

Elżbieta ADAMCZUK

### Uczyć się na sytuacjach wyobrażonych, czyli uczyć się rozumnie

To Learn by Studying the Conceived – That Is, to Learn Intelligently

#### GENEZA INNOWACJI

Wyłaniająca się z chaosu przemian cywilizacyjnych przyszłość stawia każdemu zadanie bycia samodzielnym, inicjatywnym, komunikatywnym, wrażliwym emocjonalnie, ale jednocześnie kompetentnym w zakresie wykonywanych zadań. Tymczasem takich właśnie zachowań nasza szkoła nie kształtuje. Pojawia się zatem pytanie o to, czy możliwe są zmiany w systemie jej pracy wychowawczej. Teoretycznie tak. Praktycznie, w ubożejącej z dnia na dzień oświacie, wydaje się to trudne. Obecne diagnozy stanu polskiej edukacji nie roszą szans na jej szybkie reformowanie. O rosnącej dehumanizacji szkoły ma świadczyć stosowanie ukrytej przemocy wobec uczniów, tłumienie spontaniczności, ważnej dla rozwoju wiary w siebie, marnotrawstwo czasu na lekcji, a także niezachwiane przekonanie nauczycieli o dysponowaniu wiedzą obiektywną i pewną, którą powinni sprawnie przekazać uczniowi (T. Frąckowiak 1990, M. Dudzikowa 1990, J. Gill 1987, K. Kruszewski 1987, Z. Kwieciński 1992, I. Obuchowska 1989, E. Rodziewicz 1992). Jednocześnie pojawiają się informacje o przejawach oporu młodzieży wobec nauczycieli, autodestrukcji nawet małych dzieci, także o jawnym i ukrytym odchodzeniu dzieci ze szkoły podstawowej i wreszcie zaniku etosu pracy nauczyciela (H. Kwiatkowska 1991, Z. Kwieciński 1992, E. Putkiewicz 1990, A. Szymanowska 1991, J. Sierosławski 1991, I. Wojnar 1991, S. Wawryniuk 1990). Nic zatem dziwnego, że w ocenach owego stanu znajduje się zapowiedź nowych rewindykacji umów społecznych lub wyważone konkluzje sugerujące potrzebę przygotowania młodzieży do przemian w jej przyszłej egzystencji (T. Frąckowiak 1990; M. Kulczycki 1986, K. Szafraniec 1990, J. Szymański 1992, J. Tischner 1992).

W ponury obraz pozornie reformowanej szkoły znakomicie wpisuje się

„syndrom wypalenia zawodowego” nauczycieli. „Depersonalizacja, obniżenie motywacji do działania, brak poczucia kompetencji zawodowych, wyczerpanie emocjonalne, obniżenie aktywności” – to tylko niektóre wskaźniki owego syndromu (Z. Kwieciński 1992, s. 42). A jednak w jednostkowych siłach nauczycieli upatruje się pozytywnych rozwiązań. Kryzys instytucji oświatowych wydaje się tak głęboki, że oczekiwanie zmian w ich strukturze i funkcjonowaniu nie jest realne.

Swoistym panaceum – zdaniem wielu pedagogów – na ten stan jest innowacja, i to ta oddolna. Odradzaniu szkoły sprzyja rozluźnienie jednowymiarowego paradygmatu wychowawczego, eksplozja alternatywnej literatury pedagogicznej na rynku księgarskim i wreszcie naturalna potrzeba indywidualnego sukcesu zawodowego. I rzeczywiście, ruch pedagogiczny wyraźnie się ożywia. Coraz więcej obserwuje się, również na terenie Lubelszczyzny, prób zmierzających do ułatwiania sobie działalności wychowawczej, podnoszenia efektów pracy uczniów, sprawdzania cudzych i własnych pomysłów dydaktycznych w praktyce. Nie zawsze jednak pogoń za różnorodnością pomysłów znajduje intelektualne podstawy. Każda innowacja, pedagogiczna w szczególności, wymaga dojrzałych teorii, które są merytorycznym i etycznym gwarantem spójności celów, treści i metod działania. Wszelka dowolność może być źródłem błędów. Przestrzega przed nimi R. Merton:

W warunkach rodzącej się demokracji, a tym bardziej tych społeczeństw, w których przez długi czas zasady demokratycznego życia były eliminowane i równocześnie wyobrażenia o demokracji zastępowane monopolistyczno-represyjną ideologią oraz biurokratycznymi przepisami, wprowadzanie autentycznie demokratycznych swobód jest pojmowane przez znaczny odłam ludzi jako swoboda całkowita, w których większość zobowiązań może być zawieszona [...]. W świadomości jednostek powstaje przekonanie o konieczności własnej aktywności, zaradności i postawienia wszystkiego na własną kartę, gdyż inni mogą być sprawniejsi i mogą zająć te pozycje, które jeszcze istnieją, ale ostatecznie są ograniczone [...]. W miejsce trwałych i złożonych norm zachowań wymagających refleksji i wyboru wchodzi zasada: wszystkie chwytły są dozwolone (B. Urban 1992, s. 73-75).

Tymi prostymi chwytami w nauczycielskich zabiegach innowacyjnych bywają zmiany w metodach nauczania. Instrumentalny charakter tych działań, znany z poprzednich reform oświatowych, doczekał się miana „mitu pedagogicznej modernizacji” – nie prowadzi bowiem do istotnych przemian w edukacji (Z. Kwieciński 1992, s. 81).

Uruchomienie autentycznych mechanizmów innowacyjnych w wychowaniu wymaga szerokiej informacji o możliwościach wyboru określonej filozofii edukacyjnej. Nauczyciele zagubieni w wielości propozycji teoretycznych, często sprzecznych ze sobą, a jednocześnie zachęcających warunkami „wielostronnego oglądu rzeczywistości pedagogicznej oraz interpretacji zjawisk wychowawczych z różnych punktów widzenia” (H. Kwiatkowska 1991, s. 122), odzęgnują się od nich i samodzielnie mnożą rozwiązania metodyczne.

Próba podjęta przeze mnie przyjęła odmienny kierunek, a mianowicie weryfikacji przydatności modelu funkcjonalnego kształcenia pedagogów (H. Kwiatkowska 1988). Czynności wdrożeniowe objęły tylko sferę metod symulacyjnych. Terenem działań były zajęcia z zakresu metodologii badań pedagogicznych i diagnostyki uczestnictwa w kulturze. Problematyka innowacji stała się także przedmiotem zainteresowań studentów pedagogiki kulturalno-oświatowej i nauczania początkowego UMCS w Lublinie w latach 1991-1992.

#### PRZESŁANKI TEORETYCZNE

Współczesne przemiany cywilizacyjne wyznaczają inne niż dotychczas kryteria wartościowania efektów edukacyjnych. Rzeczywistą skuteczność kształcenia sprowadza się dziś do umiejętności antropotwórczego „używania” wiedzy teoretycznej, wyczulenia na wartości, a więc regulowanie zachowań stosownie do zmian sytuacji. Oznacza to, że podstaw dobrego radzenia sobie w życiu można upatrywać w nauce pod warunkiem, że proces jej poznawania przyjmie funkcjonalny charakter (K. Lech 1967, W. Zaczyński 1982, H. Kwiatkowska 1988, Z. Kwieciński 1992). Takie założenie prowadzi do diametralnych zmian w systemie kształcenia przyszłych pokoleń, w pierwszej kolejności w edukacji nauczycieli.

W akademickim kształceniu nauczycieli poznawanie rzeczywistości nadal ma wymiar informacji o wynikach badań naukowych. Przyszli pedagodzy mają ograniczone szanse na samodzielne zdobywanie metod naukowego dochodzenia do owych wyników. Formułowanie hipotez i praw, odczuwanie trudu autentycznych prac badawczych, reżim pracy twórczej, a także refleksja wartościująca poznawaną rzeczywistość rzadko znajduje miejsce w toku studiowania. Kolejne pokolenia podawaną wiedzę przyjmują jako obiektywną i niepodważalną (Z. Kwieciński 1992, H. Kwiatkowska 1991). Tymczasem właśnie przedmiot badań pedagogicznych jest wyraźnym przykładem niepowtarzalności rozpoznawanych zjawisk. Przyjmowanie więc praw pedagogicznych za wzór praw uniwersalnych jest przeciwne faktom związanym z wychowaniem. Konsekwencją tej obserwacji w kształceniu nauczycieli powinna być troska o to, aby w trakcie studiów nabywali oni elastyczności w posługiwaniu się wzorcami teoretycznymi, to znaczy potrafili uciekać się do sposobów myślenia: „a) heurystycznych (w celu poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań); b) strategicznych (do racjonalnych docelowych wyborów i decyzji) oraz c) kreatywnych i inwencyjnych (do realizacji oryginalnych i śmiałych innowacji)” (H. Kwiatkowska 1988, s. 109).

W przytoczonej tezie nauczyciel dokonuje samodzielnie stosownych wyborów. Rzecz jasna, warunkiem niezbędnym muszą być tutaj wysokie kompetencje zawodowe pozwalające na taką elastyczność. Sprawność zachowań podmiotowych może on uzyskać w działaniu. Konkretnie działanie umożliwia włączanie się

podmiotu, za każdym razem w innej formie, w rzeczywiste problemy. Kształceni nauczyciele – ze względu na złożoną strukturę przyszłych zadań wychowawczych – muszą uczestniczyć w skomplikowanym nurcie życia środowiskowego. Właśnie to jest źródłem wiedzy generatywnej, spójnej w strukturze czynności poznawczych, emocjonalnych i praktycznych.

W funkcjonalnym modelu kształcenia nauczycieli niezwykle ważne jest przekładanie twierdzeń optymalizacyjnych – istotnych we wszelkich naukach praktycznych – na czynności zawodowe nauczycieli. Działania takie wymagają pewnych operacji metodycznych. Chodzi w nich o to, aby świadomie wybierać „taką strukturę metod, która umożliwi nie tylko poznanie teorii, jako struktury praw ogólnych, lecz także uczyni możliwym przełożenie twierdzeń ogólnych na taką postać, w jakiej stanowiąc będą operacyjne narzędzia działania społecznego” (H. Kwiatkowska 1988, s. 113-114). Metody nauczania zyskują w prezentowanej tu koncepcji rangę przekładni między teorią a praktyką nauczycielską. I choć mówi się w niej o potrzebie różnorodności metod, to zdecydowane preferencje otrzymują metody symulacyjne.

#### SYTUACJE WYOBRAŻONE BAZĄ METOD SYMULACYJNYCH

Uruchomienie w procesie kształcenia określonych operacji psychicznych studentów zależy bez wątpienia od metod zastosowanych przez nauczycieli. Ci, którzy wybierają metody symulacyjne, zamierzają kierować aktywnością poznawczą studentów w taki sposób, aby rozwiązywali oni konkretne zadania. Skoro więc działalność zadaniową przyjmują jako podstawową kategorię kształcenia, to pozostaje im troska współtworzenia sytuacji, w których przyszli nauczyciele będą mogli i chcieli uczestniczyć w ich rozwiązywaniu. Sytuacje owe mogą dotyczyć rzeczywistości obiektywnie istniejącej, modeli tej rzeczywistości, ale też modeli rzeczywistości zamierzonej (H. Kwiatkowska 1988, s. 153). Te ostatnie czynią przedmiotem niniejszych rozważań.

Bazą poznawczą metod symulacyjnych są sytuacje wyobrażone, czyli takie, które aktualnie nie istnieją, ale zawsze mogą się zdarzyć. Dotyczą więc faktów czasu przyszłego. Modelowanie ich na zajęciach dydaktycznych wymaga aktywnego udziału studentów. Wyobrażane w takich warunkach zadanie powinno wynikać z doświadczeń przyszłych nauczycieli, ale jego rozwiązanie musi uwzględniać strukturalny porządek czynności poznawczych i praktycznych, to jest: diagnozę sytuacji (wiedzę orientacyjną), wybór sposobów działania (wiedzę decyzyjną) i praktyczne umiejętności radzenia sobie z problemem (wiedzę instrumentalną); (T. Tomaszewski 1963, A. Podgórecki 1974, E. Mazurkiewicz 1975).

Rozwiązywanie zadania w sytuacji wyobrażonej to nie zabawa – jak się wydaje – w naśladowanie rzeczywistości, dowolne improwizowanie zdarzeń. Gra

symulacyjna jest techniką eksperymentalną, u której podstaw leżą hipotetyczne założenia sprawcze, czynności jego sprawdzania, trud uzupełniania wcześniej nie dostrzeżonych braków, kolejne uogólnienia, ciągła ich weryfikacja itd.

Modele symulacyjne mają charakter dynamiczny, mogą więc ulegać za każdym razem zmianom zależnie od woli osób je tworzących, a ich przewidzenie niemożliwe jest do końca, podobnie jak w rzeczywistości. Jednak koszty błędnego działania na modelach rzeczywistości zamierzonej są znacznie mniejsze. Dla potrzeb edukacyjnych wartość to nieoceniona. W laboratoryjnych niemal warunkach można manipulować każdą czynnością oddzielnie, porównywać ją z innymi, eliminować niewłaściwe ruchy, poszukiwać skutecznych, a nade wszystko oswajać się z zaskakującymi zmianami, rozumieć je, odnajdywać wśród nich siebie i innych – przygotowywać się do przemian.

Wartość uczenia się na sytuacjach wyobrażonych potwierdziły badania nad procesami ludzkiego poznania i kształcenia osobowości. Twierdzi się na ich podstawie, że efektem takiej edukacji jest osobowość twórcza, innowacyjna (W. Łukaszewski 1983, E. Putkiewicz 1977, B. Barton 1974, M. Dudzikowa 1991).

#### ELEMENTY INNOWACJI METODYCZNEJ

Od lat obserwuję małą skuteczność kształcenia metodologicznego przyszłych pedagogów. Mimo dużej wiedzy nie radzą sobie ze złożonymi czynnościami koncepcyjnymi w trakcie budowania własnych warsztatów badawczych (np.: w trakcie obmyślenia założeń diagnoz cząstkowych, planowania prac magisterskich). Wyraźnie brakuje im refleksji teoretycznej.

Preferując na zajęciach z metodologii badań pedagogicznych działalność zadaniową zakładałam, że przyczynię się do rozwijania autonomicznie działających jednostek, które rozumnie potrafią posłużyć się zdobytą wiedzą. Zatem w trakcie ćwiczeń i w pracach domowych, gdy było to tylko możliwe, studenci podejmowali trud formułowania konkretnych zadań i ich rozwiązywania. Okazało się jednak, że na zajęciach z metodologii niełatwo było je odnosić do sytuacji rzeczywistych. Barięram była teoretyczna natura przedmiotu i skąpe doświadczenia badawcze młodzieży. Wkrótce ujawniła się kolejna trudność – nieumiejętność korzystania przez studentów z proponowanego im sposobu uczenia się. Nabyty przez lata nauki schematyzm myślenia, głównie odtworczego, powodował szereg błędów w zetknięciu z rzeczywistością (w kontaktach z osobami obcymi), których ze względów prestiżowych chciano unikać. O wiele większą swobodę działania uzyskiwano w sytuacjach tworzonych we własnej grupie ćwiczeniowej. Symulowane zdarzenia przyjmowały postać gier symulacyjnych (np. w rozwiązaniu zatytułowanym przez studentów *Kapitał badacza*), dram (np. w propozycji młodzieży nazwanej *Operacja*).

Zorientowanie studentów na działalność zadaniową – rozumianą jako

aktywne rozwiązywanie problemów, organizowaną świadomie, celowo i niewymuszenie – wzbogacało kontakty społeczne i świadomość młodzieży. Poprzez stanie jednak na tworzeniu tak wąsko rozumianych warunków rozwoju, sprowadzanie ich do instrumentalnego przekształcania rzeczywistości nie wytrzymałoby próby życia. Wszelkie bowiem działanie ludzkie, obok norm prakseologicznych, osadzone jest w kręgu wartości. Ich regulacyjne znaczenie nie może być pominięte w edukacji nauczycielskiej. Przyjęłam więc – dla potrzeb prowadzonych przez siebie zajęć – że w rozumieniu i tworzeniu przez studentów zasad etyki pracy badawczej przydatny może być humor. Jego zalety jako metody kształcenia sięgają dalej. W przekazie i wymianie myśli traktowany jako swoisty środek komunikacyjny wymaga przemyślanych czynności nadawania z jednej strony i odczytywania z drugiej wzajemnych intencji. Informowanie przez humor polega na trafnym rozszyfrowywaniu subtelności przekazów (por. Cz. Matuszewicz 1976, S. Morawski 1977, I. Passi 1980).

W praktyce akademickiej środki komizmu wykorzystywane przez studentów animowały ich do działania, ożywiały pomysłowość w poszukiwaniu trafnych rozwiązań, rozbudzały sferę emocjonalną, a nade wszystko ułatwiały wartościowanie poznawanych problemów metodologicznych i pedagogicznych (E. Adamczuk 1992).

Zamieszczone tu przykłady rozwiązywanych przez studentów zadań ćwiczeniowych zawierają wartości poznawcze i aksjologiczne. Można je dostrzec w:

A. Przełamywaniu blokady językowej. Terminy metodologiczne poznawane przez młodzież przekładane były przez nią na swoisty kod językowy, ułatwiający rozumienie nowych pojęć. Wykorzystywano wówczas takie środki komizmu, jak: deformacja (np. wskaźnik inferencyjny uzyskał nazwę „inferencjunikarza”), powtórzenia (w grze symulacyjnej ponawiano kroki badawcze).

B. Rozpracowywaniu teoretycznych modeli poznawczych. Model etapów badawczych studenci przenosili na płaszczyzny odległe od przypisywanych im w metodologii badań pedagogicznych (np. na płaszczyznę fabuły literackiej, gry hazardowej). Tu operowano zaskakującymi zbliżeniami i porównaniami zjawisk różnych gatunkowo lub nawet wykluczających się. Wprowadzono pozorne odstępstwa od norm logicznych, wywołując pogodne przeżycia emocjonalne i przywołując zasady etyki zawodowej.

C. Odkrywaniu złożoności struktury zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych. Określone czynności badawcze przedstawiano w komicznych sytuacjach, obnażając wady i niejasności prac empirycznych, a także niedostatki literatury metodologicznej. W opracowaniach własnych studenci posługiwali się takimi środkami komizmu, jak: komplikowanie ponad miarę prostych zdań, niewłaściwy dobór środków informacyjnych w osiągnięciu zamierzonych celów, wprowadzanie niedorzecznych wypowiedzi, z których należało wybrać trafne myśli, stosowanie logicznej inwersji (projektując np. losy bohatera scenariusza „Opętanie”);

D. Konstruowaniu zadań międzyprzedmiotowych. Treści z różnych przedmiotów (np.: z metodologii badań pedagogicznych, diagnostyki uczestnictwa w kulturze, techniki teatralne, plenery artystyczne) w zaskakujący sposób łączono, aby rozwiązać zadanie. Często okazywało się, że jego rozstrzygnięcie nie mieściło się w strukturze jednego przedmiotu akademickiego. Należało więc zmieniać organizację pracy studentów, a nawet rezygnować ze sztywnych reguł nauczania wąskopredmiotowego.

E. Ujawnianiu moralnych aspektów pracy naukowej. Studenci piętnowali wówczas niedoskonałości etyczne osób gromadzących materiał badawczy, takie jak: stosowanie pozornej anonimowości, wywoływanie stanów stresowych u badanych, nieużyteczność materiału diagnostycznego dla dobra respondentów. Środki komizmu, szczególnie ulubione przez studentów, miały źródło w pracy B. Dziemidoka *O komizmie* (1967).

#### PRZYKŁADY ROZWIĄZYWANYCH ZADAŃ METODOLOGICZNYCH

W tej części niniejszego opracowania prezentuję wybrane przykłady zadań metodologicznych, rozwiązywanych w sytuacjach symulowanych przez studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Mają one postać komunikatów werbalnych. Są więc uboższe o walory emocjonalne i estetyczne. Uchwycono je jednak kamerą video.

Rejestrowanie wyników wprowadzanej innowacji metodycznej wydaje się jeszcze przedwczesne. Nie sądzę, aby jej efekty udało się dostrzec od razu. Wypada też zauważyć, że o trwałych osiągnięciach „innego” nauczania (uczenia się) decydują kompleksowe działania wielu nauczycieli, a nie krótkotrwałe i jednostkowe próby. Nie mam jednak wątpliwości, że prezentowane tu przedsięwzięcie spełniło funkcję inspirującą poszukiwania nowych, szybszych i skuteczniejszych sposobów uczenia się.

#### PRZYKŁAD PIERWSZY

Temat ćwiczeń: Wskaźniki w badaniach pedagogicznych – definicje i typologizacje.

Treść zadania: Jesteś badaczem zafascynowanym wyszukiwaniem wskaźników określonych zjawisk wychowawczych. Przedstaw na ich przykładzie istotę poznanych rodzajów wskaźników. W prezentacji wykorzystaj znane ci środki komizmu.

Uwagi metodyczne: Rozwiązanie zadania poprzedziła samodzielna lektura dowolnie wybranych tekstów metodologicznych. Pracowano w grupach 2-3-osobowych w czasie nie dłuższym niż 20 minut. Obmyślane rozstrzygnięcia

prezentowano przed grupą ćwiczeniową, traktując własne teksty jako formę samooceny poziomu zrozumienia nowego zagadnienia z metodologii badań pedagogicznych.

Twórcy pomysłu: Studenci II roku nauczania początkowego II stopnia (studia zaoczne) UMCS, roku akademickiego 1991-1992.

Rozwiązanie zadania (wybór):

*Spotkanie braci wskaźników*

Szedł raz wskaźnik połą dróżką, EMPIRYCZNY, z krzywą nóżką!  
 Krzywa noga, duża głowa, wszystko da się obserwować!  
 Przytupuje, pogwizduje – ktoś go w ramię poklepuje!  
 Patrzy w lewo, patrzy w prawo – gdzie ty jesteś dziwna zjawo?

Mnie nie widać, mnie nie słyhać, jestem INFERENCJUNIKARZ!  
 Mój ojczulek – Stefcio Nowak – dawno mnie już wylansował.  
 A Brzeziński i Łobocki kołysali całe nocki.  
 Mówili mi do kołyski, że mam braci bardzo bliskich.  
 Ale gdzieś się zapodzieli – szukam – lecz to teren śliski!

Nagle chmura nadlatuje, z niej ktoś trzeci wyskakuje!  
 Na poduszce z pary wodnej leciałem tu aż dwa tygodnie!  
 Siąpiąc deszczem i tnąc gradem na spotkanie z wami jadę!  
 Jam jest DEFINICJUSZ – WSKAŹNIK, brat wasz trzeci niepokazny.  
 Kiedy nie wiesz, co coś znaczy, definicją wytłumacz!

Podskoczyli, zaśpiewali, w metodologii zamieszkali!

PRZYKŁAD DRUGI

Temat pracy domowej: Wady pytań kwestionariuszowych.

Treść zadania: Występujesz w roli nauczyciela, który ocenia przeprowadzony przez badacza wywiad środowiskowy. Zaaranżuj taką sytuację, a ocenę pracy ankietera przedstaw w żartobliwej formie.

Uwagi metodyczne: Opracowaniu zadania towarzyszyło samodzielne studio-wanie literatury przedmiotu w domu, jego rozwiązanie zaś stawało się powodem działań zespołów (2-4 osób). Przygotowane projekty prezentowano na zajęciach w różnorodnych formach. Cytowany niżej tekst ukazano w postaci widowiska śpiewno-ruchowego. Studenci mieli okazję zaprezentować własne uzdolnienia artystyczne (improwizacje młodzieży zarejestrowano na taśmie video – jest ona w posiadaniu autorki artykułu), a nade wszystko postawy wobec praktyki badań empirycznych.

Twórcy pomysłu: Studenci III roku pedagogiki kulturalno-oświatowej (studia stacjonarne) Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, rok akademicki 1991/1992.

Rozwiązanie zadania (wybór):



*Ballada o badaczu*

(widowisko śpiewane na znaną melodię *Dziś prawdziwych Cyganów już nie ma*)

Dziś prawdziwych badaczy już nie ma,  
Odjechali z taborem gdzieś hen.  
Pieśń opowie o takim z Lublina  
Parał się uczestnictwem w kulturze...

Ref.: Kwestionariusz w rękę wziął,  
Zwiad badawczy rozpoczął,  
Wyrzął przez okno... rzucił pomidorem,  
I stąd się respondent wziął!

Siedli obaj naprzeciwko siebie.  
Przerażony respondent już zbladł.  
Badacz zaczął zadawać pytania.  
No a jakie? Posłuchaj ich sam.

Ref.: Ile masz hej koleś lat?  
W której klasie jest twój brat?  
Ile książek czytasz dziennie?  
I czy modlisz się codziennie?

Wnet respondent otworzył swe usta,  
Żeby wydać co najmniej swój szept.  
A tu pytań seryjka znów tłusta  
A na głowie aż jeży się włos!

Ref.: Hej zimplikuj teraz mi  
Determinizm swojej wsi  
I dualizm percepcyjny  
Używając mimiki!

Respondenta załazy już poty  
– Dosyc tego – wykrztusił przez ły.  
Pułk psychiatrów już czekał za płotem.  
Tak skończyły się biedaka dni.

Ref.: Dawne życie poszło w dal,  
Chociaż badacz dobrze chciał,  
Tylko respondenta, tylko respondenta  
Tylko respondenta, respondenta brak!

## PRZYKŁAD TRZECI

Temat reperytorium: Zastosowanie wiedzy metodologicznej w praktyce  
– przygotowanie do egzaminu końcowego.

Treść zadania: Powtarzając materiał programowy przed sprawdzianem,  
unikaj wkuwania na pamięć. Skorzystaj raczej z różnych sposobów jego

przetwarzania, np.: wybieraj zagadnienia aktualnie ważne (lub ciekawe) dla siebie; grupuj problemy wymagające odmiennych interpretacji (rozwiązań) niż przedstawione w obowiązujących podręcznikach; kształtuj własne oceny intrygujących cię kwestii badawczych; łącz wiadomości (umiejętności) z różnych przedmiotów, tworząc zadania międzyprzedmiotowe. Zaproponuj niekonwencjonalną formę ich rozwiązania podczas trwania egzaminu (wykorzystaj metody symulacyjne).

Uwagi metodyczne: Prezentowana forma sprawdzianu była jedną z wielu studenckich propozycji na egzaminie z metodologii badań pedagogicznych. Opracowując ją w grupach 3- 4-osobowych studenci korzystali z konsultacji specjalistów, wiedli wielogodzinne dyskusje samokształceniowe. Rozwiązywane zadanie wymagało doskonałego opanowania materiału, wyróżnienia struktury, przetransponowania jej na własnego pomysłu zabawę intelektualną, ustalenia jej reguł.

Twórcy pomysłu (gry planszowej): Studenci III roku pedagogiki kulturalno-oświatowej (studia stacjonarne) Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, rok akademicki 1992/1993.

## GRA SYMULACYJNA

### KAPITAŁ BADACZA

CEL GRY – Zaprojektowanie założeń badawczych wylosowanego tematu, to jest jak najszybsze rozwiązanie zadań etapowych oraz minimalna utrata żetonów.

Uczestnicy gry: 3 do 5 graczy (egzaminowanych osób), krupier (osoba egzaminująca).

Elementy gry:

– jedna plansza oznakowana kolorowymi polami (każde z nich odpowiada kolorem etapowi procesu badawczego),

– *pakiet indywidualnych kart koncepcyjnych (PIKK)* przeznaczony dla każdego gracza do zapisywania własnych założeń badawczych (kolor każdej kartki PIKK odpowiada barwą właściwemu polu planszowemu),

– *bank informacji metodologicznych (BIM)* trzymany w czasie gry przez krupiera. Zawiera karty informujące o właściwościach każdego etapu procesu badawczego (kolor każdej karty BIM odpowiada barwą właściwemu polu planszowemu),

– *lista tematów badawczych (LTB)* to zbiór tematów badawczych z zakresu pedagogiki opatrzonej kolejnym numerem,

– kolorowe pionki – identyfikatory (*PI*), po jednym dla każdego gracza,

– portfel żetonów dla każdego gracza – w kolorze *PI*.

### PRAWA I OBOWIĄZKI UCZESTNIKÓW GRY

**Krupier:**

– ustala wspólnie z graczami: a) tematy badawcze, ale sam oznacza je kolejnymi numerami, b) czas niezbędny graczom na pracę koncepcyjną (czas przebywania na jednym polu planszowym), c) kryteria oceny końcowej;

- zarządza wybór kolorów PI wśród graczy;
- organizuje losowanie tematów badawczych wśród graczy;
- kontroluje czas pracy na każdym polu, to jest ogłasza jej początek i koniec;
- rozdaje każdorazowo przed ogłoszeniem czasu pracy, na każdym etapie, odpowiednią kartkę PIKK wszystkim graczom;
- sprzedaje karty informacyjne BIM i pobiera od kupującego zapłatę – 1 żeton;
- kontroluje: a) poprawność wykonania pierwszego zadania bez zleceń graczy, b) poprawność wykonania pozostałych zadań tylko na zlecenie graczy;
- zarządza cofnięcie PI tego gracza, który błędnie rozwiązał zadanie;
- pobiera żeton od gracza zleającego sprawdzenie przeciwnika, jeżeli ten nie popełnił błędu w rozwiązaniem zadaniu etapowym;
- ocenia końcowy wynik gry według wspólnie opracowanych kryteriów;
- udostępnia (najlepszą koncepcję badawczą) kartki PIKK zwycięzcy do wglądu zainteresowanym;
- przyjmuje, po ogłoszeniu wyników gry, reklamacje i dyskutuje zgłoszone problemy.

#### Gracz:

- uczestniczy w: a) formułowaniu tematów badawczych, b) wyznaczaniu limitu czasu pracy na każdym etapie, c) ustalaniu kryteriów oceny końcowej;
- może kupować karty informacyjne BIM, płacąc za każdą z nich osobno 1 żeton;
- pilnuje ruchów własnego PI na planszy;
- może 2-krotnie losować temat badawczy, ale tylko w przypadku trudności z rozwiązaniem zadania pierwszego;
- musi zlecić krupierowi – przynajmniej raz w ciągu gry – sprawdzenie PIKK dowolnie wskazanego przeciwnika i to na wybranym przez siebie etapie;
- może według własnego uznania zagospodarowywać „czas dyspozycyjny” odpoczywając lub poprawiając wcześniej rozwiązane zadania etapowe;
- zapisuje na kartkach PIKK poczynione założenia badawcze;
- udostępnia krupierowi do sprawdzenia własne kartki PIKK;
- może reklamować – po ogłoszeniu przez krupiera końca gry – ocenę własnej pracy i korzystać z jego wyjaśnień.

#### PRZEBIEG GRY

- I. Czynności przygotowawcze (wspólnie realizowane przez uczestników gry):
  1. Ustalenie tematów badawczych.
  2. Określenie limitu czasu pracy na każdym etapie.
  3. Konstruowanie skali oceny końcowej.
- II. Czynności podstawowe:
  1. Gracze wybierają kolor własnego PI i stawiają go na pierwszym polu planszowym.
  2. Gracze losują tematy badawcze (po jednym dla każdego).
  3. Krupier rozdaje każdemu graczowi pierwszą kartę PIKK, głośno czyta tekst zadania etapowego i ogłasza początek pracy cichej.
  4. Gracze zapisują na kartce PIKK rozwiązania (założenia badawcze).
  5. Krupier ogłasza koniec pracy na pierwszym etapie i sprawdza rozwiązanie tego zadania u wszystkich graczy. Dobre rozstrzygnięcia dają awans na kolejne pole planszowe, zaś złe powodują utratę ruchu do przodu, ale jest jeszcze szansa na utrzymanie się w grze przez powtórne losowanie tematu.
  6. Krupier rozdaje graczom drugą kartkę PIKK, głośno czyta kolejne zadanie etapowe i ogłasza początek pracy cichej.

7. Krupier sprzedaje karty informacyjne *BIM* graczom zgłaszającym potrzebę uzupełnienia wiadomości.

8. Gracze zapisują na kartce *PIKK* rozwiązanie zadania (kolejne założenie badawcze).

9. Krupier ogłasza koniec pracy cichej i pyta: Kto zleca sprawdzenie *PIKK*, proszę wskazać przeciwnika!

Jeżeli nie było zleceń kontroli, gracze przesuwają swoje PI na kolejne pole planszowe, a krupier powtarza czynności, tj. rozdaje graczom kolejną kartkę *PIKK*, głośno czyta następne zadanie etapowe i ogłasza początek pracy cichej.

Jeżeli zlecono kontrolę, krupier zabiera od wskazanego gracza lub graczy zapisane kartki *PIKK*. Ogłasza dla osób wolnych od kontroli „czas dyspozycyjny”, a sam wykorzystuje go na kontrolę i ocenę przyjętych zleceń. Dobre rozwiązania dają sprawdzanemu awans na kolejne pole planszowe, ale zleceniodawca płaci krupierowi karny żeton. Osoby nie kontrolowane awansują automatycznie na kolejne pole planszowe. Złe rozwiązania powodują cofnięcie PI osoby sprawdzanej aż na ostatnie poprawnie zaliczone pole. Dalszą grę zaczyna ona od tegoż pola.

Uwaga! Czynności podstawowe powtarzają się (od punktu 6).

III. Czynności końcowe:

1. Krupier ogłasza koniec gry, notuje pozycje graczy, zbiera ich *PIKK*, dokonuje oceny każdego gracza.

2. Udostępnia pracę zwycięzcy do wglądu zainteresowanym.

3. Krupier przyjmuje reklamacje i dyskutuje zgłoszone problemy.

Odnosińki do gry

1. Patrz: W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 21-50.

2. Ustalając limit czasu pracy na każdym etapie, należy uwzględnić „czas dyspozycyjny”, którym dowolnie zarządza gracz, gdy krupier dokonuje sprawdzenia kartek *PIKK*, a także „czas podstawowy” na pracę koncepcyjną.

3. Kryteria oceny mogą być dowolnie ustalone, ale podstawowe z nich to: merytoryczna poprawność rozwiązań na każdym etapie, liczba żetonów straconych na zakup kart informacyjnych *BIM* i zapłaconych nietrafnych zleceń sprawdzania przeciwników.

4. Najwygodniej przyjąć jednakowy limit „czasu podstawowego” na rozwiązanie każdego zadania.

5. Z doświadczenia wynika, że wprowadzenie zbyt wielu kryteriów utrudnia proces oceniania, a tym samym wydłuża czas gry.

6. Najwygodniej przyjąć, że koniec gry następuje w momencie dojścia pierwszego gracza do mety.

Uwaga: Podane tu reguły gry są elastyczne, mogą więc być modyfikowane stosownie do warunków pracy własnej.

#### PRZYKŁAD CZWARTY

Temat pracy kontrolnej: Raport z badań (na przykładzie środowiskowej diagnozy oferty kulturalnej w X dzielnicy Lublina).

Treść zadania: Napisz raport z badań własnych. Uwzględnij w nim założenia badawcze i wyniki dokonanego rozpoznania. Opracowanie przedstaw w niekonwencjonalnej formie. Przy ocenie zgromadzonych danych wykorzystaj znane ci środki komizmu.

Uwagi metodyczne: Raport z samodzielnych badań przedstawiali studenci na zaliczenie końcowe przedmiotu diagnostyka uczestnictwa w kulturze. W przygotowywanej pracy mieli wykazać się umiejętnością samodzielnego opracowania

warsztatu badawczego oraz własną oceną studiowanej literatury metodologicznej, a także ocenić rozpoznane zjawisko społeczno-kulturalne. Ważne było, aby poszukując pomysłu na oryginalne rozwiązanie zadania uczyli się korzystając z konsultacji wielu specjalistów – tworzyć i rozwiązywać zadania międzyprzedmiotowe. Były one powodem zajęć na takich przedmiotach, jak: diagnostyka uczestnictwa w kulturze, techniki teatralne i filmowe, plener artystyczny. Najlepsze, zdaniem młodzieży, prace zagrano i sfilmowano kamerą wideo (filmy w posiadaniu autorki artykułu).

Twórcy pomysłu (wybór): Studenci IV roku pedagogiki kulturalno-oświatowej (studia stacjonarne) UMCS roku akademickiego 1990/1991.

Rozwiązanie zadania.

#### Diagnoza oferty kulturalnej w os. Piastowskim Lublina

czyli

scenariusz widowiska pod tytułem *Operacja*

Obsada: Ordynator – O, Siostra Przełożona – Si, Anestezjolog – A, Lekarz z Prawej – PP, Lekarz z Lewej – PL, Lekarz w Okularach – LO, Lekarz Samotnik – L, Studentka – S, Ksiądz – K, Prokurator – P, OFERTA KULTURALNA – OK

(Sala operacyjna. Na stole leży pacjentka. Wokół w białych kitlach uczestnicy zabiegu chirurgicznego. Na tablicy świetlnej ukazuje się napis:)

#### Tworzenie sytuacji problemowej

O. – Witam na pokazowej operacji chirurgicznej. Zabiegowi poddana jest pani Oferta Kulturalna. Dziś dokonamy wstępnej diagnozy jej stanu.

PP. – Co to za pacjentka? Jej nazwisko kojarzę z reklamami zdarzeń kulturalnych i ogłoszeniami imprez artystycznych.

S. – Ja sądzę, że to pewien sposób zaproszenia do uczestnictwa w kulturze.

LO. – W moim odczuciu to propozycja usług kulturalnych. Czy mamy jeszcze takie?

O. – Z tym nie mały problem! Zostaniemy w sferze teorii! Zoperacjonalizujemy przedmiot naszej diagnozy.

PL. – Czy chodzi o wyróżnienie wskaźników?

O. – Tak. Studentka wyjaśni pojęcie wskaźnika!

S. – To zmienne mówiące o zajściu drobnych zjawisk potwierdzających istnienie badanego przedmiotu.

L. – Stefan Nowak powiada, że „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam określić i stwierdzić, że zaszło zjawisko Z”.

LO. – Z punktu widzenia metodologii stosowanej niezbędne jest wyróżnienie wskaźników empirycznych, to jest łatwo obserwowalnych gołym okiem. Gorsze w użyciu są wskaźniki inferencyjne – bezpośrednio nieobserwowalne. Wolę jednak korzystać ze wskaźników definicyjnych.

OK. – Słabo mi! Co za okropności! Czy mogę położyć się na stole operacyjnym?

O. – Siostrzo, zaczynamy. Proszę podać narkozę!

A. – Sprawdzam puls... zaczynam...

OK. – Ja jestem przedmiot badań... zmienna zależna... zmienna globalna... a gdzie moje wskaźniki... zasypiam...

Si – Narkoza działa... pacjentka bredzi... zaczynajmy!

(Do sali operacyjnej wchodzi Ksiądz)

- K. – Pochwalony! Przyszedłem z ostatnią posługą!  
 O. – Ksiądz się pomylił! Pacjentkę wyleczymy! Do prosektorium windą w dół!  
 K. – Szczęść Boże!  
 (Ksiądz wychodzi. Zmienia się napis na tablicy świetlnej)

### Operacjonalizacja przedmiotu badań

- O. – Zaczynam zabieg! Proszę haczyki, niteczki... skalpelek... przetoczkę. Otwieram jamę brzuszną! Co tu mamy...  
 Si – Chyba treści Oferty, jej dziedziny: teatr, film, plastyka...  
 O. – Ciemno tu! Więcej światła! O jest jeszcze sport! Nacinam dalej... taniec, fotografia...  
 LS. – Ordynatorze, to coś pulsuje!  
 O. – To odbiorca Oferty: dzieci, dorośli. Powinni być też jej nadawcy – ale to same szczątki!  
 L. – Doktorze, poznaję, to są zakłady pracy. O, trochę lepiej prezentują się placówki kultury.  
 Si – Doktorze, tu jest infekcja – reklamy! Wiszą w obskurnych miejscach, na rozwalonych płotach, na przystankach MPK. Gdzie się podziały gabloty, słupy ogłoszeniowe?  
 O. – Dosyć tego! Zszywam to wszystko! Grubą niteczką proszę. Może się uda stworzyć przyzwoitą formę oferty wizualnej i audio...  
 L. – Teraz już wiemy co wymaga naprawy w Ofercie.  
 A. – Budzić Ofertę? Puls ma w normie! Budzę, choć serce ma słabe.  
 (Anestezjolog potrząsa pacjentką. Zmienia się napis na tablicy świetlnej)

### Cele i problemy badawcze

- (Ordynator myje ręce i prowadzi konsultacje)  
 O. – Studentka powie co było celem operacji.  
 S. – Chodziło o wyróżnienie składników wnętrza Oferty.  
 O. – Zgoda! Jakie problemy dostrzeżono?  
 PL. – Proponuję ograniczyć je do pięciu głównych. Pytałbym o to: co jest treścią Oferty, kto jest jej nadawcą i odbiorcą, jaką przyjmuje postać na ulicach Lublina, gdzie jest umieszczana?  
 O. – Znakomicie Kolego! W przyszłości będzie czas na diagnozę genetyczną, fazy, znaczenia i perspektywiczną.  
 (Na tablicy świetlnej zmiana napisu)

### Wybór terenu badań

- (Rozmowa trwa dalej)  
 LO. – Dlaczego właśnie ta, a nie inna pacjentka znalazła się na naszym stole operacyjnym?  
 O. – Przypadek musiał być reprezentatywny. Powołałem konsylium. Ustalono metodę losową!  
 A. – Pacjentka już przytomna. Można z nią rozmawiać.  
 O. – Kto przeprowadzi wywiadzik?  
 S. – Co Pani może powiedzieć o swoim osiedlu?  
 A. – Pytanie jest zbyt ogólne. Pytać jaśniej!  
 L. – Czy osiedle jest duże?  
 OK. – Ma kilka ulic, ale są długie.  
 L. – Co tam zbudowano?  
 OK. – Centrum sportowe, przedszkole, sklepy. Chyba jest klub.  
 PL. – Ile lat Pani tam mieszka?  
 OK. – Od momentu powstania osiedla.  
 LO. – Dużo tam mieszkańców.

OK. – Z dziećmi około 2000.

S. – Jak Pani ocenia życie kulturalne swojego osiedla?

OK. – Słabo mi... pomocy... ratunku...

(Oferta pada na podłogę. Anestezjolog bada puls)

A. – Puls słabnie... nie wyczuwam go... sanitariusz!

(Wynoszą Ofertę. Wchodzi Ksiądz)

K. – Pochwalony. Potrzebna ostatnia posługa?

O. – Ksiądz się spóźnił! Proszę windą w dół!

(Ksiądz wychodzi. Zmienia się napis na tablicy świetlnej)

### Metoda, technika i narzędzie badawcze

(Trwa spokojna rozmowa między uczestnikami operacji)

O. – Co się przed chwilą stało? Studentka popełniła błąd. Z metodologicznego punktu widzenia to grzech etyczny! Jak można wymagać złych ocen własnego domu?

LO. – Czy przewiduje Pan dalsze leczenie Oferty?

O. – Po tej zapaści – na pewno tak!

LO. – Jaką metodę Pan wybierze?

O. – Czy zgoda na monografię krytyczną? Czy jednak stać nas będzie na kosztowną technikę obserwacji złośliwej? Czy poradzimy sobie z budową scheduły?

S. – Jest taka. W czasach międzywojennych skonstruowała ją Helena Radlińska.

(Wchodzi Anestezjolog)

A. – Umarła! Nie żyje! Nie dość, że bytowała marnie, taka słabiutka, nikła i blada... to jeszcze musiała umrzeć śmiercią naturalną! Proszę popatrzeć na zdjęcie RTG!

O. – Nie będzie już potrzebne! Mieliśmy udaną operację. Pacjentka nie wytrzymała rzeczywistości!

(Na tablicy świetlnej zmiana napisu)

### Analiza danych empirycznych

(Prosektorium. Wokół martwej Oferty uczestnicy operacji i Prokurator)

P. – Podejrzewam, że popełniono morderstwo niezamierzone. Błąd w sztuce? Denatka Oferta Kulturalna mogła żyć. Z urzędu powołuję Lekarza Samotnika do przeprowadzenia sekcji zwłok.

O. – Nie zawińłem tej śmierci. Winni są w resortach kultury!

P. – Okaze się! Proszę o szczegółową sekcję.

L. – Siostrzo dłuto pokrętne, piłę gruboziarnistą, młot zamaszysty!

PL. – Idzie bardzo łatwo, nie stawia oporu!

L. – Latarkę proszę, lupę wypukłą. Ja tu nic nie widzę. Prokuratorze proszę popatrzeć przez wziernik!

P. – Przecież tu nic nie ma. Żadna dziedzina kultury nie jest dobrze reklamowana. Nadawca jest wyraźnie zrujnowany, odbiorca nie zainteresowany kulturą. Formy reklam monotonne, wyblakłe. Zapisać to w protokole.

L. – Tu brak płynów ustrojowych... zapisać to w protokole. Pacjentka zmarła na chorobę pustynną. Klasyczne zasuszenie.

P. – Ordynatorze cofam stan oskarżenia. Ta śmierć obciąża tych z wczoraj i tych z dziś!

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczuk E., *Humor nośnikiem problemów metodologicznych* [w:] *Edukacja alternatywna*, (red.) B. Śliwerski, Kraków 1992.
- Barton B., *Wprowadzenie do symulacji i gier*, Warszawa 1974.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.
- Dudzikowa M., *Wychowanie szkolne wobec wyzwań przyszłości. Teoretyczne podstawy badań i synteza wyników* [w:] *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 5*, (red.) Dudzikowa M., Poznań 1990.
- Dziekańska-Staśkiewicz I., Strzałkowska A., *Samobójstwa nieletnich i młodocianych. Rozmiary, uwarunkowania, profilaktyka. Raport tematyczny nr 18*, Warszawa 1989.
- Dziemidok B., *O komizmie*, Warszawa 1967.
- Frąckowiak T., *Przewidywania i propozycja socjopedagogiczna* [w:] *Podstawy innowacji i kierunki optymalizacji systemu edukacji narodowej. Raport nr 3*, (red.) Frąckowiak T., Poznań 1990.
- Gill J., *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987.
- Kruszewski K., *Zrozumieć szkołę*, Warszawa 1987.
- Kulczycki M., *Psychologia rozwijania twórczych możliwości człowieka* [w:] *Dom kultury jako środowisko twórcze*, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Lech K., *Nauczanie wychowujące*, Warszawa 1967.
- Łukaszewski W., *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974.
- Matusewicz Cz., *Humor, dowcip, wychowanie*, Warszawa 1976.
- Mazurkiewicz E., *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej* [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, (red.) I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987.
- Morawski S., *Paradoksy filozofii komizmu* [w:] *Śmiech. Eseje o komizmie*, J. Bergson, Kraków 1977.
- Obuchowska I., *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4.
- Passi I., *Powaga śmieszności*, Warszawa 1980.
- Pietrański Z., *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu* [w:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, (red.) I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1978.
- Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 1990.
- Rodziewicz E., *Wychowawca nieprofesjonalny i alternatywna edukacja szkolna* [w:] „Forum oświatowe” 1991, nr 4.
- Rozpędowski R., *Poczucie bezradności i jego konsekwencje rozwojowe* [w:] *Zagrożenie, możliwości i potrzeby wspomagania w rozwoju*, (red.) Z. Kwieciński, Toruń 1985.
- Tischner J., *Wychowanie dla wolności* [w:] *Wychowanie dla demokracji*, Kraków 1992.
- Tomaszewski T., *Człowiek w sytuacji* [w:] *Psychologia* (red.) T. Tomaszewski, Warszawa 1975.
- Szafranec K., *Człowiek wobec zmian społecznych*, Warszawa 1990.
- Szkudlarek T., *Rytuał a rozumienie: przyczynek do badań nad oporem w szkole* [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, (red.) H. Kwiatkowska, Warszawa 1991.
- Szymanowska A., *Samobójstwa* [w:] *Patologia społeczna*, (red.) T. Szymanowski, Warszawa 1991.
- Sierosławski J., Szymanowska A., Zieliński A., *Społeczne znaczenie narkomanii* [w:] *Patologia społeczna*, (red.) T. Szymanowski, Warszawa 1991.
- Urban B., *Nadużycia demokracji jako źródło zachowań dewiacyjnych*, [w:] *Wychowanie dla demokracji*, Kraków 1992.
- Zaczyński W., *Sposoby rozumienia „obecności” nauki w działaniu pedagogicznym*, „Ruch Pedagogiczny” 1981, nr 4.



## SUMMARY

Changes in the present civilisation determine the criteria of evaluating educational effects different from those which have been applied so far. The real efficiency of education is now reduced to the ability of anthropocreative “use” of theoretical knowledge, sensitivity to values meaning ability to regulate behaviour depending on the situation. This means that the basis of getting along in life can be sought in science – provided, however, that the process of studying it has a functional character. Such an assumption must lead to the radical changes in the system of educating future generations – and first of all in the teachers’ education.

In the academic teaching, studying reality is still confined to the information of the results of research. Future educators are limited in their freedom to find the methods of scientific achievement of these results. Formulating hypotheses and laws, experiencing the pains of conducting active research, regime of the creative work and reflection valuating the reality – these hardly find their place in the course of studying. It seems that a new proposal put forward by H. Kwiatkowska about the functional education of teachers is interesting and encouraging. The author of the present paper was induced by this suggestion to undertake an innovative attempt during the classes on methodology of pedagogical studies and diagnostics of participation in the culture. The author managed to arouse the interest of the students of pedagogy of culture and education and pedagogy of primary education at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. Implementation activities included only the share of simulation methods.

Initiating definite psychological operations of the students doubtlessly depends on the methods used by the teacher. Those who choose simulation methods intend to direct the students’ cognitive activity in such a way that the latter should follow the way once trodden by theory creators and reality researchers. This means solving definite tasks. Such activity is possible in the conditions of academic teaching only when one makes use of the models of the intended reality. Their basis is provided by imagined non-existent situations, but such that can happen in future. The tasks solved in these situations remind experimental technique.

Setting tasks was preferred during the classes, which was assumed to contribute to the development of authentic individuals who can make use of the newly-acquired methodological knowledge in a reasonable way in the new situations. Simulation methods were supposed to serve this aim and these simulation games, drama, situational events. Preparing teachers for their profession does not require only intellectual and instrumental skills in changing the reality. It is important to place them in a value system. Therefore, it was assumed that humour is useful in understanding and creating the principles of the work ethics. The means of comism which were used by the students in a creative way were helpful in solving tasks. They animated the activity, resourcefulness in looking for solutions, aroused the sphere of emotions, and above all, they made it easier to give proper value to the problems of methodological and pedagogical nature.

It is believed that the examples of methodological tasks solved by the students and included in the present paper testify to the advantages of the discussed methodological innovation. Naturally, only the final effects can be presented here. They are in the form of verbal messages (poems, simulation game, film scripts), so they are poorer as regard their emotional and esthetic valours. But they were observed by means of a video camera (the types being in the possession of the author of the paper).

