

УДК 378.637:371.3

**ОБРАЗ СВІТУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ.
ДЕКІЛЬКА ЗАУВАЖЕНЬ ПРО СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Ганна Кендзерська

*Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині
вул. Гловацького, 17, 10-447 Ольштин, Польща*

Пошуки нових стратегій навчання майбутніх учителів – одне з найвагоміших завдань польської педевтології. З-поміж багатьох цікавих теорій навчання найбільшим визнанням є концепції будування педагогічної професійності шляхом дослідження джерел та умов особистого розвитку. Розглянуто використання розповідей для дослідження змісту особистих навчальних теорій кандидатів на вчителів. Наведено результати емпіричних досліджень використання розповідей студентів педагогіки у процесі конструювання програм і метод навчання. Доведено, що пізнання виховного образу світу кандидатів на вчителів є головною умовою ефективного навчання.

Ключові слова: образ світу, розповідь, навчання майбутніх учителів, особисті педагогічні теорії.

Навчання учителів перебуває у ділянці досліджень представників багатьох освітніх наук. Останніми роками, що зумовлено реформою шкільництва у Польщі, до цієї проблеми особливе зацікавлення.

Серед досліджень, пов'язаних з особливостями і зразками вчительської освіти, важливе місце посідають дослідження стратегії навчання вчителів. Аналіз літератури з цього питання засвідчує, що в польській педевтології поступово відходять від біхевіоральної концепції навчання вчителів, яка зосереджується на технологічно-інструментальному прошарку вчительських компетенцій, до концепції будови педагогічного професіоналізму шляхом “дослідження власної практики і знань педагогічних, а також критичного аналізу багатовимірного контексту, у якому відбувається навчання” [12]. Цей парадигматичний поворот створює простір для використання в освітній практиці нових стратегій навчання, метою яких є “сформулювання у майбутніх учителів компетенцій у сфері дослідження джерел і наслідків власних дій, а також їх суспільного контексту” [12, s. 41].

Ставили за мету спробувати описати застосування розповіді в навчанні майбутніх учителів. Сягання до джерел особистих освітніх досвідів студентів є не тільки досконалим уроком власного професіоналізму, а передусім умовою конструювання ефективних проектів навчання.

Образ світу кандидатів на вчителів (теоретичні усталення). Образ світу, за дефініцією А. Гурицької, – це “цілість нагромадженого знання організму про себе самого і світ, в якому він живе” [3]. Образ – це щось складніше, як просте відображення реальності або уява. Це суб’єктивна і динамічна репрезентація світу людини, яка містить загальний запис досвіду суб’єкта, вбудована в значеннєві межі існуючої культури. Образ світу, хоча індивідуальний і особистий за характером, з огляду на специфічні, унікальні досвіди індивіда має, однак, суспільне походження. “То, який у людей спосіб думання, залежне не тільки від самостійно здобутого знання, але також значною мірою від думок (авторитету), суспільної ідеології, від вимогань супроти індивіда, навіть від кількості та якості мовних категорій, які наявні у мові певної суспільності” [17, s. 208]. Норми і культурні вартості, які передають поколіннями у процесі первинної соціалізації, творять основу образу світу: “вказують на це невизначені межі думання про реальність, творять – часто в неусвідомлений спосіб – обрій думання про людину, визначають процедуру категоризування реальності” [17, s. 209]. Дійсні переконання, міркування, погляди, які творять межі поняття образу світу, присвоюємо безрефлексійно. Сприймаємо їх, як пише Т. Голувка, “з поведінки, звичаїв, з мовних категорій, кар, нагород, поговірок, коментарів, а не з поданих *explicite* інструкцій” [4, s. 94]. Отже, признаємо їм статус елементарних істин, яких, звичайно, не вербалізуємо, а які виявляються у мовчазних положеннях і у неприйнятті того, що не є з ними згідне.

На образ світу людини впливає чимало рівнів досвіду, які перетинаються і діють на різних рівнях організації – явному і прихованому, на різному ступені інтроспекції [див. 1].

Одним з важливих фрагментів особистого образу світу вчителя є його особиста освітня теорія. Учитель будує її, спираючись на особистий досвід первинної та вторинної соціалізації, яку охоплює у значеннєві межі існуючої культури. Означає це, що вчитель усе своє знання, здобуте у різних ролях (дитини, учня, вчителя, батька, члена релігійної групи тощо), а також знання, засвоєні з досвіду компетенційного тренінгу, “вписує” в готові конструкти понять, надає особистого колориту існуючим образам освітнього світу.

Культура подає вчителям готові моделі стандартних освітніх оповідань, сценарії шкільних історій, які, хоча й модифіковані конкретним досвідом, інструктують учителя про акцептовані й “перевірені” способи їх розв’язування [див. 9]. Кожна людина, кожний учитель знає чимало розповідей, які пояснюють заплутаність шкільного життя. До них звертаються, щоб пояснити свої рішення, невдачі, успіхи. Розповіді про батьків, які переносять на вчителів відповідальність за виховання дітей, про сучасну важку молодь, яка легковажно ставиться до усталеного шкільного порядку, про вчителів, які жертвують собою, про головну роль школи у

процесі розвитку особистості дитини, про об'єктивні, зовнішні бар'єри на шляху до самореалізації.

Поодинокий учитель не має надто великої довільності у будові власної професійної тотожності. Найявні освітні взірці є культурно продетерміновані. Кожний з цих взірців є немов інструкцією чи програмою конструювання особистої теорії в такий спосіб, щоб була вона зрозуміла, смислова і можлива для акцептації через інших учасників цієї ж культурної групи. Тому можна вважати, що, з одного боку, культура дає можливість учителеві на ідентифікацію у професійній ролі, на адекватне існування у професійній групі, вчить перевірених і ефективних стратегій справляння з освітньою реальністю, але, з іншого, коли бракує критики, вразливості й рефлексії, може стати гальмовим бар'єром або не сприяти особистому і професійному розвитку. З огляду на це особистий досвід кандидатів на вчителів, зумовлений культурними умовами, стає вагомим елементом навчання вчителів.

Реконструкція змісту і структури особистих освітніх теорій є важким процесом. Вимагає виявлення тих прошарків пізнавальної системи індивіда, які часто є неусвідомлювані, про існування яких людина не здогадується, а які часто перебувають у суперечності з раціональними переконаннями індивіда на тему "я" і світу, в якому він живе. Цей процес однак необхідний як з погляду розвитку професійної тотожності, так і з перспективи ефективності навчання вчителів. Без пізнання образу світу студентів з цілісним охопленням їхніх особистих досвідів і зінтеріоризованих культурних правил інтерпретаційних неможливе конструювання ефективних проектів навчання вчителів.

Образ світу студентів педагогіки (спроба емпіричних пошуків). Метою наших досліджень була спроба ідентифікації правил інтерпретаційних, які служать студентам для опису вибраних освітніх явищ, а також визначення, якою мірою індивідуальні досвіди студентів модифікують зміст їхнього образу світу. Вагомим з погляду практики навчання вчителів вважали також з'ясувати уявлення студентів про зміст особистих освітніх теорій. Уявлення це є важливим чинником адаптації програм навчання до потреб поодиноких типів, напрямків навчання конкретних студентських груп.

Вибір розповіді як методу дослідження впливав безпосередньо з предмета і мети дослідження. Генезис основної частини розповідного знання індивіда виводиться, як зазначає Й. Тшебінський, значною мірою з особистого досвіду, а особливо з досвіду реалізації власних інтенцій. Особистий досвід людини, його уява можуть бути розказаними. "Історія, коли була зінтерпретована важлива справа, дає можливість інтеграції справи з фактами віддаленими у часі й просторі, також з прогнозованими діями у майбутньому... історії ці є відносно близькі до структури реального діяння

індивіда, оскільки воно нею досвідчане” [18, s. 59]. Аналізуючи зміст, структуру історій, які розказували студенти, можемо відкривати складний світ значень і сенсів, які вони надають своєму одиничному освітньому досвідові, можемо також відкривати пізнавальні схеми, які визначають обрій їхнього думання і дії.

Розповідні дослідження обіймають так вільні висловлення досліджуваних у біографічному інтерв'ю, як і звіт з життя за “допомогою” відповідно дібраних технік. У проведених дослідженнях використовували техніку вільного висловлення із застосуванням поштовху розповідного [16]. Без огляду на відмінності прийнятих дослідницьких перспектив розповідні дослідження мають допомагати індивідам у розкритті глибших рівнів розуміння себе і світу, в якому живе людина, допомагати в простеженні у біографії індивіда процесу формулювання системи понять, які порядкують її минуле, теперішність і організують її майбутнє.

В академічному 2002/03 році в межах навчальних занять студенти 2-го курсу педагогіки Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині описали два найбільш вагомні в їхній біографії освітні досвіди, яких вони були героями в цілому періоді дотеперішнього навчання, починаючи від ясел-садка або садочка до теперішнього навчання. У розпорядженні розповідного імпульсу, який спонукає до реконструкції особистого досвіду, містилась інформація, щоб описувані події були в їхньому житті важливими, незважаючи на емоційне забарвлення, яке вони викликають. Реконструйовані досвіди не мали бути пов'язані лише з процесом навчання-самонавчання. Навчальний образ будуємо не лише через явну, але й приховану програму навчання. Шкільне життя учнів – це також багаж особистих переживань любові, приязні, успіхів, невдач тощо.

Унаслідок проведених дій одержали 226 письмових висловлень студентів, серед яких 99% у формі більш або менш розбудованої розповіді.

Опитувані студенти – це особи від 20 до 23 років, які здебільшого походять з малих містечок (43,3%) та сіл (34,5%) північно-східної Польщі. Це випускники різних типів шкіл середніх, зокрема загальноосвітніх (61,1%), або тих, які закінчили професійну школу і мають чітку спеціальність (38%). Характерний факт, що культурним середовищем їхньої первинної соціалізації в більшості були середовища, пов'язані з низькою або середньою освітою їхніх батьків (71,3%).

Перспективу аналізу змісту образу світу студентів визначали вирішені у проведених дослідженнях учителів [8] важливі з погляду навчального аналізу питання, пов'язані із ставленням опитуваних до освіти, влади, зовнішньо- і внутрішньосистемних зв'язків між людьми, самооцінки та декларативних життєвих планів.

Якісний аналіз змісту висловлень студентів засвідчує, що межі понять їхніх навчальних образів світу визначувані через трансмісійні навчальні ідеології. Шкільний світ, в якому, як зазначає одна з опитуваних, *“не було багато подій, які мали б великий вплив на мене та мою особистість або сильно запам’яталися в моїй пам’яті”*; у висловах багатьох студентів є місцем навчального процесу, де активність учня визначається одержанням якнайвищих оцінок. *“Мені сильно залежало на дуже добрій оцінці, яка була б запискою про звільнення з усного іспиту з предмета”*, *“Тим більше залежало мені на добрій оцінці, тому що мала я бути звільнена з усного екзамену”*; *“В мене завжди були дуже добрі оцінки, отож і в цій школі я теж хочу їх мати”*.

У школі, як зауважували опитувані студенти, учень домагається головної оцінок, а не знань, освіти. Високі оцінки на шкільному свідочстві є гарантом продовження періоду суспільної мораторії, а також, для багатьох, підвищенням соціального статусу шляхом продовження навчання на вищому рівні. Понад $\frac{3}{4}$ опитаних найважливішою виховною подією в їхньому житті вважають екзамен на атестат зрілості: *“Перша, найважливіша подія в часі навчання, яка зразу приходить мені на думку, – це атестат зрілості”*; *“Іспит на атестат зрілості є умовою, яка відчиняє двері для подальшого навчання, без нього я б була приречена на будь-яке навчання, яке б не мало значення для моєї майбутності або роботи”*; *“Я знав, що від тих декількох годин буде залежати все моє майбуття”*.

Знання для тих студентів не має вартості саме собою. Здобуття знання опитувані не поєднували з напруженою роботою, самостійністю думання чи радістю з інтелектуальних результатів. Буття в школі є частиною явного та вживаного навчального контракту, який лапідарно можна окреслити, що в школі вчитель є для того, щоб навчати, а учень для того, щоб бути навченим. Одна зі студенток так описує шкільну невдачу: *“Я була немов прокажена на мою вчительку за це, що не навчила мене писати письмових робіт, їх структури тощо. “Професорка”, щоб собі полегшити – вона повинна передати нам знання та всю інформацію – наказала нам самостійну роботу”*.

Напружене пізнавальне зусилля, про яке зазначають деякі студенти, найчастіше було результатом негативних емоцій та переляку (*“Підготовка до атестату зрілості, точніше, паніка, розлад, безодня, з якої виповзають, немов гади, питання, з чого складати, тож я нічого не вмію”*) або бажанням “довести” іншим, що не мають рації (переважно щодо одержаної з предмета оцінки). *“Їхні поверхові і кепкуючі слова в мою адресу дуже мене змобілізували до того, щоб довести їм, як сильно вони помиляються... Врейти-рейти я довела всім їм, як сильно вони помиляються... Покажу тій вчительці, що вмію”*.

Серед описаних студентами досвідів, пов'язаних з навчальним процесом, трапляються поодинокі описи їх участі в олімпіадах з предметів, краєпізнавальних екскурсіях, виїздах з метою навчання іноземної мови. Цікавий факт, що в описах тих подій переважають головно емоції, викликані зіткненням “я” та світу опитуваних з іншими людьми, вартостями, способами життя. *“З того дня районних елімінацій, в яких я переміг, пам'ятаю дивно від погоди, яка тоді була, аж по слова, які я говорив, місця, які принагідно бачив... Важливим було для мене зіткнення з іншою культурою – мені завжди здавалося, що так не є. Ставлення швейцарців до жінок було для мене шоком”*.

Важливою темою висловлень були стосунки з учителями. Ці розповіді можна поділити на дві несиметричні групи. Першою, безсумнівно, найчисленнішою були портрети так званих простих учителів, зосереджених на передаванні знань, що мають формальну владу, удавано зацікавлених проблемами учнів, трактують їх предметно, завжди мають рацію, яким не варто чинити спротиву та з якими не варто полемізувати. *“Я сказав про це батькові в хаті (про фізичне покарання), але тоді вчитель був “богом” і не можна було йому нічого сказати, не вартувало дискутувати... Вперше під час атестату зрілості я відважилась з нею дискутувати, а не тільки чемно слухати”*. Формальна слухняність, підлабузництво, пасивність, не створювання проблем – це в описах опитуваних найліпша стратегія на “добрі” взаємини з цими вчителями і реалізацію своїх освітніх намірів (високі оцінки). В описах учителів вирізняються два портрети: некомпетентного, безпорадного педагога, якого “давить” дійсність (*“Учні займалися своїми справами, часто її дошкуляли. Це, що була непорядна і незорганізована, учні використовували для своїх вихваток”*), або садиста, (*“кепкування і осмішування були на уроках математики насущним хлібом... Я відчула її владу – вона просто вдарила мене по руках... Чому ця жінка так на нас мстилася, за що стояли ми цілий урок в гробницькій тиші?”*). Також вирізнявся барвистий образ людини з автентичною пасією, для якої навчання є одним з багатьох способів вираження себе, нешкідливого маніяка, який любить те, що робить: *“Це він показав багатьом учням, як маємо вчитися, чого очікувати від себе та від світу, що маємо дати в заміну і як це зробити... Не лише передавав нам знання про світ, але також робив малі дигресії, і тоді цілий клас завмирав та слухав, слухав, слухав”*.

Зауважимо, що, описуючи своїх учителів, студенти не є критичними ані до ролі вчителів, ані їх пропорцій у школі. Аналізуючи відповіді опитуваних, створюється враження, що в школі так і має бути. Пасіонат та некомпетентий педагог є “антисередовищем” для так званих звичайних учителів, є згодом для трансмісійного сприймання ролі вчителя у трансмісійній школі.

Школа, як засвідчують дослідники утаєної програми [15], є для учнів середовищем, в якому пізнають і вчаться законів суспільного життя, часто-густо суперечного з визнаними вартостями. Пасивність і слухняність щодо влади, акцептація несправедливості, насильства, згода, що мірою вартості людини є соціальний статус її родини в суспільстві, – це найчастіші описи законів життя у класі. *“Зразкові оцінки були резервовані для найкращих... Коли я мала 8 років, я дізналася, що життя є несправедливе, і довідалась, що треба робити, щоб домогтися свого... Вчителька була приятелькою моєї мами, тому я могла собі дозволити багато і знала, що мене не “зустріне” жодна прикрість... Моя товаришка дістала трійку по знайомству”*.

Незважаючи на певний критицизм та рефлексії щодо згадуваних законів, здебільшого, якщо мали вони негативні наслідки в житті опитуваного, складається враження, що вони були зінтеріоризовані у системі вартостей студентів. Засвідчувати це можуть висновки описуваних подій: *“Я не мала відваги демонструвати і показувати те, чого хотіла. Покірно здійснювала ті очікування і, мабуть, вийшло мені це на добре... Підсумовуючи, я дійшла висновку, що щирість у школі не виплачується і найкраще вішати лапшу на вуха”*.

Аналіз життєвих перспектив студентів переконує, що опитувані мають дуже високе почуття своєї вартості, компетенції та є переконані, що можуть значною мірою впливати на своє життя. Характерна для цього періоду життя опитуваних думка здається неадекватною щодо описуваних подій. Всі опитувані завдячують лише своїм компетенціям, детермінації, а у невдачах звинувачують інших, головню вчителів, погану систему навчання, життєві умови тощо. *“Незважаючи на добре свідоцтво, мені не вдалося дістати (до вибраної школи), тому що результати іспиту не були настільки добрими. Це було для мене дуже великою поразкою, проте я не ототожнювала цього з браком компетенцій”*. Характерна в описах тих життєвих подій є мала кількість прикладів позитивних досвідів, які виходять за межі щоденності та шкільної рутини. У небагатьох реконструкціях подій (спортивна перемога, висока позиція в олімпіаді з предмета, участь у самоуправлінні чи конкурсі читання поезії) вміщені коментарі про неповторність та епізодичність таких подій у житті опитуваних: *“Був це одинокий день в дотеперішньому житті, в якому я відчула себе справді доціненою та побаченою. Шкода лише, що цей день тривав так коротко”*.

Цікаву інформацію дає також аналіз життєвих намірів опитуваних. Вони, здельшого, пов'язані з досвідом нової форми життя, яке стало доступне з початком навчання. Зіткнення з іншою культурою, образами світу, обрядами, дорослість, що виявляється як відсутність щоденної батьківської опіки, більша змога вирішування про себе, пошуки місця у нових життєвих просторах, замикає декларовані через кандидатів на вчителів цілі.

“Проживання в гуртожитку – це є це. Ті люди, ті контакти... Я відчула, що це мої перші кроки до дорослого життя”. Зауважимо, що педагогічне навчання є спорадично результатом свідомого вибору майбутньої громадської ролі, професії вчителя, але передусім є використанням змоги продовження періоду суспільного мораторію. Для багатьох студентів педагогічна освіта є аварійним розв’язком проблеми. Це стосується випускників шкіл, а передусім тих осіб, які “потерпіли” невдачу на вступних іспитах на інші спеціальності. “На жаль, якийсь відсоток пунктів вирішив, що не вивчаю психології — вивчаю педагогіку”.

Останнім етапом педевтологічних досліджень є формулювання постулатів, які пов’язані з практикою навчання вчителів. Ми відійдемо від такої стратегії, зосередивши увагу на дослідницьких рефлексіях щодо проведеного аналізу, що також є реалізацією мети досліджень.

Проведені опитування засвідчують, що поміж усвідомленим змістом нашого навчального образу світу, який виражається в очікуваннях щодо студентів, і їхніми дійсними цілями, потребами та ментальністю існує дисонанс. Стосується він передусім мети навчання, способів, а також інтерпретаційних меж, в яких відбувається процес навчання. Дисонанс цей можна пояснити багатьма умовами: життєвим та навчальним досвідом, суспільними, культурними зумовленнями, а також громадською роллю. Ці пояснення не зменшують, однак, вищезазначеного дисонансу. Отже, конструюючи проект навчання, не можна відносити його лише до свого навчального минулого або особистих уявлень. Приймаючи певний проект навчання, ми повинні брати до уваги спосіб бачення дійсного світу конкретного студента, використовувати його особистий досвід, щоб поширювати культурні й особисті обрії його бачення світу і себе в цьому світі, будити рефлексію, спроможну до зміни. Також розповідь у навчанні студентів, у процесі розвитку їхньої професійної тотожності стає важливою умовою.

-
1. Epstein S. Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii “ja” // Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania. Warszawa, 1990.
 2. Galdowa A. Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości. Kraków, 1999.
 3. Gurycka A. Światopogląd młodzieży. Warszawa, 1991.
 4. Hołówka T. Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku. Warszawa, 1986.
 5. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. N. Y., 1955.
 6. Keynes: Open University Press, 1987.
 7. Kędzierska H. Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych // Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Olsztyn, 2002.

8. *Kędzierska H.* Mity pedagogiczne nauczycieli // Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Kraków, 2002.
9. *Klus-Stańska D.* Konstruowanie wiedzy w szkole. Osztyn, 2000.
10. *Klus-Stańska D.* Narracja w badaniu i kształceniu nauczycieli. Forum Oświatowe, 2002.
11. *Kwiatkowska H.* Tożsamość – kategoria analityczna w badaniu współczesnych nauczycieli // Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów. Warszawa, 2003.
12. *Mizerek H.* Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością. Olsztyn, 1999.
13. *Polak K.* Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie. Kraków, 1999.
14. *Putkiewicz E., Zahorska M. i inni.* Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji. Raport z badań. Warszawa, 1999.
15. *Rylke H., Klimowicz G.* Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi. Warszawa, 1982.
16. *Tokarska U.* W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne // Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości. Kraków, 1999.
17. *Tożsamość człowieka / A. Galdowa.* Kraków, 2000.
18. *Trzebiński J.* Narracyjne konstruowanie rzeczywistości // Narracja jako sposób rozumienia świata. Gdańsk, 2002.

STUDENTS' VISION OF THE WORLD. SOME ARGUMENTS ABOUT PROSPECTIVE TEACHER EDUCATION STRATEGIES

Anna Kendzers'ka

*Varmin's'ko-Mazurs'ky University of Ol'shtyn
Slovats'ky Str. 17, 10-447, Ol'shtyn, Poland*

Looking for the new strategies of teacher training is one of the most important tasks for Polish theory of teacher training. The conception of mastering the professional skills by learning the resources and conditions of personal development is the most popular among many contemporary educational theories. The paper considers the usage of narratives for researching the prospective teachers' learning strategies. The author presents empirical research data on using students' narratives for constructing education curriculum and methods. She proves that learning the prospective teachers' vision of the world greatly influences their effective training.

Key words: vision of the world, narrative strategies, the personal theory of education, prospective teacher preparation.

Стаття надійшла до редколегії 22.03.2004
Прийнята до друку 11.11.2004