

URSZULA PETKOWSKA

## Proces przygotowania do zawodu nauczycielskiego w opinii studentów filologii polskiej WSP w Krakowie

I. WYJASNIENIA WSTĘPNE. Skuteczność wszelkiego kształcenia zależy przede wszystkim od aktywnej pracy nad sobą jednostki kształcącej się. Pierwszym i podstawowym warunkiem takiej pracy jest przyswojenie sobie określonego ideału - wzorca postępowania bądź celu, do którego się zmierza.

W. Okoń, charakteryzując proces samokształcenia, wyróżnił następujące elementy:

- "wyłonienie się celu, wzoru osobowego czy ideału, skonfrontowanie go z własnymi możliwościami;
- rozpatrzenie warunków niezbędnych do osiągnięcia celu;
- podjęcie decyzji, co do wyboru drogi działania;
- realizacja podjętych zadań samokształceniowych;
- samokontrola polegająca na analizie i ocenie własnych osiągnięć i braków w realizacji celu (wzoru, ideału) oraz na wyprowadzeniu wniosków, co do kierunku dalszej działalności samokształceniowej.

Czynniki wiążące ze sobą poszczególne momenty tego procesu to przede wszystkim świadomość celu i drogi do niego, silna wola realizowania podjętych przez siebie decyzji oraz samokontrola połączona z samokrytycyzmem<sup>1</sup>.

W myśl tych założeń skonstruowana została ankieta i przeprowadzono badania, które miały ukazać przebieg procesu samorealizacyjnego studentów w trakcie pięciu lat studiów, a jednocześnie wykryć relacje, jakie zachodzą między dążeniami studentów, a programem studiów realizowanym w Uczelni.

Badania poziome przeprowadzone zostały w roku akademickim 1986/87 wśród studentów wszystkich roczników kierunku filologia polska WSP w Krakowie. Objęto nimi łącznie 260 studentów w tym 80 z I roku; 55 z II; 50 z III; 40 z IV; 35 z V roku studiów.

Studenci odpowiadali na jedną z dwóch wersji ankiety<sup>2</sup>. Wersje różniły się w zasadzie tylko jednym pytaniem. W pierwszej z nich chodziło o odpowiedź na pytanie "Czy masz swój wzorzec - ideał nauczyciela polonisty. Jaki on jest? Wersję drugą wybierali Ci, którzy takiego wzorca nie posiadali, odpowiadali wówczas na pytanie: "Jaki cel życiowy pragniesz realizować studiując w WSP?".

Pozostałe trzy pytania otwarte zarówno wersji I, jak i II dotyczyły sposobów zbliżania się do owego ideału bądź celu, z wyraźnym rozgraniczeniem na zadania własne, rolę uczelni bądź też pomoc osób trzecich.

II. IDEALNY WZORZEC NAUCZYCIELA POLONISTY W OPINII STUDENTÓW. Wersję I ankiety z pytaniem o wzorzec - ideał nauczyciela polonisty wybrało łącznie 109 studentów, tj. 42% wszystkich ankietowanych.

Na poszczególnych latach studiów wybory kształtowały się następująco: I r. - 63%; II - 40%; III - 40%; IV - 25%; V - 20%.

Wymowa liczb jest tu jednoznaczna - wyraźnie wskazuje na fakt odchodzenia w trakcie studiów od wzorca - ideału, który niejednokrotnie decydował o wyborze kierunku stu-

diów (różnica ok. 43% pomiędzy rokiem I i V). Już po rocznych doświadczeniach studiów następuje oddalanie się od młodzieńczych ideałów. (Różnica 23% między rokiem I i II). Zetknięcie się z rozległą wiedzą polonistyczną, innym sposobem nauczania i uczenia się powoduje albo błędnięcie realnych pierwowzorów, albo niewiarę w osiągnięcie wzorów wyobrażanych.

Druga wyraźna różnica zaznacza się pomiędzy III a IV rokiem studiów. Następuje tu ponowny spadek wyboru wzorca - ideału, tym razem o 15%. Przyczynę owego zjawiska można upatrywać w pierwszej ciągłej praktyce szkolnej odbywanej przez studentów po zakończeniu III roku studiów w szkołach podstawowych. Obserwacja rzeczywistości szkolnej, rozlicznych uwarunkowań pracy nauczyciela prawdopodobnie burzy wiarę w możliwość realizacji idealnego wzorca. Jest to również okres pierwszej poważnej identyfikacji z zawodem nauczyciela, która nie zawsze wypada pomyślnie. O trwałości idealnego wzorca można więc mówić tylko w przypadku owych 20% studentów V roku, którzy mimo wspomnianych tu progów i konfrontacji z rzeczywistością uczelnianą i szkolną nie zrezygnowali z obranej raz postawy.

Konstrukcja idealnego wzorca odbywała się z reguły w dwojaki sposób: bądź jako charakterystyka własnego nauczyciela polonisty - najczęściej ze szkoły średniej, bądź jako ideał wyobrażany, który przeważnie był zespołem pozytywnych cech zaobserwowanych u różnych nauczycieli. Niekiedy idealny wzorzec konstruowany był także jako antyteza negatywnych cech obserwowanych u znanych nauczycieli.

Zamieszczona poniżej tabela ilustruje typy idealnego wzorca konstruowane przez studentów na poszczególnych latach studiów.

Zdecydowana przewaga wzorca wyobrażanego, owego "ja" - idealnego, świadczy o dużej potrzebie samodzielności i krytycyzmie studentów, o poszukiwaniu własnych dróg i roz-

wiązań, które wydają się lepsze od znanych. W procesie tym znaczną rolę odgrywa również uczelnia.

Tabela 1

Typ idealnego wzorca nauczyciela polonisty

Rok studiów	Nauczyciel polonista		Ideał wyobrażany
	ze szkoły podstawowej	ze szkoły średniej	
I	2%	34%	64%
II	4%	23%	73%
III	-	20%	80%
IV	-	40%	60%
V	-	28%	72%

Uwaga: W tabeli przyjęto za 100% tę grupę studentów, która wybrała wersję I ankiety, tj. 42% ogółu ankietowanych.

W trakcie studiów jedne ideały ulegają modyfikacji, inne zaczynają dopiero się kształtować, a jeszcze inne utrwalone - pomagają w pracy nad własnym rozwojem. Na przykład - studentka III roku stwierdza, że dopiero ćwiczenia z metodyki przeprowadzane w szkole wywołały w niej refleksje na temat potrzeby kształtowania swojej osobowości:

"Dotychczas problem ten (wzorca, ideału) nie był dla mnie tematem jakiegokolwiek refleksji. Dopiero od pewnego czasu, zwłaszcza po obejrzeniu lekcji na zajęciach z metodyki, uzmysłowiłam sobie, jaka to odpowiedzialność spoczywa na nauczycielu jako wychowawcy i jako tym, który młodym ludziom przekazuje wiedzę" (141)

Z kolei student IV roku zaświadcza o trwałości i niezmienności swojego młodzieńczego wzorca - ideału:

"Obserwując wpływ naszego polonisty na moich kolegów i koleżanki, podjąłem decyzję rozpoczęcia studiów polonistycznych (po ukończeniu technikum). Chciałem także w podobny sposób wpłynąć kiedyś w przyszłości na jakiegoś ucznia, bowiem w chwili gdy akceptujemy czyjąś postawę, chcemy najczęściej być podobni, a to znaczy, że powinniśmy przebyć przynajmniej podobną drogę, jaką przebył ten właśnie człowiek" (189).

W sposobie konstruowania idealnego wzorca widoczna jest pewna prawidłowość. Studenci I roku wymieniają liczne pozytywne cechy osobowości człowieka w ogóle, np. uczciwy, życzliwy, mądry, a ponadto mocno eksponują relację nauczyciel - uczeń, przyjaciel młodzieży, sprawiedliwy, konsekwentny itp. Wynika to prawdopodobnie z własnych, nie zawsze pewnie pozytywnych wspomnień i stanowi ich antytezę. W miarę zdobywania wykształcenia dydaktycznego, a szczególnie doświadczeń z praktyki szkolnej (ćwiczeniowej i ciągłej), w charakterystyce ideału nauczyciela w miejsce poszczególnych cech pojawia się rejestr różnych działań, które nauczyciel realizuje w swojej pracy, np. indywidualizuje nauczanie, aktywizuje ucznia. Często są to wypowiedzi bardzo rozbudowane, w których uzewnętrzniają się osobiste przekonania, a także pewna wiedza o zawodzie, np.

"Nawet bardzo interesujące przekazywanie wiedzy nie jest celem pracy polonisty, lecz środkiem do celu, który rozumiem jako ukształtowanie właściwej postawy ucznia wobec literatury [...]. Polonista powinien umożliwić uczniom swobodną interpretację każdego dzieła, oczywiście umiejętnie kierując pracą" (194).

Proces przeobrażeń, jakim ulega wzorzec idealnego nauczyciela w trakcie studiów, a szczególnie pod wpływem kształcenia dydaktycznego i praktyki szkolnej, przypomina charakterystyczną drogę, typową dla procesu samowychowania i samokształcenia, tzn. od pojedynczych cech - haseł, do ustalenia programu czynności, który wskazuje na sposób wypracowania owych właściwości, ażeby ostatecznie włą-

czyć je w uogólniony, nadrzędny system wartości typu: "autorytet naukowy i moralny".

Jednocześnie następuje zmiana postawy samego studenta, który stopniowo przechodzi z pozycji ucznia - obserwatora - oceniającego swojego nauczyciela na pozycje nauczyciela, dokonującego samooceny swojego działania. Proces ten ilustrują wypowiedzi studentek z V roku:

"Wzorzec nauczyciela polonisty zmienia się w zależności od wieku i dyspozycji psychicznych ucznia (studenta). Dla mnie jako ucznia szkoły podstawowej idealny polonista był człowiekiem, który nigdy się nie mylił, miał zawsze na każde pytanie niepodważalną odpowiedź. Wraz z wiekiem przyszło inne spojrzenie na mojego nauczyciela, a jednocześnie na siebie w przyszłości. Poprzedni wzorzec uległ pewnej modyfikacji. Nie można mu przecież odmówić pewnych cech człowieka, a mianowicie wad, dlatego nie wolno wymagać od niego samych zalet" (226).

"Poznając stopniowo tajniki zawodu nauczyciela uzmysłowiłam sobie, że to wszystko, co się ogląda z ławki okiem ucznia, ze strony nauczyciela stanowi ogromny wysiłek, jest poparte nie tylko rzetelną wiedzą, ale także systematycznym dokształcaniem, poszukiwaniem wciąż nowych metod i rozwiązań programowych" (231).

Uogólniając dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że już sam wybór wersji I ankiety z pytaniami o idealny wzorzec nauczyciela polonisty świadczył o potrzebie kształtowania swojego charakteru i o silnych zainteresowaniach osobowością nauczyciela. Nasilenie tych zainteresowań przypada na rok I i zapewne wiąże się ściśle z motywami wyboru kierunku kształcenia i uczelni.

Natomiast w toku studiów zaznaczają się wyraźnie progi (między I i II oraz III i IV rokiem studiów), których przekroczenie powoduje odchodzenie od idealnych wzorców. Ci, którzy do końca studiów pozostają wierni swoim młodzieńczym ideałom, zapewne będą mądrze kierować własnym rozwojem, także w samodzielnej pracy nauczycielskiej.

III. CELE ŻYCIOWE STUDENTÓW. O swoich celach życiowych pisało 151 osób, tj. 58% ogółu ankietowanych. Studenci tej grupy nie mieli swoich idealnych wzorów, jednak zdecydowana większość zgodnie stwierdzała, że pragnie zostać dobrym nauczycielem języka polskiego i w tym zawodzie widziała swój cel życiowy. Ilustruje to zamieszczona poniżej tabela.

Tabela 2

Cele życiowe studentów filologii polskiej WSP w Krakowie

Lp.	Cele życiowe studentów	Rok I	Rok II	Rok III	Rok IV	Rok V
1	Nauczyciel języka polskiego	70%	79%	80%	91%	86%
2	Wyższe wykształcenie humanistyczne	20%	15%	10%	-	11%
3	Dziennikarz	10%	-	3%	3%	3%
4	Pisarz	-	-	-	3%	-
5	Reżyser filmowy	-	3%	-	-	-
6	Brak celu	-	3%	7%	3%	-

Uwaga: W tabeli przyjęto za 100% tę grupę studentów, która wybrała wersję II ankiety, czyli 58% ogółu ankietowanych.

Wiele osób jednocześnie dodawało, że pragnie być również dobrym wychowawcą - pedagogiem, a na I i II roku często podkreślano, że zawód ten był ich marzeniem od czasów dzieciństwa.

"Może to zabrzmieć jak slogan, ale zawód nauczycielski jest tym, o którym marzyłam od dzieciństwa, jest to tym samym odpowiedzi, dlaczego wybrałam WSP. Uważam, że ta uczelnia odpowiednio przygotowuje mnie do zawodu" (144).

"Główną przyczyną mojego wyboru polonistyki na pedagogicznej uczelni było uczucie, którego doznałam w liceum czytając jeden z wierszy Tuwima. Było to po prostu uczucie miłości. Zdałam sobie sprawę, że ten wiersz podoba mi się ogromnie, że jest piękny, że cudownie brzmi, że budzi mój zachwyt. Ale nie chcę tego mieć tylko dla siebie, chcę się dzielić tymi zachwytaami, otwierać innym oczy na piękno tkwiące w języku, wyrażalne dzięki językowi" (186).

Kształcenie dydaktyczne i praktyka szkolna na III i IV roku studiów decydowały o identyfikacji z zawodem - najczęściej potwierdzały, ale niekiedy zdarzało się, że zanegowały słuszność wybranego zawodu.

Studentki III roku pisały na ten temat:

"Wybierając studia w WSP zdawałam sobie sprawę z tego, że uczelnia ta kształci przede wszystkim nauczycieli. Jednak nie myślałam, że praca nauczycielska jest tak trudna, a przede wszystkim czasochłonna i odpowiedzialna. Szczególnie właśnie praca nauczyciela polonisty. Przeprowadziłam już kilka lekcji w szkole podstawowej i raczej jestem zadowolona. Praca z dziećmi może naprawdę dawać wiele satysfakcji. Uważam, że mój wybór był słuszny i gdybym miała jeszcze raz wybierać, zrobiłabym to samo" (148).

"Po rocznych zajęciach z metodyki wiem, że nie pomyliłam się wybierając ten kierunek i tę uczelnię. Pragnę ukończyć WSP i stać się nauczycielką z prawdziwego zdarzenia posiadającą dużą wiedzę merytoryczną, lubianą przez uczniów, aktywną i nowatorską" (151).

Kształcenie dydaktyczne, a szczególnie kontakt z praktyką szkolną niejednokrotnie powodował pozytywną zmianę wcześniejszych zamierzeń. Studentka III roku pisała np.:

"Studia polonistyczne traktowałam początkowo jako drogę wiodącą ku dziennikarstwu, obecnie jednak pociąga mnie bardziej nauczycielstwo" (161).

Rzadko, ale zdarzały się również sytuacje odwrotne. Cytuję:



"Studia w WSP wybrałam świadomie, aby zostać nauczycielką języka polskiego. Obecnie jednak, po odbyciu zajęć metodycznych na III roku, ze znacznie mniejszym optymizmem patrzę w przyszłość. Po roku praktyki, tzn. możliwości przyjrzenia się z bliska temu, jak wygląda praca nauczyciela, stwierdzam, że nie jest to już zawód, który pragnęłabym przez całe życie wykonywać" (166).

Jednakże procent studentów rozczarowanych do zawodu był niewielki. Tworzą oni grupę zniechęconych, którzy nie posiadają aktualnie żadnego celu życiowego (por. tabela 2 - "Brak celu"). Bliska takiej postawie jest grupa innych studentów, dla których uczelnia jest tylko miejscem realizacji zainteresowań humanistycznych. Pogląd taki prezentowało stosunkowo niewiele studentów, i to z widoczną tendencją spadkową na starszych latach.

Sporadycznie tylko - w pojedynczych wypadkach - wymieniano jako cel życiowy takie zawody, jak dziennikarz, pisarz czy reżyser filmowy. Studia polonistyczne na WSP miały być w tym wypadku pierwszym etapem do dalszego specjalistycznego wykształcenia. Cele te na ogół były formułowane alternatywnie: np.

"Pragnę zostać dziennikarzem, a jeśli się nie uda, to będę nauczycielem w szkole średniej" (183).

Zamieszczona poniżej tabela podsumowuje wyniki pozytywnej orientacji zawodowej studentów. Należą bowiem do nich zarówno Ci, którzy zgłaszali swój idealny wzorzec, jak i Ci, których celem życiowym jest zawód nauczyciela polonisty. Łącznie stanowili oni 89% wszystkich ankietowanych, a procentowe wskaźniki na poszczególnych rocznikach ilustruje tabela 3.

Badania pozwoliły stwierdzić, że zdecydowana większość studentów wyraża chęć pracy w wybranym zawodzie. Pozytywna orientacja zawodowa utrzymuje się na podobnym poziomie na wszystkich rocznikach studiów. Zmienia się natomiast, i to

Tabela 3

Pozytywna orientacja zawodowa studentów filologii polskiej  
WSP w Krakowie

Lp.	Pozytywna orientacja zawodowa	Rok I	Rok II	Rok III	Rok IV	Rok V
1	Idealny wzorzec nauczyciela polonisty	62%	40%	40%	25%	20%
2	Cel życiowy - nauczyciel polonista	26%	47%	48%	68%	69%
3	Łącznie pozytywna orientacja zawodowa	88%	87%	88%	93%	89%

w stosunku odwrotnie proporcjonalnym, sposób patrzenia na wybrany zawód: idealny wzorzec osobowy ustępuje miejsca bardziej konkretnemu i umiarkowanemu celowi, aby zostać dobrym nauczycielem polonistą i dobrym wychowawcą.

W zasadzie obydwie te pojęcia mówią o tym samym, świadczą o zamiłowaniach zawodowych, które pobudzają do poszukiwania sposobów i dróg realizacji wyznaczonych celów i ideałów. Stanowią bowiem siłę napędową do budowania programu dalszych działań.

Czy student potrafi taki program własnych działań konstruować? Jak w studenckim programie działań mieści się program studiów realizowany w ich uczelni macierzystej? Jakie są opinie studentów o uczelnianym programie oraz o sposobach jego realizacji?

Na tego typu pytania miały odpowiedzieć trzy następne punkty ankiety - jednakowe w zasadzie zarówno w wersji I, jak i II.

IV. ROLA UCZELNI PRZYGOTOWUJĄCEJ DO ZAWODU NAUCZYCIEL-  
SKIEGO W OCENIE STUDENTÓW. Główną instytucją, która umo-  
żliwia studentom szybkie zbliżanie się do swoich ideałów  
i celów jest ich macierzysta uczelnia, bowiem jej podsta-  
wowe zadanie jest zbieżne z dążeniami studentów. Powinna  
więc wystąpić tu zharmonizowana współpraca w drodze do te-  
go samego celu.

Ze strony uczelni oczekują studenci przede wszystkim  
dobrego przygotowania merytorycznego i metodycznego, czyli  
szeroko rozumianej wiedzy polonistycznej i umiejętności  
jej przekazywania. Pogląd taki powtarza się od I do V ro-  
ku studiów, a częstotliwość jego pojawiania się wzrasta  
na starszych rocznikach (od 65% wypowiedzi na I roku do  
85% na V roku).

Wielokrotnie już na I roku zwracano uwagę na potrzebę  
kształcenia umiejętności metodycznych i wychowawczych ja-  
ko najważniejszych. Z kolei w wypowiedziach studentów  
II roku często przebijała nuta żalu i rozczarowania, że  
uczelnia nie ukazuje dróg realizacji ideałów studenckich,  
bowiem w programie II roku nie pojawia się jeszcze kształ-  
cenie metodyczne i polonistyczna praktyka szkolna, nato-  
miast dydaktyka ogólna i psychologia nie satysfakcjonowały  
dostatecznie.

Studenci III, IV i V roku objęci już kształceniem me-  
todycznym, utrzymujący stałe kontakty ze szkołą, znacznie  
dokładniej precyzowali zadania uczelni, często wysuwając  
konkretne propozycje, rady lub wskazówki, np. wcześniej-  
szych kontaktów z praktyką szkolną, zorganizowania szkół  
ćwiczeń itp. Pisali:

"Oczekuję, że uczelnia przygotowuje mnie od strony mery-  
torycznej, nauczy jak przekazać zdobyte wiadomości, jak  
nawiązać kontakt z klasą. Przygotowanie merytoryczne, zdo-  
bywanie wiedzy z zakresu literatury, gramatyki itp. to  
przede wszystkim zadanie do samodzielnej realizacji" (193).

"Wybierając uczelnię pedagogiczną spodziewałam się konkretnej pomocy w ukształtowaniu mojej osobowości pod kątem przyszłej pracy w szkole. Rzeczywiście uczelnia spełniła te oczekiwania, dając studentom konkretną wiedzę pedagogiczną i metodyczną. O ile sama pedagogika nie rozbudziła mojego zachwytu, o tyle metodyka otwarła mi oczy bardzo szeroko, uzyskałam wiele cennych praktycznych i mądrych wskazówek przydatnych w pracy dydaktycznej, co miałam okazję sprawdzić w praktyce" (186).

Wypowiedzi studentów V roku często zawierały opinie krytyczne lub samokrytyczne, np.

"Przede wszystkim spodziewałam się właściwego przygotowania do zawodu. Wydaje mi się, że zajęcia z metodyki oraz praktyki umożliwiły mi konfrontację ze szkolną rzeczywistością widzianą przeze mnie do tej pory tylko z pozycji ławki szkolnej. Pozwoliły mi one spróbować własnych sił, sprawdzić się i zetknąć z różnymi trudnościami i przeszkodami piętrzącymi się na drodze nauczyciela. Jeżeli chodzi o realizację moich marzeń dotyczących zgłębienia wiedzy o przedmiocie, to z pełną szczerością muszę przyznać, że to mi się nie udało. Winą obarczam w pewnym sensie siebie, ale uczelnia również nie jest tu bez winy. W głównej mierze chodzi mi o przeładowanie zajęciami, które tylko w minimalnym stopniu związane są z kierunkiem studiów. Ograniczają one czas studenta, który pozwoliłby mu na koncentrację na zagadnieniach podstawowych, a także na własną lekturę" (248).

Krytyczne wypowiedzi studentów V roku prawdopodobnie podyktowane były bliską perspektywą rozpoczęcia pracy zawodowej i koniecznością uzupełniania i poszerzania wiedzy wyniesionej z Uczelni - zarówno kierunkowej, jak i metodycznej. Natomiast bardzo rzadko wskazywano na podobne potrzeby w zakresie wiadomości i umiejętności psychologiczno-pedagogicznych. Wyraźnie widać malejące zainteresowanie tymi dyscyplinami w trakcie studiów (od 36% na I roku do 15% na IV roku). Wymowa liczb nie jest tu jednoznaczna. Na gruncie kształcenia metodycznego i praktyki szkolnej następowała bowiem integracja różnych dyscyplin naukowych, co powodowało, że studenci prawdopodobnie włączali te dyscypliny w obszar szeroko rozumianego kształcenia metodycznego.

Studenci oczekiwali również od uczelni przygotowania do samodzielnej pracy, do samokształcenia, ukierunkowania sposobów zdobywania wiedzy, jej wartościowania, scalania w system. Tego typu oczekiwania wykazują największe natężenie na III i IV roku (40%), można więc sądzić, że wiążą się one ściśle z przypadającym właśnie na te roczniki intensywnym kształceniem metodycznym. Wskazywano również na potrzeby w zakresie kształtowania cech osobowości. Znaczna grupa studentów (10%-15%) uważa, że uczelnia powinna wydatnie pomagać w pracy nad własną osobowością, ukazywać optymalny wzorzec dobrego nauczyciela.

Rozmijanie się oczekiwań studentów dążących do realizacji swoich celów i ideałów z metodami pracy uczelni, planem i programem studiów, wywoływało oceny krytyczne. Procent negatywnych opinii wzrastał na starszych rocznikach:

- w ocenie metod kształcenia: od 4% na I i II roku, do 14% na V roku,

- w ocenie planu studiów: od 20% na II roku, do 43% na V roku.

Metody kształcenia w szkole wyższej krytykowano głównie z powodu ograniczania samodzielności studenta. Na starszych rocznikach wysuwano własne propozycje zmian i udoskonaleń, np.:

- udzielać wskazówek do samodzielnej pracy,  
- kształtować potrzebę ciągłego rozszerzania wiedzy,  
- sprawdzać wiedzę w praktyce pod okiem doświadczonego opiekuna (uczyć się na błędach).

Tego typu propozycje wyraźnie wskazują na potrzebę wdrażania studentów do pracy samokształceniowej, a w procesie tym ważną rolę odgrywa praktyka szkolna.

Najliczniejsze protesty i krytyczne opinie dotyczyły planu i programu studiów. Ton rozczarowania wynikał z rozmijania się oczekiwań studenckich związanych z realizacją

własnych celów i ideałów z tokiem i programem studiów realizowanym przez uczelnię. Pisano:

"Do tej pory nie wiem, po co studiując filologię polską muszę wkuwać np. ekonomię polityczną czy politykę. Zamiast robić to, co będzie mi potrzebne, program studiów zmusza mnie do wkuwania czegoś, co zabiera mi tyle czasu, który mogłabym znacznie lepiej i sensowniej wykorzystać" (206).

"Uczelnia poprzez odpowiedni plan zajęć - dobór przedmiotów, ich wymiar - liczbę godzin - winna pomóc w naszym kształceniu. Myślę, że nie za bardzo w tym względzie pomaga, a często przeszkadza. Dochodziło często do paradoksów, np. z literatury współczesnej ćwiczenia co 2 tygodnie po 1,5 godz, wykład 45 minut co tydzień. A więc to, co mnie bardzo interesowało, musiałam ograniczać w imię zdobywania wiedzy z ekonomii politycznej lub polityki" (209).

"Studiując filologię polską pragnę przygotować się do zawodu nauczyciela - polonisty. Jednak od momentu rozpoczęcia studiów waham się, czy te studia nie są brutalną stratą czasu. W dużej mierze to, co osiągnęłam (wiedza, umiejętności) zawdzięczam sobie, samodzielnemu studiowaniu w godzinach nocnych. Wykłady oceniam pozytywnie, natomiast konwersatoria są stratą czasu [...] Sprowadzają się one do arcynudnego streszczania ocen innych o literaturze, filozofii itp. Jest to myślenie odtwórcze. Myślmy tak, bo tak myślą mądrzejsi od nas. Buntuję się i wyrażam sprzeciw. Niechże kiedyś wreszcie będzie można mówić to, o czym sami myślimy. Wiedza z zakresu literatury powszechnej to jedynie kilka tekstów analizowanych na zajęciach z literatury rosyjskiej. Nie umożliwiono nam studiowania literatury angielskiej, francuskiej, niemieckiej i innych. Cóż, mamy tu robić sami. Zapytuję kiedy? Zapewne po studiach. Przepuszczam, że poza konspekty nie będzie czasu wyjść. Może to wina złej organizacji czasu, jednak obserwacje potwierdzają, że sprawa jest złożona. Stratą czasu są konwersatoria np. z polityki, ekonomii politycznej.

Dzień studenta filologii polskiej jest koszmarem. Bieganie całodzienne po uczelni, z której mało się wynosi, bo czytanie lektur odbywa się nocami. Odpowiedzialni za to są ci, którzy układają program" (210).

Ta ostatnia obszerna wypowiedź studentki IV roku podsumowuje niejako zarzuty jakie studenci kierują pod adre-

sem uczelni, ukazuje ich przyczyny, charakteryzuje skutkami odczuwane już w trakcie studiów, a także dalsze konsekwencje w niedalekiej pracy nauczycielskiej.

Krytyka planu studiów dotyczyła przede wszystkim dwóch jego aspektów:

1. Późnego rozpoczynania kształcenia metodycznego i praktyki szkolnej;
2. Rozbudowanego bloku przedmiotów niezwiązanych lub luźno związanych z zawodem nauczyciela polonisty. Wymieniano tu szczególnie często ekonomię polityczną, politykę i zajęcia wojskowe (dziewcząt).

V. PROGRAM SAMODZIELNEJ PRACY STUDENTÓW. Skuteczność kształcenia i przygotowania do przyszłego zawodu zależy jednak przede wszystkim od aktywności i osobistego zaangażowania samego studenta. Myśl ta przewijała się w wielu cytowanych już wypowiedziach, a w pełni sformułowana została w odpowiedziach na kolejne pytanie ankiety.

Część studentów ograniczyła program samodzielnej pracy do wypełniania zadań przewidzianych planem studiów. Na starszych latach sytuację taką wyjaśniano brakiem czasu. Najczęściej jednak wiązano realizację programu studiów z koniecznością podejmowania własnej samodzielnej pracy ukierunkowanej szczególnie na likwidowanie braków w wiadomościach stwierdzonych w czasie praktyki szkolnej.

Samodzielny program formułowany był jednak nieprecyzyjnie i świadczył o znacznych kłopotach w planowaniu własnej pracy. Najwyższe zaś wskaźniki procentowe samodzielnej pracy studenta, rozumianej jako samokształcenie, przypadają na ten okres studiów, w którym występuje kształcenie metodyczne oraz praktyki szkolne i odpowiednio wynoszą: na rok III - 68%; IV - 70%; V r. - 72%; a na pierwszych latach zaledwie 12% na I roku i 44% na II roku.

Kontakt z praktyką szkolną wywołuje więc potrzebę pracy nad sobą, uruchamia procesy samokontroli i samooceny. Oto kilka charakterystycznych wypowiedzi:

"Muszę dużo uczyć się i pogłębiać wiadomości, aby nie znaleźć się w sytuacji, kiedy nie będę mogła odpowiedzieć na proste pytanie na forum klasy" (164).

"Moja samodzielna praca to:

a) Rozwijanie własnych zainteresowań w zakresie literatury współczesnej i filozofii - dzięki dyskusjom z kolegami mającymi podobne zainteresowania oraz czytanie odpowiednich pozycji książkowych pozwalających zgłębić wiedzę na fascynujące mnie tematy.

b) Likwidacja braków w wiedzy dostarczanej mi w uczelni.

c) Zastosowanie teorii w praktyce przez przekazanie uczniom wiedzy podczas moich praktyk pedagogicznych, poprzez wzorowanie się na lekcjach nauczycieli opiekunów bądź na unikaniu błędów przez nich popełnionych" (241).

Formy samokształcenia ukonkretniają się więc w procesie kształcenia metodycznego, a składają się nań następujące elementy wymieniane przez studentów:

1. Weryfikacja wiedzy w praktyce szkolnej;
2. Likwidacja wyłonionych braków w wiedzy teoretycznej;
3. Obserwowanie i analiza praktyki szkolnej;
4. Przyswajanie zaobserwowanych w praktyce szkolnej wzorców;
5. Strukturalizacja posiadanej wiedzy i wyprowadzenie z niej własnego indywidualnego stylu pracy oraz metod nauczania i wychowania (na podstawie obserwacji praktyki szkolnej, wiedzy teoretycznej wyniesionej z uczelni, a także wiedzy zdobytej samodzielnie na drodze czytelnictwa - studiowania literatury zawodowej oraz uczestnictwa w życiu kulturalnym, np. teatr, kino, prasa, wystawy, odczyty, wykłady, dyskusje, sesje naukowe itp.);
6. Rozwijanie własnych zainteresowań nie związanych lub luźno związanych z pracą w szkole, które mogą jednak mieć wpływ na wybór stylu własnej pracy.



Obok samokształcenia istotne znaczenie posiada problem samowychowania - ukształtowania charakteru, osobowości. Największe zainteresowanie tym procesem przypada na rok I (35%), a więc już na progu studiów, a następnie na okres kształcenia metodycznego i praktyki szkolnej, tj. rok III (32%) i rok IV (40%).

Należy wyjaśnić, że stosunkowo niski wskaźnik procentowy wypowiedzi na ten temat wynikał stąd, że studenci odpowiadając na pytanie i ankiety szeroko charakteryzowali swoje idealne wzorce nauczyciela polonisty, a często także sposoby zbliżania się do swego ideału, o czym była mowa wyżej, uważali więc zagadnienie za wyczerpane i rzadko wracali do niego ponownie w trakcie formułowania programu pracy samodzielnej.

Stosunkowo niewielki i stale malejący na starszych rocznikach był procent ankiet, w których program pracy własnej nie został w ogóle sformułowany. Jeszcze na I roku wyrażał się on dość wysokim wskaźnikiem 24%, ale na IV roku wynosił już tylko 2%, natomiast na V roku zjawisko nie wystąpiło w ogóle. Świadczy to pozytywnie o pracy Uczelni systematycznie wdrażającej w proces samokształcenia. Potwierdza również wyłonione wcześniej uwarunkowanie, że na rozwój procesów samowychowania i samokształcenia duży wpływ posiada kształcenie dydaktyczne, a szczególnie praktyka szkolna.

VI. CZYNNIKI WSPOMAGAJĄCE REALIZACJĘ IDEAŁÓW I CELÓW STUDENCKICH. Scharakteryzowana wyżej rola uczelni i praca własna stanowiły dwa najważniejsze i wzajemnie uzupełniające się zakresy działań na drodze do realizacji celów i ideałów życiowych studentów.

W ostatnim pytaniu ankiety próbowano dociec, kto jeszcze i w jaki inny sposób mógłby pomóc w realizacji wyznaczonych zadań własnych studentów. Odpowiedzi okazały się nader skąpe i pozbawione szerszych wyjaśnień.

Tabela 4

Czynniki wspomagające realizację celów i ideałów  
studenckich

Lp.	Czynniki wspomagające	Rok I	Rok II	Rok III	Rok IV	Rok V
1	Pracownicy naukowo-dydaktyczni z macierzystej uczelni	25%	22%	36%	50%	57%
2	Nauczyciele poloniści praktycy	2%	7%	32%	12%	14%
3	Koledzy - studenci	22%	11%	4%	2%	11%
4	Studenckie Koła naukowe	2%	4%	2%	2%	9%
5	Agendy samokształcenia: biblioteka, czytelnia, informacja naukowa	4%	9%	2%	5%	8%
6	Życie kulturalne Krakowa	22%	18%	6%	2%	-
7	Władze oświatowe	2%	-	-	2%	11%
8	Brak odpowiedzi	25%	36%	42%	32%	22%

Uwaga: Procenty nie sumują się.

W realizacji celów własnych studenci najczęściej liczą na pomoc pracowników naukowo-dydaktycznych z Uczelni. Opinia taka upowszechnia się w trakcie studiów wzrastając od 25% na I roku do 57% na V roku. Ten wzrost zaufania do nauczycieli akademickich pozytywnie świadczy o procesie kształcenia w Uczelni i potwierdza jej zasadniczą rolę w realizacji zadań studenckich. Szczególnie często podkreślano pomoc metodyków, a z czynników pozauczelnianych największe nadzieje wiązano z praktyką pedagogiczną i z pomocą nauczycieli polonistów - praktyków: nauczycie-

li ćwiczeniowych bądź opiekunów praktyki ciągłej. Bardzo niski wskaźnik procentowy na pierwszych latach: 2% na I roku i 7% na II r. nagle wzrasta do 32% na III roku, a więc w tym momencie studiów, w którym rozpoczyna się kształcenie metodyczne i pierwsze samodzielnie przeprowadzane lekcje w szkole ćwiczeń przygotowywane przy współudziale nauczyciela ćwiczeniowego. Pisano wówczas, że w realizacji celów własnych najlepiej pomagają:

"Praktyka pod okiem dobrego metodyka lub nauczyciela z długoletnim stażem" (145).

albo

"Obserwacja pracy doświadczonych nauczycieli, doświadczenia z praktyki szkolnej, uwagi metodyków, kontakty z ludźmi, którzy do czegoś dążą" (152).

Po praktyce ciągłej na IV i V roku nadzieje związane z pomocą nauczyciela polonisty słabną i spadają do 12% - 14%. Natomiast studenci młodszych lat duże nadzieje w realizacji zadań własnych wiązali z uczestnictwem w życiu kulturalnym Krakowa: artystycznym, literackim, naukowym, z historią miasta itp. Tego typu opinie stosunkowo liczne na I roku - 22% i 18% na II roku, na starszych latach stopniowo maleją, a na V roku nie pojawiły się już w ogóle.

Z innych, cytowanych już, wypowiedzi wiadomo, że nie chodzi tu o negowanie znaczenia tego źródła, ale o brak czasu ograniczający lub uniemożliwiający udział w życiu kulturalnym Krakowa.

VII. SYNTEZA - WYJASNIENIA KONCOWE - WNIOSKI. Podsumowując analizę badań i zmierzając do sformułowania wniosków końcowych, można stwierdzić, że ankietowani studenci w znacznej mierze przygotowani są do kierowania własnym rozwojem. W pełni uświadamiają sobie cel, do którego zdą-

zają, formułują określone wzorce osobowe - ideały - z perspektywą ich urzeczywistnienia.

Z kolei kształcenie dydaktyczne i praktyka szkolna stymulują studentów do realizacji programu pracy nad sobą, przygotowują do nowych sytuacji zawodowych, pozwalają na weryfikację trafności rozwiązań, na dostrzeganie sukcesów, porażek i właściwą ich samoocenę.

W myśl teorii samowychowania uświadomienie celu, ideału jest pierwszym ogniwem tego procesu, jego początkiem, Stymulowanie do realizacji programu pracy nad sobą - trzecim ogniwem. Natomiast ogniwo środkowe - drugie - tj. przyswojenie techniki pracy nad sobą - wydaje się bardzo zaniedbane w kształceniu studentów. Tymczasem bez niego proces ten nie może przebiegać prawidłowo. Konieczne jest więc opracowanie konkretnych programów pracy studenta, stosowanie metod samokontroli, samooceny i metod świadomego ćwiczenia siebie w zakresie opanowywanych dyspozycji.

Wyłonione w badaniu ankietowym modele:

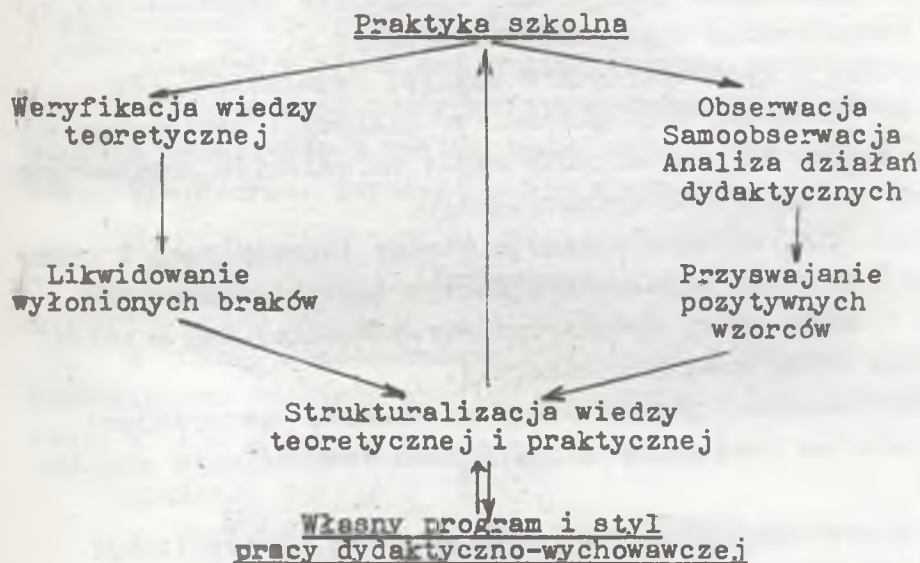
- realizacji idealnego wzorca osobowego;
- samodzielnej pracy studenta; świadomie włączone w zakres techniki pracy nad sobą i systematycznie wdrażane na ćwiczeniach z metodyki jako konkretne programy działania mogą ułatwiać i doskonalić procesy samowychowania i samokształcenia studentów.

Modele te zbudowane zostały z uogólnienia sądów częściowych wyrażonych przez studentów od I do V roku studiów. Pierwszy z nich - realizacji idealnego wzorca - zawiera następujące ogniwa:

1. Zestawienie repertuaru cech - właściwości idealnego wzorca;
2. Ustalenie programu czynności - działań, w których wyrażają się owe cechy;
3. Włączenie do własnego systemu wartości zweryfikowanych i utrwalonych w działaniu cech idealnego wzorca,

Drugi model dotyczył samokształcenia - samodzielnej pracy studenta zmierzającego do realizacji swoich celów zawodowych. Model ów - podobnie jak poprzedni - powstał z uogólnienia cząstkowych sądów i opinii studentów. Można zaprezentować go w formie wykresu ilustrującego relacje zachodzące pomiędzy jego elementami:

Model samokształcenia kandydatów na nauczycieli:



Pojęcie praktyki szkolnej, występujące w modelu, rozumiane jest szeroko jako wszelkie działanie studenta, a potem nauczyciela, na gruncie szkolnym. W jej zakres wchodzi więc zarówno ćwiczenia z metodyki realizowane w szkole, praktyka ciągła, jak i samodzielna praca dydaktyczna absolwenta uczelni nauczycielskiej.

Model ten realizowany w trakcie studiów jako samokształcenie kierowane jest jednocześnie swoistym sposobem kształcenia metodycznego. Nie zawsze jednak student jest świadomy owego procesu, mimo że w nim uczestniczy.

Świadome zaś uczestnictwo może podnieść efektywność studiowania, a także wytworzyć pewne pozytywne nawyki stosowania modelu w dalszej samodzielnej pracy samokształceniowej po zakończeniu studiów nauczycielskich.

Kolejne działania studenta (nauczyciela) uwidocznione w wykresie służą praktyce, ale i wywodzą się z praktyki. W praktyce szkolnej dokonuje się z jednej strony weryfikacja - sprawdzenie wiedzy studenta (nauczyciela), często odsłaniająca pewne luki, braki, wymagające uzupełnienia bądź rozszerzenia wiadomości. Z drugiej strony obserwacja sytuacji dydaktycznych w szkole, działań kolegów a także własnych, umiejętność ich analizy i wartościowania prowadzi do przyswojenia sobie określonych pozytywnych wzorców postępowania dydaktycznego.

Scalenie, strukturalizacja wiedzy teoretycznej i praktycznej umożliwi ustalenie własnego indywidualnego programu i stylu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ten z kolei ponownie służy praktyce szkolnej.

Tak rozumiany proces samokształcenia, powtarzający się stale na nowo służy nieustannemu doskonaleniu zawodowemu.

Z przeprowadzonej analizy i wstępnej interpretacji badań ankietowych wyłonił się więc podstawowy ogólny wniosek: w trosce o skuteczność kształcenia przyszłych nauczycieli należy w uczelni wyższej większy nacisk położyć na rozwijanie procesów samokształcenia i samowychowania, na kształtowanie pożądaných w zawodzie cech osobowości. Potrzeba taka wynika z cytowanych tu wypowiedzi studentów, z ich reakcji kontrolnych i autokontrolnych, w których wyniku dokonali samooceny przygotowania zawodowego.

Wnioski szczegółowe - postulaty kierowane pod adresem uczelni można sprowadzić do czterech głównych punktów:

1. Plan i program studiów ściśle korelować z przyszłą pracą - usuwać z niego wszystko to, co zabiera wiele cza-

su, a nie koresponduje bezpośrednio z zawodem nauczycielskim;

2. Pozostawić studentom więcej samodzielności w zdobywaniu wiedzy polonistycznej - umiejętnie kierować procesem samokształcenia, wykorzystując między innymi wyłonię w trakcie badań modele;

3. Kształcenie metodyczne i kontakty ze szkołą rozpoczynać już od I roku (obserwacja praktyki szkolnej) i kontynuować do końca studiów;

4. Pomagać w pracy nad kształtowaniem osobowości. Umiejętnie kierować procesem samowychowania korzystając m.in. z ustalonego w wyniku badań modelu realizacji idealnego wzorca. Zapoznać z etyką zawodową.

## Przypisy

<sup>1</sup> W. Okoń, Samokształcenie w edukacji uczniów i nauczycieli, w: Problemy studiów nauczycielskich, Kraków 1983, s. 67.

<sup>2</sup> Ankieta: Wersja I

1. Czy masz swój wzorzec - ideał nauczyciela polonisty - jaki on jest?
2. W jaki sposób zamierzasz zbliżyć się do swojego ideału?
  - a) Czego oczekujesz w tym zakresie ze strony Uczelni?
  - b) Jakie zadania będziesz realizował(a) samodzielnie? Napisz, w jaki sposób.
  - c) Kto i jak mógłby Ci pomóc w realizacji Twoich zamierzeń?

Wersja II

1. Jaki cel życiowy pragniesz zrealizować studiując filologię polską w WSP?

2. Jaka rolę w realizacji Twojego celu wyznaczasz Uczelni?
3. Jakie zadania i w jaki sposób będziesz realizował(a) samodzielnie?
4. Kto i w jaki sposób mógłby Ci pomóc w realizacji wyznaczonych zadań własnych.

<sup>3</sup> Pod cytatami zamieszczono w nawiasach liczby oznaczające kolejny numer ankiety. Numeracja rozpoczyna się od 1 na I roku studiów i kończy numerem 260 na V roku.

Urszula Petkowska

PROCESS OF PREPARING FOR TEACHER'S PROFESSION IN OPINION  
OF STUDENTS OF POLISH PHILOLOGY OF CRACOW PEDAGOGIC  
UNIVERSITY

S u m m a r y

Horizontal poll inquiry worked out in the academic year 1986/1987 included 260 students. Its aim consisted in the recognition of the process of the self-accomplishment of the students during the 5 years of their studies as well as the relations between the students' aspirations and the programme realized by the University.

The investigation has demonstrated that the students are to a great extent prepared to govern their own development. They are completely aware of the aim they aspire to, formulate definite models-ideals with a perspective to realize them. The positive professional orientation is high (on the average 80%).

Didactic training and school practice stimulate the students to self-improvement and adequate self-evaluation. The technique of self-education is however the most neglected element in the students' training while without it the process of self-instruction and self-improvement cannot take a normal course. It is therefore necessary to work out concrete programmes of a student's work, of the methods of self-control and self-valuation, and of the exercising of acquired dispositions.

In order to achieve this purpose a modification of both plan and programme of studies is necessary. All the elements which do not directly correspond with the future work of a teacher of Polish should be removed while professional ethics and selected problems of andragogy ought to be introduced.



Уршуля Петковска

## ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

### В МНЕНИИ СТУДЕНТОВ ПОЛЬСКОЙ ФИЛОЛОГИИ ВПШ В КРАКОВЕ

Горизонтальные анкетные исследования, проведенные в учебном году 1986/87 охватили 260 студентов, а их целью было распознавание процесса самореализации студентов в течение 5 лет учебы, а также соотношений между стремлениями студентов и программой, реализуемой вузом.

Исследования доказали, что студенты в значительной степени подготовлены к управлению собственным развитием. Они вполне осознают цель, к которой стремятся, формулируют определенные персональные образы — идеалы, учитывая перспективу их осуществления. Положительная профессиональная ориентировка довольно высока /в среднем 89 %/.

Дидактическое образование и школьная практика стимулируют студентов к работе над собой и надлежащей самооценке. Однако техника работы над собой является наиболее запущенным звеном в образовании студентов, без которого процесс самовоспитания и самообразования не может быть правильным. Необходимой является подготовка программ работы студента, методов самоконтроля, самооценки и упражнений в сфере овладеваемых указаний.

С той целью план и программу учебы следует модифицировать, устраняя из них все, что не связано непосредственно с будущей работой учителя польского языка и ввести профессиональную этику, а также избранные проблемы по андрагогике.