

## II. PRACE BADAWCZE

STANISŁAW DYŁAK  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

### NAUCZYCIELSKA SAMOBSERWACJA DLA ROZUMIENIA „SIEBIE”

ABSTRACT. Dylak Stanisław, *Nauczycielska samoobserwacja dla rozumienia „siebie”* (Teachers' self-observation as a way of improving to understand „themselves”). „Neodidagmata” XXII, Poznań 1996, Adam Mickiewicz University Press, pp. 73-85. ISBN 83-232-0710-0. ISSN 0077-653X.

In the article an attempt at describing theoretical bases and application of self-observation using video-technology in teachers' education has been undertaken. The article starts by showing the very beginning of the use of visual self-observation in teachers' education. First of all video self-observation is approached as an important tool for changing self-esteem and for changing teachers' professional performance. However, this self-observation is only the first aid. The critical factor in causing changes of behaviour is the role of a tutor. In general self-observation is rather the medium for changing the self-esteem which an object presents than a direct cause of behavioural change.

*Stanisław Dylak, Zakład Technologii Kształcenia Wydziału Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Słowackiego 20, 60-823 Poznań, Polska-Poland.*

Ważnym czynnikiem skuteczności działania jest znajomość własnej osoby, która powstaje także (obok sądów otoczenia) na podstawie samoobserwacji indywidualnych właściwości. Dotyczy to także działania nauczycieli. Wyniki badań potwierdzają tezę, iż *praktyka zawodowa nauczycieli przebiega także pod wpływem sposobu, w jaki nauczyciele spostrzegają siebie* (D.S. Levis, cyt. za: Rowe, Sykes, 1989, s. 139).

Samoobserwacja oparta jest na spostrzeganiu samego siebie, tj. świadomości własnej osoby, wyrażającej się w postaci sądów o sobie samym. Wiedza o sobie samym ułatwia poznanie przyczyn własnych zachowań. Sama zmiana zachowań wyznaczana jest przez stan rozbieżności między standardem a postępowaniem, między wyobrażeniem celu a spostrzeganym wynikiem. Doświadczanie obrazu samego siebie (*self-image experience*), zogniskowane sprzężenie zwrotne (*focused feedback*), konfrontacja z samym sobą

(*self-confrontation*), obserwacja samego siebie (*self-observation*) – te wszystkie terminy to określenia bardzo zbliżonych do siebie procesów i zdarzeń. W zasadzie wszystkie wymienione wyżej określenia dotyczą jednego, a mianowicie doświadczania samego siebie. W pracy używane będzie określenie konfrontacja z samym sobą oraz samoobserwacja.

Celem tego artykułu jest przedstawienie niektórych prawidłowości zastosowań samoobserwacji w kształceniu nauczycieli.

#### POCZĄTKI ZASTOSOWAŃ SAMOBSERWACJI WIZUALNEJ

*Self-confrontation* jest techniką stosowaną od z górą pięćdziesięciu lat, zarówno w działaniach terapeutycznych, jak i edukacyjnych. W roku 1930 Werner Wolff badał reakcje i sposób poznawania przez ludzi własnego głosu, chodu oraz rąk i pisma odręcznego. Stosował do tego rejestrację dźwiękową oraz film i fotografię. Badacz ten odkrył prawidłowość, że oceny samego siebie były generalnie bardziej życzliwe niż oceny tych samych osób przez innych obserwatorów (Holzman, 1969, s. 199). Wolff ponadto odkrył utrudnienia, na jakie obserwujący się natrafiają w rozpoznawaniu własnego głosu. Wyjaśniał to mechanizmem „ukrytego rozdarcia osobowości” (*latent split*). Oto ideał własnej osoby wchodzi w konflikt z realnymi zachowaniami danej osoby. Podmiot nieustannie stara się pogodzić „obraz życzeniowy” z rzeczywistością. Dana osoba doświadcza w samoobserwacji różnych aspektów własnych zachowań, które dostosowuje do ideału i w ten sposób ocenia siebie bardziej życzliwie. Werner Wolff przyjmował, że błędne rozpoznawanie siebie jakim się faktycznie jest reprezentuje obronny „odwrot” od rzeczywistości.

Podobne badania kontynuował C.W. Huntley. Udoskonał on procedurę i otrzymał zbliżone rezultaty, jednak do wyjaśnienia wyników posłużył się pojęciem poczucia własnej wartości (*self-esteem*). Przyjął mianowicie założenie, że istnieje odruch w kierunku powiększania „własnej wartości”, chociaż podmiot może nie być w pełni świadomy takiego procesu. Obok mechanizmów obronnych stosowanych świadomie, ludzie stosują także takie środki obrony poczucia własnej wartości, które funkcjonują poniżej poziomu świadomości.

Początkowo dla celów samokonfrontacji wizualnej stosowano lustro i fotografię. Jednak lustro za bardzo przyciągało uwagę i w ten sposób zakłócało naturalny przebieg zdarzeń („mówienie jak do lustra”), natomiast aparat fotograficzny mniej zakłócał samoobserwację, ale nie zapewniał ciągłości i płynności zdarzeń. Dopiero technologia wideo zapewniała dyskretność (o kamerze szybko się zapomina i można nie zwracać na nią uwagi, a potem spojrzeć na siebie tak, jak w lustrze) oraz ciągłość (obraz ruchomy, co ważne dla interakcji, kontekstu i związku czasowego).

Najbardziej zbliżoną do samoobserwacji za pomocą wideo była technika filmowa zastosowana w roku 1935 przez Gesella. Jednak znaczne opóźnienie w odtworzeniu nie sprzyjało popularyzacji takiej samoobserwacji, czyli obserwowaniu siebie podczas działania (McAleese, 1984, s. 123). Do czasu upowszechnienia magnetowidu rejestracja oraz odtwarzanie zachowań było stosowane w ograniczonym zakresie do kształtowania umiejętności społecznych. Dopiero około 1962 roku wykorzystanie w tym celu przenośnego magnetowidu w Uniwersytecie Stanford doprowadziło do faktycznego zaistnienia samokonfrontacji. Od tej pory w USA wiele college'ów intensywnie zaczęło stosować magnetowidy oraz mikronauczanie z zastosowaniem telewizji w obwodzie zamkniętym (tamże).

#### KONCENTRACJA NA WŁASNYM WYGLĄDZIE

Zarówno W. Wolff, jak i C.W. Huntley w wyjaśnieniach wyników swoich badań opierają się na założeniu, że na pewnym poziomie świadomości jednostka odkrywa takie aspekty własnych zachowań, które bądź są uznawane za „niekorzystne funkcjonalnie”, bądź pozostają w konflikcie z „ja idealnym” (por. Holzman, 1969). Od tamtego czasu przeprowadzono wiele podobnych badań. Studia te generalnie wykazały, że: (a) badani demonstrowali względną stałość w zachowaniach ekspresyjnych; (b) osoby badane reagowały bardziej emocjonalnie, gdy obserwowały własne zachowania, niż gdy takie same zachowania obserwowały u innych; (c) u osób badanych obserwowano bardziej pozytywne reakcje, gdy obserwowały one siebie niż innych; (d) wystąpiła tendencja do błędnego rozpoznawania własnych zachowań.

Początkowo większość badaczy interpretowała wyniki w kategoriach teorii asocjacyjnych. Jak podaje L.A. Diller (za: Holzman, 1969) sądy o własnym piśmie odręcznym były bardziej przychylnie po doświadczeniu sukcesu, podczas gdy niepowodzenia nie prowadziły do zmian w sądach. Druga część twierdzenia staje się zrozumiała, gdy uwzględnimy uogólnienie S. Epsteina wyprowadzone z badań porównawczych nad oceną własnego głosu przez schizofreników i ludzi zdrowych. Otóż w wyniku takich badań ogłosił on, że *nieświadome przecenianie siebie jest normalne* (cyt. za: Holzman, 1969). Także już w znacznie wcześniejszych badaniach sformułowano tezę, że badani zniekształcali samoocenę w tych obszarach, w których wady były najbardziej obserwowalne (E. Frenkel-Brunswik, cyt. za: Holzman, 1969).

Konfrontacja z samym sobą za pomocą wideo związana jest przede wszystkim z ogniskowaniem uwagi podmiotu na właściwościach fizycznych. Taką tezę potwierdzają badania i obserwacje dzieci oraz dorosłych, zarówno chorych ze szpitali psychiatrycznych, jak ludzi w pełni zdrowych (C.B. Bahnson; F.F. Fuller, H.P. Baker; G. Salomon, F.J. McDonald). Badani

żywo reagowali na *własny głos, wygląd, akcent, regionalizmy, przeciąganie, poje-kiwanie, gesty, kiwanie głową* (Fuller, Manning, 1973, s. 475). Stwierdzono jednak, że wielokrotna obserwacja samego siebie, wraz ze specjalnymi ćwiczeniami w samoanalizie, powodowała większe skupienie się na analizie samych czynności nauczania (R.A. Bedics, I.N. Webb, za: Fuller, Manning, 1973). Stąd wniosek, że jest możliwa modyfikacja efektu *skupienia się na wskaźnikach fizycznych*.

Badania, jakie przeprowadził Bahnson nad samoobserwacją w psychoterapii, wykazały, że jednostki „słabe, bezbronne” odczuwały samokonfrontację jako *maczugę, która rozłupywała krucho mechanizmy kontrolne* (Bahnson, 1969, s. 279). Samokonfrontacja u tych osób powodowała raczej panikę i utrudniała kontrolę w przyszłości. W przypadku tych badanych stwierdzano brak różnicowania między wcześniejszą a późniejszą formacją obrazu samego siebie, a samokonfrontacja stapiała i mieszała te poziomy. Bahnson konkluduje, że *obraz spostrzegany podczas audiowizualnej samokonfrontacji może odnosić się do różnych poziomów obrazu samego siebie, zależnie od osobowościowej i rozwojowej organizacji każdej jednostki* (1969, s. 279). Rozpatrywanie tych interakcji, zdaniem Bahnsona, nakazuje uważną psychodynamiczną diagnozę, czy dane narzędzie, które ma być zastosowane w stosunku do danej osoby, może przyczynić się do wzmocnienia jej rozwoju i adaptacji czy raczej nadwątli tę strukturę.

Reakcję na własny wygląd badano także wśród nauczycieli. Badaniami objęto dwie grupy wiekowe nauczycielek – młodych oraz w wieku średnim i średnio zaawansowanym. Obydwie grupy równie żywo i w jednakowy sposób reagowały na własny głos. Jednak nauczycielki starsze bardziej negatywnie reagowały na własny wygląd fizyczny (Fuller, Manning, 1973). Badania G. Salomona i F.J. McDonalda (1970) pozwoliły na konstatację, iż nauczyciele, którzy odczuwali dyssatisfakcję w stosunku do swojego funkcjonowania (nawet, jeżeli nigdy przedtem nie patrzyli „na siebie spoza siebie”), podczas samoobserwacji główną uwagę zwracali na wskazówki fizyczne. Stwierdzenie to sugerowałoby korelację między „widzeniem” własnego ciała a samoakceptacją. Jest chyba tak, że fizyczna atrakcyjność jest dla ludzi czymś ważnym, a jak wskazują badania nad uprzedzeniami, wygląd fizyczny dziecka może być predyktorem postaw nauczyciela wobec niego (por. Biddle, 1988). Na wygląd fizyczny jako źródło obaw u nauczycieli, których zachowania były rejestrowane na taśmie wideo w celu późniejszej samoobserwacji, wskazują także spostrzeżenia A.E. Eckarta i Sary Gibson (1993).

#### ROLA TUTORA I RÓWIEŚNIKÓW W SAMOBSERWACJI

Warunkiem wywoływania przynajmniej dążenia do zmiany na bazie samoobserwacji jest dysonans poznawczy. Jest to warunek konieczny, ale nie wystarczający. Czynnikiem bezpośrednio uruchamiającym działanie w

kierunku zmiany jest napięcie emocjonalne. To napięcie powstaje tylko wtedy, gdy układ odniesienia (np. pożądany obraz siebie samego jako nauczyciela – sprawcy określonych działań pedagogicznych) jest wartością odczuwaną, uznawaną i pożądaną dla podmiotu. Zatem w niektórych sytuacjach z samoobserwacją wideo konieczne jest podjęcie działań w kierunku akceptacji i uznania pewnych wartości jako własnych i poświadczonych. W osiągnięciu tego może pomóc zarówno instruktor (tutor), jak i rówieśnicy. Obecność osoby trzeciej jest potencjalnie pomocna w *odkrywaniu niepokojącej rozbieżności* (Manning, Fuller, 1973, s. 498; zob. także Morrison, McIntyre, 1974).

Pomimo, że w literaturze dotyczącej samoobserwacji można znaleźć badania wykazujące, że samo sprzężenie zwrotne bez pomocy ze strony drugiej osoby może powodować rozwój pewnych umiejętności, to chociażby dla samej obiektywizacji i rzetelności w nazwaniu doświadczeń podmiotu zarejestrowanych na taśmie wideo obecność takiej osoby może być użyteczna.

K.D. Acheson z badań nad zastosowaniem samokonfrontacji wideo prowadził wniosek, iż osobisty kontakt studenta z instruktorem prowadził do istotnie większej redukcji monologu podczas lekcji w porównaniu z sytuacją, gdy studenci obserwowali swoje działania samodzielnie (cyt. za: Peck, Tucker, 1973). Z przeglądu badań, jakiego dokonali Peck i Tucker (1974, s. 947) jednoznacznie wynika teza znaczenia „osoby trzeciej” dla spowodowania zmian w stylu uczenia się podmiotu samoobserwacji. D.S. Levis (1988, s. 724) powołuje się na badania dokumentujące tezę, iż *nie wystarczy sama obecność instruktora, ale ważne jest kim jest instruktor oraz jakie procedury uruchamia*. Morrison i McIntyre (1973, s. 89; por. także Konarzewski, 1982) dodają, że efekt zmiany może instruktor osiągnąć przede wszystkim wtedy, gdy kategoryzuje i skupia uwagę na określonych zachowaniach, gdy wzmacnia efektywnie stosowane umiejętności, a przede wszystkim, gdy sugeruje alternatywne sposoby stosowania umiejętności w specyficznych sytuacjach.

Jakkolwiek sam fakt obecności „osoby trzeciej” w niektórych badaniach wykazuje wzrost napięcia, to jednak efekt dążenia do zmiany jest bardzo uzależniony od cech instruktora. Tezę tę dokumentują badania, nad mikro-nauczaniem (J. Searle). Oto grupy eksperymentalne nie różniły się istotnie od kontrolnych, ale stwierdzono istotne zróżnicowanie efektów w zależności od instruktora. Manning i Fuller wyrażają opinię, że na trzech doradców dwóch najprawdopodobniej nie wpłynie na dążenie do zmiany, a nawet mogą oni być szkodliwi. Badacze ci na podstawie analizy literatury na temat umiejętności interpersonalnych sformułowali listę cech korzystnych dla tutora w samokonfrontacji. Określili ją hasłem CARE (*Communicated Authenticity* – autentyczność w komunikowaniu, *Regard* – szacunek dla innych, *Empathy* – empatia). Podkreśla się umiejętność perswazji, entuzjazm, szczerość. Badania jakie prowadzili Blumberg, Sandefur, Pankratz i Sullivan dowodzą,



że niedyrektywni doradcy mają zwykle większe szanse na powodowanie pożądaných zmian (cyt. za: Fuller, Manning, 1973).

Czynnikiem istotnie modyfikującym efekt samoobserwacji jest zachowanie tutora podczas sesji. Sposób stosowania tej techniki jest źródłem zróżnicowania wyników i często sprzecznych rezultatów badawczych. Griffiths opisuje trzy koncepcje roli instruktora w mikronauczaniu. Na gruncie behawioryzmu (1) instruktor ujmowany jest jako *źródło informacji o tym, w jakim stopniu student przybliżył się w swoich umiejętnościach do pożądanego modelu*. W interpretacji psychoanalitycznej (2) instruktor jest *doradcą, który odnosi się przede wszystkim do aktualnego stanu psychiki studenta*. Wreszcie w paradygmacie poznawczym (3) rola instruktora to *ogniskowanie się na zmiennych poznawczych w danej sytuacji*; student jest tu ujmowany jako układ przetwarzający informacje, a zadaniem instruktora jest *ułatwianie procesu przetwarzania informacji* (cyt. za: Levis, 1988, s. 724).

Sądę, iż rolę instruktora można w pełni opisać tylko w ujęciu wszystkich trzech podejść. Są to bowiem trzy aspekty tego samego procesu – procesu zmiany perspektywy „widzenia siebie w odniesieniu do...”, co z kolei związane jest ze zmianą schematów: „widzenia rzeczy”, „działania na danej rzeczy”, „widzenia siebie oddziałującego na daną rzecz” oraz zmianą układu odniesienia, czyli – w tym wypadku – systemu wartości, ze względu na które dane działanie jest podejmowane. Levis (1988, s. 724) zauważa, że wobec braku empirycznych dowodów wskazujących na zdecydowaną przewagę jednego z trzech powyższych podejść, spotykamy najczęściej podejście eklektyczne. Eklektyzm pojawia się wtedy, gdy nie znajdujemy wspólnego mianownika dla koncepcji uznanych jako różne. Trzy wymienione wyżej orientacje mogą być traktowane jako odrębne na skutek jednostronnego ujmowania człowieka (raz jako układ przetwarzający informacje, bądź jako układ reagujący na bodźce, a innym razem jako układ sterowany bliżej nie określonymi stanami psychicznymi). Gdy jednak spojrzymy na człowieka jako na *układ przyjmujący informacje, przetwarzający je, a przede wszystkim – wytwarzający informacje*, to wtedy możemy spojrzeć na trzy opisane orientacje z wyższego pułapu, jako wzajemnie się uzupełniające.

Aktywny udział rówieśników nie wydaje się bezpośrednio użyteczny. W badaniach techniką obserwacji procesów zachodzących w grupie z samoobserwacją wideo stwierdzono, że 2/5 czasu to dyskusje między uczestnikami, 2/5 to wypowiedzi instruktora, a 1/5 czasu zabierana jest przez wypowiedzi podmiotu obserwacji (McAleese, 1984, s. 127). Rówieśnicy działają jako hamulec dla nadmiernej samokrytyki i promują przenoszenie dyskusji z relacji *instruktor ↔ podmiot* na relację *podmiot ↔ rówieśnicy*. Stwierdzono nadto wyraźne tendencje do rozszerzania dyskusji na bardziej ogólne zagadnienia. Wypada jednak przyjąć, iż obecność rówieśników może sprzyjać zmianie schematów poznawczych, zgodnie z prawidłowością modelowania: *większe podobieństwa do modelu – większe szanse na zmianę zachowań w pożądanym kierunku*.

## STIMULATED RECALL JAKO BADANIE MYŚLENIA

Jako reakcja na dominację behawioryzmu pojawił się nowy paradygmat w psychologii poznawczej – paradygmat przetwarzania informacji. Zatem w obszarze zainteresowania znajduje się umysłowe funkcjonowanie człowieka: *jak on planuje, ocenia, diagnozuje, rozwiązuje problemy, podejmuje decyzje* itp. (Marland, 1984, s. 156). Stąd zainteresowanie nową techniką badawczą, która umożliwiłaby dostęp do tychże procesów. Taką techniką jest postępowanie określane w literaturze jako *stimulated recall*. W literaturze polskiej K. Kruszewski (1987, 1988) określił ją jako *introspekcję kierowaną*. Technika ta polega na zastosowaniu spostrzeżeniowej reprezentacji (*perceptual record*) zachowań podmiotu samoobserwacji dla stymulowania przypominania sobie tych wszystkich myśli, które towarzyszyły obserwowanym własnym działaniom. Istotną rolę spełnia tu osoba towarzysząca, którą może być instruktor, ale także student (por. Kruszewski, 1987; Marland, 1984). Innymi słowy jest to technika odroczonego, retrospektywnego sprawozdania z własnych myśli podczas obserwacji zarejestrowanych zachowań podmiotu. Jest to w gruncie rzeczy wersja metody głośnego myślenia z odroczeniem (Marland, 1984; por. także: Powell, 1992).

Introspekcja kierowana bywa obecnie stosowana w kształceniu lekarzy i doradców, w badaniach myślenia nauczycieli i studentów oraz w ogóle w kształtowaniu umiejętności interpersonalnych (Marland, 1984; Kagan, 1984; Kemnis, 1984; Powell, 1992; Brown Wear, Harris 1994). Jest ona także skutecznie wykorzystywana przez nauczycieli w analizie własnych umiejętności (Kruszewski, 1988). Zwolennicy introspekcji zakładają możliwość odkrywania tych wewnętrznych czynników, które wpływają bezpośrednio na zachowania. Wychodzą bowiem od tezy, iż *to, co ludzie myślą, bezpośrednio wpływa na to, co robią* (Marland, 1984, s. 156). Twierdzą też, że myślenie jest tożsame z jego werbalną reprezentacją. Według wyników badań i analiz wiele wskazuje na to, że technika ta jest skutecznym narzędziem w badaniu poznawczego kontekstu ludzkich działań w procesie interakcji społecznych (Marland, 1984, s. 164). Nie ma jednak powszechnej zgody na takie twierdzenie.

Warto przyjrzeć się argumentom krytyków introspekcji kierowanej jako techniki badania myślenia nauczycieli. Błyskotliwej krytyki tej metody – jako *trafnego źródła informacji o myśleniu nauczycieli podczas procesu nauczania* – dokonał R.J. Yinger (1986). Wypada zgodzić się z tym autorem, że technika kierowanej introspekcji z użyciem wideo najpierw odtwarza myślenie o obserwowanej na ekranie sytuacji. Autor powołuje się tu na pewne dodatkowe dowody empiryczne i fakty, że badani nauczyciele:

- nie pamiętają niektórych zdarzeń sytuacji rzeczywistej, które zostały zaobserwowane na ekranie;
- skupiają się przede wszystkim na sobie a nie na zdarzeniach.

Rejestracja wideo zawiera o wiele więcej zdarzeń-bodźców niż rejestracja audio, gdzie nauczyciel bardziej może polegać na swojej pamięci. Wideo-rejestracja, na skutek zawierania wielkiej liczby bodźców, może być bardziej rozpraszająca niż rejestracja tylko dźwiękowa. Poza tym odtwarzana rejestracja wideo zawiera o wiele więcej sygnałów niż podmiot mógł zaobserwować kiedy był w sytuacji rzeczywistej. To wszystko może współprzyczyniać się do kreowania w pamięci epizodycznej zdarzenia na ekranie, różniącego się od zdarzenia oryginalnego.

Moje osobiste doświadczenia wskazują jednak na zdecydowaną użyteczność rejestracji wideo w badaniach myślenia w działaniu. Pod jednym wszakże warunkiem, że wyselekcjonowane zostaną te zdarzenia, które się czymś wyróżniły i zostały dobrze zapamiętane. Krytyka dokonana przez Yingera dotyczy – w moim przekonaniu – tylko totalnego stosowania introspekcji kierowanej jako metody badania myślenia w działaniu. W pewnych sytuacjach i w kontrolowanych warunkach może być ona znaczną pomocą w badaniach myślenia nauczycieli w toku działania.

W literaturze polskiej argumenty krytyków oraz merytoryczną analizę sporu przedstawił K. Kruszewski (1987, s. 95), wyrażając opinię, że introspekcja kierowana *dostarcza danych bezpośrednio odnoszących się do funkcjonowania wiadomości, indywidualnego znaczenia wiadomości, zamiarów i przebiegu pracy ucznia z wiadomościami w doskonale naturalnej sytuacji*. Przekonanie to autor wyraził na podstawie własnych badań, stosując rejestrację audio. Akurat ta technika okazała się użyteczna do badania pewnych konsekwencji wynikających z przyjętej teorii wiadomości. Co w tej metodzie jest szczególnie ważne (jeżeli trafnie odczytałem myśl tegoż autora), to wiarygodność danych, dojrzałość i uczciwość badacza. I to, jak sądzę, jest trafne rozwiązanie sporu wokół *stimulated recall*.

Póki co, wydaje się być dość dobrze umotywowane twierdzenie, że jest to narzędzie zdecydowanie pomocne także w samodzielnej analizie własnych działań w kontekście nie zawsze ujawnianych reakcji partnerów interakcji (Kruszewski, 1987, 1988). K. Kruszewski opisuje przykład zastosowania tej techniki w wersji rozbudowanej w badaniach dydaktycznych i w doskonaleniu procesu dydaktycznego. Procedura jest następująca:

- rejestracja przebiegu zajęć na taśmie audio lub wideo;
- wybór kilku, interesujących nas pod jakimś względem, uczniów z klasy;
- odtwarzanie nagrania z jednoczesną rejestracją komentarzy dokonywanych przez ucznia.

Zatem do samoanalizy wykorzystane jest nagranie lekcji z komentarzem uczniów. Zdaniem autora tej odmiany *stimulated recall* otrzymujemy ciekawy materiał dla zestawienia naszych intencji z faktyczną reakcją uczniów. Dodam jeszcze, że pomimo krytyki technika ta bywa nadal stosowana do badań nad wpływem uprzednich doświadczeń pedagogicznych studentów-nauczycieli na

ich zachowania na lekcji (Powell, 1992). R. Powell zauważa, że wideorejestracja lekcji wraz z introspekcją kierowaną (*stimulated recall*) jest prowadzona dla uzyskania dostępu do procesu myślenia badanych nauczycieli w czasie planowania i realizacji lekcji. Technikę tę stosowano także dla ułatwienia analizy czynników, które mogły mieć wpływ na sposób przygotowania i prowadzenia lekcji przez osoby badane (Powell, 1992, s. 228).

#### WZBOGACENIE SAMOBSERWACJI O UCZENIE SIĘ SPOŁECZNE

Podobny jak wyżej model zastosował w swych badaniach Gordon Walter (1984). Wyniki potwierdziły skuteczność zastosowania kombinacji sprzężenia zwrotnego i modelowania w powodowaniu zmian zachowań w zespołach rozwiązujących problemy. Badaniom poddano 277 studentów w wieku 20-27 lat, którzy pracowali w 5-7-osobowych zespołach problemowych. Interpretacja wyników przeprowadzona przez Waltera dostarcza także wyjaśnienia nie zawsze jednoznacznych rezultatów stosowania sprzężenia wideo jako instrumentu powodowania zmian w zachowaniach. Gordon Walter odwołuje się do lewinowskiego modelu zmian zachowań i postaw, który obejmuje trzy zasadnicze fazy: rozmrożenie (*unfreezing*), zmianę (*change*), zamrożenie (*refreezing*).

Sprzężenie zwrotne wprowadza dysonans między spostrzeganiem siebie a spostrzeganiem przez innych – jest to faza *rozmrożenia*. Efekt ten można osiągnąć zarówno przez udział podmiotu w grupach treningowych, jak i za pomocą sprzężenia wideo. Jednostka, uświadomiwszy sobie rozbieżność między wyobrażonymi a spostrzeganymi za pomocą wideo zachowaniami, może poszukiwać zarówno w sobie, jak i w otoczeniu wskazówek do zmiany. Samo sprzężenie zwrotne (podobnie jak „goła kara”) może nie sprzyjać nabywaniu nowych zachowań (na skutek braku nowych wzorów w otoczeniu jednostki). Samo modelowanie może mieć charakter nietrwały na skutek braku fazy *rozmrożenia* i neutralizacji starych, często ukrytych wzorów zachowań. Istotna w procesie zmian zachowań jest zarówno chęć, jak i gotowość do zmian. Tu zaś sprzężenie zwrotne może pełnić krytyczną rolę. Badania empiryczne potwierdziły zalety kombinacji sprzężenia wideo z modelowaniem, co autor zakładał zgodnie z lewinowskim modelem zmian zachowań. Wyniki tychże badań oświełły także inne prawidłowości występujące w stosowaniu wizualnych reprezentacji spostrzeżeń, dlatego przedstawiam je nieco dokładniej.

Ogół badanych podzielono na 5 grup badawczych: 4 eksperymentalne i kontrolna. W pierwszej części eksperymentu wszystkie grupy rozwiązywały problem z zakresu edukacji lub turystyki. Zachowania uczestników zostały nagrane, co stanowiło materiał do pierwszej obserwacji i badań wstępnych. W drugiej fazie czynnik eksperymentalny wprowadzono w czterech gru-

pach, po czym wszystkie grupy rozwiązywały jakiś problem. Zachowania grupy były ponownie rejestrowane dla przeprowadzenia badań końcowych. Grupa kontrolna między pierwszą a drugą sesją rozwiązywania problemów miała czas na swobodną dyskusję. Grupa I po pierwszej sesji rozwiązywania problemów otrzymała dodatkowo krótki słowny instruktaż i też miała czas na dyskusję. Grupa II mogła obserwować własne zachowania podczas pierwszej sesji (sprzężenie) oraz otrzymała taki sam jak grupa II instruktaż słowny. Grupa III obserwowała zachowania modelowe osób rozwiązujących ten sam problem i także otrzymała identyczny instruktaż słowny. Grupa IV po pierwszej sesji poddana została połączonym zabiegom, tj.: samoobserwacji, obserwacji modelu i instruktażowi słownemu.

Zmienne niezależne to: sprzężenie wideo oraz uczenie się zachowań poprzez obserwację modelowej grupy na taśmie wideo. Do analizy zachowań posłużono się arkuszem pozwalającym na rejestrację zachowań za pomocą zdań opisowych (deklaracje), zdań oceniających, potwierdzeń (akceptacje), głosowania, pytań. Rejestrowano także zachowania przeciwstawne: wyrażenie pomysłu „nie do przyjęcia”, brak zgody, negatywna ocena, zdobywanie zwolenników przeciwko danemu rozwiązaniu, pytania będące interrogacjami i podające w wątpliwość albo odrzucające dane rozwiązanie. Z powyższych zachowań tylko przedstawienia i pytania uznano za emocjonalnie neutralne. Ocena, zgoda i głosowanie odnosiły się do zachowań o pozytywnym znaku uczuciowym, wszystkie „negatywne” działania uznano jako *uczucia ze znakiem ujemnym w stosunku do danego pomysłu*. Zmiana była obliczana dla każdego badanego przez odjęcie liczby danych zachowań w drugiej sesji od liczby odpowiednich zachowań w sesji pierwszej. Zatem liczba dodatnia oznaczała, że podmiot w drugiej sesji podejmował mniej określonych aktów po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego.

W pierwszej fazie eksperymentu założono, że najlepszym podejściem do rozwiązywania danego problemu będzie „sposób nieoceniający”. Zatem oddziaływano w kierunku obniżenia zachowań o zabarwieniu emocjonalnym, a podwyższenia liczby zachowań uczuciowo neutralnych wobec danego pomysłu. W drugiej części eksperymentu założono, że dla rozwiązania danego problemu skuteczniejsze będzie podejście bardziej emocjonalne. Zatem zmierzano do podwyższenia liczby zachowań afektywnych, a do obniżenia liczby aktów uczuciowo neutralnych.

Najbardziej skuteczne okazało się być uczenie się społeczne (grupa z prezentacją modelu): w obu eksperymentach stwierdzono 12 istotnych statystycznie zmian zachowań. Sprzężenie wideo spowodowało 7 istotnych statystycznie zmian zachowań, a tylko 5 istotnych statystycznie zmian stwierdzono w wyniku interakcji sprzężenia wideo i uczenia się społecznego. Jednak wszystkie zmiany spowodowane przez interakcję sprzężenia wideo i uczenie się społeczne były zgodne z przyjętą hipotezą, a tylko 4 z 7 zaobserwo-

wanych zmian, istotnych statystycznie i przypisanych działaniu sprzężenia wideo, było zgodnych z przyjętą hipotezą. Zauważono, iż uzupełnienie uczenia się społecznego o sprzężenie wideo podwyższało „przewidywalność” zmian, a więc – sprzyjało osiągnięciu pożądaných zmian.

Więcej zmian w poszczególnych kategoriach zachowań wystąpiło w II fazie eksperymentu (oddziaływanie w kierunku wzrostu afektywnych a spadku neutralnych zachowań). Tu sprzężenie wideo silniej oddziaływało na „powstrzymywanie” określonych zachowań niż pomagało w ich „odblokowywaniu”. W części pierwszej wszystkie statystycznie istotne zmiany dotyczyły „powstrzymywania” określonych zachowań. Zatem wynik ten wydaje się być sprzeczny z założeniem o „rozmrężającej” roli sprzężenia wideo. Walter (1984, s. 152) zwraca jednak uwagę na fakt, iż podmiot poddany takiemu doświadczeniu staje się bardziej *świadomy zachodzącego procesu w ogóle*. To z kolei może powodować skupienie się raczej na unikaniu zdefiniowanych zachowań (które znajdują się w repertuarze) niż przejawianie określonych zachowań (których mogło nie być w dotychczasowym repertuarze bądź były trudno dostępne).

W drugiej fazie eksperymentu zaobserwowano zmiany typu „odblokowywanie” właśnie na skutek uzupełnienia uczenia się społecznego o sprzężenie wideo. Dodajmy jednak, że w tej fazie zmierzano do wzrostu liczby zachowań afektywnych, a zmniejszenia liczby zachowań neutralnych. Jak twierdzi Walter, może to być spowodowane przede wszystkim typem zachowań, jakie są przedmiotem oddziaływań. Oto bowiem zachowania afektywne mają więcej konkretnych behawioralnych wskazówek, co powoduje, że naśladowanie jest łatwiejsze. W pierwszej fazie eksperymentu dążono do wzrostu liczby zachowań neutralnych, a więc takich o mniejszej liczbie wskazówek behawioralnych. Zauważmy jednak, że istotne statystycznie zmiany zachowań, jakie zaszły w drugiej fazie eksperymentu, dotyczyły zarówno zachowań typu *wzrost*, jak zachowań typu *zmniejszenie*. Wszystkie też istotne zmiany zachodziły w pożądanym (przewidywanym) kierunku. Ten ostatni efekt przypisuje się właśnie uzupełnieniu modelu o sprzężenie wideo.

Przedstawione badania obnażyły, jak się wydaje, pewne słabości stosowania sprzężenia wideo, a nawet technologii wideo w ogóle. Jest to bowiem technologia interaktywna również w tym sensie, że różne są efekty zależnie od podmiotu, jak i przedmiotu zmiany. Jednakże uzyskane wyniki dostarczyły wskazówek do metodycznej organizacji zajęć z zastosowaniem technologii wideo w połączeniu z modelowaniem. Wykazano znaczenie modelowania w kształtowaniu umiejętności u ludzi dorosłych.

Pośrednio z owych badań można także wnosić o efekcie stresu, jaki występuje w stosowaniu samoobserwacji z zastosowaniem wideo. Stres występuje tutaj zawsze, jednak różne jest napięcie emocjonalne różnych osób bio-

rażących udział w takich zajęciach. Stąd też, przy nastawieniu na reakcje studentów, łatwo tę trudną metodycznie technologię krytykować, a nawet odrzucać jako *nie bardziej skuteczną niż...* (Kruszewski, 1988) bądź traumatyzującą (Barnard, 1991). Jest to technika ciągle bardzo obiecująca, wraz z rozwojem technologii wideo i jej miniaturyzacją. Jest to jednak także technologia bardziej niebezpieczna niż się sądzi.

Reasumując, wideosamoobserwacja jest techniką bardzo użyteczną w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Nauczyciele bowiem rzeczywiście mogą uczyć się przez refleksję, rozwiązywanie problemów, wymianę opinii oraz współpracę we wspomagającym środowisku (Eckart, Gibson, 1993, s. 288).

#### LITERATURA

- Bahnsen C.B., *Body and Self-Images Associated with Audio-Visual Self-Confrontation*, [w:] R.H. Geerstma (red.), *Studies in Self-Cognition: Techniques of Videotape Self-Observation in the Behavioral Science*, The Williams and Wilkins Company, Baltimore 1969.
- Barnard R.C.G., *Microteaching without Video*, „Forum. A Journal for the Teacher of English outside the United States”, 1991, 3.
- Biddle B.J., *Teacher Roles*, [w:] M.J. Dunkin (red.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, Oxford 1988.
- Brown Wear S., Harris J.C., *Becoming a Reflective Teacher: the role of stimulated recall*, „Action in Teacher Education”, 1994, 2.
- Eckart J.A., Gibson S.L., *Using Camcorders to Improve Teaching*, „Clearing House”, 1993, 5.
- Fuller F.F., Manning B.A., *Self-Confrontation Reviewed: A Conceptualization for Video Playback*, „Review of Educational Research”, 1973, 4.
- Geertsma R.H., *Auditory and Visual Dimensions of Externally Mediated Self-Observation* „Journal of Nervous and Mental Disease”, 1969, 3.
- George J., Stevenson A., *Structured video recall: a museum application*, „British Journal of Educational Technology”, 1991, 3.
- Holzman P.S., *On Hearing and Seeing Oneself*, [w:] R.H. Geerstma (red.), *Studies in Self-Cognition: Techniques of Videotape Self-Observation...*, op.cit., Baltimore 1969.
- Kagan N., *Influencing Human Interaction: Interpersonal Process Recall (IPR) Stimulated by Videotape*, [w:] O. Zuber-Skerrit (red.), *Video in Higher Education*, Kogan Page, London 1984.
- Kemmis S., *The Use of Video Developing Symmetrical Communication*, [w:] O. Zuber-Skerrit (red.), *Video in Higher Education*, Kogan Page, London 1984.
- Konarski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1988.
- Leat D., *A Conceptual Model of Competence*, „British Journal of In-Service Education”, 1993, 2.
- Levis D.S., *Microteaching: Feedback*, [w:] M.J. Dunkin (red.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, Oxford 1988.
- Marland P., Osborne B., *Classroom Theory, Thinking and Action*, „Teaching and Teacher Education”, 1990, 1.
- McAleese R., *Video Self-Confrontation as Microteaching in Staff Development and Teacher Training*, [w:] O. Zuber-Skerrit (red.), *Video in Higher Education*, Kogan Page, London 1984.
- Morrison A., McIntyre D., *Teachers and Teaching*, Penguin Books, Harmondsworth 1975.

- Peck R.F., Tucker J.A., *Research on Teacher Education*, [w:] R.M.W. Travers (red.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally College Publishing Co., Chicago 1973.
- Powell R.R., *The Influence of Prior Experience on Pedagogical Constructs of Traditional and Nontraditional Preservice Teachers*, „Teaching and Teacher Education”, 1992, 3.
- Salomon G., McDonald F.J., *Pretest and posttest reactions to self-viewing one's teaching performance on videotape*, „Journal of Educational Psychology”, 1970, 4.
- Walter G., *Effects of Videotape Feedback and Modelling on the Behaviours of Task Group Members*, [w:] O. Zuber-Skerrit (red.), *Video in Higher Education*, Kogan Page, London 1984.