



Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4237/89

Do użytku wewnętrznego

Egz. nr ~~38~~
9

Rudolf SZNAJDER

PODSTAWOWE PROBLEMY WARSZTATU NAUKOWEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

SKRYPT

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/1104



05-001411-009-0



12899

WARSZAWA

1989



AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4237/89

Do użytku wewnętrznego

Egz. nr ~~42~~
9

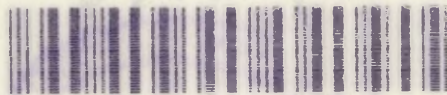
Rudolf SZNAJDER

PODSTAWOWE PROBLEMY WARSZTATU NAUKOWEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

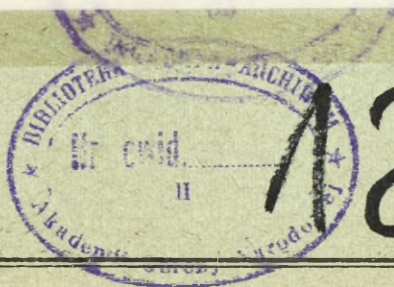
SKRYPT

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/1104



05-001411-009-0



12899

WARSZAWA

1989

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4237/89

Do użytku wewnętrznego

Egz. nr

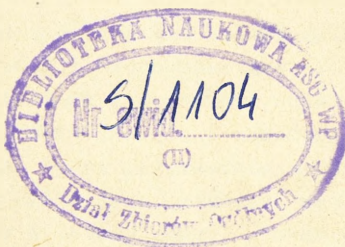
43



RUDOLF SZNAJDER

PODSTAWOWE PROBLEMY WARSZTATU NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Skrypt



WARSZAWA

1989

SPIS TREŚCI

	Strona
1. Wprowadzenie	3
2. O poznaniu słuchacza	5
3. O istocie kształcenia	10
4. O działaniu nauczyciela	13

1. WPROWADZENIE

Niewiele jest dziedzin, w których teorię od praktyki dzieli przepaść. Taką znaną mi dziedziną jest niewątpliwie pedagogika. Próba konfrontacji teorii z praktyką szarego dnia nauczycielskiego nie zawsze rodzi zdrowe refleksje. Najkrócej można by to określić tak: teoria obrazuje chciejstwo, praktyka zaś możliwości. Rozbieżność powstaje wówczas, gdy możliwości nie dorastają do chciejstwa. Wszystko bierze swój początek, jak się wydaje, z faktu, że nauczycielem można zostać niekoniecznie z zamiłowaniem. Wielu zostaje nim z przeróżnych powodów, nawet bardzo dziwnych.

Schodząc na ziemię, czyli uwzględniając faktyczny stan rzeczy, proponuję poprzedzić rozważania kilkoma uwagami natury terminologicznej. Nie będą to rzecz jasna definicje pojęć czy nazw, które bez trudu znaleźć można w odpowiednich dziełach. Słuszne wydaje się również spojrzenie na sprawy warsztatu nauczycielskiego od strony abecadła i źródła, a nade wszystko rozważanie spraw podstawowych, bez których znajomości nie ma mowy o skutecznym działaniu, o twórczości i rozwoju.

Zacznijmy wobec tego od systemu kształcenia. Trzeba sobie uzmysłować, że jest to system działający /dynamiczny/. Skoro istotą systemu /chyba każdego/ są związki i zależności między jego składnikami, to nie może być mowy o tym, aby doskonalenie systemu nastąpiło drogą ulepszania jakiegoś jednego czy kilku elementów z pominięciem pozostałych.

Do najważniejszych składników systemu kształcenia będziemy zaliczać: słuchaczy, nauczycieli, treści i środowisko kształcenia^{1/}. Każdy z tych składników może być widziany i opisywany różnie. Różne też stawia się przed nimi zadania, określa rolę i znaczenie. Wydaje się jednak, że nie można pomijać spraw najprzedniejszych, a mianowicie: mówiąc o słuchaczu mamy na myśli jego potrzeby, motywacje, poziom wiedzy i umiejętności, postawy i metody pracy; u nauczyciela trzeba widzieć kompetencje, zaangażowanie, metody pracy i coś co zdefiniować i wykształcić nie sposób. Określam to owe coś jako iskrę, która budzi zaufanie, rodzi sympatię i wszystko co pozytywne w kontaktach nauczy-

1/ W niniejszej pracy nie będzie rozpatrywane środowisko kształcenia.

ciela ze słuchaczami. W treściach kształcenia, chodzi o ich dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiągniętych wyników. Niezwykle ważną sprawą jest zgodność treści z celami i działaniami. Jest to zresztą warunek sine qua non skutecznego kształcenia.

Warto, jak sądzę, zająć się gruntownie celami kształcenia - zachęcam gorąco doktorantów - chociażby dlatego, że zgodnie z definicją cele kształcenia są to świadomie założone skutki, jakie pragnie się osiągnąć przez funkcjonowanie systemu kształcenia. Podkreślam: skutki, a nie działania. A zatem, żeby coś osiągnąć, trzeba coś poczynić. Inaczej mówiąc: cel odpowiada na pytanie: co osiągnąć?, natomiast: co w związku z tym zrobić? - to pytanie, które dotyczy zadania. Z kolei: jak to zrobić? - to pytanie o sposoby działania. Toteż kolejność: cel - zadanie - wykonanie, jest kolejnością nie dającą się dowolnie przekształcać. Wynika to z prostej logiki: cel - czyli co osiągnąć; zadanie - czyli co zrobić, żeby osiągnąć; sposób działania - czyli jak to zrobić, żeby wykonać, a tym samym osiągnąć. Tymczasem w wielu opracowaniach czytamy: celem czegoś tam jest uczyć, doskonalić, sprawdzić itp. Jeśli tak, to co wobec tego czynić? A zresztą jak można osiągnąć: uczyć? Jakie zadania wynikają z tak sformułowanych celów? Czy również uczyć, doskonalić, sprawdzić? Skoro tak, to znaczy, że nie ma różnicy między celem a zadaniem? Słyszy się, że to tak tradycyjnie się przyjęło. Nie uważam, żeby to była jawna dyskusja i banalna sprawa. Tradycja tradycją, a w nauce język i myślenie muszą być precyzyjne. Pomieszanie celów, zadań, zamiarów, sposobów, metod itp. prowadzi do bylejakości poczyniań dydaktycznych, a bylejakosć działań rodzi byle jakie efekty. Z tego bogaci się tylko skarbnica przysłów typu: uczył Marcin Marcina; najwyższe noty stawia miernota miernocie.

Nauczyciel wobec tak sformułowanych celów może i powinien pokusić się o przekształcenie ich w zadania dydaktyczne. Zadania dydaktyczne są barziej czytelne niż cele, oczywiście w znaczeniu wykonawczym.

Parę słów o procesie kształcenia, przez który będziemy rozumieć uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący takie czynności nauczycieli i słuchaczy, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz uwzględniający takie warunki i środki, jakie służą wywołaniu pożądaných zmian w słuchaczach^{2/}. /Podkreślenia moje/.

W procesie kształcenia, jak wiadomo, mamy do czynienia ze zdarzeniami, którymi nauczyciel steruje po to, by wytworzyć nowe lub przekształcić posiadane właściwości w osobowości słuchaczy. Pragnę jednak zwrócić uwagę, że w praktyce główną uwagę zwraca się na działalność nauczyciela.

2/ Por. W. Okoń. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s. 141.

ciela, i - co niepokojące - przede wszystkim pod kątem jego formalnego działania. To znaczy, że jest dobrze wówczas, gdy nauczyciel bez względu na sytuację dydaktyczną "realizował" wymaganą kolejność czynności. A że może to się odbywać bezdusznie, to nie ma znaczenia. Taka niestety jest rzeczywistość. Odnoszę wrażenie jakby w tym działaniu zagubiono słuchacza, pozostaje on w cieniu nauczyciela jako coś drugorzędnego. Tymczasem istota definicji procesu kształcenia, w której tkwi również cel, wyraźnie wskazuje, że słuchacz jest elementem zasadniczym, i wszystko, co się w procesie dzieje, musi się dziać w imię słuchacza i dla słuchacza. Najładniej wyraził to J.W. Goethe, mianowicie: celem wszelkiego wychowania jest przekształcić zdolności w umiejętności.

W niniejszym opracowaniu rozważymy podstawowe składniki systemu kształcenia, a ściślej niektóre problemy z nimi związane. Są to raczej rozważania dotyczące w jakiejś mierze składników systemu kształcenia. Nie jest to więc ich opis. Tytuły rozdziałów są najkrótszym opisem ich zawartości, które zrodziła potrzeba wyrażona przez słuchaczy ZPSPW i innych młodych nauczycieli naszej uczelni. Są to więc nie zupełnie przepisane z różnych książek treści, co rozważania warsztatowe, których nieskromnym celem jest pobudzenie Czytelnika do szeroko rozumianej aktywności, prowokowanie do repliki, polemiki i działalności twórczej.

Pragnę jeszcze dodać, że materiał opracowano na podstawie badań i pracy naukowej nt.: "Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych w ASG WP".

2. O POZNANIU SŁUCHACZA

Warunki, w jakich uprawia się kształcenie, a może szerzej wychowanie, są w naszej uczelni doskonałe. Nauczyciele akademicy uczelni cywilnych zazdroszczą nam tak bogatych możliwości oddziaływania na słuchaczy. A już na pewno do luksusu należy instytucja dowódcy kursu i kierownika grupy. Poczyniłem powyższą uwagę dlatego, że wątpię czy słuszne jest przeniesienie w sposób bezmyślny wszelkich postulatów i zasad wypracowanych na gruncie cywilnym do naszych warunków. Dotyczy to przede wszystkim całej sfery oceniania. Będąc kierownikiem grupy nie mogłem zrozumieć tego, że znając słuchacza od strony jego wiedzy i umiejętności /w moim przedmiocie oczywiście/ musiałem zadawać mu pytania, na które z góry wiedziałem jaka będzie jego odpowiedź. Mam na myśli egzaminy.

Z punktu widzenia możliwości oddziaływania na słuchaczy można naszych nauczycieli podzielić z grubsza na dwie grupy: kierowników grup i pozostałych. Nie muszę chyba wyjaśniać jakie możliwości poznania słu-

ohacza ma kierownik grupy. Natomiast nauczyciel, który prowadzi zajęcia w wielu grupach, często na wielu rocznikach, takiej możliwości nie ma. Stąd też jego znajomość słuchaczy jest inna, z konieczności uboższa. Ale co innego możliwości, a co innego życie. Okazuje się, że niektórzy nauczyciele ograniczają swoją znajomość słuchaczy do zanotowania w dzienniczku danych personalnych i ewentualnego zapamiętania nazwiska. Czy to wynika z lenistwa, czy też z nieznaności rzeczy - trudno ustalić. W każdym razie niektórzy nauczyciele nie są przekonani, iż jednym z warunków skutecznego kształcenia jest dobra znajomość słuchacza. I nie o znajomość jego osiągnięć i wyników przecież chodzi, lecz o znajomość jego potencjału intelektualnego. Trzeba po prostu stale studiować możliwości słuchacza i odkrywać na co go stać.

Poznanie słuchacza nie może być sprawą wyłącznie formalnego zapoznania się z danymi personalnymi i dotychczasowymi opiniami. Dla potrzeb rozumnego kształcenia nie wystarczy znać słuchacza od strony jego danych personalnych, liczby dzieci, zawodu żony, roku ukończenia WSO i przynależności do organizacji. Proces kształcenia wymaga uwzględnienia stanu psychicznego słuchacza w konkretnej sytuacji, w konkretnym dniu. Każdy słuchacz w istocie swej jest indywidualnością niepowtarzalną, zrodzoną różnymi uwarunkowaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Na psychikę słuchacza wpływają również takie zjawiska, jak: stan rodzinny /w tym aktualna sytuacja rodziny, a nawet częstotliwość jej odwiedzania/, potrzeby intelektualne i fizyczne, dziedzictwo kulturowe, warunki bytowe w akademii, środowisko akademickie, stan zdrowia, kondycja, nawyki, przyzwyczajenia itp. Powyższe zjawiska można i trzeba analizować i badać u każdego słuchacza, dążąc do określenia w jakim stopniu wpływają one na osobowość danego słuchacza.

Ponadto psychikę kształtują także cechy umysłowe słuchacza, między innymi: spostrzegawczość, stopień przyswojenia nowego materiału, bystrość, umiejętność skupienia uwagi, myślenia abstrakcyjnego, słownego formułowania myśli, czy wreszcie umiejętności proste, manualne, np. rysowanie na mapie.

Ale to wszystko mało jeśli zważyć potrzeby opanowania umiejętności skutecznego kształcenia. Skoro każda czynność, a więc i czynność uczenia się, jest funkcją dwóch zmiennych: predyspozycji i motywów, to umiejętność określania predyspozycji słuchacza warunkuje skuteczność uczenia się. Tak samo do motywów uczenia się. Nauczyciel powinien orientować się w problemach motywacji i umieć je kształtować.

Rozważmy zatem niektóre zjawiska mieszczące się w powyższej problematyce. Zakorzenił się od dawna pogląd o istnieniu zjawiska: bodziec -

- reakcja. W życiu wojskowym sprawdza się on w odniesieniu do szkolenia zwłaszcza czynności wykonywanych na zasadzie: komenda - wykonanie, sygnał - czynność. Są jednak tacy nauczyciele, którzy chyba nieświadomie przenoszą tę wątpliwą prawidłowość do sfery kształcenia akademickiego. Wynikiem tego są częste rozczarowania szczególnie wówczas, gdy po zaaplikowanym bodźcu oczekiwano się innej niż nastąpiła reakcja. W skrajnych przypadkach powoduje to niepotrzebne emocje nauczyciela w rodzaju: "siadajcie, wy nic nie rozumiecie", "nie gadajcie" itp. Jest to wynik głębokiego przekonania o istnieniu łańcucha: bodziec - reakcja, względnie bodziec - decyzja - reakcja. Są one podstawą tresury lub urabiania człowieka do określonych czynności.

Nie tak dawno jeszcze psychologowie głosili pogląd, że reakcje człowieka zależą od bodźców i że wobec tego wystarczy zadbać o bodziec, aby wywołać pożądane reakcje. Np. uważa się, że wystarczy wywiesić napis zakazujący palenia w danym miejscu, by słuchacze tam nie palili. Skutki takiego naiwnego rozumowania i działania są widoczne na co dzień niemal we wszystkich dziedzinach życia.

Tymczasem główny łańcuch zależności /rys. 1/ jest następujący: reakcje zależą od decyzji, decyzje zależą od wyobrażeń decyzji, wyobrażenia decyzji zależą od refleksji, refleksje zależą od emocji, emocje zależą od wyobrażeń bodźców, wyobrażenia bodźców zależą od wrażeń, a wrażenia zależą od bodźców^{3/}.

Na marginesie warto odnotować, że łańcuch ten jest żywą ilustracją wartości i przydatności wiedzy cybernetycznej w działalności nauczyciela.

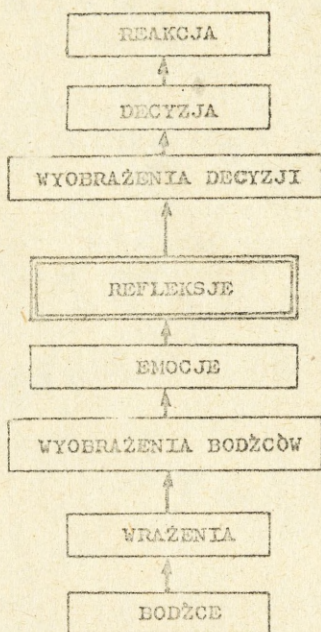
W dwóch miejscach tego łańcucha występują wyobrażenia. Są to wyobrażenia obejmujące informacje poznawcze /wyobrażenia bodźców/ oraz wyobrażenia obejmujące informacje decyzyjne /wyobrażenia decyzji/, czyli informacje o tym, jakie sytuacje bywają i co się w nich robi. Jeżeli tych wyobrażeń jest niewiele, to i cały łańcuch jest niewiele wart^{4/}.

Jeśli teraz spojrzymy na warunki naszej uczelni, to okaże się, że nie sposób uprawiać solidnego kształcenia, w tym zwłaszcza kształtowania wyobraźni taktycznej i operacyjnej, bez uwzględnienia psychiki słuchacza.

Bogatwo łańcucha zależności pozwala sięgnąć do zjawisk psychicznych w ogóle. W tej sferze mieści się istota podejmowania decyzji, jakże ważnego zagadnienia w przedmiotach operacyjno-taktycznych. Mieści się w tym również zjawisko motywacji. Wiedza o motywacji w znaczeniu

3/ M. Mazur. Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976 r. s. 216.

4/ Tamże.



Rys.1. Główny łańcuch zależności między bodźcami a reakcją

znajomości definicji, podziału na motywacje wewnętrzne i zewnętrzne, takie czy inne - niewiele nauczycielowi daje. Nauczyciel musi przecież kształtować motywacje u słuchaczy.

Na podstawie powyższego łańcucha przyjęło się określać motywację jako zależność decyzji od emocji i refleksji. Głębsze studia pozwalają rozróżniać odmiany motywacji widocznych w życiu codziennym, np. motywacja ofensywna, defensywna, chwalebna, jałowa, zerowa, rozterka. Opanowanie wiedzy o motywacji ułatwia nauczycielowi stosowanie właściwych zabiegów wychowawczych w procesie kształcenia i nie tylko. A więc studiuje te problemy.

Ważne miejsce w omawianej problematyce zajmują również: gotowość umysłowa i świadomość. Gotowość umysłowa do niedawna była określana jako stan, na który wystarczy poczekać. Pogląd ten okazał się szkodliwą półprawdą, ponieważ gotowość umysłową można i trzeba wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju. Gotowość rozumiana w tym sensie polega na opanowaniu prostszych umiejętności, które następnie umożliwiają opanowanie wyższych umiejętności. Choć nauczyć np.

umiejętności rozwiązywania problemów pola walki, należy najpierw nauczyć sprawności w posługiwaniu się operacjami logicznymi i umysłowymi.

Świadomość z kolei zajmuje w psychice ważne miejsce ponieważ ma ścisły związek z myśleniem. Świadomość jest stanem emocji i refleksji występującym niezależnie od bodźców^{5/}. Stąd też jest ona podstawowym składnikiem myślenia. Nie ma myślenia bez świadomości. Dlaczego to jest takie ważne dla nauczyciela? Otóż część wiedzy, którą opanowują słuchacze, może być i co gorsze bywa "wkuwana" bez zastanowienia się, bez udziału świadomości czyli bez myślenia. Słuchacz w rezultacie uczenia się wie, ale nie zawsze rozumie. Jest to pewnego rodzaju transfer uczenia się wiedzy dogmatycznej /nie tylko w dzieciństwie/ oraz następstwo Herbartowskiej szkoły "wkuwania" wiedzy. Praktyka żądania od słuchaczy pamięciowego uczenia się norm, formułek, danych taktyczno-technicznych, punktów i paragrafów regulaminu ma rację bytu i jest uzasadniona, natomiast pozbawiona jest sensu tylko wówczas, gdy odbywa się bez udziału świadomości. Dlatego też obowiązkiem nauczyciela jest zadbanie o świadome uczenie się na pamięć tego, co niezbędne. Badania wykazują, że wielu nauczycieli spośród gorących przeciwników uczenia się czegokolwiek na pamięć, nie potrafi uzasadnić swoich racji. Nie chcą oni ohyba przyjąć do wiadomości, że bez pamięci nie ma myślenia.

Warto, jak sądzę, poświęcić kilka słów inteligencji i jej pomiarom czyli testom. Otóż wiele krzywdy czyniły i czynią tzw. testy na inteligencję, bo jak się okazuje bardzo często wyniki testów przeczą życiowym osiągnięciom testowanych. Przy obliczaniu ilorazu inteligencji wychodzi się z założenia, że jest ona jednego rodzaju - tego też przez lata uczyli tacy mistrzowie jak Alfred Binet czy Jean Piaget, chociaż i w przeszłości nie brak było uczonych, którzy twierdzili, że w człowieku istnieje wiele typów inteligencji. Skodyfikowanie ich wiąże się dziś przede wszystkim z nazwiskiem Howarda Gardnera, młodego nauczyciela z Uniwersytetu Harvarda. Wylicza on siedem rodzajów inteligencji, a każda jest autonomiczna i nie powiązana z pozostałymi - dobry muzyk może być fatalnym matematykiem itp.

INTELIGENCJA JĘZYKOWA usytuowana jest w prawej półkuli mózgowej i charakteryzuje się ostrą wrażliwością na porządek, znaczenie, brzmienie, rytm słów.

INTELIGENCJA LOGICZNO-MATEMATYCZNA jest bardzo wyspecjalizowana i rzadko łączy się z uzdolnieniami w innych dziedzinach. Ale to na niej właśnie bazuje większość testów sprawdzających inteligencję.

INTELIGENCJA MUZYCZNA pozwala nie tylko grać, ale również dekompono-

5/ Tamże s. 219.

wać i rekonstruować muzykę. Zazwyczaj ujawnia się wcześniej od innych. Wielu geniuszów muzycznych objawiło się w 2-3 roku życia.

INTELIGENCJA PRZESTRZENNA przejawia się zdolnością dostrzegania realności w przestrzeni. Nie zależy ona od zdolności widzenia, gdyż posiadają ją również osoby niewidome, a typowa jest dla wielkich wynalazców i naukowców.

INTELIGENCJA CIELESNO-KINETYCZNA posiadają ją tancerze, mimowie, ale również rzemieślnicy. Wyraża się umiejętnością prowadzenia ciała, tak jakby było instrumentem.

Dwie INTELIGENCJE OSOBOWE - wewnątrzosobowa i międzyludzka. Pierwsza daje "poczucie siebie", druga "poczucie innych". Tę drugą posiadają wielcy lekarze, najlepsi nauczyciele, prawdziwi przywódcy i najbardziej wrażliwi aktorzy. Inteligencja wewnątrzosobowa przejawia się szczególną umiejętnością panowania nad własnym ciałem /kontroluje tolerancję i agresję/.

Warto byłoby podjąć solidne badania nad opracowaniem testu typowego dla naszych słuchaczy. Byłoby to, jak sądzę, test nieautonomiczny, bogaty i różnorodny, łączący różne elementy wyżej omówionych inteligencji.

O słuchaczu można by mówić bez końca i wszystko by się okazało ważne i potrzebne. Wydaje się jednak, że zasygnalizowanie spraw pierwszych i podstawowych jest konieczne i wystarczające. Zbliźmy się więc do naszych słuchaczy, poznajmy ich możliwości, postawy, motywacje, racje, troski, radości ... po to, by ułatwić sobie dobór właściwych metod prowadzących do celu.

3. O ISTOCIE KSZTAŁCENIA

Jednym z zasadniczych składników systemu kształcenia są treści kształcenia. Literatury na ten temat jest w akademii sporo. Warto polecić nauczycielom rozprawę habilitacyjną Bogdana Szulca nt.: Treści kształcenia jako główny determinant umowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. Myślę również, że warto w tym rozdziale objąć rozważaniami nie tyle treści co ich zgodność z celami i działaniami dydaktycznymi. Są ku temu dwa powody. Po pierwsze wspomniana zgodność jest moim zdaniem istotą procesu kształcenia, a po drugie badania wykazują, że nauczyciele nie bardzo się w tym orientują.

Cele i treści są jakby nauczycielowi narzucone programem kształcenia. Stąd też wpływ na ewentualny ich dobór jest bardzo ograniczony. Nie zwalnia to nikogo od obowiązku czynienia uwag i sygnalizowania o fakcie stwierdzenia niezgodności treści z celami. Jak wygląda zgodność wspomniana w przedmiotach operacyjno-taktycznych każdy widzi. Nie

będziemy tu o tym mówić. Będziemy natomiast mówić o skutecznym działaniu dydaktycznym i to możliwie krótko. Otóż nauczyciel chcąc dobrać metody nauczania powinien obowiązkowo przeanalizować strukturę nauczanych treści. Szerzej o strukturze dydaktycznej treści traktuje mój skrypt nt.: Rozwiązywanie problemów taktycznych w procesie dydaktycznym ASG WP.

Po co się to robi? Ano po to, żeby dokładnie określić w jaki sposób daną treść może słuchacz opanować. Określamy zatem sposoby uczenia się. I tak np. jeśli są to dane taktyczno-techniczne sprzętu - słuchacz musi je przyswoić, jeśli rysunek na mapie - słuchacz musi go rysować czyli ćwiczyć praktycznie itp. Nie można się nauczyć pływać czytając książkę do nauki pływania, lecz ćwicząc w wodzie. A zatem pierwszy jak gdyby etap przygotowania działań nauczycielskich to określenie sposobu opanowania treści przez słuchacza. W naszych przedmiotach treści opanowuje się przez: przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie /jest to zresztą zgodne ze współczesnym kształceniem wielostronnym/. Sposobom uczenia się odpowiadają ściśle określone grupy metod nauczania, i to jest nierozłączne i niezwykle ważne. I tak: uczeniu się przez przyswajanie odpowiadają metody podające; odkrywaniu - problemowe; działaniu - praktyczne; przeżywaniu - waloryzacyjne, zwane również eksponującymi. Na marginesie warto dodać, że wymienionym "parom" odpowiadają określone składniki treściowe, postawy słuchaczy wobec tych składników oraz strategie działań nauczycielskich. Hasłowo ujmuje to poniższa tabela.

Sposoby uczenia się	Metody nauczania	Składniki treściowe	Postawy	Strategia działania
Przyswajanie	podające	opisowe	receptywna	informacyjna
Odkrywanie	problemowe	wyjaśniające	badawcza	problemowa
Przeżywanie	waloryzacyjne	oceniające	efektywna	emocjonalna
Działanie	praktyczne	normatywne	aktywna	operacyjna

Chciałbym w tym miejscu poddać krytyce tak często stosowane działanie odwrotne polegające na tym, że w centrum zainteresowania stawia się metody i formy. Metody, nawet najlepsze, bez zgodności ze sposobami uczenia się niczego nie ułatwiają. Dlatego też bez sensu są tematy i

prace o doskonaleniu metod nauczania. A formy? To już zupełnie nieporozumienie, bo formy zajęć nie mają żadnego znaczenia. Ale doświadczeni nauczyciele wiedzą o co chodzi. Tutaj chodzi nie o efektywność kształcenia, lecz o efektywność szkolenia. Zmiana tylko jednej literki, to przecież drobiazg.

Jeśli wspomniana zgodność nie jest zachowana, proces dydaktyczny nie może być skuteczny. Nie można np. oceniać nieprzyjaciela w określonej sytuacji posługując się zapisem regulaminu, albo nauczyć rysowania sytuacji taktycznej na mapie za pomocą instrukcji o znakach. Bo prawidłowość jest taka: chcąc oceniać nieprzyjaciela w działaniu bojowym trzeba go najpierw poznać; chcąc rysować sytuację taktyczną na mapie trzeba najpierw znać znaki taktyczne; chcąc uczyć się potęgowania trzeba umieć mnożyć i dodawać.

A zatem określenie, ustalenie, sprawdzenie powyższej zgodności jest czynnością niezbędną i pierwszą. Potem dopiero można zastanawiać się i ustalać inne elementy procesu dydaktycznego. Zmierzam do tego, że metody nauczania, które dobierać musi nauczyciel nie mogą zależeć od ubocznych, a tak często eksponowanych u nas czynników takich jak, np.: miesiąc, czas, liczbę słuchaczy w grupach itp. Nauczyciel dobiera metody uwzględniając mnóstwo czynników. Moim zdaniem najważniejsze to: grupa metod zależna od sposobu uczenia się treści - to jest naczelne i warunkujące kolejne działanie; następnie słuchacze /ich poziom, stan itp./, miejsce zajęć w rozumieniu treści /pierwsza lekcja czy kolejna/ i sytuacja dydaktyczna wytworzona podczas zajęć. Wszystko inne jest drugorzędne i wynika z powyższych czynników, jak również z możliwości uczelni.

Jeśli teraz sięgniemy do istoty form zajęć i zechcemy pogodzić potrzeby nauczania - wynikające z celów i treści - z istotą form zajęć, to zwoleńca muszą cele i treści. Bo nie jest ważne czy to jest seminarium, lecz to czy treści omawiane są w sposób odpowiedni. Widziałem zajęcia seminaryjne, na których odpytywano organizację oddziałów i ZT, uzbrojenie i wyposażenie. Błąd nie tkwił w działaniu, ale w nazywaniu zajęć. U nas trudno przeforsować nazwę właściwą dla potrzeb dydaktycznych. Są pewne rzeczy ustalone od nie wiem ilu lat i nie ma mowy, by ktoś odważył się mieszać. To nie jest z mojej strony żadna złośliwa krytyka. Wystarczy porównać niektóre formy zajęć z treściami - i już. Instrumentalizm działań dydaktycznych opanował i sparaliżował nasze umysły do tego stopnia, że nawet sami dla siebie organizujemy pokazy na temat: jak prowadzić seminarium, zajęcia grupowe w sali, w terenie itp. I co tam się dzieje na tych pokazach. No więc pokazujemy sobie

jak przyjmować meldunek, jak powiedzieć "tematem dzisiejszych zajęć jest" itd. itp. Potem, tzn. jak się ta szopka skończy, rzucamy się pazurami na prowadzącego wytykając mu różne idiotyczne rzeczy. A to, że rękę źle trzymał, a to że dwóch słuchaczy nie było ostrzyżonych itp.

To jest przecież postawione na głowie. Dlaczego nie organizujemy zajęć z dyskusji np. na tematy: jak sprawdzić i poszerzyć wiedzę o zasadach walki; jak upewnić się czy słuchacz widzi i czuje ZT, jego organizację i potencjał bojowy; jak nauczyć analizy danych, oceny sytuacji, konstruowania decyzji, organizowania współdziałania. Ale nie chodzi oczywiście o temat zajęć, lecz o czynności nauczyciela i słuchaczy. Bo zajęcia z powyższych tematów bywają i dotyczą właśnie instrumentalnej strony. We wszystkich zajęciach pokazowych omawia się raczej błędy w treści /merytoryczne/ i instrumentalne. Co prawda instrumentalna strona zajęć jest również ważna, chociaż nie ma ona wpływu na osiągnięcie celów kształcenia. Jednolitość wojskowa jest cechą chlubną, ale nie do przesady. Co innego jednolite wykonanie czynności, komend, a co innego rozwiązywanie problemów pola walki.

4. O DZIAŁANIU NAUCZYCIELA

Cokolwiek się czyta o nauczycielu odnosi się wrażenie, że to wszystko są pobożne życzenia, bo literatura wymaga od nauczyciela cudotwórstwa i bycia człowiekiem idealnym. Niekiedy wprost śmieszne są te różne modele osobowo-zawodowe, wyidealizowane do skrajności. Tymczasem w życiu mamy takich nauczycieli jakich mamy, jesteśmy takimi jakimi jesteśmy. Nie oznacza to, że skoro takimi jesteśmy, to takimi pozostaniemy. Niektórzy "realizują" to powiedzenie z całą konsekwencją.

Chciałbym w tym rozdziale zasygnalizować dwie rzeczy, a mianowicie: pierwszą za J. Kozłowskim - cechy pozytywne i negatywne nauczyciela z punktu widzenia słuchacza; drugą to wskazówki czy też porady z którymi warto się zapoznać. Wskazówki dotyczą prowadzenia zajęć dydaktycznych i obejmują hasła wraz z niezbędnym komentarzem. Myślę, że forma hasłowego /od myślnika/ czyli oszostego ujęcia spraw pozwala uniknąć niepotrzebnego gadulstwa.

Badania prowadzone w różnych środowiskach szkolnych /u nas też/ wykazują, że prowadząc zajęcia nauczyciel pozbawiony jest rzetelnej kontroli swojego postępowania. Gdyby móc nagrać lekcję na wideo otrzymalibyśmy bezcenny materiał do warsztatowej obróbki. Wystarczyłoby nawet samemu odtworzyć nagraną lekcję, analizować ją i wyciągnąć wnioski. Lepiej oczywiście czynić to z udziałem doświadczonych kolegów. Ale póki co nie dysponujemy takim oudem techniki lat 70-tych XX wieku, więc

jesteśmy skazani na szukanie innych sposobów.

Biorąc pod uwagę, że nauczyciel nie widzi siebie i nie słyszy - tak jak to widzą i słyszą słuchacze - nie jest w stanie dokonać rzetelnej oceny własnego działania, i stąd wydaje mu się, że jest w zupełności poprawny. Tak długo więc nie ma warunków na korektę swych zachowań, jak długo sam siebie nie zobaczy i nie usłyszy. Mikronauczanie jest właśnie tą techniką, która pozwala na autokorekję w zakresie umiejętności fachowych nauczyciela.

W toku mikrolekcji obserwacja uczestników danego zajęcia powinna być odpowiednio ukierunkowana. Chodzi o to, aby umieli oni zwrócić uwagę na najbardziej istotne jego momenty.

Oto zestawienie cech, którymi kierować się można w analizie i ocenie własnego postępowania i postępowania innych nauczycieli akademickich^{6/}.

CECHY POZYTYWNE

CECHY NEGATYWNE

Ogólne warunki

Dbalność o wygląd zewnętrzny

Brak troski o wygląd

Wysoka kultura życia codziennego i pracy zawodowej

Niski poziom życia i niedbały styl pracy

Właściwości umysłu

Wysoki poziom wiedzy

Wiedza płytka, powierzchowna

Szerokie odczytanie

Odczytanie mierne

Procesy poznawcze

Mądrość, rozsądek, inteligencja i ułcja

Niski poziom sprawności intelektualnych

Uwaga skoncentrowana, podzielna i przetrzutna

Spostrzegawczość, umiejętność obserwacji

Wyobraźnia, zwłaszcza twórcza

6/ Por. J. Kozłowski. Analiza i ocena pracy nauczycieli i szkoły. Warszawa 1966 r.

Pamięć logiczna i mechaniczna -
nazw, liczb, kształtów

Sprawność w operacjach logicznych

Usposobienie

Zrównoważony i opanowany

Niezrównoważony emocjonalnie

Pogodny i zycziwy

Ponury

Poczucie humoru, dowcip i
radość życia

Nerwowy i krzykliwy, skłonny do
narzekania, niezadowolenia

Uśmiechnięty

Optymlzm pedagogiczny

Pesymizm pedagogiczny

Cechy woli

Stalność woli, stanowczy

Brak zdecydowania

Wytrwały, konsekwentny

Uparty

Wymagający

Niesystematyczny, zniechęcający

Umiejętność pokonywania trud-
ności

się niepowodzeniami

Zainteresowania i dążenia

Żywosć i szerokość zainteresowań

Brak szerszych zainteresowań

Skłonność do społecznego działania

Izolowanie się od działalności
społecznej

Stosunek do pracy i zawodu

Pracowity

Leniwy, neguje potrzebę przygoto-
wania się do zajęć

Obowiązkowy

Nieobowiązkowy

Systematyczny

Chaotyczny

Poczucie ładu i porządku

Niesystematyczny, powierzohowny
i niedbały

Zdyscyplinowany

Niezdyscyplinowany

Sumienny
Zaangażowany
Przejawia inicjatywę konstruktywną
Zamłówanie do pracy nauczycielskiej
Pozytywny stosunek do wykonywanego zawodu
Świadomość roli nauczyciela akademickiego
Ambicja zawodowa

Niesumienny
Obojętny
Bez inicjatywy
Nie lubi pracy dydaktycznej i uważa ją za zło konieczne
Obojętność zawodowa
Traktuje swój zawód tylko jako źródło utrzymania
Brak ambicji

----- Postępowanie nauczyciela akademickiego -----

Sprawiedliwy
Oblektywny
Cierpliwy
Życzliwy, przychylny
Przyjazny
Szczery, serdeczny
Subtelny
Umiejętność poznawania i rozumienia psychiki słuchacza
Łatwość nawiązywania kontaktu ze słuchaczami
Uprzejmość połączona z wymaganiami
Poznanowanie godności słuchaczy
Takt pedagogiczny
Utrzymuje żywy i twórczy kontakt ze słuchaczami
Umiejętność pozyskiwania ludzi do współdziałania w zakresie wychowania
Umiejętność współzycia i współpracy w zespole

Niesprawiedliwy
Stronniczy, subiektywny
Niecierpliwy
Nieżyczliwy
Konfliktowy, mściwy
Skłonny do stosowania kar i sankcji
Gburowaty, oschły
Lekceważący stosunek do słuchaczy
Łatwoślerność
Uprzedzanie się do słuchaczy
Bezдушność, opryskliwość, niezyczliwość, patrzenie z góry
Brak taktu pedagogicznego
Niewłaściwe formy współzycia ze środowiskiem, skłonność do wywoływania konfliktów ze słuchaczami, kolegami, przełożonymi i pracownikami cywilnymi

Samowiedza nauczyciela akademickiego

Skromny	Zarozumiały
Ambitny	Nieopanowany, popędliwy
Praktyczny, życiowy, zaradny	Brak samokrytycyzmu, przesadne wyobrażenie o swojej pracy
Samokrytycyzm - stała kontrola własnej pracy i postępowania	Przecenianie własnej osoby
Poczucie własnej godności i wartości	
Samokształcenie - ciągle uzupełnianie swej wiedzy	Nieuzupełnianie swych braków, zwłaszcza w zakresie wiedzy specjalistycznej
Żywe zainteresowanie się sprawami życia współczesnego	Brak zainteresowania wobec postępów wiedzy
Doskonalenie - ochota i ambicja ulepszenia własnej pracy i metod	Negowanie potrzeby doskonalenia się w pracy dydaktyczno-wychowawczej
Śledzenie postępów wiedzy pedagogicznej i próby stosowania jej w praktyce	

Uzdolnienia i umiejętności

Spostrzegawczość pedagogiczna	Rutyniarstwo
Jasność i przystępność wypowiedzi	Brak umiejętności utrzymania dyscypliny
Postawa pedagogiczna - umiejętność nawiązywania kontaktu	Brak umiejętności organizowania zajęć dydaktycznych
Talent pedagogiczny w szerokim znaczeniu	Brak zainteresowania pracą pedagogiczną
Umiejętności pedagogiczne	Brak konsekwencji w postępowaniu
Umiejętności organizacyjne	
Umiejętności zaciekawienia i zainteresowania studentów	Chaotyczny w postępowaniu, Przesadny liberalizm w stawianiu wymagań i ocenianiu wyników pracy słuchaczy

— Przedstawiony katalog cech nauczyciela, zwłaszcza pozytywnych, może uchodzić do pewnego stopnia za wzór postulowany przez tych, którzy na podstawie doświadczenia uznali, że właśnie te cechy rokują powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Obok wielu podstawowych umiejętności nauczycielskich ważne miejsce zajmuje umiejętność przygotowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych. Literatura pedagogiczna jest bogata w tym zakresie dla potrzeb uczelni cywilnych. Próba ewentualnego przeniesienia na grunt naszej akademii dowolnej zasady stosowanej w uczelni cywilnej nie ma i nie może mieć uzasadnienia. Głębsza analiza tych zjawisk skłania do wniosku, że proces kształcenia, w tym technika prowadzenia zajęć w akademii, głównie ze względu na strukturę treści przedmiotów operacyjno-taktycznych, wymaga solidnych opracowań. Wyniki badań prowadzonych w IDW /w odniesieniu do procesu dydaktycznego daleko niewystarczające/ upoważniają do podjęcia próby zaprezentowania kilku prawidłowości leżących u podstaw skutecznego prowadzenia zajęć. Często bowiem nauczyciele, zwłaszcza młodzi zapatrzeni nadmiernie w scenariusz kolejności i czasu, w galimatiasie rozdrobnionych elementów tracą z oczu najbardziej istotne momenty decydujące o efektach zajęć.

Wychodząc z założenia, że warunkiem skuteczności zajęć jest między innymi nieprzerwany kontakt psychologiczny nauczyciela ze słuchaczami, który zależy /kontakt oczywiście/ przede wszystkim od działań nauczyciela, przeto potraktujemy nasze wnioski jako powinności nauczycieli i przedstawimy je w formie wcześniej anonsowanej.

Najogólniejszym zadaniem nauczyciela w każdym zajęciu jest zaszczerpienie w umysłach słuchaczy co najmniej jednej nowej informacji, nowej umiejętności lub nowego przyczynku do twórczego myślenia. W ramach ogólnych zadań nauczyciel musi pamiętać, że trzeba słuchaczy nauczyć entuzjazmu do uczenia się; wykształcić umiejętność uczenia się, zdolność do krytycznego rozumowania oraz gotowość podejmowania wyzwania, jakie stawiają sytuacje i problemy życia, w tym także przyszłego działania w jednostkach.

Jednym z warunków powodzenia w wykonaniu powyższych zadań jest perfekcja w nauczonym przedmiocie. Okazuje się, że bywają nauczyciele, którzy mają spore braki w znajomości wykładanego przedmiotu. Znajomość bowiem regulaminu plus norm taktycznych plus wzorów dokumentów - to prawie nic. Wyrazem niedostatecznej wiedzy o przedmiocie są między innymi sytuacje, w których na pytania typu: "co od czego jak zależy", nauczyciele mają ogromne kłopoty z odpowiedzią.

Tyle o zadaniach najogólniejszych. Teraz zapowiedziane hasła dotyczące techniki nauczania w sferze zewnętrznej i wewnętrznej.

a/ Sprawy zewnętrzne

Przed zajęciami:

- Rozpocząć przygotowanie zajęć od selekcji materiału /co przekazać, czego kazać się nauczyć, przygotować itp./;
- Pobudzić słuchaczy do własnych studiów wychodząc poza temat zajęć /motywacyjne działania podczas instruktażu do zajęć/;
- Przygotować notatki do zajęć /konspekty, cytaty, materiały dydaktyczne/ tak, by nie absorbowwały uwagi słuchaczy w czasie zajęć /szukanie kartek, przewracanie w teczce itp./;
- Zadbąć o "prolog", tj. czas tuż przed zajęciami, kiedy nauczyciel wieszka schematy, przygotowuje rzutnik, tablicę, mapę itp. lub stoi na korytarzu. Jest to moment psychologicznej oceny przez słuchaczy nauczycielskiego stopnia humoru. Prolog wpływa na atmosferę zajęć, oddala lub wzmacnia lęk, wzmacnia lub osłabia motywacje, pobudza lub usypia aktywność.

W czasie zajęć:

- Duże znaczenie ma wejście do sali. Po odebraniu meldunku zaleca się wchodzenie na podium /przed mównicę/ śmiało, sympatycznie, pewnie i godnie; następnie - odczekać i ważne są pierwsze słowa, powinny być wypowiedziane zdecydowanie i dość głośno. Zajęcia może "spalić" nauczyciel, który wchodząc nie wie gdzie i kiedy się zatrzymać, gubi po drodze papiery, mówi do siebie w ruchu bądź szuka okularów;
 - Postawa naturalna, tzn. bez elementów sztucznych, bez nadmiernych ruchów i sztywności. Mimika emocjonalna zgodna z nastrojem, unikać mimiki sztucznej /pompatycznych spojrzeń, wyszukanych grymasów i tzw. głupich min/;
 - Korzystać z konspektu pewnie, bez fałszywego wstydu, nie zaglądać ukradkiem. Nie popisywać się znajomością cytatów na pamięć. Cytaty się odczytuje, liczby przytacza, a niekiedy pisze na tablicy /nazwiska i nazwy oboje obowiązkowo pisze się na tablicy/, myśli przekazuje żywym słowem;
 - Mówienie: głośne, tzn. słyszalne w całej sali /przez wszystkich w terenie/, mówić wyraźnie, nie połykać końcówek, nie wyprzedzać myśli.
- Warunkiem podstawowym prowadzenia wszelkich zajęć jest mówienie żywym słowem. Wiele błędów obserwuje się w mówieniu. Czasem nauczyciele starają się, aby ich wypowiedź była bardziej "naukowa" i mówią tzw. językiem pisanim. Tymczasem różnica między językiem mówionym i pisanim nie polega na różnicy między dźwiękiem i zapisem. W języku pisanim dla oznaczenia emocji potrzebne są słowa - ale liczba słów odnoszących się do psychiki jest ograniczona, niewielka; natomiast skala intonacji jest

bogata i ciągła. Piszę o tym szerzej w skrypcie nt.: "Kultura żywego słowa w procesie kształcenia" Warszawa 1987 nr bibl. S/993. Trzeba pamiętać, że wyrecytowany z pamięci tekst nie jest wypowiedzią w języku mówionym. To, co dobre w języku pisany, nie musi być dobre w języku mówionym, i odwrotnie. Stenogram doskonałego wykładu, wystąpienia w dyskusji - oglądany w formie pisanej - może budzić podejrzenia co do rzeczywistej wartości;

- Nie należy odrywać oczu od słuchaczy, w znaczeniu nadmiernego patrzenia pod nogi, w sufit, w ścianę, w okno i w notatki. Żalony jest widok nauczyciela z głową w notatkach zwłaszcza podczas wykładu. Nauczyciel musi uchwycić reakcję słuchaczy i dostosować do niej sposób mówienia, jak i środki oddziaływania, by całkowicie zawiadnąć ich uwagę, narzucić im swój nastrój i stosunek uczuciowy do tematu;

- Nie należy spacerować po sali, szczególnie niedopuszczalne są spacerery po linii równoległej do frontu audytorium;

- Nie należy bawić się zegarkiem, kluczami, długopisem, guzikiem, wskaźnikiem /nie opierać się na wskaźniku/, okularami, kredą i trzymać rąk w kieszeniach;

- W przekazie treści uwzględnić możliwość przyjęcia informacji przez zmysły. Dlatego też obok wyraźnego słyszalnego głosu trzeba zadbać o poprawny i łatwy odbiór wzrokiem. Wszelkie napisy i rysunki są czytelne jeśli ich wielkość nie jest mniejsza niż 0,5% głębokości sali. U nas oznacza to: dla sal wykładowych 218, 318, 418 bloku 101, 302 bloku 25 i 30 bloku 14 - wysokość liter 8-10 cm, dla pozostałych sal 6-8 cm. Napisy na przeźroczach, schematach i tablicy poniżej tej normy są z punktu widzenia potrzeb dydaktyki bezużyteczne.

b/ Sprawy wewnętrzne

Przed zajęciami:

- Trzeba starannie zaplanować, co się chce osiągnąć. Dlatego założone cele najlepiej przekształcić na zadania dydaktyczne;

- Uwzględnić stosunek treści zajęć do celów przedmiotu i programu kształcenia /dokonać selekcji materiału i przerabiać według ważności/;

- Przemyśleć tok rozważań, w ważniejszych fragmentach przeprowadzić próbę /przed wykładem - próbę całości/;

- Zaplanować "prowokacyjne" pytania ilustrujące problemy i sytuacje dla pobudzenia zainteresowania /zwłaszcza w zajęciach seminaryjnych i grupowych/;

- Unikać nadmiernego odtwarzania gotowych treści i źródeł, którymi dysponują słuchacze. Np. wykłady, których treść w całości pokrywa się z treścią skryptu, podręcznika, czy regulaminu są niedopuszczalne.

W ozasie zajęć:

- Unikać dawania słuchaczowi wyników rozumowania w sposób, który eliminuje u niego proces myślenia;

- Nie należy spieszyć się nadmiernie z pomocą dla słuchacza, który zmaga się z jakimś problemem. Proces błąkania się jest trzonem twórczego myślenia. W związku z tym nie powinno się wyrażać własnej oceny bezpośrednio po wypowiedzi słuchacza na pytania złożone i pytania - zadania. Jest to ważny moment aktywizujący pozostałych słuchaczy, dlatego korzystniej żądać od pozostałych innego rozwiązania, odpowiedzi, czy też uwag. Nie dotyczy to rzecz jasna odpowiedzi na pytania dopełnienia i rozstrzygnięcia. Bywają zajęcia, w których wokół odpowiedzi na pytania dopełnienia inicjuje się dyskusję bezprzedmiotową, bo przecież skoro istnieje wyłącznie jedna odpowiedź prawdziwa spośród wielu możliwych, to taka dyskusja sprowadza się do "strzelania" na zasadzie "no, kto wie?";

- Ważny jest wewnętrzny stosunek nauczyciela do treści przedmiotu nauczania. Są trzy postawy:

1 - relacja w sposób obiektywny bez uczuciowego angażowania się /najmniej korzystna/. Słuchacze zaliczają takich nauczycieli do nieprzystępnych /nieliczni u nas/;

2 - wypowiedzi traktowane jako własne w pełni zaangażowania /najkorzystniejsza postawa/. Są to nauczyciele entuzjaści, lubiani przez słuchaczy. Wokół nich ciągle pełno słuchaczy. Jest takich nauczycieli wielu u nas;

3 - postawa pośrednia /najczęściej obserwowana/. Nauczyciele tej grupy "zapalają się" do treści znanych, pozostałych sprytnie unikają. Np. podczas zajęć w terenie do zagadnień na ogół znanych podchodzą z zaangażowaniem: orientacja topograficzna i taktyczna, rekonesans, stawianie zadań; natomiast współdziałanie i zadania zabezpieczenia walki traktują już pobieżnie z powodu "braku czasu";

- Niejasne pytania nie mogą peszyć nauczyciela. Nauczyciel powinien wiedzieć, że istnieje dla niego także "nie wiem";

- Zdawać sobie sprawę z faktu, że nastrój i stosunek nauczyciela rysuje się na twarzy i jest natychmiast zauważalny przez słuchaczy;

- Mimika i wyrazy twarzy słuchaczy są sygnałem dla nauczyciela do tego, by: przestać zanudzać, mówić do rzeczy, rozwijać myśli, wzmóc siłę głosu, mówić ciszej, wolniej itp. Tego się nie da zaplanować przed zajęciami;

- Tremę jako zjawisko normalne i ludzkie osłabia dobre przygotowanie, pewność siebie, wiara w życiowość słuchaczy.

Ponadto, jeśli trzeba skarcić słuchacza, nauczyciel czyni to bezwzględnie i konsekwentnie, ale nigdy z pozycji silniejszego, lecz zawsze z pozycji rozsądniejszego. Twórcza działalność nauczyciela wymaga, by bezpośrednio po każdym zajęciu dokonywał analizy i oceny zajęć oraz sporządzał niezbędne notatki stanowiące niezwykle bogaty materiał warsztatowy i pedagogiczny.

Druk ASG WP WKP/N-XXIV-206 zam. nr 1419 z dnia 8.9.89 r.

