RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVI Warszawa 2005

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVI Warszawa 2005

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Instytut Badań Edukacyjnych

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl
1435

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Krzysztof Sokołowski – Metajęzyk a konsekwencja praktyki pedagogicznej 5
Bronisława Dymara – Językowe porozumiewanie się i współbycie uczniów jako sposób przejawiania kultury 15

RELACJE Z BADAŃ

Aleksander Sztejnberg, Perry den Brok, Józef Hurek – Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów 29
Gabriela Kapica – Wybrane aspekty kształtowania umiejętności czytania młodszych uczniów 45

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Lidia Wollman – Nauczyciel i dziecko a przestrzenie komunikacji 65
Urszula Szuścik – Potrzeby estetyczne dziecka i ich wartość w procesach komunikowania się 76
Jadwiga Uchyła-Zroski – Rozumienie muzyki jako proces przekazywania i odbioru jej znaczeń 87

RECENZJE

Małgorzata Rosin – Hein Retter: *Komunikacja codzienna w pedagogice* 95
Dorota Degen – *The New Educational Review* 100

BIBLIOGRAFIA

Komunikacja międzyludzka. Bibliografia w wyborze za lata 1990–2004 – (oprac. Anita Rudaś) 103

CONTENTS

ARTICLES

Krzysztof Sokołowski – Metalanguage versus consequence in pedagogical practice 5
Bronisława Dymara – Linguistic communication and spending time among the pupils as a way of showing culture 15

SURVEY RESULTS

Aleksander Sztejnberg, Perry den Brok, Józef Hurek – Interpersonal behaviour of the best teacher according to students' and pupils' perception 29
Gabriela Kapica – Selected aspects of improving pupils' reading ability 45

HANDOUTS AND MATERIALS FOR STUDENTS

Lidia Wollman – Teacher and child versus communication space 65
Urszula Szuścik – Child's aesthetic needs and their importance in communication processes 76
Jadwiga Uchyła-Zroski – Understanding music as a process of transfer and reception of its meaning 87

REVIEWS

Małgorzata Rosin – Hein Retter: *Daily communication in pedagogy* 95
Dorota Degen – *The New Educational Review* 100

BIBLIOGRAPHY

Communication between people. Selected bibliography 1990–2004 – (edit. Anita Rudaś) 103

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2005

Krzysztof Sokołowski
Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku

METAJĘZYK A KONSEKWENCJA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Rzeczowa ocena konsekwencji w budowaniu oraz wykorzystaniu teorii w praktyce wymaga jedynie języka przedmiotowego. Formalna ocena teorii potrzebuje zastosowania metajęzyka. Konstrukcję metajęzyka (patrz: Sokołowski, 2004), przedstawię jedynie w skrócie, aby zdefiniować konsekwencje pedagogiczne.

Według J. Brunera (1978, s. 641–642), skonwencjonalizowanie kodu wymaga opanowania trzech funkcji symbolicznych: ostensywnej – wskazania przedmiotu odniesienia do pojęcia; przydzielenia przedmiotowi nazwy – etykiety słownej – nazywania; włączenia etykiety słownej w zdania – asymilacji nazwy. J. Bruner definiuje funkcje semiotyczne za pomocą ich celów. Diachroniczna realizacja celów wyznacza synchroniczny sposób użycia wyrażeń, który wraz z ugruntowaniem kompetencji językowych staje się powtarzalny. Powstają wzorce funkcji semiotycznych oraz realizujących je wyrażeń.

W procesach poznawczych podmiot wykorzystuje kryteria zawierające zasady rozpoznawania rezultatów poznawczych (por. Hempoliński, 1989, s. 536). Wszelka weryfikacja przyporządkowuje parze (kryterium, obiekt) werdykt (zwany atrybucją). Każda cecha, obiektu lub wyrażenia, jest wynikiem pewnej kryterialnej atrybucji.

Kryteria metajęzyka oznaczają cechy wyrażeń i zdań języka naturalnego, stanowiących wytwory czynności psychicznych: doznawania, odczuwania, myślenia. Tym samym kryteria metajęzyka służą do oceny i regulacji funkcji psychicznych. Atrybucje kryterium adekwatności wspomagają funkcje orientacyjne, utożsamienia – decyzyjne, prawdy – wykonawcze. Atrybucje koordynacji organizują podmiotowe kojarzenie oraz procesy składania asercji metajęzyka, regulujące myślenie i działania podmiotu.

Ludzkie rozumowanie przebiega w procesie formułowania oraz logicznego i konstrukcyjnego rozstrzygania hipotez. Z intencją i hipotezą podmiot koordynuje temat i treść wypowiedzi oraz reprezentację kontekstu jej weryfikacji, z wykorzystaniem kryterium prawdy. Kryterium adekwatności służy precyzowaniu intencji i formułowaniu hipotez. Kryterium utożsamienia określa zasady

konstrukcji reprezentacji synchronicznych i diachronicznych, prostych i złożonych obiektów, rzeczywistych i symbolicznych. Kryterium koordynacji dostarcza celu i metody rozumowania, organizując temat i treści procesu myślenia.

Kryterium adekwatności

Każdy kontekst uaktywnia pewien układ wzorców oznaczania adekwatności wszelkich reprezentacji rzeczywistych lub symbolicznych. Oznaczana przez podobieństwo lub bliskość, adekwatność reprezentacji względem kontekstowego układu wzorców stanowi aktualną reprezentację podmiotowego poczucia afirmacji. Skala preferencji zawiera wyróżnione stany: idealny, satysfakcji, obojętny, dyskomfortu oraz stan krytyczny – przeciwieństwo stanu idealnego. Stopień preferencji dowolnego obiektu równy jest stopniowi akceptacji kojarzonej z tym obiektem emocji. Immanentność emocjonalnego nadawania preferencji powoduje, że jeśli podmiot czegoś chce, to bez intelektualnej refleksji, bezwiednie chce tego chcieć. A jeśli podmiot do czegoś dąży, to bez intelektualnej refleksji, bezwiednie dąży, żeby to osiągnąć.

Występowanie, u podmiotów, skojarzeń biernych i czynnych oraz mentalnych – intencjonalnie przywoływanych do pola uwagi i względnie stałych – powoduje wykształcanie różnych jakościowo wzorców adekwatności. Potencjalnie nieskończona liczba niezależnych wymiarów rozpoznawania adekwatności umożliwia określenie jedynie szkieletu procesu samorzutnego kreowania nowych wzorców, na bazie wrodzonego, emocjonalnego wzorca afirmacji:

– wzorzec emocji – stopień adekwatności bodźców biernych, z wzorcem afirmacji, określający poziom zaspokojenia;

– wzorzec pragnienia – stopień afirmacji emocji, w stanach zaspokojenia i niezaspokojenia;

– wzorzec motywacji – zgodność z wzorcem zaspokojenia;

– wzorzec gotowości – atrybucja stanu najwyższej motywacji;

– wzorzec aktywności – zgodność motywacji ze stanem gotowości.

Pierwsze uświadamiane i werbalizowane przez podmiot wzorce poznawcze kształtują się dopiero w wyniku zróżnicowanych doświadczeń działania:

– wzorzec skutku – zgodność różnicy kontekstów, przed i po działaniu, z wzorcem zaspokojenia;

– wzorzec pewności – zgodność skutku z wzorcem emocji;

– wzorzec przyczyny – zgodność różnicy kontekstów, przed i po działaniu, z wzorcem pewności;

– wzorzec celu – atrybucja adekwatności gotowości przyczyny i gotowości skutku w konkretnym kontekście.

Racjonalność definiowalna w języku adekwatności posiada atrybucje weryfikowane prawdziwościowo względem ściśle ustalonych, werbalnych i arbitralnych wzorców: celu i uzasadnienia, przyczyny i skutku. Fakt, że kryteria prawdy i racjonalności zawierają sztywne warunki, jest konsekwencją semiotycznego wymagania precyzji w ocenie skuteczności oraz zasadności działań. Zadaniem

intelektu jest ocena diachronicznej użyteczności sugerowanych przez motywacje działań, za pomocą powtarzalnych i niezawodnych metod.

Atrybucje adekwatności, opisujące treści zjawisk emocjonalnych, są niedookreślone, zmienne i płynne. Dwoista struktura adekwatności wynika z semiotycznej konieczności szybkiego określenia aktualnej, emocjonalnej motywacji i jej racjonalnej: bezpiecznej, niezawodnej i powtarzalnej realizacji.

Kryterium utożsamiania

Badanie atrybutów: prawdziwości, racjonalności i adekwatności jest możliwe dopiero po wyodrębnieniu modelu reprezentacji. Atrybucje utożsamiania umożliwiają reprezentację symboliczną pola uwagi i kojarzenia podmiotu oraz przekład (wspólną, być może, diachroniczną reprezentację) różnych odzwierciedleń i modeli obiektów materialnych i symbolicznych. Przy określaniu reprezentacji dowolnych obiektów uaktywniane zostają odpowiednie dyrektywy semantyczne (por. Ajdukiewicz, 1985).

Do reprezentacji obiektu konieczne jest jego wskazanie. Werbalnymi atrybucjami utożsamiania są wszelkie wyrażenia wskazujące obiekty rzeczywiste lub symboliczne, znajdujące się w polu uwagi. Cechy, stany i relacje determinują sens wypowiedzi, czyli to, co podmiot mówi. Tylko autor zna zakres skojarzeń do wypowiadanej treści i tylko on może poznać pełną wykładnię swojego rozumienia kontekstów.

Podmiotowe skojarzenia bierne organizowane są w pamięci deklaratywnej, w wizualne formy, aktualnej lub bezczasowej reprezentacji. Enaktywna reprezentacja skojarzeń czynnych zawarta w pamięci operacyjnej pozwala rozróżnić następstwo czasów i skutki dowolnego działania. Reprezentacja werbalna wyraża rezultat integracji reprezentacji skojarzeń biernych i czynnych, pozwalający na wyjaśnianie i przewidywanie przebiegu reprezentowanych procesów.

Podmiotowa zdolność konstrukcji umożliwia tworzenie werbalnych odzwierciedleń kontekstów. Integracja różnych form reprezentacji osiągana jest przez konstrukcję metod weryfikacji przynależności reprezentacji obiektów do odzwierciedlenia kontekstu, stanowiącego prosty model semantyczny. Konstrukcja A. Tarskiego (1933), semantyki języków sformalizowanych, umożliwia weryfikację prawdziwości w opisie kontekstów.

Werbalne kryterium utożsamiania, ustalając reprezentacje relacji i korelatów, stwarza intelektualną możliwość nadawania wagi, zwłaszcza relacjom i ich cechom. W języku ważności: dwie reprezentacje są podobne, gdy posiadają te same ważne cechy, a różnią się cechami nieważnymi. Podobnie można określić podobieństwo intersubiektywne. Precyzja utożsamienia zależna jest od intencji i kompetencji podmiotu, zawierających standardy utożsamień.

Atrybucje adekwatności ustalają podobieństwo i bliskość, preferencje i motywacje. Atrybucje utożsamiania umożliwiają prawdziwościową ocenę stanu rzeczy oraz skuteczności wszelkich działań. Intelekt ugruntowuje zakres ważności oraz nowy wymiar podobieństwa: konteksty są podobne, gdy roz-

bieżności pomiędzy nimi są nieważne. Racjonalność może być budowana tylko w oparciu o język, gdyż podmiotowa potrzeba pewności niesie wymaganie określania trwałych wzorców.

Kryterium koordynacji

Podmiot odczuwa subiektywną kompletność koordynacji w intelektualnej satysfakcji i pewności oraz w emocjonalnej afirmacji. W procesie koordynacji, dokonywany jest wybór wzorców i metod określania adekwatności wszelkich reprezentacji, uświadamianych i konkretyzowanych przez utożsamienie. Uświadomienie koordynacji pozwala na intencjonalną organizację procesów orientacyjnych oraz decyzyjnych przez dobór wzorców intelektualnych i emocjonalnych.

Poziom świadomości podmiotu wzrasta wraz ze sprawnością intelektualnego wyodrębniania i różnicowania, czyli utożsamiania czynników koordynacji. Rozszerzenie semantyki metajęzyka, opisującego myślenie i emocje, wpływa na rozumienie znaczenia wyrażeń. Aby mogła nastąpić subiektywna pewna realizacja intencji w różnych kontekstach – rolą intelektu jest kontrola i regulacja przebiegu koordynacji. Podmiot posiada skuteczne i sprawne semiotyczne mechanizmy metajęzykowej organizacji własnego losu. Atrybucje koordynacji podsuwają istotne czynniki do utożsamienia i oznaczenia adekwatności. Atrybucje utożsamienia regulują treść spostrzeżeń i wypowiedzi, natomiast atrybucje adekwatności określają motywacje oraz intelektualne poczucie upełnomocnienia ich realizacji.

Atrybucje koordynacji wyznaczają, co jest wzorcem, a co obiektem atrybucji adekwatności, a także metodę oznaczania adekwatności oraz wyróżnione punkty preferencji. W konstruowaniu odzwierciedleń kontekstów i przekładów atrybucje koordynacji określają zakres kojarzenia, a więc dziedzinę utożsamiania, wraz z układem obiektów, ich cech i stanów oraz relacji.

Funkcja synchronicznej reprezentacji wystarcza jedynie do osiągnięcia wykonawczych kompetencji technicznych. Semiotycznym zadaniem kryterium koordynacji jest werbalna regulacja podmiotowych interpretacji, koordynowanych w zdaniach i narracjach, organizujących diachronię.

Atrybucje koordynacji pełnią funkcje konstatujące dokonane lub przewidujące przyszłe zdarzenia. Zadaniem podmiotu jest określenie własnego udziału w regulacji przewidywań. Powiemy, że pewna reprezentacja jest relewantna, jeśli jej skoordynowanie z podmiotem jest dla niego nieobojętne. Relewancją obiektów nazwiemy ich najbardziej akceptowaną przez podmiot koordynację. Relewancja dowolnych czynników posiada dwa parametry: zakres koordynacji i stopień jej akceptacji. Relewancja jest efektywna, gdy efektywna jest metoda akceptowanej koordynacji. Każde świadome stwierdzenie lub planowanie koordynacji wymaga określenia odpowiedniej metody koordynowania.

Niech symbol $\mathbf{Rel_M(a, b)}$ oznacza, że wynik koordynacji obiektu **a** z obiektem **b**, z zastosowaniem metody **M**, zadowala podmiot. Dowolne cechy (**C**) lub relacje (**R**) służą do określania relewantnych analogii, w konstatacjach, np:

$$\mathbf{Rel}_C\ (a, b) \Leftrightarrow (C(a) \Leftrightarrow C(b)); \qquad \mathbf{Rel}_R\ (a,b) \Leftrightarrow R(a, b).$$

Relewancja tak definiowana przez dowolną relację, zachowuje jej dziedziny symetrii i antysymetrii. Schematy relewancji można także otrzymać, poprzez zastępowanie i kwantyfikację zmiennych oraz uzmiennianie stałych. Egzemplarzem jest dowolny schemat relewancji niezawierający zmiennych. Reprezentację dowolnego obiektu, ośrodek emocji lub działania koordynuje z dowolną cechą lub relacją, aż do osiągnięcia relewancji:

$$\mathbf{Rel}(a, C) \Leftrightarrow C(a); \qquad \mathbf{Rel}(a, R) \Leftrightarrow \exists_b\, R(a, b);$$

Relewancja może być także pośrednia: $\mathbf{Rel}(a, b) \Leftrightarrow \exists_c\ (\mathbf{Rel}(a, c) \wedge \mathbf{Rel}(c, b))$. Atrybucje konstatujące wyrażają wynik koordynacji dokonanej zgodnie z ustaloną metodą koordynowania. Atrybucje przewidujące, względem oczekiwanego wyniku, koordynują metody jego osiągania. Relewantne konstatacje wzbogacają dziedzinę wzorców egzemplarzy i schematów, użytecznych w planowaniu koordynacji wyjaśniających i przewidujących. Atrybucje koordynacji wyznaczają poziom efektywności relewantnej realizacji intencji, a więc aktualny poziom racjonalności.

Atrybucje utożsamiania stanowią ogniska kojarzenia, a więc organizowania koordynacji i wyznaczania relewancji. Prawda określa wzorzec relewancji zdania z kontekstem, jeśli jest ono w tym kontekście spełnione. Adekwatność określa zakres akceptowania koordynacji z wzorcami preferencji i motywacji.

Stopnie i zakresy relewancji wyznaczają odrębne wzorce oraz metody intelektualnego i emocjonalnego różnicowania kontekstów, a rozwojowym zadaniem podmiotu jest ich zharmonizowanie. Intelekt ma zdolność twórczego generowania relacji. Wszelkie relacje, zachodzące w trakcie utożsamiania kontekstu, generują metody koordynacji, z których wybierane są najbardziej preferowane.

Wzorce potrzeb trzech ośrodków podmiotowości: emocjonalne pragnienie afirmacji i bliskości, intelektualna potrzeba pewności i spokoju, stan swobodnej aktywności pełnią istotną rolę w oznaczaniu zakresu relewancji planów i dążeń. Ich realizacja zależy od trafnej, intelektualnej antycypacji relewancji związku posiadania z osiąganiem, której zakres rozszerzany jest przez stosowanie narzędzi materialnych i symbolicznych.

Semiotyczne zadanie określania bliskości i podobieństw reprezentacji wymaga zdolności kwantyfikowania, po predykatach i relacjach, którą podmiot, w skończonych kontekstach, posiada:

$$\mathbf{Pod}(a, b) \Leftrightarrow \forall_C\, W(C) \Rightarrow (C(a) \Leftrightarrow C(b));$$

$$\mathbf{Blis}(a, b) \Leftrightarrow \forall_R\, W(R) \Rightarrow (R(a, b) \wedge R(b, a)).$$

W oznacza predykat intelektualnej ważności, także będącej atrybucją koordynacji, konstruowaną indukcyjnie, np.: ważne są cele relewantne z istotnymi potrzebami; działanie konieczne do osiągnięcia ważnego celu staje się ważne; narzędzie wspomagające ważne działanie jest także ważne.

Konsekwencja pedagogiczna a metapedagogika

Metajęzyk posiada zdolność oceny wszelkich zdań, także osądów naukowych. Pedagogika wykorzystuje teorie psychologiczne i socjologiczne; jest zorientowana dwoiście: metateoretycznie i praktycznie. Konsekwencja pedagogiczna zawiera wszelkie metody wnioskowania, których stosowanie jest zasadne w nauce o edukacji, w celu podnoszenia zakresu i stopnia konstruktywnej relewancji praktyki i teorii edukacji. Konsekwencja pedagogiczna jest więc funktorem, który przyporządkowuje zbiorom, dotyczących edukacji przesłanek, wniosków – otrzymanych akceptowanymi metodami. Głównymi metapedagogicznymi zadaniami konsekwencji pedagogicznej są:

1. Określanie aktualnego oraz pożądanego zakresu i stopnia relewancji istotnych w teorii i praktyce edukacji – odrębnie i wzajemnie.
2. Konstruowanie metod pożądanej koordynacji czynników edukacji.
3. Stawianie zadań naukom przedmiotowym, wraz z problemami, hipotezami i sugestiami metod ich rozstrzygania (zob. Sokołowski, 2004).

Zadaniem pedagogiki teoretycznej jest wytyczenie istotnych czynników relewancji edukacyjnej: celów i metod, na podstawie diagnozy stanu aktualnego oraz akceptowanej wizji człowieka i świata (Szkudlarek, 2003). Edukacja jest procesem regulowania rozwoju ucznia w szkole, przygotowującym do dalszego, samodzielnego rozwoju. W ujęciu systemowym (Mazur, 1976) rozwój rozumiany jest jako zdolność do podnoszenia zakresu i stopnia konstruktywnej relewancji jednostki czy zbiorowości z otoczeniem.

Na poziomie teorii przedmiotowej można wykazać, co sprzyja lub szkodzi rozwojowi, nie można jednak samego pojęcia rozwoju zdefiniować. Wyrażony w języku relewancji rozwój stanowi pierwotne pojęcie każdej metateorii antropologicznej, rozmaicie interpretowane w odrębnych nurtach pedagogicznych.

Zadaniem metapedagogiki jest porównanie i ocena metod interpretacji pojęcia rozwoju w różnorodnych pedagogiach. Wspólne interpretacji pedagogicznych jest założenie, że wiedza, umiejętności i kompetencje podnoszą zakres i stopień relewancji podmiotowych dążeń, wspomagając wybór celów i metod ich realizacji. Umiejętności i kompetencje są czynnikami rozwojowymi, kształtowanymi w edukacji. Zadaniem pedagogiki jest organizacja czynności edukacyjnych, skutecznie wzmacniających czynniki rozwojowe. Zadaniem metapedagogiki jest wskazanie, jakimi metodami należy to osiągać.

Ludzkie motywacje zależne od podmiotowej intencji korzystania z wiedzy, przy interpretacji stanu siebie w świecie, określają indywidualne zakresy i stopnie relewancji tych samych koordynacji (Sokołowski, 2004). Zadaniem metapedagogiki jest pokazanie, jakie relewancje czynników rozwojowych mają istotne znaczenie edukacyjne. Struktura konsekwencji pedagogicznej, organicznie złożona i wielostopniowa, jest już intuicyjnie wykorzystywana w myśleniu pedagogicznym. Metajęzyk umożliwia sprecyzowanie głównych wymiarów definiowalności konsekwencji pedagogicznej.

Konsekwencja dydaktyczna

Metody edukacyjne, według zstępujących zakresów czasowych kształcenia, określa pedagogika teoretyczna, regulująca procesy dalekie, dydaktyka – opisująca procesy średniookresowe, oraz metodyka – krótkotrwałe. Zadaniem metapedagogiki jest wyznaczenie kryteriów zgodności celów i metod krótkookresowych ze średniookresowymi oraz zgodności celów i metod średniookresowych z dalekimi. Sformułowanie kryteriów zgodności celów i metod krótkookresowych oraz dalekich wymaga ustalenia ich implikacji średniookresowych.

Stopień i zakres relewancji środków metodycznych do realizacji zadań dydaktyki oraz skutków dydaktycznych do realizacji zadań dalekich stanowi o konsekwencji dydaktycznej teorii pedagogicznej lub pedagogii. Koniecznym pierwszym krokiem przy metateoretycznej ocenie teorii, pedagogii czy praktyki pedagogicznej jest badanie konsekwencji dydaktycznej. Konsekwencja dydaktyczna powinna uwzględniać normy powszechnie akceptowane w intuicyjnej metateorii edukacji:

– kształcenie nie może hamować zdolności ucznia do uczenia się;

– kształcenie, które silniej i wszechstronniej wspomaga zdolności ucznia do uczenia się, jest lepsze.

Powyższy układ norm definiuje **wymiar konsekwencji dydaktycznej, określający stopień i zakres relewancji funkcji kształcących nauczyciela z funkcjami uczenia się przez ucznia.** Zorientowana dydaktycznie, na maksymalne wykorzystanie indywidualnych zdolności ucznia, w ramach przedmiotu kształcenia jest pedagogika romantyczna (zob. Śliwerski, 1998).

Pedagogika konstruktywna (zob. Kwieciński, 2003) wykorzystuje akceptowane intuicyjne normy metateoretyczne, dotyczące wychowania, a więc:

– zachowania wychowawcy nie mogą zaburzać wychowawczych potrzeb ucznia – bezpieczeństwa, przynależności i zachowania twarzy (zob. Sokołowski, 2004);

– wychowanie, które silniej i wszechstronniej wspomaga samodzielne zaspokajanie przez ucznia jego potrzeb wychowawczych, jest lepsze;

– postawa manifestowana przez nauczyciela nie może być niezgodna z konstruktywnymi postawami, które wpaja uczniom.

Układ norm wychowania konstruktywnego definiuje **wymiar konsekwencji wychowawczej, określający stopień i zakres relewancji funkcji wychowujących nauczyciela, z potrzebami wychowawczymi ucznia.** Zorientowana wychowawczo, na maksymalne wsparcie ucznia w samodzielnym zaspokajaniu indywidualnych potrzeb, jest pedagogia C. Rogersa (1998, 2002).

Metapedagogiczną treść zawierają również powszechnie przyjęte normy, koordynujące funkcje wychowania i kształcenia w procesie edukacji:

– wychowanie nie może szkodzić celom kształcenia, a kształcenie nie może szkodzić celom wychowania;

– poszczególne metody kształcenia i wychowania są tym bardziej skuteczne, im bardziej nawzajem się wspomagają;

– celem kształcenia i wychowania jest poprawa ludzkiego losu.

Normy te definiują – przydatny do oceny teorii i praktyki – **wymiar konsekwencji edukacyjnej, określający stopień i zakres relewancji funkcji wychowawczych i dydaktycznych.** Intuicyjne definiowane normy metapedagogiczne, wyrażone w metajęzyku umożliwiają konsekwentną dydaktycznie koordynację czynności kształcących i wychowawczych.

Przedstawione układy norm są wzajemnie niesprzeczne, zatem można je ująć w jednym kryterium konsekwencji dydaktycznej i wychowawczej. Zadaniem metapedagogiki jest rozwijanie i precyzowanie kryterium konsekwencji dydaktycznej wokół tego rdzenia.

Wyznaczniki praktyki edukacyjnej

Podstawowym wyznacznikiem praktyki edukacyjnej są zakresy potencjalnie i efektywnie wykształcanych kompetencji. Ze struktury praktycznej konsekwencji pedagogicznej wynika ponadto, że istotnymi wyznacznikami praktyki edukacyjnej są:

– wychowawcza postawa nauczyciela (gość, partner, mistrz, autorytet);
– relacje pomiędzy uczeniem i nauczaniem, czyli styl kształcenia;
– stosunek nauczyciela do oporu szkolnego.

Zakres edukowanych kompetencji pokrywa się z zakresem kształcenia kompetencji kształtowania kompetencji, orientacyjnych, decyzyjnych, wykonawczych i koordynacyjnych. Nauczyć można jedynie kompetencji wykonawczych, istotne kompetencje emancypacyjne uczeń przyswaja sam, inspirowany i wspomagany w procesie uczenia.

W nurcie pedagogii progresywnych, w który wpisuje się nurt rogersowski, dopuszczalna jest elastyczna modulacja nauczycielskich postaw gościa, partnera i mistrza, budującego autorytet na własnych kompetencjach, nie na presjach. Pedagogia J. Habermasa (1983) preferuje postawę oświeconego mistrza, aktywnie oczekującego na oświecenie uczniów. Postawa nauczyciela jest łatwo rozpoznawalna w treści i formie dialogu pedagogicznego. Gość wspiera, mistrz wyjaśnia, partner zaś moduluje te postawy, w zależności od potrzeb uczniów.

Od relacji pomiędzy uczeniem a nauczaniem w procesie kształcenia, zależy stopień wykształcenia samodzielnych kompetencji emancypacyjnych. Pedagogika konserwatywna preferuje nauczanie, romantyczna uczenie, a progresywna poszukuje dynamicznej równowagi pomiędzy uczeniem i nauczaniem w procesie kształcenia. Nie tylko stosunek ilościowy, także umiejętność elastycznego łączenia funkcji uczących i nauczających stanowi o dydaktycznej jakości pracy nauczyciela.

Nurt rogersowski, w który wpisuje się także J. Bruner (1964), podkreśla znaczenie metod wychowawczych i skupia się na stosowaniu bardziej metod uczących niż nauczających, w których oceną pedagogiczną jest wsparcie. W dydaktyce nurt pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej wykorzystuje stanowisko progresywne, przy czym strategię dydaktyczną wyznacza stan rozpoznania aktualnych problemów.

Większość współczesnych pedagogii, także emancypacyjnych, koncentruje się na wychowaniu, zaś w pedagogii Postaci zakładana jest równowaga pomię-

dzy transakcjami wychowawczymi i dydaktycznymi. Specjalistyczna i ustawiczna edukacja potencjału komunikacyjnego stanowi istotny wkład pedagogii Postaci w edukację kompetencji interaktywnych nauczycieli. Nieustanne wzrastanie nauczyciela, wraz z kolejnymi grupami uczniów, ma zapobiegać stagnacji przeżyć edukacyjnych, nieuchronnie prowadzącej do edukacyjnego fundamentalizmu i w konsekwencji do autorytaryzmu. Pedagogia Postaci znajduje więc systemowe mechanizmy zapobiegania szkolnemu autorytaryzmowi, jako głównej przyczynie konfliktów szkolnych.

Pedagogia Postaci ustala warunki równowagi jako równorzędność w relacjach pomiędzy uczniem a posiadającym inicjatywę interakcyjną w tradycyjnej szkole nauczycielem (por. Śliwerski, 1998, s. 166). Elastyczność jest konieczną cechą nauczyciela Postaci, gdyż uczniów cechują odmienne poziomy trudności rozstrzygalnych problemów. Równoważenie procesu kształcenia wymaga delegowania do samodzielnej pracy uczniów silniejszych i nieustannego wspierania słabszych.

Metody profilaktyki i rozwiązywania konfliktów szkolnych są istotnym wyznacznikiem kompetencji edukacyjnych nauczyciela oraz teoretycznego uzasadnienia tych kompetencji. W dialogu pedagogicznym ocenia ucznia jest istotnym czynnikiem zapobiegającym konfliktom lub je generującym.

Ocena wiedzy, zachowań oraz motywacji ucznia, jako najczęstsza, edukacyjna interakcja nauczycielska ma istotny wpływ na praktykę pedagogiczną. Wychowawcze postawy gościa, partnera, mistrza oraz typ autorytetu są wyraźnie odzwierciedlane w formie i treści nauczycielskich ocen, które ukierunkowują proces dydaktyczny na uczenie lub nauczanie, wyznaczając styl kształcenia. Ze stylu ocen pedagogicznych łatwo odczytać stosunek nauczyciela do oporu szkolnego.

Groźba presji, zawarta w pytaniach pedagogicznych, kieruje uwagę ucznia na sankcje, odwracając jego uwagę od problemów pytania. Wyuczony lęk przed presją utrudnia podejmowanie decyzji, zwłaszcza ich weryfikowanie i uzasadnianie. Gdy surowa ocena nauczyciela warunkuje samoocenę ucznia, celem staje się uniknięcie sankcji, a nie zdobycie wiedzy. Zatem styl nauczycielskich ocen wywiera znaczący wpływ na zakres kształtowanych kompetencji.

Według H. Raszkiewicza (1997, s. 146, 155), negatywna interpretacja sensu degraduje komunikowanie, zaś pozytywną intencję komunikacyjną wzmacnia sama obecność akceptującego współuczestnika doświadczenia. W budowaniu przestrzeni komunikacyjnej, wykazywaniu uczniowskich błędów powinna towarzyszyć kultywacja ich potrzeb przynależności i zachowania twarzy. Krytyce może być więc poddany sam wynik, a nie jego autor.

Przedstawiony układ wyznaczników praktyki edukacyjnej może z powodzeniem służyć samoocenie praktyki edukacyjnej nauczyciela oraz budowaniu wspólnej strategii edukacyjnej w szkolnych debatach pedagogicznych. Celem metapedagogiki nie jest arbitralne określenie wyznaczników praktyki edukacyjnej, lecz przygotowanie nauczycieli i pedagogów do krytycznej debaty o stanie oraz istotnych szansach i zagrożeniach edukacji.

Bibliografia

Ajdukiewicz K.: *Język i poznanie*. Warszawa 1985.

Bruner J.: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964.

Bruner J.: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978.

Habermas J.: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa 1983.

Hempoliński M.: *Filozofia współczesna, wprowadzenie do zagadnień i kierunków*. Warszawa 1989.

Kwieciński Z.: *Przedmowa*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. I, Warszawa 2003.

Mazur M.: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976.

Raszkiewicz H.: *Intencja komunikacyjna*. „Studia Pedagogiczne" 1997, t. 62.

Rogers C.: *Tworzenie klimatu wolności*. W: S. Wołoszyn (red.): *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. III, cz. 2. Kielce 1998.

Rogers C.: *Sposób bycia*. Poznań 2002.

Sokołowski K.: *Metajęzyk a podmiotowość*. Słupsk 2004.

Szkudlarek T.: *Pedagogika krytyczna*. W: *Pedagogika*. Red.: Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. I, Warszawa 2003.

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998.

Tarski A.: *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych*. Warszawa 1933.

Summary

Author confronts the criteria of mental character of educational activities with building pedagogical theory, didactical roles and functions of a teacher in the context of importance of opportunities and threats in education.

Bronisława Dymara
Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

JĘZYKOWE POROZUMIEWANIE SIĘ I WSPÓŁBYCIE UCZNIÓW JAKO SPOSÓB PRZEJAWIANIA KULTURY

Język a inne sposoby i warunki porozumiewania się ludzi

Świadectwem kultury człowieka lub jej braku bywa jakość porozumiewania się poprzez język. Nie jest to wszakże jedyny wyznacznik intelektualnej, emocjonalnej i duchowej kondycji *homo sapiens*. W pewnych osobistych kontaktach ludzi, słowa znaczą niewiele, a porozumiewanie bywa pełne. Są też sytuacje, w których samo słowo wydaje się niewystarczające i wtedy łączymy „niedopowiedziane" sensy werbalne z „mową" muzyki, plastyki, natury, przestrzeni.

Utajony zachwyt nad pięknem jakiegoś elementu świata, wydaje się nawet wybitnym twórcom niewyrażalny, stąd powiedzenia „mowa bez słów", „tego się nie da wyrazić", stąd tęsknota za ciszą jako „przystanią dla zmęczonego słowa" (Dymara, 2000).

Bywa też tak, iż banalnym, znanym słowom przypisuje się dodatkowe znaczenia, waloryzuje się sensy wypowiedzi w warunkach niecodziennej ekscytacji, czy też eksplozji uczuć. **Stąd pieśni typu:**

Mów do mnie jeszcze...
Ludzie nas nie słyszą
Słowa twe dziwnie koją i kołyszą...

Słowa mogą więc koić, kołysać, wyzwalać, uskrzydlać, dodawać sił i nadziei; mogą też ranić, boleć, rozdzierać serce, przygniatać, poniewierać, gnębić, niszczyć. Słowa są więc przejawem kultury mówiącego, a **sposób używania języka stanowi znakomitą informację o osobie mówiącej, jej wiedzy i intencjach, uznawanym systemie wartości lub całkowitym braku moralnych hamulców**. „Polskie piekło" od lat demonstrowane (przez polityków i dziennikarzy) poprzez język, wymaga spojrzenia na sformułowany temat, nie tylko z perspektywy edukacji w szkole, lecz także poprzez pewne „praktyki społecznego współbycia"[1].

Biorąc pod uwagę wymienioną powyżej refleksję o sposobie używania języka, sięgnijmy do sytuacji szkolnej i jej kontekstów nie tylko w węższym znaczeniu edukacyjnym, lecz także interpersonalnym. Zakładamy bowiem, że ja-

kość porozumiewania się osób mówiących w szkole, wiąże się z jakością współbycia i *vice versa*. Ponadto trzeba zaznaczyć, iż pojęcie komunikacji (nawiązujące do schematu: nadawca, odbiorca, kod, komunikat) nie jest tożsame z ważnym w tych rozważaniach pojęciem porozumienia stanowiącego wynik takiej komunikacji, w której owo **porozumienie** musi być poprzedzone stycznością osób mówiących, opartą na **rozumieniu i zrozumieniu** jakiejś informacji.

Treść zdania: *Sądzę, że Czesław Miłosz jest wielkim polskim poetą*, wypowiedziana przez osobę „x" do osoby „y" nie musi prowadzić do zgodności opinii obu rozmówców, gdyż odbiorca wypowiedzianej informacji:

a) może nie znać poezji Czesława Miłosza;

b) może nie rozumieć, co znaczy określenie: *wielkim, polskim poetą*;

c) może znać poezję, rozumieć określenia ją waloryzujące, ale mieć inne zdanie (z chęci negacji, destrukcji lub zwykłej przekory).

W świecie polityków, uczonych, artystów i tzw. „ludzi z ulicy" rozumienie i zrozumienie rangi pewnych dokonań, odkryć, prac nie prowadzi do porozumienia pomiędzy twórcami innowacji a tymi, którzy mogliby je opiniować, oceniać i promować. W grę wchodzą problemy moralno-etyczne. Obojętność elit, lub raczej „pseudoelit", wobec wysiłku odkrywców czy nowatorów, wynika z **niechęci do porozumienia**, które może zostać zawarte zgodnie z uznawanymi wspólnie wartościami, życzliwością wobec Drugiego i kompetencjami merytorycznymi w zakresie „x", „y", „z".

Trudnej sztuki porozumiewania się i uczciwego odróżniania wartości od antywartości, trzeba się rzetelnie uczyć we współczesnej szkole, ukazując język jako narzędzie tworzenia życzliwej przestrzeni edukacyjnej (por. cz. II i III). W rozwoju wrażliwości językowej, poznawczej i społeczno-moralnej u dzieci szkoły podstawowej oraz u osób niepełnosprawnych (por. cz. IV) – istotną rolę odgrywają też odpowiednio wykorzystane niejęzykowe środki porozumiewania się. E. M. Minczakiewicz (Minczakiewicz, Grzyb, Gajewski, 2003, s. 200) wyodrębnia 9 głównych sposobów niejęzykowego komunikowania się, które „wyrastają" ze środowiska życia dziecka, tradycji i kultury. Są to: mimika, ton głosu, gesty, sygnały samotofoniczne, sygnały paralingwistyczne, nasze otoczenie, ubiór i sposób noszenia się, sposób zachowania, odnoszenia się do innych, odległość, w jakiej stajemy od rozmówcy (tamże, aneks nr 1).

Człowiek współczesny dysponuje też wprost nieograniczonymi sposobami **symbolicznego porozumiewania się za pomocą różnych sygnałów:** świetlnych, dźwiękowych, zapachowych (lotnictwo, wojsko, straż pożarna). Porozumiewanie się ma inny charakter – polega na wymianie jednoznacznych, „bezdyskusyjnych" informacji pomiędzy ludźmi lub obiektami (samoloty bezzałogowe).

Ponadto nasz świat współczesny przepełniony jest reklamą, „domagającą się" porozumienia... Na drogach, szlakach turystycznych itp. – spotykamy się z „mową" haseł, tablic, wskazówek, znaków.

Pełniejsze porozumienie ze światem w skali globalnej, czy też nawet kosmicznej, możemy uzyskać „jakoby jednostronnie" poprzez identyfikację ze sztuką. Być może, jest to możliwe, gdy przeczytamy jednoczący człowieka z naturą wiersz Wisławy Szymborskiej *Pod jedną gwiazdą:*

Przepraszam czas za mnogość przeoczonego świata na sekundę...
Prawdo, nie zwracaj na mnie zbyt bacznej uwagi.
Powago, okaż mi wspaniałomyślność.
Nie miej mi za złe mowo, że pożyczam
patetycznych słów
A potem trudu dokładam, żeby wydały się lekkie (w: Balcerzan, 1996).

Szkoła jako przestrzeń językowej podkultury i kultury

Wybitna poetka, jak wynika z przytoczonego wyznania i innych jej wierszy (*Radość pisania*, *Zdumienie*, *Sto pociech*[2]), miewa trudności z zamianą słów patetycznych na lekkie... Nas dotyczy to tym bardziej. Wiedział o tym dobrze Cyprian Norwid, skoro w *Rzeczy o wolności słowa* napisał:

Najmniej – bo znaną rzeczą lub znaną najbłędniej
Bywa słowo – nałóg je codzienny podrzędni
i rozlewa, jak wodę...

I rzeczywiście, **podrzędnienie języka** odbywa się wciąż, wraz z jego rozwojem. Niestety! Fakt ten mniej uwidacznia się na lekcjach, w których uczeń pozostaje pod stałą kontrolą. Inaczej jest w pozostałych przestrzeniach komunikacji: międzylekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Spodrzędnienie języka dokonuje się także poprzez reklamy, media i filmy (*Cześć Tereska* Roberta Glińskiego). Atakuje człowieka w życiu codziennym ulicy, wynika też z badań języka uczniów[3]. Sięgnijmy do przykładów.

Dość niewinnie brzmią jeszcze niektóre przezwiska nauczycieli, będące „formacjami" utworzonymi przez uczniów (różnych typów szkół) na podstawie obserwacji zachowań lub wyglądu danej osoby. Szarpidrut, to nauczyciel muzyki, mała Mi – nauczycielka niskiego wzrostu, trzydrzwiówka – nauczycielka grubaska, jadaczka – osoba gadatliwa.

Analiza żargonowych powiedzeń uczniów gimnazjów i liceów dostarcza **bardzo wielu informacji o cechach młodzieżowej podkultury oraz o stosunkach interpersonalnych** w obrębie pewnych grup młodzieżowych, a także pomiędzy młodzieżą a dorosłymi, tworzącymi realną przestrzeń każdej szkoły.

W obrębie uczniowskiego żargonu są twory nacechowane pozytywnie, negatywnie i obojętnie. **Wszystkie one zrodziły się z dystansu wobec dorosłych i szkoły, krytycyzmu, nudy, poczucia zagrożenia i twórczej odwagi**. Charakteryzuje tę uczniowską mowę nieoficjalną specyficzne poczucie humoru, ironia, sarkazm, niekiedy wulgarność.

Żargonowe powiedzenia nacechowane dodatnio, to:
– ajnsztajn, pitagoras – pilny uczeń,
– bosko, bombowo, fajowo – wspaniale,
– czarowanie – zalecanie się do kogoś,
– żale duszy – list miłosny,
– żabcia – lubiany chłopiec lub dziewczyna.

Znacznie więcej żargonowych, uczniowskich powiedzeń ma **ujemne zabarwienie uczuciowe**. Oto nieliczne przykłady:

– zbiór trupów – biblioteka,
– pierdoliny saskie, zawody na głupich – lekcje w szkole,
– kacer, sedes – biurko nauczyciela,
– hades, łysa góra – pokój nauczycielski,
– lista Schindlera – dziennik,
– ale jaja – iść do dyrektora, dziwić się.

W żargonie współczesnych uczniów spotykamy też niemało neologizmów o **obojętnym niemal znaczeniu uczuciowym**. Mają one charakter bardziej rzeczowy. Są niekiedy skrótami; odzwierciedlają ogólne przemiany w języku, wpływ mediów i prasy na jego rozwój. Sięgnijmy do kilku przykładów: angol – j. angielski, biola – biologia, blat – ławka szkolna, gębowanie – ustna odpowiedź, sztab główny – gabinet dyrektora szkoły, cukier puder – narkotyki.

Pewnym szerszym tłem dla wyszczególnionych powyżej przykładów i podjętych dociekań może stać się przestudiowanie (zachęcam) oryginalnej książki Dariusza Chętkowskiego (2003), polonisty, pisanej wespół z uczniami liceum. **Podkultura młodzieży, mogąca być podstawą lepszej kultury języka, została ukazana w niej wieloaspektowo.**

Czytając tę książkę, możemy nie tylko zapoznać się z różnymi powiedzeniami uczniowskiej gwary, nie tylko zdumiewać się nad „rozmiarami" okazywanej obcości lub wrogości wobec rodziców, nauczycieli, szkoły jako instytucji, a także wobec dóbr kultury, ale na szczęście **możemy też uwierzyć, że dzięki szczerości, otwartości, pasji i wiedzy nauczycieli możliwa jest wspólna praca nad porozumieniem się przez język**. Dokonuje się ów proces w trudnym dialogu interpersonalnym, we wspólnym odnajdywaniu wartości i antywartości, w tym, co się działo i dzieje w rodzinie, szkole, środowisku życia, świecie; w tym także, co zapisano w dziełach sztuki: literaturze, filmie, malarstwie, muzyce – jeśli owa sztuka jest przybliżana „bez ideologicznej instrukcji" w atmosferze wolności i szczerej dyskusji, pozwalającej poszukiwać nie tylko pragmatycznych „oczywistości" utrwalonych w podręcznikach, ale także tego, co jest swoiste, niedookreślone, niezbyt oczywiste...[4].

Dariusz Chętkowski zrozumiał, że po 11 września 2001 roku nie można uczniów zainteresować starymi problemami literatury, gdyż oczekują oni także odpowiedzi na pytania typu:

– Czy Pan widział ilu ludzi zginęło?
– Ilu Arabów studiuje w Łodzi?
– Czy są wśród nich ludzie Bin-Ladena?
– Ile wyniosą „koszty ludzkie" ataku w Afganistanie? (Chętkowski, 2003, s. 117).

Będąc w tej sytuacji, **nauczyciel musi zmienić swoje belferskie przyzwyczajenia, swój styl współbycia z uczniami**. Pozwolić im redagować tematy wypracowań i pisać o tym, co myślą o bohaterach lektur rzeczywiście: „W momencie, gdy dobrnęłam już do fragmentu, kiedy Jim wyskakuje z tonącego statku – pisze Agata S., lat 18 – spostrzegam, że mamy podobne problemy – **oboje**

jesteśmy parszywymi tchórzami... Trochę mi lżej na sercu, kiedy wiem, że nie tylko ja się czegoś strasznie boję" (tamże, s. 128).

Wyzwolenie tak szczerego wyznania jest możliwe, jeżeli uczniowie opracowują indywidualne tematy, wymyślone przez siebie lub przynajmniej wybrane, spośród wielu. Mają one wtedy np. następującą „postać":

– Miasto lisów i lwów, czyli ścieżka kariery dawniej i obecnie na podstawie *Ojca Goriot* H. Balzaca i filmu pt. *Pierwszy milion* W. Dzikiego;

– Dwoje do zatracenia. Porównanie *Zbrodni i kary* F. Dostojewskiego z filmem *Oczy szeroko zamknięte* S. Kubricka.

W warunkach, o których mówimy, **język młodzieżowej podkultury staje się mniej dosadny na lekcjach, a także w przerwach międzylekcyjnych.** Uczniowie śmiało bowiem mówią o swych przynależnościach do „nowego SKS", czyli Szkolnego Koła Skinheadów, anarchistów, punkowców, metalowców, no i tradycyjnie – do harcerzy czy oazowców.

Mogąc się ujawniać z wieloma sprawami, będącymi dotąd w „szkolnym podziemiu", poszukują nowych przestrzeni. Pragną, by w szkole obok przestrzeni oficjalnej i społecznej, zaistniała **przestrzeń intymna** (Nalaskowski, 2002, s. 63). A jeśli się im na to nie pozwoli, rozwijają wulgarną językową polemikę z dorosłymi poprzez wypisywane na szkole (graffiti) hasła typu „ciemniaki do lamusa" lub „beztalencia, gogowie do rozrzucania gnoju"[5].

Nauczanie-uczenie się kompleksowe jako koncepcja sprzyjająca rozwojowi języka uczniów

Aby uniknąć przedstawionych, zbyt trudnych dla nauczyciela sytuacji, w których jawna lub nieco ukrywana bierność uczniów czy też ich pogarda dla belferskich wysiłków odbiera energię działania i wiarę w możliwość pokonania wzajemnej obcości, **nauczyciel współczesnej szkoły powinien być nie tylko humanistą, ale choć trochę pasjonatem**, „uprawiającym" nauczanie angażujące uczniów w całym swym przebiegu, to jest: projektowaniu, realizacji, ocenie i kontroli (przekształcającej się w samoocenę i samokontrolę). W związku z tym przekonaniem warto zapamiętać refleksję G. Koć-Seniuch (1995, s. 128), która pisze: „W procesie komunikacji pedagogicznej dwa typy relacji wywierają największy wpływ na rozwój ucznia, tworzenie się jego językowego i konceptualnego obrazu świata. Są to relacje stosunków interpersonalnych i relacje współdziałania edukacyjnego. Relacyjność bowiem, nie zaś opozycyjność, jest podstawą tego działania".

Bogactwo owych relacji dwojakiego rodzaju jest wpisane m.in. w koncepcję nauczania-uczenia się kompleksowego, współtworzonego przez uczniów w ramach cyklów lekcji zawierających zajęcia projektujące, ćwiczeniowo-badawcze (realizacyjne) i kontrolno-oceniające (wartościujące, wyrównawcze, uzupełniające). Są one oparte na odpowiednio sformułowanych zadaniach poznawczych (dla całej klasy i poszczególnych uczniów), podlegających procesom transformacji i operacjonalizacji pod wpływem coraz to nowych potrzeb

uczniowskich w zakresie emocjonalnym, intelektualnym, instrumentalnym, duchowym i językowym[6].

Język pełni dwojaką funkcję, jest zakresem poznawania „samego siebie", a więc języka, i narzędziem poznania innych światów oraz innych potrzeb człowieka. Stopniowo uczniowie poznają tę jego właściwość, gdyż świadomie uczestniczą w trojakiego rodzaju lekcjach każdego cyklu – kompleksu (projektowanie, realizacja, kontrola) i świadomie poprzez język budują struktury trzech rodzajów wiedzy, a więc **wiedzę przedmiotową** na temat „x", „y", „z", **wiedzę strategiczną** (jak uczyć się, by się dobrze nauczyć; jak żyć, postępować, dążyć do szczęścia itd.) i **wiedzę osobową, autokreacyjną** (o swoich cechach, potrzebach, możliwościach, celach, marzeniach, ograniczeniach). **Zatem przedmiot poznania, sposób poznawania i cechy osoby poznającej stanowią podstawę tworzenia się specyficznych struktur wiedzy i rozwoju języka.**

Temat kompleksu: *Poezja i poeci z daleka i bliska...* może stać się inspiracją do **rozwoju języka uczniów w zakresie przedmiotowym**. Gromadzą oni, interpretują i stosują słowa, zwroty, wyrażenia typu: wiersz, poezja, liryka; metafora, porównanie, epitet, anafora, inwokacja, antyteza, epilog; rym, rytm, średniówka, stopa rytmiczna (daktyl, amfibrach, anapest itd.); sonet, elegia, pieśń, hymn, wiersz okolicznościowy, ballada. W zakresie **wiedzy instrumentalnej** mogą być przyswojone konstrukcje językowe w postaci dyrektyw, ukierunkowujących ich pracę w pewnym czasie, oto przykłady: **ujmować całość**, szukać znaczeń ukrytych, wychodzić poza dane informacje, unikać dosłowności, przedstawiać poezję w różnych formach (recytacja, ilustracja, dialog, pantomima, gra na instrumencie...), dyskutować o cechach poezji. **W zakresie wiedzy osobowej, autokreacyjnej** można, realizując ww. temat kompleksu, gromadzić następujące słownictwo: moc poezji, nastrój, patetyzm, przesada; wiara poety w..., pochylanie się nad człowiekiem, rozumienie poezji – drogą do rozumienia siebie itd.

Efektywność językowego kształcenia w toku uczenia się-nauczania kompleksowego wiąże się z jego cechami. Oto niektóre z nich:

1. Uczniowie, uczestnicząc we wszystkich etapach procesu edukacji w ramach cyklów **uwalniają się, w pewnym sensie, od szkolnego stresu**, natarczywości zewnętrznych kontroli i ocen. Czują się bardziej samodzielni, wolni od lęku popełnienia językowego błędu. **W przyjaznej atmosferze ich sposób mówienia staje się bardziej autentyczny, dynamiczny, a zarazem precyzyjny** (tworzą systemy fiszek językowych, wzajemnie poprawiają błędy, oceniają swe postępy).

2. Realizacja zadań kompleksu odbywa się w ramach różnych form organizacyjnego działania, a więc w toku prac zbiorowych, zespołowych, binarnych oraz działań równoległych (nauczanie frontalne mieści się w ramach 20–30% ogólnego czasu lekcji). Uczniowie stykają się z oficjalnym językiem podręcznika, nauczyciela; z językiem nauki i literatury oraz własną mową uczniowską, demonstrowaną w zespołach lub **dialogu koleżeńskim – który stopniowo staje się mniej żargonowy i agresywny**, przybiera „postać" poprawnego języka ogólnonarodowego.

3. Trójdzielna struktura kompleksu **generuje konieczność świadomego operowania różnymi strukturami wiedzy** (przedmiotowa, strategiczna, autokreacyjna, osobowa). **Wiedza zatem staje się mniej rozproszona**, ma swe wewnętrzne cechy porządkujące, **swoje dominanty językowe**, wokół których narastają spiralnie nowe pojęcia, zwroty, wyrażenia realne lub metaforyczne, w zależności od kontekstu, atmosfery prowadzonych zajęć i stopnia trudności rozwiązywanych problemów.

Kształcenie wrażliwości jako ważny cel językowej edukacji

Dobra, życzliwa, twórcza, partnerska atmosfera prowadzonych z uczniami czy też studentami zajęć – jest nieodzowna dla efektywnej językowej edukacji i samoedukacji. Znać język jako system gramatyczny, posługiwać się bogatym zasobem słownictwa, umieć interpretować różnorodne metafory wpisane w sztukę, to jeszcze za mało, by **rozwinąć ogólną wrażliwość człowieka poprzez język i wrażliwość w zakresie posługiwania się językiem.**

W pierwszym przypadku język traktujemy jako narzędzie w kształtowaniu innych rodzajów wrażliwości, np. **poznawczej, społeczno-moralnej i egzystencjalnej.** W drugim znaczeniu chodzi o rozwijanie poczucia, że **język jest kategorią kultury i piękna.** Zrozumienie tego twierdzenia wymaga takich zabiegów i ćwiczeń komunikacyjnych, które pozwolą uczniom opisywać nie tylko proste przedmioty i sytuacje, niektórzy powiadają „banalną zewnętrzność świata", lecz także zauważać i językowo określać jego najsubtelniejsze wewnętrzne rytmy, ukryte energie, idee, zjawiska i cechy wpisane w los człowieka, naturę i dzieła sztuki.

Szansę intensywnej językowej, a zarazem integralnej edukacji stwarza nauczanie kompleksowe – wielokrotnie tu „przywoływane". Poznawczą dociekliwość, zaangażowanie społeczno-moralne i refleksję nad własnym życiem, wyzwalaną poprzez różne językowe ćwiczenia i współbycie uczniów, rozpatrzmy nawiązując do zajęć o tradycji, nadziei i gościnności, przedstawionych w książce: *Dziecko w świecie wartości* (Dymara i in., 2003, s. 199–244). W cyklu zajęć o tradycji na temat: *Tradycja, zwyczaj, obrzęd – niejedno ma imię*, zrealizowanym w klasie VI w obrębie dziewięciu lekcji i czasie międzylekcyjnym, na uwagę zasługują m.in. trzy następujące sposoby kształtowania wrażliwości językowej; społeczno-moralnej, poznawczej i egzystencjalnej.

Po pierwsze: uczniowie już w toku projektowania zajęć są wprowadzani w poliestetyczną przestrzeń tradycji poprzez **różne formy poznawania tekstu.** Raz poddają się językowemu urokowi wierszy, wygłaszanych na tle muzyki, innym razem czytają je rolami, by zaraz podjąć dyskusję, wyeksponować w zespole swój ulubiony wiersz, powiedzenie, metaforę. Zapisywanie różnych metafor, cytatów czy sentencji jest już w tym wstępnym etapie dobrym sposobem przyswajania nowych konstrukcji językowych.

Po drugie: poznawszy kilka tekstów o tradycji, obrzędach, zwyczajach, pisanych wierszem lub prozą, dokonują porównań, wnikają w ukryte sensy, wy-

chodzą poza wpisane tam treści. Odnoszą je do zdarzeń codziennych. Poszukują wspólnych i różnych motywów w tekstach i innych dziełach użytkowej sztuki ludowej, co staje się okazją do przyswajania nowych słów i tworów językowych typu: sfera wierzeniowo-magiczna, formy obdarowywania, zabawy paluszkowe, obrzędowe korowody, gry pościgowe, gry z podrzucaniem itd. Nieustannie bogacona wiedza na ten sam lub podobny temat rozwija twórczą odwagę i przygotowuje uczniów do **samodzielnego formułowania tematów zadań pisemnych do wyboru.** Mogą one mieć następującą treść i formę.

– *Życie warte dobrego opisania, czyli tradycja rodzinnego domu się kłania* (opowiadanie lub opis).

– *Jak wesele, to wesele, jest obrzędów na nim wiele* (dialog lub list o obrzędach i zwyczajach weselnych w miejscu życia lub w pobliżu...).

– *Moje porażki, zwycięstwa; wędrówki i poszukiwania, kiedy tradycję coś (ktoś) nam zasłania* (rozprawka, list, urywek pamiętnika).

Pytania, inspiracje, podpowiedzi:

– *Tradycja, obrzędy i zwyczaje – czy ważny to dla mnie temat?*

– *Jaka jest Twoim zdaniem różnica pomiędzy tym, co pociąga, zdumiewa, olśniewa, zachwyca?*

– *Czy słów wiele, czy za mało. Trudno zawsze wyrazić to, co wyrazić by się chciało.*

Po trzecie: pisane przez uczniów etapowo (plan, urywek, całość) **wypracowania podlegają wielokrotnej „obróbce" językowej.** Są analizowane ich tematy, plany, w zespołach czyta się urywki lub skończone prace. Poprawia, ocenia, udoskonala. W końcowych lekcjach kompleksu niektóre z nich eksponuje się przed klasą (urywki lub całość). Ta sytuacja znów wywołuje językowe i moralne zmagania uczniów, pojawiające się zazwyczaj w sytuacji, gdy musimy oceniać siebie lub kogoś, jakieś wytwory indywidualnej, zespołowej czy zbiorowej pracy według współtworzonych kryteriów. Ze wszystkich wypracowań sporządza się klasową księgę pt. *Tradycja, obrzęd...* Ponadto każdy uczeń tworzy w toku dwóch tygodni swój słownik terminów, zwrotów, określeń, dotyczących tradycji (20–40 słów na fiszkach tematycznych, tytułowanych, np.: Obrzędy i symbole, Ludowe przedmioty i ozdoby, Ważne urywki pieśni itd.).

Na podstawie uczniowskich słowników – można stworzyć jeden klasowy słownik (zawierający ważne, konieczne do przyswojenia słowa, zwroty, powiedzenia).

Przybliżając nieliczne urywki działań w obrębie kompleksu odsłaniamy nie tylko sytuacje generujące rozwój języka uczniów, ale także obszary ich współbycia ze sobą i dorosłymi oraz obszary lepszego widzenia, pamiętając o tym, że

Gdybyśmy lepiej i mądrzej patrzyli,
Jeszcze świat nowy i gwiazdę niejedną
w ogrodzie świata byśmy zobaczyli...[7].

Język nie tylko giętki...

Juliusz Słowacki w dygresji do *Beniowskiego* przedstawił ideał poetyckiego języka, który wyraziłby *wszystko, co pomyśli głowa. A czasem był jak piorun jasny, prędki, a czasem smutny jako pieśń stepowa....* Na końcu dodał: *Strofa winna być taktem, nie wędzidłem.*

Jak pogodzić ścisłość i emocję? Precyzyjność, zwięzłość i piękno – oto odwieczne pytania, na które nie znajdujemy jednoznacznej odpowiedzi. Ale wiadomo, że **podejmując temat o językowym porozumiewaniu się i współbyciu, postawiłam tezę, że owo językowe współbycie jest formą przejawiania kultury.** Obserwując zachowania językowe dorosłych, młodzieży i dzieci, widzimy, że owa teza jest raczej hipotezą. Potrzebne są więc radykalne środki zaradcze. Przede wszystkim wspólne działania na rzecz poprawy kultury języka, podejmowane przez wszystkich nauczycieli, wychowawców. Polonista może odegrać rolę znaczącą, ale sam zrobi niewiele, nawet gdyby poszedł śladami cytowanego Dariusza Chętkowskiego.

Trzeba zaprotestować przeciwko upadkowi obyczajów klasy politycznej, degradacji języka polskiego w prasie, mediach, na międzynarodowych spotkaniach, a nawet naukowych sympozjach. Trzeba powiedzieć STOP dalszej biurokratyzacji szkoły (Bortnowski, 2001), testomanii i bezsensownej „pedagogicznej" sprawozdawczości z działań niewykonalnych. Trzeba powiedzieć NIE dla sposobów zdobywania nauczycielskich kwalifikacji (teczka nauczyciela dyplomowanego) i kształtowania stosunków międzyludzkich w niektórych instytucjach, odpowiedzialnych za wychowanie.

Zamiast tego, co nauczyciela poniża, nerwicuje, obezwładnia – stwarzać przyjazne przestrzenie porozumienia i współbycia. A wtedy znana wielu Polakom modlitwa Juliana Tuwima, może będzie wysłuchana:

A słowom naszym zmienionym przez krętaczy – pisał poeta –
jedyność przywróć i prawdziwość,
niech prawda – prawdę znaczy,
a sprawiedliwość – sprawiedliwość.

Przypisy

[1] Por. językowe zachowanie polskich parlamentarzystów w związku z tzw. sprawą Rywina lub też artykuły w prasie ogólnokrajowej po śmierci Czesława Miłosza [30 VI 1911–14 VIII 2004], m.in. Macieja Rybińskiego *Sępy na grobie Miłosza.* „Wprost" z dnia 5 września 2004 r., s. 34–35.

[2] Wiersz o człowieku i jego pragnieniach, o chęci bycia z ludźmi, pełen pogodnej ironii, a zarazem tkliwej wyrozumiałości i nadziei: *Zachciało mu się szczęścia, / zachciało mu się prawdy... / Ledwie odrósł od ziemi / zachciało mu się wieczności... / Patrzcie go....*

[3] Część cytowanych dalej przykładów pochodzi z pracy mgr Iwony Wiewióry: *Leksykalno-semantyczne właściwości gwary uczniowskiej* pisanej pod kierunkiem prof. R. Mrózka, Cieszyn 1996.

[4] Ten nurt interpretacji sztuki i świata prezentujemy od dawna w naszej serii Nauczyciele-Nauczycielom, szczególnie w tomach: *Dziecko w świecie sztuki, Dziecko w świecie muzyki, Dziecko w świecie rodziny, Dziecko w świecie współdziałania*, red. B. Dymara, tomy wydane w latach 1996–2001.

[5] Na stronie 165 swej książki D. Chętkowski podaje rozróżnienie pedagogii od gogii (R. „Gog czy pedagog?"), (s. 164), sformułowane przy pomocy uczniów:

Pedagogia	gogia
1. Świadoma i celowa działalność wychowawcza	1. Zespół środków i metod
2. Współpraca	2. Samotność w działaniu
3. Teoria i jej zastosowanie	3. Teoria
4. Zaangażowanie	4. Bierność
5. Dyskusja	5. Monolog
6. Wnioskowanie	6. Informacja
7. Otwartość	7. Zamknięcie
8. Wychowanie	8. Pouczanie

[6] Założenia, strukturę, przebieg i rezultaty uczenia się-nauczania kompleksowego przedstawiam w serii N-N, m.in. w tekstach *Przestrzeń i obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się-nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. II. Red. B. Dymara. Impuls, Kraków 2001, s. 117–148. Znakomitą interpretację mej koncepcji znajdujemy także, w rozdziale G. Koć-Seniuch: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*, 1995, s. 149–164.

[7] Cz. Miłosz: *Nadzieja*. W: *Światło dzienne*. Wyd. Instytut Literacki w Paryżu w roku 1980. Przedruk nielegalny w strukturach „Solidarności", s. 56. W czasach PRL twórczość Miłosza była zakazana.

Bibliografia

Bortnowski S.: *Paradoksy reformy oświaty*. „Arkusz" 2001, nr 12.

Chętkowski D.: *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?* W-Ł, Kraków 2003.

Dymara B.: Dziecko w świecie muzyki, słów i ciszy. W: *Dziecko w świecie muzyki*. Impuls, Kraków 2000.

Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa M.Z., Murzyn A.: *Dziecko w świecie wartości. W poszukiwaniu ładu umysłu i serca*. Impuls, Kraków 2003.

Koć-Seniuch G.: *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*. W: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Red. G. Koć-Seniuch. Trans Humana, Białystok 1995.

Minczakiewicz E.M., Grzyb B., Gajewski Ł.: *Elementarz dla rodziców. Dziecko ryzyka a wychowanie*. Impuls, Kraków 2003.

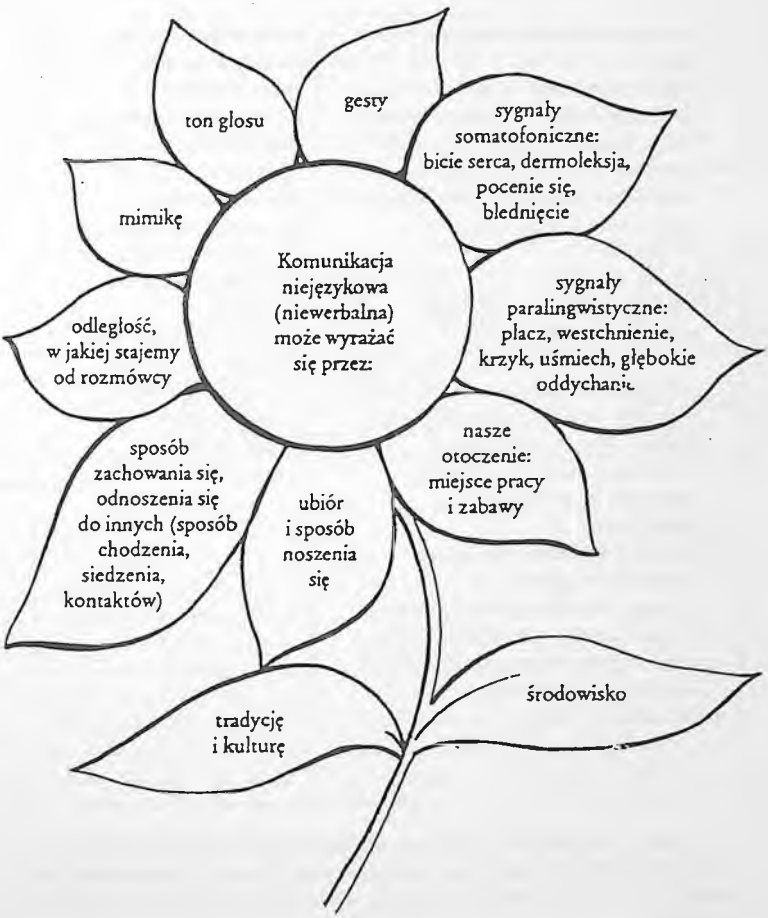
Szymborska W.: *Pod jedną gwiazdą*. W: E. Balcerzan: *Landatio*. W: *Radość czytania Szymborskiej*. Red. J. Illg. „Znak", Kraków 1996.

Summary

Quality of oral communication is a sign of human culture. It is not the only determinant of emotional and spiritual human condition. In some situations words mean little and at the same time there is a full understanding. Also, in some situations words are not enough and then implicit verbal statements are linked to the 'language" of music, painting, nature, space.

Taking the above reflection, on the way of using the language, into account the author shows educational and interpersonal meanings in school situations and their contexts. The author assumes that the quality in communication in school is related to the quality of being together and vice versa.

Komunikowanie siebie
(diagnoza społeczna)



Wartości warte stosowania i pokochania Tak! Tak! Tak!	Antywartości Nie! Nie! Nie!
1) wartości kształtowane przez treść tradycji... **miłość**, patriotyzm, wspólnota, więź, szacunek, surowość, cnota, ofiarność, honor, duma, szczerość, zręczność, żywiołowość, żartobliwość, barwność, baśniowość, duchowość, skromność, konsekwencja, upór, ludowość, religijność, szukajmy dalej... **2) wartości kształtowane przez kontakty i formy pracy...** **miłość**, przyjaźń, koleżeństwo, więź, wspólnota, bezpieczeństwo, braterstwo, poczucie wolności, **wartościowość własna i cudza**, wnikliwość, grzeczność, uprzejmość, bycie potrzebnym, sprawność, szukajmy dalej ... **3) wartości kształtowane przez przestrzeń i piękno...** **piękno**, dobroć, **żar serca**, zachwyt, podziw, uznanie, tworzenie, sztuka, oczarowanie, magia, marzycielskość, subtelność, wzruszenie, szukaj razem z nami	terror, wojna, podstęp, kłamstwo, egoizm, bezwzględność, tchórzostwo, drapieżność, konfliktowość, zawiść, zazdrość, zachłanność, zmaterializowanie, **okrucieństwo**, haniebność, nieustępliwość, nieuctwo i głupota, judaszostwo, bezprawie, bezduszność, samolubstwo, brak litości, przemoc, wojowniczość, słabość, „wampirowatość"... szukaj razem z nami ....

Słownik w pierwszej wersji jest własnością indywidualną ucznia lub zespołu. W końcowym etapie prac następuje generalizacja i synteza mająca podobną jak powyżej postać. **Staje się on własnością wszystkich uczniów danej klasy.**

Nazwy wartości w różnych kontekstach zawiera natomiast „Klasowa księga o tradycji" składająca się z wypracowań, nie tylko „wybranych". Są w niej wszystkie.

Podział wartości na trzy kategorie jest oczywiście pewną próbą uczniowskiego porządkowania, w zasadzie **przenikają się one, pulsują pomiędzy sobą**...

Odnosząc się raz jeszcze do przedstawionej tabeli, trzeba zaznaczyć, że jest ona wynikiem dziewięciogodzinnego cyklu pracy (realizowanego w trzech wersjach, które tu zostały skrócone i zintegrowane), w którym uczniowie wielokrotnie (12 spotkań w zespołach stałych, około 3–5 spotkań w zespołach konsultacyjnych w klasie, kilka w domach, poza godzinami zajęć) spotykali się ze sobą w stałych i konsultacyjnych zespołach.

Cały ten nurt wartościowego współdziałania widziany od strony dziecka i nauczyciela jest od dawna, jako szczególnie istotny w nauczaniu kompleksowym, przedmiotem dociekań (por. przyp. 59 i 62 oraz umieszczony w tej części książki opis S. Bortnowskiego), ale niestety wymyka się nawet „najelegantszym" dydaktykom, **gdzie nie ma dziecka, a czasem nawet nauczyciela**. Są natomiast opisy celów, doboru metod, form, środków itd. – na szczęście pojawia się świadomość konieczności łączenia aksjologii z pedagogiką: „realizacja zadań aksjologii pedagogicznej to dopiero przyszłość" – czytamy.

W zdaniu tym jest sporo prawdy, co wynika z pomijania pewnych nurtów pedagogiki, np. pedagogiki serca, pedagogiki personalizmu socjologicznego (M. Łopatkowa, A. Kamiński) itd. Myślę, że **aksjologia pedagogiczna jest już i staje się w tej książce coraz bardziej realną teraźniejszością. Nawet dwunastolatkowie umieją sobie po swojemu wartościować i klasyfikować, jeśli u nauczycieli rozwinięte są potrzeby wartościowania; poszukiwania ładu umysłu i serca.**

Czy jednak urzędnicy od reformy, zatwardziali, zapatrzeni w siebie pedagodzy z nazwy, pozwolą nauczycielom na samodzielnie działania? Czy przyczynią się do zmniejszenia obszarów przemocy wobec nauczycieli i powierzonych ich pieczy dzieci i młodzieży?

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2005

Aleksander Sztejnberg
Uniwersytet Opolski
Perry den Brok
Uniwersytet w Utrechcie, Holandia
Józef Hurek
Uniwersytet Opolski

ZACHOWANIA INTERPERSONALNE NAJLEPSZEGO NAUCZYCIELA W PERCEPCJI UCZNIÓW I STUDENTÓW

Jednym z ważnych zadań każdego nauczyciela jest kreowanie pożądanego środowiska uczenia się dla uczniów, środowiska, w którym każdy z nich przejawiałby wysoką motywację do uczenia się i dążył do odniesienia sukcesu w nauce. Jakie zachowania nauczyciela będą *najbardziej preferowane* w kreowaniu takiego środowiska? Od wielu lat podejmowane są badania, których celem jest udzielenie odpowiedzi na to pytanie. Oczywiście pytanie, co składa się na dobre nauczanie, jest kompleksowe, ponieważ można je rozważać z wielu różnych punktów widzenia. Poza tym odpowiedź na tak postawione pytanie zależy od kryteriów, według których „preferencja" będzie określana. W obszarze badań skoncentrowanym na *skuteczności kształcenia* idealnego nauczyciela poszukuje się na drodze wyodrębnienia najbardziej pożądanych jego charakterystyk i zachowań sprzyjających pobudzaniu motywacji i wzrostowi osiągnięć uczniów (np. Creemers, 1994; Scheerens, Bosker, 1997; Lowyck, 1994). W badaniach *środowisk uczenia się* (np. Fraser, 1998) w poszukiwaniu odpowiedzi na postawione powyżej pytanie wykorzystywane jest podejście, w którym prosi się uczniów i nauczycieli o ocenę ich aktualnych oraz preferowanych środowisk uczenia się (Fraser, 2003; 1998). Badania dowodzą, iż uczniowie i nauczyciele podobnie postrzegają najbardziej pożądane przez nich środowiska uczenia się (Fraser, 1998; Wubbels, Brekelmans, 1998). Znaczne różnice uwidaczniają się natomiast pomiędzy percepcją przez uczniów aktualnych a postrzeganiem przez nauczycieli preferowanych środowisk. Inne grupy badawcze, w obszarze badań środowisk uczenia się, koncentrują się na percepcji przez uczniów i nauczycieli zachowań nauczyciela rozpatrywanych w kategoriach *relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń* (np. Wubbels, Brekelmans, 1998; Wubbels, Levy, 1993; 1991). W badaniach prosi się uczniów o opisanie ich *najlepszych* nauczy-

cieli w kategoriach preferowanych przez nich interpersonalnych stylów komunikacyjnych (Wubbels, Levy, 1993). Dzięki temu staje się możliwe opisanie preferowanego przez uczniów nauczania w kategoriach zachowań interpersonalnych. Tacy nauczyciele są widziani zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów jako dobrze kierujący procesem uczenia się, służący pomocą i wyrozumiali, dostarczający uczniom pewnej odpowiedzialności i wolności, ale jednocześnie postrzegani jako osoby niezbyt surowe, pewne siebie, nieupominające i niewyrażające swojego niezadowolenia z uczniów (Wubbels, Levy, 1993).

Badania zachowań interpersonalnych w relacjach nauczyciel – uczeń dostarczyły pewnych różnic, w tym, co uważa się za przykładne nauczanie. Dotyczą one płci osób badanych i krajów biorących udział w badaniach (Wubbels, Levy, 1991; 1993). Także różnice międzykulturowe są bardziej wyraźne, kiedy percepcja uczniów skupia się na aktualnych zachowaniach interpersonalnych nauczyciela (den Brok, Levy, Rodriguez, Wubbels, 2002; den Brok, Levy, Wubbels, Rodriguez, 2003; Levy, den Brok, Wubbels, Brekelmans, 2003). Te kulturowe poglądy na składowe dobrego nauczania interpersonalnego stanowiły jedną z przyczyn podjęcia zaprezentowanych w niniejszej publikacji badań. Koncentrują się one na percepcji przez uczniów i studentów zachowań idealnego nauczyciela. Wiele wcześniejszych badań w tym obszarze zostało zrealizowanych w takich krajach, jak Holandia, Stany Zjednoczone, Norwegia, Walia, Australia oraz w niektórych krajach południowo-azjatyckich. Badania te skoncentrowane były głównie na rozpoznawaniu najbardziej pożądanego nauczania interpersonalnego na *poziomie szkolnictwa ponadpodstawowego*. Zaledwie kilka z nich dotyczyło badań na poziomie szkoły podstawowej i szkolnictwa wyższego lub badań porównawczych w tych kontekstach edukacyjnych.

W badaniach prezentowanych w niniejszej publikacji studenci studiów uniwersyteckich i wyższych zawodowych oraz uczniowie szkoły podstawowej zostali poproszeni o rozpoznanie zachowań interpersonalnych ich najlepszych nauczycieli. Informacje pochodzące od tych badanych mogą przyczynić się do rozszerzenia rezultatów wcześniejszych badań na bardziej różnorodne środowiska edukacyjne. Wiedza na temat najbardziej pożądanego nauczania może okazać się szczególnie pomocna dla placówek zajmujących się doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

Można wymienić wiele przyczyn skoncentrowania się w badaniach na zachowaniach interpersonalnych, stanowiących tylko jeden z wielu obszarów kompetencji nauczyciela. Po pierwsze, zachowania interpersonalne w relacjach nauczyciel – uczeń stanowią główny składnik zarządzania klasą szkolną (np. Doyle, 1986). Wielu doświadczonych i początkujących w zawodzie nauczycieli doświadcza problemów w tym obszarze (Veenman,1984). Po drugie, badania pokazują, że percepcja przez uczniów zachowań interpersonalnych nauczycieli jest mocno powiązana z ich osiągnięciami i motywacją (Brekelmans, Wubbels, den Brok, 2002; den Brok, 2001; Wubbels, Brekelmans, 1998; Fraser, 2003). Ponadto zdrowe relacje interpersonalne na linii nauczyciel – uczeń stanowią warunek niezbędny zaangażowania się uczniów w działalność uczenia się (Brekelmans, Sleegers, Fraser, 2000; Wubbels, Levy, 1993). Po trzecie, realizacja badań

ma pokazać, że model teoretyczny i użyte do rozpoznania najbardziej pożądanego nauczania narzędzie badawcze, mogą być uogólniane międzykulturowo (np. Lonner, 1980; Wubbels, Levy, 1991; den Brok i in., 2003) i na różnych poziomach edukacji (np. Fraser, 1998). Tym samym czynią je szczególnie odpowiednimi dla adaptacji w polskim kontekście. Po czwarte, realizacja badań w zakresie najbardziej pożądanej praktyki nauczania w Polsce oznacza, że zachowania interpersonalne nauczycieli odgrywają ważna rolę w percepcji uczniów i nauczycieli.

Analiza literatury pokazuje, że ważnymi charakterystykami *dobrego* nauczania i nauczyciela są, między innymi: otwartość, łagodność w interakcjach z uczniami, tolerancyjność, uważne słuchanie, pomaganie uczniom, wytwarzanie bezpiecznego środowiska uczenia się, uśmiechanie się, bycie spokojnym, posiadanie poczucia humoru, dotrzymywanie obietnic, bycie dobrym organizatorem, wyrozumiałość, bycie przyjacielskim, klarowne nauczanie, zapobieganie poniżaniu uczniów, przyjemny głos, nie wyśmiewanie się z uczniów, bycie ciepłym, wymagającym, pewnym (np. Śnieżyński, 2002; Soborski, 1989; Albrechcińska, Oleksiuk, Michalska, 1993; Ścisłowska, 2000; Czakon, 2000; Czepiec, Mączka, 2002). Inne badania potwierdzają związek między bezpośredniością nauczyciela i wynikami uczenia się (Sztejnberg, 2003; Sztejnberg, Hurek, 2003). Bezpośredniość jest uważana za ważny wymiar interpersonalny i oznacza zachowania sygnalizujące przystępność nauczyciela, takie jak uśmiechanie się, wykorzystanie dotyku, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, otwartej pozycji ciała oraz bliskiego dystansu fizycznego, wykorzystanie różnorodnych efektów wokalnych (głosowych).

Celem badań jest zaprezentowanie, w jaki sposób postrzegają idealnego nauczyciela uczniowie szkoły podstawowej i studenci wyższych uczelni. W dalszej części publikacji przedyskutowane zostaną podstawy teoretyczne badań zachowań interpersonalnych nauczycieli. Następnie omówione zostaną bardziej szczegółowo wcześniejsze badania nad percepcją uczniów najbardziej pożądanych zachowań nauczyciela. W końcu opisane zostanie wykorzystane w badaniach narzędzie badawcze oraz zaprezentowane zastaną uzyskane w badaniach wyniki.

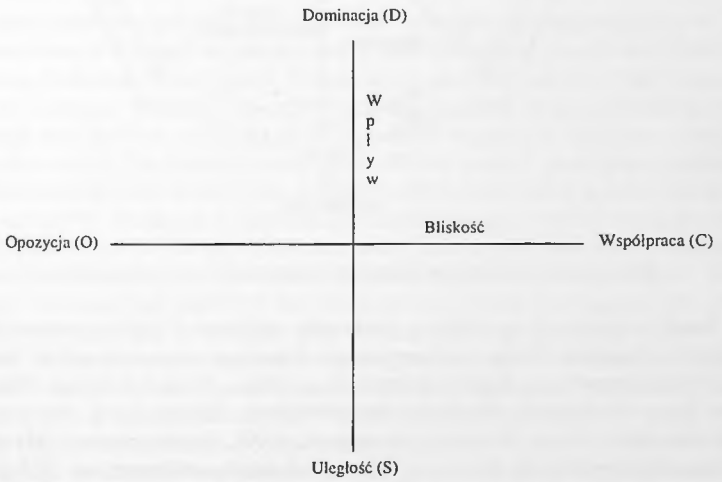
W swoich badaniach zależności na linii nauczyciel – uczeń w środowisku klasy szkolnej koncentrujemy się na rozpatrywaniu procesu nauczania z interpersonalnego punktu widzenia. W interpersonalnym spojrzeniu na nauczanie niezwykle cenne jest wykorzystanie tzw. *systemowego podejścia do komunikacji* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Rozróżnia ono różne poziomy komunikowania. Najniższy poziom obejmuje jednostronny komunikat, pojedyncze pytanie, zadanie, odpowiedź lub gest. Poziom pośredni obejmuje interakcje, jako połączenie kilku komunikatów. Na najwyższym poziomie komunikacji, *poziomie wzorów*, mamy do czynienia z pewnymi charakterystycznymi formami regularności oraz z powtarzajacymi się w interakcjach wzorami zachowań. *Poziom wzorów* okazuje się szczególnie ważny w opisaniu w miarę stabilnych zależności interpersonalnych, określających atmosferę pracy na zajęciach dydaktycznych. Systemowe podejście do komunikacji jest skoncentrowane na opisie wzajemne-

go wpływu komunikacyjnego osób w nią zaangażowanych (aspekt pragmatyczny). Pragmatyczna orientacja w komunikacji wyraża się na skupianiu się w badaniach na percepcji przez uczniów i studentów zachowań ich nauczycieli. Aby możliwe było opisanie percepcji przez osoby uczące się zachowań ich nauczycieli, Wubbels, Créton i Hooymayers (1985) opracowali model zachowań interpersonalnych nauczycieli. Do jego konstrukcji wykorzystali ogólny model interpersonalnej diagnozy osobowości zaprojektowany przez Leary'ego (1957). Model Leary'ego okazuje się szczególnie użyteczny do opisu interpersonalnych zależności (zob. np. Foa, 1961; Lonner 1980). W modelu Leary'ego dwa wymiary są szczególnie ważne. Timothy Leary nazywa je osiami. Są to wymiary Dominacja – Submisja (*Dominance-Submission*) i Wrogość – Uczucie (*Hostility-Affection*). Chociaż tym dwóm wymiarom nadaje sie w literaturze także inne nazwy, np. Status – Solidarność (Brown, 1965), czy Serdeczność i Dyrektywność (Dunkin, Biddle, 1974), to jednak są one przyjmowane za uniwersalne opisy interakcji ludzkich. Wymiary te zostały łatwo przetransferowane do nauczania. Slater (1962) wykorzystał je do opisu relacji pedagogicznych, a Dunkin i Biddle (1974) demonstrowali ich ważność dla wysiłku nauczyciela podejmowanego w celu wpływania na zdarzenia w klasie szkolnej.

Dokonując adaptacji modelu Leary'ego do nauczania, Wubbels i in. (1985) wykorzystali dwa jego wymiary, które nazwali: wymiarem *Wpływu* Dominacja (D) – Uległość (S) i wymiarem *Bliskości* Opozycja (O) – Współpraca (C). Wykorzystanie wskazanych wymiarów jako osi w układzie współrzędnych prostokątnych pozwala na sporządzenie graficznej reprezentacji interpersonalnych zachowań nauczyciela (rys. 1), (den Brok, Levy, Rodriguez, Wubbels, 2002; Evans, Fisher, 2000; Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher, Fraser, 1998). Nauczyciele, przejawiający na zajęciach dydaktycznych wysoce dominujące zachowania (będą oni zajmować wysoką pozycję na osi DS, rys. 1 – wymiar Dominacja, D), mogą być postrzegani przez uczniów jako autorytarni. Są to osoby utrzymujące duży dystans w interakcji z uczniami. W przeciwieństwie do nich, nauczyciele umiejscowieni na wysokiej pozycji na osi CO (rys. 1 – wymiar Współpraca, C) mogą być postrzegani przez uczniów jako osoby wyrażające swoją bezpośredniość lub przejawiające inne zachowania sprzyjające utrzymywaniu dobrego klimatu na zajęciach. Zachowania te mogą być interpretowane jako działania oznaczające bliskość emocjonalną nauczyciela i jego skłonność do współpracy z uczniami. Nauczyciele, których zachowania odpowiadają wymiarowi po przeciwnej stronie osi CO (rys. 1 – wymiar Opozycja, O), mogą być postrzegani przez uczniów jako osoby unikające kontaktu i preferujące utrzymywanie większego dystansu w stosunkach interpersonalnych.

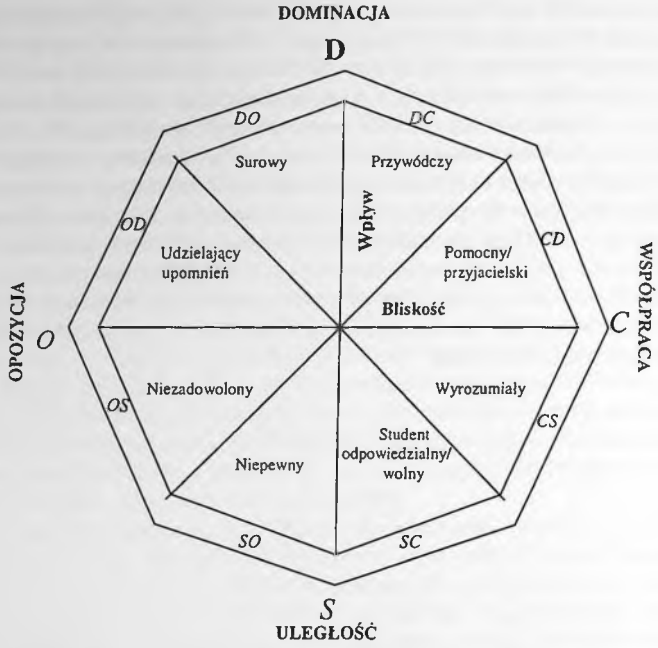
Wubbels i in. (1985) w obrębie wymiarów *Wpływu* i *Bliskości* wyodrębnili osiem sektorów zachowań: przywódczy, pomocny/przyjacielski, wyrozumiały, przyznający uczniom wolność i odpowiedzialność, niepewny, niezadowolony, udzielający upomnień i surowy. Na rys. 2 przedstawiono graficzną reprezentację sektorowego modelu Wubellsa i in. (1985), zwanego modelem interpersonalnych zachowań nauczyciela (*Model for Interpersonal Teacher Behaviour*). Sektory oznaczone zostały jako DC, CD itd., zgodnie z ich umiejscowieniem w obrę-

bie odpowiednich wymiarów. Na przykład, sektory DC i CD scharakteryzowane są przez Dominację (D) i Współpracę (C). W sektorze DC aspekt dominacji przeważa nad aspektem współpracy. W ten sposób nauczyciel określony jako przywódczy (DC) może wyjaśniać uczniom określone zagadnienia na zajęciach, organizować i kierować ich działalnością. Przyległy do sektora DC – sektor CD obejmuje zachowania nauczyciela o charakterze bardziej współpracującym i mniej dominującym. Taki nauczyciel może być postrzegany jako pomagający uczniom, okazujący im przyjaźń. Granice pomiędzy sektorami nie są ścisłe. Możliwe są nakładania się zachowań w obrębie sąsiednich sektorów. Sektory znajdujące się po przeciwległej stronie rys. 2 obejmują całkowicie odmienne typy zachowań nauczyciela. Na przykład, sektor S.C. obejmuje zachowania świadczące o uległości nauczyciela wobec uczniów, a sektor DO – zachowania świadczące o jego surowości.



Rys. 1. Wymiary wpływu i bliskości w modelu interpersonalnych zachowań nauczyciela Wubbelsa i in. (1985)

Należy podkreślić, że nauczyciele podczas zajęć dydaktycznych mogą przejawiać zachowania z każdego z sektorów. Są sytuacje dydaktyczne, w których nauczyciel zachowuje się niepewnie lub wyraża swoje niezadowolenie, czy też udziela uczniom napomnień. Są również sytuacje, w których nauczyciel jest serdeczny i ukierunkowany na uczniów, jest osobą przyznającą im więcej samodzielności i odpowiedzialności. Styl komunikacyjny nauczyciela opisuje w zasadzie zbiór zachowań interpersonalnych ze wszystkich ośmiu sektorów.



Rys. 2. Model sektorowy interpersonalnych zachowań nauczyciela

Dane o percepcji uczniów i studentów zachowań interpersonalnych nauczycieli uzyskano dzięki wykorzystaniu Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela (*Questionnaire on Teacher Interaction* – QTI) – (Evans i Fisher, 2000; den Brok, Levy, Rodriguez, Wubbels, 2002; Wubbels, Creton, Levy, Hooymayers, 1993; Den Brok, Levy, Wubbels, Rodriguez, 2003). Kwestionariusz QTI dysponuje pięciostopniową skalą ocen Likerta. Zadania kwestionariusza QTI podzielone są na 8 skal odpowiadających 8 sektorom modelu interpersonalnych zachowań nauczyciela (rys. 2).

Kwestionariusz QTI został przetłumaczony na wiele języków i był wykorzystany w badaniach w: USA, Australii, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Singapurze, Brunei, na Filipinach, w Izraelu, Hongkongu, Korei, Indonezji, Szwecji, Finlandii, na Słowacji, w Rosji, Niemczech, Hiszpanii i Francji (den Brok, Fisher, Brekelmans, Rickards, Wubbels, Levy, Waldrip, 2003). Kilka z przeprowadzonych badań (Holandia, USA, Australia, Europa Wschodnia) dotyczyło oceny rzetelności i trafności QTI (Brekelmans, Wubbels, Créton, 1990; den Brok, 2001; Wubbels, Créton, Hooymayers 1985; Wubbels, Levy, 1991; Fisher, Fraser, Wubbels, 1992; den Brok i in., 2003).

Jednorodność każdej z 8 grup zadań kwestionariusza QTI można uważać za znaczną. Współczynnik alfa Cronbacha wynosił w badaniach powyżej 0,80.

W tabeli 1 zaprezentowano przykładowe sformułowania zadań kwestionariusza QTI.

Tabela 1. Typowe zadania dla skal QTI

Skala	Typowe zadanie
DC Przywódczy	Nauczyciel jest pewny siebie
CD Pomocny/przyjacielski	Nauczyciel jest przyjacielski
CS Wyrozumiały	Nauczyciel jest cierpliwy
SC Uczeń odpowiedzialny/wolny	Możemy wpływać na tego nauczyciela
SO Niepewny	Nauczyciel jest niezdecydowany
OS Niezadowolony	Nauczyciel jest podejrzliwy
OD Udzielający upomnień	Nauczyciel niespodziewanie staje się zły
DO Surowy	Nauczyciel jest surowy

Każda badana osoba uzyskiwała zbiór wyników pochodzących z 8 skal kwestionariusza. Łączny wynik dla danej skali był równy sumie wyników pochodzących ze wszystkich zadań. Wyrażano go w postaci tzw. *wyniku procentowego* zawartego w przedziale miedzy 0 a 1. W badaniach dokonano także analizy relacji nauczyciel – uczeń na bazie wyników wymiarów *Wpływu i Bliskości* (*dimnesion scores*). Do wyrażenia wyników skal w postaci wyników wymiarów wykorzystano liniowe kombinacje wyników skal. Określono 2 liniowe kombinacje 8 wyników. Pierwszą z kombinacji oznaczono jako wynik *Wpływu* (DS), drugą – jako wynik *Bliskości* (CO). Wartości liczbowe rozważanych wyników wymiarów wskazują, jak nauczyciel jest postrzegany przez badanych. Duże wartości liczbowe tych wyników świadczą, że nauczyciel postrzegany jest przez uczniów jako bardziej dominujący (DS) lub bardziej współpracujący (CO).

Dotychczas badania w zakresie rozpoznawania najbardziej pożądanych zachowań nauczyciela przeprowadzono w takich krajach, jak Holandia, Stany Zjednoczone i Australia (Levy i in., 1993; Wubbels, Levy, 1991). W tabeli 2 dokonano prezentacji wyników percepcji w tych krajach. Analiza wyników z tabeli 2 wykazuje, iż uczniowie podobnie postrzegają swojego najlepszego nauczyciela. Nauczyciele ci mogą być opisani jako osoby w dużym stopniu przywódcze, przyjacielskie i wyrozumiałe, ale w niewielkim stopniu niepewne, udzielające napomnień lub niezadowolone. Najlepszy interpersonalnie nauczyciel dostarcza uczniom pewnej odpowiedzialności i wolności oraz czasami może być surowy. Interesujące jest to, że uczniowie z Holandii postrzegają swojego najlepszego nauczyciela jako osobę w mniejszym stopniu przywódczą, pomocną/przyjacielską, wyrozumiałą i surową, w porównaniu z uczniami z USA i Australii. Z innej strony, holenderscy uczniowie opisują swojego najlepszego nauczyciela jako osobę bardziej niepewną i upominającą.

Badania potwierdzają, iż nauczyciele i uczniowie prezentują podobne poglądy na temat dobrego nauczania, rozpatrywanego w kategoriach zachowań interpersonalnych nauczyciela w relacjach nauczyciel–uczeń (Wubbels, Levy, 1993). Bardziej szczegółowe analizy preferowanych przez uczniów percepcji

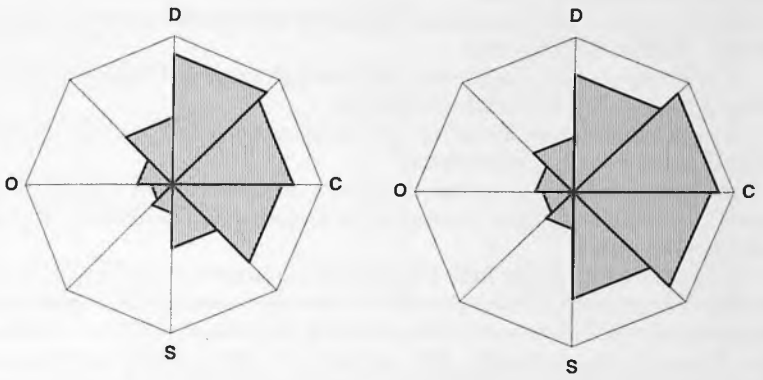
ukazują dwa odmienne typy „idealnych" nauczycieli: *preferowanego nauczyciela dominującego* oraz *preferowanego nauczyciela zorientowanego na ucznia* (zobacz rys. 3). Preferowany nauczyciel dominujący charakteryzuje się nie tylko wieloma zachowaniami charakterystycznymi dla współpracy, ale także sporą ilością przywództwa i surowości. Nauczyciel zorientowany na ucznia dodatkowo umożliwia uczniom znaczną odpowiedzialność i wolność, w porównaniu z nauczycielem dominującym. Każdy z nich inaczej będzie postrzegał rzeczywistość klasy szkolnej. Nauczyciel dominujący może powiedzieć: *Uczniowie nie rozpoczną działalności uczenia się, jeżeli nauczyciel nie będzie kontrolował ich pracy nie będzie dużo od nich wymagał* (Wubbels, Levy, 1993, s. 36). Nauczyciel skoncentrowany na uczniu może wyrazić zupełnie odmienną opinię o uczeniu się swoich uczniów: *Uczniowie powinni czuć się zadowoleni, zanim będą się uczyć czegokolwiek. Jeżeli w klasie panuje przyjemna atmosfera, będą mieć motywację do nauki, która jest ważnym warunkiem wstępnym w uczeniu się. Bardziej ważne jest nagradzanie uczniów za ich wysiłek w uczeniu się i za rzeczy, które dobrze wykonują, niż poprawianie ich błędów* (Wubbels, Levy, 1993, s. 36). Najwyraźniej niektórzy uczniowie preferują surowszego nauczyciela, podczas gdy inni lubią odczuwać wiele wolności i jednocześnie przyjmować odpowiedzialność za swoje uczenie się.

Tabela 2. Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w opinii uczniów z trzech krajów (źródło: Wubbels i Levy, 1993), (procentowe wyniki dla poszczególnych skal zawarte są w przedziale 0–1)

Skala	USA	Holandia	Australia
DC – przywódczy	.82	.70	.84
CD – pomocny/przyjacielski	.84	.75	.87
CS – wyrozumiały	.81	.76	.84
SC – uczeń odpowiedzialny/wolny	.48	.50	.46
SO – niepewny	.16	.20	.13
OS – niezadowolony	.19	.15	.15
OD – udzielający upomnień	.25	.27	.19
DO – surowy	.46	.33	.45
Próba (N)	117	357	792

W jednym z australijskich badań zastosowano nieznacznie odmienne podejście do rozpoznania najbardziej pożądanych zachowań interpersonalnych nauczyciela w opinii uczniów (Waldrip, Fisher, Chuarch, 2003). Bazując na percepcji przez uczniów *aktualnych* zachowań nauczyciela na zajęciach dydaktycznych, wybrano tych nauczycieli, dla których uzyskane wyniki okazały się o jedno odchylenie standardowe wyższe od ogólnej średniej dla trzech skal (*Przywódczy, Pomocny/Przyjacielski i Wyrozumiały*) i jednocześnie o jedno odchylenie standardowe niższe od ogólnej średniej dla trzech innych skal (*Niepewny, Udzielający upomnień i Niezadowolony*). Zakwalifikowano tych nauczycieli do grupy przykładnych (wzorowych) nauczycieli (*exemplary teachers*) i przeprowadzono wywiady z ich uczniami. Wyniki wywiadów wykazały, że wzorowych

nauczycieli charakteryzuje jasność nauczania i opiekuńcza postawa. Widzą oni swoich uczniów jako osoby zdolne do nauczenia się tego, czego się uczą. Potrafią także każdego z nich zaangażować w aktywną działalność na zajęciach.



Profil nauczyciela dominującego

Profil nauczyciela skoncentrowanego na uczniu

Rys. 3. Preferowane przez uczniów profile zachowań interpersonalnych idealnych nauczycieli (źródło: Wubbels i Levy, 1993)

Badania percepcji przez uczniów preferowanych zachowań interpersonalnych nauczycieli realizowane są także w szkołach międzynarodowych (van Oord & den Brok, w druku). Są to szczególnie interesujące placówki, ponieważ nauczyciele i uczniowie pochodzą w nich z różnych kultur i środowisk etnicznych. Badania dowodzą, iż różnice w preferowanej percepcji nauczycieli istnieją w tych szkołach pomiędzy uczniami z Norwegii i z Walii. Uczniowie z Norwegii uważają swojego najlepszego nauczyciela jako bardziej surowego, w porównaniu z uczniami z Walii. Walijczycy uważają swojego najlepszego nauczyciela za osobę dostarczającą im więcej odpowiedzialności i wolności. Badania dowodzą także, iż uczniowie w porównaniu z uczennicami, w percepcji najlepszego nauczyciela, preferują surowość, niezadowolenie i udzielanie upomnień. Zwraca się uwagę także na inne różnice w percepcji pomiędzy uczniami. Okazuje się, że uczniowie z Południowej i Centralnej Ameryki niżej oceniają swoich najlepszych nauczycieli w obszarze zachowań ze skali Pomocny/Przyjacielski, w porównaniu z uczniami z innych kontynentów.

Wcześniejsze badania (Wubbels, Levy, 1993; 1991) pokazują, że istnieje znaczna zgodność w preferowanym interpersonalnym nauczaniu. Profil idealnego nauczyciela może różnić się nieznacznie między krajami i wiązać się z wpływami kulturowymi. Należy podkreślić, że wszystkie opisane powyżej

badania realizowane były w szkołach ponadpodstawowych (*secondary education schools*).

W podjętych badaniach preferowanych interpersonalnych zachowań nauczyciela na wybranych poziomach edukacji w Polsce poszukiwaliśmy odpowiedzi na następujące pytania:

Jak postrzegają swojego najlepszego nauczyciela w kategoriach zachowań interpersonalnych studenci Uniwersytetu?

Jak postrzegają swojego najlepszego nauczyciela w kategoriach zachowań interpersonalnych studenci Wyższej Szkoły Zawodowej?

Jak postrzegają swojego najlepszego nauczyciela w kategoriach zachowań interpersonalnych uczniowie szkoły podstawowej?

Jakie istnieją różnice w percepcji zachowań interpersonalnych najlepszego nauczyciela pomiędzy studentami z uniwersytetu, wyższej szkoły zawodowej i uczniami ze szkoły podstawowej?

Pierwszą badaną grupą było 173 osób (37 studentów, 136 studentek) z I roku studiów wyższych zawodowych w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (PZWS) w Wałbrzychu. Drugą grupę stanowiło 105 uczniów VI klasy szkoły podstawowej (45 uczniów, 60 uczennic) z Publicznej Szkoły Podstawowej w Stroniu Śląskim. Trzecia badana grupa to 26 osób (1 student, 25 studentek) z V roku studiów chemicznych w Uniwersytecie Opolskim. Po zakończeniu studiów, dzięki zdobytym uprawnieniom pedagogicznym, mogą oni pracować w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w charakterze nauczycieli chemii. Badania przeprowadzono w latach 2002–2003.

W badaniach wykorzystano 64-zadaniową amerykańską wersję kwestionariusza QTI. Została ona przetłumaczona na język polski przez A. Sztejnberga. Badane osoby poproszono o ocenę, w jakim stopniu każde z 64 stwierdzeń ujętych w kwestionariuszu charakteryzuje idealnego nauczyciela. Uzyskane odpowiedzi poddano szczegółowym analizom statystycznym. Obliczono, między innymi, średnie wyniki dla każdej skali kwestionariusza oraz wartości odchyleń standardowych. Dla każdej z trzech badanych grup obliczono także wyniki wymiarów DS i CO.

Tabela 3 prezentuje średnie wyniki dla skal i wymiarów trzech badanych grup. Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, iż profil najlepszego lub preferowanego nauczyciela dla wszystkich badanych grup charakteryzują podobne wzorce. Zgodnie z uzyskanymi wynikami dobrzy interpersonalnie nauczyciele są przywódczy, pomocni/przyjacielscy i wyrozumiali. Stwarzają uczniom warunki do zaprezentowania odpowiedzialności i wolności. W niewielkim stopniu są niepewni i niezadowoleni. Charakteryzują się średnią surowością. Profile interpersonalnych zachowań sporządzone dzięki uzyskanym wynikom przypominają te, które są charakterystyczne dla nauczyciela skoncentrowanego na uczniu. Znaczy to, że najlepsi nauczyciele, zgodnie z ocenami badanych, będą wykazywać średni *wpływ*, ale wiele *bliskości lub współpracę*.

Tabela 3. Średnie i odchylenia standardowe wyników dla poszczególnych sektorów QTI w trzech badanych grupach

Skala QTI	Uniwersytet (N=26)	Wyższa Szkoła Zawodowa (N=173)	Szkoła podstawowa (N=105)
DC – przywódczy	.94 (.06)	.88 (.10)	.80 (.17)
CD – pomocny/przyjacielski	.89 (.07)	.89 (.09)	.82 (.20)
CS – wyrozumiały	.92 (.05)	.90 (.08)	.82 (.19)
SC – uczeń odpowiedzialny	.45 (.09)	.55 (.13)	.57 (.19)
SO – niepewny	.12 (.09)	.13 (.11)	.26 (.22)
OS – niezadowolony	.14 (.11)	.11 (.10)	.19 (.17)
OD – udzielajacy upomnień	.09 (.09)	.09 (.10)	.18 (.19)
DO – surowy	.44 (.11)	.33 (.14)	.37 (.17)
DS – wymiar Wpływu	.72 (.16)	.46 (.27)	.31 (.39)
CO – wymiar Bliskości	1.78 (.25)	1.84 (.35)	1.45 (.74)

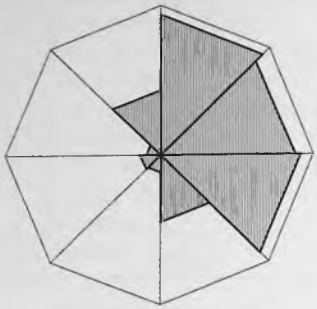
Na rys. 4 przedstawiono graficzne reprezentacje profili najlepszych nauczycieli sporządzone na podstawie ocen dokonanych przez badanych z trzech różnych grup.

Kiedy dokonuje się porównania profilu najlepszego nauczyciela sporządzonego przez studentów PWSZ do wcześniej znalezionych ideałów, to widoczne są tylko drobne różnice. Polscy idealni nauczyciele będą dostarczać niewiele więcej odpowiedzialności i niewiele mniej surowości, w porównaniu z nauczycielami z innych krajów (np. z USA, Australii i Holandii). Podobny wniosek uzyskuje się dla najbardziej pożądanego nauczania dla grupy badanych ze szkoły podstawowej i ze studiów uniwersyteckich.

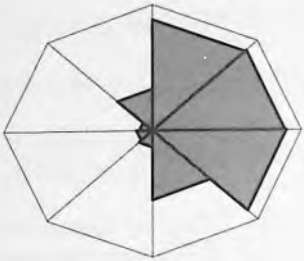
Wyniki zawarte w tabeli 3 świadczą, że 3 badane grupy oceniają preferowane zachowania interpersonalne idealnego nauczyciela różnie, zarówno w kategoriach zachowań z każdego sektora QTI, jak i dwóch interpersonalnych wymiarów.

Można zaobserwować znaczne różnice pomiędzy ocenami najlepszego nauczyciela sporządzonymi przez grupę uczniów ze szkoły podstawowej i przez studentów I roku PWSZ dla wszystkich sektorów QTI, z wyjątkiem sektora DO (Surowy), jak również dla wymiarów *Wpływu* i *Bliskości*. Uczniowie z VI klas szkoły podstawowej niżej oceniają swojego najlepszego nauczyciela w skalach DC (Przywódczy), CD (Pomocny/Przyjacielski) i CS (Wyrozumiały), a wyżej w skalach Niepewny, Niezadowolony i Udzielający napomnień, w porównaniu ze studentami PWSZ. Uczniowie ze szkoły podstawowej także niżej oceniają swojego najlepszego nauczyciela w obydwu wymiarach *Wpływu i Bliskości*. Różnice między grupą uczniów ze szkoły podstawowej i grupą studentów V roku okazały się znaczące dla czterech sektorów QTI (Przywódczy, Wyrozumiały, Niepewny i Udzielający napomnień). Studenci V roku wyżej oceniają idealnego nauczyciela w pierwszych trzech sektorach. Oceniają go także wyżej

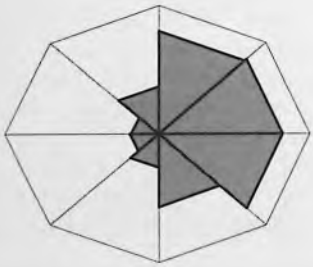
w obydwu wymiarach *Wpływu i Bliskości*. W badaniach znaleziono znaczące różnice w ocenach między studentami V roku a studentami PWSZ dla sektora DO (niższa ocena dokonana przez studentów PWSZ) i dla wymiaru *Wpływu* (niższa ocena dokonana przez studentów PWSZ).



Profil idealnego nauczyciela preferowany przez studentów V roku studiów uniwersyteckich



Profil idealnego nauczyciela preferowany przez studentów I roku PWSZ



Profil idealnego nauczyciela preferowany przez uczniów VI klasy szkoły podstawowej

Rys. 4. Graficzna reprezentacja profili idealnego nauczyciela dla trzech badanych grup

Analiza uzyskanych w badaniach wyników dla wszystkich trzech badanych grup pod kątem stylu komunikacyjnego idealnego nauczyciela wykazuje, iż charakteryzuje go zdecydowanie *niedyrektywny styl komunikacyjny*. Reprezentowany jest on przez obszar pozytywny modelu sektorowego (tj. przez sektory DC,CD,CS i SC, rys. 2 i 4). Procent przyznanych przez studentów I roku PWSZ ocen dla tego obszaru relacji interpersonalnych okazał się najwyższy (81%). Studenci V roku chemicznych studiów uniwersyteckich przyznali 79% wszystkich ocen dla tego stylu komunikacyjnego idealnego nauczyciela. Procent

przyznanych ocen przez uczniów VI klasy szkoły podstawowej dla pozytywnego obszaru modelu sektorowego wyniósł 74%.

Dyrektywny styl komunikacyjny idealnego nauczyciela jest reprezentowany przez negatywny obszar modelu sektorowego (tj. przez sektory SO, OS, OD i DO). Procent przyznanych w badaniach ocen dla tego obszaru relacji interpersonalnych wahał się w przedziale od 26% (uczniowie szkoły podstawowej) do 19% (studenci PWSZ).

Wyniki ocen idealnego nauczyciela okazały się zdecydowanie wyższe w pozytywnym obszarze relacji interpersonalnych, aniżeli w obszarze negatywnym. Świadczą one o postrzeganiu przez badane grupy uczniów i studentów pozytywnej atmosfery współpracy, w której idealny nauczyciel jest dla nich przyjacielski i wyrozumiały. Uczniowie ze szkoły podstawowej i studenci pragną najbardziej nauczyciela, który jasno wyjaśnia materiał nauczania, naucza jak najwięcej bezpośrednio na zajęciach dydaktycznych, aktywnie ich słucha w sytuacjach interakcyjnych. Badani uczniowie i studenci zdecydowanie pragną nauczyciela, który pewnie kieruje procesem uczenia się, współpracuje z nimi, wytwarza przyjemną atmosferę na zajęciach dydaktycznych.

Uzyskane w badaniach wyniki ukazują kilka interesujących wzorców. Po pierwsze, ogólne wyniki świadczą, że w percepcji przez uczniów i studentów najbardziej pożądanych zachowań nauczyciela różnice kulturowe są minimalne. Wyniki tylko nieznacznie różnią się od uzyskanych we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych w Holandii, Australii i USA. Podobnie do uczniów w tych krajach, większość polskich uczniów i studentów preferuje nauczyciela zorientowanego na ucznia, który okazuje dużo zarówno *Wpływu*, jak i *Bliskości*. Po drugie, przeprowadzone badania wykazują rozpoznawalne różnice w ocenie preferowanego nauczyciela przez badanych uczniów i studentów. Wydaje się, że mogą one wynikać z różnic w wartościach i normach, jako tych, które stanowią o *dobrym* nauczaniu na każdym z badanych poziomów edukacyjnych. Podobne wyjaśnienie uwzględnione zostało dla różnic kulturowych w percepcji przez studentów zachowań „średniego nauczyciela" (den Brok, 2001; den Brok, i in., 2002, 2003).

Przeprowadzone badania okazują się szczególnie ważne zarówno dla nauczycieli, jak i dla badaczy. Po pierwsze, przyczyniły się do dostarczenia nauczycielom wskazówek do ich dalszego profesjonalnego rozwoju. Jeżeli nauczyciele porównają własną percepcję zachowań interpersonalnych z percepcją dokonaną przez swoich uczniów lub studentów, to zaobserwowane różnice między tymi percepcjami mogą zostać przez nich wykorzystane jako narzędzie do refleksji. Nauczyciele mogą wykorzystać zdobytą wiedzę do przystosowania swojego nauczania do oczekiwań i pragnień uczniów. Po drugie, podjęte badanie zachowań interpersonalnych nauczyciela jest pierwszym z przeprowadzonych w Polsce z wykorzystaniem kwestionariusza QTI. Dalsze badania, z uwzględnieniem grup badanych także ze szkół ponadgimnazjalnych, mogą przyczynić się do wzbogacenia uzyskanych wyników. Także badania *aktualnych* zachowań nauczycieli na zajęciach dydaktycznych z wykorzystaniem QTI mogą

dostarczyć interesującego materiału empirycznego, który można zastosować w doskonaleniu profesjonalnym nauczycieli.

Bibliografia

Albrechcińska-Oleksiuk M., Michalska H.: *Nauczyciele i uczniowie. Wzajemne relacje.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8.

Brekelmans M., Sleegers P., Fraser B.: *Teaching for active learning.* W: P.R.J. Simons, J.L. van der Linden, T. Duffy (red.): *New Learning.* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2000.

Brekelmans M., Wubbels Th., Créton H.A.: *A study of student perceptions of physics teacher behaviour.* „Journal of Research in Science Teaching" 1990, 27.

Brekelmans M., Wubbels T., Den Brok P.: *Teacher experience and the teacher-student relationship.* W: S.C. Goh, M. S. Khine (red.): *Studies in educational learning environments: an international perspective.* „World Scientific", Singapore 2002.

Brok P. den: *Teaching and Student Outcomes. A Study on Teachers' Thoughts and Actions from an Interpersonal and a Learning Activities Perspective.* W.C.C, Utrecht 2001.

Brok P. den, Fisher D.L., Brekelmans M., Rickards T., Wubbels T., Levy J., Waldrip B.: *Secondary science teachers' interpersonal style in five countries: a cross-national study.* Materiały Dorocznego Zjazdu Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (AERA), Chicago, kwiecień 2003.

Brok P. den, Levy J., Rodriguez R., Wubbels Th.: *Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on interpersonal communication style.* „Teaching and Teacher Education" 2002, 18.

Brok P. den , Levy J., Wubbels Th., Rodriguez M.: *Cultural influences on students' perceptions of videotaped lessons.* „International Journal of Intercultural Relationships" 2003, 27.

Brown R.: *Social Psychology.* Collier-McMillan, London 1965.

Creemers B.P.M.: *The effective classroom.* Cassell, London 1994.

Czakon D.: *Wzajemne oczekiwania nauczycieli i uczniów.* W: R. Geisler, J. Kosmala, K. Nowak (red.): *Polska szkoła: nauczyciele – uczniowie. Studium relacji.* Śląsk, Katowice 2000.

Czepiec-Mączka A.: *Wizerunek nauczycieli w opinii uczniów.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2002, nr 8.

Collier M.J., Powell R.G.: *Ethnicity, instructional communication and classroom systems.* „Communication Quarterly" 1990, 38.

Doyle W.: *Classroom organization and management.* W: M.C. Wittrock (red.): *Handbook of research on teaching (third edition).* Macmillan, New York 1986.

Dunkin M.J., Biddle B.J.: *The Study of Teaching.* Holt, Rinehart and Winston, New York 1974.

Evans H., Fisher D.: *Cultural Differences in Students' Perceptions of Science Teachers' Interpersonal Behaviour.* „Australian Science Teachers' Journal" 2000, 46, 2.

Fisher D.L., Fraser B.J., Wubbels Th.: *Teacher communication style and school environment.* Materiały konferencyjne ECER, Enschede 1992.

Foa U.: *Convergences in the analysis of the structure of interpersonal behaviour.* „Psychological Review" 1961, 68.

Fraser B.J.: *Learning environments research: yesterday, today and tomorrow*. W: S.C. Goh, M.S. Khine (red.): *Studies in educational learning environments: an international perspective*. „World Scientific", Singapore 2003.

Fraser B.J.: *Science learning environments: assessment, effects and determinants*. W: B.J. Fraser, K.G. Tobin (red.): *International handbook of science education (part one)*. Kluwer Academic Publishers, London 1998.

Leary T.: *Interpersonal Diagnosis of Personality*. Ronald Press Company, New York 1957.

Levy J., Brok, P. den., Wubbels Th., Brekelmans M.: *Significant variables in students' perceptions of teacher interpersonal communication styles*. „Learning Environments Research" 2003, 6.

Lonner W.J.: *The search for psychological universals*. W: H. C.Triandis, W. W. Lambert (red.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 1. Allyn & Bacon, Boston 1980.

Lowyck J.: *Teaching effectiveness: an overview of studies*. „Tijdschrift voor Onderwijsresarch" 1994, 19.

Oord L. van, Brok P. den: *The international teacher: students' and teachers' perceptions of preferred teacher-student interpersonal behaviour in two United World Colleges*. „Journal of Research in International Education" (w druku).

Scheerens J., Bosker R.: *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon, Oxford 1997.

Slater P.E.: *Parental behaviour and the personality of the child*. „Journal of Genetical Psychology" 1962, 101.

Soborski W.: *Obraz nauczyciela w opinii uczniów klas I i II szkoły podstawowej*, Rocznik Komitetu Nauk Pedagogicznych, t. XLII, Ossolineum, Wrocław 1990.

Sztejnberg A.: *Kompetencje nauczyciela w zakresie kreowania klimatu klasy szkolnej sprzyjającego uczeniu się uczniów*. W: D. Kričfaluši (red.): *Pregraduální příprava a postgraduální vzdělávání učitelů chemie*. Ostravská Univerzita, Ostrava 2003.

Sztejnberg A., Hurek J.: *Badanie oczekiwań studentów w zakresie werbalnych i niewerbalnych zachowań nauczycieli*. W: D. Kričfaluši (red.): *Pregraduální příprava a postgraduální vzdělávání učitelů chemie*. Ostravská Univerzita, Ostrava 2003.

Ścisłowska H.: *Młodzież o sobie i swoich nauczycielach*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2000, nr 1.

Śnieżyński M.: *Czy nauczyciele są lubiani przez młodzież*. „Edukacja" 2002, nr 3.

Tartwijk J. van, Brekelmans M., Wubbels T., Fisher D.L., Fraser B.J.: *Student's Perceptions of Teacher Interpersonal Style: The Front Of The Classroom As The Teacher's Stage*. „Teaching and Teacher Education" 1998, 14, 6.

Veenman S.: *Problems of beginning teachers*. „Review of Educational Research" 1984, 54.

Waldrip B.G., Fisher D.L., Chuarch D.: *What makes an exemplary primary science teacher?* Materiały Dorocznego Zjazdu Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (AERA), Chicago, kwiecień 2003.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.: *The pragmatics of human communication*. Norton, New York 1967.

Wubbels Th., Brekelmans M., Hooymayers H.P.: *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. W: B.J. Fraser, H.J. Walberg (red.): *Educational Environments*. Pergamon Press, Oxford 1991.

Wubbels Th., Créton H.A., Hooymayers H.P.: *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out.* „Resources in Education" 1985, 20, 12 (ERIC document 260040).

Wubbels T., Créton H., Levy J., Hooymakers H.: *The model for interpersonal teacher behaviour.* W: T. Wubbels, J. Levy (red.): *Do you know what you look like?* The Falmer Press, London 1993.

Wubbels T., Levy J.: *Do you know what you look like?* The Falmer Press, London 1993

Wubbels T., Levy J.: *A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers.* „International Journal of Intercultural Relations" 1991, 15.

Wubbels T., Brekelmans M.: *The teacher factor in the social climate of the classroom.* W: B.J. Fraser, K.G. Tobin (red.): *International handbook of Science education.* Part one. Kluwer Academic Publishers, London 1998.

Summary

The survey aims at presenting the university and primary school students' attitude towards a real teacher.

In the survey students completed the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). The statistical analysis confirmed that students perceived a good teacher (interpersonally) as the one with leadership skills, who was helping/friendly and understanding. Also the one who gave students opportunities to assume responsibilities and freedom. According to the survey results teacher should not be too uncertain, dissatisfied or strict. An ideal teacher should not impose his communication style.

Gabriela Kapica
Uniwersytet Opolski

WYBRANE ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA MŁODSZYCH UCZNIÓW

Największym cudem opanowania sztuki czytania jest w znacznie mniejszym stopniu sam proces czytania, niż to, co dzięki czytaniu możemy osiągnąć.

Eve Malmquist

Funkcjonowanie współczesnego człowieka zgodnie z wymogami społeczeństwa informacyjnego nie będzie możliwe bez jego aktywnego udziału w procesie poszukiwania i przetwarzania informacji. Pełne urzeczywistnienie tego założenia wymusza nowe sposoby konceptualizacji rzeczywistości edukacyjnej, wypracowania odmiennych paradygmatów oświatowych, a nade wszystko nowoczesnych procedur uczenia się. Konieczne staje się tworzenie warunków, w których jednostce, już od najniższego szczebla kształcenia, udzieli się nieodzownej pomocy w rozwijaniu umiejętności samodzielnego odkrywania rzeczywistości, refleksyjnego i krytycznego postrzegania zachodzących w niej zjawisk, jak i twórczego jej przekształcania. Angażując się w proces własnego uczenia się, człowiek staje się aktywnym i twórczym odbiorcą, a następnie twórcą informacji, umiejącym rozwiązywać pojawiające się przed nim problemy. Zalew informacji sprawia, że członkowie społeczeństwa informacyjnego powinni odznaczać się umiejętnością szybkiego, operatywnego ich poszukiwania oraz wykorzystywania w skali historycznie dotąd nieznanej – i to w ciągu całego życia.

Do fundamentalnych kompetencji, które umożliwiają w miarę skuteczne funkcjonowanie w warunkach zwrotu cywilizacyjnego, należą sprawności językowe, a wśród nich umiejętność czytania. Im wyższy poziom ich opanowania, tym szerszy dostęp do dorobku nauki, techniki i kultury, tym większa szansa na samodoskonalenie i wielostronny rozwój osobowości. Człowiek, bez perfekcyjnie wyrobionej umiejętności czytania w jego najwyższych wymiarach – krytycznym i twórczym – staje się niezdolny do samodzielnego, kreatywnego i antycypacyjnego uczenia się, jest bezradny wobec napływających zewsząd informacji, pozbawiony możliwości zdobywania nowych kwalifikacji oraz umiejętności dopasowywania się do zmieniającego się świata.

Przystępując do badań, których rezultaty prezentujemy w niniejszej publikacji, postawiliśmy dwa pytania:

– W jakim stopniu w najniższych klasach szkoły podstawowej uczniowie są wyposażani w umiejętność czytania receptywnego, krytycznego i twórczego, niezbędnego do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym?

– Jakie czynniki zakłócają proces opanowania przez młodszych uczniów tego rodzaju kompetencji u progu ich kariery edukacyjnej i życiowej?

Przedmiot, cele i organizacja badań

Przedmiotem badań uczyniono skuteczność procesu kształtowania umiejętności na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, którą rozpatrywaliśmy dwutorowo:

– w aspekcie osiągnięć uczniów kończących klasę III oraz w klasie IV – czyli po przekroczeniu II progu edukacyjnego; interesował nas przyrost tej kompetencji po prawie rocznym kształceniu blokowym;

– w świetle opinii nauczycieli odpowiedzialnych za edukację polonistyczną na obydwu szczeblach kształcenia, które dotyczyły niektórych uwarunkowań tego procesu.

Badania przeprowadzono w makroregionie południowym w latach 1999–2001*.

Operacjonalizacji celów w zakresie kształtowania umiejętności cichego czytania dokonano za pomocą taksonomii rozumienia czytanego tekstu, a układ jej kolejnych kategorii wydzielony został z koncepcji wielopłaszczyznowej budowy tekstu (Markiewicz, 1980, cyt. za: Plenkiewicz, 1994).

Konsekwencją przyjęcia tej koncepcji jest wyodrębnienie następujących umiejętności składowych, niezbędnych do pełnego rozumienia tekstu:

Poziom 1 (P 1) – rozumienie słów i związków frazeologicznych.

Poziom 2 (P 2) – rozumienie informacji zawartych w tekście.

Poziom 3 (P 3) – rozumienie myśli przewodniej.

Poziom 4 (P 4) – rozumienie wartości czytanego tekstu.

Hierarchiczny układ taksonomii oznacza, że uczeń może dokonać uogólnień w postaci wartościowania i ujmowania myśli przewodniej (P 3 i P 4), gdy opanuje umiejętności na niższych poziomach (P 1 i P 2).

Cele szczegółowe badań:

1. Dokonanie analizy porównawczej wyników w zakresie rozumienia tekstu przez uczniów klasy III z ich osiągnięciami po prawie rocznej nauce w klasie IV.

2. Ukazanie zależności występujących pomiędzy umiejętnością rozumienia tekstu a osiągnięciami w nauce uczniów klasy IV.

3. Prześledzenie opinii nauczycieli klas początkowych oraz polonistów na temat głównych uwarunkowań procesu kształtowania umiejętności czytania w szkole podstawowej.

---

* Badania przeprowadziły: Jadwiga Babczyszyn, Iweta Gugała, Maria Gużda, Jolanta Kupczyk, Bożena Przybyła i Ewa Wieczorek w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego w Uniwersytecie Opolskim przez autorkę niniejszej publikacji.

Metodą wiodącą w zakresie gromadzenia materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny. W jego obrębie zastosowano następujące techniki badawcze:

– testowanie uczniów,
– ankietowanie nauczycieli,
– analiza dokumentacji szkolnej.

Testowanie przeprowadzono za pomocą dwóch testów. Pierwszy zawierał tekst o charakterze realistycznym (R), drugi – tekst typu praktyczno-użytkowego (P–U). Do każdego tekstu dołączony był zestaw 24 zadań o charakterze zamkniętym (Plenkiewicz, 1994, s. 233, 236). Zgodnie z założeniami autorki testów – uczeń spełnił wymagania związane z rozumieniem treści, jeżeli wykonał poprawnie 75% zadań, czyli uzyskał po 18 pkt w każdym z testów. Na poszczególnych poziomach rozumienia dolną granicę normy stanowiło wykonanie 70% zadań, czyli czterech zadań spośród sześciu.

W celu uzyskania średniej ocen z trzech podstawowych przedmiotów (j. polski, matematyka, historia lub przyroda) dokonano analizy dokumentacji szkolnej na końcu I półrocza klasy IV. Posłużyła ona do ustalenia zależności między stopniem opanowania umiejętności rozumienia tekstu przez uczniów klasy IV a ich wynikami w nauce.

Badaniami objęto 20 oddziałów klasy III (IV), a w nich 476 uczniów (228 dziewczynek i 248 chłopców) uczęszczających do dziesięciu szkół podstawowych w trzech środowiskach: wiejskim, małomiasteczkowym oraz wielkomiejskim w makroregionie południowym (województwo dolnośląskie, opolskie oraz śląskie). Uczniowie poddani zostali testowaniu dwukrotnie – w momencie kończenia klasy III (etap I) oraz wiosną następnego roku – w klasie IV (etap II).

Badani nauczyciele – to specjaliści w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (213 osób) oraz poloniści (213 osób). Część badanych nauczycieli klas początkowych uzupełniała swe wykształcenie na studiach magisterskich, część posiadała dodatkowe kwalifikacje zdobyte na studiach podyplomowych (m.in. wychowanie przedszkolne, rewalidacja, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, terapia pedagogiczna, gimnastyka korekcyjna, informatyka, filologia polska).

Prezentacja i interpretacja wyników badań

Wyniki testowania w ujęciu globalnym

W pierwszej kolejności przedstawione zostaną dane, ukazujące stopień opanowania umiejętności rozumienia tekstu bez uwzględnienia poszczególnych poziomów (P 1 – P 5). Ilustrują one dość dokładnie stan interesującej nas kompetencji u uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej oraz jej przyrost u czwartoklasistów po upływie wakacji i po ośmiomiesięcznej edukacji w klasie IV (z uwzględnieniem środowiska, w którym funkcjonują). Globalne dane (tabela 1) orientują nas w osiągnięciach uczniów na obydwu etapach badań.

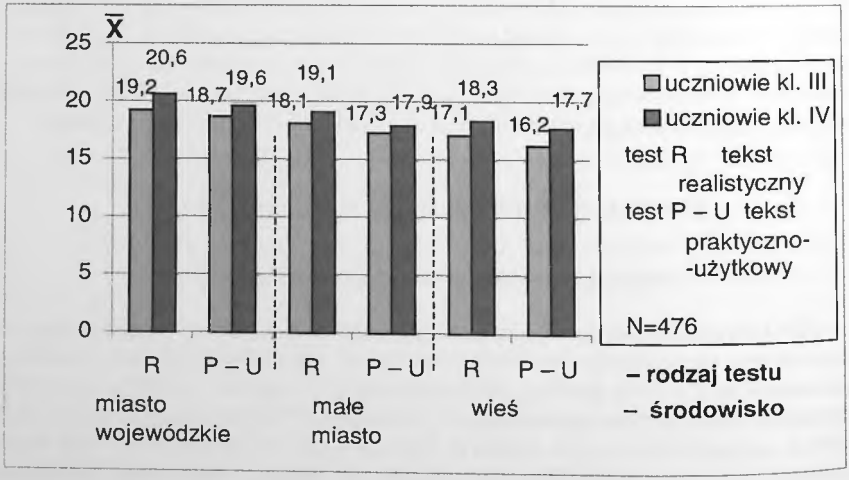
Wprawdzie odsetek prawidłowo wykonanych zadań przez uczniów klasy III oscyluje wokół minimum koniecznego (75% zadań), a w klasie IV nieco go przewyższa, to jednak obrazu tego nie można traktować zbyt optymistycznie. Jak wykazuje analiza kolejnych wyników badań, niepokojąco niskie rezultaty uzyskali uczniowie w zakresie rozumienia II warstwy tekstu.

Tabela 1. Przyrost liczby zadań wykonanych przez uczniów kl. IV w obydwu testach

(N = 476)

Lp.	Klasa / Test	Tekst R		Tekst P – U		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1	Klasa III	8720	76,3	8388	73,4	17 108	74,8
2	Klasa IV	9313	81,5	8813	77,1	18 126	79,3
Przyrost		593	5,2	425	3,7	1 418	4,9

Przede wszystkim należy stwierdzić, iż zbyt nikłe okazały się postępy czwartoklasistów. Średni przyrost zadań w teście R wyniósł 1,2, zaś w teście P – U zaledwie 0,9. Niski jest zatem odsetek i średnia arytmetyczna poprawnie wykonanych zadań.



Rys. 1. Wyniki w czytaniu uczniów klasy III i IV z uwzględnieniem średniej arytmetycznej wykonanych zadań

Szczegółowa analiza materiału empirycznego wykazała, iż ponad 80,0% tych zadań dotyczyło I warstwy tekstu. Zatem uczniowie wykazali się dość dobrym rozumieniem słów i związków frazeologicznych (P 1) oraz informacji zawartych w tekście (P 2). Natomiast niepokojąco niski okazał się odsetek zadań zaliczonych na poziomie P 3 – rozumienie myśli przewodniej i P 4 – rozumienie wartości. W klasie III wahał się on w granicach 66,7% – 75,1%, zaś w klasie IV od 72,2% do 81,5%. A więc wyniki wyraźnie obniżyły się w momencie, gdy konieczne było wniknięcie w tekst oraz odpowiednie jego zinterpretowanie. Najlepiej poradzili sobie w tym zakresie uczniowie ze środowiska wielkomiejskiego, uzyskując średnią zbliżoną do 20 zadań, podczas gdy ich rówieśnicy ze szkół wiejskich wykonali średnio po 2 – 3 zadania mniej.

Warunkiem zaliczenia każdego testu było poprawne wykonanie 75,0% zadań. Dokonaliśmy więc podziału uczniów z uwzględnieniem tej normy (tabela 2). Dane te jeszcze wyraźniej obnażyły nieskuteczność edukacji w okresie doskonalenia czytania świadomego. Okazało się bowiem, iż łącznie w obydwu testach minimum konieczne uzyskało zaledwie 56,9% uczniów kończących klasę III i 70,6% czwartokłasistów po prawie rocznym okresie kształcenia blokowego. Wyniki swoje poprawiło zatem tylko 64 uczniów, co stanowi 13,5% ogółu badanych.

Tabela 2. Rozsiew badanych uczniów z uwzględnieniem wykonania minimum koniecznego (75% zadań)

(N = 476)

Lp.	Klasa / Test	Test R		Test P – U		Razem	
		18 zad. i więcej	poniżej 18	18 zad. i więcej	poniżej 18	36 zad. i więcej	poniżej 36
		N %	N %	N %	N %	N %	N %
1	Klasa III	329 69,1	147 30,9	271 56,9	205 43,1	271 56,9	205 43,1
2	Klasa IV	362 76,1	114 23,9	335 70,4	141 29,6	335 70,4	141 29,6
Przyrost/spadek		+33 +7,0	-33 -7,0	+64 +13,5	-64 -13,5	+64 +13,5	-64 -13,5

Dane świadczą, iż wielomiesięczne doskonalenie umiejętności czytania w klasie IV było mało skuteczne. Spodziewaliśmy się wyraźniejszej poprawy osiągnięć, jako że edukację polonistyczną przejęli poloniści, a więc specjaliści, prawdopodobnie lepiej przygotowani do pracy w tym zakresie, aniżeli nauczyciele klas początkowych. Określenie przyczyn tego stanu wymagałoby pogłębionych badań.

Opanowanie sztuki czytania to proces o wysoce zindywidualizowanym charakterze, dlatego nauczyciele na każdym szczeblu kształcenia powinni dokładnie orientować się w stopniu zaawansowania poszczególnych uczniów. Jest to ważny moment w karierze szkolnej czwartoklasistów. Istnieje bowiem obawa, że wiele niewykrytych i nieuzupełnionych braków w wiedzy i umiejętno-

ściach sporej grupy uczniów może skutecznie uniemożliwić edukację w klasach wyższych.

Niepokoi występowanie dość znacznych różnic pomiędzy osiągnięciami dzieci ze środowiska wiejskiego a miejskiego. Dla porównania – w klasie III minimum konieczne w teście R uzyskało 58,2% badanych na wsi i 75,4% w wielkim mieście, zaś w teście P – U odpowiednio – 47,9% i 65,4% uczniów. Przyrost: w klasie IV na wsi – test R – 1,0%, w mieście – 11,0% uczniów, test P – U – odpowiednio – 10,3% i 13,7% uczniów. Na wynikach uczniów miejskich zaważył, jak sądzimy, wyższy status społeczno-ekonomiczny ich rodzin oraz wyższy poziom nauczania w szkołach miejskich.

Trudno wyobrazić sobie bezkolizyjne przekroczenie II progu szkolnego przez tak słabo czytających uczniów, a następnie odpowiednie intelektualne funkcjonowanie w klasach wyższych. Brak umiejętności świadomego czytania wcześniej czy później musi się odbić na dalszych postępach w nauce.

W tym miejscu warto przytoczyć wyniki naszych wcześniejszych badań. Stwierdziliśmy, iż średnia ocen z trzech podstawowych przedmiotów w klasie III po przekroczeniu progu z 4,1 zmalała do 3,7. Aż o 14,8% zmniejszyła się liczba tych uczniów, u których średnia ocen sięgała 4,8. Natomiast o 10,2 powiększył się odsetek uczniów ze średnią poniżej 3,2. W tym kontekście nie może zaskakiwać fakt, że prawie połowa czwartoklasistów (43,3%) orzekła, iż najtrudniejszym przedmiotem po przekroczeniu progu jest właśnie język polski (Kapica, 1999 a).

W dalszej części publikacji skupimy uwagę tylko na analizie danych dotyczących umiejętności rozumienia II warstwy tekstu (P 3 – rozumienie myśli przewodniej oraz P 4 – rozumienie wartości). Poziom kompetencji badanych uczniów w tym zakresie okazał się najniższy.

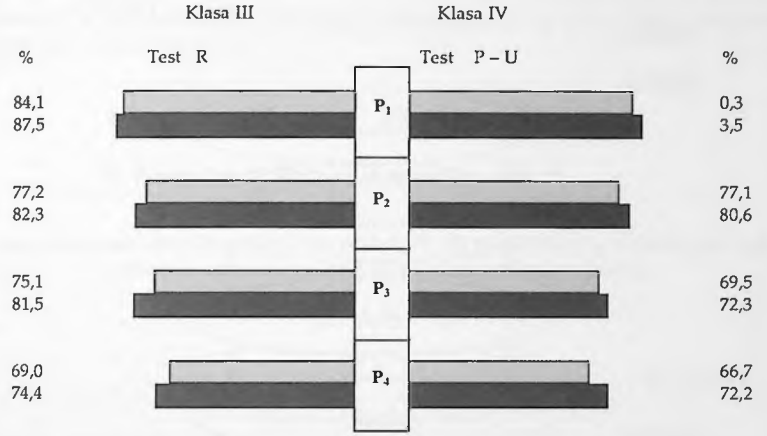
Rozumienie II warstwy tekstu przez badanych uczniów

Pełne uświadomienie sobie sensu dodatkowego zawartego w tekście jest czynnością złożoną, toteż wymaga od czytającego znacznego wysiłku myślowego. Oprócz rozumienia znaczenia poszczególnych wyrazów i zdań oraz informacji zawartych w teście niezbędne jest głębsze wniknięcie w jego istotę, tzn. odebranie treści w określonym kontekście, a także ich ocena, wartościowanie, a więc osobista interpretacja o charakterze krytycznym i twórczym (Malmquist, 1982; Bałachowicz, 1988; Brzezińska, 1998; Plenkiewicz, 1998).

Dokonując analizy danych z badań w tym zakresie stwierdzamy, że sztukę czytania na wyższym poziomie zaprezentowało zbyt mało uczniów. Świadczy o tym wyraźny spadek liczby poprawnie wykonanych zadań na dwóch ostatnich poziomach rozumienia tekstu (P3 i P4), co wyraźnie ilustruje rys. 2.

Pozytywny wynik na poziomie P 3 gwarantowała umiejętność dokonania uogólnienia, będącego myślą przewodnią. Odsetek zaliczonych zadań w poszczególnych testach w kl. III wahał się w granicach 69,5% – 75,1%. W klasie IV wzrósł zaledwie o kilka procent (6,4% – 2,8%).

Umiejętność rozumienia wartości (poziom P 4) polegała na ocenie zdarzeń, postaci oraz na określeniu nastroju. Nie podołało temu wielu uczniów bez względu na klasę. W klasie III w obydwu testach nie rozwiązane zostało prawie co trzecie zadanie. W klasie IV widoczny jest niewielki wzrost umiejętności, gdyż braki dotyczyły średnio co czwartego zadania. Przyrost poprawnych odpowiedzi na tym poziomie wyniósł więc 5,4% – 5,5%, co oznacza, że na jednego ucznia przypada przeciętnie niecałe półtora zadania.



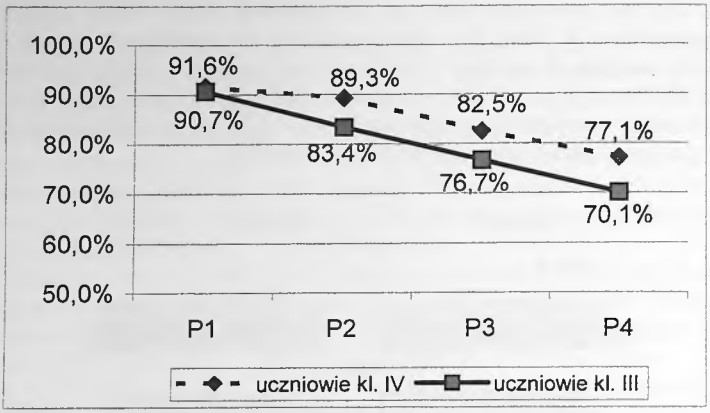
Objaśnienia:
P_1 – Rozumienie wyrazów i związków frazeologicznych
P_2 – Rozumienie szczegółowych informacji
P_3 – Rozumienie myśli przewodniej
P_4 – Rozumienie wartości

Rys. 2. Odsetek poprawnie wykonanych zadań przez uczniów klasy III i IV na poszczególnych poziomach rozumienia tekstu

Interesująco przedstawiają się dane statystyczne obrazujące rozsiew badanych uczniów przed i po przekroczeniu II progu szkolnego. Kryterium podziału stanowiło zaliczenie na poszczególnych poziomach minimum czterech zadań (rys. 3a – test R, rys. 3 b – test P – U).

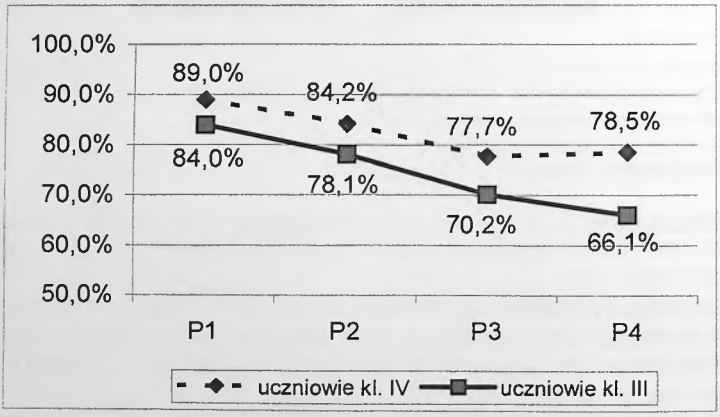
Widoczny na wykresach spadek odsetka uczniów na poziomie P 3 i P 4 najlepiej ukazuje, jak wielu z nich boryka się z trudnościami w rozumieniu sensu dodatkowego czytanego tekstu. Zawarte w testach „czytanki" nie były skomplikowane, odwoływały się do dziecięcych doświadczeń i przeżyć, dotyczyły bowiem życia w domu rodzinnym, panującej w nim atmosfery, instruowały wykonanie określonych czynności. Zatem dość znacznej liczbie uczniów nie można rokować sukcesów w sytuacjach, gdy w klasach wyższych zetkną się z obszerniejszą i trudniejszą lekturą.

Test R



Rys. 3a. Odsetek uczniów klasy III i IV, którzy wykonali poprawnie minimum po 4 zadania na poszczególnych poziomach rozumienia tekstu

Test P – U

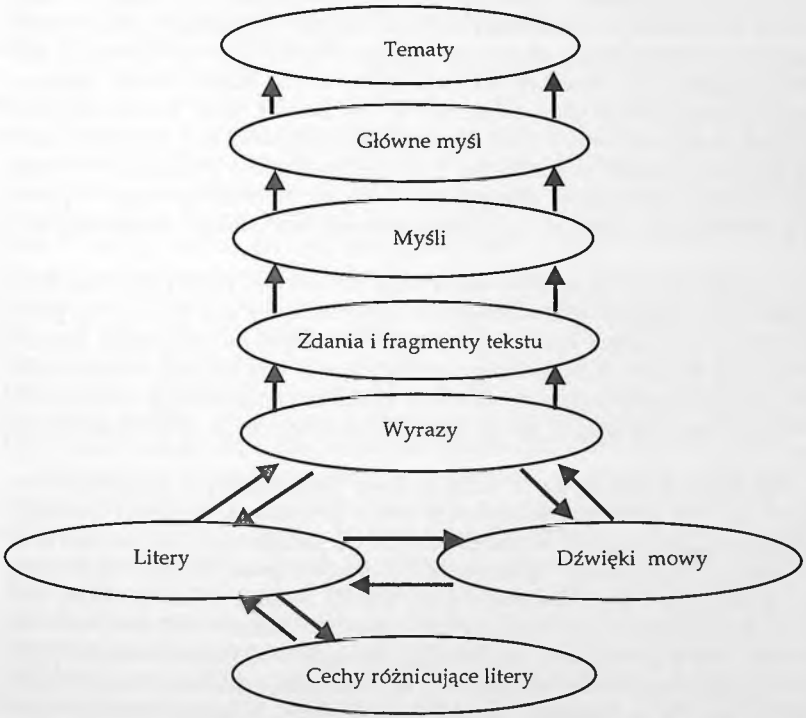


Rys. 3b. Odsetek uczniów klasy III i IV, którzy wykonali poprawnie minimum po 4 zadania na poszczególnych poziomach rozumienia tekstu

O odpowiednie przygotowanie uczniów do bezkolizyjnej kontynuacji nauki na II szczeblu kształcenia zaapelowali także M. i R. Radwiłowiczowie (2000). Wśród podstawowych trudności w uczeniu się, jakie wyodrębnili w toku ba-

dań, znajduje się brak umiejętności rozumienia tekstu. Ich zdaniem, wręcz palącą sprawą staje się należyta troska nauczycieli klas początkowych o skuteczne przygotowanie uczniów klasy III do dalszej nauki, a nauczycieli klasy IV o odpowiednie działania adaptacyjno-niwelujące.

Aby dokładniej przybliżyć struktury procesu przetwarzania informacji zawartych w tekście, przytaczamy diagram, którego autorem jest J. R. Kriby (cyt. za: Maurer, 2000). Przechodzenie na każdy kolejny poziom przetwarzania informacji opiera się na tej samej zasadzie: informacje niższego poziomu są organizowane w sekwencje umożliwiające rozpoznanie lub utworzenie jednostek wyższego poziomu (rys. 4).



Źródło: A. Maurer: *Rozwój umiejętności czytania i pisania – implikacje dla nauczania początkowego, działań profilaktycznych i interwencyjnych*. W: *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*. Red. K. Baranowicz. Wyd. Impuls, Kraków 2002

Rys. 4. Poziomy przetwarzania informacji w czytaniu (J. R. Kriby)

R. Pawłowska stwierdza, że czytanie jest najbardziej skomplikowanym działaniem umysłu ludzkiego, procesem uruchamiającym mechanizmy neurofizjologiczne, umysłowe, językowe, zaś *rozumienie tekstu jest złożonym procesem, bo polega na nieustannym wnioskowaniu o znaczeniu struktur językowych z bardzo wielu przesłanek, jest więc czynnością wielorakiego przekształcania zdań, pobierania i tworzenia informacji, odnoszenia znaków do odwzorowywanej przez nie rzeczywistości, do intencji nadawcy* (Pawłowska, 1993, s. 32). Zadaniem edukacji jest zatem wdrażanie uczniów od pierwszych kontaktów z tekstem do płynnego i sprawnego oraz zautomatyzowanego przechodzenia od poziomów niższych (wyrazy, fragmenty tekstu) do poziomów wyższych (główne myśli, tematy).

Przyczyną trudności i zaburzeń procesu przetwarzania informacji w toku czytania, obok słabego opanowania techniki czytania oraz ubogiego słownictwa, mogą być nieodpowiednio stosowane zabiegi dydaktyczno-wychowawcze. Do częstych należy m.in. sztuczne wyodrębnianie dwóch etapów nauki czytania: rozpoznawania znaków oraz wdrażanie do rozumienia treści. Koncentrowanie czynności na technicznym wymiarze umiejętności czytania bez zwracania należytej uwagi na aspekt semantyczny i krytyczno-twórczy powoduje, że wielu początkujących czytelników zatrzymuje się już na pierwszym etapie. Wprawdzie potrafią czytać i głośno, i po cichu, jednakże bez pełnego rozumienia tekstu.

Nie przywiązuje się też zbyt dużej wagi do ćwiczeń, które pozwalają dzieciom stopniowo osiągać samodzielność w uczeniu się. Są one na co dzień przyzwyczajane, że źródłem informacji jest przede wszystkim nauczyciel. Rzadko wymaga się od nich samodzielnego poszukiwania wiadomości, analizowania tekstu, czytania z nastawieniem na wybór informacji istotnych czy niezbędnych do rozwiązania stawianych im problemów dydaktycznych (por. Dolata i in., 1997).

Zbyt mało stosuje się na co dzień ćwiczeń aktywizujących uczniów, wdrażających ich do dogłębnej interpretacji treści (czytanie krytyczne i twórcze). Naprawa tego stanu rzeczy wymaga odejścia od percepcyjno-odtwórczego sposobu pracy i preferowania sposobu percepcyjno-innowacyjnego (Więckowski, 1998). Konieczność tę potwierdzają m.in. wyniki badań D. Klus-Stańskiej. Autorka, dokonując oceny czynności nauczycielskich w klasach I-III, stwierdziła, iż dominują u nich zachowania transmisyjne, polegające na prezentowaniu i przekazywaniu gotowej wiedzy jako pewnej, nie dającej się zakwestionować. *Dlatego w procesie uczenia się młodszych uczniów brakuje okazji do samodzielnych procedur myślenia. Treści kształcenia nabierają wymiaru niedyskutowalności, w wyniku czego poznają oni rzeczywistość spłaszczoną, jednowarstwową, w uproszczonej postaci. Uczniów nie wdraża się do dociekania, polemizowania, rozważania, wyrażania własnych sądów i opinii, do dostrzegania licznych implikacji rozmaitych stanów rzeczy, do wytwarzania pomysłów, czyli do tzw. deliberacji* (Klus-Stańska, 1998). Podobnych spostrzeżeń dokonała ona pracując z nauczycielami klas I-III podczas warsztatów na studiach podyplomowych, gdy projektowali scenariusze zajęć, a w nich stawiali pytania, jakie zamierzali zadać dzieciom. Okazało się, iż prawie wszystkie pytania odnosiły się wyłącznie do diagnozy znajomości faktów,

nie stymulowały myślenia, nie pobudzały do interpretacji, nie prowokowały też do czynności praktycznych (Klus-Stańska, 1997).

Powyższe rozważania powinny, jak sądzimy, skłonić do namysłu, nie tylko osoby odpowiedzialne za edukację polonistyczną i nie tylko na obydwu szczeblach kształcenia. Cytując te refleksje, chcieliśmy nawiązać do wniosków, jakie w roku 1988 sprecyzował T. Patrzałek na podstawie rezultatów ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów klasy IV w zakresie rozumienia tekstu (jak się okazuje – nadal aktualnych): *Najważniejsze jest chyba to – co widać przecież także w potocznej obserwacji – że czytanie ze zrozumieniem jako dział programu nauczania i jako dział metodyki nauczanie przedmiotu „język polski" nie istnieje w postaci systemowej. To, co zaprogramowano w dokumentach, i to, co się wykonuje w praktyce, nosi znamiona żywiołowości i przypadkowości, a w ćwiczeniu lekcyjnym jest okazjonalne* (Patrzałek, red., 1988, s. 28).

Niski poziom kompetencji w zakresie czytania nie motywuje dzieci do samodzielnego, spontanicznego podejmowania lektury, szczególnie tej obszerniejszej. Przymuszane – zdecydowanie stronią od książki. W hierarchii dóbr kulturowych już od dawna wyraźnie ustępuje ona miejsca telewizji. Z badań wynika, iż wiele dzieci spędza przed telewizorem po około 20–50 godzin tygodniowo. Młodsze siedzą przed ekranem telewizyjnym dłużej niż starsze. „Szklany ekran" staje się zatem dla nich jedynym źródłem emocji i wiedzy o świecie, wiedzy płytkiej, pozbawionej głębszych przeżyć oraz wartościowych intelektualnych doświadczeń. Dzieci dorastające w świecie obrazu czytają pod przymusem i to tylko lektury. Słaba technika czytania sprawia, że akceptują książki łatwe, cienkie, najbardziej lubią komiksy, a najmniej poezję. Stają się bardziej rozkojarzone, nadpobudliwe, agresywne, w zabawach są mało kreatywne, gdyż najchętniej kopiują zachowania filmowych bohaterów (Świerczyńska-Jelonek, 1996; Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000; Przecławska, 2001; Kołodziejska, 2001).

Wydaje się, iż swoistego rodzaju „pomostem" w procesie zachęcania do czytania mogłyby być czasopisma dziecięce, a w nich atrakcyjne, krótkie, pięknie ilustrowane teksty. Barierę stanowi jednak ograniczony dostęp młodszych uczniów do czasopism, głównie ze względów finansowych. Sondaż wśród 600 dzieci z 26 szkół wykazał, iż żadnego kontaktu z tego rodzaju literaturą nie posiada 25,1% uczniów w mieście i aż 31,6% na wsi. Ponadto stwierdzono nikłą inspirację w tym zakresie tak ze strony nauczycieli klas początkowych, jak i bibliotek szkolnych (Konopnicka, 2000). Należy raczej wątpić, by ten stan rzeczy uległ poprawie pod wpływem zapoczątkowanej w kraju strukturalno-organizacyjnej oraz programowej reformy systemu oświaty. Być może, cała nadzieja w rodzinie i w kampanii społecznej prowadzonej od 2001 roku przez Fundację ABC XXI – Program Zdrowia Emocjonalnego pn. Cała Polska czyta dzieciom. Czy dzięki tej akcji rozszerzy się grono dorosłych czynem zaświadczających, że *czytanie jest kluczem do wiedzy, a nawyk i potrzeba lektury muszą powstać w dzieciństwie?* Dla niektórych dzieci może to być jedyna okazja do kontaktu z książką (Koźmińska, 2001).

Poziom umiejętności czytania a wyniki w nauce badanych uczniów

Dotychczasowe badania dowiodły, iż słabe opanowanie umiejętności czytania, a szczególnie pełnego rozumienia tekstu jest czynnikiem znacząco wpływającym na osiągnięcia szkolne uczniów, a w dalszej perspektywie – na ich karierę edukacyjną i życiową. Wyniki w czytaniu mają zatem wartość prognostyczną. Na przykład, zależność tę prezentują na podstawie niedawnych badań m.in. J. Szempruch (1997) oraz M. Plenkiewicz (1998). Potwierdzają ją także rezultaty naszych badań (tabela 3).

Minimum konieczne (36 zadań) osiągnęło prawie sto procent czwartoklasistów z najwyższą średnią ocen oraz zdecydowana większość ze średnią nie niższą niż 3,6. I odwrotnie – im niższa średnia ocen z trzech podstawowych przedmiotów, tym więcej uczniów, którzy nie sprostali postawionym wymaganiom (aż 73,2% ze średnią poniżej 2,3).

Tabela 3. Rozumienie czytanego tekstu przez uczniów klasy IV a ich wyniki w nauce

Lp.	Wyniki w nauce	36 zadań i więcej		Mniej niż 36 zadań		Razem	
	X	N	%	N	%	N	%
1	6,0 – 4,8	77	97,4	2	2,6	79	100,0
2	4,7 – 3,6	203	82,8	42	17,2	245	100,0
3	3,5 – 2,4	45	40,5	66	59,5	111	100,0
4	2,3 i mniej	11	26,8	30	73,2	41	100,0
Razem		336	70,4	140	29,6	476	100,0

Objaśnienia: N – liczba uczniów

X – średnia ocen z trzech podstawowych przedmiotów

Widoczne w tabeli rozwarstwienie uczniów jest niezwykle trudne do zniwelowania w klasach wyższych. O wynikach w nauce dziecka decyduje w pierwszym rzędzie wykształcenie rodziców, co podkreśla się m.in. w sprawozdaniu z badań nad opanowaniem podstawowych kompetencji językowych i matematycznych przez uczniów klasy III, prowadzonych pod kierunkiem E. Putkiewicz. *Dzieci lepiej wykształconych rodziców dzięki swoistym zasobom symbolicznym mają większe szanse osiągnięcia sukcesu w szkole, większe szanse udziału w wymianie informacji, kulturze, władzy niż ich koledzy mający mniej wykształconych rodziców* (Dolata i in., 1997, s. 107).

M. Kruczkowska, komentując wyniki tych badań na łamach „Gazety Wyborczej", stwierdziła: *Szkoła – przestała de facto uczyć czytania, a stała się tylko egzekutorem tej umiejętności. A ponieważ dla części rodzin ciężar nauki czytania jest zbyt duży, już na starcie pewna grupa dzieci znajduje się w ślepym zaułku.* Znaczącą rolę w tych latach odgrywa matka, poziom jej wykształcenia. Zatem – *czego mama Jasia nie umie, Jaś nie będzie umiał* (Kruczkowska, 1995).

Ponieważ poziom umiejętności czytania u wielu uczniów nie ulega oczekiwanej poprawie, braki systematycznie narastają, pogłębiają się trudności w in-

terpretowaniu treści, obniża się także technika czytania. Nietrudno zatem przewidzieć, iż spośród tych uczniów rekrutować się będą przyszli analfabeci funkcjonalni, którzy już w wieku 14–15 lat stają się niezdolni do kontynuacji wysiłku edukacyjnego (w najlepszym razie – zawodówka!), nie mówiąc o podjęciu jakichkolwiek form kształcenia czy doskonalenia w dalszych okresach życia. Zatem, iż niższy poziom kompetencji językowych, a szczególnie czytania, tym mniej skuteczne i elastyczne staje się funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości (Białecki, 1996; Kwieciński, 2002; Kapica, 1996, 1999 b).

Poważne braki w rozumieniu tekstu tak przez 15-letnich uczniów, jak i dorosłych Polaków już kilkakrotnie wykazały międzynarodowe badania prowadzone pod auspicjami OECD. Wyniki świadczą, że jesteśmy społeczeństwem, które w zakresie rozumienia tekstu i przetwarzania informacji zajmuje jedno z ostatnich miejsc w świecie i w Europie (Kruszewski, 1994; Paciorek, 2000; Białecki, Haman, 2002).

Z danych z badań OECD prowadzonych w 2000 roku wynika, iż nasi uczniowie (4037 badanych) osiągnęli średnio 479 pkt, plasując się wśród rówieśników z 32 krajów zauważalnie poniżej średniej globalnej, która wynosiła 500 pkt. Gorsze rezultaty uzyskali Grecy (474 pkt) oraz Portugalczycy (470 pkt). Najlepsi okazali się uczniowie fińscy (546 pkt), koreańscy (525 pkt) oraz amerykańscy (504 pkt).

Przedstawiony niżej rozsiew polskich uczniów według stopnia rozumienia tekstu daje wiele do myślenia, jako że prawie co czwarty zupełnie sobie z nim nie radził. Badano umiejętność wyszukiwania informacji w tekście, jego interpretację oraz zdolność do refleksji i krytycznej oceny.

Poziom 5	powyżej 625 pkt	– 5,9%
Poziom 4	625 – 553 pkt	– 18,6%
Poziom 3	552 – 481 pkt	– 28,2%
Poziom 2	480 – 408 pkt	– 24,1%
Poziom 1	407 – 335 pkt	– 14,6%
Poniżej 1	mniej niż 335 pkt	– 8,7%

Tak więc prawie połowa 15-letnich Polaków wykazała się jedynie umiejętnością rozwiązywania prostych zadań, znajdowania informacji bezpośrednio podanych w tekście i dokonywania prostych wnioskowań oraz wiązania – w elementarnym zakresie – z wiedzą potoczną. Uczniowie, którzy nie osiągnęli nawet poziomu 1, opanowując jedynie technikę czytania, nie wykazali się ani umiejętnością wyszukiwania informacji, ani interpretacji tekstu, ani jego krytyczną oceną. Są to już więc analfabeci funkcjonalni.

Na pocieszenie można jedynie dodać, iż niezłe wyniki osiągnęli nasi uczniowie liceów ogólnokształcących, plasując się w europejskiej czołówce (średnia – 544 pkt). Warto też wspomnieć, iż w wielu krajach lepsze wyniki uzyskały dziewczęta, zwłaszcza w zakresie czytania refleksyjnego oraz krytycznego (Międzynarodowy Program...).

Powyższe dane mogą sugerować, iż poziom umiejętności czytania u wielu uczniów po opuszczeniu szczebla edukacji wczesnoszkolnej stabilizuje się i nie ulega wyraźnemu podwyższeniu. Braki narastają, pogłębiają się trudności

w interpretowaniu treści zawartych w tekście. Ponadto badania OECD uświadamiają nam skalę zadań i odpowiedzialności, stojących przed polskim systemem oświatowym.

Opinie nauczycieli o procesie kształtowania umiejętności czytania

Od nauczycieli klas początkowych oraz polonistów zebraliśmy opinie między innymi na temat następujących zagadnień:

– stopień opanowania umiejętności czytania przez uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej (tabela 4),

– przyczyny niskich osiągnięć uczniów w czytaniu (tabela 5),

– poziom ich własnego przygotowania do kierowania procesem kształtowania umiejętności czytania w klasach I–III bądź w klasach IV–VI (tabela 6).

Dokonajmy zatem pokrótce analizy danych statystycznych zestawionych w tych tabelach.

Tabela 4. Stopień opanowania umiejętności czytania przez uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Stopień opanowania	Czytanie receptywne				Czytanie krytyczne				Czytanie twórcze			
		Naucz. kl. początk. N = 173*		Poloniści N= 73*		Naucz. kl. początk.		Poloniści		Naucz. kl. początk.		Poloniści	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Bardzo dobry	18	10,4	–	–	2	1,2	–	–	–	–	–	–
2	Dobry	121	69,9	86	49,7	51	29,5	13	7,5	17	9,8	9	5,2
3	Zadowalający	28	16,2	40	23,1	75	43,3	66	38,2	48	27,7	42	24,3
4	Słaby	6	3,5	33	19,1	37	21,4	61	35,5	94	54,3	80	46,2
5	Bardzo słaby	–	–	–	–	–	–	13	7,5	7	4,1	19	11,0
6	Brak odp.	–	–	14	8,1	8	4,6	20	11,5	7	4,1	23	13,3
Razem		173	100,0	173	100,0	173	100,0	173	100,0	173	100,0	173	100,0

* po 40 nauczycieli z każdej grupy dokonało ogólnej oceny stopnia opanowania umiejętności czytania, dlatego ich opinii nie ujęto w tabeli

W celu głębszego wniknięcia w badane zagadnienie uwzględniliśmy ocenę trzech wymiarów umiejętności czytania, jako że jest to czynność złożona, kompleksowa. Zakładamy, że uczniowie klasy III, po przyswojeniu techniki czytania, są zdolni do wykorzystania tej umiejętności w sposób funkcjonalny (czytanie receptywne – jako lokalizacja i identyfikacja informacji oraz ich selekcja). Stanowi ono punkt wyjścia do kształtowania czytania krytycznego i twórczego.

Informacje poddajemy wówczas krytycznej ocenie, by następnie dać upust swojej wyobraźni, wysnuć nowe idee, myśli, problemy czy pomysły. Wszystkie te wymiary umiejętności czytania powinny być uwzględniane już w początkowym okresie nauki czytania i to w dynamicznej integracji. Rozwój umiejętności czytania nie stanowi bowiem serii izolowanych kroków i etapów (Malmquist, 1982; Brzezińska, 1998).

Analizując dane tabeli 4, dostrzegamy różnice w opinii nauczycieli klas I–III oraz polonistów. Ci ostatni, szacując osiągnięcia uczniów klasy III, okazali się bardziej surowi, gdyż nie postawili ani jednej oceny bardzo dobrej, nawet w zakresie opanowania czytania receptywnego. Krytycyzm taki jednak nie wydaje się w pełni słuszny, gdyż wśród uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej są jednostki wyróżniające się pod względem rozumienia tekstu. Prawdopodobnie takich właśnie uczniów miało na myśli 10,4% nauczycieli klas początkowych. Tak więc najmniej zbieżne okazały się opinie o opanowaniu umiejętności czytania receptywnego, najbardziej zbliżone – w zakresie czytania twórczego. Mniej więcej co czwarty nauczyciel obu specjalności wskazał na ocenę zadowalającą, a co drugi na ocenę słabą. Na temat czytania krytycznego większymi optymistami okazali się nauczyciele klas I–III, gdyż prawie co trzeci dał ocenę bardzo dobrą lub dobrą, wśród polonistów – tylko 7,5%; bardziej zgodni byli stawiając ocenę zadowalającą – różnica tylko 5,1%.

Poloniści w swych wypowiedziach wskazywali na następujące błędy i niedociągnięcia w nauce czytania w klasach początkowych:

– za duży nacisk położono na technikę czytania (czytanie mechaniczne), a za mało jest ćwiczeń w dokonywaniu analizy tekstu,

– brak pytań do tekstu o charakterze dywergencyjnym,

– brak systematycznej kontroli postępów dzieci w czytaniu,

– brak indywidualizacji w nauce czytania,

– nieumiejętne motywowanie uczniów do czytania,

– stosowanie przestarzałych metod początkowej nauki czytania.

Polonistki z 22-letnim stażem napisały:

– *Uczniowie nie opanują umiejętności czytania bez świadomie organizowanego procesu, bez pomocy nauczycieli dobrze do tego przygotowanych, kompetentnych.*

– *Konieczne jest stosowanie atrakcyjnych ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania, które byłyby nie tylko konkurencyjne w stosunku do telewizji, ale by z nią współgrały i uzupełniały się.*

Najczęściej wymieniane niedostatki w pracy polonistów, to:

– zbytnie bazowanie na umiejętności opanowanej w klasach I–III,

– brak indywidualizacji w nauce czytania,

– niedobór środków dydaktycznych,

– brak orientacji w stopniu opanowania umiejętności czytania uczniów po przekroczeniu progu,

– brak systematycznej kontroli postępów uczniów w czytaniu.

Oceny specjalistów obydwu szczebli kształcenia co do osiągnięć uczniów w czytaniu są z pewnością subiektywne, ponadto mają jedynie charakter sza-

cunkowy. Nie dysponują oni bowiem w pełni obiektywnymi i trafnymi narzędziami pomiaru, które umożliwiałyby im w miarę dokładną ocenę dziecięcych postępów na przestrzeni całej edukacji wczesnoszkolnej. Tymczasem brak systematycznej kontroli osiągnięć oraz pogłębionej ich analizy, powszechnie uznaje się za jedną z dominujących przyczyn niskich wyników w procesie nauki czytania. Czy dostrzegli ją badani nauczyciele? Które z uwarunkowań, ich zdaniem, należą do najistotniejszych?

Dane w tabeli 5 informują, że przyczynę tę wymieniło niewielu respondentów, bo tylko 17,8% nauczycieli klas I–III i 18,7% polonistów.

Tabela 5. Przyczyny niskiego poziomu umiejętności czytania uczniów szkoły podstawowej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Kategorie odpowiedzi*	Nauczyciele klas początk. N=213		Poloniści N=213	
		N	%	N	%
1	Wadliwa koncepcja początkowej nauki czytania w przedszkolu i w klasie I	30	14,1	16	7,5
2	Wadliwe podręczniki	4	1,8	6	2,8
3	Niska efektywność stosowanych przez nauczycieli metod nauki i doskonalenia umiejętności czytania	23	10,8	32	15,0
4	Zbyt liczne klasy uniemożliwiające indywidualną pracę z uczniem	175	82,1	183	86,0
5	Niski poziom gotowości dzieci do czytania	33	15,6	27	12,6
6	Brak motywacji do nauki czytania i do czytania – w ogóle	104	48,8	131	61,6
7	Brak systematycznej kontroli i oceny postępów w czytaniu	38	17,8	40	18,7
8	Niezadowalające wyposażenie szkół w środki dydaktyczne	22	10,5	18	8,4
9	Niski poziom kompetencji nauczycieli przedszkola oraz klas I–III	1	0,4	–	–
10	Niski poziom kompetencji nauczycieli-polonistów	–	–	–	–
11	Brak współdziałania szkoły ze środowiskiem rodzinnym uczniów	11	5,1	24	11,3
12	Brak troski rodziców o postępy dzieci w czytaniu	89	41,8	56	26,3
13	Wpływ środków masowej informacji	82	38,6	77	36,2
14	Niski poziom socjokulturowy rodziny	27	12,6	29	13,6

* Nauczyciele wybierali po trzy odpowiedzi

Niskich efektów w opanowaniu umiejętności czytania upatrują oni głównie w czynnikach od nich niezależnych, takich jak przeładowanie klas, brak

u uczniów odpowiedniej motywacji do czytania, negatywny wpływ środków masowej informacji, głównie telewizji. Wymieniają także przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym: brak troski rodziców o postępy dzieci czy niski poziom socjokulturowy rodziny.

Na marginesie warto dodać, że wpływ tego ostatniego czynnika nie znalazł pełnego odzwierciedlenia w naszych badaniach nad opanowaniem elementarnej umiejętności czytania przez dzieci 4–5-letnie. Osiągnięcia większości przedszkolaków okazały się imponujące, a różnice ze względu na wykształcenie rodziców były niewielkie. Rolę zapracowanych rodziców bądź obojętnych na stymulację rozwoju swych dzieci przejęło starsze rodzeństwo. Przyjmując ustalenia Case'a – źródłem tej zmiany poznawczej było więc naśladownictwo oraz wzajemna regulacja. Ponadto osiągnięcia dzieci z rodzin wielodzietnych nie odbiegały od wyników jedynaków, z reguły otaczanych lepszą opieką w domu rodzinnym (Kapica, 2001). Należy się jednak spodziewać, iż wraz z upływem lat zarysują się różnice pomiędzy osiągnięciami tych dzieci.

Tylko jedna osoba spośród respondentów wskazała na nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli do prowadzenia procesu kształtowania umiejętności czytania. Badani poproszeni o oszacowanie poziomu tych kompetencji u siebie oraz u specjalistów „przyległego" szczebla wystawili sobie zaskakująco wysokie oceny (tabela 6).

Tabela 6. Samoocena badanych nauczycieli w zakresie przygotowania do prowadzenia procesu kształtowania umiejętności czytania i pisania

Lp.	Stopień przygotowania	Nauczyciele klas początkowych				Poloniści			
		o sobie		o polonistach		o nauczycielach klas początk.		o sobie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Bardzo dobry	108	50,7	55	25,8	98	46,0	105	49,3
2	Dobry	85	39,9	85	39,9	79	37,1	94	44,1
3	Zadowalający	16	7,5	24	11,3	18	8,5	8	3,8
4	Słaby	1	0,5	12	5,6	6	2,8	1	0,5
5	Bardzo słaby	–	–	1	0,5	–	–	–	–
6	Brak odp.	3	1,4	36	16,9	12	5,6	5	2,3
Razem		213	100,0	213	100,0	213	100,0	213	100,0

Aż 50,8% nauczycieli klas początkowych i 49,3% polonistów przyznało sobie ocenę najwyższą, a po około 40% – ocenę dobrą. Tak wysoki poziom samooceny, jak sądzimy, trudno uznać za w pełni uzasadniony, czego potwierdzeniem mogą być, między innymi, sygnalizowane wyżej niepokojąco niskie rezultaty naszych uczniów, jakie dotychczas uzyskiwali w badaniach międzynarodowych.

Przyznanie sobie tak pozytywnej oceny w zakresie własnych kompetencji nie idzie w parze z prezentowanymi wyżej danymi, określającymi stopień opa-

nowania przez uczniów umiejętności czytania – głównie krytycznego oraz twórczego (tabela 4). Nauczyciele klas początkowych ocenili, że aż 64,7% ich podopiecznych przekracza II próg edukacyjny tylko z zadowalającą, a nawet słabą oceną w zakresie czytania krytycznego i aż 58,4% z oceną słabą bądź bardzo słabą z czytania twórczego. Dane te potwierdzają przeświadczenie respondentów o dominacji w procesie nauki czytania czynników niezależnych od nauczyciela i stylu jego pracy.

Refleksje końcowe. Próba syntezy

W dobie gwałtownie dokonujących się przemian cywilizacyjnych zdolność racjonalnego operowania informacjami w toku ich zdobywania, przetwarzania i generowania ma kolosalne znaczenie dla modyfikowania zachowań jednostki w celu optymalnego dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, jak i umiejętności skutecznego jej przekształcania.

Radzenie sobie z zalewem informacji, tak charakterystycznym dla dokonującej się rewolucji informacyjnej, pociąga za sobą konieczność perfekcyjnego opanowania kompetencji czytania we wszystkich jego wymiarach: receptywnym, krytycznym i twórczym.

Postrzegając w tym kontekście zaprezentowane przez nas osiągnięcia młodszych uczniów w zakresie umiejętności czytania, należy je uznać za niezadowalające. Tak niski poziom kompetencji, szczególnie w zakresie rozumienia II warstwy tekstu, świadczy o wysoce nieskutecznej organizacji procesu kształtowania umiejętności czytania na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Uzyskane wyniki badań diagnostycznych nie upoważniają do czynienia uogólnień dotyczących całej populacji uczniów i nauczycieli oraz wydawania oceny skuteczności ich pracy. Jednak bez względu na przyczyny, jakie spowodowały stwierdzony przez nas stan, pożądane byłoby podjęcie środków zaradczych, prowadzących do jego poprawy.

Niektóre z nich sugerujemy poniżej.

1. Niezbędna jest zmiana stylu pracy nauczycieli klas początkowych: więcej sytuacji problemowych, rozwiązywania zadań otwartych o charakterze dywergencyjnym, rozwijających u uczniów kreatywność, oryginalność, a także krytyczne podejście do rzeczywistości oraz własnej osoby (dyskurs, deliberacja, ścieranie się opinii itp.). Tylko taki charakter działań edukacyjnych stworzy dogodne warunki realizacji strategii dydaktycznej rozwijającej u uczniów umiejętność wnikania w sens ukryty w tekście, skłoni ich do wysiłku myślowego niezbędnego w trakcie jego odbioru. A stąd już blisko do krytycznej interpretacji treści, do twórczego wykorzystania zawartych w nich idei, myśli i pomysłów, a więc do kształtowania własnej osobowości.

2. Porzucić należy przekonanie, że zmiany stylu swej pracy zdolny będzie dokonać nauczyciel bez gruntownej wiedzy na temat istoty czytania, jego fizjologicznych i psychodydaktycznych podstaw oraz orientacji w zakresie należytej organizacji procesu kształtowania tej umiejętności, i to nie tylko w klasach I–III.

Niewykluczone zatem, że sensowne byłoby wprowadzenie do programu kształcenia specjalistów edukacji wczesnoszkolnej (a może i polonistów) odrębnego przedmiotu obejmującego całokształt zagadnień związanych z procesem wyposażania uczniów w umiejętność czytania. Bogaty zasób wiedzy oraz wysoki poziom kompetencji umożliwi nauczycielowi skonstruowanie optymalnego programu, dostosowanego do indywidualnych możliwości wszystkich uczniów.

3. Szczególną troską należałoby otoczyć proces monitorowania oraz diagnozowania osiągnięć w zakresie czytania. Niezbędne byłoby zatem wyposażenie nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia odpowiedzialnych za edukację polonistyczną w niezbędne instrumentarium badawcze do prowadzenia systematycznej ewaluacji. Chodzi głównie o to, by dysponowali oni testami określającymi stopień opanowania techniki czytania, testami czytania cichego, głośnego, testami rozumienia tekstu (w tym testami standaryzowanymi oraz nieformalnymi), potrafili odpowiednio interpretować wyniki badań, by znane im były wytyczne co do kierunku i przedmiotu obserwacji uczniowskich postępów w zakresie czytania, przejawianych trudności, zachowań, zainteresowań itp. Ważne byłoby też dostarczenie nauczycielom podstawowych metod i sposobów prowadzenia terapii pedagogicznej przezwyciężającej niepowodzenia uczniów.

Wiedza i doświadczenie powinny sprawić, iż każdy nauczyciel prowadzący naukę czytania stanie się podmiotem w pełni świadomym i odpowiedzialnym za osiągnięcia swych uczniów.

Bibliografia

Alfabetyzm funkcjonalny. Rozmowa z prof. I. Białeckim. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1996, nr 7.

Białecki I., Haman J.: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Skrót raportu z badań*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2002, nr 3.

Braun-Gałkowska M., Ulfik I.: *Zabawa w zabijanie*. Wyd. Krupski i S-ka (brak miejsca i roku wyd.).

Brzezińska A.: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. WSiP, Warszawa 1998.

Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żytko M.: *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*. Wyd. Żak, Warszawa 1997.

Kapica G.: *Počatečni vzdělávání ve vztáhu k fenomenu funkčni negramotnosti*. „Pedagogické vědy" nr 4. Wyd. Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, Ostrava 1996.

Kapica G.: *Funkcjonowanie uczniów po przekroczeniu II progu edukacyjnego*. „Kultura i Edukacja" 1999 a, nr 2–3.

Kapica G.: *Kompetencje językowe młodszych uczniów a zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. Z. Michalewska. Wyd. Impuls, Kraków 1999 b.

Kapica G.: *Elementarna umiejętność czytania dzieci we wczesnym dzieciństwie*. „Kultura i Edukacja" 2001, nr 1.

Klus-Stańska D.: *Po co nauczyciele pytają uczniów?* „Edukacja i Dialog" 1997, nr 1.

Klus-Stańska D.: *O co chodzi w nauczaniu początkowym?* „Edukacja i Dialog" 1998, nr 2.

Kolodziejska J.: *Książka czy monitor?* „Przegląd" 2001, nr 15.

Konopnicka I.: *Czasopisma dziecięce w edukacji wczesnoszkolnej*. Praca doktorska wykonana w Uniwersytecie Opolskim, Opole 2000.

Koźmińska I.: *20 minut*. „Polityka" 2001, nr 23.

Kruczkowska M.: *Już na starcie podzieleni*. „Gazeta Wyborcza" 1995, nr 286.

Kruszewski K.: *Literacy, economy and society. Results of the first international adult literacy survey*. OECD, Paris and statistics Canada, Ottawa (Omówienie Raportu OECD). „Kwartalnik Pedagogiczny" 1994, nr 4.

Kwieciński Z.: *Czytają, ale nie rozumieją*. „Gazeta Wyborcza" nr 119 z dn. 23.05.2002

Malmquist E.: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. WSiP, Warszawa 1982.

Maurer A.: *Rozwój umiejętności czytania i pisania – implikacje dla nauczania początkowego, działań profilaktycznych i interwencyjnych*. W: *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*. Red. K. Baranowicz. Wyd. Impuls, Kraków 2000.

Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów – PISA. file://C:\, Raport OECD 15-latki _ pliki \ pisa. html.

Paciorek A.: *Czytamy, ale nie rozumiemy*. „Rzeczpospolita" 2000, nr 139.

Patrzałek T. (red.): *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*. Tom IV. Wyd. IKN, Warszawa 1998.

Pawlowska R.: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Wyd. UG, Gdańsk 1993.

Plenkiewicz M.: *Efekty w czytaniu dzieci 9-10-letnich*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994.

Plenkiewicz M.: *Czytanie krytyczne w teorii i praktyce pedagogicznej*. W: Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne, Zeszyt 31. Bydgoszcz 1998.

Przecławska A.: *Sytuacja kulturalna współczesnego dziecka polskiego*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2001, nr 1.

Radwiłowiczowie M. i R.: *Zjawisko progu między klasą III a IV wobec wyzwań reformy*. W: *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*. Red. P. Kowolik. Wyd. Impuls, Kraków 1999.

Szempruch J.: *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych*. Wyd. WSP, Rzeszów 1997.

Świerczyńska-Jelonek D.: *Współczesne polskie dziecko i książka*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska. Warszawa 1996.

Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP, Warszawa 1998.

Zborowski J.: *Początkowa nauka czytania*. PZWS, Warszawa 1959.

Summary

The author presents the outcomes of her own survey (as well as of others) on pupils' reading abilities. The results indicates their achievements are unsatisfactory. The worst results apply especially to text understanding. They show that the process of building reading abilities in early school education is ineffective. The author thinks that the following remedial measures should be taken:

- introducing change in work style of teachers of early school classes,
- introducing an additional subject on building reading abilities among the pupils into the curricula of teachers' of early school classes,
- equipping the teachers of Polish language and literature with the necessary instruments that enable systematic evaluation.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2005

Lidia Wollman
Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

NAUCZYCIEL I DZIECKO A PRZESTRZENIE KOMUNIKACJI

Reformowana szkoła wymaga zmiany relacji międzyosobowych wszystkich partnerów edukacji. Szeroko dyskutuje się zatem o procesach demokratyzacji szkoły, konieczności upodmiotowienia uczniów i nauczycieli, potrzebie uczenia we współpracy, nabywaniu szeroko pojętych i coraz to nowych kompetencji. Szczegółowe przepisy regulujące pracę nauczyciela zastąpiono większą swobodą i wolnością w kreowaniu kształtu edukacji i przestrzeni interpersonalnej.

Tradycyjna szkoła wyznacza owej przestrzeni sztywne ramy: układy wertykalne, zależnościowe typu góra – dół, nauczyciel – uczeń, dyrektor – nauczyciel itp. Cechuje ją autorytaryzm, ograniczoność działań, kontaktów, relacji oraz schemat odbywanych lekcji. Tradycyjna lekcja nie daje dzieciom okazji do pełnego rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Dominuje w niej jednokierunkowy przekaz: nadawca – odbiorca, nauczyciel – uczeń, a realizowany materiał czy „przerabiany" podręcznik przesłania nauczycielowi dziecko, jego potrzeby, dążenia, niepowtarzalność. To nauczyciel znajduje się w centrum uwagi, jego potrzeby, komfort psychiczny i fizyczny, jego osoba. Zadaniem uczniów jest dostosować się do nauczyciela. Tego typu nauczanie, nazwane symbolicznie nauczaniem typu X, omawia m.in. H. Hamer (1994, s. 15–16), ukazując różnice w pojmowaniu edukacji, w stosunku do nauczania typu Y, w którym uczeń, jego potrzeby i zainteresowania są w centrum. Pozytywna motywacja nauczyciela i związane z nią podejście do pracy prowokuje pozytywną motywację uczniów do nauki, co sprzyja wyższej efektywności nauczania.

Tego typu podejście do edukacji znajdujemy w nowych koncepcjach edukacyjnych, jakie realizowane są w wielu autorskich szkołach w Polsce, jak choćby we Wrocławskiej Szkole Przyszłości R. Łukaszewicza, Łejerach J. Hamerskiego, szkole M. Lorek i wielu innych, a także w pedagogice współbycia szeroko popularyzowanej w serii Nauczyciele – Nauczycielom[1]. Ich rozluźniony system wpływa m.in. na poszerzenie przestrzeni interpersonalnej, zmianę relacji między nauczycielem a dzieckiem poprzez horyzontalny ich układ oparty na relacjach podmiotowych i wzajemnego współdziałania.

Jak zrozumieć świat? Jak być zrozumianym?

Świat współczesny wielu ludziom wydaje się światem chaosu. Mnogość informacji napływających do nas z różnych źródeł może powodować zagubienie, zwłaszcza u dziecka, które nieprzystosowane do selekcji i wartościowania przyjmuje wszystko bez wyjątku. Jednak poza światem zewnętrznym istnieje w nim i w każdym z nas, indywidualny świat wewnętrzny, który ma swoje przestrzenie: mentalną (idee, poglądy, myśli), umysłu (zainteresowania, pasje poznawcze, wiedza, inteligencja), społeczną (kontakty, więzi, przyjaźnie), symboliczną (związki z muzyką, słowem, sztuką) i duchową (związków z nienazwanym), (Dymara, 1996).

Jak zatem pomóc dziecku we współbyciu ze światem zewnętrznym i ze sobą jednocześnie? Jakim językiem i w jakich relacjach pomóc mu stawać się sobą? Jak można wraz z nim poszukiwać sensu życia, istnienia, twórczej pracy? Czy być nauczycielem, czy mistrzem? Budować pozory pewności wiedzy, czy uczyć sztuki wątpienia i błądzenia? (Łukaszewicz, 1994, s. 26–27).

Bycie razem z uczniem „oznacza współbycie pełne, ścisły związek osobowy; dokumentuje opanowanie przez partnerów sztuki współbycia w działaniu i spoczynku, mówieniu i milczeniu; w podejmowaniu wspólnych celów, decyzji, odpowiedzialności" (Dymara, 2001, s. 356).

Dziecko w niewłaściwych relacjach z dorosłymi „chowa się" w swoim świecie wewnętrznym, nie ujawnia tego świata, uczy się żyć według innych i dla innych, swoistej schizofrenii zakładanych na potrzeby dorosłych masek, zaprzepaszczając szansę rozwoju osobistego w relacjach z Drugim.

Współczesna szkoła wciąż zbyt mało czasu poświęca na uczenie dzieci skutecznego porozumiewania się, choć w dokumentach reformy jest to kompetencją kluczową wykształcenia ogólnego. Znaczenie sprawnej i skutecznej komunikacji interpersonalnej doceniono w 1978 roku w Stanach Zjednoczonych, wprowadzając ją do kanonu wykształcenia obok umiejętności czytania, pisania i liczenia. Szkoła powinna zatem rozwijać biegłość w zakresie komunikowania się poprzez poszerzanie repertuaru zachowań komunikacyjnych dzieci, dostarczanie odpowiednich kryteriów doboru metod komunikowania się, jakie należy zastosować w danej sytuacji, poszerzanie doświadczeń w użyciu werbalnych i niewerbalnych środków porozumiewania się i zachęcanie do stałej oceny doświadczeń pod względem ich skuteczności (Allen i in., 1994). Istotne jest też wprowadzanie dzieci w świat różnorodnych kodów językowych, z którymi styka się ono w szkole i w życiu.

Kody językowe w relacjach ze światem

Dziecko bombardowane jest, zwłaszcza na początku okresu szkolnego, różnego rodzaju kodami językowymi, których znaczenia często nie rozumie lub przypisuje im inne znaczenie. Pomijając różnice w języku, jakim porozumiewa się w rodzinie, w środowisku lokalnym (którym może być gwara, stąd trudno-

ści w rozumieniu języka ogólnopolskiego, literackiego), istnieje gama innych kodów docierających do dziecka. Są one związane z przestrzeniami, w jakich przebywa i treścią odbieranych komunikatów.

Specyficznym kodem jest **język nauki**, z którym dziecko styka się w szkole; to język nauczycieli i podręczników, często pełen obcych i nieznanych słów z różnych dziedzin wiedzy. Innym jest **język społeczny**, a więc bliski dziecku potoczny język rówieśników, środowiska kulturowego dziecka, rodziny; bywa, że jest nim gwara, jedyny znany dziecku język przed rozpoczęciem nauki w szkole. Bliski językowi społecznemu jest **język gestów**, mowy ciała i symbolicznych znaczeń kulturowych przekazywanych pozawerbalnie. Kolejnym kodem jest **język emocji**, uczuć, przeżyć, stanów wewnętrznych dziecka. Może on być związany z **językiem sztuki**, jakim jest symboliczny kod muzyki, malarstwa, rzeźby, poezji pełnej metafor itp.; z **językiem przyrody**, a więc wrażeń i emocji doświadczanych w kontakcie z przyrodą albo z **językiem marzeń** i wyobraźni pobudzającym do twórczych działań.

Czytelność kierowanych do ucznia przekazów zależy od nauczyciela i zrozumienia przez niego specyfiki istnienia i kodowania różnych przestrzeni życia. Musi on być świadomym tłumaczem tych kodów, wprowadzać w ich odmienne przekazy i specyficzny język. Pomagać dzieciom dostrzegać różnorodne znaczenia sztuki, świata nauki, przestrzeni społecznej w języku gestów i zachowań oraz wielu innych.

Być może, brak porozumienia i nieefektywność edukacji wynika właśnie z prostego niezrozumienia przekazu kierowanego w stronę dziecka. Ono może zwyczajnie nie rozumieć języka, jaki do niego dociera czy to z podręcznika, ust nauczyciela, czy prezentowanych mu zjawisk ze świata sztuki, kultury, przyrody.

Możesz patrzeć, a nie widzieć,
możesz słuchać, a nie słyszeć,
możesz dotykać i nie czuć,
możesz żyć nie żyjąc naprawdę. (L.W.)

Poszerzanie edukacji o przestrzenie wyrażane w tych językach, to dostarczanie dzieciom okazji do ich zaistnienia i przeżywania, doświadczeń praktycznych w odczuwaniu różnych wymiarów życia, kodów, które one stosują. Niektóre z nich omówione są w dalszej części.

Komunikacja z dzieckiem w przestrzeniach szkoły i życia

Potrzebę kształtowania nowych przestrzeni interpersonalnych akcentuje G. Koć-Seniuch (1998), zwracając uwagę na kontekst społeczny informacji oraz miejsce, czas i kontekst sytuacji, w której zachodzi komunikacja. Powinna ona i może odbywać się wszędzie tam, gdzie dzieje się coś ciekawego dla dziecka, co skłania je do poszukiwań, odkryć, zamyślenia i nawiązywania kontaktu z nauczycielem, kolegą, samym sobą.

Przestrzeń przyrody to pierwotna, po rodzinie, przestrzeń życia dziecka. Świat przyrody jest ulubionym miejscem jego zabaw i odkryć. W edukacji natomiast zbyt mało dotąd wykorzystana. A przecież najbliższy las, polana, łąka, zagajnik mogą być okazją nie tylko do swobodnego przebywania, ale także organizowania doświadczeń dzieci w celu poznawania przyrody wszystkimi zmysłami. Pozwala to nie tylko zdobyć podstawy wiedzy o środowisku przyrodniczym, ale przede wszystkim uwrażliwić dziecko na odczytywanie praw i kodów języka Natury. „Natura jest pełna pytań i odpowiedzi, cudownych snów niezwykłych opowieści. Potrafi malować, komponować muzykę, pisać poematy i wiersze. Jest najlepszym filozofem i mędrcem, ale także najpowszedniejszą, najprostszą mądrością. Stojąc z boku kpi sobie z naszych niezliczonych błędów i pomyłek. Potrafi krzyczeć, tańczyć, płakać i dawać Ci znaki... Wszystko zależy od Twojej wrażliwości, umiejętności słuchania i patrzenia. W Naturze mieści się wszystko, bez wyjątku" (Oszelda, 1991, s. 2).

Tej mądrości Natury, jej praw i środków przekazu uczymy najpełniej w trakcie wycieczek na jej łono. Staje się to okazją do ćwiczenia nie tylko spostrzegawczości dziecka, ale i jego wrażliwości na Dobro, Prawdę, Piękno wyrażane w zrozumieniu roli deszczu, pieśni wiatru czy mowy drzew. Pozwala uczyć się od rówieśników w grupowych relacjach wspólnego odkrywania, omawiania, zabaw, ale i milczenia w ciszy szelestu liści. Pomaga zrozumieć swoje relacje ze światem przyrody, związki łączące człowieka z Naturą, jej piękno i jej prawa[2].

Przyroda
Wszystko jest piękne
I morza i las
I cała przyroda,
Która otacza nas
I kwiaty i drzewa
I dzikie bzy,
Które zakwitają
Wśród polnej mgły.
(Magdalena, lat 8)

Co dam Ziemi?
Niebo piękne i czyste,
Zadbany park,
Ścieżki rowerowe wśród
Zielonych sosen.
I co jeszcze?
Jeszcze dam ciszę,
Żeby Ziemi wołanie usłyszeć.
(Inga, lat 8)

Warto więc zapraszać dzieci do naturalnych miejsc, gdzie wspólne relacje z nimi są pozbawione sztywnych reguł panujących w szkole, gdzie mogą one poczuć się bardziej swobodnie, a przez to bez skrępowania rozmawiać o wszystkim, co je interesuje. Ich spotkania z wiatrem, drzewem, mrówką dają możliwość rozmów nie tylko o przyrodzie, ale i życiu oraz własnych problemach. Dzieci chętniej otwierają się na siebie nawzajem, a nauczyciel staje się bliższy, jako człowiek i przyjaciel.

Przestrzeń sztuki. Sztuka i jej wartości od dawna były w centrum zainteresowania pedagogów, artystów, psychologów[3]. Sztuka jest uniwersalnym językiem, za pomocą którego komunikujemy się, wyrażamy nasze myśli, marzenia, aspiracje. Jest kluczem, który pomaga tworzyć metaforyczne pomosty zrozu-

mienia między nami i naszymi siłami twórczymi. Sztuka posiada moc przekraczania barier językowych, kultury, ras i narodowości. Jest drogą prowadzącą do zrozumienia i uznania innych kultur. Sztuka reprezentuje określoną formę myślenia i sposób uczenia się, ma znaczący, odrębny i w wielu aspektach wyjątkowy wkład w proces uczenia się. Odgrywa ona także niezwykle ważną rolę w kształceniu rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, rozwoju kulturalnego, moralnego, estetycznego, twórczego, rozwoju fizycznego i percepcyjnego, rozwoju osobowego i społecznego – zwraca uwagę W. Karolak[4]. Sztuka jest też naszą pierwotną naturą, poprzez nią ukazujemy swoje marzenia, tęsknoty, wartości. Język muzyki, malarstwa, rzeźby, poezji przemawia do nas swoistym kodem, który nie każdy rozumie. Potrzeba kontaktów ze sztuką jest więc niezbędna, by nauczyć się ją nie tylko odbierać, ale i wykorzystać we własnym rozwoju.

Dzięki sztuce poznajemy nie tylko wartości niesione przez jej dzieła, ale także mamy okazję do poznania samego siebie, do odkrycia w sobie jakiejś zapomnianej, być może, albo niedostrzeganej wcześniej cechy, wartości, sposobu myślenia... Dobro, Prawda i Piękno ukazują się w dziełach i przemawiają przez nie swym własnym językiem, w różnych formach, w różnych treściach, w różnorodny sposób. Kontakt ze sztuką wymaga innej komunikacji z dzieckiem; z jednej strony pomaga nazywać uczucia, przeżycia i doznania podczas obcowania z nią, a z drugiej – może się przejawiać w języku dziecka, które tworzy różne rymowanki, wiersze na opak czy obrazy plastyczne. Trzeba tylko to rozumieć i chcieć dzieciom pokazać, a wtedy, może, odkryją i napiszą:

Czym jest muzyka?
Muzyka – to nie tylko koncert pianisty,
Czy gra organisty; śpiew słowika, cykanie świerszczyka,
Ale i kumkot żab, stukot dzięcioła, warkot motora,
Uderzanie kropel deszczu o powierzchnie szyb,
Bo Muzyka – to przede wszystkim rytm.
(Ola, lat 15)

Integrowanie nauki i sztuki jest domeną twórczych nauczycieli, którzy swoją pracę traktują bardziej jak sztukę bycia z uczniem, wspólnego wędrowania, wspólnych poszukiwań. R. Łukaszewicz porównuje edukację do poezji, jako sposobu patrzenia na świat, a B. Dymara (1996) tworzy ideę człowieka trójskrzydłego, który potrzebuje zarówno wiedzy potocznej, tzw. zdroworozsądkowej, jak i wiedzy naukowej, pochodzącej z książek, a także wiedzy o istocie życia człowieka i jego sensie, który czerpie on ze sztuki.

Podstawową przestrzenią interakcji w szkole jest *przestrzeń nauki*, miejsce, którym dziecko wstępujące do szkoły jest żywo zainteresowane. Ufa ono, że nareszcie zaspokoi swoją ciekawość świata, dzięki mądrym nauczycielom i książkom pozna odpowiedzi na swoje pytania. Będzie wiedzieć, dużo wiedzieć, będzie mądre!

Taka postawa małych dzieci stanowi wyzwanie dla nauczycieli: jak wprowadzić dziecko stopniowo, kompetentnie i rzetelnie w świat wiedzy, w świat uczenia się bez granic; jak wprowadzić w świat języka ojczystego, jego piękna,

bogactwa i różnorodności. Dziecko uczy się nowego sposobu posługiwania językiem ojczystym (jeśli np. dotąd mówiło tylko gwarą) poprzez lektury, dyskusje, tworzenie własnych tekstów. Prowadzić to może to niezwykłych zabaw słowem:

W KOSMOSIE
W KOSMOLANDZIE
w KOSMOMIEŚCIE
kicają dwa KOSMOZAJĄCE
Na tej łące stoi też
KOSMOKROWA i KOSMOPIES
A w trawie łażą ospale
Duże i małe KOSMOROBALE.
Po Łące biega
KOSMOLUDEK za KOSMOKRÓLIKIEM,
Który udaje, że jest KOSMOKONIKIEM!
Koniec bajki!
Dwie KOSMOKURZAJKI!!!
(Ania, lat 8)

Dziecko uczy się odróżniać język poezji od języka prozy, język mówiony od języka pisanego, potoczny od literackiego; poznaje specyfikę języka innych nauk, jak, matematyka, przyroda, fizyka itp.

Jednak nauczyciele zbyt często kierowani wygodą i lenistwem skupiają się jedynie na realizacji zadań podręcznika czy programu. Nie rozwijają zainteresowań autentycznych pasji poznawczych dziecka, zabijają naturalną ciekawość, hamują lawinę pytań dziecka sami je zadając w oczekiwaniu jedynie słusznych odpowiedzi. Brak jest błądzenia, brak wątpienia, brak refleksji i skutecznego zdziwienia, które jest podstawą autentycznego poznania lub drogi ku niemu. Dominuje jednokierunkowy przekaz jedynej pewnej wiedzy, która nie może być wiedzą żywą dziecka, jeśli nie odkrywa jej samo we współpracy z nauczycielem.

Zadaniem innowacyjnego nauczyciela powinno być wejście z uczniem w dialog akceptujący odmienność obu stron, nad różnymi barwami ludzkiego życia, z refleksją i zachwytem. Wiedza zdobywana w trakcie dialogu rzeczowego czy personalnego – a zwłaszcza transcendentnego (Michałowski, 1993, s. 186–187), pulsuje życiem, bo od życia bierze swój początek, bo w przestrzeniach życia się mieści, w tym, co dziecko obserwuje, przeżywa, czego doświadcza, co komentuje, opisuje, co tworzy w swym umyśle. Edukacyjny dialog z dzieckiem prowadzony językiem potocznym, literackim, naukowym, językiem sztuki czy emocji ukazuje mu złożoność różnorodnych przekazów ze świata zewnętrznego i wewnętrznego. Poszerza obie strony o własną odmienność w ich recepcji. „Dialog pozwoli na dokonywanie wyborów moralnych opartych na uniwersalnych wartościach, uświadomi wychowankom potrzebę przyjaźni z innymi, bezinteresownej pomocy, życzliwości, szacunku dla kultury i tradycji innych narodów przestrzegania zasad tolerancji i pluralizmu. Można zatem powiedzieć, że dialog prowadzi do otwartości na siebie, na własne duchowe

dziedzictwo, otwartości na innych, gotowości na obcość i konfrontację z nieznanym, z jednoczesnym poszukiwaniem w tej konfrontacji i obcości punktów wspólnych. Dialog uczy wreszcie otwartości na transcendencję, bez której ludzkie życie traci swój sens" (Śnieżyński, 2004).

Okazją do dialogowych spotkań z dziećmi jest takie organizowanie im metodycznego uczenia się, w którym one same mogą współtworzyć program, zgodny z własnymi zainteresowaniami. Mają wówczas okazję do stawiania pytań nie tylko nauczycielowi, ale przede wszystkim kolegom i sobie samym. Nieskrępowane sztywnością wypowiedzi wobec nauczyciela, posługując się językiem potocznym, mają odwagę poszukiwać wiedzy, odkrywać ją na własny rachunek. W grupowej pracy nad wybranymi przez siebie zadaniami, poprzez dyskusje, heurystyczne odkrycia i współdziałanie, uczą się uczenia, od zabawy po odnajdywanie strategii uczenia się. Uczą się więc także funkcjonowania w *przestrzeni społecznej*.

Szkoła jest miejscem doświadczania przez dzieci różnych układów i relacji społecznych z dorosłymi i dziećmi. Wejście w świat zorganizowanej struktury, jaką jest szkołą, to poznanie swoistych zależności, różnych sposobów kontaktowania się z nauczycielem, woźną, dyrektorem, rodzicem kolegi, czyli ze światem dorosłych, ale to jednocześnie świat relacji z innymi uczniami, kolegami z klasy swojej, równoległej, starszej.

Spotkania z Drugim w relacji dialogowej, w rozumieniu Bubera, są okazją do poszerzania granic swoje „ja" wraz z jego przestrzeniami umysłu o „ja" drugiej osoby. Stanowią więc niepowtarzalną okazję uczenia się innych sposobów postrzegania świata, innych sposobów życia, myślenia, relacji. Dają podstawę ćwiczenia się w tolerancji i zrozumieniu inności drugiego.

Zadaniem dla nauczyciela w tej przestrzeni jest przede wszystkim bycie wzorem poprawnego komunikowania się, zarówno pod względem języka, jak i kultury oraz form grzecznościowych w relacjach z innymi nauczycielami, dyrektorem, personelem szkoły, rodzicami, gośćmi spoza szkoły oraz innymi dziećmi. Ważne jest także umiejętne organizowanie kontaktów wewnątrzgrupowych w trakcie zajęć lekcyjnych, na przerwach, na wycieczkach, przy ognisku oraz ukazywanie różnych form języka i relacji społecznych, znaczenia więzi międzyosobowej, przyjaźni, braterstwa, dialogu, spotkania. Tylko poprzez doświadczanie takich dialogowych spotkań możemy dać dziecku okazję do poszerzania własnej przestrzeni osobowej o wymiary Drugiego.

Ogromne znaczenie w porozumiewaniu się ludzi z sobą pełni komunikacja niewerbalna, a więc przekazywanie naszych myśli, odczuć, emocji za pomocą wyrazu twarzy, ruchów gestów i tonu głosu (Taraszkiewicz, 1996, s. 42 i nast.). Stanowi ona niezbędny element kompetencji komunikacyjnej nauczyciela, którą szeroko omawia G. Koć-Seniuch (1998, s. 56). Szczególna jest rola gestów i mowy bez słów w kontaktach z dziećmi niepełnosprawnymi, a zwłaszcza niesłyszącymi. Dzieci słyszące spontanicznie przejmują sposób porozumiewania się od swoich głuchych kolegów. Nie ma barier, obaw, wstydu. Potrzeba kontaktu, współbycia jest silniejsza, a dzieci postrzegane są jak każde inne. Należy to utrwalać, uczyć się od dzieci.

Przestrzeń emocji i jej język ściśle wiąże się z przestrzenią społeczną. Mówienie o uczuciach, wyrażanie emocji jest podstawą porozumienia. W szkole tradycyjnej dziecko uczy się ukrywania swoich emocji, duszenia w sobie złości, żalu, smutku, a nawet radości, jeśli jest ona manifestowana nie w porę według nauczyciela. Wydawać się nawet może, że nauczyciele nie są zainteresowani emocjami swoich uczniów (Nie interesuje mnie, co czujesz...; Nie rozczulaj się nad sobą...; Przestań się mazać... itp.), a przecież one właśnie, emocje, warunkują sukces dziecka w szkole i jego późniejszy sukces w życiu.

„Takie talenty jak zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepodawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość" (Goleman, 1997, s. 67), to zestaw cech składających się na inteligencję emocjonalną. Jej wysoki poziom powinien charakteryzować wszystkich nauczycieli, by mogli skutecznie komunikować się ze swymi wychowankami oraz uczyć ich właściwego rozumienia i wyrażania emocji oraz empatii w kontaktach z innymi. Język, którym wyrażane są emocje, jest wśród naszych uczniów (i nie tylko) wciąż zbyt ubogi, uproszczony do kilku sformułowań typu: *spoko, cool, ok.*, albo *do bani* itp., a przecież bogactwo uczuć można wyrażać o wiele piękniej, co też przyczynia się do ich intensyfikowania. Dzięki otwarciu się na dziecko i jego emocje nauczyciel może spełniać rolę terapeuty, pomagać w zrozumieniu siebie i odnajdywaniu sposobów na odreagowywanie negatywnych przeżyć. Może mniej mielibyśmy wówczas aktów przemocy czy agresji w szkole i poza nią.

Zatem można by organizować więcej przeżyć, czy to w kontaktach ze sztuką i rozpoznawania jej kontekstów, przeżyć artysty podczas jej tworzenia czy naszych własnych podczas jej odbioru; czy też w kontaktach ze sobą, w relacjach społecznych, gdy uczymy się rozumienia innych albo podczas celowo organizowanych zajęć dramowych pomagających „wejść" w świat przeżyć drugiego człowieka. Zajęcia z tematem wiodącym: Co czuję, gdy np. pada deszcz, okłamał mnie kolega, straciłam przyjaciółkę, dostałam złą ocenę, słucham Bacha, obserwuję obraz, zachód słońca itp., stają się okazją do rozmów o swoich uczuciach i wzbogacania języka służącego do wyrażania swoich emocji.

Szczególnego znaczenia nabierają także doświadczenia w kontakcie z osobami niepełnosprawnymi. Okazywanie im swojej sympatii, zrozumienia, przyjaźni i nienarzucającej się pomocy może być niepowtarzalną lekcją człowieczeństwa. Nauczyciel w klasie integracyjnej swoją postawą i autorytetem jest wzorem budowania właściwych relacji osobowych zarówno z dzieckiem niepełnosprawnym, jak i każdym innym. Jego ciepły i serdeczny stosunek do dzieci, okazywanie zainteresowania ich samopoczuciem i troskami, uwzględnianie ich emocji w relacjach z innymi i próba budowania osobowych więzi w grupie daje dzieciom możliwość uczenia się życzliwości, współpracy, prawdziwej przyjaźni i przede wszystkim wyrażania siebie także w języku emocji. Dzięki temu postrzeganie świata, ludzi i samego siebie staje się dla nich bogatsze, bliższe humanistycznej pełni zintegrowanego człowieka.

Przestrzeń marzeń to chyba najbardziej ulubiona przestrzeń dzieci, ale i dorosłych. Każde z dzieci jest małym marzycielem. Treści ich marzeń są różnorodne, możemy je poznać dzięki książce B. Dymary *Dziecko w świecie marzeń*. Dziecięce patrzenie na świat pełne jest magii, czaru i uroku, o którym my, dorośli często zapominamy. Rozwijając wyobraźnię dziecka, jego czasem naiwny, ale jakże świeży sposób patrzenia na świat, pomagamy stawać się każdego dnia coraz bardziej twórczym człowiekiem. Dostarczamy mu wielu okazji do smakowania świata, delektowania się jego niezwykłym pięknem, mądrością i harmonią.

Dziecięce fantazje, imaginacje, podróże w wyobraźni mają wiele wspólnego z twórczością. Motywują do działania, do realizacji, do spełnienia. Nauczyciel, który pozwala dzieciom marzyć, rozmawia z dziećmi o ich marzeniach, otrzymuje wyjątkową wiedzę o dziecku, jego tęsknotach, zahamowaniach, kompleksach czy pragnieniach. Może w trakcie rozmów pomagać dziecku odnajdywać sposoby ich realizacji. Daje to podstawę do tworzenia motywacji wewnętrznej dziecka do nauki, wytrwałej pracy, planowania swoich działań, uporu i determinacji w małych codziennych krokach do celu.

Pozwólmy zatem dzieciom na marzenia w szkole. Dzięki temu możemy rozmawiać z nimi o wartościach, prawdach życiowych, pragnieniach i celach ludzkiego dążenia do prawdy. Mogą one być również początkiem kreatywnego myślenia o tym, jak zmieniać świat na lepszy, czego tak naprawdę potrzeba człowiekowi, co udoskonala ludzkie życie.

Opowiadanie o swoich marzeniach uzewnętrznia się w dziecięcych tekstach, opowiadaniach, poezji, rysunkach. Wzbogaca tym samym środki przekazu językowego czy plastycznego o nowe formy. Przykładem mogą być wiersze o marzeniach pisane przez dzieci:

Marzenia
Marzenia, marzenia,
Wszyscy ludzie mają
Lecz nie wszystkie marzenia
Się spełniają.

Ludzie marzą o koniku,
I o domku nowym.
Innych marzeń mają tysiąc,
Lecz nie wszystkie kolorowe.
(Kasia lat 10)

Marzę, by ogień nie był gorący,
I żeby diabeł nie był kuszący,
By chmury były z waty cukrowej,
I sny by były bardziej kolorowe.

Marzę, by słońce, co świeci wesoło,
Nie spłaszczyło się z kuli w koło,
By niebo, co jest niebieskawe,
Nie było nigdy cieniawe.
(Leszek, lat 10)

Jeśli w szkole braknie czasu na marzenia, pozbawimy dzieci wielu okazji do dialogowych spotkań, do własnego rozwoju wewnętrznego i nie tylko.

Zamiast zakończenia – o dobrym nauczycielu

Omówione wyżej przestrzenie życia i szkoły współwystępują nierozłącznie. Celem wyróżnienia ich w tym artykule było ukazanie nie tylko ich znaczenia w rozwoju języka dziecka i dziecka jako zintegrowanej osoby, ale próba nakłonienia nauczycieli i wychowawców do częstszego i dłuższego przebywania wraz z dziećmi, zwłaszcza w przestrzeni sztuki, przyrody czy marzeń. W tych przestrzeniach, będących swoistymi integratami edukacji, nie ma zwykłej jednokierunkowej transmisji wiedzy, lecz jest refleksja i namysł, odkrywanie sensów i znaczeń.

Nauczyciel interpretator, nauczyciel mistrz, nauczyciel tłumacz zna i rozumie znaczenie dochodzących do ucznia przekazów z różnych przestrzeni życia. Pomaga mu wejść w ten świat, odczuwać jego piękno i transmitowane wartości, uczy komunikowania się w każdej sferze ludzkiego życia, a przede wszystkim integruje osobowość dziecka w wielowymiarowy, iskrzący barwami i tętniący różnorodnością świat ludzkiej egzystencji. Dzięki temu dziecko rozwija się jako integralna jednostka osobowa, społeczna, duchowa.

Podstawą tego typu twórczych działań w edukacji jest zawsze nauczyciel, a nie wybrani, zdolni uczniowie. Taki nauczyciel doskonale zdaje sobie sprawę, że kształci nie tylko ucznia, ale i człowieka, dlatego stara się zadbać o pełny jego wymiar. Wie i rozumie, że nie tylko umysł się liczy, nie tylko wiedza poznawcza, lecz w równym stopniu wiedza proceduralna i autokreacyjna. Że człowiek, by rozwinąć mógł swe skrzydła, musi zachwycić się światem i jego pięknem, często „skutecznie zadziwić" i tworzyć nowe wymiary nieznanego. Dlatego wraz z dzieckiem współuczestniczy w niezwykłym procesie odkrywania i wyjaśniania świata na nowo.

Nauczyciel, który motywuje dziecko, wierzy w jego możliwości, potrafi je natchnąć, dodaje wiary w siebie i skrzydeł do lotu ku niezmierzonym przestrzeniom poznawania prawdy o człowieku, o życiu, rozwija pełne zintegrowane osobowości, twórców i innowatorów, którzy zmieniają świat na lepszy. To nauczyciel, człowiek, który sam jest wciąż w drodze ku doskonałości, zna zmagania się z samym sobą, wciąż jest ciekawym świata i ludzi, potrafi słuchać i rozumieć, pochyla się nad każdym, ale i wymaga, dając innym siebie, pozwala dziecku wzrastać i nie obraża się, gdy uczeń przerasta mistrza.

Przypisy

[1] Seria zainicjowana i redagowana przez B. Dymarę ukazuje problematykę dziecka w różnych światach, m.in. w świecie przyrody, sztuki, muzyki, wartości, pokus, matematyki, współdziałania.

[2] Więcej na ten temat w książce B. Dymary, S.Cz. Michałowskiego i L. Wollman-Mazurkiewicz: *Dziecko w świecie przyrody*. Impuls, Kraków 1998.

[3] Zainteresowanych odsyłam m.in. do książki *Dziecko w świecie sztuki* pod red. B. Dymary. Impuls, Kraków 1996.

[4] W. Karolak: Z wykładu wygłoszonego na Ogólnopolskich Spotkaniach Nauczycieli i Twórców w Katowicach w dniach 7–9.05.1998 r.

Bibliografia

Allen R.R., Wodo B. Sundene: *Beyond Reading and Writing to Communication Competence*. Communication Education 27 (November 1978). W: P.J. Cooper: *Sprawne porozumiewanie się*. Tłum. Agata Tomaszewska. Wyd. CDN, Warszawa 1994.

Dymara B.: *Dziecko w świecie marzeń*. Impuls, Kraków 1996.

Dymara B.: *Dziecko w świecie sztuki*. Impuls, Kraków 1996.

Dymara B.: *Sztuka współbycia a samokształcenie i samowychowanie w szkole*. W: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Impuls, Kraków 2001.

Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.

Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania*. Wyd. Veda, Warszawa 1994.

Koć-Seniuch G.: *Indywidualny charakter kompetencji komunikacyjnej nauczyciela*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrówka, Ł. Dawid. UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.

Koć-Seniuch G.: *Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Red. B. Dymara. T. I. Impuls, Kraków 2001.

Łukaszewicz R.: *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

Michałowski Cz.: *Pedagogia wartości*. ODN, Bielsko-Biała 1993.

Oszelda J. W: *Edukacja ekologiczna*. Red. J. Korbel. Pracownia na Rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1991.

Śnieżyński M.: *Dialog edukacyjny przepustką do szkoły jutra*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wyd. WTN, Wrocław 2004.

Taraszkiewicz M.: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Wyd. CDN, Warszawa 1996.

Urszula Szuścik
Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

POTRZEBY ESTETYCZNE DZIECKA I ICH WARTOŚĆ W PROCESACH KOMUNIKOWANIA SIĘ

Wszelkiego rodzaju aktywność, w tym twórczość, jest wynikiem interakcji między osobą tworzącą a środowiskiem, w którym wzrasta i które je kształtuje. Taki proces jest wynikiem komunikacji między środowiskiem zewnętrznym, pojętym bardzo szeroko a twórcą. Osoba tworząca kreuje swój świat wewnętrzny i przekształca go w toku nieustającej interakcji między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne. Projekcję tego rodzaju integracji doświadczeń odzwierciedla twórca w swojej pracy, dziele. Jest to m.in. proces, któremu poddane jest dziecko w toku edukacji. Jeżeli edukacja dziecka prowadzona jest w sposób interesujący, mądry, tzn. stwarza mu okazję do własnych, samodzielnych i odkrywczych rozwiązań, to tym samym dziecko rozwija i pozwala mu być twórczym. Proces twórczy przyjmuję jako kształtowanie w dziecku odpowiedzialności, wolności wyboru, swobody w wyrażaniu własnego zdania i samostanowienia o sobie. Jeżeli dziecko będzie czuło się bezpiecznie, miało poczucie akceptacji, miłości, szacunku i uznania do tego, co wykonuje, to będzie się rozwijało w pełni swoich możliwości, zdolności i twórczości.

Jedną z form aktywności twórczej dziecka jest twórczość plastyczna. Śmiem twierdzić, że obok rozwoju mowy, rozwoju psychoruchowego jest to jeden z najważniejszych rodzajów aktywności twórczej dziecka. Dzieje się tak dlatego, że twórczość plastyczna kształtuje psychikę dziecka przez rozwój jego emocji, wyobraźni, koordynacji wzrokowo-ruchowej, m.in. w integracji z jego rozwojem językowym. Dziecko poznaje siebie, tworzy zapis w formie ikonicznej swoich etapów rozwoju.

W procesie edukacji wprowadzamy dziecko w świat różnorodnych języków i znaków właściwych dla danych treści nauczania. Uczymy, jak owe znaki budować, kształtować i tworzyć z nich coraz bardziej złożone konfiguracje w zakresie wiedzy i działania. Proces edukacji dziecka porównałabym do obrazka świata budowanego z puzzli, tzn. dziecko wychodzi od jednego elementu i w miarę rozwoju oraz kształcenia uzupełnia tę swoją składankę o nowe elementy lub występują w nim luki, które z czasem wypełni lub pozostaną puste do końca życia. Każdy z nas tworzy taki swój obraz świata złożony z różnych jakościowo elementów – puzzli. Jest to obraz, który nieustannie zmienia się i kończy w momencie życia. Zawiera nasze doświadczenia emocjonalne, inte-

lektualne, działaniowe, społeczne, estetyczne itp. Tworzymy swoisty komunikat dla siebie, o sobie i dla otoczenia. Praca plastyczna dziecka jest taką mapą jego rozwoju we wszystkich sferach doświadczeń i wiedzy. Tym samym jest komunikatem o jego rozwoju psychicznym i estetycznym. Jakość komunikatu plastycznego dziecka zależy od jakości jego edukacji na poszczególnych etapach rozwoju. Dziecko jest odbiorcą i interpretantem (termin wprowadzony do semiotyki przez Peirce'a) informacji ze świata zewnętrznego i świata jego psychiki. Sfera działań plastycznych dziecka wiąże się m.in. ze sferą jego potrzeb, przeżyć i percepcji estetycznej, kształtowanych w toku jego rozwoju i edukacji. Dlatego zwracam uwagę w tekście na wartość celowości kształcenia potrzeb estetycznych i percepcji wzrokowej dziecka, przedstawiając program edukacyjny z plastyki w nauczaniu początkowym. Program nauczania jest to rodzaj komunikatu, który jest tworzony, interpretowany i wdrażany do praktyki edukacyjnej dziecka przez nauczyciela. Jakość programu i sposoby realizacji wpływają na sfery rozwoju dziecka, czego wyrazem jest m.in. jego praca plastyczna oraz jej przeobrażenia w toku edukacji.

Sztukę włączono do edukacji, w myśl założenia o roli sztuki w ogólnym kształceniu człowieka twórczego. Piękno wzbogaca życie, gdyż dostarcza w zakresie poznania i w zakresie uczuć nowych zjawisk – zjawisk psychicznych, rozszerza świat wewnętrznych przeżyć człowieka, pobudza do twórczości.

W miarę rozwoju dziecko kształci swoje potrzeby, w tym potrzeby estetyczne, czyli chęć obcowania i przeżywania doznań przyjemnych, fascynujących. Etapy rozwoju dziecka są wspierane edukacją estetyczną w jego środowisku społecznym. Poziom społecznej edukacji estetycznej formułuje potrzeby estetyczne dziecka, warunkuje jego wrażliwość estetyczną, postawy estetyczne i z czasem kulturę estetyczną. Kultura estetyczna jest przejawem zachowań człowieka na wszelkiego rodzaju wartości estetyczne w świecie, jak i w sztuce, jest obrazem ogólnej kultury człowieka. Przeżycia estetyczne nadbudowują się nad ogólnymi przeżyciami człowieka. W procesie dorastania dziecko jest skąpane w świecie różnorodnych wartości estetycznych. Są to wartości zawarte w dziełach kultury materialnej, techniki i nauki.

Przeżycie estetyczne jest procesem. Zbudowane jest z różnorodnych elementów i momentów poznawczych, twórczych, emocjonalnych. Może się rozpocząć spontanicznie lub być przygotowane. Pojawia się szczególna wartość, która nas pobudza, intryguje, wzrusza, zmusza do zmiany kierunku uwagi. Przeżycie estetyczne jest bezinteresowne. Można go analizować jako wartość, jako doznanie i jako możliwość. Nie mija bez śladu. Cechą znamienną wszystkich przeżyć estetycznych jest kontakt z wartością estetyczną. Przeżycia estetyczne przechodzą fazy rozwoju od zmysłowych fascynacji bodźcami, do rozumiejącego przeżycia i do nazwania obiektu tego przeżycia i percepcji. Percepcja estetyczna wiąże się z ukonstytuowaniem się przedmiotu estetycznego (Ingarden, 1966). Dziecięca percepcja estetyczna jest otwarta, naiwna i spontaniczna. Uwarunkowana jest również poziomem rozwoju i kształtowania się zdolności percepcyjnych dziecka w ogóle. Podstawy przeżycia estetycznego kształtują się u dziecka w czasie, kiedy zaznacza się rozwój i udział wyobraźni w jego for-

mach ekspresji zabawowej. Następuje to w momencie rozwoju języka werbalnego dziecka, personifikacji i symbolizacji przedmiotów w zabawach i projekcji dotychczas poznanego świata przedmiotów i związanymi z nimi uczuć, np. w czasie słuchania baśni, oglądania ilustracji, dzieł sztuki, aktywności.

Istotne jest, aby w działaniach ekspresyjno-artystycznych dziecko w rozwoju twórczym wykształciło w sobie umiejętność przenoszenia wartości estetycznych różnych form ekspresji i sztuki w doświadczenia rozwijające jego wyobraźnię, oryginalność rozwiązań, myślenie, ogólną zręczność, samodzielność, otwartość w jego twórczości.

Edukacja dziecka powinna iść w kierunku rozwoju jego kreatywności, pojętej jako kształtowanie osoby zintegrowanej w sferach: poznawczej, emocjonalnej i działaniowej, osoby wolnej, samodzielnej w podejmowaniu decyzji, dowartościowanej, bez poczucia winy, która umie dokonywać wyborów odpowiedzialnych, tolerancyjnej, szanującej siebie, innych ludzi, przyrodę oraz dzieła kultury. Edukacja twórcza powinna kształcić w dzieciach reakcje estetyczne na wartości estetyczne i na piękno artystyczne i pozaartystyczne.

Zadałam sobie pytanie: Czy współczesna polska szkoła stwarza warunki i daje szansę dziecku na stawanie się i bycie twórczym? W mojej ocenie aktualna reforma systemu oświaty w Polsce nie daje dziecku w pełni możliwości na stawanie się twórczym. W nauczaniu zintegrowanym przedmioty z zakresu ekspresji twórczej nie są realizowane. Większość nauczycieli skupia się na ćwiczeniach ilustracyjnych, a nie na rozwijających wyobraźnię i samodzielność myślenia i działania. Programy nauczania są przeładowane informacjami.

Za bardzo jesteśmy nastawieni na sferę intelektualnego rozwoju dziecka, a za mało na jego sferę emocjonalną i wyobrażeniową, co dają zajęcia z ekspresji twórczej. Dzieci w naszych szkołach za mało tworzą ciekawie plastycznie, śpiewają, tańczą i fantazjują literacko itp. Wschodni filozof Krishnamuri „ostrzega nas: *W dniu, w którym nauczymy dziecko nazwy ptaka, dziecko przestaje widzieć ptaka*. Dziecko patrzy na tę rzecz, miękką, żywą, pełną misterium i niespodzianek, a my je uczymy: to jest wróbel. Teraz dziecko ma pewną ideę wróbla. A zbiegiem czasu, za każdym razem, gdy zobaczy jakiegoś wróbla, powie: *Wiesz, to jest wróbel...*" (de Mello, 1997, s. 47). Dzieci mówią z uczuciem aż do dnia, w którym pójdą do szkoły (tamże). Ponadto szkoła uczy ich tylko powinności wobec kogoś, tzn. wobec dorosłych, a nie stwarza warunków do rozwoju dziecka, które prowadzą je do samopoznania i odwagi tworzenia.

Moim zdaniem, w sytuacji szkoły ważne jest zwrócenie uwagi na proces edukacyjny dziecka, przez który przechodzi. Nauczyciel skupia się najczęściej na wytworze, wyniku aktywności, a nie na procesie, jaki dokonuje się w dziecku w trakcie aktywności, w działaniu. Powinien zadać sobie pytanie: dlaczego to robię, proponuję dziecku, czego oczekuję i co ono powinno wynieść z tego dla siebie. Na ile to rozwinie dziecko, stworzy mu szanse dalszej aktywności z czasem na złożonym poziomie innych rozwiązań.

Szansę taką stwarzają dziecku twórcze sytuacje edukacyjne, tzn. takie, w których otrzymuje zadanie nowe lub znane z elementami nowymi, ma do-

starczone środki do działania, którymi rozwiązuje postawiony przed nim problem. W ten sposób dziecko wdraża się do samodzielności, odpowiedzialności, przewidywania konsekwencji działań, stawiania rozwiązań niekonwencjonalnych, szukania różnorodności rozwiązań.

Może należałoby się zastanowić nad programami edukacyjnymi, które proponowałyby dzieciom różnorodność w wyborze środków do rozwiązania problemu, a tym samym dzieci dochodziłyby do metod różnorodnych twórczych rozwiązań?

Kształtowanie percepcji wzrokowej stymulatorem działań plastycznych dziecka

Praca plastyczna dziecka jest komunikatem niewerbalnym o twórcy. Odbiór i interpretacja komunikatu (pracy plastycznej dziecka) przez nauczyciela daje obraz możliwości i osiągnięć ucznia, jego stylu pracy oraz zachowania. D. Barnes (1988) stwierdza, że zależnie od zmian form porozumiewania się, zmienia się również forma tego, czego dzieci się uczą. Dzieci otrzymują instrukcje, z których wynika, czy oczekuje się od nich aktywnego udziału w zajęciach, czy mają funkcjonować jako bierni odbiorcy informacji, przekazywanych przez nauczyciela. Należy stworzyć uczniowi możliwość wypowiadania się w każdej formie ekspresji twórczej. Dbać o wzbogacenie jego wiedzy i doświadczenia oraz uczuć. Na ten problem zwracali uwagę m.in. L.S. Wygotski (1971, 1978), S. Szuman (1985), J.S. Bruner (1978), J. Piaget (1966). Twórczy typ umysłowy rozwija umiejętność asymilacji oraz akomodacji nowej wiedzy i starej, co z kolei wywołuje określone działania. Szacunek wobec dziecka i umiejętność dokonywania wglądu w jego psychikę przez metody stymulacji jego twórczości jest sztuką opartą na wiedzy psychologicznej, pedagogicznej oraz na ogólnej wrażliwości i kulturze bycia pedagoga. Praca dziecka ma tchnąć indywidualnością.

Twórczość plastyczna dziecka, a bardziej właściwe określenie – aktywność plastyczna jest powszechnie doceniana. Problem ten doczekał się wielu opracowań naukowo-badawczych (m.in. prace: Szumana, 1927, 1985; Lowenfelda, Brittaina, 1977; Arnheima, 1978; Popka, 1978). Autorzy tych opracowań prezentują i analizują fazy twórczości plastycznej dzieci i młodzieży według przyjętych przez siebie założeń badawczych. Skupiają się na analizie formalnej i treściowej dziecięcych prac plastycznych, według której dzielą twórczość plastyczną dziecka na poszczególne okresy. Omawiają również zmiany osobowościowe dziecka, które są czytelne w jego pracach plastycznych (Lowenfeld, Brittain, 1977; Hornowski, 1970).

Problem percepcji wzrokowej i aktywności plastycznej dziecka

W istniejącej literaturze psychologicznej i pedagogicznej poruszającej problem rozwoju twórczości plastycznej dziecka brak jednoznacznych odpowiedzi

dotyczących czynników tego rozwoju. Prace psychologiczne S. Baleya, T. Witwickiego (1948) i S. Szumana (1985) prezentują wiedzę na temat spostrzegania dziecka, jego wrażliwości na barwy, kształty, wielkości i proporcje. Nie wskazują jednak na związek z przedstawieniem plastycznym spostrzeganych przedmiotów. Jest to wynikiem braku metod pozwalających badać związek widzenia z działaniem plastycznym. To jedna z przyczyn podjęcia problemu moich badań. Druga wyniknęła z doświadczeń pedagogicznych w pracy z dziećmi. Szukałam czynników rozwoju twórczości plastycznej dzieci, a tym samym metod, które wpływają na rozwój ogólny dziecka, przez twórczość plastyczną.

Moje badania (Szuścik, 1999) pozwoliły na sformułowanie i udowodnienie założenia, że istotnym czynnikiem rozwoju i kształcenia twórczej aktywności plastycznej dzieci jest umiejętne kształtowanie ich percepcji wzrokowej.

Wprowadzam rozróżnienie terminów: aktywność plastyczna dziecka i twórczość plastyczna dziecka. Przyjmuję, że aktywność plastyczna dziecka jest wynikiem jego naturalnych zdolności oraz umiejętności, czyli jest wpisana w naturalny i rozwojowo uwarunkowany rozwój jego aktywności, który świadczy o prawidłowym rozwoju struktur poznawczych. Dziecięca twórczość plastyczna jest wynikiem rozwoju doświadczenia i świadomości wizualnej dziecka w zakresie poznania oraz doświadczania możliwości materiałowo-technicznych różnych technik plastycznych, co obrazują prace plastyczne dzieci, przekraczające typowe cechy obrazowania plastycznego w danym wieku, przyjęte w psychologii twórczości dziecka. Twórczość plastyczna dziecka pojawia się po wypracowaniu przez nie „stylu" indywidualnego w przedstawianych przedmiotach, wykorzystaniu możliwości ekspresyjnych użytych środków wyrazu plastycznego, czyli poznanie warsztatu plastycznego oraz „języka" plastycznego (Szuścik, 1999).

Istotne dla zrozumienia podjętego zagadnienia było uwzględnienie wiedzy zawartej w wybranych psychologicznych teoriach spostrzegania:

1. J. Konorskiego (1966) – koncepcja jednostek gnostycznych, która łączy fizjologię procesu widzenia z treściami psychologicznymi percepcji wzrokowej.
2. J.S. Brunera (1978) – o kształtowaniu się struktur poznawczych.
3. L.S. Wygotskiego (1978) – o powstawaniu wyższych funkcji psychicznych, w tym wyższych form spostrzegania.

Koncepcje te tworzą podstawę teoretyczną wyjaśniającą związki między spostrzeganiem a twórczością plastyczną. Zwrócona jest w nich również uwaga na wartość percepcji wzrokowej, zależnej od jakości stymulacji. W wyniku czego przyjęłam, że spostrzeganie-percepcja wzrokowa jest to swoisty proces uczenia się, przebiegający w ciągu życia człowieka.

Założyłam, że percepcja wzrokowa i aktywność plastyczna są ze sobą powiązane. Prezentując rozwój tych dwóch dróg poznania (spostrzegania i aktywności plastycznej) w rozwoju dziecka, stwierdziłam, że poziom rozwoju jego aktywności plastycznej zależy od kształtowania się jego percepcji wzrokowej.

Przyjęłam, że kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie plastyki jest procesem, w toku którego następuje wyróżnianie, poznawanie i nazywanie

zjawisk oraz przedmiotów znajdujących się w polu spostrzeżeniowym i prezentacją ich w pracach plastycznych. Te jakości to: barwa, linia i bryła. Założyłam, że sposób ich spostrzegania wpływa na plastyczną interpretację oraz że świadome i celowe kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie plastyki i sztuki przygotowuje do percepcji wartości wizualnych, percepcji estetycznej i do twórczego rozwoju umysłowego dzieci. Można więc było przyjąć, że kształtowanie percepcji wzrokowej wpływa na wzrost wrażliwości plastycznej dzieci oraz na wyniki ich prac plastycznych. Przyjęłam założenie, że kształtowanie percepcji wzrokowej na podstawie „jakości wizualnych" powoduje rozwój twórczości plastycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przyczynia się do kształtowania ich działań plastycznych jako czynności samodzielnych i świadomych.

Do zweryfikowania założeń zastosowałam **eksperyment naturalny pedagogiczny.** Badania przeprowadziłam w grupie dzieci od 7 do 9 lat, w klasach I–III szkoły podstawowej. Eksperyment polegał na realizacji programu plastycznego, który aktualnie jest zatwierdzony przez MEN do użytku szkolnego (Szuścik, 1999). Zrealizowany przeze mnie program jest programem plastycznym, nawiązującym do ogólnych założeń pedagogiki formy (kształcenie percepcji wzrokowej), lecz w konsekwencji doświadczeń plastycznych jest realizacją założeń pedagogiki ekspresji (rozwój spontanicznej twórczości dziecka).

Postawione dzieciom zadania plastyczne są problemami plastycznymi, które rozwiązują samodzielnie na podstawie spostrzeganego wzoru percepcyjnego. Wzór percepcyjny prezentuje zapis idei zajęć, nie prezentując konkretnych przedmiotów znanych dzieciom i obrazuje jakość wizualną, która w wyniku braku określenia przedmiotowego ma charakter kompozycji abstrakcyjnej. Dobrze sformułowane i podane polecenia są sposobem na przezwyciężenie trudności w interpretacji plastycznej idei zawartych we wzorach percepcyjnych. W proponowanym programie stopień trudności jest dość znaczny, dlatego tak ważne są polecenia plastyczne. Trudność przełożenia abstrakcyjnych jakości plastycznych w indywidualne, swobodne, lecz kierowane przez dziecko działania plastyczne wynika stąd, że dziecko znajduje się w stadium rozwoju na poziomie operacji konkretnych, a jeszcze nie na poziomie operacji formalnych. Program jest próbą przełamania dotychczasowych poglądów na temat kształcenia ekspresji plastycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym. Postuluje bardziej twórczy rozwój osobowości dzieci przez aktywność plastyczną.

Prezentowany program kształcenia plastycznego ma na celu kształtowanie percepcji wzrokowej dziecka na „jakościach wizualnych" (barwie, linii i bryle). Są to jakości wizualne, które stanowią abecadło plastyczne dziecka. Dopiero tak ukształtowana zdolność percepcyjna stymuluje aktywność plastyczną dzieci. Aktywność plastyczna dzieci polega na swobodnym działaniu i interpretowaniu plastycznym spostrzeganych „jakości wizualnych" z zawartymi w nich problemami plastycznymi oraz wiedzą plastyczną.

W programie występują formy wielokodowych przekazów. Za J.S. Brunerem (1978) wyróżniłam następujące kody:

– kody ikoniczne – doświadczenia z układami jakości wizualnych zarówno w naturze, jak i dostarczanie dzieciom określonych wzorów percepcyjnych,

– kody symboliczne – kategorie opisowe, werbalne dotyczące rozróżnień w zakresie jakości wizualnych,

– kody enaktywne – założone czynności manipulacyjne, związane z malowaniem, rysowaniem i rzeźbieniem.

Program obejmuje 45 ćwiczeń plastycznych. Składa się z trzech części po 15 ćwiczeń w każdej. Poszczególne części programu zawierają po 5 ćwiczeń dla barwy, linii i bryły, w tym ćwiczenie 5 jest ćwiczeniem sprawdzającym poziom zmian w rozwoju twórczości plastycznej dziecka.

Stopień trudności ćwiczeń plastycznych rośnie, począwszy od części pierwszej, w której dzieci poznają podstawowe jakości wizualne: „Rodziny barw...", „Rodziny linii..." i „Rodziny brył" przez ich percepcję wzrokową we wzorach percepcyjnych i interpretację plastyczną.

W drugiej części programu występuje problem plastyczny – kontrastu. Dzieci spostrzegają wcześniej poznane „jakości wizualne" w układach kontrastowych i wyrażają to plastycznie. Trzecia część programu prezentuje „jakości wizualne" w związkach relatywnych.

Każde z zadań plastycznych określa instrukcja do niego, która zawiera informację i ukierunkowuje percepcję wzrokową dzieci na wzór percepcyjny i zawarty w nim (ukryty) problem plastyczny. Zadaniem dzieci jest jak najbogatsza (zróżnicowana jakościowo i ilościowo) interpretacja plastyczna jakości wizualnych spostrzeganych we wzorach percepcyjnych: „Namaluj rodzinę koloru..." (linii..., brył...), którą spostrzegasz we wzorze wiszącym w klasie, np: „Rodzinę koloru czerwonego" itd., „Rodzinę linii prostych" itd., „Rodzinę brył obłych" itd.

Po zakończonym cyklu ćwiczeń (w każdej części programu) dla każdej jakości wizualnej należy przedstawić dzieciom wybrane przykłady dzieł sztuki plastycznej, np. w formie przezroczy czy reprodukcji. Zwrócić ich uwagę na to, jak artysta rozwiązał problem plastyczny, który spostrzegały we wzorach percepcyjnych i przedstawiły w swoich pracach. Stwarza to okazję do konfrontacji ich doświadczeń wzrokowo-plastycznych z „widzeniem" i doświadczeniem artystycznym artystów.

Doświadczenia wzrokowo-plastyczne dzieci ukonstytuują się w ich przeżyciach estetycznych w czasie percepcji dzieł sztuki i skonkretyzują w formie wiedzy o sztukach plastycznych.

W ćwiczeniach malarskich dobrze jest, aby dzieci malowały na dużych arkuszach papieru, pędzlami płaskimi, szczeciniastymi nr 20, farbami plakatowymi, używały palet do mieszania farb. W ćwiczeniach rysunkowych, aby rysowały na dużych arkuszach papieru pędzlami o różnym kształcie i grubości. W ćwiczeniach rzeźbiarskich, aby modelowały bryły w glinie lub plastelinie czy modelinie.

Przypomnę krótko istotę programu, aby przedstawić, co było cechą każdego wzorca jako podniety artystycznej.

Część I programu – kształtowanie i rozwijanie świadomego spostrzegania i doświadczenia plastycznego dzieci w zakresie: barwy, linii i bryły.

– W ćwiczeniach malarskich dzieci spostrzegają i przedstawiają plastycznie stopnie jasności barw, ich nasycenie i tony; ćw. 1. „Rodzina koloru czerwonego"; ćw. 2. „Rodzina koloru niebieskiego"; ćw. 3. „Rodzina koloru żółtego"; ćw.4. „Rodzina koloru zielonego"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Baloniki czerwone i zielone na balu u bombek żółtych i niebieskich".

– W ćwiczeniach rysunkowych percepcja wzrokowa różnych linii pod względem kształtu, szerokości i kierunku oraz ich zapis plastyczny; ćw. 1. „Rodzina linii prostych"; ćw. 2. „Rodzina linii krzywych"; ćw. 3. „Rodzina linii łamanych"; ćw. 4. „Rodzina linii złożonych"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Świat patyczaków".

– W ćwiczeniach rzeźbiarskich percepcja wzrokowa brył zróżnicowanych pod względem kształtów i proporcji oraz ich modelowanie w glinie; ćw. 1. „Rodzina brył oblych"; ćw. 2. „Rodzina brył prostopadłościennych"; ćw. 3. „Rodzina brył walcowatych"; ćw. 4. „Rodzina brył ostrych (stożki, ostrosłupy)"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Zamek".

Część II programu – spostrzeganie kontrastów wartości wizualno-plastycznych we wzorach percepcyjnych dla poszczególnych jakości plastycznych i ich interpretacja plastyczna przez dzieci:

a) dla barwy: ćw. 1. „Rodzina barw zielonych i czerwonych"; ćw. 2. „Rodzina barw żółtych i niebieskich"; ćw. 3. „Rodzina barw białych i czarnych"; ćw. 4. „Rodzina barw ciepłych i zimnych"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Bitwa barw w krainie Ungo" (Wyraz „ungo" jest neologizmem, aby dziecku nie skojarzyło się z żadnym znanym mu schematem rysunkowym miejsca czy postaci, np. Muminki, Smerfy czy Kaczor Donald, aby dziecko zmobilizowało swoją wyobraźnię);

b) dla linii: ćw. 1. „Rodzina linii długich i krótkich"; ćw. 2. „Rodzina linii szerokich i wąskich"; ćw. 3. „Rodzina linii łamanych i krzywych"; ćw. 4. „Rodzina linii prostych i złożonych"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Linie w kosmosie";

c) dla brył: ćw. 1. „Rodzina brył dużych i małych"; ćw. 2. „Rodzina brył oblych i graniastych"; ćw. 3. „Rodzina brył stożkowatych i walcowatych"; ćw. 4. „Rodzina brył zwartych i rozczłonkowanych"; ćw. 5. sprawdzajace na temat „Dom Robota – dom Czarodzieja".

Część III programu – spostrzeganie jakości wizualnych w związkach relatywnych. Celem ćwiczeń jest kształtowanie percepcji wzrokowej dzieci w wyniku zmiennych wzrokowo „jakości wizualnych" zależnie od otoczenia, w jakim występują i stymulacja aktywności plastycznej dzieci okiem ich wytworzonych doświadczeń wzrokowych. Zwrócono uwagę na zjawiska kontrastu i złudzeń wzrokowych, których wystąpienia można było oczekiwać w tej części badań eksperymentalnych. Były to: kontrast nierównoczesny, kontrast współczesny i złudzenia wzrokowe. W ćwiczeniach:

a) dla barwy: ćw. 1. „Barwa czerwona w otoczeniu barw: czerwonej, zielonej, niebieskiej i żółtej"; ćw. 2. „Barwa zielona w otoczeniu barw: czerwonej, zielonej, niebieskiej i żółtej", ćw. 3. „Relatywizm barw achromatycznych: barwa szara w otoczeniu barw: białej, szarej i czarnej"; ćw. 4. „Układanka na relatywizm barw (czerwonej, zielo-

nej i szarej)"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Martwa natura: niebieskie butelki w otoczeniu barw zielonych";

b) dla linii: ćw. 1. „Relatywizm kształtu linii"; ćw. 2. „Relatywizm grubości linii"; ćw. 3. „Relatywizm wielkości linii"; ćw. 4. „Złudzenia linearne: spostrzeganie linii poddanych złudzeniom linearnym"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Bitwa fal";

c) dla bryl: ćw. 1. „Relatywizm kształtu brył zależnie od wzoru na jej powierzchni"; ćw. 2. „Relatywizm kształtu brył zależnie od kształtu brył otaczających"; ćw. 3. „Relatywizm wielkości bryl zależnie od wielkości bryl sąsiadujących"; ćw. 4. „Relatywizm kształtu i wielkości grupy brył w układach bryl podobnych i kontrastowych"; ćw. 5. sprawdzające na temat „Wiszące miasto".

Kryteriami do oceny osiągnięć plastycznych dzieci są:

1. Dla ćwiczeń malarskich: liczba barw(y) zróżnicowanych pod względem waloru, nasycenia i tonu.

2. Dla ćwiczeń rysunkowych: liczba linii zróżnicowanych pod względem rodzajów, długości, szerokości i kierunków linii.

3. Dla ćwiczeń rzeźbiarskich: liczba brył zróżnicowanych pod względem rodzajów, powierzchni, wielkości, grubości i kierunków brył.

Program ten kształtuje również przeżycia estetyczne dzieci w czasie zajęć, które wpływają na ich odbiór sztuki. Postawione dzieciom zadania plastyczne są problemami plastycznymi, które rozwiązują samodzielnie przez kształtowanie ich percepcji wzrokowej na jakościach wizualnych. Jakości wizualne zawarte we wzorach percepcyjnych są zespołami bodźców wzrokowych. Wzory percepcyjne są zapisami idei zajęć, które nie prezentują konkretnych przedmiotów znanych dzieciom. Mają charakter kompozycji abstrakcyjnych, a tym samym otwartych, które dają dzieciom możliwość twórczej ich percepcji i interpretacji plastycznej.

Wnioski

Program stwarza dzieciom możliwości dogłębnego wykorzystania ich doświadczeń percepcyjnych w działaniach plastycznych, a tym samym pomaga stworzyć przemyślane, interesujące i dojrzałe plastycznie kompozycje.

Założenia programu i jego weryfikacja praktyczna pozwalają sądzić, że triada: spostrzeganie – widzenie – percepcja wzrokowa to proces stopniowego uczenia się. Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulatora działań plastycznych założone w programie jest metodą kształcenia umiejętności spostrzegania analitycznego jakości wizualnych.

Rezultatem tak stymulowanych działań plastycznych dzieci jest ich samodzielna twórczość. Stymulacja ta „otwiera" dzieciom drogę eksperymentowania w dziedzinie problemów wizualnych i plastycznych, zapewniając im możliwość wykształcenia własnej struktury poszczególnych jakości wizualnych. Można sądzić, że pozostanie on nadal strukturą, pełniącą rolę modela zawierającego kody: ikoniczny, symboliczny i enaktywny. Dzieci będą je wzbogacały w toku nowych doświadczeń wzrokowych. Sumując, można powiedzieć, że wykształ-

cone w dzieciach „widzenie" jakości wizualnych będą przenosiły na przedmioty znane im i poznawane na nowo. Takie kształcenie będzie jednocześnie rozwijać ich percepcję estetyczną.

Przykłady ze świata sztuki prezentowane dzieciom kształcą w nich umiejętność spostrzegania i analizy wzrokowej uprzednio poznanych „jakości wizualnych" oraz wykorzystania ich w pracach plastycznych. Uczą się przez to „wyłapywania" z masy bodźców wizualnych tych, które są kształcące poznawczo oraz uczą się je spostrzegać w nowych kontekstach.

Program przygotowuje również dzieci do rozumienia trudnych zagadnień formy plastycznej i jej kształtowania, a także stymulacji wyobraźni. Daje im podstawy do kształtowania odbioru estetycznego dzieł ze świata sztuki. Uczy nabywania umiejętności wzrokowej i werbalnej analizy dzieł sztuki. Percepcja wzrokowa nabiera cech procesu twórczego.

Program daje każdemu dziecku możliwość doboru i kształtowania plastycznego jakości wizualnych, które stymulują jego aktywność twórczą. W czasie tworzenia dziecko samostanowi o sobie. To warunkuje niezaburzony rozwój dzieci, a tym samym ich twórczość. Twórczość jest najwyższym wyrazem realizacji obrazu własnej osoby. Uważam, że pierwszym czynnikiem pobudzającym twórczość plastyczną dziecka jest stymulacja i kształtowanie spostrzegania. Drugim czynnikiem są jego doświadczenia z materią fizyczną w procesie stosowania poszczególnych technik plastycznych, zaś trzecim czynnikiem stymulującym twórczość plastyczną dziecka jest znajomość pojęć wiążących się z przedmiotem obrazowanym plastycznie, czyli treści werbalne, które dookreślają semantycznie formę plastyczną.

W procesie kształcenia artystycznego i wychowaniu dziecka powinno się wykorzystać wszelkie rodzaje aktywności twórczej i sztuki. Stwarza to dzieciom szansę doboru wartości artystycznych, które mają dla nich sens najgłębszy.

Aby stać się osobą w pełni myślącą i przeżywającą, do tego potrzebne jest wykształcenie umiejętności oraz procesu percepcji wszelkich wartości, percepcji sztuki, a także przeniesienia doświadczeń w aktywność intelektualną i twórczą w kontakcie ze światem.

Bibliografia

Arnheim R.: *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Warszawa 1978.

Baley S., Witwicki T.: *Barwa, kształt, wielkość w spostrzeżeniu dzieci*. „Psychologia Wychowawcza" 1948, nr I.

Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.

Bruner J.S.: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Warszawa 1978

De Mello A.: *Rozwiązać pęta*. Warszawa 1997.

Hornowski: B.: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*. Wrocław 1970.

Ingarden R.: *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków 1966.

Ingarden R.: *Studia z estetyki*. T. 1, T. 2, T. 3. Warszawa 1957, 1966, 1970.

Konorski J.: *Zasady neurofizjologicznych mechanizmów percepcji*. „Studia Psychologiczne" 1978, nr 9.

Kościelecki S.: *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa1976 .

Lindsay P.H., Norman D.A.: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Warszawa 1984.

Lowenfeld V., Brittain W.L.: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa 1977.

Piaget J.: *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa 1966.

Popek S.: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa 1978.

Strzałecki A.: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa 1969.

Szuman S.: *Obserwacje dotyczące tzw. synkretycznego spostrzegania u dziecka*. „Polskie Archiwum Psychologii ", t. II, 1927, nr 1.

Szuman S.: *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*. Warszawa 1927.

Szuman S.: *Badania nad rozwojem apercepcji i reprodukcji prostych kształtów u dzieci*. Poznań 1927.

Szuman S.: *Geneza przedmiotu. Dzieła wybrane*, t. 1. Warszawa 1985.

Szuścik U.: *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej. Program nauczania*. Wydanie I Wydawnictwo Maria Lorek, Katowice 1999; Wydanie II Muza Szkolna, Warszawa 2000. Numer dopuszczenia do użytku szkolnego MEN/DKW-4014-29/99.

Szuścik U.: *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych*. Cieszyn 1999.

Wygotski L.S.: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa 1971.

Wygotski L.S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa 1978.

Jadwiga Uchyła-Zroski
Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

ROZUMIENIE MUZYKI JAKO PROCES PRZEKAZYWANIA I ODBIORU JEJ ZNACZEŃ

O istocie rozumienia muzyki przez młodzież szkolną

Różne są formy i sposoby ukazywania młodzieży szkolnej rozumienia znaczeń muzycznych, czyli cech muzyki. Do podstawowych działań muzycznych ucznia należą: percepcja muzyki, odtwarzanie muzyki i tworzenie muzyki. Słuchany utwór muzyczny może podobać się i wzruszać swoistym pięknem, a więc mieć wartość ze względu na następujące jakości: brzmienie, barwę i właściwości użytych instrumentów, sposób zastosowania ich przez kompozytora;

– urok stylu danej epoki lub styl kompozytora, a także:
– tematy melodyczne utworu;
– budowę kompozycji, jej mistrzostwo i doskonałość;
– jakości wyrazowe muzyki;
– sposób wykonania, a także interpretacja utworu;
– treści pozamuzyczne, np. muzyka programowa, muzyka ilustracyjna (Smoleńska-Zielińska, 1991).

Dogłębnego rozumienia muzyki (Manturzewska, Kotarska, red., 1990) – chociaż mówi się potocznie, że język muzyki jest uniwersalny – trzeba się uczyć przez wiele lat. Wiedzę o muzyce i umiejętności wykonawcze (śpiew i gra na instrumentach, taniec) trzeba nabywać wyłącznie w toku kształcenia. Ludzie młodzi pozbawieni możliwości kontaktu z muzyką wartościową stają się nieświadomi tego braku muzyki i umiejętności. Muzykę postrzegają wyłącznie przez pryzmat powierzchownych uczuć i potrzeb fizycznych (Dymara, 2000).

Muzyka zawiera takie swoiste elementy, które odbiorca może poznawać jedynie drogą przekazu, komunikacji. Do treści tych należy zaliczyć: wiedzę o budowie utworu i aparacie wykonawczym, czy cechach wyrazowych muzyki. Razem stanowią tzw. podstawowe elementy muzyczne, jak: melodyka – linia melodyczna utworu; rytmika – rytm; harmonika – współbrzmienia; dynamika – głośność; kolorystyka – barwa; agogika – zmiany tempa.

Słowo „rozumienie" jest jedną z form myślenia, polegającą na świadomym wyciąganiu wniosków z posiadanych danych, tzw. przesłanek. Rozumienie muzyki oznacza świadomy odbiór jej cech budowy i znaczeń semantycznych (treściowych), postrzeganie jej znaczeń wyrazowych i ekspresyjnych; podejmowanie rozumienia jej piękna i wartości (Michałowski, 1993).

K. Denek (2003, s. 30) pisze: „U podstaw klasyfikacji wartości tkwi założenie, że źródłem optymalnej aktywności człowieka jest wolne, odpowiedzialne, mądre i samodzielne własne postępowanie, zorientowane na świadomie wybrane, zaakceptowane i realizowane wartości". Wartości ukryte w muzyce i antywartości (muzyka niektórych zespołów młodzieżowych) są kluczowym problemem edukacji szkolnej. Postrzeganie wartości w muzyce to świadome przesuwanie, analizowanie w świadomości własnych sądów i wyobrażeń, spostrzeganie cech i właściwości niezbędnych do tworzenia pojęć i sądów, a także nabywanie umiejętności klasyfikowania i dokonywania indywidualnych wyborów. Giętkość myślenia – rozumiana jako zdolność do zmieniania sposobów rozwiązywania problemów, np. podczas tworzenia muzyki – staje się istotną cechą dla współczesnej edukacji muzycznej. Sprawność myślenia – odbiorcy-ucznia – staje się również konieczna, gdyż muzyka przekazuje komunikaty polisemantyczne, niejednoznaczne, które mogą być różnie rozumiane i interpretowane. „Ale nie jest ona całkowicie »asemantyczna«, jakieś »pole semantyczne«, nieokreślone w szczegółach – mówi Z. Lissa (1975, s. 52) – ale określone w swym najogólniejszym charakterze jednak jej przysługuje".

Zrozumienie jakiegoś utworu muzycznego realizuje się w nas wśród wahania się, czy utwór ten zaliczyć do znanych nam konwencji, czy nacechowany jest nowymi, nieznanymi nam jakościami stylistycznymi. Rozumienie „nowej muzyki", poznanej po raz pierwszy, narasta stopniowo wraz z jej osłuchaniem i nabyciem wiedzy teoretycznej o zasadach jej konstrukcji. Rozumienie muzyki wiąże się także z wiedzą historyczną – w jakich okolicznościach utwór powstał.

Wśród wielu istniejących utworów muzycznych dostrzega się takie, które są odtrącane przez współczesnych odbiorców, np. utwory muzyki klasycznej. Fakt ten można wyjaśnić następująco: konwencje przekazu muzycznego tego utworu nie stały się systemem oczekiwań adresatów. Stanowią one „muzykę elitarną", dla odbiorców o specyficznych gustach muzycznych i wiedzy merytorycznej.

W świetle poruszonych zagadnień dotyczących „rozumienia muzyki" zarysowuje się wielka odpowiedzialność nauczyciela-wychowawcy estetycznego młodzieży szkolnej, któremu powierzono kształtowanie gustów muzycznych, osobowości i postaw przychylnych muzyce i pięknu.

G. Koć-Seniuch (1998, s. 55) podkreśla: „Dynamika komunikacyjnego charakteru działań nauczyciela zależy od jego umiejętności, zachowania równowagi, harmonii między indywidualnością a potrzebami edukacyjnymi wychowanków". Jedynie twórczy i właściwie wykształcony nauczyciel muzyki potrafi wzbudzać u uczniów ambicje transcendentne i otwarte na wartości i piękno.

Rozumienie muzyki wyrażone przeżyciem emocjonalnym ucznia

Wewnętrznym przejawem rozumienia muzyki są powstałe w osobowości odbiorcy odczucia, skojarzenia i przeżycia muzyczne. Sam fakt zaistnienia mu-

zyki w szkole, udostępniania muzyki społeczeństwu i powszechnej obecności w życiu nie stanowi jeszcze gwarancji jej właściwego odbioru.

S. Szuman (1962, s. 19) napisał, „że czynność uobecnienia komuś dzieł sztuki, wprowadzenie ich do konkretnej postaci oryginału lub jego faksymile w zasięgu wzrokowego, czy słuchowego odbioru" może być tylko przelotnym z nią kontaktem. Proces poznawania języka sztuki, jej znaczeń, gatunków i odróżniania cech podobnych bądź różnych przebiega wyłącznie poprzez bezpośredni z muzyką kontakt. Muzyka dla młodych odbiorców staje się powabna i posiada „magnetyzm serca", silnie działa na sferę emocjonalną, jeśli wprowadzający w zakres jej znaczeń nauczyciel, sam kocha muzykę, dziecko i swoją pracę bycia nauczycielem.

Każdy czynny nauczyciel muzyki musi wiedzieć, że emocjonalny odbiór utworu muzycznego – jako komunikatu – i odczytywanie ukrytego w nim twórczego zamysłu kompozytora, ma charakter indywidualny ze względu na odmienny u różnych uczniów sposób reagowania na muzykę, potencjał zdolności muzycznych i ogólnych, wiek ucznia, cechy psychiczne. Zależy też od reprezentowanej postawy odbiorczej, dotychczasowych sposobów nauczania-kształcenia wprowadzonych na lekcjach muzyki (np. koncentracja w odbiorze muzyki, różne sposoby jej poznawania bądź wyczekiwanie przez ucznia na sygnał dzwonka, co oznacza koniec „męczarni" i kłopotów ze strony szyderczego nauczyciela i oskarżeń „jesteś głuchy", „masz ucho słonia" itp.).

Nauczyciel w pracy pedagogicznej może napotkać bardzo szczere wypowiedzi uczniów: „nie słucham muzyki, bo jej nie rozumiem" lub też „na muzykę artystyczną szkoda mi czasu, wolę film". Okazywana w przytoczonych wypowiedziach obojętność uczniów wobec muzyki swe źródło posiada w braku wiedzy, jej wartościowania i braku pozytywnych doświadczeń z czasów dzieciństwa. Prawda pedagogiczna ukryta została w następujących słowach: ten, kto pokocha muzykę w dzieciństwie, kochać ją będzie przez całe swoje życie.

Ważnym czynnikiem rozumienia przez uczniów muzyki jest wytwarzanie na lekcji atmosfery sprzyjającej rozwojowi uczuć i pozytywnych przeżyć emocjonalnych głównie pod wpływem kontaktów z muzyką i rozmów o muzyce.

Spośród istniejących w literaturze muzycznej badań nad przeżyciem emocjonalnym na szczególną uwagę zasługują badania J. Koblewskiej-Wróblowej (1958, s.28). Sądzę, że powinien je dogłębnie znać każdy nauczyciel muzyki, gdyż wiele problemów pedagogicznych i estetycznych na lekcji może uniknąć bądź wychodzić trudnym sytuacjom naprzeciw.

J. Koblewska-Wróblowa wyróżniła u młodzieży pięć typów przeżycia muzycznego:

– typ polisensoryczny (wielozmysłowy) bodźce muzyczne wywołują przeżycia muzyczne, wzrokowe, węchowe i smakowe; ten typ odbiorców jest prezentowany często przez dzieci o dużej wrażliwości i możliwościach uzewnętrzniania własnych przeżyć,

– typ wyobrażeniowy (asocjacyjny) zakłada skojarzenia pozamuzyczne towarzyszące odbiorowi muzyki, np. słuchowe, w których określone zjawiska muzyczne wywołują wrażenia odgłosów natury (plusku wody, śpiewu pta-

ków); przebieg muzyczny symbolizowany jest przez urytmizowaną melodię, jej przebieg znajduje w wyobraźni swe plastyczne odbicie, np. melodia wznosi się, wije, skacze (muzyka ilustracyjna); słuchana muzyka symfoniczna może u odbiorcy wywołać obraz całej orkiestry, składy instrumentów,

– typ interpretujący – typ przeżycia muzycznego zakłada dostarczenie przez muzykę doznań stanowiących rodzaj rezonansu własnych, rzeczywistych stanów uczuciowych, przeżyć, pragnień i tęsknot; potrzebna jest zgodności zawartych w muzyce emocji z aktualnym nastrojem słuchacza, w przeciwnym razie utwór może wywołać wrażenia przykre, a nawet obojętne; stąd upodobanie do słuchania muzyki w pomieszczeniach nawet przyciemnionych, a także słuchanie ich w samotności; muzyka pełni funkcję oczyszczającą, terapeutyczną, np. utwory muzyki relaksacyjnej,

– typ analityczno-formalny – u słuchaczy jakość przeżyć muzycznych warunkuje intelekt; wiedza muzyczna, dotychczasowe doświadczenia muzyczne; percepcja utworu łączy się z dostrzeganiem jego elementów strukturalnych, cech wykonania, odkrywczości i oryginalności warsztatu twórczego, specyfiki brzmienia, sposobu i wartości interpretacji; reakcje odbiorcze komunikatu muzycznego, czyli muzyki, są najbardziej adekwatne do obiektywnych współczynników dzieła muzycznego i jego wykonania; są też w dużym stopniu pozbawione czynnika afektywnego,

– typ awersyjny – rodzaj przeżycia muzycznego, które wynika z bolesnych kontaktów dziecka z muzyką; dziecko jawnie wyraża niechęć do uprawiania muzyki, neguje zaproponowany każdy z nią kontakt, nie reaguje na polecenia nauczyciela itp.; w takiej sytuacji nauczyciel musi bardzo indywidualnie rozpatrzeć problem; koniecznie określić powody negatywnego stosunku ucznia do muzyki; niezbędny jest bardzo rozważny sposób działań interpersonalnych (dialog, rozmowa), by pobudzić u ucznia zainteresowanie muzyką, a następnie budować przychylny do niej stosunek i osoby nauczyciela.

Scharakteryzowane rodzaje przeżyć muzycznych mogą ujawniać się na lekcji poprzez wypowiedzi słowne, werbalne, a także poprzez wypowiedzi niewerbalne. Mogą być ukryte w pracach twórczych czy w działaniach poliestetycznych uczniów. Jedynie czuły, troskliwy i kompetentny nauczyciel muzyki może uchwycić pełną gamę przeżyć emocjonalnych ukrytych w zróżnicowanych jakościowo i ilościowo zachowaniach rozmiłowanych muzycznie dzieci.

Z badań nad postawą promuzycznych zachowań

Badania pomiaru uzdolnień muzycznych, zainteresowań muzycznych czy prezentowanych postaw dzieci i młodzieży (Marody) wobec muzyki są wyrazem stałych poszukiwań sposobów (metod) nauczania w zakresie skuteczności oddziaływań sztuki na osobowość dzieci i młodzieży.

W przeprowadzonych badaniach nad postawą promuzyczną młodzieży LO nr 1 w Pszczynie, opartych na naturalnym eksperymencie muzycznym, uzyskano wyniki, które w syntetyzujący sposób zaprezentowano poniżej. W badaniach

przyjęto następującą tezę: Rozumienie muzyki wyrażone wiedzą i sprawnościami zdobywanymi w ramach nauczania przedmiotu muzyka szkoły średniej, wywierają korzystny wpływ na kształtowanie się określonych zachowań i postaw wobec muzyki już w toku kształcenia oraz dalszych latach życia młodzieży.

Podejście metodologiczne zostało określone na podstawie badań postawy wobec wyznaczonego obiektu. Obiektem były lekcje muzyki oparte na realizacji zadań odtwórczo-twórczych o tematyce muzycznej i szeroko rozumianej integracji sztuk. Badania trwały 4 lata i wyrażały się relacją wpływu muzyki – jako jej rozumienia – na promuzyczne zachowania odtwórczo-twórcze badanej młodzieży. Uzyskane wyniki badań Skalą Postaw (narzędzie skonstruowane przez autorkę pracy) dowiodły, iż postawy promuzyczne młodzieży mają budowę strukturalną i są pochodną preferowanych jej składowych, tzn.:

- wartości i ocen,
- uczuć i emocji,
- przekonań i wiadomości,
- zachowań wyrażonych działaniem i sprawnościami,
- stopnia uspołecznienia.

Postawa jest względnie trwałą organizacją działań jednostki. Jest także wynikiem rozumienia muzyki i własnego zaangażowania do działań muzycznych: odtwórczych – śpiew, gra na instrumentach, taniec, wiedza muzyczna; twórczych – poliestetycznych działań muzycznych w powiązaniu z treścią innych sztuk. Na podstawie badań stwierdzono, że kiedy dyspozycja do zachowań promuzycznych młodzieży zostaje w fazie wartości i ocen, emocji, przekonań i wiadomości – wówczas ma charakter latentny. Dopiero w wyniku funkcji procesów psychicznych pozostaje przekształcona w działania jawne, czyli zewnętrzne lub ukryte, czyli wewnętrzne.

Działania zewnętrzne postrzegane były jako wytwory działań muzycznych młodzieży, np. tworzenie muzyki, improwizacje wokalne, instrumentalne, taneczne; zaś wewnętrzne – to słowne wypowiedzi, wyrażanie uczuć i emocji, jak np.:

- formułowanie, wygłaszanie sądów o wysłuchanym utworze;
- opisywanie własnych wrażeń i przeżyć związanych ze słuchanym utworem (wyrażanie uczuć empatii wobec losów bohaterów ideowych dzieł wokalno-instrumentalnych, np. „Halka" S. Moniuszki);
- nadawanie częściom utworów tytułów;
- tworzenie fabuły do wysłuchanych dzieł instrumentalnych, tworzenie opowiadań, opisów przyrody;
- wiązanie wiedzy muzycznej z treścią innych sztuk, np. wyrażanie treści muzycznych działaniem plastycznym;
- dyskutowanie na tematy muzyczne w grupach twórczych, np. poezja polskich poetów wyrażona muzyką, poeci o muzykach i muzyce, twórcy ludowi i ich dorobek.

W wyniku pomiaru postaw młodzieży, wyodrębniono następujące rodzaje postaw:

Postawa chwiejna

– brak pewności, co do swoich pomysłów i działań, powściągliwość w reakcjach werbalnych i niewerbalnych;

– niecierpliwość w przypadku niepowodzenia;

– niezdecydowanie w działaniu, obojętny stosunek do poziomu odpowiedzi i wytworu muzycznego;

– brak swobodnego operowania wiedzą i sprawnościami na podstawie wykształconych umiejętności muzycznych;

– niski poziom uzdolnienia muzycznego;

– preferowany rodzaj zachowań promuzycznych: percepcja muzyki i jej odtwarzanie;

– udział w dyskotekach, występach zespołów rockowych.

Postawa pewna

– pewność w odniesieniu do pomysłów i działań;

– potrzeba przedyskutowania własnych propozycji z rówieśnikami i nauczycielem;

– wrażliwość na jakość wytworów swojej wyobraźni i wytworów muzycznych;

– sprawne operowanie zasobem wiedzy i sprawnościami na podłożu wykształconych umiejętności muzycznych;

– średni poziom uzdolnienia muzycznego;

– preferowany rodzaj zachowań: percepcja, odtwarzanie, recepcja, kolekcjonowanie i zbieractwo materiałów muzycznych;

– uczucia przeżywania muzyki, kontemplacja, marzenia;

– udział w koncertach muzyki artystycznej i rockowej.

Postawa zdecydowana

– pewna inwencja działań własnych;

– szybkość i oryginalność w formułowaniu pomysłów;

– radość z pokonywania trudności;

– pełna gotowość do pracy i współpracy z innymi, chęć do dialogu i rozmów;

– poszukiwanie okazji do zaspokajania własnych potrzeb artystycznych;

– wysoki poziom uzdolnienia muzycznego;

– preferowany rodzaj zachowań promuzycznych: percepcja, odtwarzanie, tworzenie, recepcja – kolekcjonowanie i zbieranie materiałów muzycznych, przeżywanie, marzenia, własne improwizacje muzyczne, jako określone cele i pasje artystyczne – pełne uczestnictwo w kulturze.

Działania nauczyciela w zakresie kształtowania stopnia przychylności ucznia wobec zachowań muzycznych odgrywają bardzo istotną rolę. Umiejętne kierowanie procesem myślenia może prowadzić do kształtowania aktywnej postawy ucznia, a także wyzwalać siłę i wolę twórczego działania oraz inspirować do heurystycznych zachowań. Toteż w pracy z młodzieżą w różny sposób powinna się ujawniać inspirująca rola nauczyciela, prowadząca do rozumienia muzyki jako procesu przekazywania i odbioru jej znaczeń:

1. W odniesieniu do postawy chwiejnej jest to kierowanie procesem myślenia (rozumienia muzyki) i działaniem ucznia, a więc poprzez dialog i rozmowę kierowanie zasobami jego wiedzy i sprawnościami (dominacja myślenia konwergencyjnego).

2. W odniesieniu do postawy pewnej jest to działanie „sugerowane", patronowanie pomysłom ucznia, wskazywanie innych sposobów rozwiązań i rozbudzanie cech myślenia dywergencyjnego.

3. W odniesieniu do postawy zdecydowanej jest to taka sytuacja, że nauczyciel staje się obserwatorem poczynań ucznia; w wyjątkowych sytuacjach służy radą i pomocą oraz dzieli z uczniem radość z osiąganych sukcesów w zakresie działań promuzycznych nie tylko w szkole, ale i poza nią. W obrazowy sposób przedstawione cechy działań nauczyciela i ucznia prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Rodzaje kontaktu interpersonalnego nauczyciela i ucznia

Uczeń (U) Aktywność ucznia wyrażona postawą	Interakcja nauczyciel – uczeń formy dialogu	Stosunek emocjonalny N-U	Rodzaje działalności nauczyciela
postawa chwiejna	rozmowa, wymiana zdań	daleki, rzadko poufny, dość obojętny	działania kierowane, inspirująca rola nauczyciela
postawa pewna	dyskusja, pogawędka, narada	bliski, poufny, przyjacielski	działania sugerowane, patronowanie
postawa zdecydowana	pełny dialog, wiele argumentów, jasność w wyrażaniu myśli, argumentowanie działań muzycznych	bardzo serdeczny, otwarty, szczery	obserwacje samodzielnych poczynań ucznia

Na podstawie przeprowadzonych badań młodzieży licealnej Skalą Postaw, zarówno badania wstępne, jak i badania końcowe, tj. po upływie czterech lat, uzyskały istotność statystyczną i potwierdziły istnienie powyższych rodzajów postaw (Uchyła-Zroski, 1999).

Wnioski

Świadome kierowanie procesem nauczania muzyki w zakresie poznawania, doświadczania rozumowego i zmysłowego jej znaczeń, wywiera korzystny wpływ na kształtowanie aktywności muzycznej i względnie trwałych postaw wychowanków wobec muzyki i kultury.

Emocjonalny odbiór utworu muzycznego jako komunikatu i odczytywanie twórczego zamysłu kompozytora ma zawsze charakter indywidualny, głównie ze względu na odmienny u różnych słuchaczy sposób reagowania na muzykę.

Zależy też od reprezentowanej postawy odbiorczej wychowanka, jego nawyków kulturowych i sumy doświadczeń nabywanych w kontaktach z muzyką.

Wychowanie estetyczne człowieka „przez muzykę i do muzyki", należy rozumieć jako stałe dążenie do rozbudzania potrzeby obcowania z pięknem, właściwego odbierania dzieł sztuki i pogłębiania zdolności ich przeżywania. Do takich działań nauczyciela muzyki można zaliczyć: kształtowanie smaku artystycznego uczniów i umiejętności formułowania prawidłowych ocen estetycznych, ich wartościowania, a także rozwijania indywidualnych zainteresowań, uzdolnień artystycznych, by w ten sposób czynić życie swoje i innych piękniejszym.

Bibliografia

Dziecko w świecie muzyki. Red. B. Dymara. Impuls, Kraków 2000.

Dziecko w świecie wartości. Red. B. Dymara. Impuls, Kraków 2003.

Koblewska-Wróblowa J.: *Typy przeżyć muzycznych*. COPSA, zeszyt 23. Warszawa 1958.

Komunikacja, dialog, edukacja. Red. W. Kojs, R. Mrózek, współudział Ł. Dawid. UŚ, Cieszyn 1998.

Lissa Z.: *Nowe szkice z estetyki muzycznej*. PWM, Kraków 1975.

Marody M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. PWN, Warszawa.

Michałowski S.: *Pedagogika wartości*. „Debit", Bielsko-Biała 1993.

Smoleńska-Zielińska B.: *Przeżycie estetyczne muzyki*. WSiP, Warszawa 1991.

Szuman S.: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. PZWS, Warszawa 1962.

Uchyła-Zroski J.: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Wyd. UŚ Katowice 1999.

Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki. Red. M. Manturzewska, H. Kotarska. WSiP, Warszawa 1990.

RECENZJE

Hein Retter: *Komunikacja codzienna w pedagogice.*
Tłum. Magdalena Wojdak-Piątkowska.
Wstęp i opracowanie
Bogusław Śliwerski.
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk 2005

Wydany ostatnio przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne podręcznik Heine Rettera *Komunikacja codzienna w pedagogice* przeznaczony jest dla pedagogów, którzy w swojej pracy nieustannie muszą się komunikować i od których wymaga się, by robili to w sposób profesjonalny i efektywny. Autor pisze w przedmowie, że tytuł książki może sugerować prezentowanie w niej metod i technik, które usprawniają komunikację. Te oczekiwania są w podręczniku zaspokojone jedynie w pewnym stopniu. Retter przede wszystkim omawia i poddaje analizie porównawczej różnorodne teorie, będące podstawą praktycznej strony komunikacji. Opisuje ich metody i techniki.

Komunikacja jest przedmiotem badań nauk społecznych, a więc przede wszystkim socjologii, psychologii i pedagogiki. Retter zajmuje się więc w swoim podręczniku teoriami socjologicznymi oraz pedagogiczno-psychologicznymi, które są przez niego uzupełnione teorią argumentacji oraz filozofią języka.

Celem, który autor przed sobą postawił, jest ukazanie teorii komunikacji oraz zrozumienie jej mechanizmów praktycznych oraz uporządkowanie stanowisk teorii komunikacji. Teorie te wprawdzie należą do różnych nauk, ale mają ogromne znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej. Dlatego teorie uzupełnione są ćwiczeniami praktycznymi w formie zadań. Czytelnika mogą one skłonić do głębszej refleksji, a osobie prowadzącej zajęcia ze studentami podsunąć pomysły na ćwiczenia. Podręcznik składa się z ośmiu rozdziałów oraz zawartego na końcu słownika, który opracował Bogusław Śliwerski. Słownik ten znakomicie ułatwia poruszanie się po zaprezentowanych teoriach.

Rozdział I jest wprowadzeniem w problematykę książki. Zawiera wyjaśnienia pojęć i definicji z zakresu komunikacji, ukazuje trudności w komunikacji leżące często u podstaw uprzedzeń. Wyjaśnione są w nim również relacje między komunikacją a interakcją (dla autora interakcja jest pojęciem szerszym, obejmującym nie tylko aktualnie realizowane działania, ale także strukturę międzyludzkich kontaktów; Retter uważa, że komunikacja zawsze jest interakcją, natomiast nie każdy rodzaj interakcji jest jednocześnie komunikacją).

Głównym przedmiotem analiz autora jest komunikacja codzienna, a więc werbalna i niewerbalna wymiana informacji podczas bezpośredniego kontaktu między komunikującymi się osobami. Jest ona swojego rodzaju pomostem między jednostką a społeczeństwem, prywatnością a życiem publicznym, w związku z tym jest uplasowana między socjologicznymi a psychologicznymi teoriami komunikacji. Teorie socjołogiczne wyjaśniają, w jakim wymiarze komunikacja międzyludzka oraz człowiek jako jednostka autonomiczna są zdeterminowane przez społeczeństwo. Psychologia zaś zajmuje się badaniami struktur psychicznych i sposobów zachowań warunkujących, zakłócających lub wspierających komunikację. Pedagogika jest zainteresowana tym, w jaki sposób rozważania teoretyczne mogą znaleźć zastosowanie w realizacji celów praktycznych, szczególnie w tak standardowych sytuacjach, jak „interakcja społeczna", „wychowanie" czy „poradnictwo/doradztwo".

Ostatnim elementem rozdziału I są rozważania autora o strukturze przebiegu zdarzenia komunikacyjnego na przykładzie historii pt. „Rostbef", opisującej proces postępującego rozdźwięku komunikacyjnego. Historię tę autor wykorzystuje w dalszych rozdziałach książki, przy omawianiu niektórych teorii komunikacyjnych.

Rozdział II autor poświęca socjologicznym teoriom komunikacji. Omawia więc interakcjonizm symboliczny Georgia Herberta Meada, według którego codzienna komunikacja jest zależna od ogółu uwewnętrznionych norm społecznych, których istnienia często nie jesteśmy świadomi, zaś równowaga społeczna może być zagrożona zarówno przez zbyt duże społeczne dostosowanie, jak i zbyt duży egocentryzm.

Kolejnymi omawianymi teoriami jest dramaturgia odgrywania ról Ervinga Goffmana, postrzegającego człowieka jako kierującego się w swoich działaniach przede wszystkim dążeniem do zrobienia na innych dobrego wrażenia, nieustannie coś przed nimi grając oraz etnometodologia Herolda Garfinkela, ukazująca czynniki i potencjalne zagrożenia „konstruktu rzeczywistości tworzonego przez jej uczestników", np. w sytuacji doradztwa.

Retter bardzo szeroko omawia teorię działania komunikacyjnego Jürgena Hebermasa, który wyróżnił dwa fundamenty życia społecznego: pracę, kierującą się racjonalnością instrumentalną, dążącą do maksymalnej efektywności, i komunikację – kierującą się racjonalnością emancypacyjną, charakteryzującą się dążeniem do wzajemnego zrozumienia i uzgodnienia poglądów poprzez otwartą, nieskrępowaną debatę między równymi partnerami.

W rozdziale III omówione zostały podstawy filozofii języka i teorii argumentacji. Wychodząc od historycznego ujęcia stanowisk w językoznawstwie, filozofii języka, Retter dochodzi do współczesnej teorii argumentacji i podkreśla, że wprawdzie należy ona do podstaw wiedzy akademickiej, to często jest pomijana w toku kształcenia specjalistów z zakresu nauk społecznych.

Rozdział ten, z punktu widzenia profesjonalnego przygotowania nauczycieli, jest bardzo istotny, zawiera bowiem wiele pytań, które zmuszają do zastanowienia się nad własnym i cudzym sposobem komunikacji, np.: Czy argumentacja jest techniką perswazji, czy metodą poszukiwania prawdy? Czy chodzi o wywieranie wpływu czy też o przekonanie drugiego człowieka za pomocą rozumnych racji? Autor omawia teorie komunikacji, ukazujące współczesne techniki wczuwania się w potrzeby słuchaczy (np. NLP) oraz te, które opierają się na czystej argumentacji, umożliwiające rozpoznanie i unikanie nieobiektywnych sposobów przemawiania; strategie ofensywnej i defensywnej argumentacji i ich skutki oraz elementy prowadzenia negocjacji. Na szczególną uwagę pedagoga zasługuje przytoczenie kategorii uników w celu zwyciężenia osób trzecich. Uzupełnione o tzw. „zdania – zabójców" mogą posłużyć rozpoznaniu u innych manipulacyjnych form argumentowania oraz uniknięciu ich we własnych wypowiedziach. Manipulacja niszczy bowiem zaufanie, co uniemożliwia uzyskanie sukcesów w komunikowaniu się.

Niezwykle interesujący dla dyskursów pedagogicznych jest podrozdział mówiący o argumentowaniu w napiętej relacji między meritum, korzyścią i moralnością. Autor ukazuje możliwy konflikt między rzeczowym interesem a nakazem moralnym i analizuje tę sytuację na przykładzie „Praktycznej etyki" Petera Singera. Wyjaśnienie warunków toczenia sporu oraz możliwości argumentowania może stać się podstawą do nabycia przez pedagogów umiejętności zachowywania się w sytuacjach trudnych w sposób nie niszczący relacji.

Rozdział IV zawiera rozważania nad komunikacją w kontekście teorii systemowej. Retter przytacza poglądy badaczy z Palo Alto, którzy zajmowali się studia-

mi z zakresu psychopatologii komunikacji. Zanalizowane są więc poglądy Gregorego Batesona oraz Niklasa Luhmanna. Szczególnie dużo uwagi poświęca jednak autor Paulowi Watzlawickowi, który zajmował się lingwistycznym uzasadnieniem teorii komunikacji, badaniem paradoksów w procesie komunikacji oraz systemową terapią rodzin. Omówione paradoksy komunikacji, pułapka relacji, groźba oraz samospełniająca się przepowiednia mogą stanowić punkt wyjścia do głębszej analizy nad sposobami komunikowania się. Do zastanowienia i dyskusji skłaniają także przytoczone pragmatyczne aksjomaty komunikacji.

W rozdziale V autor omawia teorie komunikacji zorientowane psychologicznie, ukazujące rozmaite zabiegi służące poprawianiu komunikacji. Obok koncepcji Karla Bolera, sześciofunkcyjnego modelu komunikacji wg Delheesa, Retter przedstawia bardzo interesującą i przydatną z punktu widzenia pedagogiki koncepcję samego siebie Delheesa, Satyr i Ellisa. Zakłada ona, że sposób komunikowania się jest zdeterminowany w dużym stopniu przez przyjętą przez osoby komunikujące się koncepcję Ja oraz ich poczucie własnej wartości. Twórcy tej koncepcji, obok przedstawienia zachowań charakteryzujących się pewnością siebie, założeń terapii racjonalno-emotywnej, koncepcji Ja publicznego i Ja prywatnego, ukazują zasady *fair play* w życiu publicznym. Znajomość tych zasad jest szczególnie istotna dla aktualnych i przyszłych nauczycieli, którzy nie zawsze są w stanie nabrać dystansu do własnej roli zawodowej. Szczegółowe omówienie wspomnianych już wcześniej „faz-zabójców", czyli zwrotów kwestionujących kompetencje, uczciwość, szczerość partnera komunikacji, raniące jego integralność, narażające go na niebezpieczeństwo wpadnięcia w konflikt moralny daje czytelnikowi wiedzę o tym, jakich sposobów komunikacji powinien unikać i jak może zareagować, gdy „fraz-zabójców" używa jego rozmówca. Autor zaleca uczestnictwo w kontrowersyjnych dyskusjach podczas zajęć w szkołach wyższych, co może stać się niezwykle ważnym doświadczeniem, przekładanym na umiejętność reakcji w życiu codziennym.

Kolejne dwa podrozdziały H. Retter poświęca aktywnemu słuchaniu. Relacjonuje założeniu modelu Steila i współpracowników, którzy twierdzą, że komunikacja jest zdeterminowana przez postrzeganie, interpretację, ocenę i reakcję. Ludzie często podchodzą do komunikacji z wstępnymi założeniami, nie zawsze słysząc, co ktoś do nich mówi, popełniając liczne błędy w interpretowaniu wypowiedzi innych, mają problemy z oceną komunikatów, a w związku z tym ich reakcje nie zawsze są prawidłowe. Twórcy koncepcji ukazują dosłowne i ukryte znaczenie komunikatów oraz omawiają nastawienia przyczyniające się do poprawy słuchania.

Drugą omawiają koncepcją aktywnego słuchania jest metoda Thomasa Gordona. Poglądy tego autora skłaniają do rewizji wielu poglądów dotyczących relacji komplementarnych. Techniki odzwierciedlania uczuć dziecka, będącego w sytuacji problemowej (niestety, błędny przykład podany przez autora omawianej pozycji), rozróżnienie wypowiedzi typu Ty od wypowiedzi Ja, ukazanie skutków oddziaływania komunikatów oskarżających, krytycznych, brak interwencji werbalnej w przypadku niektórych problemów dziecka, ukazanie blokad komunikacyjnych i kroki rozwiązywania konfliktów, to sposoby, które proponuje Gordon w celu poprawienia wzajemnych relacji.

Do analizy tego podrozdziału przystąpiłam z ogromnym zaciekawieniem, jako że dokonałam w swojej pracy doktorskiej rekonstrukcji koncepcji Gordona i prowadzę zajęcia dla nauczycieli z zakresu tej pedagogii. Z niektórymi uwagami oraz z interpretacją założeń koncepcji Gordona w ujęciu Rettera nie mogę się jednak zgodzić. Uważam, że spłycił on i w niektórych momentach wypaczył myśl autora.

Kolejny podrozdział, omawiający ogólną psychologię komunikacji Friedmana Schulza von Thuna może również stać się przyczynkiem do głębokiej analizy własnych kompetencji komunikacyjnych. Thun wymienia cztery aspekty każdego komunikatu, a mianowicie: jego treść merytoryczną, ujawnienia własnego ja, relację oraz apel. Odszyfrowanie wiadomości w sposób prawidłowy to odebranie wszystkich jej aspektów, czyli użycie niejako „czterech uszu". Wyłączenie któregokolwiek z nich zakłóca odbiór. Jeśli to nastąpi, Thun zaleca podjęcie metakomunikacji oraz w sposób jasny i otwarty ujawniać własne Ja.

Thun podaje także czynniki przyczyniające się w sposób znaczący do zrozumiałego formułowania własnych wypowiedzi, a więc prostotę, podział wg pewnego porządku, zwięzłość oraz dodatkową stymulację. Koncepcja Thuna w sposób zrozumiały wyjaśnia wiele praktycznych problemów komunikacji codziennej. Autor ten prezentuje także wiele środków, których zadaniem jest poprawienie relacji komunikacyjnej. Dużą popularnością już od wielu lat cieszy się w środowisku pedagogów i psychologów koncepcja analizy transakcyjnej Erica Berne'a. Autor ten twierdzi, że dzięki jego metodzie jest możliwe odkrycie motywów działania i komunikatów wypowiadanych przez ludzi, a dzięki temu lepsze ich zrozumienie i bardziej odpowiedni sposób obchodzenia się z nimi. Obok opisu i wyjaśnienia koncepcji analizy transakcyjnej, autor opracowania ukazuje sposoby rozpoznawania przejawianego przez nas w danej chwili stanu: Rodzica, Dziecka czy Dorosłego oraz sposoby zmiany własnego planu życiowego poprzez nauczenie się umiejętności samoobserwacji, a w związku z tym samokontroli. Dzięki temu człowiek zaczyna ufać sobie i wówczas także inni mogą mu zaufać. Jest w stanie wówczas wytworzyć w sobie postawę „Ja jestem ok. – ty jesteś ok.", charakteryzującą jego stosunek do życia. Jest to jedyna konstruktywna postawa, umożliwiająca nieskrępowane przyjmowanie od innych oznak sympatii z jednoczesną zdolnością do przekazywania tego innym.

Koncepcja interakcji skoncentrowanej na tematach, obok aksjomatów ukazujących człowieka jako wolny, podejmujący autonomiczne decyzje podmiot, zawiera w omawianym opracowaniu reguły komunikacji, wg których zachowuje się pojedynczy uczestnik w grupie i które są wykorzystywane jako baza do dyskusji i jako tzw. „reguły bycia z sobą" opracowywane przez grupy w formie kontraktu.

Ostatnią omawianą przez Rettera teorią komunikacji jest – bardzo popularne w ostatnich latach – neurolingwistyczne programowanie. Także celem tej koncepcji jest poprawa komunikacji z innymi ludźmi, ponadto terapeutyczna pomoc w przypadku fobii czy problemów z poczuciem własnej wartości oraz doprowadzenie do postrzegania własnego życia jako wartościowego, umożliwiającego samorealizację.

NLP proponuje system metod i ćwiczeń służących realizacji powyższych celów. Twórcy tej koncepcji wysuwają tezę, że ucząc się konkretnych technik można zmienić siebie i zrealizować swoje cele oraz wpływać na innych pod kątem wypełniania osobistych celów. Trener NLP może przy tym wykorzystać wszystko, co doprowadza do pożądanej zmiany w zachowaniu. NLP oferuje wiele możliwości wpływania na ludzi. Czy jest to manipulacja, co często zarzuca się twórcom i trenerom tego kierunku? Odpowiedź na to pytanie jest zależna od tego, kto i w jaki sposób wykorzystuje te techniki. Ze względu na ogromną ilość kursów NLP oraz na to, że wiele osób traktuje tę koncepcję komunikacji jako sposób życia – niebezpieczeństwo rysuje się dość duże.

Zaprezentowane przez Rettera teorie przybliżają codzienną komunikację, wyjaśniają wiele jej aspektów, ukazują sposoby jej poprawiania, ale także zwracają

uwagę na liczne zagrożenia. Dzięki doborowi tych koncepcji komunikacyjnych czytelnik może rozpatrywać komunikację własną i cudzą w wielu aspektach oraz w bardzo szerokim kontekście.

Rozdział VI poświęcony jest komunikacji niewerbalnej. Powinien to być ważny rozdział w omawianej pozycji, gdyż komunikacja niewerbalna jest bardzo znaczącą częścią przekazu i jest wykorzystywana we wszystkich dziedzinach życia: w mediach, reklamie, polityce, życiu prywatnym i publicznym. Znaczenie tego rodzaju komunikacji jest podkreślane przez wielu twórców omawianej wcześniej teorii. Zwiększa się ono w mo-mencie uświadomienia sobie, że łatwiej jest zapanować nad przekazem werbalnym niż mową ciała. Prawidłowe odczytywanie komunikatów pozawerbalnych może napotykać trudności: pewnych sygnałów człowiek nie zauważa, innych nie potrafi zinterpretować bądź interpretuje błędnie.

H. Retter, mimo podkreślania wagi komunikacji pozawerbalnej, omawia w swojej pracy jedynie poglądy Michaela Argyle'a i tylko jeden z przejawów tej komunikacji – mimikę. Brak w książce odniesień do tonu głosu czy też mowy ciała, organizacji otoczenia, w którym człowiek żyje. Rozdział ten, w przeciwieństwie do poprzednich, nie zawiera analizy krytycznej poglądów Argyle'a.

Z dużym zainteresowaniem i oczekiwaniami przystąpiłam do lektury rozdziału VII, zatytułowanego „Komunikacja a doradztwo". Autor omawia w nim definicje doradztwa i sposób jego uprawiania, ukazuje nakazowe i niedyrektywne strategie pomocy, przytacza ważne tezy dotyczące funkcji doradztwa, definiuje różnice między doradztwem, wychowaniem a terapią. Jednakże także tu została omówiona tylko jedna koncepcja doradztwa, autorstwa Sabine Bachmair i zespołu, oparta na teorii komunikacji Paula Watzlawicka, o aktywnym słuchaniu Thomasa Gordona i niedyrektywnym prowadzeniu Carla Rogersa. Rozdział ten może więc stanowić jedynie wstęp do poszukiwania wiedzy na temat procesów doradczych i technik doradzania.

Największe rozczarowanie przyniosła mi lektura rozdziału VIII, zatytułowanego „Komunikacja a konflikt". Autor bowiem omówił krótko rodzaje konfliktów wewnętrznych jednostki i w sposób bardzo skrótowy i jednostronny zaprezentował konflikty w wymiarze międzyludzkim: są one rozpatrywane tylko w ich aspekcie biologicznym. Brak jest w tym rozdziale odniesienia sytuacji konfliktowych do teorii komunikacji, a przecież wielu autorów przytaczanych przez Rettera modeli komunikacyjnych zwracało uwagę na komunikację w sytuacjach trudnych, na sposób prowadzenia negocjacji.

Podręcznik Heina Rettera jest pod wieloma względami pozycją interesującą dla pedagogów. Autor postawił w nim szereg istotnych, zmuszających do refleksji pytań, zaproponował sporo ćwiczeń, a przede wszystkim zawarł dużą porcję wiedzy na temat różnych sposobów myślenia o komunikacji i uprawiania jej. Analiza krytyczna poszczególnych modeli komunikacyjnych zmusza czytelnika do podejścia do nich w sposób ostrożny, z pewnym zastanowieniem i rezerwą. Jednakże nie w każdym rozdziale autor dokonuje krytyki poglądów przedstawicieli danej koncepcji. Nie każdy rozdział jest także podsumowany i nie w każdym zawarte są ćwiczenia, stąd układ książki wydaje się niejednorodny i sprawia czasem wrażenie nie całości, ale oderwanych od siebie koncepcji.

Przykłady podawane w poszczególnych rozdziałach, mimo że podręcznik, jak pisze autor, jest skierowany do pedagogów, nie są *stricte* pedagogiczne, a być może takie właśnie byłyby, z punktu widzenia odbiorcy, bardziej przekonujące i uczące. Nie rozumiem dlaczego, mimo częstych odwołań, nie została przez autora przedstawiona koncepcja komunikacji Carla Rogersa. Retter dość szeroko omawia niektóre jej elementy, jednakże w książce nie jest ona omówiona w całości, a w związku z tym nie została pod-

dana krytyce. Po zapoznaniu się w omawianej książce z teoriami komunikacyjnymi, oczekiwałam, że w ostatnich trzech rozdziałach dotyczących komunikacji pozawerbalnej, doradztwa i konfliktów, zostaną omówione w charakterze podsumowania przytoczone wcześniej modele. Rozdziały te mają jednak niewiele wspólnego z poprzednimi, są napisane w sposób pobieżny i sprawiają wrażenie, jakby należały do zupełnie innej książki, a do tej zostały dołączone przypadkowo.

Na koniec chciałabym podkreślić znakomite tłumaczenie książki dokonane przez Magdalenę Wojak-Piątkowską. Materia omawianej pozycji jest niewątpliwie trudna. Pojęcia używane przez twórców koncepcji niejednoznaczne. Tłumacz wykonał naprawdę wspaniałą pracę, wykazując się ogromną wiedzą w omawianej dziedzinie.

Małgorzata Rosin
Uniwersytet Łódzki

„The New Educational Review"

Dostępna obecnie na rynku oferta publikacyjna jest już bardzo bogata i zróżnicowana, ale pośród wielu powołanych do życia tytułów – reprezentujących różne dyscypliny i specjalności – daje się czasem zauważyć inicjatywy, które wszczególny sposób zasługują na uwagę. Wyróżnia je nie sama treść, czy sposób ujęcia tematu. Z racji przyjętych przez ich twórców koncepcji, bardziej niż inne stają się one forum prezentacji określonej problematyki na międzynarodową skalę. Za przykład takiego periodyku, będącego ciekawą inicjatywą powstałą w środowisku pedagogicznym, można uznać funkcjonujący już drugi rok na polskim rynku wydawniczym – „The New Educational Review".

„The New Educational Review" to wynik współpracy wydziałów pedagogicznych trzech uczelni sąsiadujących ze sobą państw Europy Środkowej: Polski, Słowacji i Czech. W realizacji projektu uczestniczą Uniwersytet Śląski z Katowic, Uniwersytet Matej Bel z Bańskiej Bystrzycy oraz Uniwersytet z Ostrawy. Dotychczas – w latach 2003–2005 – ukazało się pięć numerów czasopisma.

Impulsem, który doprowadził do powstania periodyku, był odczuwalny w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia brak pisma o międzynarodowej randze, prezentującego poglądy i opinie uczonych zajmujących się szeroko rozumianą pedagogiką, pracujących w krajach Europy Środkowej. Wbrew pozorom jednak, inicjatywa twórców „The New Educational Review" nie jest realizacją pomysłu całkowicie nowego. Jak podkreślono we wstępie do pierwszego numeru, czasopismo ma stanowić kontynuację idei profesora Bogdana Suchodolskiego i wydawanego przez niego rocznika pod tytułem „Paideia". Ten periodyk wydawany od 1972 roku w języku angielskim, francuskim i rosyjskim zniknął z rynku wydawniczego dwa lata po śmierci jego twórcy, w roku 1994.

Nowe pismo dostępne jest obecnie na rynku dzięki staraniom zespołu redakcyjnego, związanego ze środowiskiem naukowym Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, pod przewodnictwem Stanisława Juszczyka (dziekana tego wydziału), pozwoliło na prezentację zagadnień i problemów związanych z edukacją postmodernistyczną, w nowej rzeczywistości społecznej i kulturalnej, jaka zaistniała w krajach Europy Środkowej po transformacji ustrojowej końca XX wieku.

Jak do tej pory – w pięciu wydanych numerach – udaje się realizować postawione przed tytułem cele. Pismo nie ma sztywno ustalonej, jednakowej dla każdego numeru, struktury wewnętrznej, co w przypadku założenia, że „The New Educational Review" ma reagować na bieżące problemy i trendy nie tylko w samych naukach pedagogicznych, ale i pokrewnych, można potraktować jako zaletę. Tak szerokie spektrum problematyki, jaką redakcja chce prezentować na jego łamach, z trudem udawałoby się przecież wpasowywać w sztywne

ramy raz narzuconych działów. Dotychczas najwięcej miejsca poświęcono zagadnieniom z zakresu pedagogiki społecznej, dydaktyki, pedeutologii, ale pojawiają się także materiały dotyczące przygotowania zawodowego nauczycieli w szkołach wyższych, metod komputerowych w nauczaniu, problematyki nauczania na odległość. Odnoszą się również do zmian w systemach edukacji związanych z zachodzącym procesem integracji europejskiej. Łączne prezentowanie zbliżonych tematycznie tekstów, w większych blokach zagadnieniowych, pozwala jednorazowo zapoznać czytelników szerzej z daną problematyką. Pismo daje możliwość prezentacji opinii określonego środowiska badaczy, ale także – poprzez takie działy jak *Kronika* – informuje o sprawach organizacyjnych, m.in. przedstawia sylwetki badaczy, informuje o konferencjach oraz (jeszcze bardzo skromnie) o publikacjach książkowych tematycznie związanych z „The New Educational Review".

Zamieszczane w „The New Educational Review" artykuły pokazują, że ambicją redakcji jest, aby czasopismo było nowoczesnym periodykiem – co warto podkreślić – mającym interdyscyplinarny charakter. Może ono zainteresować zarówno pedagogów, jak i psychologów, socjologów, czy specjalistów badających procesy komunikacji społecznej.

Łamy czasopisma otwarte są na materiały pochodzące z całego świata, a nie tylko od autorów z krajów, które doprowadziły do jego powstania. Redakcja zachęca do współpracy wszystkich zainteresowanych omawianą problematyką, także przedstawicieli subdyscyplin i nauk pokrewnych względem pedagogiki. Chcąc pomóc w szerszej wymianie myśli, inicjatorzy powołania do życia „The New Educational Review" zaproponowali, aby publikować materiały w języku angielskim. Zadeklarowali również chęć prezentacji rozważań teoretycznych i badań empirycznych nie tylko typowych dla nauk pedagogicznych, jak również zamieszczać studia interdyscyplinarne, prezentujące zachodzące procesy w szerszym kontekście.

Krótką charakterystykę pisma warto zakończyć uwagami ogólnymi odnoszącymi się do strony typograficznej projektu. Szata graficzna nie budzi zastrzeżeń. Poszczególne elementy, takie jak czcionka, żywa pagina, układ strony tytułowej są czytelne i przygotowane właściwie. Drobna uwaga odnosi się ewentualnie do braku podstawowych elementów opisu bibliograficznego w strefie tytułowej poszczególnych artykułów, jak również na stronie tytułowej czasopisma, która powinna stanowić podstawowe źródło informacji bibliograficznej. Z punktu widzenia informacji naukowej teksty przygotowane zostały właściwie, posiadają słowa kluczowe, odpowiednią budowę oraz czytelne zestawienia bibliograficzne. Wrażenie spójności całości publikacji dopełnia ciekawa graficznie okładka, z niezbędnymi informacjami – tytuł i numeracja na grzbiecie. Wydawcą „The New Educational Review" jest Wydawnictwo Adam Marszałek z siedzibą w Toruniu. Działająca już od piętnastu lat firma plasuje się na czołowych miejscach wśród ogólnopolskich wydawnictw literatury naukowej. Obok pedagogiki, w ofercie firmy dominują książki historyczne, filologiczne, także z zakresu ekonomii, politologii oraz stosunków międzynarodowych.

Periodyk posiada własną stronę w Internecie (http://www.eucationalrev.us.edu.pl) i dzięki temu zwiększa swoje możliwości promocji i informacji, kierowanej do potencjalnych czytelników i zainteresowanych współpracą autorów.

Podstawą działalności naukowej jest niewątpliwie aktywność publikacyjna. Tym bardziej warto promować inicjatywy o zasięgu międzynarodowym – takie jak „The New Educational Review". Dają one możliwość prezentacji poglądów badaczom na szerszym forum. Tym bardziej iż dla dyscyplin z szeroko pojmowanej humanistyki periodyki naukowe to jedna z najlepszych dróg dotarcia do czytelników.

Dorota Degen
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

BIBLIOGRAFIA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2005

KOMUNIKACJA MIĘDZYLUDZKA
(bibliografia w wyborze za lata 1990–2004)

1. ARGYLE Michael: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. – Wyd. 2 zm. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – 361 s.

2. *BARIERY w komunikowaniu się* / red. nauk. Marian Golka. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2000. – 170 s. – (Człowiek i Społeczeństwo; t. 18)

3. BERNE Eric: *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*. – Wyd. 2. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994. – 159 s.

4. CIALDINI Robert: *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*. – Wyd. 3. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000. – 270 s. – (Seria Psychologii Społecznej)

5. CZARNAWSKA Mira Motana: *Przyjazne porozumiewanie się: wzajemny szacunek, wzajemna akceptacja, radość z kontaktu*. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004. – 130 s. – (Pomoc Psychologiczna)

6. DRYLL Elżbieta: *Trudności wychowawcze: analiza interakcji matka-dziecko w sytuacjach konfliktowych*. – Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1995. – 121 s. – (Psychologia)

7. DUDZIK Maria, NOWAKOWA Teresa: *Komunikacja międzyludzka: wybrane problemy*. Cz. 2. – Wrocław: Centrum Kształcenia Ustawicznego, 1999. – 93 s.

8. DZIEWIECKI Marek: *Psychologia porozumiewania się*. – Kielce: Jedność, 2000. – 117 s. – (Psychologia Wychowania)

9. EICHER James: *Sztuka komunikowania się*. – Łódź: Ravi, 1995. – 154 s. – (Techniki Pracy z Umysłem)

10. FILIPIAK Marian: *Homo communicans: wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2003. – 213 s.

11. GAJDA Janusz: *Wychowywać do prawdy?* – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 143 s.

12. GILLEN Terry: *Jak asertywnie wpływać na ludzi*. – Warszawa: Petit, 2002. – 143 s. – (Dobra Komunikacja)

13. GŁODOWSKI Włodzimierz: *Komunikowanie interpersonalne*. – Wyd. 2 zm. i rozsz. – Warszawa: Hansa Communication; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, cop. 2001. – 255 s.

14. GRYGIELSKI Michał: *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*. – Wyd. 2 uzup. – Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999. – 205 s. – (Prace Wydziału Nauk Społecznych; 51)

15. GRZESIUK Lidia: *Studia nad komunikacją interpersonalną*. – Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994. – 149 s.

16. HONEY Peter: *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*. – Wyd. 2 uzup. – Warszawa: Petit, 2004. – 271 s. – (Dobra Komunikacja)

17. *KOMUNIKOWANIE się we współczesnym świecie* / red. Bożydar Kaczmarek, Katarzyna Markiewicz. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2003. – 166 s.

18. *KONTEKSTY ludzkich zachowań* / red. Jerzy Siuta. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2001. – (Źródła Współczesnej Psychologii; 2)

19. KRZEMIŃSKI Ireneusz: *Co się dzieje między ludźmi?* – Warszawa: Open; Warszawa: Jacek Santorski & CO, [1999?]. – 213 s.

20. KUCZYŃSKA Alicja: *Sposób na bliski związek: zachowania wiążące w procesie kształtowania się i utrzymania więzi w bliskich związkach*. – Warszawa: Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, 1998. – 248 s.

21. ŁĘCKI Krzysztof, SZÓSTAK Andrzej: *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*. – Katowice: Śląsk, 1999. – 159 s. – (Biblioteka Pracownika Socjalnego)

22. MCKAY Matthew, DAVIS Martha, FANNING Patrick: *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. – 309 s.

23. *METODA warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych: praca zbiorowa zespołu nauczycieli Szkoły Policealnej Pracowników Służb Społecznych w Gdańsku* / red. Alicja Majewska-Gałęziak. – Katowice: Śląsk, 1998. – 215 s. – (Biblioteka Pracownika Socjalnego)

24. *MOSTY zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi* / red. John Stewart. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. – 643 s.

25. NĘCKI Zbigniew: *Komunikacja międzyludzka*. – Kraków: Antykwa, 2000. – 256 s.

26. *PSYCHOLOGIA społeczna w relacji ja-inni* / red. Serge Moscovici. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 262 s. – (Literatura Pedagogiczna)

27. *REGUŁY życia społecznego: oksfordzka psychologia społeczna* / red. Waldemar Domachowski, Michael Argyle. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1994. – 257 s. – (Nowe Tendencje w Psychologii; t. 2)

28. ROSTOWSKA Teresa: *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: analiza psychologiczna*. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2001. – 121 s.

29. RYŚ Maria: *Konflikty w rodzinie: niszczą czy budują?* / Maria Ryś. – Wyd. 2. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998. – 116 s.

30. STEPHAN Walter G., STEPHAN Cookie W.: *Wywieranie wpływu przez grupy: psychologia relacji*. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999. – 214 s. – (Seria Psychologii Społecznej)

31. THOMSON Peter: *Sposoby komunikacji interpersonalnej: spraw, by cię słuchano, i odnieś sukces.* – Poznań: Zysk i S-ka, 1998. – 205 s.

32. WARNER Tony: *Umiejętności w komunikowaniu się.* – Wrocław: Astrum, 1999. – 329 s. – (Kreatywność)

33. ZABOROWSKI Zbigniew: *Trening interpersonalny: podstawy teoretyczne procesy – techniki.* – Wyd. 2 zm. – Warszawa: Scholar, 1997. – 176 s.

KOMUNIKACJA MIĘDZYLUDZKA W EDUKACJI

34. *AKSJOLOGICZNE aspekty relacji interpersonalnych w edukacji* / red. Urszula Ostrowska. – Kraków: Impuls, 2002. – 228 s.

35. *AKSJODEONTOLOGICZNE aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych* / red. Wiesława M. Wołoszyn. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 279 s.

36. BIAŁA Monika, MOŻDŻYŃSKI Jaromir: *Podstawy kształtowania relacji nauczyciel – uczeń.* – Warszawa: Emu, 2002. – 94 s.

37. BILIŃSKA-SUCHANEK Ewa: *Opór wobec szkoły: dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu: studium socjopedagogiczne.* – Wyd. 2. – Kraków: Impuls, 2003. – 286 s.

38. CYWIŃSKA Małgorzata: *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych.* – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2004. – 208 s. – (Psychologia i Pedagogika; nr 123)

39. CZYKWIN Elżbieta: *Samoświadomość nauczyciela.* – Białystok: Trans Humana, 1995. – 233 s.

40. *DYDAKTYCZNA problematyka kształtowania osobowości i stosunków interpersonalnych* / red. Zdzisław Kosyrz. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2000. – 121 s. – (Zeszyty Naukowe APS. Prace Katedry Dydaktyki Ogólnej; nr 1)

41. GORDON Thomas, BURCH Noel (współpr.): *Wychowanie bez porażek w szkole.* – Wyd. 6. – Warszawa: Pax, 2000. – 395 s. – (Wychowanie bez Porażek)

42. GROCHULSKA Joanna: *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka.* – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992. – 152 s. – (Prace Komisji Nauk Pedagogicznych; nr 20)

43. HAJDUK Barbara: *Wyznaczniki gotowości do pomocy uczniom.* – Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 1995. – 134 s.

44. *HOMO communicus: szkice pedagogiczne* / red. Wojciech Kojs; współudz. Łucja Dawid. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 2000. – 242 s. – (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; nr 1906)

45. JANOWSKI Andrzej: *Uczeń w teatrze życia szkolnego.* – Wyd. 3. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 187 s. – (Literatura Pedagogiczna)

46. KAWECKI Ireneusz: *Etnografia i szkoła* . – Kraków: Impuls, 1996. – 106 s.

47. KIEZIK-KORDZIŃSKA Ewa: *Szkoła dialogu: jak skutecznie porozumiewać się*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004. – 40 s. – (Biblioteczka Dobrego Nauczyciela)

48. *KOMUNIKACJA, dialog, edukacja*. Cz. 1 / red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek; współudz. Łucja Dawid. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia, 1998. – 319 s.

49. *KOMUNIKACJA, dialog, edukacja*. Cz. 2 / red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek; współudz. Łucja Dawid. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia, 1998. – 415 s.

50. *KOMUNIKACJA i podmiotowość w relacjach szkolnych* / red. Sylwia Badora, Janina Kosmala. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, cop. 2001. – 234 s.

51. *KOMUNIKACYJNE kompetencje zawodowe nauczycieli* / red. Henryka Kwiatkowska, Maria Szybisz. – Warszawa; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997. – 215 s. – (Studia Pedagogiczne; t. 62)

52. *KONTAKTY z ludźmi „innymi" jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji* / red. Bogumiła Kosek-Nita, Danuta Raś. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 2000. – 161 s. – (Skrypty Uniwersytetu Śląskiego. Pedagogika; 566)

53. *KREATORZY edukacyjnego dialogu* / red. Anna Karpińska. – Białystok: Trans Humana, 2002. – 391 s.

54. *KU PARTNERSTWU szkoła – rodzice* / red. Jan Kropiwnicki. – Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 1999. – 106 s. – (Przewodnik Nauczyciela)

55. KUJAWIŃSKI Jerzy: *Współdziałanie partnerskie w szkole: uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. – Poznań: Eruditus, 1998. – 194 s.

56. ŁACIAK Beata: *Świat społeczny dziecka*. – Warszawa: Żak, 1998. – 177 s.

57. MUSZYŃSKA Ewa: *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko dorosły*. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1997. – 177 s. – (Psychologia i Pedagogika; nr 107)

58. *NAUCZYCIEL i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. Genowefa Koć-Seniuch, Andrzej Cichocki. – Białystok, Trans Humana, 2000. – 225 s.

59. *NAUCZYCIEL wobec nowych sytuacji szkolnych* / red. Elżbieta Łuczak . – Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 1998. – 135 s.

60. *KOMUNIKOWANIU się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym* / red. Krystyna Gąsiorek, Magdalena Grochowalska. – Kraków: Akademia Pedagogiczna, 2003. – 110 s. – (Nowoczesna Szkoła; 10)

61. PŁÓCIŃSKA Małgorzata, RYLKE Hanna: *Czas współpracy i czas zmian*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002. – 167 s. – (Szkoła Dziś i Jutro)

62. *PROCESY komunikacyjne w szkole: wyznaczniki, tendencje, problemy* / red. Wojciech Kojs; współudz. Łucja Dawid. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 2001. – 320 s. – (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Publikacje Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie; 1928)

63. PUTKIEWICZ Elżbieta: *Proces komunikowania się na lekcji.* – Wyd. 2 popr. i uzup. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2002. – 154 s.

64. *ROZWOJOWE i sytuacyjne przesłanki dynamiki grup dziecięcych i młodzieżowych* / red. Zofia Ratajczak. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1991. – 76 s. – (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; nr 1231)

65. SEGIET Waldemar: *Rodzice – nauczyciele: wzajemne stosunki i reprezentacje.* – Poznań; Warszawa: Książka i Wiedza, 1999. – 211 s.

66. SEUL Sylwia: *Oczekiwania nauczyciela a wyniki nauczania.* – Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 1995. – 140 s. – (Rozprawy i Studia; t. 191)

67. SKOWRONEK Bogusław: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej: analiza pragmatyczno-językowa.* – Kraków: Akademia Pedagogiczna, 1999. – 215 s. – (Prace Monograficzne; nr 274)

68. SZTEJNBERG Aleksander: *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji.* – Wyd. 2. – Wrocław: Astrum, 2001. – 157 s. – (Kreatywność)

69. *TEMPERAMENT a rozwój młodzieży* / red. Andrzej Eliasz, Magdalena Marszał-Wiśniewska. – Warszawa: Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, 1992. – 276 s.

70. *TRÓJPODMIOTOWOŚĆ w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej* / red. Kazimierz Misiołek. – Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2002. – 281 s.

71. WAWRZYNIAK-BESZTERDA Renata: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji: studium empiryczne.* – Kraków: Impuls, 2002. – 226 s.

72. *WIEDZA potoczna w szkole* / red. Elżbieta Dryll, Jerzy Trzebiński. – Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1994. – 138 s. – (Psychologia)

73. *WYBRANE aspekty podmiotowości w wychowaniu* / red. Maria Nowicka-Kozioł. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1999. – 118 s.

Opracowała Anita Rudaś

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

www.wsp.edu.pl

PROWADZI REKRUTACJĘ NA NASTĘPUJĄCE STUDIA PEDAGOGICZNE:

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) **na specjalnościach**

Praca socjalna
Doradztwo i terapia pedagogiczna
Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat)

Pedagogika przedszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
Pedagogika wczesnoszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
Pedagogika turystyki i rekreacji
Pedagogika kulturoznawcza – menedżer i administrator kultury
Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
Praca socjalna
Pedagogika pracy z ochroną pracy
Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
Doradztwo i terapia pedagogiczna
Edukacja informatyczna i medialna
Edukacja obronna
Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień

Podyplomowe studia kwalifikacyjne

Terapia zajęciowa
Terapia pedagogiczna z gimnastyką korekcyjną
Pedagogika przedszkolna
Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
i inne

Podyplomowe studia doskonalące

Zarządzanie oświatą i marketing

Uczelnia posiada szeroką ofertę szkoleń i kursów

Szczegółowe informacje znajdują się na stronie internetowej uczelni www. wsp.edu.pl oraz dostępne są w Dziekanacie pod numerem telefonu (022) 330-57-27

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492