

Joanna M. Łukasik

Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela = Neglected Areas in the Training Process to the Profession of Teacher

Labor et Educatio 5, 155-165

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

BADANIA

Joanna M. Łukasik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela

Neglected Areas in the Training Process to the Profession of Teacher

Wprowadzenie

Narastające oczekiwania społeczne wobec szkoły przy „niejasności roli nauczyciela i niedostatkach systemu jego kształcenia” (Polak, 2012, s. 7), przyczynia się do tego, że coraz trudniej nauczycielom wypełniać wciąż poszerzający się zakres zadań i obowiązków. Stąd w pedeutologicznym dyskursie coraz częściej pojawiają się pytania o kompetencje nauczyciela, system profesjonalnego przygotowania go do pracy (Łukasik 2010, 2012), rozwoju czy awansu zawodowego. Niedostateczne przygotowanie do funkcjonowania w zmieniającej się społecznej i szkolnej rzeczywistości, brak umiejętności jej rozumienia, interpretowania czy odczytywania, a w konsekwencji podejmowania adekwatnych działań, niejednokrotnie skutkuje lękiem, stresem, wycofaniem, niską efektywnością dydaktyczno-wychowawczą czy wręcz bezradnością. To może, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej, doprowadzić do zaniku „aktywności o charakterze koncepcyjnym, podejmowanej z własnej inicjatywy i na własną

odpowiedzialność” (Kwiatkowska 2006, s. 39). Nie można do takiej sytuacji dopuścić. Należy przygotować nauczycieli do pracy w zmieniającej się szkole, w niepowtarzalnych codziennych sytuacjach, doświadczeniach, na które nie ma gotowych „recept”, idealnych schematów rozwiązań (Łukasik 2016). Zawód nauczyciela jest bowiem niezwykle trudny, „odpowiedzialny, niewyobrażalnie nasycony konsekwencjami [...] Każdy też, kto chociaż przez chwilę zawód ten wykonywał, wie, że składają się nań sytuacje niepowtarzalne, że zawsze jest inaczej, że nie ma prostych metod i rozwiązań” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 155–156). Stąd niezwykle ważny jest proces kształcenia do zawodu nauczyciela, w który wpisana jest praca nad własnym rozwojem i edukacyjna praktyka osadzona na profesjonalnej, interdyscyplinarnej wiedzy merytorycznej i metodycznej (Łukasik 2016, 2017).

Wpisując się w dyskurs pedeutologiczny odnoszący się do kształcenia zawodowego nauczycieli, w prezentowanym artykule skoncentrowano się na trudnościach, obawach i lękach studentów specjalności nauczycielskich związanych z rozpoczęciem pracy zawodowej. Ponadto określono, jakie są propozycje ich dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których w ich odczuciu zabrakło w procesie kształcenia zawodowego, a których brak odczuwali już w momencie podjęcia praktyk zawodowych. Uważam, że głos ten jest niezwykle ważny, gdyż pozwoli na wprowadzenie zmian w procesie kształcenia nauczycieli oraz na satysfakcjonujące funkcjonowanie nauczycieli w przestrzeni klasy szkolnej, jak i edukacyjnej rzeczywistości „wypełnionej koncepcjami edukacyjnymi, „prognozami, programami, planami, przekazywanymi do implementacji strategiami dydaktycznymi, wynikami badań i wynikających z nich wniosków” (Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 57), równocześnie pełnej napięć wynikających z oczekiwań różnych podmiotów zaangażowanych w edukację.

Kompetencje temporalne nauczyciela w zmieniającej się szkole

Powyższy śródtytuł, jak i rozumienie przygotowania współczesnego nauczyciela w procesie zawodowego kształcenia do pracy w zmieniającej się szkole, zobowiązuje do przedstawienia jego kompetencji w ujęciu temporalnym. Kompetencje te, podobnie jak każde inne, ujawniają się u nauczycieli w określonych sytuacjach (Tucholska, 2007, s. 70–71). Odnoszą się one do umiejętności poruszania się nauczyciela w konkretnych sytuacjach życiowych, zawodowych, zadaniowych pomiędzy trzema wymiarami czasu psychologicz-

nego: pomiędzy przeszłością, przyszłością w kontekście terażniejszości. Umożliwiają one właściwe doświadczanie i przeżywanie czasu (Uchnast, Tucholska, 2003, s. 136–138). Nauczyciele posiadający kompetencje temporalne cechują się wysokim poziomem umiejętności rozpoznawania wyzwań i wymagań doświadczanych sytuacji oraz adekwatnej oceny co do możliwości skonfrontowania się z nimi w terażniejszości i/lub w przyszłości, dzięki posiadanym doświadczeniom z przeszłości i/lub podejmowanym działaniom w przyszłości (tamże, s. 136–138). Nauczyciel posiadający kompetencje temporalne, dzięki świadomości przeszłości i przyszłości, lepiej rozumie terażniejszość, potrafi się w niej odnaleźć, dobrze w niej funkcjonować, kreować ją i rozwijać się (tamże, s. 135). Doświadcza jej jako pochodnej przeszłości, która dzięki dobremu funkcjonowaniu w terażniejszości pozwala projektować przyszłość, gdyż w swej istocie ją zakłada. Kompetencje te są niezwykle ważne w pracy nauczyciela, ze względu na integrującą go jako człowieka funkcję trzech czasów oraz specyficzne dla nich czynniki, jak: otwartość życiowa; sensowność życia; nastawienie prospektywne i akceptacja przeszłości.

Otwartość życiowa i sensowność życia warunkują niezwykle ważną w pracy nauczyciela otwartość poznawczą i emocjonalną, będącą podstawą budowania relacji w szkolnej przestrzeni oraz rozumienia ich istoty i znaczenia dla pracy. Nauczyciel otwarty na siebie, innych i świat cechuje się otwartością życiową, umiejętnością budowania bezpośrednich relacji, bazujących na zaufaniu i życzliwości. Sensowność życia oznacza, że nauczyciel odczuwa satysfakcję i zadowolenie z życia, pewien dobrostan wynikający z odnalezienia i zrozumienia swojego miejsca w życiu z pełną akceptacją przeszłych doświadczeń oraz z nastawieniem na kreowanie przyszłości, możliwość jej tworzenia. Nauczyciel o wysokich kompetencjach temporalnych potrafi aktywnie i efektywnie wykorzystywać bieżące doświadczenia, by osiągnąć założone cele. Jednakże istnieje pewien warunek. Aby aktywnie i efektywnie funkcjonować w przestrzeni szkoły musi posiadać kompetencje niezbędne i specyficzne dla zawodu nauczyciela. Bez nich bowiem nie będzie umiał kreować terażniejszości i przyszłości, analizować przeszłych doświadczeń i wyciągać z nich wniosków. Aby dobrze funkcjonować w zawodzie nauczyciela, w zmieniającej się szkole musi posiadać odpowiednią wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, z psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki oraz odpowiednie umiejętności z niej wynikające. Bez tego nie odczyta terażniejszości, nie zrozumie przeszłości i nie będzie kreował przyszłości. W zawodzie nauczyciela kompetencje bowiem są rozumiane jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wie-

dzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do efektywnej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52).

Przedstawione powyżej typowe dla współczesnego zawodu nauczyciela kompetencje w odniesieniu do trzech wymiarów czasu stały się podstawą do zwrócenia uwagi na proces kształcenia do zawodu, bowiem zadaniem uczelni wyższych odpowiedzialnych za kształcenie jest przygotowanie nauczyciela, który potrafi funkcjonować w zmianie społecznej, w zmieniającej się wraz z nią szkole, wykorzystując kompetencje, wiedzę oraz refleksyjność nad własnym funkcjonowaniem zawodowym. Dlatego też dobre przygotowanie do pracy zawodowej jest podstawą jej profesjonalnego wykonywania, otwartości na własny rozwój, aktywności życiowej.

Założenia metodologiczne badań

Wśród różnych dyskusji dotyczących osoby nauczyciela, szczególne miejsce zajmują te odnoszące się do jego zawodowego przygotowania, a w konsekwencji funkcjonowania. Włączając się w dyskurs, pragnę odnieść się do tych obszarów wiedzy i umiejętności nauczycieli, które wymagają wzmocnienia, ulepszenia w procesie kształcenia zawodowego, przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy w zmieniającej się szkole. Istotne w tym celu okazuje się odwołanie do przeprowadzonych przeze mnie badań w maju 2016 i 2017 roku wśród 187 studentek (wyłącznie kobiety) studiów drugiego stopnia edukacji wczesnoszkolnej, studiujących w uczelniach dużej aglomeracji miejskiej Małopolski. W artykule ukazano tendencje wyłącznie globalne. Nie dokonano podziału na uczelnie, których studentów badano, gdyż miejsce studiowania nie było czynnikiem różnicującym odczuwane lęki, niepokoje czy też czynnikiem warunkującym obszary proponowanych zmian w zakresie kształcenia zawodowego z perspektywy badanych.

Celem badań było określenie rodzaju obaw i obszarów niepewności odnoszących się do funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości osób, które już podjęły pracę zawodową, bądź miały podjąć ją w niedługiej przyszłości (od 1 miesiąca do 3), a swe niepokoje określały na podstawie doświadczeń zdobytych podczas praktyk zawodowych realizowanych w trakcie studiów. Ponadto celem było wskazanie – z perspektywy osoby studiującej – obszarów wiedzy, umiejętności, kompetencji, które należy wzmocnić w procesie kształcenia, aby zniwelować obawy pojawiające się wraz z konfrontacją adepta ze szkolną rzeczywistością.

Główne pytanie badawcze przyjęło postać pytania: *Co wywołuje niepokój studenta specjalności nauczycielskiej w konfrontacji ze szkolną rzeczywistością? oraz Jakiego typu zajęcia są konieczne w procesie przygotowania nauczyciela do funkcjonowania w zmieniającej się szkolnej rzeczywistości?*

Aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania oraz zrealizować założone cele poproszono studentów pedagogiki wczesnoszkolnej o przygotowanie pisemnej wypowiedzi nt. *Moja wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne na progu rozpoczęcia pracy zawodowej w szkole – próba autoewaluacji i auto-diagnozy*. Z uzyskanych dokumentów, odwołując się do metody analizy treści, wyodrębniono wiodące tendencje odnoszące się do oceny własnej badanych w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, a następnie poddano je grupowaniu i ujęciu w najbardziej ogólne kategorie w dwóch jednoznacznie wyłaniających się obszarach: źródła obaw oraz obszary wymagające wzmocnienia. Na potrzeby niniejszego artykułu określono je procentowo i poddano dyskusji.

Obszary niepewności i lęków przed pracą zawodową przyszłych nauczycieli

Jednym z głównych celów kształcenia zawodowego nauczycieli jest umożliwienie im zdobycia jak najlepszych kwalifikacji oraz wyposażenie w kompetencje.

Funkcjonowanie współczesnego nauczyciela w świecie zmiany wymaga od niego zarówno profesjonalnej wiedzy, umiejętności, jak i namysłu, refleksyjności, krytycznego spojrzenia (Madalińska-Michalak, Niemi, Chong, 2012).

Tabela 1. Źródła obaw w pracy zawodowej z perspektywy studentów edukacji wczesnoszkolnej

Źródła obaw	N	%
Komunikacja i współpraca z rodzicami	69	36,90
Współpraca z nauczycielami	60	32,09
Pewność siebie, wiara w swoje możliwości	54	28,88
Nawiązywanie relacji z uczniem	24	12,83
Dyscyplina w grupie	24	12,83
Lęk przed schematyzmem, rutyną	21	11,23
Lęk przed występem publicznym	21	11,23
Brak dystansu emocjonalnego	21	11,23
Nieumiejętność stosowania metod aktywnych	18	9,63

Nieumiejętność pracy indywidualnej z uczniem	18	9,63
Biurokracja	3	1,60

Źródło: badania własne.

Największym źródłem obaw kandydatów do zawodu nauczyciela (tabela 1) są umiejętności budowania relacji interpersonalnych i komunikacji, lokowanych w kompetencjach interpretacyjno-komunikacyjnych oraz współdziałania. Zdecydowanie najczęściej badanych obawia się współpracy z rodzicami, przekazywania im informacji o postępach w nauce dziecka itp. (36,90% badanych), a także współpracy z gronem pedagogicznym szkoły, tu zaś: wchodzenia w nowe relacje, nawiązywania współpracy, obawy przed wykorzystywaniem ich przez starszych nauczycieli, przydziałem dużej ilości obowiązków, krytykanctwem i komentowaniem przez starszych nauczycieli ich pracy dydaktyczno-wychowawczej itp. (32,09% badanych). Ponadto w tym obszarze umiejętności co ósmy kandydat do zawodu nauczyciela dostrzega też brak umiejętności nawiązywana relacji z uczniem oraz dyscypliny w grupie (12,83% badanych).

Warto zauważyć, że bardzo duże trudności mają przyszli nauczyciele z pewnością siebie w podejmowanych działaniach i wiarą we własne możliwości, umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Wskazuje je prawie 1/3 badanych. Umiejętności te, lokowane w kompetencjach osobistych oraz pragmatycznych bądź interpretacyjnych, są źródłem obaw potęgowanych dodatkowo takimi, jak: lęk przed publicznym zabránieniem głosu (zebrania z rodzicami, spotkania w gronie nauczycieli) – 11,23% badanych, brakiem dystansu emocjonalnego do doświadczeń z pracy – 11,23%. Dostyc mocno akcentowane są również obawy związane z bezpośrednią szkolną praktyką, będące efektem braku odpowiednich kompetencji pragmatycznych. Wśród nich najczęściej badani wymieniają: brak umiejętności wprowadzenia dyscypliny w klasie szkolnej – 12,83%, lęk przed schematyzmem i rutyną – 11,23%, a także brak umiejętności stosowania metod aktywnych oraz indywidualnej pracy z uczniem – 9,63% ogółu badanych. W tym obszarze nieliczni badani obawiają się biurokracji – 1,60% badanych.

Zatem źródłem obaw i lęków u przyszłych nauczycieli jest słabe przygotowanie zawodowe w toku studiów. To może skutkować tym, że w przyszłości w wykonywaniu codziennych obowiązków zawodowych narażeni będą na liczne trudności, kryzysy, konflikty i niepowodzenia. Wskazane powyżej źró-

dła lęków przed pracą zawodową oraz obaw co do jej podjęcia i dobrego wykonywania prowokują do postawienia pytania, jakie zmiany należy wprowadzić, by zniwelować pojawiające się jeszcze przed startem zawodowym źródła napięć. Sami badani w swych wypowiedziach wskazali oraz określili typy zmian oraz propozycje modyfikacji zajęć, tak by zminimalizować źródła lęków (dane zaprezentowano w tabeli 2).

Tabela 2. Obszary wymagające wzmocnienia w procesie kształcenia zawodowego nauczycieli z perspektywy studentów edukacji wczesnoszkolnej

Obszary wymagające wzmocnienia	N	%
Weryfikacja teorii w praktyce	60	32,09
Zajęcia warsztatowe	36	19,25
Stałe, dobre praktyki u najlepszych nauczycieli	33	17,65
Trening umiejętności interpersonalnych	24	12,83
Superwizja	24	12,83
Wiedza o sytuacjach trudnych i rozwiązywaniu ich	21	11,23
Wyeliminowanie odtwórczości na rzecz twórczości	21	11,23
Wprowadzenie egzaminów wstępnych na studia (selekcja do zawodu)	9	4,81
Edukacja artystyczna w edukacji wczesnoszkolnej	6	3,20

Źródło: badania własne.

Badani kandydaci do zawodu nauczyciela proponują zmiany zarówno w odniesieniu co do treści kształcenia, jak i form przekazywania wiedzy oraz nabywania umiejętności, a także jakości procesu kształcenia zawodowego. W zakresie treści kształcenia studenci chcieliby mieć lepszą wiedzę o sytuacjach trudnych w pracy z uczniem i klasą oraz sposobach ich rozwiązywaniach (11,23% badanych) oraz uważają, że należy wzmocnić kształcenie w zakresie edukacji artystycznej w edukacji początkowej (3,20%). Jednocześnie podkreślają, że kwestią priorytetową – wskazuje to co trzeci badany – jest dla nich umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce. Bowiem, jak zauważają studenci, wiedzę z poszczególnych obszarów przedmiotowych, treści wiedzy z psychologii i pedagogiki posiadają, jednakże nie potrafią stosować jej w praktyce, nawet mimo realizacji praktyk. Jest to informacja niezwykle ważna, która potwierdza niestety dominujące trendy kształcenia nauczycieli oparte na przekazie werbalnym, bez możliwości konfrontowania na ćwiczeniach i/lub podczas praktyk. Wiąże się to przede wszystkim z tym,

że ćwiczenia niejednokrotnie przyjmują formę wykładu lub odczytania przez studentów opracowanej (nierzadko ściągniętej z Internetu) prezentacji multimedialnej. Należy zatem zmienić formy kształcenia do zawodu nauczyciela. Badani wskazują przede wszystkim, że zamiast ćwiczeń w kilkudziesięcioosobowych grupach należy wprowadzić zajęcia o charakterze warsztatowym – postulat ten podziela co piąty badany. Zajęcia te prowadzone w 12 osobowych grupach lub w mniejszych dają szansę studentom na konfrontowanie wiedzy w praktyce, umożliwiają przedyskutowanie wątpliwości, skonfrontowanie ich z wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami innych, a także pobudzą do refleksji, pobudzą krytyczne myślenie. Jednocześnie studentki sugerują wprowadzenie superwizji w czasie studiów oraz zajęć warsztatowych, co pozwoli im na doskonalenie umiejętności interpersonalnych – 12,38% badanych. Dopełnieniem powyższych powinny być stałe od pierwszego roku studiów praktyki, które studenci indywidualnie mogliby odbywać u najlepszych nauczycieli w szkole (bowiem doświadczenia w tym zakresie mają, niestety, nie najlepsze). Wartość dobrych praktyk w szkole wskazuje 17,65% badanych. Zdaniem kandydatów do zawodu nauczyciela te propozycje zmian w procesie kształcenia zawodowego będą szansą na wyeliminowanie odtwórczości, schematyzmu i rutyny (zarówno podczas studiów, jak i w pracy zawodowej), a staną się podstawą pracy twórczej, kreatywnej, refleksyjnej. Wśród badanych znalazła się również grupa – 4,81% - która uznała, że na studia o specjalności nauczycielskiej powinni dostawać się najlepsi, po zdaniu egzaminów wstępnych. Ich zdaniem selekcja do zawodu nauczyciela jest czynnikiem eliminującym lęki i obawy szczególnie tych, którzy nigdy do pracy w tym zawodzie trafić nie powinni.

Zatem, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań, szczególnie wzmocnienia wymagają wiedza, umiejętności i postawy składające się na: kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne, osobiste, współdziałania i pragmatyczne, a także kreatywno-krytyczne, umożliwiające podejmowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w duchu innowacyjności i niestandardowości, pozwalające łamać stereotypy i rutynę w działaniu w zmieniającej się szkolnej codzienności

Zakończenie

Mimo wielu korzystnych zmian we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli, nadal rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, współdziałania, interpretacyjnych czy kreatywno-krytycznych jest marginalizowane nie tylko

w teorii, ale przede wszystkim w praktyce. Kandydat na nauczyciela, z powodu braku systematycznego i ciągłego kontaktu ze szkolną rzeczywistością (jedynie czas praktyk, który uważają studenci za źle zorganizowany), nie jest w stanie przygotować się rzetelnie, dogłębnie do pracy w zawodzie, a także nabywać i rozwijać swoje kompetencje w realnej szkolnej rzeczywistości.

Z perspektywy prowadzonych badań ważne było to, że przyszli nauczyciele uświadomili sobie, co stanowi źródło obaw i lęków – być może pozwoli im to w procesie doskonalenia zawodowego pokonać je. Jednakże tak naprawdę, nie powinny się one pojawiać u osób po 5-letnim cyklu kształcenia zawodowego, tym bardziej, że wskazane przez badanych lęki i obawy dotyczą podstawowych umiejętności jak np. komunikowanie, współpraca, czy dyscyplinowanie uczniów. Być może świadomość braków w podstawowych umiejętnościach zmotywuje ich do rzetelnej pracy nad nimi, dzięki czemu unikną typowego zsocjalizowania do zawodu, wtłoczenia w ramy identyczności, bezrefleksyjności czy wypalenia zawodowego, które obserwowane jest u nauczycieli z kilkuletnim stażem zawodowym (zob. Łukasik 2017) oraz bierności i niemocy wobec nowych doświadczeń zawodowych pojawiających się w zmieniającej się szkole.

Jakość pracy nauczycieli zależy od trzech czynników: „zdobytej na studiach wiedzy teoretycznej i przygotowania praktycznego oraz uzyskanego w czasie pracy nauczycielskiej doświadczenia praktycznego” (Frejman, Frejman, 2008, s. 143). Aby doświadczenie praktyczne w czasie pracy prowadziło nauczycieli do rozwoju, satysfakcji i spełnienia, należy udoskonalić proces ich kształcenia zawodowego, wykorzystując chociażby propozycje dane przez badanych studentów. I tak w zakresie formy: prowadzenie zjęć warsztatowych; superwizja; indywidualne praktyki u nauczycieli-mistrzów od pierwszego roku studiów. W zakresie treści: twórczość, krytycyzm, interpretacja nad od-twórczością; autodiagnoza i praca nad sobą; komunikacja interpersonalna. Należy zadbać o łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką. Jednakże, nie może być tak, że praktyka służy głównie stosowaniu teorii, nie ma zaś „miejsca na praktykę jako źródło wiedzy oraz aktywne tworzenie osobistej wiedzy pedagogicznej przez studentów, czyli zbliżenie edukacji nauczycieli do nauczycielskiej pracy zawodowej” (Dylak, 2007, s. 51). Wówczas bowiem nauczyciele będą pozbawieni refleksyjności, krytycyzmu, kreatywności i otwartości na zmianę.

Abstrakt: W prezentowanym artykule odniesiono się do kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela. Bazując na podstawowych kompetencjach niezbędnych do pracy

nauczyciela w zmieniającej się szkole wskazano najsłabsze obszary, które są źródłem lęków i niepokoju studentów kończących studia nauczycielskie. Źródła lęków, a także propozycje zmiany w kształceniu do zawodu nauczyciela opracowano na podstawie badań przeprowadzonych wśród 187 kandydatek do pracy w zawodzie nauczyciela (edukacja wczesnoszkolna) studiujących na uczelniach w Małopolsce.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, kształcenie nauczycieli

Abstract: The article relates to the issue of training candidates for the teacher profession. By referencing to the core of the competencies required for the teacher's work in a changing school, the weakest areas, which are the source of the fear and anxiety of students completing teacher education, were identified. The sources of fears, as well as proposals for changes in education to the teaching profession, were compiled on the basis of research conducted among 187 candidates of the profession of teacher studying at universities in Małopolska (Lesser Poland Voivodeship).

Keywords: teacher, competencies, teacher training

Literatura przedmiotu

- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa: WSiP.
- Dylak, S. (2007). *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. t. 3, (s. 43–64). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frejman, M., Frejman, S. D. (2008). *O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli*. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym* (s. 143–150). Kraków: Impuls.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyki-przestrzeń rowoju*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Kwiatkowska, H. (2006). *Kształcenie nauczycieli w 16 lat po przemianach formacyjnych – czy inspiracją do radykalnego namysłu nad profesją nauczycielską*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*, (s. 39–49). Radom-Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji.

- Łukasik, J. M. (2016). Education teachers through critical events. *Society, Integration, Education: proceedings of the International Scientific Conference*, II, 154–162.
- Łukasik, J. (2010). *Luki w kształceniu nauczycieli*. W: . W. Kremien, T. Lewowoicki, S. Sysojewa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*, (s. 329–340). Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Łukasik, J. M. (2012). *Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli-umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu*. W: W. Jakubaszek, D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, (s. 82–98). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łukasik, J. M. (2017). *Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia. Implikacje do edukacji nauczycieli*. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, (s. 288–308). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Madalińska-Michalak, J., Niemi, H., Chong, S. (2012). *Trends and Themes in Teacher Education. Research, Policy and Practice*. W: J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (red.), *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, (s. 9-23). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Impuls.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne*, Kraków: Impuls.
- Tucholska, K. (2007). *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Unchast, Z., Tucholska, K. (2003). Kompetencje temporalne – metoda pomiaru. *Roczniki Psychologiczne*, 6, 131–150.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 15.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 29.11.2017 r.