

AGNIESZKA SKULIMOWSKA
Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna
w Siedlcach

AKTYWNOŚĆ STUDENTÓW I ICH WNIKLIWOŚĆ NA HOSPITACJACH LEKCJI PRÓBNYCH

ABSTRACT. Skulimowska Agnieszka, *Aktywność studentów i ich wnikliwość na hospitacjach lekcji próbnych* (Activity of students and their insight during experimental lessons attended by pupil teachers), „Neodidagmata” XXIII, Poznań 1997, Adam Mickiewicz University Press, pp. 95-104. ISBN 83-232-0848-4. ISSN 0077-653X.

After a pedagogical experiment the author compares the activity of primary teaching students, during experimental lessons and while discussing them afterwards, lessons taught in traditional ways and those recorded and watched on video. The students' insight during the experimental and traditional classes was also discussed.

Agnieszka Skulimowska, Centrum Obsługi Badań Naukowych i Dydaktyki Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, ul. Sienkiewicza 51, 08-110 Siedlce, Polska-Poland.

Istotne znaczenie w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego mają hospitacje i lekcje próbne. Rozwój techniki umożliwił obok hospitacji tradycyjnych także obserwację zajęć na ekranach monitorów telewizyjnych – zarówno w trakcie ich trwania, jak i z kaset magnetowidowych (tzw. telehospitacje). Między innymi w celu ustalenia wnikliwości tak oglądanych lekcji i porównania aktywności studentów w czasie obu sposobów hospitacji przeprowadzono badania. Przy czym przez wnikliwość obserwacji rozumiano poszukiwanie zależności i uwarunkowań, jakie zachodzą w obrębie obserwowanych elementów (Zaczyński 1976, s. 70). Aktywność rozpatrywano jako zachowanie, tj. ruchy; czynności werbalne i operacje myślowe odznaczające się pewną dozą spontaniczności, intensywności, samodzielności, chęci i świadomości celu (Radziwiłowiczowie 1991, s. 37), wyróżniając aktywność emocjonalną, intelektualną, werbalną, sensoryczną, motoryczną i recepcyjną (Fleming 1974, s. 78).

Aktywność emocjonalna jest podstawą wszystkich rodzajów aktywności i przejawia się w motywach, przeżywaniu odbieranych informacji i osiąga-

nych skutkach. Myślenie jest wynikiem **aktywności intelektualnej**, która nadaje kierunek pozostałym czynnościom w uczeniu się, tj. sensomotorycznym i werbalnym. Wyrazem **aktywności sensorycznej** jest spostrzeganie. Jeśli opiera się ono tylko na pokazywaniu i oglądaniu rzeczy, zjawisk oraz ich obrazów przebiega biernie. Inaczej, gdy odbieraniu wrażeń zmysłowych towarzyszy badawcze i refleksyjne podejście. W poznawaniu opartym na spostrzeganiu należy wykorzystać obserwację zorganizowaną, a osoby w niej uczestniczące powinny wykrywać zależności zachodzące między obserwowanymi elementami, przeprowadzać analizę, syntezę i formułować uogólnienia. Odbieranie tylko opisu słownego przy braku spostrzegania wywołuje różne wyobrażenia, często nieadekwatne do rzeczywistości (Fleming 1974, s. 84). **Aktywności motorycznej** odpowiadają czynności ruchowe, manipulacyjne. W szkole umożliwiają je środki dydaktyczne: przyrządy, aparaty, narzędzia, okazy, modele przestrzenne. W uczeniu nie sposób oddzielić działania od myślenia. Istnieje również ścisły związek między działaniem oraz spostrzeganiem i stąd czynności zwane sensomotorycznymi (tamże, s. 86). **Aktywność werbalna** dotyczy czynności słuchania, czytania, pisanie i mówienia (tamże, s. 88). W czasie słuchania i czytania zachodzi dekodowanie, polegające na podstawianiu znaczeń odpowiadających słyszonym słowom, prowadzące do rozumienia. Jeśli procesowi temu towarzyszą luki, ma miejsce szybkie zmęczenie i zniechęcenie dekodującego. Kodowanie w czasie pisanie i mówienia wymaga dużej aktywności i sprowadza się do szukania słów oddających myśli i znaczenia. Ze względu na specyficzne ujęcie w badaniach **aktywności recepcyjnej** i rozpatrywanie jej w powiązaniu z umiejętnościami pedagogicznymi studentów w niniejszym artykule zagadnienie to pominięto.

W przeprowadzonych badaniach główną metodą był eksperyment pedagogiczny, prowadzony techniką grup równoległych z dążeniem do zachowania kanonu jedynej różnicy, którą stanowiła telewizja w sieci zamkniętej, wykorzystywana do hospitacji lekcji próbnych w grupach eksperymentalnych. Pozwoliła na to sieć kablowa między szkołą podstawową a uczelnią. W grupach kontrolnych studenci obserwowali zajęcia tylko w sposób tradycyjny. Eksperyment objął 121 lekcji próbnych studentów III i IV roku nauczania początkowego, prowadzonych w roku akademickim 1992/93, przy czym w 4 grupach kontrolnych 59 zajęć oglądano w sposób tradycyjny, a w 5 eksperymentalnych – 62, w tym 28 za pośrednictwem telewizji. Obserwacja badanych, zgodnie z przygotowanym arkuszem, pozwoliła na ustalenie aktywności studentów w czasie oglądania i omawiania lekcji próbnych oraz wnikliwości hospitacji. Dla uzupełnienia, po eksperymencie zebrano dane na ten temat wśród metodyków akademickich i studentów, przeprowadzając wywiady oraz ankiety.

Omawianie zajęć prowadzono według następującego planu:

- 1) zagajenie rozmowy przez metodyka w celu wytworzenia atmosfery sprzyjającej szczerzej wymianie informacji;

- 2) przedstawienie przez osobę prowadzącą tematu, celów lekcji i krytyczne ustosunkowanie się do jej przebiegu w myśl przyjętych reguł;
- 3) analizowanie zajęć przez grupę studentów, wysuwanie własnych koncepcji;
- 4) podanie samooceny lekcji próbnej;
- 5) podsumowanie metodyka.

Sens hospitacji nie może sprowadzać się do biernego przyglądania się, widzenia i rejestrowania faktów w pamięci. Brak rozumienia obserwowanych zjawisk nie pozwala dostrzegać ukrytych powiązań między nimi. Przy takim podejściu wystarcza kilka hospitacji, a dalsze nie wnoszą nic nowego. Aby tak nie było, potrzebna jest podstawowa wiedza pedagogiczna, odpowiedni zasób pojęć, znajomość przedmiotu nauczania. Oczywiście im więcej wiadomości dotyczących obserwowanych zjawisk dydaktycznych i wychowawczych, tym aktywniejsze myślenie oraz pełniejszy, bogatszy w szczegóły spostrzegany materiał. Studenci znali przyjęte kryteria analizy lekcji, a także tematy hospitacji.

Początkowo spostrzeżenia adeptów, głównie III roku, były niedoskonałe i powierzchowne. W czasie omawiania zajęć hospitowanych tradycyjnie wręcz opisywali oni zjawiska i fakty zamiast je interpretować. Dopiero wyjaśnienia metodyków uczyły studentów krytycznego obserwowania. Konieczność odwoływania się, przy uzasadnieniu swoich zastrzeżeń, do wiadomości z pedagogiki i konkretnego, oglądanego fragmentu zmuszała do ostrożnego formułowania opinii i dokładnej obserwacji.

Zarówno w grupach eksperymentalnych, jak i kontrolnych studenci wskazywali niektóre ważne i mniej istotne błędy, np. nieuświadomienie dzieciom celów i zadań lekcji, brak utrwalania nowego materiału, niewyjaśnienie zadania domowego, napisanie za nisko na tablicy nowego wyrazu, niezwrócenie dziecku uwagi, aby odpowiedziało całym zdaniem itp. Na pierwszych hospitacjach zakres obserwowanych zjawisk był ograniczony do 2-3, ale stale się rozszerzał – najszybciej w grupach eksperymentalnych. Trudniejszym zadaniem dla kandydatów na nauczycieli było stawianie diagnozy, czyli podawanie przyczyn ujawnianych błędów. Uzupełnienia metodyków były tu niezbędne. Pod koniec badań studenci grup eksperymentalnych, szczególnie IV roku, radzili sobie pod tym względem zdecydowanie lepiej niż pozostali. Zmalała liczba osób, które nie potrafiły wskazać przyczyn niepowodzeń prowadzących zajęcia, diagnozy były trafne i wyczerpujące można byłoby mówić o pełnym rozpoznaniu mechanizmu zjawiska. Np. brak dyscypliny wśród uczniów studenci tłumaczyli tym, że koleżanka nie zważając na zachowanie dzieci rozpoczęła zajęcia, nie była konsekwentna w egzekwowaniu poleceń, nie zainteresowała klasy tematem lekcji, nieciekawie przekazywała wiadomości, gdy słuchała ucznia przy tablicy traciła kontakt z klasą, nie posiadała lub w niedostatecznym stopniu ujawniała pewne cechy

charakteru takie, jak: spostrzegawczość pedagogiczna, ekspresja słowna, konsekwencja, podzielność uwagi. Takie wyjaśnianie potwierdziło aktywność sensoryczną, obserwatorzy śledzili czynności osoby prowadzącej zajęcia i reakcje, jakie one wywołują u uczniów.

Wskazówki praktyczne metodycy dostosowali do realnych możliwości studentów. Zalecenia odnosiły się do spraw zasadniczych i były konkretne, np. stawiać więcej pytań problemowych, które będą rozwijać samodzielność myślenia, unikać pytań retorycznych lub mniej wydawać poleceń, bardziej rozwijać zainteresowania dzieci, przestudiować lekturę o aktywizacji uczniów. Stosowanie się do takich wskazówek, a także przeanalizowanie i przemyślenie prowadzonej lekcji łącznie z informacjami zwrotnymi na jej temat, pochodzącymi od kolegów i nauczyciela, pozwalało eliminować błędy. Jeszcze większe kłopoty sprawiało studentom wskazywanie trafnych zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, osiągnięć, korzystnych, pozytywnych stron lekcji z punktu widzenia zakładanych celów.

W czasie hospitacji przyszli nauczyciele poznawali jedno z wielu możliwych, konkretne rozwiązanie określonego problemu, a po przeanalizowaniu proponowali koncepcje własne. Początkowo, głównie wśród studentów III roku, były to drobne, szczegółowe zmiany, np.:

S.1: Zamiast mówić uczniom, aby nie rozmawiali, ja objęłabym wzrokiem całą klasę i poczekałabym, aż zapanuje bezwzględna cisza.

S.2: Gdy uczeń podał zły plan rozwiązania zadania, koleżanka zwróciła się do klasy o sprostowanie, a ja poprosiłabym ucznia o wytłumaczenie, dlaczego chce tak zrobić.

Koncepcje własne dotyczyły również ulepszeń wybranych elementów oglądanego metodycznego ujęcia tematu lekcji – trafne rozwiązania obejmowały 1-2 składniki. Po pierwszych hospitacjach zdolniejsi studenci zaczęli przedstawiać własne pomysły innego realizowania systemu czynności, tj. metody, struktury zajęć, zasady, np. jak w konkretnych, obserwowanych sytuacjach realizowaliby postulaty wynikające z zasady pogłębłości.

Część osób z grup eksperymentalnych (11%) oraz kontrolnych (3%) temat lekcji rozważała wcześniej i idąc na hospitacje miała już gotowe pomysły, innym zaś rozwiązania nasuwały się w trakcie obserwacji lub omawiania lekcji. Posiadanie swojej koncepcji wpływało na zaciekawienie, dążenie do porównania z tą, jaką wybierze koleżanka (kolega), zastanawianie dlaczego wybrała (wybrał) inny sposób. Takie zachowanie świadczyło o dużej aktywności intelektualnej studentów. Wiązało się to także z przeżyciami emocjonalnymi, zarówno gdy rozwiązania własne pokrywały się z wybranymi przez prowadzącego lekcję, jak i wówczas, gdy różniły się. Wtedy pojawiła się chęć sprawdzenia swojego pomysłu w praktyce – studenci zapamiętywali je lub zapisywali. Uzasadnienie własnych pomysłów ograniczało zbędne słowa, zmuszając do przypominania wiedzy teoretycznej czy korzystania z książ-

żek. Do literatury sięgało 7% osób z grup kontrolnych i 19% z eksperymentalnych.

Podawanie innych pomysłów realizacji lekcji miało znaczenie także dla oglądających siebie. Pozwalało im spojrzeć na własne działania dydaktyczne z pozycji widza, wyeksponować zalety, mankamenty, prowokowało auto-refleksję i pracę nad samym sobą.

Należy zwrócić uwagę, że omawianie w krótkim czasie, np. w przerwie lekcji hospitowanej tradycyjnie, nie pozwalało na wysuwanie wielu nowych koncepcji. Rozmowy na ten temat skracano do niezbędnego minimum. Jeśli zajęcia próbne analizowano później, po opadnięciu emocji, studenci wysuwali mniej pomysłów i miały one węższy zakres (przede wszystkim na III roku).

Inaczej zachowywali się uczestnicy grup eksperymentalnych: po 2-3 telehospitacjach – nawet jeśli lekcje oglądali bezpośrednio – byli bardziej dociekliwi, pamiętali fragmenty zajęć lub przypominali je z notatek, chcieli dzielić się pomysłami. Nie bez znaczenia była świadomość tego, że lekcja będzie bez pośpiechu, szczegółowo analizowana i przekonanie o swoim uczestnictwie w rozmowach. Prowadziło to do trafniejszych i dokładniejszych analiz postawionych zadań oraz zwiększenia ich zakresu. Zachodziła bowiem konieczność brania pod uwagę pytań: jakie były przyczyny, następstwa zjawiska, czy i jak można by postąpić inaczej?

W relacji student – uczeń powstawały także sytuacje problemowe typu „jak zareagować”. Uczestnicy hospitacji tradycyjnych dostrzegali je, rozmawiali o nich (4%)*, jeśli wiązały się one bezpośrednio z realizowanym tematem i celami, np. wtedy, gdy podczas kształtowania emocjonalnego stosunku do rodzinnego miasta uczeń powiedział, że mu się tu nie podoba, chciałby wyjechać na Zachód, bo tam się żyje lepiej niż u nas. Studenci oglądający nagrywane zajęcia poza wymienionymi sytuacjami (9%); zwracali uwagę też na inne (15%), np. jak zachować się wobec ucznia, który się spóźnił, bez pozwolenia opuścił ławkę, nie wykonuje poleceń itp. Były to zdarzenia, które po bliższym przyjrzeniu się im zmuszały do refleksji, uruchamiały myślenie, prowadziły do ujawniania swoich poglądów. Werbalizowanie odczuć obserwatorów i prawdopodobnych reakcji na ogół kończyło się dyskusją. Podawane propozycje zachowań sporadycznie były oryginalne, przeważnie reproduktywne, przeczytane w książce, podawane wcześniej przez nauczycieli, zaobserwowane w czasie hospitacji. Na przykład spóźnionemu dziecku jedni mówiliby, żeby usiadło na miejsce, inni pouczałiby je, straszyli (następnym razem wpiszę ci uwagę), kazali się usprawiedliwiać w czasie lekcji lub później. W trakcie uzasadniania wątpili jednak w słuszność przedstawionych koncepcji. Kwestie sporne, nie rozwiązane rozstrzygał nauczyciel. W podanym przypadku wystarczyło uświadomienie studentom, że nie na-

* Dotyczy liczby obserwowanych (omawianych) lekcji w odniesieniu do wszystkich hospitacji (omówień) w czasie eksperymentu.

leży mówić takich słów, o których uczeń będzie cały czas myślał, zamiast skupić się na lekcji.

W grupach eksperymentalnych podczas kilku burzliwych dyskusji pojawiły się też problemy, które nie dotyczyły oglądanych lekcji, np. czy trafnie dobrana metoda nauczania musi być skuteczna pod względem wychowawczym, w jakim stopniu nauczyciel powinien czuć się odpowiedzialny za wyniki nauczania. Im więcej poruszano problemów, omawiano sytuacje, zdarzeń, tym więcej osób w grupie brało udział w ich rozwiązywaniu.

Ukierunkowane zgodnie z przyjętymi kryteriami spostrzeżenia studentów grup kontrolnych pozwalały na częściową, obszerniejszą na IV roku niż na III analizę lekcji, wykrywanie związków zachodzących między poszczególnymi elementami, przeprowadzanie syntez i uogólnień. Traktując obserwację jak czynność o hierarchicznej organizacji i opisując ją jako wzajemne oddziaływanie trzech poziomów: sensorycznego, percepcyjnego i operacyjnego (Nosal, Obara 1977, s. 115), wydaje się, że wynikała ona ze zniekształceń na poziomie sensorycznym spowodowanych oczekiwaniami poznawczymi, emocjonalnymi, niedostateczną wiedzą i doświadczeniem. Stąd analiza i synteza na poziomie percepcyjnym, a w konsekwencji rozumienie i interpretacja na poziomie operacyjnym były niedoskonałe.

Są to także efekty biernego studiowania, zaniedbań w sferze logicznego i krytycznego myślenia na uczelniach. Inaczej było w grupach eksperymentalnych, gdzie w czasie telehospitacji metodyk na bieżąco wyrównywał braki i niedociągnięcia na wymienionych poziomach organizacji spostrzeżeń, co pozwalało na pełniejszą analizę lekcji. Zdobyte tak wiadomości studenci wykorzystywali potem do omawiania zajęć obserwowanych tradycyjnie.

Na hospitację można spojrzeć także z pozycji procesów percepcyjnych i ich zintegrowanego charakteru (Strykowski 1993, s. 143). I tak treściom słownym towarzyszą wyobrażenia, a oglądane obrazy są uzupełniane nazywaniem tego, co spostrzegane. W trakcie telehospitacji obserwowane obrazy objaśniano słowami i odwrotnie – mówieniu towarzyszyły treści obrazowe. Eliminowało to w grupach eksperymentalnych błędne wyobrażenia czy uzupełnienia słowne.

W trakcie hospitacji studenci robili notatki, które dotyczyły różnych, ciekawych pomysłów metodycznych, interesujących pomocy naukowych, treści zadań, ale też dostrzeganych problemów, własnych koncepcji, wątpliwości, pytań. Ponadto w grupach kontrolnych obserwatorzy opisywali sytuacje, fragmenty zajęć, do których planowali odwołać się w trakcie ich omawiania – wtedy też dopisywali wyjaśnienia i wnioski. W czasie telehospitacji notatki były mniej obszerne – nie zawierały opisów sytuacji tylko już zinterpretowane fakty czy uogólnienia.

Kandydaci na nauczycieli odczuwali potrzebę dyskusowania, dzielenia się pomysłami, poznawania opinii innych, studiowania literatury pedago-

gicznej w celu rozwiązywania problemów, co nie pozostawało bez wpływu na podejmowanie dialogu. Osiągnięcia pojedynczych osób mobilizowały inne do aktywności, a to prowadziło do żywych dyskusji, które potwierdzały aktywność intelektualną jej uczestników. Ogólnie ujmując: w czasie analizowania lekcji więcej dyskutowano w grupach eksperymentalnych, w których głos zabierała przeciętnie połowa grupy, zaś w grupach kontrolnych mówiono mniej, a czynny udział brało kilka osób.

Wszyscy studenci słuchali z uwagą, gdy oglądane lekcje prowadzone były ciekawie i w odpowiednim tempie. Aktywność ta malała, gdy niemal nic się nie działo, zajęcia były nudne, monotonne. W czasie telehospitacji pomijano te fragmenty lub wysuwano propozycje zmian. W grupach kontrolnych z większym zainteresowaniem słuchano komentarza wcześniej oglądanej lekcji niż uwagi w czasie jej trwania i częściej też wtedy zaglądano do notatek zrobionych w czasie hospitacji, także po to, aby je uzupełnić.

Zdecydowanie najwięcej (24%) dyskutowano w grupach eksperymentalnych podczas telehospitacji, czasem przerywano odtwarzanie lub wracano do spornych fragmentów. Były to początkowo spokojne, a potem coraz żywsze dyskusje. Odbywały się one rzadziej (6%) w grupach kontrolnych, gdy omawiano lekcje kilka dni po ich obserwacji. Nawet jeśli studenci wykazywali aktywność emocjonalną, intelektualną, sensoryczną – to najwyższa była ona w czasie hospitacji i tuż po niej. Można powiedzieć, że nie wykorzystano jej w pełni także w przypadkach bezpośredniego, ale zbyt krótkiego omawiania. Być może wyjściem mogłoby być prowadzenie zajęć próbnych, co drugą godzinę lekcyjną, a w międzyczasie omawianie hospitowanej lekcji. Jest to jednak trudne do realizowania w praktyce.

Studenci byli wyraźnie zaciekawieni, gdy wyłaniały się problemy do rozwiązania, odbywały się dyskusje, prowadzono interesujące rozmowy. Wyszukane przez obserwatorów propozycje budziły wiarę we własne możliwości, uczucie zadowolenia, a nawet radości, szczególnie, gdy zyskiwały aprobatę nauczyciela akademickiego. W rezultacie prowadziło to do dalszych wysiłków i zainteresowania zagadnieniami pedagogicznymi.

Szczególnej uwagi wymagali studenci, którzy obserwowali na ekranie własne lekcje próbne. W badaniach ankietowych po eksperymencie przyznali, że przed prowadzeniem nagrywanych zajęć podejmowali dodatkowe czynności, których nie wykonywali, gdy lekcje były hospitowane tradycyjnie. Polegały one na dokładniejszym przygotowaniu się, szukaniu oryginalnych pomysłów, analizowaniu i przewidywaniu kilku rozwiązań możliwych sytuacji dydaktycznych, częstych (nawet trzykrotnych) i dłuższych konsultacjach z nauczycielami szkół ćwiczeń, a również z metodykami akademickimi. 5% studentów indywidualnie hospitowało lekcje, aby bliżej poznać klasę, w której mieli prowadzić zajęcia. Informacje te potwierdzili nauczyciele akademicy i szkół ćwiczeń. Ponadto obserwacje własnych lekcji umożliwiły

91% osób poznać własne dyspozycje głosowe i interpretatorskie, przyzwyczajenia, nawyki, a 84% zaczęło przywiązywać większą wagę do formy i treści wypowiedzi. Większości badanych (72%) telehospitacje ułatwiły także dostrzeżenie własnych błędów, ich przyczyn oraz eliminację ich zgodnie z posiadaną wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi.

Wpływ na studentów miało również samo omawianie i ocenianie prowadzonych zajęć. Dokładna, szczegółowa analiza była dla nich formą nagrody za trud włożony w przygotowanie lekcji, budziła wiarę w swoje możliwości, motywowała do dalszych wysiłków. Przekazywanie opinii w odpowiedni sposób, w atmosferze szczerości, wzajemnego zaufania, życzliwości, bez pomijania błędów, niedociągnięć, z uzasadnieniem i podaniem ich następstw uczyło samooceny, oceniania innych oraz doskonalenia pracy pedagogicznej. A przy tym postępowanie niestereotypowe, bez pośpiechu, rozpatrywanie dostatecznej liczby faktów, a szczególnie dokładne analizowanie dodatnich stron lekcji – pozwalało zrozumieć prawidłowości procesu kształcenia.

Uogólniając zebrane informacje należy stwierdzić, że aktywność studentów i wnikliwość ich obserwacji lekcji próbnych była większa w grupach eksperymentalnych niż kontrolnych. Jednak warunkiem uzyskania pozytywnych efektów wykorzystania telewizji w sieci zamkniętej, jak każdego innego środka dydaktycznego, były umiejętności pedagogiczne nauczycieli. Nie przesądza to jednak o oglądaniu lekcji tylko na ekranach monitorów telewizyjnych i pomijaniu hospitacji tradycyjnych. Żadna z wymienionych form nie jest doskonała, należy z nich korzystać zależnie od potrzeb i sytuacji, powinny się one wzajemnie uzupełniać.

Spróbujmy wyjaśnić, dlaczego telewizja w sieci zamkniętej włączona do hospitacji lekcji próbnych przyniosła wspomniane efekty. Złożyło się na to wiele czynników, m.in. związanych z wiedzą potoczną, percepcją, procesami porozumiewania, wyobrażeniami o sobie, złożonością czynności nauczycielskich. W wyniku doświadczeń własnych podmiotu powstaje wiedza potoczna, która posiada wysoką moc regulacyjną (Kwiatkowska 1993, s. 94). Decyduje ona w pewnym sensie automatycznie, bez refleksji teoretycznej, o działaniach praktycznych, głównie w sytuacjach stresogennych. Struktury wiedzy potocznej najczęściej „weryfikują” słuszność wiedzy teoretycznej. To, co niezgodne z kryteriami ważności wiedzy potocznej, jest kwestionowane i w konsekwencji traktowane jako w niewielkim stopniu przydatne w działaniach praktycznych. W związku z tym wiedza potoczna kandydatów do pracy w szkole nie może być pozostawiona sama sobie. W przypadku studentów szczególnie należy zapobiegać sytuacjom oddzielenia wiedzy potocznej od teoretycznej. Może to bowiem prowadzić do sytuacji, w których uzyskane wykształcenie nie wpływa na zmianę postępowania pedagogicznego.

Struktury wiedzy potocznej są konkretne i zamknięte, dlatego trudno jest do nich dotrzeć. Mało przydatne są tu komunikaty werbalno-abstra-

kcyjne, jako nieczytelne, nie wzbudzające zainteresowań oraz reakcji poznawczych. Kod konkretno-obrazowy aktywizuje zdobyte doświadczenie, realne informacje ułatwiają kontakt z wiedzą ukrytą, a właściwe komentarze mogą wywołać operacje intelektualne. Polecanie kategoryzowania wiedzy potocznej uruchamia kod werbalny i integruje wiadomości ukryte z teoretycznymi (tamże, s. 95).

Zajmujące w procesie kształcenia jest to, że pomimo zorganizowania warunków percepcji człowiek nie odbiera wielu informacji i przeżyć (tamże, s. 95). Tak jest w przypadku hospitacji – nie wszystko, co dzieje się w klasie „widzą” osoby oglądające lekcję. Dotyczy to zwłaszcza poprawnych zachowań wynikających z dużej kultury pedagogicznej. Komunikacja między uczniem i nauczycielem, głównie zaś trudne, skomplikowane procesy poznawcze i egzystencjalne są poza możliwościami percepcji. Wywoływane na ten temat rozmowy młodzież sprowadza do powierzchownych informacji, pomijając głębię sytuacji. Potrzebna jest tu świadomość bariery percepcji, wynikającej z dysproporcji między złożonością rzeczywistości i systemem pojęciowym. Stąd tak istotna rola telewizji w sieci zamkniętej ułatwiającej docieranie do wiedzy, która jest poza sferą werbalizacji. Podobnie jest z doświadczeniem, które nie zawsze potrafimy przekazywać – werbalizowane sam nadawca odbiera inaczej, nie mówiąc już o odbiorcy (tamże, s. 97).

Warto też bliżej przyrzeć się procesowi porozumiewania się prowadzącego lekcje z uczniami. Zależy ów proces od tego, jak nauczyciel zorganizuje pracę, jak uczniowie interpretują to, co robi prowadzący i jak nauczyciel tłumaczy zachowania uczniów (tamże, s. 98). W przypadku zakłóceń komunikacji, świadomość wpływu własnych zachowań na porozumiewanie nie przeszkadza dozukiwać się przyczyn zaistniałej sytuacji w drugiej stronie. Dlatego studenci często koncentrują się na zachowaniach uczniów, jakby to, co sami mówili i robili nie miało wpływu na sytuację w klasie. I tu ujawnia się szczególna rola telehospitacji umożliwiającej obejrzenie siebie. Nagrania pozwalają na uświadomienie sobie rozbieżności istniejących między wyobrażeniami o posiadanych umiejętnościach pedagogicznych a prezentowanymi na ekranie.

Charakterystyczne dla czynności pedagogicznych jest to, że studenci mogą nie spostrzegać ich w danej chwili, odbierając treści, a raczej skutki określonych czynności nauczycielskich, w formie dawki informacji (Dylak 1990, s. 62). Sprzyja to utożsamianiu działań pedagogicznych z przekazywaniem i wyjaśnianiem treści nauczania, a także pozwala sądzić o niewielkim stopniu ich skomplikowania. Cechuje je bowiem złożoność na poziomie preparacyjnym i decyzyjnym. Przekonali się o tym studenci, gdy obserwowali siebie w czasie prowadzonych lekcji.

Wiedzę o czynnościach pedagogicznych kandydaci na nauczycieli pozyskują głównie z opisów słownych. Mając na względzie naturę tych czynności, ich przedstawianie przyczyniło się do kształtowania praktycznego odnie-

sienia oraz reproduktywnej wiedzy. Niewystarczająca wiedza i doświadczenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli często powodują, że oglądanie idealnych wzorów działania nie przynosi oczekiwanych rezultatów (Kwiatkowska 1993, s. 101). Są one jakby poza możliwościami percepcyjnymi młodzieży. Ponadto prezentacja wzoru przyczynia się raczej do powielania go, a nie do działań twórczych.

LITERATURA

- Dylak S., *Wideo w kształceniu i doskonaleniu umiejętności nauczycielskich*, [w:] W. Strykowski, B. Puszczewicz (red.), *Wideo w szkole*, Wydawnictwo Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego, Warszawa 1990.
- Fleming E., *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1974.
- Kwiatkowska H., *Modernizacja kształcenia nauczycieli wobec dorobku technologii kształcenia*, [w:] F. Januskiewicz, S. Skulimowski (red.), *Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo*, Wydawnictwo Uczelniane WSRP w Siedlcach, Warszawa-Siedlce 1993.
- Nosal Cz., Obara M., *Obserwacja jako czynność poszukiwania, odbioru i selekcji informacji*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1977, nr 3.
- Radwiłowiczowie M. i R., *Metoda zadaniowo-sytuacyjna w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Strykowski W., *Kształcenie multimedialne paradygmatem technologii kształcenia*, [w:] *Edukacja. Technologia kształcenia. Media*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1993.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1976.