

DZIAŁANIE I UMIEJĘTNOŚCI PEDAGOGICZNE NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH

JANINA SZYMKAT

Kumulacja i rekonstrukcja doświadczenia praktycznego w procesie studiów pedagogicznych

Obowiązujące plany studiów poszczególnych form kształcenia na kierunku: nauczanie początkowe rozstrzygają o proporcji czasu i rodzaju praktyk pedagogicznych w toku studiów oraz ich rozmieszczeniu na poszczególnych latach.

Dotychczasowa zaś literatura pedagogiczna szeroko informuje o metodach, formach i organizacji praktycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli. Dysponujemy wielością opisów doświadczeń dydaktycznych różnych uczelni w zakresie realizacji praktyki pedagogicznej, osiągnięć i trudności w tym względzie. Brak jednak szerszych badań, które ukazywałyby prawidłowości dydaktyczne profesjonalnego kształcenia nauczycieli kierunku nauczania początkowego w szkole wyższej. Coraz częściej dydaktycy wskazują na narastające zjawisko załamania się profesjonalnej doktryny kształcenia specjalisty nauczania początkowego w zakresie:

1. zasobu jego wiedzy i umiejętności metodycznych,
2. wyposażenia w zespół niezbędnych cech do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szczebla początkowego,
3. jasności modelu osobowości i statusu społeczno-zawodowego specjalisty nauczyciela klas młodszych.

W obecnej sytuacji, po dokonanych w latach 70-ych i 80-ych reformach kształcenia nauczycieli klas I - III, pod-

stawowe pytanie dotyczy już nie liczby kształconych ani struktury kształcenia, ale tego, jakie ma być wykształcenie praktyczne nauczyciela dla pierwszego etapu edukacji szkolnej; chodzi tu o jasność, a właściwie jednoznaczność wymagań dotyczących przygotowania teoretycznego i pedagogicznego - w tym też praktycznego - absolwentów kierunku: nauczanie początkowe.

Rozstrzygnięcie tych kwestii wymaga pogłębionych studiów i badań nad procesem kształcenia w szkole wyższej i funkcjonowaniem zawodu specjalisty nauczyciela klas młodszych.

W swoim artykule ograniczę się do wskazania tylko trzech - wydaje się, że istotnych - problemów dydaktyki kształcenia nauczycieli specjalistów klas młodszych. Dotyczą one:

1. wyboru określonej koncepcji kształcenia praktycznego,
2. zachowania prawidłowej relacji pomiędzy kształceniem praktycznym a teorią pedagogiki wczesnoszkolnej,
3. potrzeby kumulacji i rekonstrukcji doświadczenia pedagogicznego w procesie studiów.

Z chwilą objęcia kształcenia specjalistów nauczania początkowego przez uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne wokół koncepcji kształcenia nauczycieli klas początkowych w szkołach wyższych narosło wiele nieporozumień, a w niektórych środowiskach uczelnianych wytworzył się klimat nie sprzyjający właściwej realizacji systemu praktyk pedagogicznych.

Fakt kształcenia nauczycieli w zakresie specjalizacji związanej z pierwszym szczeblem szkoły nie jest w pewnych środowiskach uczelnianych zbyt dobrze widziany. Z reguły warunki studiów na kierunku: nauczanie początkowe są mniej korzystne a kadra nauczycieli akademickich słabsza niż na innych kierunkach przedmiotowych; są jednak uczelnie, w których ten właśnie kierunek uzyskał należną sobie rangę i pozycję.

Koncepcja dydaktyczna realizacji programu praktyk pedagogicznych w poszczególnych uczelniach jest zróżnicowana, oscylując pomiędzy charakterem rozszerzonego kursu szkolnego a kształceniem akademickim.

Zwolennicy rozszerzonego kursu szkolnego praktyki przyjmują jako zasadę realizacji programu praktyki zorientowanie na potrzeby szkoły, polegające na przekazywaniu w układzie systematycznym określonych wzorów, modeli i umiejętności metodycznych, które w przyszłości będą reprodukowane w szkole. Przyjęcie takiej postawy dydaktycznej łączy się często z traktowaniem praktyki jako przysłowiowego "piętego koła u wozu"; widoczne to jest w powierzaniu jej osobom o niższych kwalifikacjach, braku starań o warsztat metodyczny dla kształcenia praktycznego w uczelni oraz w poziomie szkół ćwiczeń.

Z punktu widzenia funkcjonowania zawodowego nauczyciela w całym okresie działalności pedagogicznej najbardziej uzasadnione jest przyjęcie koncepcji realizacji praktyki pedagogicznej w kursie akademickim, nastawionym na wyposażenie studenta w system wiedzy teoretycznej związanej ze specjalizacją oraz możliwie najnowszej informacji naukowej stanowiącej usystematyzowaną strukturę pedagogiki wczesnoszkolnej. W kursie akademickim w realizacji praktyki pedagogicznej nauczyciel akademicki zmierza przede wszystkim do rozwijania myślenia teoretycznego, przyswajania przez studenta określonej dla specjalizacji wiedzy ogólnej i pedagogicznej, która odpowiednio przetworzona będzie świadomie wykorzystywana w praktyce.

Stosowanie koncepcji kursu akademickiego praktyki prowadzi do wykształcenia twórczego nauczyciela, krytycznego wobec własnych i innych poczynań, nauczyciela, który potrafi plastycznie skorzystać z wiadomości i umiejętności metodycznych wyniesionych ze studiów i będzie je w dalszym kształceniu doskonalił, takiego bowiem specjalisty oczekuje współczesna szkoła.

Kolejnym ważnym problemem realizacji praktyki na kierunku: nauczanie początkowe jest zachowanie właściwej proporcji teorii i praktyki. Chodzi o to, aby ustrzec się dominacji kształcenia głównie teoretycznego względnie praktyczystycznego; choć generalnie sprawę tę określają właściwe plany studiów, w istocie decydujące znaczenie ma podejście dydaktyczne nauczycieli praktyki, ich umiejętność powiązania teorii z praktyką.

Sens studiów wyższych polega na przyswojeniu określonej planem i programami wiedzy teoretycznej przy równoczesnym podwyższaniu poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego, samodzielności myślenia i elastyczności intelektualnej.

Sprawą nauczycieli akademickich również na naszym kierunku jest, aby praca studentów w czasie studiów koncentrowała się na poznaniu i stałym pogłębianiu merytorycznej i metodologicznej struktury wiedzy, związanej ze studiową specjalnością.

Studia na kierunku nauczanie początkowe należy uczynić szkołą naukowego myślenia, podejmowania twórczych inicjatyw myślowych, rozwiązywania na zajęciach z metodyki i praktyki pedagogicznej problematyki teoretycznej i praktycznego działania, przy pomocy metod naukowych i naukowo uzasadnionej wiedzy.

Tymczasem liczne obserwacje różnych form praktyki na kierunku: nauczanie początkowe wskazują na częstą nieznaną teorię, rażące braki w wiadomościach merytorycznych i pedagogicznych, nie liczenie się z ustalonymi prawami pedagogiki wczesnoszkolnej, nastawienie na ciasny praktycyzm. Niedostatek lub negacja teorii, a przecenianie praktyki czynią naszego absolwenta mało kompetentnym nauczycielem klas młodszych; w pracy jego pojawiają się różnego rodzaju trudności, działalność jest schematyczna, mało skuteczna, najwyżej mierne, wyniki nauczania. Dlatego powiedziałabym, że zasadniczy problem w realizacji praktyki w szkole wyższej sprowadza się do oparcia jej na systemie zwartej,

przejrzystej, aktualnej, operatywnej wiedzy, bowiem znajomość teorii jest warunkiem efektywnego działania. Sprawą zaś nauczycieli akademickich jest przekazywanie wiedzy tak, aby student dostrzegał jej sens, przydatność i umiał z niej skorzystać w działaniu.

Trzeci problem dydaktyczny w realizacji praktyki dotyczy potrzeby kumulacji i rekonstrukcji doświadczenia w toku odbywanych studiów.

Prowadząc przed laty badania nad selekcją i doborem kandydatów na studia ustalono następujące predykatory przydatności do zawodu:

- a) czynniki motywacyjne,
- b) sprawność umysłowa,
- c) osiągnięcia w nauce i na studiach,
- d) cechy osobowościowe.

W późniejszych badaniach w toku odbywania studiów najbardziej trwałym i znaczącym w przygotowaniu praktycznym okazało się wcześniej nabyte i rozwijane doświadczenie pedagogiczne studiujących (tj. wcześniejsza praca nauczycielska w szkole, na obozie, kolonii, w ZHP, prowadzenie lekcji, dawanie korepetycji, działalność w organizacji, prowadzenie małych form teatralnych itp). Studenci ci w praktyce pedagogicznej wyróżniali się dodatnio wśród ogółu studiujących, zaś następnie w pracy zawodowej osiągnęli wyższe ilościowo i jakościowo rezultaty.

W warunkach naszej uczelni 7 - 10 % przyjmowanych na studia na kierunek: nauczanie początkowe posiada już "jakieś doświadczenia pedagogiczne. Zadaniem nauczycieli praktyki pedagogicznej jest taka jej realizacja, aby studenci nie tylko poznali metodykę pracy swojej specjalności, lecz by praktyka realizowana w czasie studiów była bogata, oparta na wielu wariantach sytuacji i prowadziła do gromadzenia doświadczenia pedagogicznego.

Praktyka pedagogiczna przekształca się w doświadczenie tylko wówczas, gdy budzi refleksje, pozwala na lepsze rozu-

mienie zadań, prowadzi do stałego postępu w strategii rozwiązywania zadań zawodowych. Narastanie doświadczeń pedagogicznych w toku praktyki przebiega różnie u studentów, w zależności od wiedzy jaką dysponują, od ich struktury umysłu oraz od zdolności do modelowania działalności studentów ze strony nauczyciela akademickiego.

Stopniowo nabywane doświadczenie pedagogiczne pozwala studentom na stały postęp w poziomie rozwiązywania zadań zawodowych. U jednych jest to tylko kumulacja doświadczeń w pamięci, u innych natomiast złożony proces wiązania zdobytych doświadczeń w określone struktury umysłowe, które stanowią podstawę skutecznego działania; w tym sensie gromadzone doświadczenie prowadzi do wzbogacania umiejętności prowadzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Proces przyswajania doświadczenia i umiejętności korzystania z niego jest złożony, posiada ogromną ilość możliwości indywidualnego przetwarzania: od zapamiętania, lepszego zrozumienia podmiotu działań, dyskursywnego formowania prawidłowości dochodzenia do nowych zasad i wykrywania zobiektywizowanych prawidłowości postępowania - poprzez zmianę pojedynczych względnie całych zespołów zachowań i reakcji nauczyciela. W tym sensie można stwierdzić, że doświadczenie pedagogiczne nabywane na studiach uczy, chociaż nie wszystkich jednakowo. Z. Myślakowski tak pisze o roli doświadczenia w kształceniu pedagogicznym: "Jeżeli jednak ktoś umie korzystać z własnych doświadczeń, a ściśle mówiąc z praktyki wówczas zdobywa rzecz najcenniejszą - wiedzę - nie formalną i nie werbalną, lecz żywą i operatywną, zdobywa doświadczenie umysłowe [...] najwyższy rodzaj umiejętności intelektualnej"¹.

Uczenie się z własnego doświadczenia a także z doświadczenia innych wymaga wcześniejszego opanowania umiejętności obserwacji pedagogicznej a następnie samoobserwacji, umiejętności dokładnego dostrzegania procesów, zjawisk, sytuacji, faktów i ich skutków, trafnego uchwycenia zmian do

których prowadzą. Spostrzeganie elementów działania pedagogicznego wymaga bystrości, fachowości oceny, subtelności w interpretacji, rozumienia ich pedagogicznego sensu i znaczenia.

Wyuczenie kandydatów na nauczycieli umiejętności obserwacji pedagogicznej należy do najważniejszych zadań realizowanych podczas praktyki pedagogicznej.

W uczelni kształcącej nauczycieli jest to zadaniem wszystkich nauczycieli akademickich, a nie tylko osób prowadzących praktykę pedagogiczną, choć tych ostatnich w znacznie większym stopniu. Praktyka pedagogiczna nie może jednak prowadzić tylko do spostrzegania i rejestrowania faktów; jej zadanie polega na kumulacji doświadczenia i jego rekonstrukcji, co pozwoli studentom na dochodzenie do profesjonalnych umiejętności i świadomego wyboru metod działania pedagogicznego.

Droga nabywania doświadczenia pedagogicznego w toku praktyki jest złożona i długotrwała, a rozpoczyna się od fazy gromadzenia spostrzeżeń, które podlegają analizie, wartościowaniu i uogólnianiu, co prowadzi do drugiej fazy tzw. czynnej refleksji, która z kolei stanowi podstawę trzeciej, polegającej na rekonstrukcji doświadczenia.

W procesie realizacji praktyki pedagogicznej w całym toku studiów przygotowanie studentów do twórczego korzystania z doświadczenia obejmuje następujące etapy:

1. Powtarzanie jednostronnych doświadczeń.
2. Selekcjonowanie pierwotnych doświadczeń z wyborem bardziej korzystnych.
3. Przyswojenie wyselekcjonowanych doświadczeń w postaci posługiwania się określoną teorią, modelami, wzorami i umiejętnościami pedagogicznymi.
4. Ćwiczenia w opanowaniu biegłości posługiwania się uzasadnionymi i zaakceptowanymi doświadczeniami.
5. Organizowanie elementów posiadanych doświadczeń w struktury wyższego rzędu, których efektem może być perfekcjonizm i mistrzostwo zawodowe.

Prowadzone przez nas badania miały na celu poznanie poziomu (etapu) operowania doświadczeniem pedagogicznym przez absolwentów kierunku: nauczanie początkowe po zakończonym cyklu realizacji praktyki pedagogicznej.

Tabela 1

Poziom doświadczenia pedagogicznego
absolwentów kierunku: nauczanie początkowe

N = 107

Etapy przejawianych doświadczeń studentów V roku kier. N.P. st. dzienne				
powtarzanie doświadczenia	selekcjonowanie doświadczenia	posługiwanie się w doświadc. teorią	biegłość posług. się doświadczeniem	osiąganie mistrzostwa zawodowego
62	28	15	1	—
58%	26,5%	14,5%	0,9	—

- X x Badania przeprowadzono po 4-tygodniowej praktyce, a więc prawie po ukończonym cyklu przygotowania pedagogicznego.
- xx Badania dotyczyły umiejętności: 1) budowy lekcji, 2) prowadzenia ćwiczeń w czytaniu, 3) pracy z formą wypowiedzi pisemnej, 4) kierowania pracą domową ucznia, 5) kontrolowania wyników.
- xxx Stopień poprawności poszczególnych etapów ujęto w analizie szczegółowej.

Dane z badań prowadzą do następujących stwierdzeń:

1. W końcowym etapie studiów w przygotowaniu pedagogicznym studentów kierunku nauczanie początkowe występują trzy pierwsze etapy posługiwanie się doświadczeniem, tj. powtarzanie, selekcjonowanie i posługiwanie się poznaną teorią.

2. Nie osiągnięto w kształceniu etapu biegłości i mistrzostwa w posługiwaniu się doświadczeniem.

3. Zróżnicowanie wyników zależało głównie od intelektualno-motywacyjnych właściwości studiujących, w drugiej kolejności pozostawały w związku z poziomem dydaktycznym prowadzonej praktyki.

PRZYPISY

¹ Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961, s. 170.