

ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W BYDGOSZCZY  
STUDIA PSYCHOLOGICZNE 1981 z. 2

ALICJA WUDZIŃSKA  
WSP Bydgoszcz

PRZYGOTOWANIE PEDAGOGÓW W ZAKRESIE PSYCHO-PEDAGOGICZNYCH UMIE-  
JĘTNOŚCI KONTAKTU

Psychologia humanistyczna szczególne znaczenie przypisuje samoświadomości jednostki, która występuje jako podmiot syntezy życia. Istotą życia jest zgodnie z ujęciem H. Kaji /def. za H. Northrop/ "wykorzystanie energii do ciągłego syntezyzowania samego siebie" <sup>1</sup>.

Świadomość na gruncie psychologii marksistowskiej jest ściśle związana z działaniem praktycznym przebiegającym w określonych warunkach społeczno - historycznych. Tak więc wszechstronny rozwój osobowości i związana z nim transformacja samoświadomości wymaga takiej działalności jednostki, która przebiegając we współdziałaniu z innymi ludźmi będzie pozwalała na zaspokojenie potrzeb. Od tych najbardziej elementarnych do złożonych, w przebiegu których jednostka będzie autonomnie kierować zachowaniem w realizacji własnych celów życiowych.

Jak stwierdza Z. Zaborowski w strukturze osobowości jednostki występuje wiele mechanizmów hamujących rozwój. Są one zdaniem autora następstwem pewnych niepożądanых zjawisk w zakresie stosunków społecznych. Są to takie zjawiska jak ograniczenie bądź brak wzajemnego zaufania, postawy obronne, tłumienie autentycznych uczuć i wzrost poziomu egocentryzmu <sup>2</sup>.

Potwierdzenie tych sugestii znajdujemy w badaniach H. Kaji, przeprowadzonych na dość dużej populacji 15 tys. osób, z których wynika, że największe zapotrzebowanie /problemowo/ na doradztwo dotyczy właśnie kontaktów z innymi ludźmi <sup>3</sup>.

Abstrahując już od uwarunkowań makrospołecznych stanowi to istotny problem z punktu widzenia możliwości właściwego kształtowania się samoświadomości jednostki. A przecież właśnie inni ludzie stanowiąc "zwielokrotnione zwierciadła" pozwalają określić

osobiste właściwości i ich wpływ na kształt określonych kontaktów społecznych. Trafność diagnozowania własnych walorów i adekwatnego do nich wyboru celów samorealizacji jest w tych warunkach znacznie ograniczona <sup>4</sup> /Mellibruda/.

W powyższym kontekście uzasadnione wydaje się nieco wnikliwsze spojrzenie na stosowany system oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ustalonych przez teorię wychowania.

Zadania jakie dla tych oddziaływań z niej wynikają dotyczą: kształcenia:

- 1/ aktywności poznawczej
- 2/ aktywności społecznej
- 3/ aktywności samowychowawczej
- 4/ indywidualnych perspektyw /Gurycka/ <sup>5</sup>.

Jest to obszar praktycznej realizacji działań pedagogicznych nastawionych na osiągnięcie internalizacji naczelnych wartości socjalizmu przez jednostkę.

O ile tak istotne znaczenie dla kształtowania i transformacji samoświadomości ma działanie praktyczne, to winno ono stanowić istotę oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, tzn. powinno być nastawione na taką organizację działań uczących się, która angażowałaby całą ich osobowość /tj. struktury poznawcze, emocjonalne i behavioralne. Działalność ta powinna być realizowana tak, aby jej przebieg kształcił cztery wyżej wymienione rodzaje aktywności. W istniejącym modelu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych angażowane są głównie struktury poznawcze, z pominięciem bądź też marginalnym jedynie angażowaniem struktur emocjonalnych i behavioralnych.

Tradycyjny model zajęć werbalnych prowadzonych ex cathedra z głęboko kiedyś zakorzenionym stereotypem "światłości mistrza" przestał funkcjonować w sensie treści, niemniej forma takiego przebiegu zajęć nadto często jest aktualna. Gilbert Leroy w książce *La dialogue education* pisze krytycznie o relacji sokratesowej, przez wieki považanej jako model dialogu pedagogicznego, w którym mistrz przez ciąg odpowiednio uwarunkowanych pytań sprawia, że uczniowie tworzą prawdę samego mistrza. Autor traktuje taką relację jako *p s e u d o d i a l o g* <sup>6</sup>. A jak stwierdza F. Saferis "uczyciel to nie znaczy mówić w powietrze. to znaczy mówić do kogoś

lub za kogoś", co zakłada wzajemność perspektyw i widzenia siebie wzajemnie. W praktyce szkolnej w zakresie komunikacji najczęściej spotykamy komunikację jednostronną nie liczącą się z potrzebami odbiorcy<sup>7</sup>.

Zdaniem Rogersa nie można mówić o prawdziwym rozwoju, gdy nie liczymy się z potrzebami drugiego człowieka. Stwierdza on też m.in. że "wiedza bez uczuć nie jest wiedzą". W takiej jednostronnej komunikacji ze strony uczącego się, polegającej głównie na próbach trafiania w myśli nauczyciela, a nie na niezależnej aktywności poznawczej "w temacie", uczący się nie funkcjonuje jako partner i współtwórca określonych doświadczeń ale jako bierny przedmiot oddziaływań. Prowadzi to w dalszej konsekwencji do zaniku twórczej spontaniczności, którą D. Wildlöcher określa jako zdolność do właściwego reagowania na nową sytuację i nowego reagowania na starą sytuację<sup>9</sup>. Takie sterowanie zewnętrzne musi tworzyć postawy permissywne. Przy różnorodnych źródłach, często sprzecznych informacjach sięć poznawcza nie jest systemem w pełni zintegrowanym, istnieją w niej obszary niepowiązane ze sobą, funkcjonujące w sposób niespójny, prowadzący do konfliktów wewnętrznych, napięcia, agresji.

I. Obuchowska twierdzi, iż niski poziom dojrzałości psychicznej młodzieży szczególnie wyraźnie ujawnia się w klinicznych analizach stosowanych metod wychowawczych<sup>10</sup>.

Jeżeli uwzględnimy ponadto trudności występujące przy jednostronnej komunikacji, które zdaniem F. Saferies mogą dotyczyć: a/ semantyki /indywidualnej wartości pojęć/, b/ fizjologii /wyboru optymalnej indywidualnie częstotliwości dźwięków w przekazie/, c/ psychologii /zgodności werbalnego i pozawerbalnego czynnika komunikacji/ - to pojawia się pytanie czy istniejący system kształcenia pedagogów istotnie przygotowuje ich do roli jaką winni pełnić<sup>11</sup>.

## Przygotowanie pedagogów

Można przyjąć, że wartość wykształcenia na skutek istnienia alternatywnie prostszych i łatwiejszych możliwości zapewnienia sobie bytu i pozycji społecznej obniża motywację do uczenia się. Poza tym sama wiedza przy istniejącym postępie naukowo - technicznym "starzeje się" niezwykle szybko i przy dążeniu do zachowania kompetencji zawodowej wymaga nieustannego kształcenia się co dodatkowo jeszcze motywację obniża. Siłą rzeczy stwarza to obiektywnie trudniejszą sytuację dla pedagogów,

Optymalna działalność pedagogiczna zdaniem A.A. Leontiewa to taka działalność nauczyciela z uczniami, która stymuluje motywację uczących się i tworzy charakter działalności uczniowskiej dla prawidłowego formowania się osobowości, tworzy sprzyjający emocjonalny klimat uczenia się, zapewnia kierowanie społeczno - psychologicznymi procesami w kolektywie dziecięcym i pozwala maksymalnie wykorzystać w procesie nauczania osobowościowe cechy nauczyciela. W świetle tak określonej optymalnej działalności pedagogów można powiedzieć, iż aktualne ich przygotowanie jest niewystarczające w zakresie:

- 1/ umiejętności stwarzania sprzyjającego klimatu uczenia
- 2/ kierowania społeczno psychologicznymi procesami w kolektywie dziecięcym
- 3/ wykorzystywania osobowościowych cech nauczycieli.

Aby nabyć te umiejętności należy tak konstruować proces nauczania nauczycieli, aby zapewniał on:

- 1/ p o z n a n i e s a m y c h s i e b i e, o c e n i a -  
n i e i p r z e w i d y w a n i e s w o j e g o  
w p ł y w u n a k s z t a ł t k o n t a k t ó w i n t e r -  
p e r s o n a l n y c h z w y c h o w a n k i e m - p a r t n e r e m u c z e n i a s i ę i o s o b a m i  
z i n n y c h g r u p s p o ł e c z n y c h,
- 2/ d i a g n o z o w a n i e, o r g a n i z o w a n i e d y -  
n a m i k i p r o c e s ó w i i n t e g r o w a n i e t y c h  
p r o c e s ó w z z a d a n i a m i d y d a k t y c z n y m i.

Umiejętność wywoływania sprzyjającego klimatu uczenia się jest funkcją dwu poprzednich umiejętności. Powstają w ten sposób dwa ważne. powiazane z sobą aspekty kształcenia, "uczenia się

przez doświadczenie", które winny stać się przedmiotem głębszych zainteresowań badawczych. Jest to ważne o tyle, że komunikatywność, nawiązanie dialogu, angażuje całą osobowość a zaangażowanie całej osobowości wykracza poza granice kompetencji zawodowej. Pedagodzy w trakcie swojej edukacji zdobywają określoną wiedzę przedmiotową, metodyczną i wiedzę z psychologii o zachowaniach ludzkich. Nie uczą się natomiast oceny własnego zachowania się. Zdaniem Znanieckiego, "pełna adekwatność pomiędzy pełnioną rolą społeczną a typem osobowości ukształtowanym przez daną podkulturę jest raczej wyjątkiem niż zasadą"<sup>12</sup>. Człowiek ma naturalne poczucie "nienormalności częściowej" i blokuje indywidualne właściwości, funkcjonując w roli - co wynika z dążenia do przystosowania się do wymogów tej roli. W ten sposób unicestwia się to, co może stanowić olbrzymi potencjał rozwojowy dla samego pedagoga i decydować o jego sukcesach, opartych na autentyczności i wykorzystaniu tych walorów dla indywidualnego stylu pracy.

Z kolei diagnozowanie i organizowanie dynamiki grupowej wymaga kształcenia zdolności do komunikacji werbalnej i niewerbalnej, wrażliwości emocjonalnej na drugiego człowieka, zdolności do subtelnej obserwacji i niemakiawelistycznej manipulacji jednostką na tle grupy, manipulacji procesem grupowym. Takiej umiejętności organizowania doświadczeń, aby zapewniała ona istnienie integralnej więzi między "formą" i "treścią", poznaniem i emocjami w procesie uczenia zarówno u ucznia jak i pedagoga.

Zarówno F.S. Perls jak i C.Rogers uważają, że podstawową siłą, która stanowi napęd wszystkich naszych działań są emocje<sup>13</sup>. Muszą więc one funkcjonować w procesie uczenia się zarówno u uczącego jak i uczonego. H. Muszyński w swoich wykładach często podkreślał, że nie ma szans nauczyć patriotyzmu ten, kto sam go nie odczuwa. Niezwykle znaczenie irradacji uczuć dla efektów nauczania, stwarza do-

datkowy problem opracowania takiej metodyki, którą włądałby pedagog dla wzbudzania w sobie emocji związanych z treścią, co przy obciążeniu godzinowym i powstawaniu z biegiem czasu tzw. rutyny zawodowej jest problemem niezwykle istotnym. Nie można przy tym zapomnieć o kształceniu do samej organizacji procesu dydaktycznego opartego na doświadczeniu. Skłania to do zwrócenia się w stronę psychodramy jako techniki dydaktycznej. Zdaniem D. Wildlőchera prowadzi ona do rozwoju utajonych, ukrytych lub wypartych tendencji w sferze życia umysłowego, a głównie uczuciowego<sup>14</sup>. Sam twórca tej metody Moreno jest zdania, że psychodrama dzięki wyzwaniu spontanicznej twórczości stanowi ważną przeciwwagę w stosunku do stosowanych metod tradycyjnych, nastawionych głównie na wymuszanie przystosowania się wychowanków do realnego świata ze wszystkimi jego utartymi rytuałami i stereotypami.

Psychodrama jak dotąd funkcjonuje głównie jako metoda terapeutyczna. Jest natomiast mało popularna jako metoda diagnostyczna i pedagogiczna w procesie wychowania.

#### Podjęte kierunki działań

Istniejące braki pedagogicznej edukacji skłoniły wielu badaczy do podjęcia poszukiwań metodyki optymalizującej proces dydaktyczno - wychowawczego oddziaływania.

I tak, na terenie Związku Radzieckiego tacy badacze jak Kan - Kalik W.A., Jacenko T., Jerszow P.M., Bodalew A.A. i inni skoncentrowali się na próbach wykorzystania teorii scenicznego kontaktu K.S. Stanisławskiego w procesie kontaktu pedagogicznego. Stanisławski w swojej książce: "Moje życie w sztuce" przedstawia cały proces rodzenia się i sprawdzania tej teorii, u podłoża której leży przekonanie autora, że "zrozumieć to znaczy odczuć".

Najogólniej, system Stanisławskiego dotyczy:

- 1/ wewnętrznej i zewnętrznej pracy aktora nad sobą,
- 2/ wewnętrznej i zewnętrznej pracy nad rolą.

Uważa on, że pobudza do działania tylko prawda, więc trzeba ją odnaleźć i odczuć i w tym celu bezwarunkowo trzeba rozwijać w sobie artystyczną czujność na prawdę. Szuka również środków technicznych dla wywołania twórczego samopoczucia. Przy czym nie traktuje tego jako sztucznego wywoływania uczuć, a jedynie jako zdobycie umiejętności świadomego przygotowywania atmosfery do funkcjonowania w roli, co dotyczy również włączania swoimi fizycznymi środkami ekspresji. W swojej teorii wnikliwie zajmuje się problemem uchronienia roli od "duchowej martwoty" i rutyny. Uważa on, że aby pracować z korzyścią każdy aktor musi wejść na własną drogę, co nie oznacza różnych zapatrywań na zasadnicze kwestie ale warunki dla specyfiki osobistych właściwości.

Problem ten w sensie praktycznym podjął Kan - Kalik w książce "Pedagogiczna działalność jako proces twórczy", gdzie przedstawia szereg ćwiczeń przygotowujących do np. "niechcianego" kontaktu, jak również szereg ćwiczeń dotyczących relacji nauczyciel - uczeń, opartych na odgrywaniu roli techniką lustrzaną. Wydaje się, iż w kształceniu pedagogów psychodrama winna zawierać elementy treningu interpersonalnego tzn. powinna łączyć się ze sprzężeniem zwrotnym i werbalizacją uczuć. Oznacza to, że kształcenie to winno odbywać się w grupie, od której jednostka otrzymuje informacje o odczuciach, jakie budzi jej funkcjonowanie w aktualnie "odgrywanej" roli. Odrębne zaś zagadnienie stanowi psychodrama dydaktyczna, która nie zawsze tego wymaga i wydaje się skuteczniejsza na niższym poziomie rozwojowym.

Charakteryzując ten kierunek poszukiwań można powiedzieć, że cechuje go relacja zabarwiona przedmiotowo, nastawienie na dostarczenie doświadczeń uczniowi przez wykorzystanie technik

psychodramy w dydaktyce i na kształtowanie wewnętrznych i zewnętrznych środków ekspresji pedagoga.

W Polsce problem ten podjął Instytut Kształcenia Nauczycieli, pod kierunkiem Z. Zaborowskiego, ale w stosunku do już pracujących nauczycieli. Realizacja przebiegała w dwóch formach:

- 1/ treningu interpersonalnego
- 2/ treningowego procesu dydaktycznego.

Pierwsza z tych form jest nastawiona na optymalizację praktycznych umiejętności nauczycieli. Umiejętności te J. Mellibruda definiuje jako stopień osiągniętych przez nauczyciela warunków, sprzyjających realizacji celów wychowawczych w następujących zakresach:

- poznawania i wzajemnego rozumienia między wychowawcą i wychowankiem
- tworzenia klimatu wzajemnego zaufania, bezpieczeństwa i szacunku
- wywierania wpływu i pomagania
- rozwiązywania problemów i konfliktów<sup>15</sup>.

Trening zamyka się w sumie 30 godzin w ciągu 8 dni. Stanowi on integralną całość a nie zbiór scenariuszy, całość wynikająca z dynamiki procesów grupowych.

Badania nad efektywnością treningu wskazują na:

- wzrost pozytywnego wartościowania siebie
- zwiększenie adekwatności samooceny
- poszerzenie udziału sfery emocjonalnej i interpersonalnej w postrzeganiu siebie i innych
- zmiany w zakresie postaw społecznych w kierunku otwartości, demokratyczności, partnerstwa
- częstsze pozytywne wartościowanie innych
- lepsze rozumienie przeżyć własnych i innych ludzi, lepsze ich wyrażanie
- większa, spontaniczność, otwartość i autentyczność w komunikowaniu się z ludźmi



- trafniejsze przewidywanie uczuć i ocen doznawanych ze strony innych
- większa, odpowiedzialność za własny rozwój i wzrost poczucia sprawstwa w tym zakresie
- zwiększenie efektywności wykonywania roli zawodowej wyrażające się lepszym planowaniem, przewidywaniem, rozwiązywaniem problemów i konfliktów, przewodzeniem w grupie czy planowaniem działalności grupy<sup>16</sup>.

W zasadzie nie istnieją jednoznaczne wyniki badań w zakresie trwałości efektów treningów i ich transferu. Wynika to ze stosowania różnych metod pomiaru i trudności uwzględniania wszystkich interferujących zmiennych. Zaborowski referując wyniki badań podobnego /nieco krótszego/ treningu, powołując się na Shapiro i Ross mówi, że podwyższenie samooceny - efektu treningu stwierdzone po upływie roku w porównaniu do grupy kontrolnej<sup>17</sup>. Ten sam autor przytacza badania Schmucka przeprowadzane wśród nauczycieli, którzy przeszli przez 100-tu godzinny trening, wykazujące, iż byli oni spostrzegani korzystniej przez uczniów w porównaniu do nauczycieli nie poddanych treningowi.

Generalnie zmiany funkcjonowania są najintensywniejsze bezpośrednio po treningu. Najczęściej stwierdza się trwalsze zmiany w percepcji jednostki przez innych ludzi i w zachowaniu w pracy zawodowej. Tak więc wyniki badań wykazują mniejsze zmiany niż na to wskazują bezpośrednio postrzegane przez trenerów i "trenowanych" rezultaty, co świadczy o niedoskonałości metod badania efektów.

Treningowy proces dydaktyczny był eksperymentem i propozycją dla nauczycieli. Prowadzono go dla nauczycieli akademickich uczących psychologii, kandydatów na nauczycieli i pedagogów. Jego istota polegała na związaniu poprzednio przedstawionej formy treningu z określonymi tematami wybranymi z programów nauczania i opracowanymi na scenariusze /tzw. procedury/. Te treści tematyczne były włączane wówczas, gdy grupa wy-

kazywała dostatecznie głęboki /treningowo/ poziom rozwoju. Był to więc całościowy proces treningowo - dydaktyczny prowadzący przez emocje do poznawczego opracowania doświadczeń. Przeprowadzający eksperyment oceniają go jako zadawalający. Stwierdzają też wystąpienie małego stopnia autonomizacji grupy, który przejawiał się w utrzymywaniu zależności od trenera i wystąpieniu zjawiska "wtórnej układowości", co wiąże z brakiem czasu na "dojrzewanie" grupy<sup>18</sup>. Wydaje się, iż sami prowadzący przecenili plastyczność funkcjonowania nauczycieli, co dodatkowo potwierdza słuszność podjętych przez nich działań, na rzecz optymalizacji funkcjonowania pedagogów.

W świetle przedstawionych wcześniej zadań dydaktyczno - wychowawczych i podjętych rozwiązań wyłania się kilka uwag. Próby podejmowane na terenie Związku Radzieckiego wydają się w niedostatecznym stopniu odwoływać do "poszerzenia" samoświadomości i w niewystarczającym stopniu wykorzystują grupę. /brak sprzężenia zwrotnego/. Tym samym możliwości przebudowy osobowości w tym modelu są ograniczone.

Natomiast czas trwania treningów realizowanych w Polsce przez Instytut Doskonalenia Nauczycieli uznać trzeba za niewystarczający dla powstania trwałych zmian w osobowości /por. Ida Kurocz 1975/. Nie możemy również zapominać o tym, że psycholodzy stanowią niewielką zaledwie grupę wśród nauczycieli akademickich stąd samo uczestnictwo kandydatów na nauczycieli lub nauczycieli pracujących w treningu nie może w wystarczającym stopniu doprowadzić do umiejętności diagnozowania procesów grupowych i kierowania nimi.

Trening interpersonalny realizowany był w odniesieniu do pracujących już nauczycieli, co łączy się z większym bagażem doświadczeń a tym samym głębszym utwaleniem nawyków.

Z punktu widzenia zadań stawianych przed pedagogami tj. kształcenia aktywności poznawczej, społecznej, samowychowawczej i indywidualnych perspektyw, te formy realizacji są niewystarczające.

Wspomniana forma treningu jest niezwykle użyteczna jako środek zwiększania własnej samoświadomości i wzbogacania stosunków międzyludzkich. Tem rodzaj grup określa się również jako grupy treningu wrażliwości, bądź jako grupy treningowe w zakresie stosunków międzyludzkich, czy w skrócie jako "grupy T"<sup>19</sup>. Nie mniej, jeżeli chcemy zwiększyć efektywność działań pedagogicznych, konieczne wydaje się wykorzystanie działań zawartych w wyżej zorganizowanych tzw. grupach spotkaniowych, powszechnie określanych jako encounter group, ukierunkowanych na rozwój osobowości i grup twórczości - pobudzających twórczość przez spontaniczną ekspresję.

Dopiero odwołanie się do tych form stwarza prawdopodobieństwo kształcenia twórczego stosunku do ludzi i uczonego przedmiotu poprzez przekształcanie treści tematycznych w określone doświadczenia.

W tym kontekście niewystarczające wydaje się mówienie o umiejętnościach psychologicznych jak to robi Mellibruda. Należałoby mówić raczej o kształceniu umiejętności psycho-pedagogicznych.

Zgadamy się z T. Jacenko, że proces kształcenia tych umiejętności winien przebiegać w dwóch etapach, ogólnym i specjalnym<sup>20</sup>. Etap pierwszy stanowić powinien trening interpersonalny mający na celu samopoznanie i przygotowanie studentów do kontaktu z dziećmi. Drugi etap będący kontynuacją pierwszego winien być nastawiony na głębsze poznanie siebie, wyłuskanie i doskonalenie własnych walorów, kształcenie samokontroli, plastyczności, zdolności do relaksacji, umiejętności komunikacyjnych i przedkomunikacyjnych, diagnozowania procesów grupowych. W zaawansowanym procesie drugiego etapu winien dominować głównie aspekt pedagogiczny tj. operacjonizowanie określonych obszarów treściowych.

Problem ten został podjęty jako temat współpracy między Katedrą Psychologii w Ozerkasach pod kierunkiem T. Jacenko i Zakładem Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgo-

szczy. Ponadto będziemy współpracować w badaniach dotyczących trafności percepcji interpersonalnej.

PRZYPISY

- 1 H. Kaja: Założenia teoretyczne poradnictwa życia - referat wygłoszony na Zjeździe dot. Poradnictwa we Wrocławiu 1979
- 2 Z. Zaborowski: Refleksje o treningu interpersonalnym w: Trening interpersonalny w procesie doskonalenia nauczycieli, część 9, Warszawa 1979
- 3 H. Kaja: op.cit.
- 4 J. Mellibruda: Założenia teoretyczne i technologiczne programu optymalizacji umiejętności psychologicznych nauczycieli w: Program treningu interpersonalnego dla nauczycieli. Wariant C, Warszawa 1978
- 5 A. Gurycka: Godziny do dyspozycji wychowawcy klasowego w: Programy dziesięcioletniej szkoły średniej Warszawa 1977
- 6 Fanny Saferis: "Qu'est - ce que la communication?" w: "L Education" 1974 nr 207 /Autorka powołuje się na opracowanie Gilbera Leory: La dialogue education/
- 7 ibid.
- 8 Edward Ewczynski: Poglądy psychoterapeutyczne Carla R. Rogersa w: Problemy Psychoterapii t. II Warszawa 1971
- 9 Daniel Wildöcher: Das Psychodrama bei Jugendlichen Breisgan 1974, Walter - Verlag
- 10 I. Obuchowska: Dynamika nerwic Warszawa 1977
- 11 Mirjana Jovic: Interpretacja przez dorosłego wypowiedzi dziecka i jej funkcja w rozwoju komunikacji werbalnej, tłum. Jacuńska, Psychologia Wychowawcza 1975 nr 4
- 12 Z zagadnień patologii społecznej pod red. Podgóreckiego, Warszawa 1977
- 13 J. Mellibruda: Terapia Gestalt w: Materiały do nauczania psychologii pod red. Wołoszynowej S. IV t. 5 Warszawa 1976
- 14 I. Obuchowska, op.cit.

- 15 Z. Zaborowski: op.cit.
- 16 ibid.
- 17 ibid.
- 18 E. Aronson: Człowiek istota społeczna, Warszawa 1978
- 19 T. Jacenko: W odpowiedzi do aktywnego społeczno-psychologicznego przygotowania studentów do działalności pedagogicznej
- 20 K.S. Stanisławski: Moje życie w sztuce, Warszawa 1951

#### PREPARATION OF PEDAGOGS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE

##### Summary

The article deals with a critical analysis of the way of pedagogs activity in the light of current requirements - i.e. teaching by experience. The paper shows in which skills universities do not train future pedagogs and it presents preparatory research in this field undertaken in the USSR and Poland. It also formulates practical plans undertaken by the Psychology Departament of WSP in cooperation with the Psychology Institute in Czerkasy.

The theoretical basis for this problem is H. Kaja's conception of life guidance.

#### DIE VORBEREITUNG DER PÄDAGOGEN, IN BEREICH DER KONTAKT-GEWANDTHEIT

##### Zusammenfassung

Das Thema des Artikels ist die kritische Analyse der Weise von funktionieren der Pädagogen. Das heisst - die Belehrung durch die Erfahrung. Das Artikel deutet in welcher konkreten Gewandtheit, die Lehranstalt die künftigen Pädagogen nicht vorbereitet. Ausserdem, es schildert vor, die Eingangs-forschungsproben, die auf das gebiet der ZSRR und Polen vorgenommen sind.

Auch enthaltet das Artikel die Grundformel der praktischen Absicht, die in den Lehranstalt der Psychologie der WSP, unter

mitwirkung von Psychologie Institut in Oserkasy, vorgenommen sind.

Die theoretische base für das problem, ist die Konzeption der Lebensberatung von H. Kaja.