

Agnieszka Koterwas

Akademia Pedagogiki Specjalnej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4541-5459>

Edyta Nowosielska

Akademia Pedagogiki Specjalnej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9344-3908>

Małgorzata Zambrowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5537-9220>

„Latająca Szkoła Praktyk” od tradycyjnego modelu praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się

ABSTRAKT: Tekst prezentuje założenia oraz pierwsze wyniki dwuletniego projektu „Latająca Szkoła Praktyk”, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Projekt ma charakter badawczo-aplikacyjny. Jego celem jest podwyższenie jakości praktyk nauczycielskich poprzez budowanie partnerstwa między uczelnią a placówkami oświatowymi. Zakłada realizację praktyk pedagogicznych, przez studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w celowo wybranych szkołach podstawowych w trybie ciągłym i pod opieką nauczycieli akademickich. Przyjętą metodą były partycypacyjne badania w działaniu (Kemmis i McTaggart, 2005). W artykule prezentujemy podjęte przez nas etapy postępowania badawczego. W centrum analizy znajduje się proces kształtowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej poprzez praktykę, interakcje z uczniami i nauczycielami oraz wspólne negocjowanie znaczeń w zespole praktyków prowadzące do tworzenia tzw. społeczności uczącej się (Smith et al., 2009).

SŁOWA KLUCZOWE: Praktyki nauczycielskie, badania w działaniu, wspólnota ucząca się, trialogiczne podejście do uczenia, partnerstwo szkoła–uczelnia

Kontakt:	Agnieszka Koterwas akoterwas@aps.edu.pl
	Edyta Nowosielska enowosielska@aps.edu.pl
	Małgorzata Zambrowska mzambrowska@aps.edu.pl
Jak cytować:	Koterwas, A., Nowosielska, E., Zambrowska, M. (2026). „Latająca Szkoła Praktyk” od tradycyjnego modelu praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 169–181. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.10
How to cite:	Koterwas, A., Nowosielska, E., Zambrowska, M. (2026). „Latająca Szkoła Praktyk” od tradycyjnego modelu praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 169–181. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.10

Tekst prezentuje część wyników badań prowadzonych w ramach dwuletniego projektu „Latająca Szkoła Praktyk”¹, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Projekt ma charakter badawczo-aplikacyjny. Jego celem jest podwyższenie jakości praktyk nauczycielskich poprzez budowanie partnerstwa między uczelnią a placówkami oświatowymi. Zakłada realizację praktyk pedagogicznych przez studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w celowo wybranych szkołach podstawowych w trybie ciągłym i pod opieką nauczycieli akademickich. Przyjętą metodą były partycypacyjne badania w działaniu (Kemmis i McTaggart, 2005). W artykule prezentujemy podjęte przez nas etapy postępowania badawczego. W centrum analizy znajduje się proces kształtowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej poprzez praktykę, interakcje z uczniami i nauczycielami oraz wspólne negocjowanie znaczeń w zespole praktyków poprzez tworzenie tzw. społeczności uczącej się (Smith et al., 2009).

WPROWADZENIE

Praktyki nauczycielskie stanowią istotny element budowania tożsamości zawodowej. Są pomostem, którym student wkracza w samodzielne pełnienie roli nauczyciela (Gołębiak i Zamorska, 2014; Żytko et al., 2018). Doświadczenia studentów zdobywane bezpośrednio w środowisku zawodowym oraz procesy interakcji i wspólnego negocjowania znaczeń w gronie innych profesjonalistów odgrywają szczególną rolę w kształtowaniu profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (Bałachowicz i Zbróg, 2021; Czerepaniak-Walczak, 2012; Zbróg, 2019). Ukazują potencjał praktyk nauczycielskich nie tylko jako formy przygotowania zawodowego, ale także jako przestrzeni rozwoju krytycznego myślenia, refleksji i samoświadomości pedagogicznej.

1 Praca naukowa dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II”, nr projektu **NdSII/SP/0510/2024/01**, kwota dofinansowania 999 856,00 zł, całkowita wartość projektu 999 856,00 zł.

Już w okresie międzywojennym zwracano uwagę na ich fundamentalną rolę w kształceniu przyszłych nauczycieli tworząc tak zwane „szkoły ćwiczeń”. Ich celem było praktyczne przygotowanie kandydatów na nauczycieli pod kierunkiem doświadczonych i starannie dobranych praktyków (por. Cierzniewska, 1997, s. 247–249). Prawne umocowanie tych szkół funkcjonowało aż do lat 90. XX wieku, a ich likwidacja była uzasadniana zbyt dużym obciążeniem kadrowym i finansowym dla systemu oświaty.

Obecnie formalne ramy praktyk nauczycielskich są uregulowane rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 1450). W dokumencie zapisano cele praktyk i sprecyzowano jaką wiedzę i umiejętności student powinien osiągnąć podczas ich realizacji. Szczegółowy przebieg praktyk na uczelniach określają stworzone na podstawie tego rozporządzenia regulaminy. Praktyki zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są zakorzenione w podejściu behawioralnym, w racjonalności technicznej (Czerepaniak-Walczak, 2012). W tym modelu student uczy się roli zawodowej w oparciu o wyuczone wzorce postępowania i gotowe do zastosowania instrukcje. W takim podejściu dominuje koncentracja na mierzalnych efektach praktyk, takich jak na przykład rejestr liczby zaobserwowanych i prowadzonych zajęć, czy szczegółowo opracowanych scenariuszy lekcji. Potwierdza to analiza dokumentów, które student ma sprawozdać swojemu opiekunowi (por. Nowicka, 2012, s. 90; Żytko et al., 2018, s. 93–100). „Podsumowanie działań praktykanta często stanowi ocena lub krótka, tworzona na podstawie gotowego schematu opinia nauczyciela – opiekuna praktyk na terenie placówki” (Żytko et al., 2018, s. 98). Zazwyczaj jest to jedyna informacja zwrotna na temat pracy studenta na praktykach. Wielu badaczy zwraca uwagę na nadmierną formalizację i biurokrację tego obszaru, gdzie rozrost procedur i formularzy administracyjnych przesłania ich rozwojowy i refleksyjny wymiar. Jak wskazują badania, „zbytne sformalizowanie procedur ich odbywania, zbiurokratyzowane zaliczanie tych działań studenckich, najczęściej poza merytorycznym i personalnym związkiem z odbywanymi w uczelni zajęciami” (Gołębniak i Krzychała, 2015). Taki mechanizm redukuje praktyki do rutynowego „odbycia”, zamiast stworzenia przestrzeni autentycznego uczenia się w działaniu i krytycznej refleksji. Obecny model nie odpowiada rzeczywistym potrzebom przygotowania studenta do złożonej pracy nauczycielskiej (Heintz, 2024; Morawska et al., 2012), naznaczonej dynamiką klasy, indywidualizacją nauczania i ciągłą refleksją nad praktyką (por. Czerepaniak-Walczak, 2012; Radzikowska, 2014, s. 171–173; Żytko et al., 2018, s. 105–106).

Badacze postulują odejście od behawioralnego modelu praktyk ku ujęciu konstruktywistycznemu, w którym centralne miejsce zajmują relacje mentor – student, triangulacja doświadczeń oraz ścisła integracja z zajęciami akademickimi (Czerepaniak-Walczak, 2012; Gołębniak, 2020; Sobieszczuk i Wojciechowska, 2015). W tym podejściu praktyka jest konstruowana jako środowisko uczenia się, w którym studenci z opiekunami obserwują oraz prowadzą zajęcia, uczestniczą w dys-

kusjach grupowych i otrzymują informację zwrotną, co sprzyja krytycznej refleksji nad „sobą jako nauczycielem”. Konstruktivistyczny model praktyk studenckich „cechuje koncentracja na procesie, niezależność, kreatywność, krytyczność, refleksyjność i elastyczność” (Nowicka, 2012, s. 92). Model ten znajduje odzwierciedlenie w uczelnianych projektach służących próbom tworzenia modelu praktyk, który lepiej odpowiadałby współczesnym wyzwaniom edukacji (Sajdak-Burska, 2019; Wójcik, 2014). „Kluczowe wydaje się wypracowanie takiego podejścia do kreowania czy opracowywania programu, które adekwatnie do przesunięć konceptualnych w szkolnym nauczaniu zredefiniuje relację teorii i praktyki w kształceniu profesjonalnym nauczycieli” (Gołębniak, 2020, s. 33).

Identyfikacja tego problemu stanowi punkt wyjścia do realizacji badania w działaniu, którego podjęliśmy się w ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” (Koterwas et al., 2025). Wybór tej strategii wynikał z potrzeby zrozumienia obserwowanej zmiany oraz aktywnego wpływania na jej kierunek i dynamikę. Badania w działaniu umożliwiają równoczesne prowadzenie procesu badawczego i doskonalenie praktyki, stanowią więc przestrzeń, w której teoria przenika do świadczenia uczestników. Podstawowe zasady tej metodologii: transformowanie praktyki, spiralny cykl samorefleksji, partycypacja i współpraca oraz generowanie wiedzy (Bogacz-Wojtanowska et al., 2019) wyznaczały ramy naszego działania, którego celem było wypracowanie rozwiązań służących podwyższeniu jakości praktyk nauczycielskich w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Badania w działaniu prowadzone w szkołach zazwyczaj skupione są wokół nauczycieli (Dylak, 1996; Nowak-Łojewska, 2021) i powstają z myślą o poprawie jakości ich pracy. My jednak skupiliśmy się na studentach, ich refleksjach i tworzeniu profesjonalnej wiedzy na etapie granicznym – pomiędzy byciem uczniem a nauczycielem. To studenci byli aktywnymi uczestnikami badań w działaniu na każdym ich etapie, począwszy od identyfikacji problemu, a skończywszy na ewaluacji wdrożonych zmian.

Tekst stanowi opis projektowania i wdrożenia modelu praktyk w ramach badania w działaniu, w którym położono akcent na wyrastające z teorii społeczno-kulturowej podejście dialogiczno-partycypacyjne (Gołębniak, 2020) i „wspólnotę uczącą się” (Filipiak, 2019; Smith et al., 2009). Opis ten przyjmujący formę narracji wyznaczony jest przez etapy realizacji badania w działaniu nakreślone przez Stephena Kemmisa i Robina McTaggarta (2005), takie jak: planowanie, działanie, obserwacja i refleksja.

PLANOWANIE: IDENTYFIKACJA PROBLEMU ZWIĄZANEGO Z JAKOŚCIĄ PRAKTYK NAUCZYCIELSKICH I ZAPROJEKTOWANIE ZMIAN

Jako grupa badaczek Katedry Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej zwracałyśmy uwagę na zjawisko naszej marginalnej roli jako opiekunek praktyk studenckich. Wieloletnie doświadczenia w pełnieniu tej funkcji wykazały, że sprostowała się ona często do formalnego nadzoru, obejmującego jedynie rozmowę ze studentami po odbytych przez nich praktykach oraz akceptację przygotowa-

nej dokumentacji. Nasze wątpliwości budziła nie tylko formuła praktyk, ale również dobór placówek – studenci wielokrotnie sygnalizowali nam trudności w tym obszarze.

W takim ujęciu relacja między uczelnią a szkołą miała głównie charakter administracyjny, a sam potencjał praktyk jako przestrzeni uczenia się studentów i nauczycieli pozostawał w dużej mierze niewykorzystany. Nie zawsze istniały możliwości aktywnego zaangażowania studentów w codzienne funkcjonowanie szkoły i refleksję nad praktyką pedagogiczną. Często nie mieli oni okazji, by stać się rzeczywistą częścią społeczności szkolnej. Studenci zwracali uwagę na trudność w znalezieniu swojej roli w środowisku szkolnym, ograniczone możliwości obserwowania sposobów pracy różnych nauczycieli oraz niewystarczające wsparcie w interpretowaniu doświadczeń z perspektywy teorii. Te spostrzeżenia stały się dla nas impulsem do poszukiwania rozwiązań, które umożliwiłyby tworzenie sieci współpracy między uczelnią a szkołą i wspólne uczenie się wszystkich zaangażowanych stron.

W efekcie rozpoczęliśmy projekt pod nazwą „Latająca Szkoła Praktyk”, którego głównym celem było budowanie partnerstwa na rzecz jakości edukacji pomiędzy Akademią Pedagogiki Specjalnej a wybranymi szkołami podstawowymi w Polsce. Współpraca ta wyrastająca z koncepcji „school-university partnership” jest warunkiem wysokiej jakości kształcenia nauczycieli (Burns et al., 2015; Day, 2008). Punktem wyjścia projektowanych działań była identyfikacja problemów i potrzeb studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w obszarze realizowanych przez nich praktyk nauczycielskich. Działaniem rozpoczynającym naszą projektową współpracę był warsztat otwarcia, podczas którego studenci podjęli refleksję na temat aktualnie obowiązującego na Akademii Pedagogiki Specjalnej modelu praktyk. Studenci zwrócili między innymi uwagę na brak rekomendowanych przez uczelnię szkół, a nawet konkretnych nauczycieli, których pracę warto obserwować podczas praktyk. Wybór szkół jest zazwyczaj przypadkowy i nie konsultowany z uczelnianym opiekunem praktyk. Studenci nie dostrzegają stosowania w wybranych przez siebie szkołach zalecanych przez prowadzących zajęcia na uczelni metod pracy czy komunikacji z uczniem. Istotną wadą obecnego modelu praktyk jest, w opinii studentów, brak w trakcie roku akademickiego czasu wolnego od zajęć dydaktycznych przeznaczonego na realizację praktyki ciągłej oraz brak przestrzeni na wspólny dialog – studentów i opiekuna z ramienia uczelni – o zaobserwowanych podczas praktyk zjawiskach.

Organizacja praktyk nauczycielskich przyjęta w projekcie „Latająca Szkoła Praktyk” opierała się na założeniach wynikających bezpośrednio z powyższych uwag studentów. Po pierwsze, praktyki miały się odbyć w celowo wybranych publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych na terenie Polski. Po drugie, praktyki miały być realizowane w trybie ciągłym, przez cały tydzień, w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych – we wrześniu – przed rozpoczęciem roku akademickiego oraz podczas przerwy zimowej. Po trzecie, studenci obserwowali zajęcia w diadach lub triadach oraz w towarzystwie nauczycieli akademickich,

którzy na bieżąco mogli omawiać ze studentami ich refleksje z obserwowanych zajęć w formule briefingu i debriefingu (Gołębniak, 2020, s. 38). Budowa „wspólnoty uczącej się” między celowo wybranymi szkołami a uczelnią obejmowała poza wizytami studentów, także warsztaty dla nauczycieli tych szkół prowadzone przez akademików oraz warsztaty dla studentów prowadzone przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

DZIAŁANIE: PRZEBIEG I FORMUŁA WDROŻONEGO MODELU PRAKTYK

Projekt realizowany był w latach 2024 – 2026. Pierwszym kluczowym etapem było nawiązanie współpracy z wybranymi szkołami podstawowymi na terenie Polski. Wśród kryteriów doboru szkół znalazły się: aktywna działalność dyrektorów czy założycieli szkoły promująca dobre praktyki podczas konferencji czy w publikacjach; wyróżniający się program nauczania; organizacja kształcenia realizowana w oparciu o założenia konstruktywizmu. Selekcja szkół była dla nas dużym wyzwaniem. To od niej zależał sukces całego przedsięwzięcia. O ile dwa pierwsze kryteria doboru szkół były możliwe do zastosowania z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora, to trzecie kryterium weryfikowane było dopiero w toku obserwacji zajęć i pracy dydaktycznej poszczególnych nauczycieli.

Przed ostatecznym wyborem szkół wielokrotnie kontaktowałyśmy się z daną placówką, odwiedzałyśmy ją, czy prowadziłyśmy rozmowy z dyrektorką. Nie miałyśmy jednak pewności, że nasi studenci będą mogli zaobserwować zajęcia, które będą inspirować ich do budowania własnego konstruktywistycznego warsztatu pracy i będą wzorcowym przykładem w jaki sposób realizować założenia teoretyczne poznane w murach naszej uczelni w codziennej praktyce szkolnej.

Zrealizowałyśmy łącznie 11 pięciodniowych wizyt w dziesięciu publicznych i niepublicznych szkołach w Polsce. We wrześniu 2024 roku i 2025 roku były to wizyty studyjne wyjazdowe, realizowane w czterech szkołach podstawowych poza Warszawą. Natomiast w ramach akademickiej przerwy zimowej odbyły się wizyty w sześciu szkołach podstawowych na terenie Warszawy. Uczestnikami projektu było łącznie 134 studentek i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Akademii Pedagogiki Specjalnej. Udział w projekcie był dobrowolny. Podczas wizyt w szkołach zadaniem studentów była obserwacja zajęć, rozmowy z nauczycielami i uczniami oraz uzupełnianie refleksyjnych dzienników praktykanta. Spośród uczestników projektu wyłoniono studentów chętnych do udziału w wywiadach fokusowych. W każdym wywiadzie brało udział od ośmiu do dziesięciu studentów. Wywiady prowadzone były bezpośrednio po odbyciu tygodniowych praktyk w ramach projektu i służyły wywołaniu refleksji związanej z tym doświadczeniem. Wszystkie wywiady zostały nagrane i transkrybowane. Ostatecznie zebrano materiał badawczy w postaci 134 dzienniczków praktyk wypełnionych przez studentów oraz osiem wywiadów fokusowych. Jedno z postawionych przez nas pytań badawczych brzmiało: Jakie korzyści wynikające z realizacji praktyk w ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” identyfikują studenci? Analiza

wypowiedzi studentów pozwoliła na wyłonienie takich kategorii, jak: czas realizacji praktyk, proces nauczania-uczenia się obserwowany w klasie, celowy dobór szkół w projekcie, odmienna forma dokumentacji z praktyk, inspiracje zawodowe oraz wspólnota ucząca się². W tym tekście zaprezentowana zostanie analiza wypowiedzi odnoszących się do doświadczeń studentów związanych z wspólnotą uczącą się. Po wyodrębnieniu tych wypowiedzi staraliśmy się je przeanalizować uwzględniając trzy wymiary trialogicznej praktyki uczenia się (indywidualny, relacyjny i kontekstualny) nakreślone przez Bogusławę Dorotę Gołębniak (2020).

OBSERWACJA: BUDOWA „WSPÓLNOTY UCZĄCEJ SIĘ”

W szkołach biorących udział w projekcie realizacja badań umożliwiła stworzenie warunków do uczenia się we „wspólnocie uczącej się” rozumianej jako grupa osób dzielących pasję do praktyki edukacyjnej i doskonalących swoje kompetencje poprzez regularne interakcje oraz zbiorowe uczenie się (Wenger-Trayner i Wenger-Trayner, 2015). Obserwacja tego procesu umożliwiła uchwycenie przemian zachodzących w sposobach współpracy, podejmowania refleksji i współodpowiedzialności za rozwój uczestników: studentów i nauczycieli. Studenci, czerpiąc bezpośrednio od nauczycieli szkolnych praktyczną wiedzę i doświadczenie pedagogiczne, znacząco rozwinęli swoje kompetencje badawcze i refleksję nad praktyką edukacyjną, podczas gdy nauczyciele szkolni i akademicy odnieśli korzyści z dwustronnej wymiany wiedzy i wspólnej refleksji. Taka praktyka wpisuje się w koncepcję „**wspólnoty uczącej się**” (learning community), rozwinętej przez Jane Lave i Étienne’a Wengera (1991). Ta perspektywa ukazuje uczenie się jako proces społeczny, a nie indywidualny, dokonujący się poprzez aktywny udział w dialogu, wspólnych praktykach i wymianie doświadczeń w eksploracji rzeczywistości edukacyjnej (Lave i Wenger, 1991; Senge, 1998). Ujęcie to pozwala spojrzeć na wprowadzoną zmianę nie tylko w kategoriach nowych rozwiązań dydaktycznych czy organizacyjnych, ale głównie jako na proces wspólnego uczenia się uczestników praktyk.

Systematyczne obserwacje zajęć, pogłębione dyskusje nad praktykami oraz wzajemne informacje zwrotne umożliwiły podejście trialogiczne. W odróżnieniu od monologicznego skupienia na indywidualnym konstruowaniu wiedzy studentów oraz dialogicznego osadzenia uczenia się w transformacji wspólnot praktyki, trialogika akcentuje jednocześnie wymiary indywidualne, relacyjne i kontekstualne uczenia się. Podejście to podkreśla rolę interakcji osób z kulturowymi artefaktami w uczeniu się i rozwoju, osadzonych w lokalnym i globalnym kontekście (Gołębniak, 2020). Edukacja jako działalność kulturowa akcentuje różnicowanie, progresywny dyskurs, kolektywność i nieustanne rekonstruowanie mikroproce-

2 Szerzej piszemy o tym w tekście: Koterwas, A., Nowosielska, E., i Zambrowska, M. (2025). „Flying school of teaching internships” – in search of an alternative model for implementation of teacher internship. W: M. Carmo (red.), *Education and New Developments. Proceedings* (t. 1, s. 74–78). inScience Press.

sów kultury przez nauczyciela i ucznia. Stawanie się nauczycielem oznacza dynamiczny, ciągły proces kształtowania własnej tożsamości zawodowej poprzez aktywną pracę z tzw. mikroprocesami kultury w edukacji (Gołębniak, 2007, 2020). Są to na przykład codzienne interakcje w klasie, rytuały lekcyjne czy wspólne negocjowanie znaczeń, podczas których uczniowie i nauczyciele współtworzą swoje tożsamości. W szkołach biorących udział w projekcie, do tych interakcji i rytuałów zostali włączeni także studenci.

Wypowiedzi uczestników projektu podczas wywiadów fokusowych pokazują, że poczucie wspólnoty redukowało stres związany z praktykami i zapewniało wsparcie emocjonalne: „*jesteśmy po prostu w tym razem i że jest tak wspierająco*” (FGI3), „*rozładowałyśmy ładunek emocjonalny [...] rano było łatwiej wstać i zacząć z czystą kartką*” (FGI5). Mentoring zapewniał także komfort psychiczny umożliwiający swobodną eksplorację: „*mieliśmy plecy w postaci naszych prowadzących [...] mogliśmy eksplorować, mając komfort psychiczny*” (FGI2). Ponadto, bezpośredni dialog z doświadczonymi opiekunami praktyk umożliwiał ścieranie perspektyw: „*super, że nasi opiekunowie byli w tym wszystkim z nami od a do z, że mogłam się wygadać [...] Mogłam porozmawiać z drugim człowiekiem, który ma ten fach w ręku [...] ścierać opinie z kimś doświadczonym, kto widział to samo z innej perspektywy*” (FGI1). Studenci w swoich wypowiedziach podkreślają, że współobecność nauczycieli akademickich w szkole była dla nich formą wsparcia emocjonalnego i merytorycznego, a wspólne omawianie sytuacji dydaktycznych czy trudności wychowawczych ukazywało nauczycielskie uczenie się jako współdzieloną trajektorię od nowicjusza do mistrza (Lave i Wenger, 1991), dając poczucie, że uczenie się nauczycielskiego zawodu nie jest tylko indywidualnym wyzwaniem. W świetle teorii wspólnoty uczącej się można więc stwierdzić, że taki model praktyk sprzyja internalizacji wartości współpracy, dialogu i refleksyjności, będących fundamentem profesjonalnej tożsamości nauczyciela (Wenger, 1998).

Opisany model praktyk nauczycielskich, osadzony w ramach wspólnoty uczącej się (Lave i Wenger, 1991), stanowi obiecującą strategię trialogiczną w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. Analiza wypowiedzi studentek i studentów ilustruje trzy wymiary trialogicznej praktyki uczenia się: indywidualny, relacyjny i kontekstualny (Gołębniak, 2020).

W wymiarze indywidualnym ujawniała się osobista refleksja studentów inicjowana w przestrzeni refleksji grupowej w ramach własnego przetwarzania doświadczeń i autorefleksji uruchamianej podczas wspólnych spotkań. Studenci omawiając korzyści wynikające z realizacji praktyk wspominali: „*dało mi to większą świadomość o mnie, jako też powiedzmy o tym przyszłym nauczycielu, jak ja reaguję na różne sytuacje, które się tam pojawiły*” (FGI5); „*u mnie to tak samo jest przeżywane, że to jest po prostu czas praktyk, czas przemyśleń, który się wydłuża, bo trwa, ale jest to taki czas typowy dla mnie, że bym mógł obserwować i zastanawiać się nad swoją przeszłością*” (FGI2).

Wymiar relacyjny obejmował wsparcie emocjonalne – praca w parach i grupie redukowała stres, budując poczucie „*jesteśmy w tym razem*” (FGI3) oraz poczu-

cie bezpieczeństwa, gdy studenci czuli się „chronieni” przez nauczycieli akademickich i grupę, co pozwalało na swobodną eksplorację bez lęku przed błędami: „*mieliśmy plecy w postaci naszych prowadzących*” (FGI2); „*mogłam się wygadać, co mi nie leży*” (FGI1) oraz mentoring – umożliwiający studentom negocjowanie znaczeń w bezpiecznej przestrzeni dialogu z mentorami: „*mogłam porozmawiać z drugim człowiekiem, który ma ten fach w ręku*” (FGI1).

Wymiar kontekstualny obejmował osadzenie doświadczeń studentów w kulturze klasy i szkoły, w praktyce nauczycielek-menterek: „*praktyki uczę, że nie zawsze właśnie pójdzie zgodnie z planem, pokazuję takie realia jak praca w szkole i to jest moim zdaniem bardzo istotne*” (FGI2). Studenci podkreślali przy tym znaczenie wrażliwości na kontekst klasy i potrzeby dzieci: „*ja bym zwrócił szczególną uwagę na adaptację na początku, żeby dzieci dobrze się czuły w towarzystwie moim, ale zarówno, jak i swoim wzajemnie... na wrażliwość emocjonalną tych dzieci, żeby ją rozwijać jak najbardziej*” (FGI2).

W odróżnieniu od tradycyjnych praktyk indywidualnych, te wymiary odzwierciedlają refleksyjną praktykę („*reflective practitioner*”) w pedagogice (Schön, 1983), czyli widzenia siebie jako nauczyciela zdolnego do krytycznego myślenia o własnej praktyce. To dzięki tym sytuacjom studenci mogli na bieżąco wymieniać spostrzeżenia, wnioski i planować kolejne kroki swoich pedagogicznych działań. Dialog oparty na partnerstwie budował poczucie bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania (Broadley et al., 2024). Taki model przesuwaa akcent od indywidualnego doświadczenia ku współdzielonej refleksji i współodpowiedzialności. Studenci doświadczają, że profesjonalna tożsamość nauczyciela kształtuje się w sieci znaczących interakcji z uczniami, rówieśnikami i mentorami, czyniąc szkołę autentyczną przestrzenią wspólnoty uczącej się (Heintz, 2024; Suphasri i Chinokul, 2021).

REFLEKSJA: TRIALOGICZNY CHARAKTER PRAKTYK

W opisanym projekcie praktyki nauczycielskie stają się czymś więcej niż obowiązkowym elementem programu kształcenia. Przyjmują formę wspólnego przedsięwzięcia edukacyjnego, w którym studenci, uczniowie, nauczyciele szkolni i akademicy współtworzą przestrzeń uczenia się. Studenci nie są jedynie obserwatorami gotowych rozwiązań pedagogicznych, lecz pełnoprawnymi uczestnikami wspólnoty, gdzie refleksja nabiera trialogicznego charakteru opartego na zasadniczej roli interakcji między osobami a kulturowymi artefaktami w mikro- i makrokontekście uczenia się (Gołębiński, 2020). Aby dogłębnie zrozumieć codzienne otoczenie ucznia, należy spojrzeć szerzej – na perspektywę szkoły jako całości. Obejmuje to analizę lokalnych realiów klasy i placówki w konfrontacji z globalnymi dylematami edukacji.

Opisywany projekt praktyk można traktować jako przykład przesunięcia akcentu: od indywidualnie przeżywanej praktyki, rozliczanej głównie w kategoriach formalnego zaliczenia, ku praktyce współdzielonej, w której kluczową rolę odgrywają wspólna refleksja, dialog i współodpowiedzialność za proces uczenia się.

Refleksja nie ogranicza się tu do sporadycznych podsumowań po zakończonej praktyce, lecz staje się procesem ciągłym, obejmuje zarówno refleksję „w” działaniu, jak i refleksję „nad” działaniem (Gołębniak, 2020; Nowak-Łojewska, 2021), kiedy studenci, pozostając w kontakcie z metodykami i rówieśnikami, na bieżąco modyfikują swoje decyzje i sposoby reagowania w klasie.

Podsumowując, analiza skutków wdrożenia zmiany odsłania, w jakim stopniu działania podejmowane przez studentów i nauczycieli sprzyjały tworzeniu warunków do wymiany doświadczeń, refleksyjnego namysłu i współodpowiedzialności za uczenie się. W tym sensie obserwowane efekty można interpretować jako przejawy kształtowania się wspólnoty uczącej się – dynamicznej, relacyjnej przestrzeni rozwoju, w której granice między uczącymi się a wspierającymi uczeniem stają się płynne.

CO DALEJ?

Partnerstwo między szkołami a Akademią Pedagogiki Specjalnej w ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” oparte jest na projektowaniu zmian przez uczelnię – akademików i studentów. Kolejnym krokiem w budowaniu partnerstwa może być zrównoważenie tych pozycji poprzez zwiększenie demokratyzacji relacji między szkołą a uczelnią, gdzie każdy partner jest równoprawnym podmiotem (Bernay et al., 2020). Dlatego w kolejnym cyklu badania w działaniu służącym projektowaniu modelu praktyk warto dołożyć głos dyrektorów i nauczycieli współpracujących szkół.

Mimo że wdrożony projekt nie stanowi nowatorskiej propozycji sposobu realizacji praktyk zawodowych – idea przygotowania przyszłych nauczycieli do pełnienia roli refleksyjnych praktyków w dialogu i współudziale środowiska akademickiego i uczelni wyższej jest realizowana w ramach wielu inicjatyw³ w Polsce i za granicą (np. modele *community of practice* w USA, *programy mentoringowe* w Finlandii, *projekty badawcze w działaniu* w polskich uczelniach, czy wyniki naszych badań). Nasze badania potwierdzają konieczność zmian w tym obszarze. Szeroka implementacja podobnych projektów w programach studiów nauczycielskich mogłaby znacząco podnieść jakość przygotowania do refleksyjnej praktyki zawodowej, znajdując odzwierciedlenie w pracy nauczycieli z klasami wczesnoszkolnymi i transformując szkoły w przestrzenie autentycznych społeczności refleksyjnych.

3 Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji, Uniwersytet Warszawski i Kolegium Nauczycielskie w Warszawie (2012–2014); Poprzez praktykę do profesjonalizmu – nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja, Dolnośląska Szkoła Wyższa (2011–2014); Przyjazna i bezpieczna szkoła, Uniwersytet Łódzki (2010–2014).

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz, J., & Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1(34)), 127–147. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8462>
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., & Jhagroo, J. (2020). Three models of effective school–university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 133–148. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3>
- Burns, R. W., Yendol-Hoppey, D., & Jacobs, J. (2015). High-quality teaching requires collaboration: How partnerships can create a true continuum of professional learning for educators. *The Educational Forum*, 79(1), 53–67. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.971990>
- Broadley, T., Martin, R., & Curtis, E. (2019). Rethinking professional experience through a learning community model: Toward a culture change. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00022>
- Bogacz-Wojtanowska, E., Jedynak, P., Wrona, S., & Pluszyńska, A. (2019). *Action research w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami. Korzyści, szanse, wyzwania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cierzniewska, R. (1997). Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 30, 243–251.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Ile „techné”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 15(3(59)), 7–22. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/210/195>
- Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dylak, S. (1996). Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji. *Rocznik Pedagogiczny*, 19, 35–60.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1(251)), 33–46.
- Gołębniak, B. D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 32–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.03>
- Gołębniak, B. D., & Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112. https://journals.pan.pl/Content/108167/PDF/Rocznik%20_Ped_2015_s_097_112.pdf
- Gołębniak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (Wyd. 3., s. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Koterwas, A., Krasuska-Betiuk, M., Nowosielska, E., Zambrowska, M., Kupiec, M., & Lewandowska, E. (2025). Latająca Szkoła Praktyk – zapowiedź projektu badawczo-wdrożeniowego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (5), 73–76. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5660>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Morawska, M., Latoch-Zielińska, M. & Krajka, J. (2012). Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 15(3(59)), 23–34. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/211>
- Nowak-Łojewska, A. (red.). (2021). *Action research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w” działaniu i „nad” działaniami autorskimi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Nowicka, M. (2012). Konstruktywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* (s. 81–102). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku
- Radzikowska, D. (2014). Rozwijanie refleksji pedagogicznej studentów podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu i w szkole w świetle doświadczeń z realizacji projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenia praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 165–176). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sajdak-Burska, A. (2019). Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku akademickiego kształcenia. Bariery i szanse. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 49–65. <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.04>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. M. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Dom Wydawniczy ABC.
- Smith, B., MacGregor, J., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2009). *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. Jossey-Bass.
- Sobieszczuk, M., & Wojciechowska, K. (2015). Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 51–60. <https://doi.org/10.34767/PP.2015.01.05>
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA*, 62(1), 236–264. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9>

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Wójcik, M. (2014). W poszukiwaniu modelu praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk). *Problemy Wczesnej Edukacji*, 25(2), 21–44. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/881>
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Żytko, M., Nowakowska, L., Sobierańska, D., & Szyller, A. (2018). *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia*. Wolters Kluwer.

THE “FLYING SCHOOL OF PRACTICE”: FROM A TRADITIONAL MODEL OF TEACHING PRACTICE TOWARD A LEARNING COMMUNITY

ABSTRACT: The paper presents the assumptions and preliminary results of the two-year project “The Flying School of Practice”, conducted at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw. The project combines research and application dimensions. Its aim is to enhance the quality of teacher training through the development of partnerships between the university and educational institutions. It involves the implementation of teaching practica for students—future early childhood education teachers—in purposefully selected primary schools, in a continuous mode and under the supervision of university-based mentors. The adopted research approach was participatory action research (Kemmis & McTaggart, 2005). The article discusses the stages of the research process undertaken. The analysis focuses on the development of professional pedagogical knowledge through practice, interaction with pupils and teachers, and the collaborative negotiation of meanings within a team of practitioners, thereby forming a learning community (Smith et al., 2009).

KEYWORDS: Teaching practice, action research, learning community, triological approach to learning, school–university partnership.