

до свого професійного типу і у майбутньому прагнуть до реалізації професійного потенціалу. Стосовно мотивації навчання вимальовується досить позитивна картина. Однак, існує відсоток студентів, що мотивовані на отримання диплому, або не мотивовані до отримання другої спеціальності, що вимагає пошуку психолого-педагогічних заходів щодо зрушення їхньої мотивації на більш позитивну.

Враховуючи виникнення проблем професійного самовизначення студентів, доцільним буде проведення спеціальних консультацій з питань обрання професії, у разі потреби створюється програма за якою проводяться профорієнтаційні заходи, що допомагають у вирішенні проблем самовизначення. Досить дієвими та цікавими для студентів є профорієнтаційні ігри, участь у соціально-психологічному тренінгу. Завдяки такій формі проведені заходи будуть більш ефективними і дозволять вдосконалити процес професійного самовизначення студентів.

Список використаних джерел

1. Вікова психологія. Навч. посіб / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. – Київ: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Грабчак О. В. Формування професійних домагань старшокласників у процесі профорієнтаційної роботи : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Грабчак; В-во. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 20 с.
4. Гріньова О. М. Особливості професійного самовизначення майбутніх учителів подвійних спеціальностей з додатковою спеціалізацією “Практична психологія” / О. М. Гріньова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. - №15 (39). – С. 192-201.
5. Кучеренко Є.В. Професійне самовизначення особистості як динамічний процес / Є.В.Кучеренко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. XI – част. 2 – К. – 2009. – С. 223 – 233.
6. Мешко І. О. Професійне самовизначення майбутніх учителів у контексті становлення їх педагогічної позиції / І.О.Мешко // Вісник психології і педагогіки –2010. – №8. – С. 5 – 6.

Zdzisława Załona

O dobrą jakość kształcenia przyszłych nauczycieli

Анотація. Проблематика якості підготовки майбутніх педагогів в сучасному світі належить до пріоритетних питань педпсихології. Державні рамки кваліфікації і стандарти підготовки вчителів належать до конкретних вимог, а доповнене описом ефектів освіти необхідних для виконання професійної ролі педагогів є

гарантом набуття компетенції і педагогічних кваліфікацій. В статті автор піднімає тему теоретичних знань в каноні підготовки педагогів. Демонструє вибіркові результати діагностичних досліджень, проведених на третьому курсі навчання I ступеня серед 102 осіб – студенток педагогічних спеціальностей – представляє їх думки з теми теоретичних педагогічних знань.

Ключові слова: підготовка педагогів, теоретичні педагогічні знання, педагогічна практика.

Здислава Заслона. О высоком качестве подготовки будущих учителей.

Аннотация. Проблематика качества подготовки будущих педагогов в современном мире относится к приоритетным вопросам педупологии. Государственные Рамки Квалификации и Стандарты подготовки учителей относятся к конкретным требованиям, а дополненное описанием эффектов образования необходимых к выполнению профессиональной роли педагога являются гарантом приобретения компетенции и педагогических кваліфікацій. В статье автор затрагивает тему теоретических знаний в каноне подготовки педагогов. Демонстрирует выборочные результаты диагностических исследований проведенных на третьем курсе образования I ступени среди 102 лиц – студенток педагогических специальностей – представляет их мнения на тему теоретических педагогических знаний.

Ключевые слова: подготовка педагогов, теоретические педагогические знания, педагогическая практика.

Summary: The issue concerning the quality of training the future teachers is a priority in pedeutology problems nowadays. National Qualification Frameworks and Training Teachers Standards refer to specific requirements and, if complemented with the description of training results – essential for working as a teacher – are a guarantee for acquiring pedagogical competences and qualifications. In the article, the author deals with the subject-matter of theoretical knowledge in the training norms of training the teachers. She presents fragmentary results of diagnostic research which was carried out among 102 people at the third year of 1st stage studies (i.e. female students of a teaching specialisation). She presents their opinions on theoretical pedagogical knowledge.

Keywords: training the teachers, theoretical pedagogical knowledge, pedagogical apprenticeship.

Wstęp

Nowe wyzwania wieku XXI, nieustanna zmienność warunków życia i szybkie tempo przemian w każdej dziedzinie, wymagają spojrzenia na zadania stojące przed edukacją w nowej perspektywie. Edukacja nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie wiedzy i gospodarce opartej na wiedzy, dlatego od lat toczą się naukowe dyskursy, w jaki sposób systemy edukacji wspomagają państwa w osiągnięciu jego potencjału. Zazwyczaj dyskusje naukowców, praktyków, urzędników i władz odpowiedzialnych za system oświaty sprowadzają się do następującej konkluzji: podstawą dobrych zmian jest efektywne uczenie. Ten aspekt zagadnienia związany jest ściśle z kwalifikacjami nauczycieli, ponieważ sukces edukacyjny jest sprzężony z

procesem ich kształcenia. Odpowiednie przygotowanie teoretyczne i praktyczne jest gwarantem świadomego oraz odpowiedniego funkcjonowania w roli zawodowej nauczyciela, który inspiruje i organizuje proces edukacyjny, zapewniając uczniom przestrzeń do aktywności edukacyjnej oraz optymalnego uczenia się.

Współczesny nauczyciel, zgodnie z wyzwaniem społecznymi i oczekiwaniami władz oświatowych, w procesie szkolnej edukacji powinien pełnić różnorodne funkcje, tj. organizatora, kierownika, diagnostyka, osoby nauczającej, motywatora, obserwatora, doradcy, recenzenta (Hurlo, 2006, s. 473). Zadowalające ich wypełnianie jest możliwe wtedy, gdy nauczyciel potrafi kierować swoim rozwojem, posiada wiedzę i kompetencje, które zdobywał w okresie studiów, ale także jest wdrożony do samokształcenia, permanentnej dbałości o lepszą jakość osiągnięć swoich uczniów i refleksyjnego doskonalenia samego siebie.

Warto dodać, że zawód nauczyciela należy dziś do profesji, w których trzeba się systematycznie doskonalić, poszukiwać nowych rozwiązań, kreatywnie myśleć i działać, a także implementować do praktyki edukacyjnej nowatorskie pomysły. Wynika z tego jednoznaczny wniosek, że współczesny nauczyciel powinien być dbającym o zawodowy i osobisty rozwój profesjonalistą.

Opis efektów kształcenia przyszłych nauczycieli

W myśli pedagogicznej dotyczącej problematyki kształcenia nauczycieli prezentowane są różne koncepcje i tendencje, które obrazują, że to złożone zagadnienie jest przedmiotem nieustannych dyskusji oraz badań pedeutologicznych (Szepmpruch, 2013, s. 48). Należy podkreślić, że systematyczny wzrost poziomu wykształcenia polskich nauczycieli jest faktem bezsprzecznym, co potwierdzają dane procentowe – w 2010 roku 97% nauczycieli miało wykształcenie wyższe, podczas gdy jeszcze w 1992 roku wskaźnik ten wynosił 58% (*Społeczeństwo...*, 2011, s. 13). Nie dziwi więc, że troska o nową, lepszą jakość kształcenia przyszłych nauczycieli jest wiodącym tematem we współczesnej pedeutologii. Jest to uzasadnione stanowisko, ponieważ model kształcenia pedagogów usytuowany jest w rozmaitych obszarach i wynika z wiedzy pedeutologicznej, praktycznych doświadczeń, systemu edukacji, planów polityki oświatowej państwa, a także oczekiwań społecznych wobec szkoły i nauczycieli (Szepmpruch, 2000, s. 127).

Naprzeciw tym wyzwaniom wychodzą konkretne zapisy ujęte w Krajowych Ramach Kwalifikacji i Standardach kształcenia nauczycieli. Z tych ważnych dla kształcenia akademickiego dokumentów wynikają przesłanki do projektowania planów oraz układania programów kształcenia w szkołach wyższych, które posiadają uprawnienia do prowadzenia kierunków i specjalności nauczycielskich. Dopełnieniem wymogów zawartych w Krajowych Ramach Kwalifikacji jest opis efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów. Dokumenty te, obejmujące konkretne deskryptory kwalifikacji, w praktyce poświadczają osiągnięcie konkretnej wiedzy, umiejętności i ukształtowania postaw, które są podstawą funkcjonowania zawodowego, wypełniania roli nauczyciela i wynikających z niej zadań edukacyjnych na określonych szczeblach kształcenia szkolnego.

Efektom kształcenia nauczycieli mają być kwalifikacje i kompetencje przyszłych pedagogów. K. Żegnałek twierdzi, że kompetencje nabywane są w procesie edukacji

nauczyciela i są integralnym elementem jego zawodowych kwalifikacji (2008, s. 7). S. Dylak uważa z kolei, że mówiąc o kompetencjach nauczycielskich, należy rozumieć je jako wiedzę, umiejętności, postawy i wartości, które są niezbędne do realizacji celów szkolnego nauczania oraz wychowania. Autor ten przyjmuje, że nauczyciel jest animatorem procesu edukacji, intelektualistą dokonującym samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów, twórcą osobistej wiedzy pedagogicznej oraz sprawcą pożądaných efektów kształcenia (Dylak, 1995).

Można zatem przyjąć, że realizacja „zadań edukacyjnych wymaga od nauczyciela gruntownej wiedzy i kultury naukowej” (Szempruch, 2013, s. 55), poświadczonej dyplomem uczelni wyższej i odpowiednim stopniem wykształcenia.

Wiedza teoretyczna w kanonie kształcenia nauczycieli

Rozumienie sensu tworzenia teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jej użyteczności oraz przydatności w praktyce edukacyjnej jest dla przyszłych nauczycieli ważnym i nadrzędnym celem, zaplanowanym w długofalowym procesie przygotowania do zawodu nauczycielskiego. S. Palka pisze, że na teoretyczną wiedzę pedagogiczną składa się dorobek nauk pedagogicznych w wymiarze historycznym, który powstawał w różnych krajach i systemach kulturowych. Uogólniona wiedza teoretyczna jest efektem świadomych poszukiwań badawczych naukowców, projektowanych i prowadzonych według określonych procedur metodologicznych w modelach badań ilościowych – charakterystycznych dla nauk empiryczno-analitycznych, a także jakościowych – wykorzystywanych w naukach humanistycznych (Palka, 2001, s. 14).

W kształceniu na poziomie wyższym ważne jest, by w ramach poszczególnych dyscyplin zapoznać się nie tylko z przyjętymi w nauce stwierdzeniami, ale również ze sposobem dochodzenia do nich (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2014, s. 270). Student powinien zatem przyswajać wiedzę – stwierdzenia udowodnione naukowo. Aby zrozumieć ewolucję myśli teoretycznej, konieczna jest jednak także znajomość problemów, hipotez i sposobów jej weryfikowania. Zajęcia teoretyczne na uczelniach wyższych zwykle związane są z poszerzaniem, pogłębianiem oraz ugruntowaniem wiedzy naukowej w układzie spójnego i logicznego systemu twierdzeń, ale nie może zabraknąć również jej interpretowania oraz wyjaśniania. Sprzyja temu poznawanie źródeł wiedzy teoretycznej, odmiennych koncepcji, doktryn, prądów i kierunków, dywergencyjne myślenie w stawianiu hipotez oraz krytyczno-refleksyjne wyprowadzanie wniosków i uogólnień.

S. Palka twierdzi, że w kształceniu nauczycieli użyteczne są trzy rodzaje wiedzy. Pierwszy obejmuje wiedzę teoretyczną, naukową i obiektywną, które są fundamentalne w kształceniu akademickim, gdyż stanowią narzędzie opisu rzeczywistości, jej rozumienia

i wyjaśniania poprzez interpretację faktów, zjawisk oraz złożonych procesów z wielu dziedzin naukowego poznania. Wiedza o działaniu to drugi rodzaj wiedzy, istotny w przygotowaniu do zawodu przyszłego nauczyciela – obejmuje wiedzę praktyczną, metodyczną, która jest niezbędna do realizacji celów edukacyjnych na poszczególnych szczeblach szkolnego kształcenia, a jej podstawy mają źródło w wiedzy teoretycznej (naukowej), z której umiejętność korzystania przez nauczycieli to symptom ich profesjonalnego działania. Trzeci rodzaj wiedzy, równie ważny w kształceniu

nauczycieli, to wiedza metodologiczna, dzięki której nauczyciel jest przygotowany do działalności badawczej – do prowadzenia wycinkowych badań pedagogicznych (Palka, 2010, s. 18-19), dzięki którym zyskuje informację zwrotną o swojej pracy, o rzeczywistym obrazie samego siebie w ujęciu aksjologicznym oraz empirycznym z perspektywy różnych podmiotów edukacji.

Z przedstawionych rozważań jasno wynika, że wiedza teoretyczna stanowi obowiązujący kanon w treściach kształcenia w szkole wyższej zarówno z przedmiotów podstawowych, jak też kierunkowych w konkretnej dyscyplinie naukowej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 304), dlatego studiowanie opiera się na przyswajaniu i rozumieniu wiedzy teoretycznej, inspirującej do konkretnego myślenia oraz rozwijania postaw równoznacznych ze świadomym docenianiem wartości wiedzy i teorii pedagogicznej.

Metodologia badań własnych

Uznanie, że wiedza teoretyczna jest ważnym aspektem zawodowego przygotowania nauczycieli, gdyż pozwala wyjaśniać przyczyny zmian edukacyjnych, interpretować zjawiska wychowawcze w kontekście społeczno-kulturowym i analizować skutki oddziaływań pedagogicznych, było punktem wyjścia do projektowania wycinkowych badań diagnostycznych. Bezsprzeczny jest fakt, że na bazie wiedzy teoretycznej rozwijane są umiejętności i kształtowane postawy przyszłych nauczycieli, które sprzyjają dobrej jakości ich kompetencji, a w przyszłości refleksyjnemu funkcjonowaniu w zawodzie. Teoria naukowa może być inspiracją do przewartościowania sposobów myślenia, zmian osobowych i zachowań przyszłych nauczycieli, dlatego jej odbiorcy – studenci powinni w pełni świadomie z niej korzystać i racjonalnie odnosić ją do praktyki edukacyjnej w trakcie odbywanych objętych planem studiów zajęć z praktyki zawodowej.

Problematyka badawcza ujęta została w pytaniach dotyczących problemu głównego oraz wynikających z niego problemów szczegółowych. Problem główny zawarty został w następującym sformułowaniu: Jakie są opinie studentek III roku specjalności nauczycielskiej o korzystaniu z teoretycznej wiedzy pedagogicznej? Rozwinięcie tej problematyki stanowiły pytania dopełniające:

- Jak studentki III roku studiów nauczycielskich I stopnia rozumieją termin „teoretyczna wiedza pedagogiczna”?
- Czy w swojej opinii badane studentki posiadają wystarczający zasób wiedzy teoretycznej?
- Czy i jakie podają przykłady z praktyki pedagogicznej wykorzystywania wiedzy teoretycznej?

Materiał empiryczny został zebrany za pomocą metody sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem technik ankiety i wywiadu (indywidualnego oraz grupowego).

Badania były prowadzone w latach 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015, zawsze pod koniec III roku stacjonarnych studiów licencjackich na kierunku pedagogika i dwóch specjalnościach: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna oraz wychowanie przedszkolne z terapią pedagogiczną. Łącznie wzięły w nich udział 102 osoby. W badanej grupie były same kobiety, co jest charakterystycznym zjawiskiem w pracy nauczycielskiej z dziećmi młodszymi.

Analiza wyników badań własnych

Wyniki badań zostały przedstawione zgodnie z pytaniami problematyki badawczej.

a) Rozumienie terminu „teoretyczna wiedza pedagogiczna” przez studentki III roku nauczycielskich studiów licencjackich

Rozumienie podstawowych dla danej dyscypliny naukowej terminologii, ich powiązań w sieci pojęciowej oraz umiejętność używania do opisu i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych jest podstawowym wymogiem pedagogicznych studiów wyższych. Z tego też względu z punktu widzenia prowadzonych badań wydawało się zasadne zebrać, uporządkować i zestawić zbiorczo wypowiedzi studentek dotyczące rozumienia przez nie wiedzy teoretycznej z pedagogiki.

Tabela 1

Rozumienie przez studentki terminu „teoretyczna wiedza pedagogiczna” (N=102)

Lp	Kategorie odpowiedzi	Liczba	%
1.	Teoria pedagogiczna/naukowa	32	28,3
2.	Wynik badań nad edukacją	30	26,6
3.	To, co wiem na dany temat	26	23,0
4.	Wiadomości z danej dziedziny	14	12,4
5.	Zbiór naukowych poglądów różnych autorów	11	9,7
RAZEM		113	100

Źródło: Badania własne (procenty liczone są od liczby odpowiedzi)

Analizując zebrany materiał ilościowy, warto zwrócić uwagę, że 11 osób (10,8%) spośród 102 badanych podało po dwie odpowiedzi, które dały się zaklasyfikować do różnych kategorii ujętych w tabeli 1. Sformułowania studentek były lakoniczne i w zasadzie jednozdaniowe. Za najbardziej trafne należy uznać określenie teoretycznej wiedzy pedagogicznej jako teorii naukowej, będącej zbiorem poglądów różnych autorów i zaznaczenie, że teoria powstaje w wyniku badań nad edukacją. Łącznie takich odpowiedzi było 73, co stanowi 54,6% otrzymanych odpowiedzi. Uznanie teoretycznej wiedzy za wiadomości z dziedziny pedagogiki jest nie tylko nieprecyzyjne, ale trudno je uznać za poprawne, gdyż wiadomości nie tworzą spójnej i logicznej struktury wiedzy teoretycznej. Określenie przytoczone przez 23% studentek identyfikujących teoretyczną wiedzę pedagogiczną w kategoriach ich osobistej wiedzy nie jest właściwe, ponieważ ich wiedza może pochodzić z rozmaitych doświadczeń, dlatego w tym przypadku bardziej można mówić o wiedzy potocznej niż naukowej.

b) Opinie studentek o zasobie swojej wiedzy teoretycznej z pedagogiki

Rozwijanie postaw krytycznych i wdrażanie do samooceny przyszłego nauczyciela jest cennym doświadczeniem w procesie studiowania. Chcąc bowiem obiektywnie oceniać innych, trzeba minimalizować swój subiektywizm i umieć z dystansem patrzeć także na siebie. Świadomość swoich braków może pobudzać motywację do pracy nad sobą i doskonalenia zawodowego. Opinie badanych studentek o zasobie swojej wiedzy teoretycznej zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Opinie studentek o zasobie swojej wiedzy teoretycznej (N=102)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba	%
1.	Mam wystarczający zasób wiedzy	23	22,5
2.	Mam braki z:		
a)	metodyk przedmiotowych	28	27,5
b)	psychologii rozwoju dziecka	19	18,6
c)	teoretycznych podstaw kształcenia	17	16,7
d)	teoretycznych podstaw wychowania	15	14,7
RAZEM		102	100

Źródło: Badania własne

Wszystkie badane studentki udzieliły odpowiedzi na to pytanie. 23 osoby (22,5%) uznały, że mają wystarczający zasób wiedzy teoretycznej, natomiast zdecydowanie większa grupa badanych studentek – 79 osób (77,5%) – uważa, iż ma braki z podstawowych przedmiotów kształcenia na studiach. Wyrażając opinie, studentki odnosiły stan swojej wiedzy teoretycznej do sytuacji edukacyjnych, w których utwierdzały się w przekonaniu, że mogą działać w oparciu o teorię poznaną na studiach lub też są bezradne wobec bieżących problemów zaistniałych w klasie szkolnej bądź grupie przedszkolnej. Taki sposób rozumowania respondentek pokazuje, że szukają one w wiedzy teoretycznej jednostkowych, szczegółowych rozwiązań i reguł postępowania, a także że naukową teorię pedagogiczną odnoszą przede wszystkim do użyteczności praktycznej, zapominając, iż teoretyczne modele naukowe są konstruktem idealnym i nie mają odzwierciedlenia w pojedynczych przypadkach, dlatego mądrze, z sensem i głęboką refleksją należy odczytywać ich uogólnione założenia. Niemniej jednak trzeba docenić fakt, że grupa studentek zauważająca własne braki wynikające z nieznamości teoretycznej wiedzy dokonała „wglądu w siebie” i wyszczególniła konkretne zakresy z poszczególnych przedmiotów kształcenia na studiach, w obszarze których odczuwa brak teoretycznej wiedzy. Najwięcej osób – 28 (27,5%) – uznało, że dostrzega niewystarczający zasób teoretycznej wiedzy z metodyk przedmiotowych (poszczególnych edukacji realizowanych w klasach początkowych w polskiej szkole podstawowej i metodyki wychowania przedszkolnego). Studentki z tej grupy podawały konkretne przykłady braku swojej wiedzy teoretycznej, na który zwracały im uwagę nauczycielki w trakcie odbywania praktyki zawodowej. Można zatem uznać, że w swoich wypowiedziach respondentki koncentrowały się na wiedzy praktycznej i użytecznej, dotyczącej działania pedagogicznego, która ma swoje źródło w podstawach naukowych. Z zagadnieniami typowo metodycznymi (braki z metodyk przedmiotowych lub odnoszących się do szczebla kształcenia) ściśle wiąże się zakres tematyczny dydaktyki ogólnej, która stanowi bazę do projektowania i realizowania zagadnień dydaktycznych. 15 studentek (14,7%) spośród badanych twierdzi, że ma braki właśnie z przedmiotu teoretyczne podstawy kształcenia. 17 osób (16,7%) odpowiedziało, że dostrzega u siebie niewystarczające podstawy teoretyczne z zakresu wychowania i oddziaływań wychowawczych. W tabeli 2 wyodrębniona została dodatkowo kategoria odpowiedzi dotycząca niezadawalającego

stanu wiedzy teoretycznej z psychologii rozwoju dziecka. Chociaż studentki pytane były wyłącznie o przedmioty pedagogiczne, to jednak 19 z nich (18,6%) odniosło się do psychologii jako nauki ściśle współpracującej z pedagogiką. Z całą stanowczością trzeba uznać, że braki w teoretycznej wiedzy z zakresu psychologii rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym dla przyszłego nauczyciela nie rokuja optymistycznie – jak bowiem będzie on dbał o wielostronny rozwój dziecka, jak stymulował i wspierał je w aktywności poznawczej, nie znając stadiów oraz faz rozwoju związanych z wiekiem.

c) Przykłady z praktyki pedagogicznej wykorzystywania przez studentki wiedzy teoretycznej

Z zebranych danych faktograficznych można wnosić, że nie łatwo jest rozumieć i dostrzegać związki teorii naukowej z pedagogicznym wymiarem praktyki edukacyjnej. Przyszłe nauczycielki zwracały uwagę, że „niestety istnieje słabe przełożenie wiedzy teoretycznej na pracę nauczyciela; poznając teorię, czytałam się zagadnień nieprzydatnych do pracy z małym dzieckiem; trudny język teorii, wieloznaczność terminów, obszerność treści w podręcznikach akademickich nie zachęcają do studiowania; nie znajduję w teorii konkretnych rozwiązań przydatnych w przedszkolu; występuje niespójność pomiędzy teorią a tym, czego uczymy się na przedmiotach praktycznych”. Pogląd taki wyraziło 56 osób (54,9 %), nie podając przy tym ani jednego przykładu, w którym występuje związek teoretycznej wiedzy pedagogicznej z jej użytecznym wymiarem. W ich wypowiedziach dostrzega się wręcz niechęć do wiedzy teoretycznej. Zjawisko to jest zastanawiające, gdyż odpowiedzi te, choć wydają się być jednoznaczne, to nie są spójne z wcześniejszymi deklaracjami 76 respondentek (74,5%), które twierdziły, że mają braki w zakresie wiedzy teoretycznej. Z tych danych ilościowych wynika wniosek, że tylko 20 osób (19,6%) ma świadomość niewystarczającego zasobu wiedzy naukowej i dostrzega jej wartość oraz przydatność w toku pracy nauczycielskiej. Pozostałe studentki – 46 osób (45,1%) – twierdzą, że taki związek istnieje i podają różne jego przykłady. Co prawda, respondentki wymieniają tylko po jednym, dość enigmatycznie opisanym przykładzie, ale warto je w tym miejscu przytoczyć. 19 (18,6%) przyszłych nauczycielek podaje przydatność wiedzy teoretycznej, dotyczącej: ogniw procesu nauczania, metod kształcenia, szkolnych i pozaszkolnych form zajęć, szkolnego oceniania, a 16 (15,7%) odnosi się do procesu wychowania, metod wychowania indywidualnego i grupowego, programu wychowawczego szkoły lub przedszkola, pedagogiki zabawy i znajomości zagadnienia gotowości szkolnej dziecka. 11 studentek (10,1%) wymienia inne obszary wiedzy teoretycznej: założenia pedagogiki emancypacyjnej, adaptacyjnej i personalistycznej; techniki Freineta; style kierowania klasą szkolną; współpraca z rodzicami; zasady opieki nad dzieckiem, zadania szkoły, motywacja do działania; czynniki wpływające na efektywność nauki szkolnej. Wymieniane zagadnienia stanowią dość wybiórczy wachlarz tematyczny, ale dotyczący różnych zakresów pracy nauczycielskiej. W tym miejscu nasuwa się wniosek, że studentki konkretnie wymieniają treści, z którymi najprawdopodobniej spotkały się w toku studiowania (dotyczyły tematyki wykładów bądź zajęć ćwiczeniowych), ale mają świadomość niepełnego oraz niewystarczającego ich opanowania, aby korzystać z podstaw teoretycznych w pracy edukacyjnej z dziećmi na poziomie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.

Konkludując, należy podkreślić, że opinie studentek studiów stacjonarnych I stopnia specjalności nauczycielskich o korzystaniu z teoretycznej wiedzy pedagogicznej nie są jednoznaczne i w efekcie nie napawają optymizmem. Trudno szukać odniesień do teorii naukowej w sytuacjach edukacyjnych, jeśli nie rozumie się w pełni, jak powstaje teoria, jakimi specyficznymi, charakterystycznymi terminami posługują się autorzy tekstów naukowych, czemu służy teoria, jak mądrze i z krytyczno-analitycznym oraz refleksyjnym podejściem odnosić się do wiedzy naukowej.

Wnioski

– W kształceniu przyszłych nauczycieli warto zastanowić się, co można zrobić, aby teoretyczna wiedza pedagogiczna była celowo oraz świadomie wykorzystywana przez nauczycieli w praktyce edukacyjnej i stawała się ważnym czynnikiem sprawczym ich oddziaływań oraz pozytywnych zmian w oświacie.

– Dbłość o częste analizowanie teorii naukowej i rozwijanie umiejętności wnikliwego oraz krytycznego rozumowania w oparciu o teorię i wskazywanie w niej podstaw do działalności praktycznej mogłoby wpływać na lepsze rozumienie sensu teoretycznej wiedzy pedagogicznej.

– Prawdopodobne wydaje się, że rozwijanie zainteresowań zawodowych przyszłych nauczycieli jest dobrą drogą do motywowania ich do pogłębiania wiedzy naukowej. Ukazywanie pracy nauczyciela w kategoriach zarówno „sztuki sztuk”, ale też technologii nauczania daje możliwość realnego odnoszenia się do wykonywania zawodu i podnoszenia świadomości konieczności wykorzystywania teorii naukowej w praktyce.

– Niewątpliwie istotnym obszarem, w którym studenci dostrzegają bezpośrednio związki teoretycznej wiedzy pedagogicznej z praktyką edukacyjną, jest angażowanie ich w prowadzenie badań naukowych. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest działalność studenckich kół naukowych, w których mają oni spore możliwości projektowania badań, realizacji i upowszechniania ich wyników na konferencjach krajowych oraz międzynarodowych, a także w publikacjach naukowych.

Bibliografia

1. Denek K. O lepszą dydaktykę akademicką // *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze* / A. Karpińska, W. Wróblewska (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014. – S. 23-44.

2. Dylak S. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.

3. Hejnicka-Bezwińska T. *Pedagogika ogólna*. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

4. Hurło L. Nauczyciel i jego doskonalenie zawodowe na początku XXI wieku // *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole* / M. Suświłło (red.). – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. – S. 471-477.

5. Majcher L. Czy studentom – przyszłym nauczycielom potrzeba jest teoria pedagogiczna // *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* / L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009. – S. 369-374.

6. Nowel S. Krajowe Ramy Kwalifikacji a kształcenie nauczycieli – próba analizy // *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze* / A. Karpińska, W. Wróblewska (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014. – S. 221-232.
7. Palka S. Teoretyczna wiedza pedagogiczna a praktyka szkolna // *Krakowskie Studia Małopolskie*, 2003. – Tom VII. – № 7. – S. 31-37.
8. Palka S. Teoretyczna wiedza pedagogiczna a przemiany praktyki oświatowej // *Ku lepszemu szkole. Wybór artykułów z „Hejnatu oświatowego” (1992-2001)*. – Kraków: Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 2001. – S. 14-21.
9. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. *Psychologia wychowawcza*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014. – Tom I. – S. 256-278.
10. Rutkowiak J. *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982.
11. Schulz R. Związek teorii pedagogicznej z praktyką oświatową // *Edukacja*, 1985. – № 4. – S. 32-46.
12. *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2010.
13. Szempruch J. *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*. – Rzeszów: Wydawnictwo WSP, 2000.
14. Szempruch J. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
15. Zaćłona Z. Związek teorii z praktyką pedagogiczną w kontekście paradygmatu edukacji inkluzyjnej // *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problem współczesnej edukacji* / T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska (red.). – Nowy Sącz: Wydawnictwo NOVA SANDEC, 2014. – S. 13-24.
16. Żegnałek K. Wstęp // *Kompetencje współczesnego nauczyciela* / K. Żegnałek (red.). – Warszawa: WSP TWP, 2008. – S. 7-9.

УДК 159.9

Ігнатченко С. П.

Причини неуспішності студентів та шляхи їх подолання

Анотація. У науковій статті розглянуті види неуспішності, чинники, що її спричиняють, роль мотивації, як фактора неуспішності. Запропоновано розв’язання проблеми забезпечення професійної мотивації. Висновки тестування студентів першого та п’ятого курсу природничого факультету, на мотивацію особистості.

Ключові слова: неуспішність, студент, мотивація, мотив.

Аннотация. В научной статье рассмотрены виды неуспеваемости, факторы, которые ее вызывают, роль мотивации, как фактора неуспеваемости. Предложено решение проблемы обеспечения профессиональной мотивации. Выводы тестирования студентов первого и пятого курса естественного факультета, на мотивацию личности.