało, ale może JESZCZE się nie odbyło, nie wiem. Nas pan od przyrody namawiał, żebyśmy się wymienili telefonami, mailami, ale był taki jakiś opór ze strony reszty osób. Może nie każdy był na to jeszcze gotowy? (S2)

W dalszej części wywiadu studentka S2 wyeksponowała fakt, że prawie wszystkie zajęcia, w jakich uczestniczyła, odbywały się on-line, co mogło potęgować poczucie anonimowości i postawę wycofywania się z nawiązywania kontaktów z pozostałymi członkami grupy. A rozmówczynie S1 dodała, że istotną barierą tworzenia się „sieci wsparcia” było zróżnicowanie platform, za pośrednictwem których prowadzone były kursy. Zróżnicowanie loginów, nazw użytkowników i form kontaktu praktycznie uniemożliwiało uczestnikom zajęć efektywną komunikację. Jedna z nich (S3) podkreśliła po raz kolejny, że wysoka absencja współuczestników zajęć uniemożliwiała realizację zadań przewidzianych w idei „sieci wsparcia”.

6. Zakończenie... i nowe otwarcie: kierunki dalszego rozwoju Szkoły Ćwiczeń „Leonardo”

Zapytane o ewentualne trudności, których doświadczyły podczas projektu, i zaproszone do dyskusji nad koniecznymi działaniami naprawczymi, rozmówczynie podkreślały, że ogólnie są bardzo zadowolone z przebiegu Szkoły Ćwiczeń i niewiele widzą obszarów do poprawy. Zasugerowały jednak kilka konstruktywnych propozycji, w tym:

- a uelastycznienie godzin zajęć poprzez organizowanie tego samego kursu w kilku terminach, aby uczestnik mógł wybrać jeden z nich.

- Studentka (S1) podkreśliła, że sytuacja rodzinna czasami utrudniała jej udział w zajęciach i czułaby się spokojniej, gdyby miała pewność, że będzie mogła odrobić ewentualną nieobecność;
- b. zwiększenie liczby godzin zajęć edukacyjnych realizowanych w formie stacjonarnej. Studentki podkreślały, że zdalną formę spotkań z prowadzącymi i grupami uczestników cechowały pewne korzyści, w tym brak konieczności dojazdu na zajęcia czy zapewnienie ciągłości kursu bez względu na sytuację epidemiczną, jednak jednocześnie zajęcia on-line znacznie utrudniały studentkom nawiązanie głębszych relacji zarówno z wykładowcą, jak i z kolegami / koleżankami z grupy, potęgowały poczucie anonimowości i nie sprzyjały spontanicznej wymianie poglądów;
 - c. zintegrowanie platform edukacyjnych, za pośrednictwem których odbywały się zajęcia. Rozmówczynie narzekały na konieczność łączenia się na spotkania on-line z kilku witryn, posługując się za każdym razem innym loginem i hasłem. Podkreśliły, że wybranie jednej wspólnej platformy edukacyjnej także usprawniłoby komunikację między członkami grup zajęciowych;
 - d. poszerzenie oferty kursów o treści bardziej uniwersalne, ukierunkowane na sprawy wychowawcze, tj. reagowanie na krzywdę dziecka, przejawy agresji dziecięcej, trudności z dyscypliną w klasie. Argumentowały, że tego typu szkolenia mogłyby okazać się interesujące dla wszystkich uczestników Szkoły Ćwiczeń, niezależnie od wykładanego przez nich przedmiotu i grupy, z którą pracują;
 - e. zmianę sposobu rekrutacji osób na poszczególne zajęcia w kierunku zwiększenia dowolności wyboru tematyki kursów. Rozmówczynie podkreślały, że wielu uczestników, zwłaszcza nauczycieli, zostało zapisanych na poszczególne zajęcia bez konsultacji z samymi zainteresowanymi, co zaowocowało ich wysoką absencją i niskim poziomem zaangażowania w spotkania edukacyjne. A na tym z kolei traciły studentki Akademii Ateneum, które liczyły na możliwość nawiązania kontaktu z osobami z branży i wymianę doświadczeń pedagogicznych.

Pogłębiona refleksja rozmówczyń nad przebiegiem Szkoły Ćwiczeń „Leonardo” pozwala na sformułowanie zasadniczego wniosku, iż udział w zaprezentowanym projekcie stanowił dla nich wartościowe doświadczenie edukacyjne. Pomimo wspomnianych - nielicznych - braków organizacyjnych czy programowych, Szkoła Ćwiczeń „Leonardo” niewątpliwie wyposażała uczestniczki w nową wiedzę i umiejętności, a także umożliwiła im nawiązanie ważnych kontaktów zawodowych. Rozbudziła w nich też postawę twórczego i krytycznego myślenia oraz ukierunkowała na ideę całościowego uczenia się, które to przymioty są wyznacznikiem profesjonalizmu rozszerzonego nauczycieli (Kwiatkowska 2009: 181-183).

Udział w Szkole Ćwiczeń „Leonardo” to solidny fundament do konstruowania przez studentki AkAt w Gdańsku własnego warsztatu pedagogicznego.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus A., Groenwald M. (2018). *Bezradni świadkowie trudnych sytuacji w przedszkolu. Refleksje studentów wczesnej edukacji odbywających praktyki. Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(40), 61-71.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmielewski W. (2011). Stanisław Antoni Skrzyszewski jako nauczyciel Państwowego Pedagogium w Krakowie, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 48, 11-33.
- Galloway Ch. (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gołębiak B. D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), 32-46.
- Grzybowski R. (2013). *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski R., Gorloff E., Tomkiel A., Jakubiak K. (2015). Presja światopoglądowa jako wyznacznik relacji władze komunistyczne - nauczyciele w Polsce w latach 1945-1989. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1-2, 78-92.
- Harzyńska J. (2012). Metody pracy z uczniami dorosłymi. *Edukacja Humanistyczna*, 1(26), 201-206.
- Klus-Stańska D. (2013). Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu? W: M. Krzemiński (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Kowalska A. (2018). Rola szkoły ćwiczeń w systemie edukacji, W: A. Pietryka (red.): *Poradnik: Jak skutecznie wdrażać „Model szkoły ćwiczeń”*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kozłowski, W. (2006). Szkolna motywacja wewnętrzna *Edukacja*, 1, 25-39.
- Kruk J. (2009). Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.): *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski S. M. (2017). Między teoretycznością a praktycznością pedagogiki. W: J. Madalińska-Michalak (red.): *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Lisek-Michalska J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Magda-Adamowicz M., Żuchelkowska K. (2016). Europejski wymiar kształcenia nauczycieli w polskich szkołach. W: M. Nowicka, E. Skrzetuska (red.): *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2006). Kopiuj, a nie wymyślaj - rzecz o praktycznym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. W: M. Suświłło (red.): *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Michalak R. (2022). *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- *Model Szkoły Ćwiczeń. Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń (2018)*. Publikacja dostępna pod adresem https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2018/04/Zalacznik_nr_11_Model_szkoły_cwiczen.pdf (dostęp: 04.01.2023 r.)
- Osiński Z. (2010). Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii - konsekwencje i zagrożenia. W: E. Gorloff, R. Grzybowski (red.): *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pawelec L. (2019). Reformy szkolne w pierwszej połowie XIX wieku. *Biuletyn Historii Wychowania*, 25, 71-81.
- *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
- Silverman D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ślęczka R. (2016). Nauczyciele Szkoły Ćwiczeń krakowskiego Pedagogium. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 2(19), 211-226.