

IWONA MORAWSKA
MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA
JAROSŁAW KRAJKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno mieć w większym stopniu charakter innowacyjny, prospektywny i praktyczny oraz zwracać uwagę na inne poza programami edukacji nauczycielskiej czynniki osobotwórcze, występujące w różnych wspólnotach i środowiskach życia studentów i nauczycieli. (...) Uczelnie i kolegia nauczycielskie powinny zapewnić odpowiednie proporcje pomiędzy kształceniem pedagogiczno-psychologicznym, specjalnościowym, związanym z kierunkiem (kierunkami) studiów oraz metodyczno-praktycznym, a także prowadzić prace orientującą studentów w sytuacji rynku pracy nauczycieli i pokrewnych zawodów.

Czesław Banach (2003, s. 16)

Bardzo ważnym aspektem uniwersyteckiego kształcenia studentów jest tworzenie możliwości zdobywania kwalifikacji wymaganych w zawodzie nauczycielskim. Odbywa się to zwykle w ramach zajęć z pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej (wykłady, ćwiczenia, seminaria) oraz w formie praktyk, które studenci realizują w różnych typach szkół.

Zdaniem wielu pedeutologów przygotowanie praktyczne kandydatów na nauczycieli podczas studiów akademickich stanowi poważny problem, ze względu na niedostatek ciekawych rozwiązań systemowych i koncepcyjnych, które zapewniłyby „kształceniu przez praktykę” znaczące miejsce w edukacji przyszłych dydaktyków i wychowawców.

Przypomina się jednocześnie, że teoretyczne i praktyczne przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela powinno być spójne, funkcjonalne, adekwatne do stale zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych i edukacyjnych. Te obejmują, między innymi, rozpowszechnienie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, powszechność narzędzi elektronicznych Internetu pierwszej i drugiej generacji, wykorzystanie e-learningu na coraz większą skalę w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli.

W artykule tym chcemy przedstawić nasze doświadczenia jako wykładowców i akademickich opiekunów praktyk studenckich, związane z szukaniem rozwiązań, które pozwoliłyby podnosić jakość, efektywność, rangę praktycznego przygotowania studentów do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w szkole. Zagadnienie to jest w ostatnich latach szeroko dyskutowane i łączone z pojęciem kompetencji zawodowych (Kuźma, Wroński 2002; *Komunikat Komisji Europejskiej* 2003).

Próba definicji kompetencji zawodowych nauczycieli

W literaturze pedagogicznej istnieje wiele klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczycieli. W. Strykowski podzielił je na trzy grupy:

- merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu;
- dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia;
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów (Strykowski 2003, s. 23).

Na trzy grupy dzieli również kompetencje zawodowe nauczyciela S. Dylak, który wyróżnia:

- kompetencje bazowe, umożliwiające nauczycielowi porozumienie się z dziećmi i współpracownikami;
- kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować efektywnie; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne;
- kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą, znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką itp. (Dylak 1995, s. 38–39).

Nieco inny podział kompetencji zaproponował K. Denek, który wskazuje na:

- kompetencje prakseologiczne, czyli skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne, czyli skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, czyli skuteczność zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;

- kompetencje kreatywne, czyli innowacyjność i niestandardowość działań nauczycielskich;
- kompetencje informatyczne, czyli sprawność w korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- kompetencje moralne, czyli zdolność do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego (Denek 1998, s. 215–217).

Z kolei według R. Kwaśnicy można wyodrębnić dwie grupy kompetencji:

- praktyczno-moralne, wśród których wyróżnia się:
 - kompetencje interpretacyjne, które są zdolnością rozumiejącego odnoszenia się do świata,
 - kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej,
 - kompetencje komunikacyjne, które rozumie jako zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą;
- kompetencje techniczne, na które składają się:
 - kompetencje postulacyjne, które ujmuje jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi,
 - kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności (treścią owych reguł jest przepis działania mówiący co i jak należy robić, aby został osiągnięty zamierzony cel),
 - kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów (Kwaśnica 2003, s. 298–302).

Warto także przywołać wyróżnianą przez przedstawicieli pedagogiki emancypacyjnej tzw. kompetencję emancypacyjną, która przejawia się jako *zdolność do negacji zastanych warunków działania* (Witkowski 1984, s. 33). Przedstawiciele pedagogiki emancypacyjnej widzą edukację jako *integrację myślenia i działania, którego celem jest tworzenie warunków świadomego, samodzielnego osiągnięcia dojrzałości w poszczególnych sferach jednostkowego i zbiorowego rozwoju* (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 130). Nauczyciel zaś ma być *inspiratorem dążeń wolnościowych i upelnocnienia się jednostek przez uświadamianie im procesów, w których uczestniczą, wyposażenie w umiejętność odpowiedzialnego wybierania środowiska, kształtowanie wolnej woli, krytycyzmu, innowacyjności i umiejętności działania na rzecz innych* (Dąbrowa, Jaronowska 2005, s. 137). Kompetencja emancypacyjna jest zaś *umiejętnością podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażającą się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągania nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia* (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 130).

Z kolei w obowiązującym aktualnie rozporządzeniu dotyczącym standardów kształcenia nauczycieli w Polsce czytamy, iż przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w zakresie:

- 1) dydaktycznym;
- 2) wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
- 3) kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- 4) prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- 5) komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- 6) informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- 7) językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym (*Standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r.).

W przypadku nauczyciela uczącego z wykorzystaniem nowoczesnych technologii w grę wchodzi z jednej strony kompetencja nauczyciela jako konsumenta materiałów cyfrowych (*teacher as consumer*), a więc umiejętność wyszukiwania, pozyskiwania i ewaluacji gotowych materiałów dydaktycznych, a z drugiej kompetencja nauczyciela jako twórcy cyfrowych materiałów dydaktycznych (*teacher as producer*) obejmująca zarówno kompetencje dydaktyczne, jak i alfabetyzm cyfrowy (*digital literacy*) (Bouzia-ne 2005). W tym przypadku definiuje się zazwyczaj skutecznego nauczyciela jako posiadającego kompetencje techniczne (*technical skills* – alfabetyzm cyfrowy i pewność w użyciu wybranej technologii), kompetencje organizacyjne (*organisational skills* – konstruowanie nowych procedur kształcenia i ich integracja z już istniejącymi), kompetencje koncepcyjne (*conceptual skills* – projektowanie ćwiczeń i interakcji ucznia z materiałem/z innymi uczniami za pośrednictwem środków cyfrowych) oraz kompetencje mediacyjne (*mediation skills*) – zaznajamianie uczniów z elementami kultury kraju, z którego uczniami mogą współpracować w nauczaniu wspomagany komputerowo (Fitzpatrick, Davies 2003).

Należy także przywołać poddawany obecnie konsultacjom projekt nowych standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W projekcie czytamy, iż po zakończeniu realizacji programu przygotowania do zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) posiada podstawową wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania, nauczania-uczenia się;
- 2) dysponuje nowoczesną wiedzą z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystaniu;

- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły;
- 4) wykazuje umiejętności uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych kanałów i technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz ze specjalistami wspierającymi ten proces;
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych) wynikających z roli nauczyciela (http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=143&layout=1&page=0).

Biorąc pod uwagę fakt, że w coraz większym stopniu kształcenie przyszłych nauczycieli w chwili obecnej to praca z „cyfrowymi tubylcami” (*digital natives*) (Prensky 2001; 2004), a więc osobami, które dorastały z nowoczesnymi technologiami i przez ich pryzmat często definiują swoje życie, wykorzystanie nowoczesnych środków przekazu w procesie kształcenia nauczycieli jest koniecznością. W procesie kształcenia praktycznego technologia może spełniać jedną lub więcej z poniższych funkcji dla wzmocnienia przekazu i utrwalenia umiejętności nabytych przez studentów (Otero i in. 2005):

- technologia jako narzędzie poznawcze pomagające studentom zrozumieć pojęcia i rozwiązywać problemy;
- technologia jako narzędzie komunikacyjne generujące dyskurs i współpracę pomiędzy praktykantami, opiekunami uniwersyteckimi, nauczycielami, uczniami, rodzicami;
- technologia jako narzędzie zarządzające procesem kształcenia;
- technologia jako narzędzie wspomagające ocenianie;
- technologia jako narzędzie motywujące studenta do refleksji nad własnymi działaniami oraz innych.

Opisane zostały w literaturze wielorakie zastosowania technologii w procesie kształcenia nauczycieli, które integrują większość z funkcji technologii opisanych powyżej. Warto tu wspomnieć różnorodne narzędzia komunikacji zapośredniczonej przez komputer (*Computer-Mediated Communication* – np. czaty, audio- i wideokonferencje, grupy dyskusyjne) (Lord, Lomicka 2007; Kamhi-Stein 2000; Biesenbach-Lucas 2004), technologie produkcji materiałów cyfrowych (*production technologies* – blogi, wiki, narzędzia adnotacji wideoklipów) (Elliott 2009) czy systemy uczenia się (zarówno wirtualne światy typu Second Life, jak i Systemy Zarządzania Nauką typu Moodle) (Elliott 2009).

Omawiana literatura i dokumenty wyraźnie wskazują, iż przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela jest nierozdzielnie związane nie tylko z koniecznością uzyskania przez nich odpowiedniego przygotowania akademickiego, ale również z potrzebą aplikacji uzyskanej wiedzy w praktyce edukacyjnej. Właściwa organizacja, sposób prowadzenia i wielostronna ocena praktyk umożliwia studentom optymalny transfer wiedzy deklaratywnej w proceduralną, czemu zdaniem wybitnych znawców omawianego zagadnienia powinna towarzyszyć refleksja w działaniu (nad działaniem, o działaniu), będąca wyznacznikiem „dobrej praktyki” i profesjonalizmu.

Innowacja w kształceniu praktycznym przyszłych nauczycieli – od zmiany podejścia do zmiany medium

Analizy i diagnozy procesu edukacji nauczycielskiej prowadzone m.in. przez pracowników zakładów dydaktycznych wyższych uczelni w Polsce i w świecie (m.in. na Wydziale Humanistycznym UMCS) wykazują, iż system praktyk pedagogicznych nie jest w pełni efektywny, wymaga zmian, innowacji i aktualizacji. Okazję do opracowania i wdrożenia nowego programu praktyk stworzył projekt *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt jest realizowany przez Wydział Humanistyczny UMCS w ramach PO KL, priorytet III, od 1.09.2010 r. do 30.11.2014 r. Powołany do tego celu uniwersytecki Zespół projektowy (wspólnie z nauczycielami doświadczonymi w pracy z praktykantami) uznał, że koncepcja nowego programu praktyk pedagogicznych powinna m.in.:

- uwzględniać realia współczesności, w jakich funkcjonuje szkoła, pracujący w niej nauczyciele, uczący się uczniowie i współpracujący ze szkołą rodzice. Rozwój nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych, procesy globalizacyjne, mobilność i dynamika społeczna, wymiana międzykulturowa, postępująca demokratyzacja i zróżnicowanie modeli życia, gwałtowne zmiany w kulturze wywoływane kryzysem wielkich narracji i chaosem w świecie norm, wartości, ideałów itd. – stawiają przed nauczycielami konieczność ustawicznego kształcenia się i doskonalenia zawodowego, trafnego diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów itd.;
- odwoływać się do znanych/sprawdzonych i nowych teorii naukowych związanych z daną dydaktyką przedmiotową, dzięki którym praktyka edukacyjna (łącznie merytoryczny i metodyczny wymiar przygotowania zawodowego na-

uczyciela) może stawać się bardziej skuteczna, ciekawsza, nowoczesna, efektywna;

- nawiązywać do założeń znanych i cenionych w świecie koncepcji kształcenia nauczycieli, wśród których za szczególnie inspirujące i wartościowe uznawane są teorie: „kształcenia przez praktykę i w praktyce”; model „refleksyjnej praktyki” i „badań w działaniu”; teoria samorealizacji i autokreacji inspirowana założeniami psychologii humanistycznej; koncepcja edukacji wspomagającej rozwój oraz kształcenie przez działalność zadaniową i rozwiązywanie problemów itd. Każda z wymienionych koncepcji przypisuje duże znaczenie potrzebie rozwijania w edukacji nauczycieli refleksyjnych i twórczych postaw, analitycznego i krytycznego myślenia, kultury osobistej, samodzielności i samokształcenia, umiejętności profesjonalnego i nowoczesnego organizowania podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych itd. (Kwiatkowska 1997; Gołębiak 1998; Fish 1996; Paris, Ayres 1997; Perrot 1995; Jasiński, Lewowicki 2000).
- promować integralność, wielostronność i pluralizm w kształceniu nauczycieli m.in. poprzez interdyscyplinarne ujmowanie zagadnień edukacyjnych, motywowanie do stosowania alternatywnych metod i technik kształcenia, łączenie i rozwijanie różnych form aktywności itd.;
- tworzyć warunki motywujące studentów do samokształcenia i samodzielnego rozszerzania/aktualizowania wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności związanych z zawodem nauczyciela;
- wypracować skuteczne formy współpracy między szkolnymi i uczelnianymi opiekunami praktyk studenckich;
- zobowiązywać studentów realizujących praktykę do aktywnego udziału w lekcyjnych i pozalekcyjnych zajęciach dydaktyczno-wychowawczych;
- zakładać opracowanie skutecznych narzędzi monitorowania i dokumentowania przebiegu praktyki studenckiej (arkusze obserwacji lekcji i rozmowy pohospitacyjnej; szablony konspektów lekcyjnych, karty oceny praktyki itp.);
- przygotować studentów do konstruktywnego rozwiązywania sytuacji problemowych związanych z prowadzeniem lekcji (analiza przykładowych rozwiązań lekcyjnych, formułowanie wniosków edukacyjnych, rozwijanie refleksji nad podejmowanymi działaniami, dokonywanie samooceny itd.);
- dostarczać adeptom sztuki nauczania przykładów „dobrej” i „złej” praktyki nauczycielskiej, kształtując w ten sposób umiejętność wartościowania i twórczego naśladowania ciekawych rozwiązań edukacyjnych itd.

Przywołane kierunki działania należy rozumieć jako odpowiedź na postulowaną – w wielu publikacjach poświęconych współczesnej edukacji nauczycielskiej – potrzebę zmiany, która polegałaby m.in. na następujących przeobrażeniach, tj. przejściu od–do.

Od	Do
encyklopedyczny model kształcenia (encyklopedyzm)	czynnościowy model kształcenia (funkcjonalność)
podawanie i przyswajanie	problematyzowanie, działanie, stosowanie
nauczyciel przekazuje wiedzę	nauczyciel – jako organizator procesu – stwarza uczniom sytuację do samodzielnych poszukiwań
biernie przyswajanie (np. sposobów interpretacji)	poznawanie, problematyzowanie, rozwiązywanie problemów, przekształcanie, tworzenie
pomijanie w procesie dydaktycznym aktualnych realiów społeczno-kulturowych, w tym językowo-komunikacyjnych i doświadczeń wynikających z etapu rozwojowego osób uczących się	edukacja odwołująca się do naturalnych potrzeb zaspokajanych przez kontakt z tekstami kultury i rzeczywiste sytuacje językowo-komunikacyjne
dominacja lewej półkuli – myślenia konwergencyjnego (linearnego, analitycznego)	równoważenie pracy obu półkul, pobudzanie myślenia dywergencyjnego (całościowego, rozwijane wyobraźni, kreatywności)
jednoznaczność odpowiedzi	otwarcie na różne rozwiązania i różne punkty widzenia
sprawdzanie wiadomości	sprawdzanie rozumienia zjawisk
cisza i milczenie, podporządkowanie	celowe porozumiewanie się, dialog, negocjacje, dyskusje, partnerstwo
rozumienie podane	rozumienie zdobywane w działaniu, przez konfrontowanie różnych racji
ocena końcowa, arbitralna, niekryterialna	refleksja nad sposobami dochodzenia do rezultatów i ich wartością oraz samoocena (autorefleksja); ocenianie kryterialne
dominacja kultury słowa	zrównoważona współobecność kultury słowa i obrazu oraz innych kodów komunikacyjnych
powtarzalny schemat toku lekcji	różnorodność sytuacji i działań (metod, technik, form kształcenia)
podręcznik źródłem wiedzy	różne źródła (w tym nowe technologie informacyjne i komputerowe)
kultura pojmowana jako źródło i struktura ładu; promowanie wysokiego obiegu kultury	chaos, pluralizm, homogenizacja współczesnej kultury; łączenie wysokiego i popularnego obiegu kultury
wiedza pewna i dydaktyka wyposażona w gotowe wzorce zachowań	wiedza podlegająca zmianom/przewartościowaniom, zachodzącym w kulturze, alternatywność, otwartość rozwiązań dydaktycznych
nauczyciel jako realizator ogólnych dyrektyw, rozporządzeń itp.; ograniczenia wolności pedagogicznej i dydaktycznej	nauczyciel jako refleksyjny praktyk, decydent, organizator i ewaluator procesu kształcenia
odtwórcze, intuicyjne wyobrażenia o nauczaniu	kreatywność i refleksyjność w pracy nauczyciela, zamierzone i kontrolowane działania edukacyjne

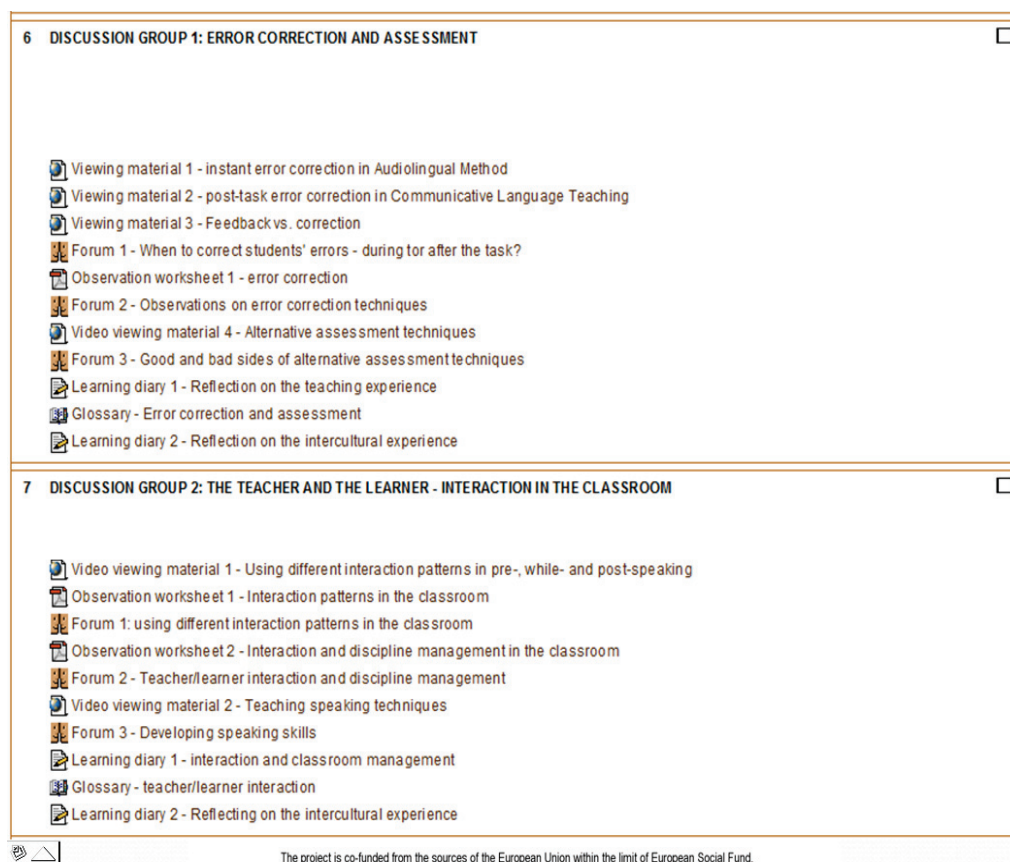
Na poziomie technik prowadzenia procesu kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli projekt *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedago-*

gicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS wprowadził innowację w postaci stworzenia wirtualnej przestrzeni edukacyjnej z wykorzystaniem platformy zdalnego nauczania Moodle podczas przygotowania do praktyki, w trakcie jej realizacji oraz podczas przygotowania dokumentacji po zakończeniu praktyki. W zależności od potrzeb praktykantów oraz uniwersyteckiego opiekuna praktyki stosowane są następujące tryby pracy na platformie:

- komunikacja uniwersyteckiego opiekuna praktyk z praktykantami;
- komunikacja uniwersyteckiego opiekuna praktyk ze szkolnymi opiekunami praktyk;
- doskonalenie zawodowe szkolnych opiekunów praktyk;
- komunikacja praktykantów na forum dyskusyjnym;
- wymiana materiałów dydaktycznych przez praktykantów;
- wzajemne ocenianie przez praktykantów zamieszczonych przez siebie materiałów dydaktycznych;
- współtworzenie materiałów dydaktycznych na platformie przez praktykantów;
- ocenianie pracy praktykantów przez uniwersyteckiego opiekuna praktyki;
- przekazanie praktykantom informacji zwrotnej na temat opracowanych materiałów.

W swoim założeniu wspomaganie kształcenia praktycznego przez wykorzystanie platformy e-learningowej ma na celu zwiększenie efektywności przygotowania studentów poprzez rozszerzenie zakresu materiałów poglądowych, z którymi zapoznaje się student przed praktyką. Ponadto dzięki możliwościom aktywnego kształtowania tejże wirtualnej przestrzeni edukacyjnej przez praktykantów poprzez dyskusje na forach, komentarze na blogach, zamieszczane autorskie materiały oraz oceny przyznawane materiałom skonstruowanym przez innych praktykantów, dochodzi do procesu autonomizacji ucznia-nauczyciela (Wilczyńska 1999; 2002).

Wreszcie należy podkreślić, że autentyczność pracy w środowisku internetowym po praktyce może pojawić się wtedy, gdy praktykant będzie miał rzeczywistą, wewnętrzną potrzebę podzielenia się swymi obserwacjami czy materiałami z innymi. Idealnym w tym miejscu wydają się międzynarodowe projekty typu „uczenie się w tandemie” (*tandem learning*), gdzie studenci z różnych krajów po praktykach dobierani są w tematyczne grupy i prowadzą dyskusje na forach, komentują własne wideoblogi, rozwiązują kwizy czy tworzą wspólny słowniczek glottodydaktyczny. Tego typu projekt, prowadzony od lutego do czerwca 2011 r. w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS we współpracy z Uniwersytetem Bogazici z Ankary (Krajka, Marczak, Tatar, Yildiz, w druku), pokazał duże możliwości integrowania kompetencji dydaktyczno-metodycznych, informatycznych, współdziałania oraz mediacyjnych.



Ryc. 1. Fragment kursu internetowego tandemów e-learningowych

Podsumowanie

Zamieszczone wyżej zestawienie wybranych zjawisk określających dawny i nowy wymiar kształcenia kompetencji nauczycielskich, motywuje do szukania rozwiązań koncepcyjnych i organizacyjnych, które pozwoliłyby studentom zainteresowanym pracą w szkole odnajdywać w tym autentyczną satysfakcję i szansę rozwoju zawodowego (również osobistego). Sprzyjać temu mogą (lub nie) pierwsze doświadczenia/próby nauczycielskie zdobywane podczas praktyk pedagogicznych i dydaktycznych, gdyż jak podkreśla jedna z autorek: *Drogą praktyki nabiera się większej świadomości tego, co się robi i zwiększa się posiadana wiedzę na temat wykonywane-*

go działania. Doświadczenia praktyczne rozwijają refleksyjność myślenia oraz dostarczają odrębnej wiedzy, która pomaga rozwijać umiejętności zawodowe, uczy bycia nauczycielem (Włoch, 2005, s. 226).

Bibliografia

- BANACH Cz., 2003, *Modernizacja edukacji nauczycieli wobec przemian edukacyjnych oraz szkoły jako podstawowego ogniwa reformy*, [w:] E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Ryki–Radom.
- BIESENBAACH-LUCAS S., 2004, *Asynchronous web discussions in teacher training courses: Promoting collaborative learning – or not?*, AACE Journal, 12 (2).
- BOUZIANE A., 2005, *CALL: Implementation challenges*, Wykład plenarny wygłoszony na kongresie EUROCALL, Kraków.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk.
- DĄBROWA E., JARONOWSKA S., 2005, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- DENEK K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- DYLAK S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- ELLIOTT D., 2009, *Internet technologies and language teacher education*, [in:] M. Thomas (ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Hershey, New York.
- FISH D., 1996, *Kształcenie poprzez praktykę*, CODN, Warszawa.
- FITZPATRICK A., DAVIES G. (eds.), 2003, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages: A Report Commissioned by the Directorate General of Education and Culture*, Strasbourg, <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>.
- GOŁĘBNIAK B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Edytor, Toruń.
- JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T. (red.), 2000, *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- KAMHI-STEIN L.D., 2000, *Looking to the future of TESOL teacher education: web-based bulletin board discussions in a methods course*, TESOL Quarterly, 34 (3).
- Komunikat Komisji Europejskiej*, 2003, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- KRAJKA J., MARCZAK M., TATAR S., YILDIZ S., *Building teacher awareness in e-learning tandems* (in press).
- KUŻMA J., WROŃSKI R. (red.), 2002, *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Wyd. Nauk. AP w Krakowie, Kraków.
- KWAŚNICA R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 1998, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa.
- LORD G., LOMICKA L., 2007, *Foreign language teacher preparation and asynchronous CMC: promoting reflective teaching*, Journal of Technology and Teacher Education, 15 (4).
- OTERO V., PERESSINI D., ANDERSON MEYMARIS K., FORD P., GARVIN T., HARLOW D., REIDEL M., WAITE B., MEARS C., 2005, *Integrating technology into teacher education: a critical framework for implementing reform*, Journal of Teacher Education, 56 (1).
- PARIS S.G., AYRES L.R., 1997, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa.
- PERROT E., 1995, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, tłum. A. Janowski, WSiP, Warszawa.

- PRENSKY M., 2001, *Digital natives, digital immigrants*, On the Horizon, 9 (5) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- PRENSKY M., 2004, *The emerging online life of the digital native*. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf
- Standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. Dz.U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110.
- STRYKOWSKI W., 2003, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- WILCZYŃSKA W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym – o autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa–Poznań.
- WILCZYŃSKA W. (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych: doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- WITKOWSKI L., 1984, *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa*, Socjologia Wychowania, nr 5.
- WŁOCH S., 2005, *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Edukacja XXI wieku. Polski system edukacji po reformie 1999*, t. 2, cz. 2, Wyd. Elipsa, Poznań–Warszawa.

Educating teachers as a challenge for university

With proliferation of computers and increased connectivity in all spheres of life, the application of e-learning in teacher development seems to be an essential method of enhancing effectiveness of practical training, as it opens up new forms of communication and collaboration in the virtual and in the real.

The aim of the present paper is to seek solutions to the problems of teaching practice organisation and implementation in order to achieve higher quality, raise effectiveness and increase impact of practical preparation of students for serving their didactic and upbringing duties at schools. Special focus is placed on the innovative creation of a virtual educational space within the Moodle Learning Management System, which would be used while preparing for and serving the teaching practice, as well as while documenting the whole experience after its completion.