

Przemysław Ziółkowski

TEORETYCZNE PODSTAWY KSZTAŁCENIA

SKRYPT DLA STUDENTÓW

Bydgoszcz 2015

RECENZENCI

prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki

prof. zw. dr hab. Władysław Zaczyński

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

Bartosz Jan Ludkiewicz

SKŁAD

Adriana Górka

PROJEKT OKŁADKI

Studio Grafiki Wyższej Szkoły Gospodarki

ISBN: 978-83-64628-20-7

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

www.wsg.byd.pl

Bydgoszcz 2015

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
1. STRUKTURA SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE	9
2. GENEZA I PRZEDSTAWICIELE DYDAKTYKI	17
2.1. Przedmiot badań i główne zadania dydaktyki	18
2.2. Podstawowe pojęcia dydaktyczne	19
2.3. Formy organizacyjne kształcenia	22
2.3.1. Praca lekcyjna	22
2.3.2. Praca domowa	25
2.3.3. Praca pozalekcyjna	26
2.4. Organizacja procesu kształcenia	34
3. CELE KSZTAŁCENIA	41
4. ZASADY NAUCZANIA	53
5. ŚRODKI DYDAKTYCZNE	59
5.1. Stosowanie środków dydaktycznych w procesie kształcenia	59
5.2. Klasyfikacja środków dydaktycznych	62
6. METODY UCZENIA SIĘ	77
6.1. Proces uczenia się	79
6.2. Cykl efektywnej nauki wg. Davida Kolba	82
6.3. Profil osobowości a uwarunkowania efektywnego uczenia się	84
6.4. Aktywne słuchanie	86
6.5. Dobrze notowanie	87
6.6. Mapy skojarzeń (mapy pamięci)	88
6.7. Efektywne uczenie się w domu – metody zapamiętywania	89
6.7.1. Przygotowanie się do zajęć	89
6.7.2. Powtarzanie przyswojonych wiadomości	90
6.7.3. Metoda PPLPP	91
6.7.4. Mnemotechniki	91
6.8. Metoda obrazowa	94

6.9. Samokontrola	94
7. METODY NAUCZANIA	95
7.1. Klasyfikacja metod nauczania	100
7.1.1. Metody warsztatowe	104
7.1.2. Metody aktywizujące	106
7.1.3. Metody problemowe	110
7.1.4. Metoda sytuacyjna	110
7.1.5. Metoda symulacyjna	111
7.1.6. Metoda impresyjna	112
7.1.7. Metoda ekspresyjna	113
7.2. Wybrane metody nauczania	113
7.2.1. Wykład	113
7.2.2. Dyskusja	114
7.2.3. Pytania i odpowiedzi	116
7.2.4. Studium przypadku (case study)	117
7.2.5. Metoda biograficzna	118
7.2.6. Debata	118
7.2.7. Burza mózgów	119
7.2.8. Drzewo decyzyjne	119
7.2.9. Zajęcia terenowe	121
7.2.10. Portfolio	121
7.2.11. Metoda projektowa	121
7.2.12. Kula śnieżna	122
7.2.13. Pokaz. Demonstracja. Wizualizacja	123
7.2.14. Pogadanka	124
7.2.15. Analiza SWOT	124
7.2.16. Metaplan	126
7.2.17. Drama	127
7.2.18. Rybi szkielet	128
7.2.19. Mapa myśli	129
7.2.20. Gry i zabawy dydaktyczne	131
7.2.21. Praca w grupach	150
7.3. Innowacyjne metody nauczania	157
7.3.1. E-learning	159
7.3.2. Blended-learning	167
7.3.3. M-learning	168
7.3.4. MAPPTIPE	169

7.3.5. Mentoring	169
7.3.6. Tutoring	171
7.3.7. Coaching	172
7.4. Organizacja zajęć	182
7.4.1. Kiedy użyć jakiej metody?	184
8. OCENIANIE	187
8.1. Ocenianie kształtujące	207
8.2. Samoocena ucznia	211
9. UCZEŃ DOROSŁY W SYSTEMIE EDUKACJI	215
9.1. Zasady pracy z uczniem dorosłym	220
9.2. Przeszkody i trudności w nauce dorosłych	225
10. UCZEŃ O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH	227
10.1. Uczeń o obniżonych wymaganiach edukacyjnych	227
10.1. Trójpierścieniowy model zdolności	225
10.2. Uczeń zdolny	235
10.2.1. Trójpierścieniowy model zdolności	237
11. UCZEŃ OPORNY I TRUDNY	239
11.1. Trudni uczniowie i ich cechy	240
11.2. Sposoby postępowania z trudnymi uczniami	241
12. MOTYWOWANIE UCZNIÓW DO NAUKI	245
12.1. Motywacja w procesie uczenia się	249
ZAKOŃCZENIE	259
BIBLIOGRAFIA	261
Akty prawne regulujące proces dydaktyczny	267
Wykaz rysunków	269
Wykaz tabel	271

WSTĘP

„Co usłyszę, zapomnę.
Co zobaczę, zapamiętam.
Co sam zrobię, zrozumiem?”

Konfucjusz

Transformacja ustroju, która rozpoczęła się w 1989 roku, umożliwiła dogłębną reformę pedagogiki i jej subdyscyplin w Polsce. Dzisiaj dyskusja na temat kondycji tej nauki w wymiarze krajowym wydaje się już rzeczą naturalną – bo potrzebną. W procesie nauczania zachodzi bowiem wiele zmian, spowodowanych innym spojrzeniem na szybko rozwijający się świat. Nowoczesne teorie uczenia się mają za zadanie wyzwoić w uczniu jego aktywność, zmobilizować go do samodzielnego działania, tak zmotywować, aby zechciał podjąć z własnej woli naukę. Teorie te ukierunkowane są na wzbudzenie w uczniu procesu uczenia się i procesu wychowania. Jednakże owe koncepcje skupiają się nie tylko o uczniu, ale także wyznaczają ważną rolę nauczyciela w procesie uczenia się. Nauczyciel ma być osobą, która nadążając za rozwijającym się światem, pomaga wychowankom efektywnie, szybko i sprawnie przyswoić wiedzę, aby mogli oni właściwie, racjonalnie żyć i rozwijać się w otaczającym ich środowisku. Zastosowanie odpowiedniej teorii kształcenia (rozumianej jako proces uczenia się oraz proces nauczania i wychowania) jest ważnym elementem w całym procesie edukacyjnym, dającym pozytywne efekty nie tylko uczniom, ale i nauczycielom.

Teoria kształcenia stanowi jedno z najbardziej złożonych i najbardziej rozbudowanych pojęć pedagogiki. Dotyczy ona bowiem wielu obszarów działania zarówno organizatorów i realizatorów procesu nauczania (systemu edukacji i nauczycieli), jak też odbiorców tegoż procesu (uczniów, studentów, słuchaczy itd.). W związku z tym z teorią kształcenia wiąże się szereg różnych pojęć i terminów, których próbę wyjaśnienia i uporządkowania podjęto w niniejszym materiale. Publikacja ta przeznaczona jest przede wszystkim dla studentów kierunków pedagogicznych, ale również dla początkujących nauczycieli, zdobywających dopiero pierwsze szlify dydaktyczne w zawodzie, którego filarem jest właśnie teoria kształcenia. Przyszły czy początkujący nauczyciel w trakcie studiowania teorii kształcenia rozumianej jako dydaktyka powinien zdobyć podstawowe wiadomości i umiejętności dotyczące formułowania celów kształcenia, stosowania zasad, metod, form i środków dydaktycznych. Na potrzeby niniejszej publikacji autor zdecydował się używać określenia „dydaktyka” zamiast „teoria kształcenia”.

1.

STRUKTURA SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE

Dwoma najistotniejszymi dokumentami regulującymi funkcjonowanie całego systemu oświaty w Polsce są:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty;
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela.

Z dokumentów tych wynika nałożony na szkołę jako instytucję bardzo szczególny obowiązek realizacji trzech podstawowych funkcji szkoły:

- wychowawczej,
- dydaktycznej,
- opiekuńczej.

Nauczyciele mają również za zadanie sprawować pieczę nad: zdrowiem uczniów, poszanowaniem godności ucznia, postawami moralnymi, postawami obywatelskimi, utrzymywaniem bezpiecznych warunków nauki, opieką i wychowaniem uczniów w szkołach i placówkach oświatowych.

Ustawa o systemie oświaty reguluje założenia, które prawodawca zakłada odnośnie: obowiązków przedszkolnych, obowiązków szkolnych, obowiązków nauki, zarządzeń szkół i placówek publicznych, organizacji kształcenia, organizacji wychowania, organizacji opieki w szkołach i placówkach publicznych, zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli, finansowania szkół i placówek publicznych.

Obowiązek nauki i obowiązek szkolny zostały opisane w ustawie o systemie oświaty. *Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia* (art. 15 ustawy o systemie oświaty). Obowiązek szkolny spełnia się przez uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum – publicznych albo niepublicznych. Po ukończeniu gimnazjum obowiązek nauki spełnia się:

1. przez uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły ponadgimnazjalnej;
2. przez realizowanie, zgodnie z odrębnymi przepisami, przygotowania zawodowego u pracodawcy (art. 16 ustawy o systemie oświaty).

Ustawa o systemie oświaty reguluje także typologię placówek edukacyjnych. Bardzo istotną kwestią odnośnie podziału szkół na typy wprowadzono nowelizacją ustawy o systemie oświaty z dnia 21 listopada 2001 roku. Wyróżniono wówczas następujące typy szkół:

1. sześcioletnia szkoła podstawowa:
 - nauczanie zintegrowane (edukacja wczesnoszkolna), tzw. I etap edukacyjny,
 - klasy 4–6, tzw. II etap edukacyjny,
2. trzyletnie gimnazjum, tzw. III etap edukacyjny,
3. szkoły ponadgimnazjalne, tzw. IV etap edukacyjny:
 - trzyletnie licea ogólnokształcące,
 - czteroletnie technika,
 - trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe,
 - szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (Ziółkowski, 2014, s. 12).

Szkoła podstawowa

Sześcioletnia szkoła podzielona jest na dwa trzyletnie etapy. Pierwszy etap obejmuje klasy od I do III; zasadniczą część kształcenia w tym okresie stanowi blok zajęć zwanych „kształceniem zintegrowanym” – zajęcia te prowadzone są przez jednego nauczyciela, pełniącego również funkcję wychowawcy. Nauczyciel nie musi przestrzegać lekcyjnego czasu pracy, tj. dzielić czasu pracy uczniów na 45-minutowe jednostki lekcyjne, tak jak to się robi w klasach wyższych. Uczniowie uczestniczą również w zajęciach religii lub etyki (rodzaj zajęć praktycznie nierealizowany w polskich szkołach na skutek małej liczby chętnych). O uczestnictwie dziecka w zajęciach religii decydują rodzice. Na tym etapie edukacyjnym do szkolnego planu nauczania mogą zostać wprowadzone dodatkowe zajęcia edukacyjne, takie jak np. język obcy. Część uczniów uczestniczy również w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych oraz zajęciach gimnastyki korekcyjnej. Możliwe jest ponadto wprowadzenie innych dodatkowych zajęć dla wszystkich lub grupy uczniów. Decyzję o tym podejmuje dyrektor szkoły, przeznaczając na ten cel tzw. godziny do dyspozycji dyrektora. Limit godzin do dyspozycji dyrektora jest przyznawany szkole na każdy oddział klasowy do wykorzystania w ciągu trzech lat.

W klasach IV–VI przedmiotów uczą różni nauczyciele, z czego jeden (wychowawca) odpowiedzialny jest za swoją klasę. Naucza się następujących przedmiotów: język polski, język obcy nowożytny, matematyka, przyroda, historia i społeczeństwo, muzyka, plastyka, technika, informatyka, wychowanie fizyczne, religia (o uczestnictwie dziecka w tych zajęciach decydują rodzice) lub etyka (praktycznie nierealizowany rodzaj zajęć w polskich szkołach), wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ; o uczestnictwie decydują rodzice).

Również w tych klasach dyrektor szkoły, dysponujący limitem tzw. godzin do dyspozycji dyrektora, może wprowadzić dodatkowe zajęcia edukacyjne dla wszystkich

lub dla grupy uczniów, w tym m.in. dodatkowy język obcy i zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Od klasy V uczniowie – za zgodą rodziców – uczestniczą w zajęciach z wychowania do życia w rodzinie. W klasie VI przystępują do sprawdzianu poziomu wiedzy i umiejętności, który jest jednakowy dla wszystkich (tzw. sprawdzian szósto-klasisty). Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych otrzymują dostosowane arkusze. Mogą oni także zdawać egzamin w indywidualnie przystosowanych warunkach. Sprawdzenie organizowane jest przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE). Nie ma on wpływu na ukończenie szkoły podstawowej, jak i na przyjęcie do gimnazjum (Tamże).

Gimnazjum

Reforma systemu oświaty z 1999 r. wprowadziła gimnazjum. Uczniowie uczęszczający do gimnazjum to młodzież w wieku 13–16 lat. Kształcenie na tym etapie ma charakter ogólny, uczą się następujących przedmiotów: język polski, I język obcy nowożytny, II język obcy nowożytny, sztuka, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa. Jeśli rodzice wyrażą taką wolę, uczą się także religii. Dla uczniów, którzy nie uczęszczają na religię, dyrektor gimnazjum winien zorganizować zajęcia etyki. Uczniowie uczęszczają również na zajęcia z wychowania do życia w rodzinie, które nie są jednak obowiązkowe.

Nauka w gimnazjum kończy się egzaminem gimnazjalnym pisany przez uczniów klas III w kwietniu. Termin corocznie ustala dyrektor CKE. Egzamin składa się z sześciu części pisemnych: z języka polskiego, matematycznej, przyrodniczej, historycznej, z wiedzy o społeczeństwie i z języka obcego nowożytnego. Wynik egzaminu nie ma wpływu na ukończenie gimnazjum, ale ma znaczenie przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum i szkoły zawodowej) (Tamże).

Szkoły ponadgimnazjalne

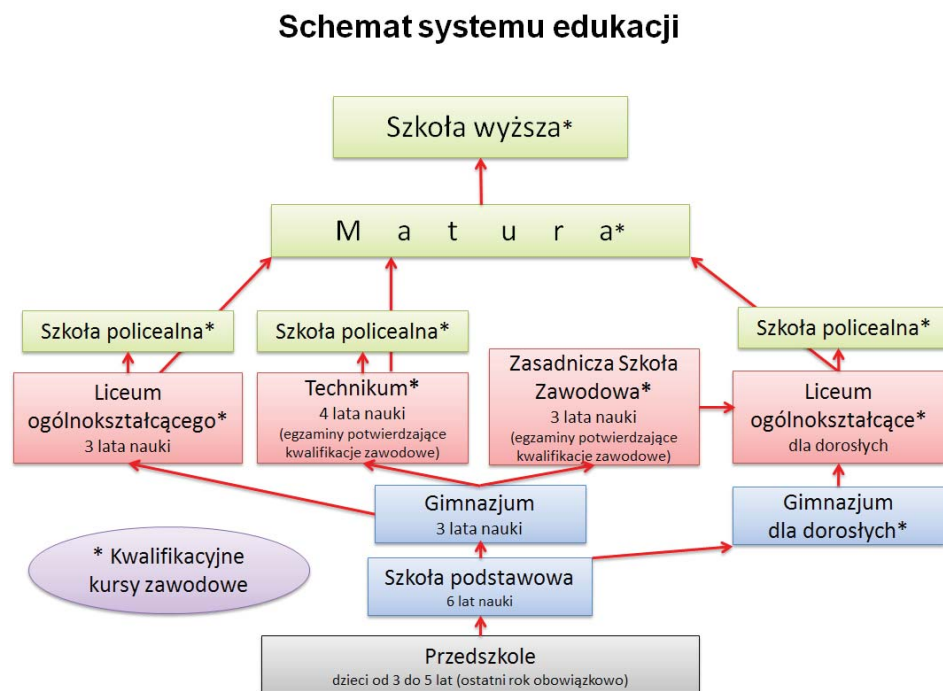
Istnieją następujące rodzaje szkół ponadgimnazjalnych:

- a) zasadnicze szkoły zawodowe – o trzyletnim okresie nauczania, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie;
- b) trzyletnie licea ogólnokształcące – których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- c) czteroletnie technika – których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- d) szkoły policealne – o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, których ukończenie umożliwia osobom posiadającym wykształcenie średnie uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu (Tamże).

Reforma systemu edukacji wprowadziła możliwość uzyskania średniego wykształcenia dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – w toku kształcenia na specjalnych kursach kwalifikacyjnych.

Zamieszczony poniżej schemat pokazuje obecną konstrukcję systemu szkolnictwa w Polsce.

Rys. 1. Struktura systemu edukacji w Polsce



Źródło: http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/doradztwozawodowe/6506/attachments//schemat_s_e.png (26.03.2015 r.).

Niezwykle ważnym pojęciem, którego nie może zabraknąć przy omawianiu struktury systemu edukacji w Polsce, jest „nadzór pedagogiczny”. Nadzór pedagogiczny to kontrola sprawowana przez przedstawicieli oświaty (dyrektorów szkół, wizytatorów, kuratorów itd.) nad poczynaniami pedagogicznymi szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Według ustawy o systemie oświaty nadzór pedagogiczny polega na:

- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli,
- analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,

- inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych (art. 33 ustawy o systemie oświaty).

Kontrola realizowana przez nadzór pedagogiczny obejmuje przede wszystkim:

- zakres realizacji podstawy programowej oraz ramowego planu nauczania,
- przestrzeganie statutu szkoły lub placówki,
- zatrudnienie nauczycieli zgodne z wymaganymi kwalifikacjami,
- zapewnianie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków do nauki.

Osoby przeprowadzające kontrolę mają prawo do uczestniczenia w posiedzeniu rady pedagogicznej, ale po wcześniejszym powiadomieniu dyrektora szkoły. Kolejne uprawnienie stanowi wstęp na zajęcia w charakterze obserwatora, jednak również w tym przypadku kontroler zobowiązany jest do powiadomienia dyrektora szkoły lub placówki. Nadzór pedagogiczny nad każdym nauczycielem w szkole sprawuje dyrektor placówki, zaś nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi sprawuje minister edukacji narodowej, który wykonuje zadania w ramach nadzoru pedagogicznego poprzez kuratora oświaty.

Aktami wykonawczymi do ustawy o systemie oświaty są liczne rozporządzenia wydawane przez ministra edukacji narodowej. W niniejszej książce wiele będzie odwołań do tych rozporządzeń. W tym miejscu jednak należy wymienić dwa rozporządzenia, szczególnie istotne z punktu widzenia nauczyciela:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 6.02.2012 roku, poz. 131);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

Dokonując analizy struktury systemu edukacji w Polsce, wspomnieć należy także o dokumentach, które regulują funkcjonowanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Dokumenty te mają istotny wpływ na pracę nauczycieli, dlatego też znajomość ich jest jedną z pierwszych powinności każdego pracownika systemu oświaty. Podzielone zostały one na zewnętrzne (te, które szkoła są narzucane ustawą lub innymi aktami prawnymi, np. rozporządzeniami) i wewnętrzne (te, które szkoła sama przygotowuje i zatwierdza jako obowiązujące dokumenty prawne). Są to m.in.:

1. zewnętrzne dokumenty regulujące pracę szkoły:

- Konstytucja RP,
- Konwencja o prawach dziecka,
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. z późniejszymi zmianami,
- Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. z późniejszymi zmianami,
- rozporządzenia wydane do ustawy o systemie oświaty,
- podstawa programowa kształcenia ogólnego (dokument wydawany przez ministra edukacji narodowej, zawierający ramowy zestaw treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania),

- wymagania egzaminacyjne (ustalane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, zawierające ogólne zagadnienia służące do opracowania zestawów pytań na egzaminy zewnętrzne, takie jak np. sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny bądź egzaminy zawodowe),
 - zarządzenia kuratora oświaty;
2. wewnętrzne dokumenty pracy szkoły:
- statut szkoły,
 - wewnątrzszkolny system oceniania,
 - przedmiotowy system oceniania,
 - regulamin rady pedagogicznej,
 - regulamin rady rodziców,
 - regulamin samorządu uczniowskiego,
 - regulamin naboru,
 - program nauczania,
 - rozkład materiału nauczania,
 - konspekty jednostek dydaktycznych,
 - plan pracy wychowawcy klasowego,
 - dzienniki lekcyjne i zajęć pozalekcyjnych.

Każdy nauczyciel ze szczególną uwagą winien wnikliwie zapoznać się z podstawą programową oraz programem nauczania przedmiotu, którego naucza. W podstawie programowej znajduje się wykaz zagadnień, które na danym etapie edukacyjnym z konkretnego przedmiotu należy zrealizować. Obowiązek realizacji podstawy programowej to jedno z kluczowych zadań każdego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce. Według wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), określonych w stosownym rozporządzeniu, program nauczania powinien zawierać następujące cechy:

- powinien posiadać szczegółowe cele kształcenia,
- jego materiał nauczania powinien dotyczyć celów kształcenia,
- powinien zawierać procedury osiągania celów,
- powinien określać założone osiągnięcia uczniów oraz proponowane metody ich pomiaru,
- powinien w sposób jasny i wyraźny informować:
 - jakiego przedmiotu (bloku przedmiotów) dotyczy,
 - jakiego etapu nauczania dotyczy,
 - jaką liczbę godzin zawiera,
- powinien opisywać cechy uczniów, takie jak możliwości intelektualne czy zainteresowania,
- powinien jasno wskazywać wymagania co do przygotowania nauczyciela oraz środków dydaktycznych.

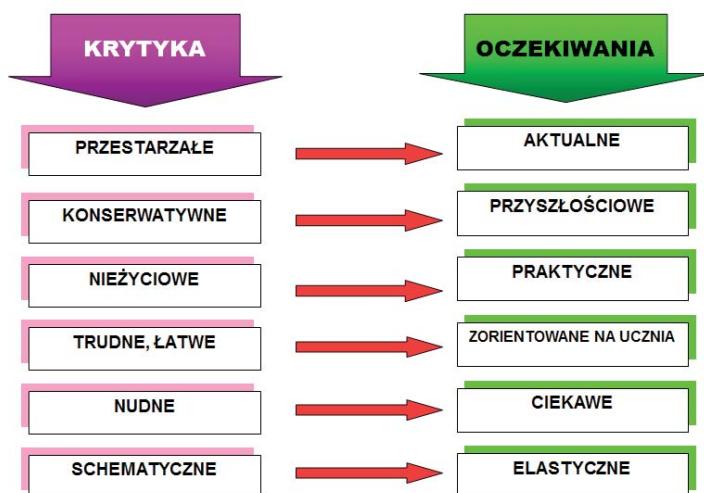
Aby program nauczania został dopuszczony do użytku szkolnego, musi spełniać następujące kryteria:

- musi być zgodny z podstawami programowymi,
- musi być poprawnie skonstruowany, czyli zawierać poszczególne składniki:
 - szczegółowe cele kształcenia,
 - materiał nauczania,
 - procedurę osiągnięcia celów,
 - założone osiągnięcia ucznia,
 - metody,
 - pomiary,
- musi być poprawny pod względem dydaktycznym (przystępny dla ucznia),
- musi być poprawny pod względem merytorycznym (nie może zawierać sprzeczności czy błędów),
- musi być oceniony przez dyrektora jako wartościowy.

Wydaje się, że program nauczania powinien być przede wszystkim dostosowany do wymagań współczesności oraz oczekiwań uczniów i ich rodziców, aby móc wykształcić człowieka do sprawnego funkcjonowania w aktualnej rzeczywistości społecznej. Dlatego właśnie wiele osób krytykuje obecne programy nauczania, wysuwając przeciwko nim poważne zarzuty, ale jednocześnie podając konstruktywne propozycje zmian. Szczegółowo obrazuje to poniższy schemat:

Rys. 2. Oczekiwania w zakresie programów nauczania

OCZEKIWANIA W ZAKRESIE PROGRAMÓW NAUCZANIA



Źródło: opracowanie własne.

Program nauczania składa się z trzech części:

1. uwag wstępnych,
2. materiału nauczania,
3. uwag dotyczących realizacji programu:
 - merytoryczna poprawność programu (bez błędów),
 - dydaktyczna poprawność programu (przystępność),
 - podawanie wiedzy w jasny i klarowny sposób,
 - adekwatność do grupy wiekowej,
 - właściwy język oraz styl tekstu,
 - przestrzeganie zasady stopniowania trudności,
 - uwzględnianie zainteresowań uczniów,
 - wskazywanie na różne metody i formy pracy.

Podwaliny dla przygotowania prawidłowego programu nauczania stanowią podstawy programowe – wyznaczające pewne minimum programowe (które należy zrealizować w określonym czasie), obejmujące podstawowe wiadomości i umiejętności, jakie powinien zdobyć każdy uczeń. Program nauczania zatem musi bezwzględnie opierać się na podstawie programowej. Zauważyć należy ponadto, że pod każdy program nauczania przygotowywane są m.in. podręczniki szkolne. Zależności tych dokumentów przedstawione zostały na poniższym schemacie.

Rys. 3. Dokumenty pracy szkoły i nauczyciela



Źródło: opracowanie własne.

2.

GENEZA I PRZEDSTAWICIELE DYDAKTYKI

Termin „dydaktyka” (z grec. *didasco* – nauczać, *didascalos* – nauczyciel) został po raz pierwszy użyty w XVII wieku w Niemczech. Początkowo (XVII–XVIII wiek) dydaktyka była traktowana jako sztuka nauczania, a więc przekazywania informacji; skupiała się na nauczycielu i jego czynnościach. Dominujący w XVIII–XIX wieku nurt dydaktyki określono mianem dydaktyki tradycyjnej, związanej przede wszystkim z nazwiskiem J.F. Herbarta. Przełom XIX i XX wieku to nowy nurt (tzw. nowe wychowanie), który koncentrował się przede wszystkim na dziecku – jego rozwoju i potencjalnych możliwościach już od samego momentu urodzenia. W związku z tą koncepcją zmieniła się również dydaktyka, która zaczęła być określana jako sztuka uczenia się. Skoncentrowana była nie tyle na nauczycielu, ile na uczniu – sposobie jego uczenia się, rozwiązywania problemów oraz jego rozwoju. Dydaktyka ta stanowiła teorię uczenia się określaną mianem dydaktyki progresywnej (także: progresywi-stycznej, postępowej), która wiązała się z amerykańskim psychologiem Johnem Deweyem. Zatem dydaktyka Herbarta oznaczała sztukę nauczania, podczas gdy dydaktyka Deweya – sztukę uczenia się. Współcześnie pod pojęciem „dydaktyka” rozumieć można kształcenie i samokształcenie (Pilch, 2003, s. 797).

System dydaktyczny Herbarta

J.F. Herbart był niemieckim filozofem, pedagogiem i psychologiem, który stworzył własny system dydaktyczny oparty na zasadach etyki i psychologii. Etyka stanowiła podstawę dla formułowania celów wychowania, natomiast psychologia – dla środków osiągania tych celów. Główny cel wychowania stanowiło moralne kształcenie silnego charakteru u podopiecznych, którzy będą się kierować w swoim postępowaniu pewnymi ideami moralnymi, określającymi ideał osobowości oraz zasadniczy cel życia człowieka. Owe idee to:

- idea doskonałości,
- idea prawa,
- idea słuszności,
- idea wewnętrznej słuszności,
- idea życzliwości.

System dydaktyczny Deweya

John Dewey był amerykańskim filozofem i pedagogiem. Jego poglądy związane były bezpośrednio z praktyką szkolną. Stworzona przez niego koncepcja dydaktyczna została określona mianem postępowej, gdyż stanowiła wyraźny krok naprzód na gruncie dydaktyki, łącząc poznanie z działaniem. Dewey, będący zwolennikiem przyrodniczego empiryzmu, uważał poznanie i działanie za niezbędne w rozwiązywaniu codziennych problemów. Ten proces rozwiązania problemów wzorował na eksperymentach, który zmierzał do odkrywania przez uczniów nowych wiadomości w toku pięciu kolejnych stopni:

1. odczucie trudności,
2. wykrycie trudności i jej określenie,
3. określenie możliwych rozwiązań,
4. wyprowadzenie wniosków z założonego rozwiązania,
5. dalsza obserwacja i eksperymenty zmierzające do przyjęcia bądź odrzucenia hipotezy.

Powyższe etapy myślenia zostały określone stopniami formalnymi, według których zaczęto budować lekcje szkolne.

Nieoceniony wkład w budowanie podwalin dla różnych systemów nauczania mają także tacy twórcy, jak: Jan Amos Komeński, Jan Jakub Rousseau, Jan Henryk Pestalozzi, Jan Władysław Dawid, Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Celestyn Freinet, Piotr Jakowlewicz Galperin czy Kazimierz Twardowski.

Współcześnie dydaktyka stanowi zarówno teorię nauczania, jak i teorię uczenia się, czyli teorię kształcenia, rozwijającą się jako jedna z subdyscyplin pedagogiki (istnieją różne odłamy dydaktyki, m.in. dydaktyka historii, dydaktyka geografii, dydaktyka biologii, są to tzw. dydaktyki szczegółowe bądź przedmiotowe). Wśród współczesnych polskich twórców z dziedziny dydaktyki wymienić należy: Kazimierza Sośnickiego, Wincentego Okonia, Józefa Półturzyckiego, Franciszka Bereźnickiego, Kazimierza Denka, Jerzego Niemca, Czesława Kupisiewicza, Krzysztofa Kruszewskiego czy Kazimierza Żegnałkę.

2.1. Przedmiot badań i główne zadania dydaktyki

Przedmiotem dydaktyki jest – ujmując rzecz ogólnie – analiza procesów nauczania i uczenia się zorganizowanych w świadomy, planowy i systematyczny sposób. Proces kształcenia to zbiór wzajemnie się warunkujących czynności nauczyciela i uczniów, które są podporządkowane realizacji wspólnego celu, czyli wywołaniu założonych, względnie trwałych zmian w obrębie osobowości uczniów. Przedmiot badań dydaktyki stanowi proces nauczania i uczenia się wraz z czynnikami go wywołującymi, warunkami, w których on przebiega oraz jego rezultatami. Celem dydaktyki jest badanie systemów dydaktycznych, celów i treści kształcenia, procesu kształcenia wraz z jego uwarunkowaniami.

Realizacja procesu nauczania i uczenia się zakłada zawsze osiągnięcie określonych celów oraz istnienie pewnych treści, metod, form organizacyjnych i środków. W realizacji tych celów pomagają nauki pomocnicze dydaktyki, jakimi są:

- psychologia,
- pedagogika,
- andragogika,
- metodyka,
- socjologia,
- filozofia.

Oprócz celów dydaktyki ważne są także jej funkcje związane z przedmiotem badań. Są one następujące:

- deskrypcyjna – opisuje ona pewne fakty oraz zjawiska dydaktyczne,
- eksplikacyjna – wyjaśnia fakty i zjawiska dydaktyczne,
- predykcyjna (prospektywna),
- praktyczna – odzwierciedla efekty badań innych funkcji.

Charakteryzując dydaktykę, nie można nie wskazać również zadań, jakie przed sobą ta nauka stawia. Do zadań dydaktyki ogólnej należą zatem:

- naukowa analiza oraz formułowanie celów kształcenia (ogólnych i szczegółowych),
- dobór treści kształcenia,
- analiza procesu kształcenia (jego elementów),
- formułowanie zasad kształcenia.

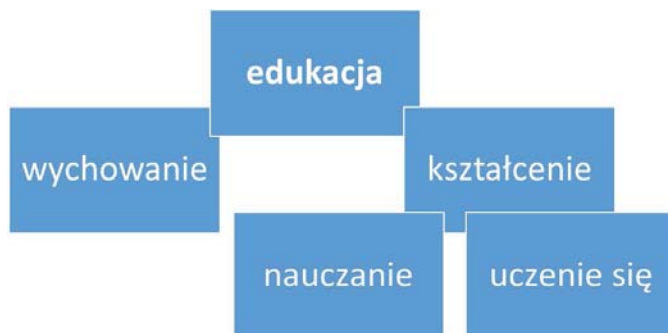
Dydaktyka, będąca subdyscypliną pedagogiki, wykorzystuje następujące metody badawcze:

- eksperyment pedagogiczny (badanie określonego wycinka rzeczywistości przez wywoływanie lub tylko zmienianie przebiegu procesu w wyniku wprowadzenia nowego czynnika oraz obserwowanie powstałych pod jego wpływem zmian),
- metoda indywidualnych przypadków,
- monografia,
- sondaż diagnostyczny – ankieta (badanie opinii respondentów na dany temat).

2.2. Podstawowe pojęcia dydaktyczne

Dydaktyka, jak każda inna dyscyplina naukowa posiada jak już wspomniano do określony przedmiot i cel badań a także fachową terminologię. Zbiór pojęć z zakresu dydaktyki ma przede wszystkim za zadanie określać i uszczegóławiać działania związane z dydaktyką, zarówno po stronie nauczyciela jak i ucznia.

Rys. 4. Podstawowe pojęcia dydaktyczne



Źródło: opracowanie własne.

Uczenie się – w trakcie którego na podstawie doświadczenia, poznania oraz ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte (Okoń, 2007, s. 437). Jest to rodzaj ludzkiej działalności mający w okresie dzieciństwa oraz młodości przewagę nad innymi formami, takimi jak zabawa czy praca. Świadomie zorganizowany proces uczenia się odznacza się takimi cechami, jak:

- aktywność osoby uczącej się,
- ukierunkowanie tej aktywności poprzez dążenie do osiągnięcia wcześniej założonego wyniku,
- planowość,
- ciągłość,
- wewnętrzna spójność (poszczególnych czynności).

Wincenty Okoń wymienia cztery rodzaje uczenia się:

1. przyswajanie,
2. odkrywanie,
3. przeżywanie,
4. działanie.

Proces uczenia się zawarty jest w procesie nauczania; uczyć można się zawsze i wszędzie, a spontaniczne kształcenie jest świadome i instytucjonalne.

Nauczanie – *planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywołaniu oraz utrwaleniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach i postępowaniu w wyniku uczenia się, opanowywania wiedzy, przeżywania wartości oraz prowadzenia własnej działalności praktycznej* (Tamże, s. 266). Jest to intencjonalna działalność związana z procesem kształcenia i wychowania.

Kształcenie – *ogół świadomych, planowanych i systematycznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na ogół uczniów (dzieci, młodzież oraz dorosłych) mający*

na celu zapewnienie wykształcenia (Kupisiewicz, 2009, s. 87). Kształcenie obejmuje nauczanie i uczenie się, zatem zakłada uczestniczenie w nim nauczyciela i uczniów. Realizowane samodzielnie przez uczącego się to samokształcenie, umożliwiające nabywanie kwalifikacji ogólnych. Proces kształcenia można organizować w sposób bezpośredni lub pośredni. Rezultat kształcenia stanowi wykształcenie (Pólturzycki, 2002, s. 32).

Ze względu na stopień organizacji wyróżnia się kształcenie:

- kierowane bezpośrednio, czyli przez nauczyciela,
- kierowane pośrednio, na przykład przez podręcznik, skrypt, film, Internet czy audycje radiowe.

Wychowanie – zakłada celowo organizowane oddziaływania prowadzące do osiągnięcia założonych zmian w funkcjonowaniu jednostki lub całej grupy. Odpowiedzialność za szczególne zadania wychowawcze ponosi rodzina. Proces wychowania zakłada oddziaływanie na jednostkę ze strony środowiska społecznego oraz przyrodniczego oraz spontaniczny, okazjonalny wpływ ze strony innych jednostek lub grup (Kupisiewicz, 2009, s. 193).

Dokształcanie – oznacza uzupełnianie pewnych kwalifikacji, niezbędnych dla zajmowanego stanowiska. Natomiast **doskonalenie** – oznacza rozwijanie wraz z poszerzaniem nabytych już kwalifikacji (Ziółkowski, 2014, s. 260).

Samokształcenie – oznacza nabywanie wykształcenia w toku działalności własnej, gdzie warunki oraz środki ustalane są przez sam podmiot. Wyróżnia się następujące techniki samokształcenia:

- czytanie,
- studiowanie literatury,
- słuchanie,
- prowadzenie dyskusji,
- sięganie po wiedzę do różnych źródeł,
- pisemne opracowywanie zagadnień,
- uczestniczenie w życiu kulturalnym (Pólturzycki, 1983).

Na samokształcenie składa się kształcenie oraz samodzielność.

Samouctwo – oznacza zdobywanie podstawowego zakresu wiedzy. Do celów i zadań samouctwa zalicza się:

- nieustanne dążenie do rozwijania oraz wzbogacania osobowości,
- przygotowanie zawodowe, przygotowanie do wykonywania pracy oraz obowiązków zawodowych, a także podnoszenie kwalifikacji,
- udział w kulturze narodowej,
- sterowanie rozwojem swojej indywidualności poprzez stawianie sobie określonych celów i zadań (Wenta, 2002, s. 11).

Proces uczenia się zawarty jest w procesie nauczania; uczyć można się zawsze i wszędzie, a spontaniczne kształcenie jest świadome i instytucjonalne.

2.3. Formy organizacyjne kształcenia

Aby umożliwić proces nauczania / uczenia się, konieczne jest – oprócz przygotowania merytorycznego i metodycznego – odpowiednie środowisko dydaktyczne. Na środowisko to składają się dwa elementy:

1. formy organizacyjne kształcenia albo inaczej: środowisko społeczne,
2. środki dydaktyczne albo inaczej: środowisko materialne.

Modyfikując w odpowiedni sposób oba rodzaje środowiska, nauczyciel stara się skłonić uczniów do tego, aby reagowali na swoją sytuację ciągim czynności, których rezultatem będą trwałe zmiany w ich wiadomościach, umiejętnościach, systemie wartości i postawach. Mówiąc wprost: by się wszechstronnie uczyli.

2.3.1. Praca lekcyjna

W dziejach oświaty ukształtowało się już wiele form organizacji społecznej przestrzeni nauczania i uczenia się. Aby uporządkować, warto posłużyć się klasyfikacją Wincentego Okonia. Wszystkie formy organizacyjne dzieli on na trzy kategorie:

1. praca lekcyjna,
2. praca domowa,
3. praca pozalekcyjna.

W tym podrozdziale omówiona zostanie praca lekcyjna, w dwóch kolejnych – pozostałe z wymienionych kategorii.

Praca lekcyjna charakteryzuje się zazwyczaj dość dużym stopniem przymusu. W oparciu o analizę dziejów oświaty, można wskazać kilka systemów pracy lekcyjnej. Najistotniejsze z nich zostały scharakteryzowane poniżej.

System klasowo-lekcyjny

Pierwszym w dziejach oświaty systemem organizacyjnym nauczania był system klasowo-lekcyjny. Już w XIV wieku w Holandii nauka w szkole elementarnej przebiegała w oparciu o podział uczniów na grupy (oddziały, klasy), które wspólnie pracowały w określonej jednostce czasu (lekcja). Podział na klasy umożliwił dostrzeżenie i wyodrębnienie procesu kształcenia. Dokonał tego Jan Sturm, rektor szkoły w Strasburgu. Nie tylko podzielił on uczniów na 10 klas, ale również opracował dla każdej klasy szczegółowy program nauczania. W ten sposób przechodzenie uczniów z jednej klasy do drugiej mogło się dokonać dopiero po opanowaniu odpowiedniego materiału. Celem łączącym programy nauczania w każdej klasie była realizacja celu szkoły (dobre opanowanie łaciny i retoryki jako podstawa kształcenia humanistycznego).

Postulat rozpowszechnienia systemu klasowo-lekcyjnego w całym ówczesnym szkolnictwie jako pierwszy zgłosił Jan Amos Komeński. Opracował on jednolity system, w którym po 6-letniej szkole elementarnej (dla wszystkich, w języku ojczystym) następowała 6-letnia szkoła średnia dla bardziej uzdolnionych. Nauka szkolna miała opierać się na systemie klasowo-lekcyjnym. W każdej szkole miało być po 6 klas, odbywających lekcje przed południem i po południu. Komeński opracował też nowy program nauczania. Jego główną ideą było nauczanie młodzieży tego, co będzie dla niej użyteczne. Aż do naszych czasów system klasowo-lekcyjny był dominującym sposobem organizacji pracy szkolnej i jest nadal. Był on stale udoskonalany. Ma jednak nie tylko zalety, ale i wady.

Jego zalety to:

- prosta struktura organizacyjna,
- łatwość administrowania.

Wady natomiast to:

- powszechność,
- pomijanie różnic indywidualnych,
- sztywność organizacyjna,
- brak więzi między szkołą a życiem,
- nacisk na zdobywanie dyplomów (Okoń, 2003, s. 309).

System mannheimski

Jedną z wad systemu klasowo-lekcyjnego, a mianowicie brak dostosowania nauki szkolnej do indywidualnych zdolności i potrzeb uczniów, próbował przezwyciężyć niemiecki nauczyciel, Anton Sickinger (1858–1930). Swoje reformatorskie pomysły wprowadzał w jednej ze szkół w robotniczo-przemysłowej dzielnicy w mieście Mannheim. Od nazwy miasta wzięło się określenie nowego systemu. Podstawą podziału na klasy w tym systemie jest nie wiek uczniów, lecz różnice w poziomie ich rozwoju umysłowego. Sickinger wyodrębnił więc klasy dla uczniów przeciętnych, dla mało zdolnych, dla opóźnionych w rozwoju umysłowym i klasy dla uczniów najbardziej zdolnych, przed którymi otwierała się droga do dalszej nauki. Idee Sickingera próbowano przeszczepić w wielu krajach świata, w tym również w Polsce. Do zwolenników jego koncepcji należał m.in. Bogdan Nawroczyński.

Niewątpliwą zaletą systemu mannheimskiego było respektowanie indywidualnych możliwości uczniów. Jednak za poważną jego wadę należy uznać to, że dalsza kariera edukacyjna ucznia była uzależniona od rodzaju klasy, do której został przydzielony. Ta selekcja z góry niejako przesądzała o jego przyszłości. Można zatem stwierdzić, że wprowadzona przez Sickingera zasada indywidualizacji kształcenia – mimo dobrych intencji – zawierała niebezpieczeństwo dyskryminacji uczniów ze względu na ich pochodzenie społeczne (wieś bądź miasto) (Tamże, s. 311).

Systemy nowego wychowania

System manheimski był tylko modyfikacją systemu klasowo-lekcyjnego, natomiast całkowicie z tym systemem zerwało dopiero tzw. nowe wychowanie – ruch pedagogiczny na przełomie XIX i XX wieku, który rozwinął tzw. pedagogikę reformy. Chodziło oczywiście o reformę oświaty. Jednym ze składników reformy, którą postulowali pedagodzy tzw. nowego wychowania, była organizacja procesu kształcenia. W miejsce tradycyjnego (i przez to już zdyskredytowanego) proponowali oni m.in. następujące:

- *szkoła eksperymentalna Deweya*

Działała w Chicago w latach 1896–1903. Całkowicie rezygnowała ona z systemu klasowo-lekcyjnego. Za podstawę organizacji pracy uczniów nie brano ani jednostek lekcyjnych, ani tematów programowych, lecz swobodnie zorganizowane zadania wytwórcze. Do zadań tych należały m.in.: uprawa roli, praca rzemieślnicza, zajęcia w gospodarstwie domowym. Wytwarzając różne produkty, uczniowie mieli jednocześnie zdobywać konieczne wiadomości. Jak się okazało, wiedza ta była fragmentaryczna i niespójna.

- *plan daltoński*

Wziął swoją nazwę od amerykańskiego miasta Dalton, gdzie po raz pierwszy zastosowała nową formę organizacji pracy szkolnej uczniów Helen Parkhurst. Zgodnie z jej koncepcją praca uczniów odbywała się zasadniczo samodzielnie. Po kilku wspólnych lekcjach uczniowie otrzymywali od nauczyciela materiał do samodzielnej nauki (podręcznik, zadania, ćwiczenia), nad którymi pracowali przez dłuższy czas, zazwyczaj przez miesiąc. W tym czasie mogli korzystać z pomocy nauczyciela i ze środków przygotowanych przez szkołę. Na zakończenie zdawali sprawę nauczycielowi ze stanu nabytych wiadomości i przedstawiali wykonane przez siebie prace (zadania, ćwiczenia).

- *metoda ośrodków zainteresowań*

Powstała w Belgii, a jej twórcą był Owidiusz Decroly. Zamiast przedmiotów nauczania wprowadził on tzw. ośrodki zainteresowań, czyli tematy zajęć oparte na zainteresowaniach dzieci i mające bezpośredni związek z ich życiem. Jednym z pierwszych i podstawowych ośrodków zainteresowań było samo dziecko, jego potrzeby, warunki życiowe i zajęcia, następnie tematyka rozszerzała się na rozwój jednostki ludzkiej – od życia człowieka pierwotnego do współczesnej cywilizacji. W Polsce z pomysłów Decroly`ego inspiracje czerpała m.in. Maria Grzegorzewska. Na ich podstawie opracowała system nauki w szkołach specjalnych pod nazwą „metoda ośrodków pracy”.

Podsumowując, należy stwierdzić, że próby radykalnego zerwania z systemem klasowo-lekcyjnym i wyparcia go przez inne systemy nie miały na ogół większego powodzenia. Po początkowym okresie dużego zainteresowania, zwykle upadały i odchodziły w zapomnienie (np. plan jenajski, wolne gminy szkolne w Niemczech, „szkoła bez klas” itd.). Niemniej jednak przyczyniły się one do wzbogacenia pracy lekcyjnej uczniów o nowe formy organizacyjne. Warto teraz wszystkie je wymienić:

- praca zbiorowa (podstawową jednostką organizacyjną jest klasa jako zbiór uczniów – zwykle rówieśników – uczących się w jednym pomieszczeniu, według tego samego programu i reprezentujących zbliżony poziom zaawansowania w nauce),
- praca grupowa (podstawową jednostką organizacyjną jest grupa – od 3 do 15 osób – która wspólnie pracuje nad określonym zadaniem),
- praca jednostkowa – polega na tym, że uczeń realizuje swoje zadanie niezależnie od współtowarzyszy, korzystając z pomocy nauczyciela (Tamże).

2.3.2. Praca domowa

Co prawda lekcja jest najważniejszą formą pracy nad kształceniem i wychowaniem uczniów w szkole, ale wymaga uzupełnienia i wzbogacenia przez pracę domową. Na lekcji nauczyciel kieruje pracą kilkudziesięciu uczniów, wskutek czego nie może dostosować tempa pracy do możliwości każdego ucznia z osobna. Ponadto ma za mało czasu na rozwijanie ich samodzielności w posługiwaniu się wiedzą i na utrwalenie wiadomości. Praca domowa jest więc koniecznym uzupełnieniem i ciągiem dalszym pracy lekcyjnej. Umożliwia pogłębienie i utrwalenie wiedzy ucznia, a przede wszystkim wdrożenie go do samodzielności w myśleniu. Obok tego praca domowa spełnia ważną rolę wychowawczą. Zmuszając uczniów do samodzielnego podejmowania codziennych obowiązków, wpływa na ich wolę i charakter, rozwija systematyczność, inicjatywę, pomysłowość, wzmacnia wiarę we własne siły, kształtuje pozytywny stosunek do pracy.

Praca domowa nie zawsze jest pracą wykonywaną w domu ucznia, np. we Francji tzw. *studiom* odbywa się w świetlicy szkolnej po przerwie obiadowej i trwa do ok. godz. 17:00. W niektórych systemach szkolnych zrezygnowano w ogóle z pracy domowej, np. w USA nie zadaje się nic do domu. Również w Polsce nie ominęły próby likwidowania pracy domowej uczniów. Były to jednak tylko pojedyncze przypadki tzw. szkół alternatywnych. Jedną sprawą jest sensowność i potrzeba pracy domowej, inną natomiast efektywność. W. Okoń jest zdania, że aby praca domowa miała sens, musi spełniać kilka warunków:

- Powinna być urozmaicona (różne rodzaje) – w zależności od celów, jakie przyswiecają pracom domowym, prace te można podzielić na kilka grup. Do podstawowych celów należą:
 - opanowanie nowego materiału,
 - utrwalenie materiału przyswojonego,
 - kształtowanie umiejętności i nawyków,
 - rozwijanie samodzielności i twórczości uczniów.

Prace domowe, które miałyby na celu opanowanie nowego materiału są bardzo rzadkie. Najczęściej nauczycielowi chodzi o utrwalenie już „przerobionych” treści i wyrabianie pewnych nawyków. Do rzadkości należą również prace rozwijające samodzielność i twórczość uczniów.

- Zadanie domowe musi być dobierane racjonalnie – zadawanie prac domowych wymaga odpowiedniego czasu. Na ten cel należy przeznaczyć końcowy fragment lekcji, tak aby wszyscy uczniowie dokładnie zrozumieli, o co chodzi. Mimo alarmów podnoszonych przez rodziców i uczniów, iż zadawane prace domowe zajmują ogromną ilość czasu, badania empiryczne nie potwierdzają tego.
- Zadania muszą być przygotowane – ćwiczenia, które uczeń ma wykonać w domu, muszą wiązać się z treścią kształcenia, jaka była przedmiotem lekcji. Zadawane naprędce i nieprzemysłane prace działają tylko kontraproduktywnie.
- Wykonanie pracy domowej musi być należycie skontrolowane – kontrola jest ważna nie tylko dla nauczyciela. Jest ona również elementem motywującym (przez przymus) dla uczniów. Największą wartością kontroli jest możliwość dostrzeżenia i przeciwdziałania brakom w wiadomościach i umiejętnościach uczniów (Tamże, s. 330).

2.3.3. Praca pozalekcyjna

Czas wolny uczniów zajmuje mniejszą lub większą część tzw. doby czynnej, przy czym w weekend jego rozmiary się podwajają. Dla większości uczniów stanowi to pewien problem. Na znaczenie czasu wolnego zwracał uwagę m.in. Sergiusz Hessen. Według niego zadaniem pracy szkolnej ucznia jest nabycie umiejętności spędzania czasu wolnego. Szkoła jest więc „wychowaniem dla wczasów”. Przygotowanie do korzystania z wolnego czasu nie jest jednak tylko zadaniem szkoły, ogromne znaczenie mają tu również rodzina i środowisko rówieśnicze. Jest to zagadnienie, które rzadko podejmuje dydaktycy (Tamże, s. 336).

Właściwa organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży sprzyja procesowi wychowania i socjalizacji. Dzięki temu właśnie wchodzi w zakres oddziaływań profilaktycznych, mających na celu prawidłowy rozwój intelektualny i osobowościowy młodzieży. Realizuje się to przy współpracy ze szkołą oraz poprzez odpowiednie placówki, poradnie itd.

Powszechnie wiadomo, iż za wychowanie dzieci w pierwszej kolejności odpowiedzialni są rodzice i opiekunowie prawni. Należy jednak zauważyć, że w dobie dużych zmian społecznych zachodzących we współczesnym świecie, rozwoju technologii, komputeryzacji, wydłużenia czasu pracy i innych czynników opiekunowie w większości nie dysponują czasem, który mogliby poświęcić dzieciom. Dlatego w inicjatywę zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży powinna włączyć się szkoła – jako placówka mająca na celu nie tylko edukować, ale również dbać o wszechstronny rozwój i wychowanie uczniów. W szkole należy organizować zajęcia pozalekcyjne, które w atrakcyjny sposób wypełnią czas wolny uczniów, przyczynią się do rozwoju ich zainteresowań i zdolności, wpłyną na poszerzenie wiedzy z różnych dziedzin oraz pobudzą ich twórczą i ruchową aktywność. Wystarczy, aby każdy nauczyciel pobudził zainteresowanie swoim przedmiotem chociaż u kilku uczniów, a suma działań pozwoli na uzyskanie pełnego wkładu nauczycielstwa w rozbudzenie amatorskich form. Ogromne szanse w tym zakresie mają nauczyciele zajęć praktycznych, przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego. Również opiekunowie świetlic, klubów mogą się wykazać kreatywnością i pomysłami.

Działalność szkoły w wolnym czasie skupia się przede wszystkim na:

- organizowaniu różnego rodzaju imprez,
- udostępnianiu biblioteki, czytelnicy, świetlicy szkolnej,
- udostępnianiu sali gimnastycznej (zajęcia sportowo-rekreacyjne),
- organizowaniu wszelkich kół zainteresowań (polonistyczne, matematyczne, informatyczne, plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne itp.),
- powstawaniu organizacji uczniowskich (np. zuchy, harcerze),
- organizowaniu różnego rodzaju klubów, np. miłośników przyrody, majsterkowicza,
- turystyce pieszej (Ziółkowski, 2014, s. 92).

Udział wielu szkół w realizacji funkcji wychowawczej czasu wolnego jest niezadowalający, zauważyć można niedomogi i braki w funkcjonowaniu poszczególnych ogniw pracy pozalekcyjnej szkoły. Nauczyciele i uczniowie odczuwają potrzebę wprowadzenia zmian w istniejącej rzeczywistości szkolnej w zakresie organizacji działalności pozalekcyjnej. Potrzeby dotyczą zwiększenia i ulepszenia bazy lokalowej i technicznej szkoły, a także treści i metod prowadzenia zajęć. Skuteczny udział szkół w organizacji czasu wolnego uczniów zależy zatem od wielu czynników, wśród których najważniejszymi są:

- sytuacja kadrowa w szkole,
- warunki lokalowe,
- wyposażenie techniczne szkoły,
- dojazdy uczniów do szkoły, dojazdy nauczycieli,
- stopień atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych.

Niezwykle istotnym jest, aby osoby odpowiedzialne za organizację oraz prowadzenie poszczególnych zajęć, czyli w większości nauczyciele i wychowawcy, byli dobrymi organizatorami, animatorami, stosowali ciekawe i atrakcyjne formy pracy i by potrafili zachęcić uczniów do aktywnego w nich udziału. Wszystkie propozycje dotyczące planowanych zajęć powinny opierać się przede wszystkim na aktualnych zainteresowaniach dzieci, gdyż tylko wówczas staną się atrakcyjne i popularne. Każde zajęcie musi być tak pomyślane, by uczestnicząca w nich młodzież lub dzieci były nie tylko widzami, obserwatorami, lecz kreatywnymi i aktywnymi realizatorami. Odpowiednio prowadzone przez szkołę zajęcia pozalekcyjne z pewnością w dużym stopniu przyczynią się do umiejętnego wykorzystania czasu wolnego przez uczniów, przygotowując ich do życia w społeczeństwie, do pracy i do kulturalnego wykorzystania czasu w ich późniejszym życiu.

Omawiając problem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, należy wspomnieć o funkcjach tych zajęć. Wychowanie pozalekcyjne i wychowanie pozaszkolne, jako planowe formy działalności wychowawczej, służą wspólnemu celowi, czyli organizując czas wolny dzieci i młodzieży po lekcjach. Różnice polegają na tym, że prowadzone są przez odmienne podmioty w różnych formach.

W literaturze pedagogicznej zwraca się szczególną uwagę na następujące funkcje zajęć pozalekcyjnych:

- służą rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy, rozwijaniu zainteresowań nauką, sztuką, techniką i życiem społecznym,
- organizują racjonalnie czas wolny uczniów, w którym pozostają oni bez nadzoru rodziców,
- uspołeczniają uczniów,
- są pomocą psychologiczno-pedagogiczną szkoły na rzecz uczniów (rozporządzenie MEN w sprawie pomocy pedagogiczno-psychologicznej z 2012 roku).

Naukowo wykazano, że zainteresowania: motywują do uczenia się, wpływają na postępy w nauce szkolnej i studiach, określają wybór hobby, determinują wybór i ukończenie studiów, kształtują pogląd na świat, wpływają na wybór zawodu i system wartości. Ogólnie można stwierdzić, że wpływają na rozwój psychiczny i społeczny człowieka – dlatego warto je rozwijać, także właśnie poprzez zajęcia pozalekcyjne.

Z kolei funkcje zajęć pozaszkolnych, które można wymienić na podstawie literatury to – ogólnie formułując:

- rozwój samodzielności życiowej (cel opiekuńczy), a w nim rodzaje działań: profilaktyczne, bieżące, ratownicze, kompensacyjne, rewalidacyjne, resocjalizacyjne; rozwój tożsamości osobowej, rozwijanie indywidualnych potrzeb i indywidualnych sposobów samodzielnego zaspokajania własnych potrzeb;
- rozwój tożsamości społecznej (cel wychowawczy) – uspołecznienie, socjalizacja, rozwój stosowania podstawowych kompetencji społecznych, takich jak: asertywność, empatia, komunikacja międzyludzka;
- rozwój samowychowania;
- rozwój intelektualny (cel dydaktyczny) – wyrównywanie, zdobywanie, poszerzanie wiedzy i umiejętności, zastosowania mechanizmów uczenia się; rozwijanie samokształcenia;
- rekreacja i wypoczynek oraz zagospodarowanie czasu wolnego i podniesienie jego kultury;
- funkcja integrująca społeczność młodzieżową zamieszkałą w rejonie szkolnym, dzielnicy, mieście.

W. Okoń dodaje, iż celem pracy pozaszkolnej jest świadome włączenie do realizacji procesu wychowawczego tych czynników wychowania równoległego, które mogą wywrzeć korzystny wpływ na wielostronny rozwój osobowości uczniów (Okoń, 2007, s. 362).

W obecnie funkcjonującym systemie edukacji, rekreacji i kultury zobowiązano przepisami prawa placówki wychowania pozaszkolnego do realizacji zadań: edukacyjnych, wychowawczych, kulturalnych, profilaktycznych, opiekuńczych, prozdrowotnych, sportowych i rekreacyjnych (Dz.U. Nr 52, poz. 467). Tym samym określono ich funkcje prawnie.

Warto wspomnieć także wspólnym integrowaniu funkcji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych:

- szkoła nie ma szans na prawidłowe funkcjonowanie, jeśli odizoluje się od wpływów i związków z instytucjami społeczeństwa wychowującego,

- mając świadomość autonomii wychowania pozaszkolnego, szkoła powinna się starać o wpływ na organizację i treści przynajmniej niektórych elementów zajęć pozaszkolnych i instytucji parawychowawczych,
- szkoła powinna być instytucją koordynującą i porządkującą ów bogaty strumień wpływów i działalności, w jakim tkwi młody człowiek – to szkoła powinna orzekać o profilaktyce, terapii, resocjalizacji i innych działaniach koniecznych wobec skutków wychowania społecznego.

Jeśli chciałoby się opisać podstawowe zasady organizacji form zajęć pozalekcyjnych, najlepiej przytoczyć założenia F. Kowalewskiego, który w swoim autorskim artykule podaje kilka zasad organizacji zajęć przypadających na czas wolny dzieci. Autor opisuje dwie kluczowe zasady. Pierwsza z nich to zasada dobrowolności uczestnictwa w formach zajęć pozalekcyjnych. Mówi o tym, że ucznia nie można zmusić do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, bo brak chęci z jego strony nie przyniesie w pracy żądanych rezultatów. W pozyskiwaniu uczestników nie wystarczy odwołać się do zdolności czy rozbudzonych już zainteresowań, lecz warto sięgnąć do innych motywów, zwłaszcza motywu sukcesu. Druga zasada to zasada atrakcyjności mówiąca, że tylko zajęcia atrakcyjne w treści i sposobie prowadzenia mogą liczyć na względnie stałych uczestników. Im bardziej młodzież jest włączona do organizowania różnorodnych zadań i im bardziej te zadania uwzględniają jej potrzeby, tym wyższy jest udział uczniów w kołach zainteresowań i większe ich uczestnictwo w realizowaniu wychowawczych zadań szkoły (Tamże).

Organizowane w szkole zajęcia pozalekcyjne mają na celu ujawnianie zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz propagowanie alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu, w tym szczególnie stymulowanie postaw twórczych, swobodne wyrażanie siebie i komunikowanie się z innymi, dążenie do rozwijania własnej osobowości, pasji, zainteresowań poprzez własną, dobrowolną działalność. Równie ważnym elementem celu organizowania takich zajęć jest wzbogacanie zasobu umiejętności ruchowych, kształtowanie estetyki ruchu i elegancji postawy oraz umiejętności właściwego prezentowania się. Wyzwalanie w dzieciach możliwości kreatywnych, zaspokajanie potrzeby twórczej aktywności, rozwijanie zdolności recytatorskich, aktorskich i muzycznych, wdrażanie do łatwiejszego nawiązywania kontaktów międzyludzkich, odnajdywania swego miejsca w grupie. Ponadto prawidłowo zorganizowane zajęcia pozalekcyjne umożliwiają podnoszenie wydolności i sprawności fizycznej dziecka, rozwijanie samodzielności, pomysłowości, dokładności oraz poczucia sprawiedliwości i nietolerancji w stosunku do naruszania prawideł życia społecznego w ramach gier i zabaw. Działalność pozalekcyjna niesie za sobą również korzyści edukacyjne. Zajęcia pozalekcyjne pełnią istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania młodzieży, przyczyniają się do rozwoju, co wiąże się ściśle z przygotowaniem młodzieży do zawodu i dorosłego życia. Pełnią one również funkcje wychowawcze i wspomagające wobec realizowanego programu nauczania oraz takie, które wykraczają znacznie poza doraźnie realizowane zadania szkoły i mają wpływ na proces rozwoju psychicznego i intelektualnego młodzieży.

Szkoła, w której prowadzi się dużo ciekawych zajęć pozalekcyjnych, jest lubiana przez uczniów. Placówkę taką wysoko ocenia środowisko lokalne, a przede wszystkim środowisko rodziców. Dzieci wyjeżdżają na konkursy, interesujące imprezy, a ciekawość i aktywność sprawiają, że lepiej dają sobie radę w dalszej nauce. Pozalekcyjna, nietatowa praca nauczyciela przynosi bardzo wiele korzyści edukacyjnych:

- utrwała się materiał programowy przekazywany młodzieży podczas lekcji; dzieje się to wprost – jeśli zajęcia mają formę kółka przedmiotowego albo pośrednio – w trakcie wędrowki krajoznawczej czy na zajęciach zespołu artystycznego;
- określone treści przyswajane są przez dzieci łatwiej, ponieważ towarzyszy im duże zaangażowanie emocjonalne i atmosfera swobody, poczucie bezpieczeństwa, atmosfera akceptacji wysiłku i doza wyraźnej satysfakcji;
- poszczególne fakty z pozalekcyjnych „przygód” kojarzą się później ze znaczącymi wydarzeniami w życiu młodego człowieka;
- wiele znaczących przyjemnych kontaktów codziennych z uwielbianym wychowawcą, z kolegami o tych samych zainteresowaniach;
- uczeń uczestniczy w zajęciach z własnej woli, bez presji rutynowej, szkolnej oceny;
- wiadomości i nawyki wyniesione przez ucznia z autentycznego zainteresowania trwają bardzo długo;
- materiał dydaktyczny programowy nie tylko jest utrwalany, ale także poszerzany przez samego ucznia z wewnętrznego przekonania, że coś się pragnie robić lepiej, efektywniej;
- następuje „smakowanie” sukcesów w postaci nauczycielskiej aprobaty, w formie konkursowych wyróżnień;
- młodzież nabiera zwyczaju samodzielnego zdobywania wiedzy;
- zmieniają się stosunki między wychowawcami a wychowankami na bardziej partnerskie;
- uczeń występuje w roli współpracownika, przyjaciela swojego pedagoga;
- ta sama szkoła po lekcjach przeobraża się w inną szkołę, funkcjonującą na wyższym poziomie;
- nauczycielska aktywność sprzyja wykrywaniu talentów i ich rozwijaniu;
- przydają się wszelkie indywidualne, szczególne predyspozycje;
- uczeń ma możliwość wiązania wiadomości zdobytych w toku nauczania poszczególnych przedmiotów z życiem i wykorzystaniu zdobytej wiedzy w praktyce;
- sprzyja ujawnieniu się różnorodnych problemów nurtujących młodzież, których nie potrafi ona sama rozwiązać;
- zajęcia pozalekcyjne nie tylko sprzyjają integracji młodzieży, ale również przeciwdziałają wyobcowaniu, zgubieniu, anonimowości, braku akceptacji przez rówieśników i najbliższe otoczenie; te dość często występujące zjawiska utrudniają młodzieży prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i w klasie szkolnej;

- podczas zajęć pozalekcyjnych nauczyciel niekiedy dowiadyuje się o istniejących konfliktach między uczniami, których nie dostrzega podczas lekcji; zajęcia te są dogodnym terenem do kształtowania odpowiedniego stosunku do pracy, „wartości społecznych”, poszanowania mienia społecznego (Ziółkowski, 2014, s. 96).

W programach wychowawczych szkół pojawia się stwierdzenie, że *naczelnym celem wychowania jest wszechstronny rozwój osobowy ucznia w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym*. Aby ten cel zrealizować, nauczyciele muszą sprostać ogromnemu wyzwaniu. Należy tak określić zadania szkoły jako środowiska wychowawczego, by każda sfera rozwoju młodego człowieka była należycie traktowana. Zajęcia pozalekcyjne spełniają bardzo ważną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Zwykle w konspektach nauczycieli pojawiają się następujące cele zajęć pozalekcyjnych:

- rozwijanie zainteresowania,
- kształtowanie umiejętności zbierania i selekcionowania informacji,
- wyzwalanie wewnętrznego potencjału uczniów,
- rozwijanie umiejętności pracy zespołowej i współdziałania w grupie,
- kształtowanie umiejętności komunikowania się,
- kształtowanie umiejętności posługiwania się technologią informacyjną,
- uczenie odpowiedzialności za powierzone zadania.

Wychowanie pozalekcyjne zostało zinstytucjonalizowane w kołach zainteresowań oraz świetlicach szkolnych. Te ostatnie, pomyślane jako miejsce przebywania po lekcjach dzieci matek pracujących lub dzieci posiadających trudne warunki domowe, miały być ogniwem wiążącym opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze obowiązki szkoły. Zadaniem świetlic było: zapewnienie dzieciom do nich uczęszczającym możliwości odrabiania lekcji, brania udziału we wszystkich rodzajach zajęć pozalekcyjnych według zainteresowań oraz otrzymania gorącego posiłku po lekcjach (Tamże).

Zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne stwarzają możliwości uzupełniania i pogłębiania programowych wpływów szkoły, są płaszczyzną szeroko rozumianej profilaktyki pedagogicznej i promocji rozwoju ucznia. Ze względu na treść zajęcia pozalekcyjne zazwyczaj dzieli się na:

- związane z przedmiotami nauczania albo – szerzej – z dyscyplinami nauk,
- techniczne, polegające na różnego rodzaju pracach technicznych,
- artystyczne, nawiązujące do dziedzin sztuki,
- sportowe i turystyczne,
- hobbystyczne (Węgrzynowicz, 1971, s. 16).

Ponadto wyróżnia się zajęcia pozalekcyjne z zakresu szkolnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Realizowane są one obecnie przez: świetlice terapeutyczne,

zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze, zajęcia korekcyjne, wspierania ucznia z wybitnymi uzdolnieniami (Dz.U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114).

Zajęcia pozalekcyjne można też podzielić za względu na charakter odpłatności na: płatne, bezpłatne i częściowo płatne.

Ważnym elementem wspomagającym realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczych czasu wolnego dzieci i młodzieży jest również działalność placówek wychowania pozaszkolnego. Placówki te spełniają w ramach systemu edukacji istotną rolę w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Należą do nich:

- pałace młodzieży (PM),
- młodzieżowe domy kultury (MDK),
- ogniska pracy pozaszkolnej (OPP),
- międzyszkolne ośrodki sportowe (MOS),
- ogrody jordanowskie (OJ),
- inne placówki specjalistyczne.

Funkcjonują one na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 28 września 1993 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek oświatowo-wychowawczych (Dz.U. Nr 95, poz. 232 i z 1997 r. Dz.U. Nr 75, poz. 473).

Oferta programowa placówek realizujących zadania oświatowe, kulturalne i rekreacyjne sprzyja kształtowaniu osobowości, zdobywaniu różnorodnych umiejętności oraz rozwijaniu zainteresowań intelektualnych i estetycznych młodego pokolenia. Placówki te kształcą umiejętność samodzielnego organizowania czasu wolnego. W coraz większym stopniu rozszerzają i uzupełniają funkcje wychowawcze, profilaktyczne i edukacyjne szkoły, wspierają także działania wychowawcze rodzin.

Analizując działalność placówek oświatowych zajmujących się organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży, należy zauważyć, że ich programy ulegają stopniowym przeobrażeniom i coraz częściej odpowiadają na aktualne zapotrzebowania środowisk zaniedbanych wychowawczo. Sprzyja temu dobrowolność uczestnictwa w zajęciach, atrakcyjność ofert, otwartość na nowe propozycje i partnerski stosunek nauczyciela-instruktora do uczestników. Perspektywy działalności placówek wychowania pozaszkolnego, zagospodarowujących czas wolny młodego pokolenia, są zdeterminowane przez sytuację całej edukacji. Ograniczony budżet resortów edukacji, sportu czy kultury pozwala na podejmowanie jedynie wybranych działań, niedopuszczających do pogorszenia sytuacji placówek. Jednocześnie, ze względu na zapotrzebowanie społeczne i problemy wychowawcze z młodzieżą, konieczne są zmiany w funkcjonowaniu placówek wychowania pozaszkolnego.

Od kilku lat Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Sportu i Turystyki czy Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego realizują następujące działania:

- dofinansowywane są z budżetu resortu liczne konkursy, przeglądy artystyczne, festiwale, warsztaty oraz inne formy prezentacji dorobku wychowanków i nauczycieli,
- ograniczana jest komercjalizacja placówek,
- wspierany jest amatorski ruch artystyczny,
- podejmowanie są zadania o charakterze promocyjnym, dające nauczycielom, uczniom, szkołom i innym placówkom satysfakcję pozamaterialną (np. cykl audycji w programie telewizji publicznej, nagrody, materiały programowo-metodyczne itp.),
- wydawane są akty prawne umożliwiające placówkom wzbogacenie działalności merytorycznej, poszerzenie oferty o działania profilaktyczne i współpracę z rodziną oraz wprowadzenie nowoczesnych rozwiązań dotyczących zarządzania i organizacji pracy,
- wspierane są rodzinne wzorce spędzania czasu wolnego, poprzez np. organizację imprez i zajęć kulturalnych dla rodzin, turystykę wielopokoleniową sprzyjającą poznaniu dorobku kultury narodowej oraz inne formy,
- przeznaczane są środki na doskonalenie nauczycieli w zakresie diagnozowania i zapobiegania uzależnieniom i patologii zachowań społecznych, umiejętności psychospołecznych oraz form i metod pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej,
- promowane są i wdrażane liczne programy edukacyjne i wychowawcze, reformujące placówki wychowania pozaszkolnego oraz podnoszące jakość ich pracy, m.in.:
 - zawierające oferty dla dzieci i młodzieży o niesprecyzowanych zainteresowaniach, obejmujące młodzież z grup subkulturowych i zagrożoną patologią,
 - wyrównujące poziom życia dzieci pochodzących z rodzin wymagających szczególnej pomocy,
 - integrujące różne dziedziny kultury oraz działania instytucji i organizacji pozarządowych,
 - wiążące edukację kulturalną z dziedzictwem kulturowym – lokalnym, regionalnym i narodowym,
 - zawierające oferty dla dzieci z rodzin wiejskich.

Współpraca z organizacjami pozarządowymi w zakresie wychowania pozaszkolnego przebiega na różnych poziomach, począwszy od inicjatyw lokalnych podejmowanych wspólnie z placówkami oświatowo-wychowawczymi, poprzez współpracę z władzami samorządowymi i kuratoriami, aż do współdziałania z instytucjami szczebla centralnego.

Aby usprawnić współpracę z organizacjami pozarządowymi, konieczna jest zmiana przepisów zmierzająca do decentralizacji systemu zarządzania środkami finansowymi oraz przekazania samorządom wszystkich szczebli zadań państwowych dla jednostek niepaństwowych przy określeniu priorytetów i standardów. Centralnie za-

rzządzanymi winny pozostać jedynie zadania strategiczne dla państwa.

Na marginesie rozważań zaznaczyć można, iż funkcjonuje także inne rozumienie pojęcia „zajęcia pozalekcyjne”, odmienne od przedstawionego wcześniej. Zgodnie z tym pojmowaniem zajęcia pozalekcyjne są to zajęcia dzieci i młodzieży szkolnej, organizowane przy czynnym udziale uczestników przez szkołę, instytucje wewnątrzszkolne, wybrane przez nich dla spędzenia czasu wolnego, przynoszącego wypoczynek i rozrywkę, kształtujące i doskonalące wewnętrznie, dające okazję do społecznego działania, a równocześnie uczące samodzielnego gospodarowania czasem pozostającym po wypełnieniu obowiązków związanych z lekcjami i innych (Ziółkowski, 2014, s. 94).

2.4. Organizacja procesu kształcenia

Jednym z głównych warunków świadomego i celowego działania jest planowanie. Polega ono na gruntownie przemyślanym przewidywaniu przebiegu i wyników zdarzeń w procesie dydaktycznym. Z jednej strony przewidywanie obejmuje projekt czynności (zadań), jakie mają zostać wykonane w ustalonym terminie, a z drugiej wskazuje wykonawców, metody, środki i warunki, za pomocą których te zadania mają być zrealizowane. Określa ono nie tylko czas pracy nad danym tematem (w ramach szerszego programu szkolnego), lecz determinuje również tok kształcenia, tzn. rozkład w czasie poszczególnych porcji materiału.

Opinie dydaktyków na temat struktury lekcji nie są jednolite. Z tradycji najbardziej znana jest struktura jednostki lekcyjnej, jaką na przełomie XIX i XX wieku wprowadzili herbartyści. Są to tzw. stopnie formalne (przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie, zastosowanie). Również nawiązujący do Deweya progresywiści uważali, że lekcja powinna przebiegać w uporządkowany sposób. Jej strukturę wyznaczały etapy „pełnego aktu myślenia” (odczucie trudności, sformułowanie problemu, wysunięcie hipotez, weryfikacja, rozwiązanie problemu).

Obecnie panuje pogląd, że o strukturze lekcji nie powinny decydować czynniki formalne, lecz cele i zadania dydaktyczne, wiek uczniów oraz zastosowane metody i środki dydaktyczne. Lekcji nie traktuje się jako zamkniętej i izolowanej całości, lecz jako jeden z elementów rozbudowanego cyklu powiązanych i zazębiających się jednostek dydaktycznych. Ponadto wskazuje się, że proces kształcenia jest zbyt złożony, aby w czasie danej lekcji udało się zrealizować wszystkie zaplanowane elementy.

Zamiast o strukturze lekcji Wincenty Okoń proponuje mówić o czterech typach lekcji:

- podającym,
- problemowym,
- operacyjnym,
- ekspozycyjnym (Tamże, s. 320).

Tym typom z kolei odpowiadają cztery strategie kształcenia:

- przyswajanie gotowej wiedzy – lekcja podająca,
- strategia problemowa – samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów w toku rozwiązywania problemów,
- oddziaływanie na rzeczywistość – ćwiczenia, praktyka, zadania,
- oddziaływanie na ucznia (postawy, wartości) – muzyka, sztuka, plastyka.

Lekcja posiada następującą budowę:

- część główna,
- część podstawowa,
- czynności końcowe.

Niezależnie od takiego czy innego typu każda lekcja powinna przebiegać według wcześniej opracowanego planu. Plan obejmuje trzy grupy czynności:

- czynności przygotowawcze (np. sprawdzenie obecności, pracy domowej),
- czynności podstawowe,
- czynności końcowe.

W planie lekcji należy ująć temat, założone cele dydaktyczne i wychowawcze, porządek (tok) prowadzenia zajęć. Bardziej szczegółowy plan lekcji nazywany jest konspektem. Obejmuje on zazwyczaj:

- temat,
- cele i zadania lekcji,
- metody i środki dydaktyczne,
- porządek (tok) z rozwinięciem na poszczególne etapy,
- temat pracy domowej,
- niekiedy również przewidywane pytania.

Punktem wyjścia do opracowania planów i konspektów lekcji są plany okresowe i roczne. Podstawę sporządzania obu wymienionych rodzajów planów stanowi podstawa programowa kształcenia ogólnego w danym przedmiocie i odnoszące się do niej wymagania egzaminacyjne.

Dobrze zaplanowana lekcja powinna spełniać swoje funkcje. Wyróżnia się następujące funkcje lekcji:

- zapoznavanie uczniów z nowym materiałem,
- utrwalanie poznanego już materiału,
- sprawdzanie wiadomości oraz umiejętności.

Przykładowa lekcja szkolna może mieć następującą budowę i strukturę:

Tab. 1. Przykładowy przebieg lekcji szkolnej

PRZEBIEG LEKCJI SZKOLNEJ		
ogniwa lekcji	przykładowe czynności dydaktyczne nauczyciela	przykładowe czynności poznawcze ucznia
1. Czynności organizacyjno - porządkowe.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sprawdzenie obecności. 2. Zapisanie nowego tematu zajęć na tablicy. 3. Przygotowanie materiałów dydaktycznych. 4. Uruchomienie komputera, projektora multimedialnego. 5. Rozdanie uczniom materiałów do zajęć. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zgłasza się, gdy nauczyciel wyczytuje jego nazwisko. 2. Przygotowuje się do lekcji (wyjmuję podręcznik, zeszyt ćwiczeń, przybory do pisania).
2. Sprawdzenie zadania domowego.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Przejście wzdłuż ławek i sprawdzenie, którzy uczniowie nie odrobili zadania domowego (odnotowanie braku zadania domowego w dzienniku). 2. Wskazanie 2 uczniów do odczytania odrobionego zadania domowego (ocena). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wszyscy uczniowie otwierają zeszyty ćwiczeń na stronie z zadaniem domowym. 2. Wyznaczeni uczniowie czytają odrobioną pracę domową.
3. Rekapitulacja wtórna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zadaje pytania związane z ostatnim tematem zajęć (<i>konkretne pytania sprawdzające wiadomości, pozwalające na nawiązanie do nowego tematu</i>). 2. Realizuje ćwiczenie związane z ostatnim tematem zajęć. 3. Odpytuje ustnie kilku uczniów z minionego tematu. 4. Podaje pytania do kartkówki. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zgłasza się i odpowiada. 2. Wykonuje ćwiczenia 3. Wskazani uczniowie odpowiadają – pozostali przygotowują się do lekcji. 4. Piszą kartkówkę.
4. Nawiązanie do tematu.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opowiada nawiązując do ostatniego tematu zajęć (<i>słowo wiążące</i>). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Słuchają, notują, zapisują temat zajęć.
5. Realizacja nowego tematu lekcji	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opowiada 2. Omawia 3. Projekcja filmu 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Słuchają

6. Rekapitulacja pierwotna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zadaje pytania związane z tematem zajęć 2. Wspólnie z uczniami wypełnia zeszyt ćwiczeń. 3. Dzieli klasę na zespoły i organizuje pracę w grupach. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zgłasza się i odpowiada. 2. Wypełnia zadania w zeszyt ćwiczeń.
7. Podsumowanie.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel rysuje na tablicy drzewko decyzyjne. 2. Wypisuje najważniejsze hasła związane z tematem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczniowie wypełniają drzewko
8. Notatka z lekcji.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel dyktuje notatkę lub uczniowie tworzą notatkę samodzielnie. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zapisuje notatkę w zeszyt ćwiczeń lub zeszyt przedmiotowym.
9. Zadanie domowe.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mówi konkretnie uczniom co mają zrobić. 2. Zadaje zadanie obowiązkowe i dla chętnych – dodatkowe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zapisuje treść zadania domowego. 2. Zadaje pytania uzupełniające do zadania domowego.
10. Ocena.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odnotowanie w dzienniku lekcyjnym aktywności uczniów na zajęciach: <ul style="list-style-type: none"> - tych, którzy chętnie odpowiadali podczas rekapitulacji wtórnej, - tych, którzy byli aktywni podczas rekapitulacji pierwotnej, - tych, którzy prawidłowo i najszybciej wykonali ćwiczenia na lekcji, 	

Kolejną istotną w tym miejscu kwestią są formy organizacyjne. Określają one sposób organizacji pracy z uczniami – w zależności od tego, kto, gdzie, kiedy i po co ma stanowić podmiot kształcenia. Determinowane są przez takie czynniki, jak: cele, treści, wiek uczniów itd. Formy organizacyjne dzielą się według następujących kryteriów:

- kryterium liczby uczniów:
 - kształcenie indywidualne,
 - kształcenie zespołowe,
 - kształcenie grupowe,
- kryterium miejsca uczenia się:
 - zajęcia szkolne (lekcje, świetlica),
 - zajęcia pozaszkolne (wycieczki, zadanie domowe),

- kryterium czasu trwania zajęć:
 - zajęcia lekcyjne,
 - zajęcia pozalekcyjne (np. zajęcia dodatkowe na terenie szkoły).

Proces kształcenia wraz z procesem wychowawczym tworzy całość, którą Wincenty Okoń nazywa procesem edukacyjnym. W praktyce szkolnej proces kształcenia i proces wychowawczy wzajemnie się przenikają. Według Czesława Kupisiewicza proces kształcenia wyróżnia się tym, że jest:

- zamierzony (celowy i świadomy),
- systematyczny (planowy),
- rozłożony w czasie (długotrwały).

To rozróżnienie prowadzi do rozważań na temat stylu nauczania.

Do ciekawych wniosków doszedł w połowie lat 60. minionego stulecia James Coleman. Był on autorem słynnego raportu nazwanego od jego nazwiska *Raportem Colemaniana*. Przedłożył w nim wyniki swoich badań nad równością szans edukacyjnych młodzieży z różnych grup etnicznych i kulturowych. Za cel postawił sobie zbadanie wpływu elementów procesu dydaktycznego i środowiska społecznego uczniów na ich osiągnięcia szkolne. Coleman stwierdził, że ani wyposażenie szkoły, ani wykształcenie nauczycieli nie wpływają na wyniki osiągane przez uczniów. Z jego badań wynikało, że biali uczniowie czynili w swoich szkołach daleko większe postępy niż uczniowie z innych grup rasowych lub etnicznych. Na tej podstawie Coleman wysnuł wniosek, że na osiągnięcia dydaktyczne uczniów największy wpływ wywierają ich szkolni koledzy. *Raport Colemaniana* był druzgocącą krytyką nauczycieli i systemu szkolnego. Do tej pory bowiem sądzono, że o postępach uczniów decydują właśnie nauczyciele i bogate wyposażenie szkoły. Nie dziwne więc, że wzburzeni pedagogzy zaczęli podważać wyniki ekspertyzy. Chociaż wykazano, że Coleman popełnił wiele błędów badawczych, największą jego zasługą pozostanie to, że rozpoczął on systematyczne badania nad procesem dydaktycznym. Badacze wreszcie skupili się na czynnościach nauczycieli; zaczęło ich interesować, czy i jakie działania prowadzą do wymiernych osiągnięć dydaktycznych uczniów. Starano się odkryć związek między nauczaniem a wynikami uczenia się.

Efektom tych badań jest wyodrębnienie trzech opisanych niżej stylów nauczania.

1. Styl kierowniczy

W stylu tym nauczyciel odgrywa zasadniczą rolę. Pracuje on niczym wykwalifikowany menedżer, który organizuje uczenie się i zarządza nim. Główny nacisk kładzie się na zdobywanie przez uczniów kompetencji. Dzieląc czas jednostki lekcyjnej na *czas przydzielony* i *czas zajęty*, nauczyciel stara się jak najlepiej wykorzystać czas przydzielony. Zajmuje go w zaplanowany sposób tak, aby uczeń odniósł jak największą korzyść. W tym celu zarządza on pracą klasy w sposób zdecydowany, jak menedżer. Na jego efektywność wpływa przede wszystkim to, że udziela:

- wskazówek naprowadzających,
- korygujących informacji zwrotnych,
- wzmocnień.

Wskazówki naprowadzające to jakby mapy albo drogowaskazy. Nauczyciel posługuje się nimi, żeby ukierunkować uwagę uczniów na to, czego i jak mają się uczyć. Korygujące informacje zwrotne to po prostu szybkie poprawianie błędów w trakcie mówienia lub pisania. Wzmocnienia – od lekkiego uśmiechu, przez stopnie, aż do nagród za aktywność i pracę. Punktem krytyki w tym stylu może być to, że praca nauczyciela przypomina nieco pracę szefa fabryki, brygadzysty przy taśmie produkcyjnej albo poganiacza na galerach. Podkreślanie znaczenia zadania, wykonanie obowiązku, osiągnięcie rezultatu, odpowiedzialność za brak postępów – to wszystko odsuwa na plan dalszy samego człowieka, zarówno osobę nauczyciela, jak i ucznia.

2. Styl terapeutyczny

Nauczyciel wnika w osobowość wychowanka, pielęgnuje ją i wspomaga; służy rozwojowi. Główny nacisk kładzie na spełnienie się ucznia jako człowieka oraz realizację jego duchowego i intelektualnego potencjału. Celem nauczania w stylu terapeutycznym jest wyposażenie ucznia w umiejętności, które umożliwią mu stanie się autentycznym człowiekiem, osobą zdolną do samookreślenia przez świadome wybory. Dlatego nauczyciel jako terapeuta skupia się przede wszystkim na uczniu. Stara się umożliwić mu poznanie siebie samego. Uważa, że napełnienie głowy ucznia „martwą” wiedzą nic nie daje. Jest przekonany, że wiedza szkolna musi być dla uczniów czymś znaczącym (np. czytanie lektur zaproponowanych przez uczniów). W tym sensie swoją rolę widzi przede wszystkim w tym, aby przez nauczany przedmiot pomagać uczniom w kształtowaniu swojej tożsamości. Nauczyciel wspiera ich i ukierunkowuje tak, by stawali się ludźmi autentycznymi. Autentyzm jest najważniejszym celem jego pracy. Styl terapeutyczny wiele zawdzięcza psychologii humanistycznej. Podkreśla się w niej niepowtarzalność jednostki i samorealizację jako drogę rozwoju indywidualnego. Osobą w pełni rozwiniętą jest ktoś, kto posiada zharmonizowaną osobowość, kto ukształtował w sobie takie cechy charakteru, jak autonomia, twórczość, niezależność, altruizm.

3. Styl wyzwalający (emancypacyjny)

Pytanie, jakie sobie stawia nauczyciel pracujący w tym stylu, dotyczy treści kształcenia: *Jak nauczyć tego materiału? W jaki sposób przekazać go, aby uczeń zrozumiał?* Dlatego nauczyciel szuka najlepszego podręcznika, odpowiednio dobiera zeszyty ćwiczeń, opracowuje własne środki dydaktyczne, zbiera pomoce naukowe (plakaty, wykresy, grafy, filmy itp.). Chodzi mu o to, aby wyzwolić umysł ucznia z więzów wiedzy fałszywej czy w ogóle z braku wiedzy. Styl wyzwalający to maniera nauczania (specyficzny sposób wykonywania czynności zawodowych), w której nauczyciel kładzie nacisk na treści kształcenia. W tym celu stara się on jak najwierniej oddać nauczaną przez siebie dziedzinę wiedzy. Oprócz tego uważa, że uczeń ucząc się, nie tylko zdobywa nowe wiadomości, umiejętności czy sprawności, ale ponadto formuje przymioty swego ducha i cechy charakteru. To właśnie prowadzi do wyzwolenia (emancypacji). Sednem tego nauczania jest uwolnienie z nieświadomionych więzów w sposobie myślenia. Więzy te pochodzą zdaniem pedagogów „wyzwolenia” z uprzedzeń narzuconych przez system społeczny (pochodzenie, klasa, kultura), w którym żyje uczeń.

Żaden z przedstawionych powyżej stylów nauczania nie występuje w rzeczywistości w czystej formie. Konieczność mieszania ich stawia przed nami pytanie o zasadę wyboru poszczególnych elementów – a tym samym o zasadę nauczania.

3.

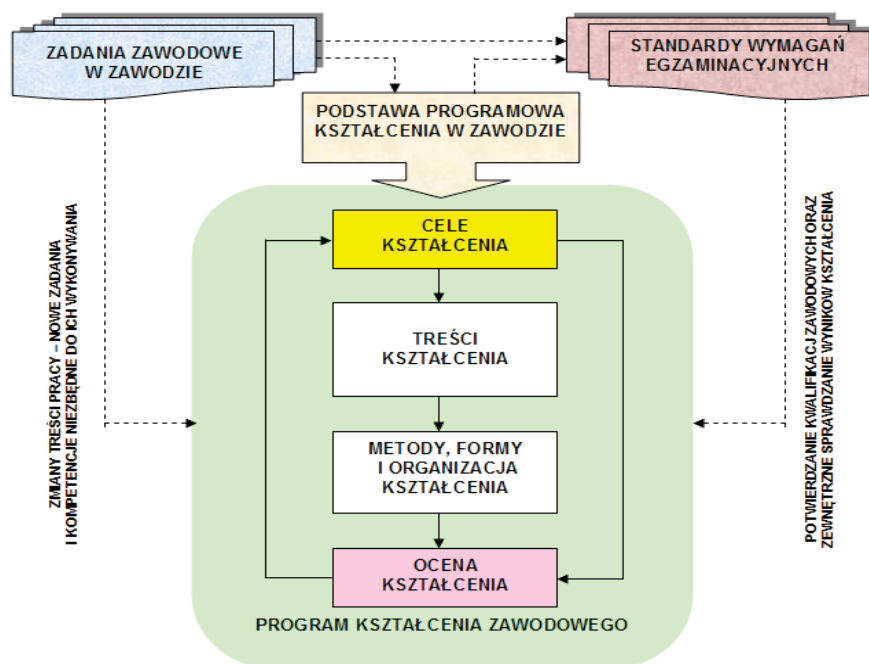
CELE KSZTAŁCENIA

W nauczaniu mamy do czynienia z ogólnymi określeniami stanu, jaki powinien zostać osiągnięty na końcu działania (cel). Opisują go zarówno dyrektywy edukacyjne, jak i uczestnicy kształcenia: uczniowie, ich rodzice i nauczyciele.

Cele kształcenia są tym, do czego dąży się w procesie kształcenia. Innymi słowy: to świadome i założone efekty, które zamierza się osiągnąć w procesie kształcenia. Cel dydaktyczny stanowią komunikaty, które wyrażają zamiary nauczyciela oraz to, jakie zmiany mają zachodzić w uczniach; uznać je można niejako za mapy drogowe umożliwiające nauczycielowi i uczniom orientowanie się, gdzie zmierzają i w jakim punkcie drogi się znajdują (Okoń, 2003, s. 65).

Miejsce celów kształcenia w strukturze kształcenia szkolnego zaprezentowane zostało na poniższym schemacie:

Rys. 5. Miejsce celów kształcenia w strukturze procesu kształcenia



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Przy wyznaczaniu celów kształcenia należy uwzględnić następujące dokumenty:

- podstawę programową kształcenia ogólnego,
- program nauczania w danej klasie,
- standardy wymagań egzaminacyjnych.

W procesie kształcenia wyróżnić możemy następujące cele kształcenia:

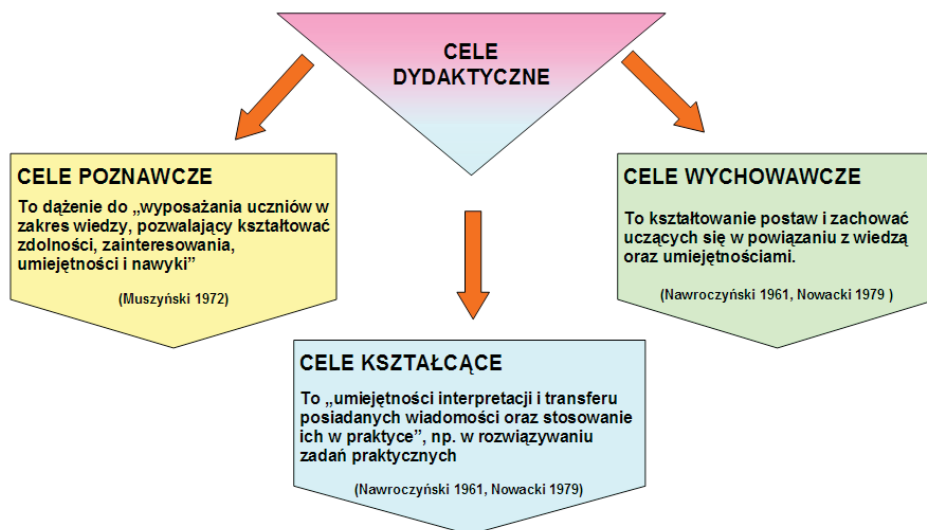
- cele poznawcze, które dotyczą procesów poznawczych, takich jak myślenie, spostrzeganie czy analiza,
- cele emocjonalne – dotyczą uczenia się poprzez przeżywanie,
- cele psychomotoryczne – są związane z przemieszczaniem się, wykonywaniem pewnych czynności.

Z kolei według Wiesława Okonia cele kształcenia podzielić można na:

- cele rzeczowe (uczestnictwo w przekształcaniu rzeczywistości),
- cele podmiotowe (poznanie siebie, swoich zainteresowań i braków).

Cele można także podzielić na poznawcze, kształcące i wychowawcze. Ich zakres przedstawiony został na poniższym schemacie.

Rys. 6. Cele dydaktyczne i ich rodzaje



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Treść celów kształcenia określana jest przez plany nauczania i program nauczania. Plany nauczania dotyczą konkretnych szkół i obejmują dany zakres przedmiotów wraz z liczbą ich godzin w poszczególnych klasach oraz rozkład na poszczególne lata nauki. Z kolei program nauczania zawiera podstawy programowe i opisuje kolejność przyswajanego przez ucznia materiału nauczania.

Cele kształcenia posiadają takie cechy, jak:

- dostrzegalność,
- konkretność,
- logiczność,
- osiągalność,
- precyzyjność,
- realność,
- rzeczowość,
- twórczość,
- wykonalność.

Funkcje, jakie mają spełniać cele, są następujące:

- funkcja koordynująca (punkt odniesienia),
- funkcja motywująca,
- funkcja organizacyjna (całe działanie),
- funkcja regulacyjna,
- funkcja ukierunkowująca,
- funkcja zapewniająca trwałe wartości.

Hierarchia celów zakłada:

- rozwój osobowości,
- kształtowanie postaw,
- kształtowanie wartości i światopoglądu,
- przygotowanie do samodzielnego rozwoju,
- wiadomości,
- wiedzę encyklopedyczną.

Według kryterium stopnia konkretyzacji wyróżnia się następujące rodzaje celów:

1. cele ogólne – ich adresatem jest nauczyciel, jego zamysł i strategia działania; cele te określają, co ma osiągnąć nauczyciel, ukierunkowują to, co podczas planowanej lekcji będzie doskonalone, kształtowane, rozwijane, poznawane, zdobywane, ćwiczone i przeżywane przez uczniów;
2. cele szczegółowe (czyli operacyjne) – ich adresatem jest uczeń; są one węższe, sprecyzowane i skonkretyzowane, określają konkretne zachowania ucznia.

Cele szczegółowe mogą być:

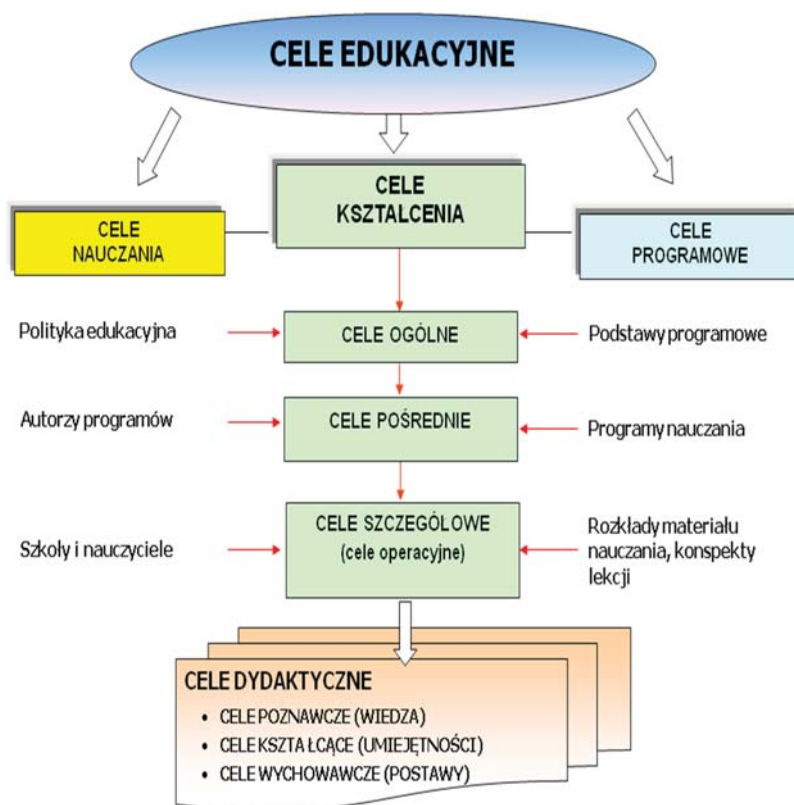
- obserwowalne, gdyż stanowią konkretny opis zachowania;
- nieobserwowalne gdyż dotyczą czynności określanych czasownikami (np. „znać”, „wiedzieć”, „potrafić” itp.).

Cechy celów operacyjnych, które z kolei wyróżnił Ch. Galloway, to:

- formułuje się je z perspektywy ucznia,
- są opisem konkretnych zachowań,
- mogą obejmować pewne warunki ograniczające, dotyczące czasu, miejsca czy środków dydaktycznych,
- mogą dotyczyć różnych typów zachowań ucznia (poznawczych, emocjonalnych czy psychomotorycznych).

Powyższe uwarunkowania opisu i właściwości celów kształcenia zaprezentowane zostały na poniższym schemacie:

Rys. 7. Podział celów operacyjnych



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Do realizacji kierunku wskazanego przez cele ogólne niezbędna jest umiejętność przekładania ich na cele szczegółowe (tzw. cele operacyjne). Opis ten ma być na tyle dokładny, by umożliwić planowanie procesu edukacyjnego i jego ocenę. W ocenianiu

chodzi o stwierdzenie, na ile zamierzone cele zostały zrealizowane, innymi słowy: czy w danym zakresie tematycznym powstała u ucznia edukacyjna wartość dodana. Planując nauczanie, nauczyciel musi zatem dokonywać operacjonalizacji celów kształcenia. Przez operacjonalizację należy rozumieć czynność uszczegółowienia celów ogólnych – w jej wyniku uzyskuje się informacje o następujących elementach:

- oczekiwane efekty: zachowanie lub wiedza końcowa (co?),
- warunki, w których mają być ujawnione te efekty (gdzie?, kiedy?),
- kryteria, według których efekty końcowe zostaną ocenione (jak?).

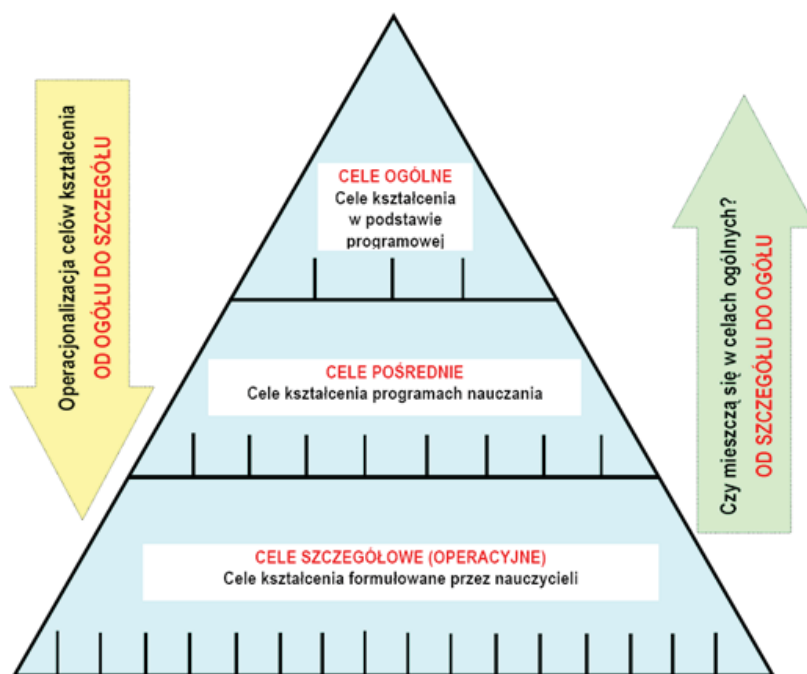
Operacjonalizacja polega zatem na zamianie celów ogólnych na cele szczegółowe. Proces ten zawiera trzy ważne czynniki:

- konkretyzację,
- precyzowanie,
- uszczegółowienie.

Narzędziem operacjonalizacji celu jest **taksonomia**. Oznacza ona hierarchiczne ujęcie celów kształcenia polegające na tym, iż wyższe kategorie obejmują te niższe, co oznacza, że osiągnięcie celu wyższego wymaga wcześniejszego osiągnięcia niższego.

Graficzną prezentację hierarchicznego ujęcia celów kształcenia od ogólnych, poprzez pośrednie, do szczegółowych ukazuje poniższy schemat.

Rys. 8. Hierarchiczne ujęcie celów kształcenia



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Pierwszą w dziejach dydaktyki taksonomię wprowadził w połowie lat 60. XX wieku Benjamin Bloom, amerykański pedagog zajmujący się teorią programu kształcenia (ang. *curriculum*). Pojęcie taksonomii zapożyczył on z biologii. Łączą się w nim dwa greckie terminy: *taxis* (porządek) i *nomos* (prawo). Od czasów Blooma zatem taksonomia oznacza hierarchiczny układ celów kształcenia. Autor ów wyodrębnił cztery dziedziny celów kształcenia:

- emocjonalną,
- poznawczą,
- światopoglądową,
- praktyczną.

Taksonomia celów kształcenia zaproponowana przez Blooma przedstawia się następująco:

- wiedza,
- zrozumienie,
- zastosowanie,
- analiza („dlaczego?”),
- synteza (czyli rozwiązanie problemu),
- ocena (sformułowanie osądu na dany temat).

Rys. 9. Hierarchiczne ujęcie celów kształcenia wg. B. Blooma



Źródło: opracowanie własne.

Również Bolesław Niemierko zaproponował swoją taksonomię celów kształcenia. Główne dziedziny w tej taksonomii to:

- dziedzina emocjonalna (postawy i własne działania ucznia),
- dziedzina praktyczna (postępowanie zgodnie z przyjętymi wartościami),
- dziedzina światopoglądowa (system wartości ucznia),
- dziedzina poznawcza (zdobyte umiejętności, które mogą zostać zastosowane w odpowiednich sytuacjach problemowych) (Niemierko, 2002, s. 31).

Dla każdej z dziedzin Niemierko wyznaczył cztery hierarchicznie uporządkowane stopnie realizacji (A – B – C – D). Połączenie wszystkich dziedzin procesu edukacyjnego i stopni realizacji tworzy szczegółową taksonomię celów kształcenia (Niemierko, 1997, s. 85).

Tab.2. Cele kształcenia wg. B.Niemierki

POZNAWCZE Intelektualne		PRAKTYCZNE Psychomotoryczne		WYCHOWAWCZE Motywacyjno-emocjonalne	
POZIOM	KATEGORIA	POZIOM	KATEGORIA	POZIOM	KATEGORIA
I. Wiado- mości	A. Zapamiętanie wiadomości	I. Działania	A. Naśladowanie	I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu
	B. Zrozumienie wiadomości (wyjaśnianie)		B. Odtwarzanie		B. Podejmowa- nie działania
II. Umiejęt- ności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	II. Umiejęt- ności	C. Sprawność działania w stałych warunkach (typowych)	II. Postawy	C. Nastawienie na działanie
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemo- wych		D. Sprawność działania w zmiennych warunkach		D. System dzia- łań (internalizacja wartości)

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 3. Taksonomia celów poznawczych

TAKSONOMIA CELÓW POZNAWCZYCH		
Poziom	Kategoria	Czynności ucznia
I. Wiadomości	A. Zapamiętywanie wiadomości	Przypominanie sobie pewnych terminów, faktów, praw i teorii naukowych. Wiąże się to z elementarnym poziomem rozumienia tych wiadomości; uczeń nie powinien ich mylić ze sobą ani zniekształcać.
	B. Zrozumienie wiadomości	Przedstawianie wiadomości w innej formie niż były zapamiętane, podporządkowane i streszczanie, czytanie podstawą prostego wnioskowania.
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	Praktyczne posługiwanie się wiadomościami według podanych uprzednio wzorów. Cel, do którego wiadomości mają być stosowane, nie powinien być bardzo odległy od celów osiągalnych w toku ćwiczeń szkolnych.
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych	Formułowanie problemów, dokonywanie analizy i syntezy nowych zjawisk, formułowanie planu działania, tworzenie oryginalnych przedmiotów i wartościowanie przedmiotów według pewnych kryteriów.

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Tab. 4. Taksonomia celów praktycznych

TAKSONOMIA CELÓW PRAKTYCZNYCH		
Poziom	Kategoria	Czynności ucznia
I. Działania	A. Naśladowanie działania	Planowe spostrzeganie przedmiotów i działania wzorowych w związku z tymi przedmiotami oraz etapowe wykonywanie własnych działań z systematyczną kontrolą każdego elementu przez porównanie ze wzorem, pod ewentualnym kierunkiem nauczyciela
	B. Odtwarzanie działania	Wykonywanie działania praktycznego w całości bez konieczności jednoczesnego obserwowania wzoru, ale z niewielką jeszcze płynnością i skutecznością. Uczeń koryguje działania na podstawie własnego doświadczenia i jest w stanie ćwiczyć je samodzielnie.
II. Umiejętności	C. Sprawność działania w stałych warunkach	Dokładne wykonywanie wyuczonego działania praktycznego i osiągnięcie zamierzonego wyniku, jeżeli istotne okoliczności tego działania nie ulegają zmianie. Ewentualna zmiana sytuacji, a zwłaszcza potrzeba koordynacji tego działania z innymi złożonymi czynnościami, zakłóca jednak jego płynność, a dostosowanie do zmiany pochłania wiele energii.
	D. Sprawność działania w zmiennych warunkach	Automatyzacja działania pozwalająca na uzyskanie najwyższej skuteczności przy bardzo niewielkim jest elastyczna, a jego powiązanie z innymi działaniami jest harmonijne.

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Tab. 5. Taksonomia celów motywacyjnych

TAKSONOMIA CELÓW MOTYWACYJNYCH

Poziom	Kategoria	Czynności ucznia
I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu	Świadome i ważne odbieranie określonego rodzaju bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, jednak bez wykazywania inicjatywy. Uczeń ani nie unika danego rodzaju działania, ani też go nie podejmuje z własnej woli, chętnie natomiast dostosowuje się do sytuacji.
	B. Podejmowanie działania	Samorzutne rozpoczynanie danego rodzaju działania i wewnętrzne zaangażowanie w wykonywanie danego rodzaju czynności. Uczeń nie tylko dostosowuje się do sytuacji, w jakiej się znalazł, ale i organizuje ją w pewien sposób. Jest to jednak postępowanie mało jeszcze utrwalone.
II. Podstawy	C. Nastawienie na działanie	Konsekwentne wykonywanie danego rodzaju działania na skutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniego wartościowania jego wyników. Uczeń jest zwolennikiem tego działania i zachęca do niego innych; poglądom jego brak jednak szerszego uogólnienia i pełnej spójności.
	D. System działań	Regulowanie określonego typu działalności za pomocą harmonijnie uporządkowanego zbioru zasad postępowania, z którymi uczeń identyfikuje się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Uczeń nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, a jego działania odznaczają się skutecznością oraz swoistością stylu

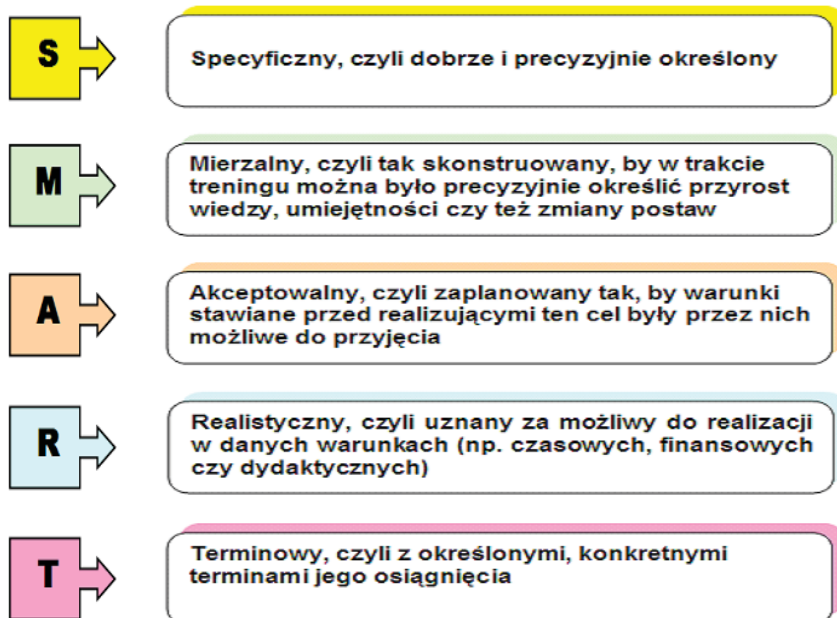
Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Dobrze sformułowany cel można porównać do górskiego szczytu, który ktoś chce zdobyć. Metafora ta dość trafnie wskazuje podstawowe właściwości, które związane są z wyznaczaniem celów. Pierwszą z nich jest konieczność pokonania pewnego dystansu, który dzieli nas od osiągnięcia szczytu (droga), drugą fakt, że szczyt jest dobrze widoczny już na początku drogi. Podobnie jest z postawionymi celami, z których każdy powinien spełniać przynajmniej dwa warunki:

- musi nas dzielić od niego pewna odległość, która powoduje, że podejmujemy wysiłki, aby do niego dojść,
- musimy go widzieć od samego początku, aby dążyć do jego osiągnięcia (czyli powinien on być wyraźny, konkretnie opisany).

Pewnym weryfikatorem tego, czy dobrze formułujemy cel, jest reguła SMART. Pomimo, że SMART jest prostą i dość powszechnie znaną zasadą, jest ona często niewykorzystana. Definiowanie celów według wszystkich 5 kryteriów jest sztuką dość trudną i wymaga ćwiczenia się w tej umiejętności. Regułę SMART prezentuje poniższy wykres.

Rys. 10. Reguła SMART w formułowaniu celów



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 11. Poziom wiadomości w taksonomii czasowników operacyjnych

Poziom wiadomości

A. Zapamiętywanie wiadomości (znajomość terminów)

Uczeń potrafi:

- nazywać ...
- zdefiniować ...
- wymienić ...
- rozpoznać ...
- zidentyfikować ...
- wyliczyć ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „wiedzieć”)

B. Zrozumienie wiadomości (znajomość praw i zasad)

Uczeń potrafi:

- wyjaśnić ...
- streścić ...
- zilustrować ...
- rozróżnić ...
- uporządkować ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „rozumieć”)

Kolejnym elementem pomocnym w formułowaniu celów przez nauczycieli są tzw. „czasowniki taksonomiczne”. Taksonomia to hierarchiczna klasyfikacja, która określa porządek poszczególnych kategorii – od kategorii najniższych do najwyższych. W dydaktyce przez pojęcie taksonomii celów nauczania należy rozumieć pewien układ – hierarchiczne uporządkowanie celów kształcenia, w którym pewne wyróżnione kategorie są objaśnione oraz powiązane z czynnościami uczenia się. Poniżej zaprezentowano ich listę.

Rys. 12. Poziom umiejętności w taksonomii czasowników operacyjnych

Poziom umiejętności

C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych **(rozwiązywanie łatwych zagadnień teoretycznych)**

Uczeń umie:

- rozwiązywać ...
- zastosować ...
- porównać ...
- sklasyfikować ...
- narysować ...
- scharakteryzować ...
- zmierzyć ...
- wybrać sposób ...
- określić ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „kształtować”)

D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych **(zastosowanie wiedzy teoretycznej do zagadnień praktycznych)**

Uczeń umie:

- wykonać ...
- dowieść...
- wykryć ...
- ocenić ...
- przewidzieć ...
- wnioskować ...
- zanalizować ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „umie”)

4.

ZASADY NAUCZANIA

Poprowadzenie interesujących zajęć dydaktycznych jest współcześnie niezwykle trudnym zadaniem. Składa się na to wiele różnych czynników, takich jak:

- brak stosowania lub nieumiejętność stosowania przez nauczycieli nauczania polimetodycznego (nauczania z zastosowaniem wielu różnych metod nauczania na jednej lekcji),
- dominacja werbalizmu nad działaniem praktycznym,
- niedostateczne umiejętności dydaktyczne i metodyczne nauczycieli,
- niedostateczne wykorzystywanie doświadczeń uczniów,
- nieodpowiedni dobór terminologii o dużym stopniu abstrakcyjności,
- brak umiejętności efektywnej kontroli i oceny ucznia,
- niewłaściwy układ treści nauczania (często brak następstwa treści oraz brak korelacji treści nauczania między przedmiotami),
- bezwzględność wymagań.

W tej sytuacji z pomocą przychodzą sformułowane przez wielu dydaktyków zasady nauczania. *Zasady nauczania to normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi skutecznie zaznajamiać uczniów z wiedzą, rozwijać ich zdolności i zainteresowania poznawcze, wpajać poglądy i przekonania oparte na akceptowanych społecznie wartościach oraz wdrażać do samokształcenia* (Kupisiewicz, 2002, s. 115).

Ilość zasad, którymi należy się posługiwać w trakcie kształcenia, nie jest określona. Różni dydaktycy przyjmują nieco odmienne ujęcia zasad nauczania, różniące się od siebie liczbą, a także kolejnością przyjętych zasad. Są to jednak propozycje zbliżone (Pólturzycki, 2002, s. 152).

Poniżej zaprezentowano przykładowe zasady dydaktyczne sformułowane na przestrzeni lat przez czterech polskich dydaktyków.

Tab. 6. Porównanie klasyfikacji zasad kształcenia wg. polskich dydaktyków

Klasyfikacja zasad kształcenia wg polskich dydaktyków			
prof. Wincenty Okoń (2003)	prof. Czesław Kupisiewicz (2002)	prof. Józef Pólturzycki (2002)	prof. Franciszek Bereźnicki (2011)
z. systemowości, z. pogładowości, z. samodzielności, z. związku teorii z praktyką, z. efektywności, z. przystępności, z. indywidualizacji i uspołeczniania.	z. pogładowości, z. przystępności nauczania, z. świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, z. systematyczności, z. trwałości wiedzy uczniów, z. operatywności wiedzy uczniów, z. wiązania teorii z praktyką.	z. pogładowości, z. przystępności kształcenia, z. systematyczności, z. świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów, z. kształtowania umiejętności uczenia się, z. łączenia teorii z praktyką, z. indywidualizacji i zespołowości, z. trwałości wiedzy, z. ustawiczności kształcenia	z. świadomej aktywności uczniów, z. podgladowości z. przystępności, z. systematyczności i systemowości, z. łączenia teorii z praktyką, z. trwałości wiedzy i umiejętności, z. indywidualizacji i zespołowości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011.

Poniżej omówione zostaną wybrane z powyższych zasad nauczania.

1. Zasada pogładowości

Jest to jedna z najwcześniej sformułowanych zasad, a zarazem najpowszechniej uznawana. Jej przestrzeganie ma się przeciwstawiać werbalizmowi, to jest zastępowaniu przedmiotów nauczania przez oznaczające je, ale często nieznanym uczniom wyrazy. Następstwem werbalizmu jest przyswajanie sobie przez uczniów słów bez rozumienia ich znaczenia, w wyniku czego, zamiast myśleć samodzielnie i logicznie, operują oni tylko wyuczonymi na pamięć słowami (Kupisiewicz, 2002, s. 118).

W czasach współczesnych z zasady pogładowości wynikają następujące postulaty dydaktyczne (reguły):

- bezpośrednio poznanie rzeczywistości powinno być punktem wyjścia pracy dydaktycznej z uczniami w tych przypadkach, gdy nie dysponują oni jeszcze zasobami spostrzeżeń i wrażeń niezbędnymi do zrozumienia omawianego materiału,
- aby uczeń mógł zdobyć rzetelną i operatywną wiedzę, należy umiejętnie kierować jego czynnościami poznawczymi, tzn. dostarczać mu odpowiednich wskazówek i zwracać jego uwagę na istotne cechy poznawanego przedmiotu (Tamże, s. 119).

2. Zasada przystępności w nauczaniu

Przy doborze materiału nauczyciel musi brać pod uwagę jego przystępność dla uczniów, a także dostosowywać metody nauczania do ich poziomu. Zasada ta bywa określana również zasadą stopniowania trudności. Jako jeden z pierwszych, Jan Amos Komeński zwracał uwagę na to, że w nauczaniu należy przechodzić od tego, co dla ucznia bliskie, do tego, co dalsze. Pisał także: *W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest dla uczniów łatwiejsze, do tego, co trudniejsze*. Trzecią formą tej samej zasady jest zdanie: *W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest uczniom znane, do tego, co nowe i nieznanne*. Z kolei zdaniem Kupisiewicza z zasady przystępności w nauczaniu wynika następująca reguła: *W procesie kształcenia należy uwzględniać różnice w tempie pracy oraz stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów*. Nieprzestrzeganie indywidualizowania treści i tempa uczenia się wywiera bowiem niekorzystny wpływ na postępy w nauce uczniów słabych, a ponadto hamuje nie tylko ich rozwój, ale także pozostałych członków klasy (Tamże, s. 121).

3. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w kształceniu

Zasada ta zwraca uwagę na ucznia. Nauczyciel powinien poznać potrzeby poznawcze i zainteresowania swoich uczniów oraz je rozwijać. W zasadzie tej należy wprowadzać wiele szczegółowych reguł dydaktycznych:

- nauczyciel powinien starać się poznać indywidualne potrzeby społeczeństwa, kultury oraz zadania edukacji;
- nauczyciel powinien stawiać uczniów w sytuacjach wymagających od nich dostrzeżenia i wyjaśnienia podobieństw i niezgodności między obserwowanymi faktami a posiadaną wiedzą;
- nauczyciel powinien stwarzać warunki sprzyjające wdrażaniu uczniów do zespołowych form pracy (Półturzycki, 2002, s. 155).

4. Zasada systematyczności

Proces dydaktyczny jest łańcuchem działań, które są ze sobą ściśle powiązane. Przebiega on płynnie i zapewnia spodziewane wyniki tylko wtedy, gdy jest odpowiednio uporządkowany. Z zasady systematyczności można wyprowadzić szereg reguł działania pedagogicznego, np.:

- początkiem zaznajamiania uczniów z nowym materiałem jest uprzednie określenie stanu ich wiedzy wyjściowej na dany temat;
- lekcja powinna mieć ustalony „punkt ciężkości”, wokół którego koncentrowana jest uwaga uczniów;
- zaznajamianie uczniów z nowym materiałem wymaga podzielenia go na mniejsze fragmenty, uporządkowane w logiczną strukturę;
- na końcu lekcji powinno się syntetycznie powtórzyć najważniejsze wiadomości (Kupisiewicz, 2002, s. 125).

5. Zasada trwałości wiedzy uczniów

Trwałość zapamiętywania i reprodukcji wiedzy zależy od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa w tym zainteresowanie i znaczenie, jakie uczeń przypisuje

przyswajaniem materiałowi. Należy jednak mieć na uwadze fakt, że pamięć ludzka jest wybiórcza – nie możemy pamiętać wszystkiego. Stąd w procesie dydaktycznym tak istotne jest podejmowanie działań w celu wsparcia uczniów w zapamiętywaniu wiedzy. Do tych działań należy m.in.:

- powtarzanie materiału i ćwiczenie,
- systematyzowanie nowych zagadnień i łączenie ich z poprzednimi,
- kontrola wyników nauczania (Bereźnicki, 2011, s. 109).

6. Zasada operatywności wiedzy uczniów

Nierzadko wiedza przekazywana w szkole jest pasywna. Stąd nauczyciel powinien zwracać uwagę na to, by uczniowie nie tylko przyswajali sobie określone partie materiału i reprodukowali je, ale również posiadli umiejętność ich stosowania. Szczególnie przydatne jest tutaj nauczanie problemowe. Dzięki łączeniu teorii z praktyką następuje istotne pogłębienie rozumienia wiedzy (Kupisiewicz, 2002, s. 128).

7. Zasada indywidualizacji i zespołowości

Zasada ta sprowadza się do takiej organizacji procesu nauczania / uczenia się, w której z jednej strony uwzględniane są indywidualne możliwości każdego ucznia, z drugiej zaś uwzględniona będzie współpraca i współdziałanie wszystkich uczniów w klasie. Zasada ta postuluje bowiem zachowanie indywidualnego podejścia do każdego ucznia w warunkach pracy zespołowej (Bereźnicki, 2011, s. 110).

8. Zasada łączenia teorii z praktyką

Służy przygotowaniu uczniów do racjonalnego posługiwania się wiedzą teoretyczną w różnorodnych sytuacjach praktycznych, do przekształcania otaczającej rzeczywistości. Zasada ta ma duże znaczenie w procesie kształcenia zawodowego, gdzie jest najczęściej okazją do bezpośredniego łączenia teorii z praktyką (Półturzycki, 2002, s. 157).

9. Zasada ustawiczności kształcenia

W procesie uczenia się, aktualizowania zdobytej wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, nadążania za rozwojem nauki i techniki przede wszystkim zapewnia możliwość stałego rozwoju i wzbogacania osobowości. Zasada ustawiczności kształcenia wyraża przede wszystkim to, że proces dydaktyczny nie jest incydentalny, a tworzy systematyczny i świadomie prowadzony krąg działań poznawczych i wychowawczych w celu stałego rozwijania wiedzy i osobowości (Tamże, s. 159).

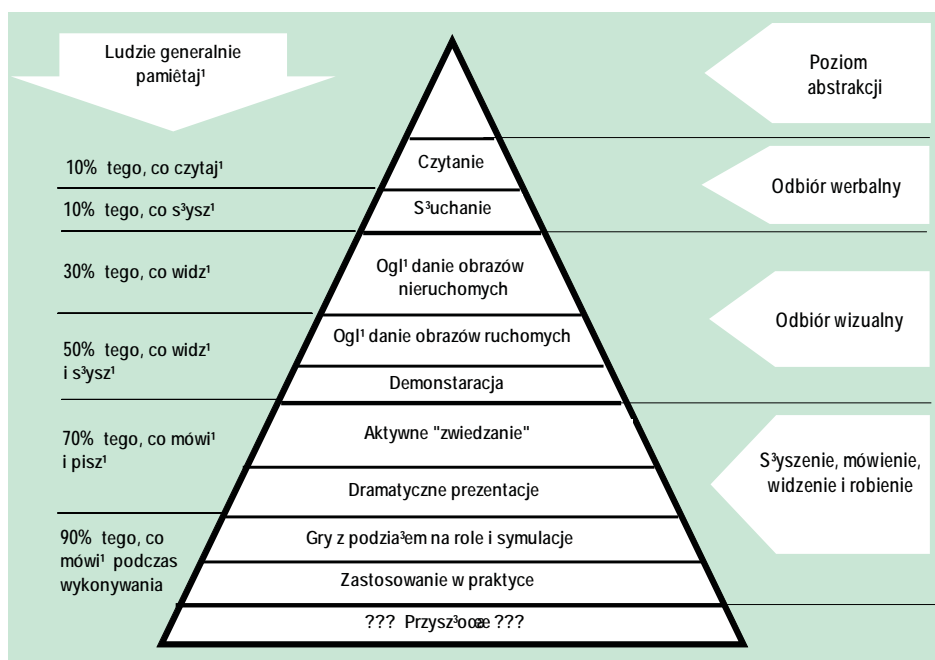
Stosując wyżej przedstawione zasady nauczania, należy jednocześnie pamiętać o pewnych regułach prowadzenia zajęć, takich jak:

- postępowanie zgodnie z zasadą trwałości wiedzy,
- powtarzanie tego samego w różnych kontekstach, z różnymi przykładami,
- stosowanie różnych środków i symboli,

- odwoływanie się do zainteresowań uczniów,
- stosowanie zachęt, pochwał,
- odwoływanie się do praktyki,
- utrwalanie wiedzy przez umiejętności,
- ukazywanie uczniom przydatności treści zajęć,
- dokonywanie porównań, syntez, uogólnień i skojarzeń,
- zachowywanie przystępności terminów i pojęć,
- stosowanie starannego języka wypowiedzi,
- stopniowanie trudności (przechodzenie od najłatwiejszego do najtrudniejszego, od prostego do złożonego, od znanego do nieznanego),
- łączenie tego, czego uczyący ma się nauczyć, z tym, co już wie,
- stosowanie zasady korelacji treści nauczania (przenikania się treści),
- niewprowadzanie wiadomości, które nie są potrzebne do zajęć,
- stworzenie pozytywnego stosunku do zajęć,
- nieustanne motywowanie uczniów (warto uczynić tak, aby uczeń traktował każde dobrze wykonane zadanie jako swój osobisty sukces).

Podczas wykorzystywania w praktyce zasady kształcenia oraz wymienionych powyżej reguł realizacji zajęć nie można oczywiście zapominać o kwestii skuteczności ich realizacji. Skuteczność tę ilustruje poniższy schemat.

Rys. 13. Skuteczność oddziaływań dydaktycznych



Źródło: opracowanie własne.

5.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Środki dydaktyczne pełnią ważną rolę w rozwoju wyobraźni, myślenia, wpływają na lepsze i szybsze opanowanie wiadomości i umiejętności. Badania (o których mowa w *Dydaktyce kształcenia ogólnego* F. Bereźnickiego) wykazały, że przy nauczaniu werbalnym uczniowie przyswajają do 35% przekazywanych wiadomości, natomiast przy zastosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych zwiększa się zakres przyswojonych wiadomości do 85%. Środki audiowizualne pełnią szczególną rolę, gdyż ograniczają uczenie się werbalne z książek na rzecz poznania bezpośredniego. Przybliżają uczniom dosyć dokładnie poznawaną rzeczywistość, gdyż ukazują rzeczy, procesy i zjawiska w sposób możliwie wierny w ich autentycznym otoczeniu, w ruchu, w kolorze.

5.1. Stosowanie środków dydaktycznych w procesie kształcenia

W procesie kształcenia środki dydaktyczne spełniają wiele funkcji, m.in:

- motywacyjną – polega na wywołaniu pozytywnego nastawienia do uczenia się poprzez budzenie zaciekawienia i zainteresowania dla przedmiotu poznania; poprawnie wykonane pod względem pedagogicznym, technicznym i artystycznym środki dydaktyczne wywołują nie tylko przeżycia intelektualne, ale również wzruszenia, przeżycia emocjonalne, przez co z kolei rozbudzają zaangażowanie, zaciekawienie i zainteresowanie materiałem nauczania;
- poznawczą – polega ona na tym, że uczący się dzięki środkom poznaje bezpośrednio określoną rzeczywistość;
- dydaktyczną – środki dydaktyczne są dla uczniów głównym źródłem wiadomości, ułatwiają ich zrozumienie, utrwalenie i sprawdzenie stopnia ich opanowania, są niezbędne w trakcie weryfikowania hipotez;
- wychowawczą – polegającą na pobudzaniu sfery emocjonalnej, na wywołaniu przeżyć i kształtowaniu postaw uczniów (Bereźnicki, 2007, s. 355).

Środki dydaktyczne, dzięki zastosowaniu nowych form technicznych, mogą zwiększać efektywność w procesie kształcenia. Wykorzystanie nowoczesnych środków jest niezbędnym warunkiem prawidłowego procesu nauczania. W związku z tym powinny one występować w każdym z etapów procesu kształcenia – zarówno przy opracowywaniu nowego materiału, kształtowaniu u uczniów nowych umiejętności, zdolności, jak i w trakcie utrwalania, kontroli i oceny. Powinny pojawić się również podczas stosowania zdobytych wiadomości w praktyce i rozwijaniu zdolności poznawczych uczniów.

O wzroście efektywności pracy nauczyciela i ucznia nie przesądza ilość środków dydaktycznych użytych w procesie kształcenia. Sam środek dydaktyczny nie decyduje bowiem o efektach, ale jego właściwe wykorzystanie w zorganizowanym procesie kształcenia nastawionym na realizację założonych celów (Tamże, s. 357).

Środki dydaktyczne nie powinny być stosowane tam, gdzie jest możliwość poznania rzeczywistości w sposób bezpośredni. Należy oglądać i pokazywać rzeczy, obiekty, czynności w sposób bezpośredni w naturalnej sytuacji. Dopiero gdy nie ma możliwości bezpośredniego poznania rzeczywistości, właściwym jest zastosowanie środków dydaktycznych, które zastępują naturalną sytuację. Szczególnie dotyczy to zjawisk, obrazów i zdarzeń odległych w przestrzeni, których uczeń nie jest w stanie zaobserwować w warunkach naturalnych (w sposób bezpośredni), np. wylot w kosmos, lub gdy już dane zjawiska przeminęły, np. kultura starożytnych Egipcjan (Pólturzycki, 2002, s. 315). Kolejną sytuacją może być zjawisko lub przedmiot, którego człowiek nie jest w stanie poznać bezpośrednio ze względu na ograniczone możliwości własnych receptorów lub szkodliwość badanego środowiska, np. walka białych krwinek z bakteriami. Tego rodzaju zjawiska można zaobserwować dzięki technice filmowej, elektronicznej. Środki wizualne umożliwiają bowiem obserwację i zrozumienie zjawisk, prawd przyrody i techniki.

W zależności od tematu i celu zajęć odpowiednio wykorzystywane były dostępne środki dydaktyczne. Najczęściej łączono środki z treścią wypowiedzi nauczyciela lub treścią podręcznika, tak aby uczeń mógł zapoznać się z zagadnieniami, je zrozumieć i zapamiętać. Środki występowały zatem jako uzupełnienie słów nauczyciela. Taki sposób wykorzystywania środków dydaktycznych okazał się zbyt mało efektywny, dlatego musiał ulec zmianom.

Po pierwsze, słowne informacje zeszyły na dalszy plan na rzecz obrazów, lepiej spełniających funkcję przekazywania wiadomości – nadano im większą wartość, dano do odegrania ważniejszą rolę. Po drugie, zwiększono użycie środków we wszystkich etapach procesu nauczania, a nie tylko w przedstawianiu nowych wiadomości. Jednak nie wszyscy autorzy i nauczyciele uznają te zmiany i nadal stosują środki jedynie do zapoznawania uczniów z nowym materiałem (Tamże, s. 316). Środki dydaktyczne służą przecież nie tylko przyswajaniu kolejnych partii treści, ale również sprawdzaniu nabytych informacji, umiejętności i nawyków. Powinny oceniać postępy uczniów w nauce, powtarzaniu, utrwalaniu nabytej wiedzy i rozwijaniu zdolności uczniów.

Prawidłowo działający proces nauczania, oparty o środki dydaktyczne, wymaga odpowiedniego przygotowania nauczyciela, poznania zasobów, jakimi może dysponować i jakie może pozyskać. Uczniowie również powinni zostać włączeni do umiejętności posługiwania się środkami w czasie odpowiedzi oraz w trakcie kontroli ich postępów w nauce. W ten sposób proces dydaktyczny ulegnie unowocześnieniu, a przebieg procesu kształcenia stanie się łatwiejszy, szybszy, trwalszy i efektywniejszy (Tamże).

Wykorzystanie różnorodnych urządzeń, jak np. komputery, odtwarzacze video czy DVD, a także pomocy szkolnych, nie jest w naszych czasach już żadnym problemem.

Jeżeli zwraca się uwagę na te elementy, to raczej w kontekście trudności w dostępie do PC czy Internetu, jakie ciągle wyróżniają (w negatywny sposób) polskie szkolnictwo na tle innych krajów. Jednak środki dydaktyczne to nie tylko PC i Internet. Spoglądając na tę kwestię jednak z szerszej perspektywy, można stwierdzić, że w edukacji już od bardzo dawna wykorzystywano niektóre przedmioty jako środki ułatwiające nauczanie / uczenie się. To jest właśnie główna funkcja środków dydaktycznych – wspieranie procesu dydaktycznego – która niestety często bywa przez nauczycieli nadużywana i doprowadza do sytuacji, kiedy to środek dydaktyczny zaczyna na zajęciach dominować i niemal zastępować nauczyciela.

Przyjmując, że kształcenie ma na celu rozbudowę wszechstronnego kontaktu ucznia z rzeczywistością, to – zdaniem W. Okonia – środki dydaktyczne ułatwiają i pogłębiają:

- poznawanie rzeczywistości
Najlepszy jest bezpośredni kontakt z rzeczywistością, niemniej jednak w pewnych sytuacjach jest on niemożliwy. Dlatego wykorzystuje się środki techniczne, które wspomagają pracę ucznia (np. lunety, teleskopy, mikroskopy, filmy dokumentalne, globusy, mapy itp.). Za pomocą środków technicznych powstaje rzeczywistość zastępcza (modele), która pośredniczy w procesie nauczania / uczenia się.
- poznawanie wiedzy o rzeczywistości
Od momentu wynalezienia druku w XV wieku pismo (a wraz z nim podręcznik) stało się najbardziej rozpowszechnionym środkiem przekazywania wiedzy o rzeczywistości. Mimo rozwoju techniki tekst pisany wciąż odgrywa zasadniczą rolę w procesie nauczania / uczenia się.
- kształtowanie postaw emocjonalnych wobec rzeczywistości
Zdawałoby się, że technika ma niewiele do powiedzenia w sprawie życia uczuciowego. Jednak współczesne środki techniczne mogą stać się nośnikami informacji, które oddziałują na tę sferę egzystencji człowieka. Ich wykorzystanie służy również oświacie.
- rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość
Za pomocą techniki człowiek w sposób decydujący wpływa na świat, który go otacza. Mamy coraz więcej środków technicznych, które możemy wykorzystać w celu panowania nad rzeczywistością. Trzeba uczyć się właściwie nimi posługiwać, aby nie zniszczyć natury i samych siebie. Wielkie bogactwo przedmiotów wspierających proces kształcenia powoduje, że trudno się w tym ogromie odnaleźć (Okoń, 2003, s. 287).

Wymienione powyżej funkcje środków dydaktycznych według W. Okonia można przedstawić w postaci tabelki.

Tab. 7. Funkcje środków dydaktycznych wg. W. Okonia

Funkcje dydaktyczne		Środki dydaktyczne
1. Poznanie rzeczywistości	<ul style="list-style-type: none"> – w postaci naturalnej, – w postaci zastępczej, – w postaci uogólnionej. 	<ul style="list-style-type: none"> – okazy naturalne, – przedmioty zastępcze, obrazy, – mapy, plany, modele.
2. Poznanie wiedzy o rzeczywistości	<ul style="list-style-type: none"> – eksponowanie działalności za pomocą środków technicznych, – eksponowanie wiadomości w połączeniu z pracą własną. 	<ul style="list-style-type: none"> – teksty drukowane, – tablice, grafoskopy, czytanki, – podręczniki i teksty programowane.
3. Kształcenie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości	<ul style="list-style-type: none"> – wychowanie społeczne, – wychowanie muzyczne, – wychowanie plastyczne. 	<ul style="list-style-type: none"> – teksty drukowane, telewizja, radio, gramofon, magnetofon, – dzieła sztuki plastycznej: reprodukcje, telewizja, filmy.
4. Kształcenie działania przetwarzającego rzeczywistość	<ul style="list-style-type: none"> – sprawności językowo-symboliczne, – sprawności badawcze, – sprawności ogólnotechniczne. 	<ul style="list-style-type: none"> – maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe, – urządzenia i materiały laboratoryjne, – narzędzia pracy, maszyny, gry dydaktyczne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.

5.2. Klasyfikacja środków dydaktycznych

Środki dydaktyczne to nic innego jak środki, które mają wspierać pracę nauczycieli w nauczaniu młodzieży i dorosłych. Do najbardziej znanych i rozpowszechnionych należą podręczniki oraz tablice. Z biegiem czasu ulegały one jednak również rewolucji i dzisiaj, oprócz tradycyjnych tablic, na których pisze się kredą, posiadamy także takie tablice, jak: flanelowe, magnetyczne, perforowane, montażowe, świetlne. Oprócz podstawowych podręczników mamy również do dyspozycji podręczniki programowe, kompleksowe i obudowane.

Środki klasyfikuje się, biorąc pod uwagę różne kryteria, z których najczęściej pod uwagę brane są kryteria: bodźca, funkcji, stopnia złożoności, stopnia bliskości z rzeczywistością oraz przeznaczenia. Gdy za podstawę kryterium weźmie się rodzaj działającego bodźca – wzrokowy, słuchowy i wzrokowo-słuchowy – wyróżnia się odpowiadające tym bodźcom środki dydaktyczne: wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe. Gdy przyjmiemy za kryterium stopień bliskości środków dydaktycznych z rzeczywistością, to możemy wyróżnić trzy wymienione poniżej grupy.

1. Środki symboliczne (abstrakcyjne oraz graficzne ujmowanie problemu):

- graficzne (tabele, równania, plany, wykresy, wzory, formuły, mapy, rysunki, schematy):

- wykresy – są bardzo często wykorzystywane ze względu na czytelny przekaz, niestety nie powinny być zbyt skomplikowane; jeśli jednak są skomplikowane, lepiej przedstawić je uczniom w wersji wydruku;
- tabele – dają możliwość szybkiego zapoznania się z danymi, tak samo jak w przypadku wykresów, jeśli są skomplikowane, lepiej dać je uczniom w wersji wydruku;
- werbalne (czasopisma, podręczniki, książki).

Symboliczne środki powinno się stosować po odpowiednim przygotowaniu ucznia, ponieważ, aby zrozumiał niektóre wzory, wykresy itp., musi posiadać on odpowiednią wiedzę, którą nauczyciel powinien mu przedstawić. Środki te przedstawiają rzeczywistość w sposób uogólniony.

2. Środki techniczne (w sposób uproszczony ukazują rzeczywistość):

- wzrokowe (rysunki, fotografie, przeźrocza, obrazy, ilustracje z czasopism, folio i fazogramy, tablice);
- słuchowe (nagrania, audycje radiowe);
- wzrokowo-słuchowe (programy telewizyjne, filmy, programy komputerowe);
- automatyzujące (komputery);
- modelowe (makiety, modele).

Środki dydaktyczne techniczne ukazują rzeczywistość za pomocą wymienionych powyżej elementów. Ukazywana rzeczywistość jest formą obserwacji przez ucznia. Nowoczesne środki pozwalają na skrócenie trwania procesów dydaktycznych, jak również zwiększają możliwość przekazania większej ilości informacji i wiedzy uczniom.

3. Środki naturalne (uczeń manipuluje lub obserwuje środek dydaktyczny):

- okazy z otoczenia kulturowego, społecznego oraz przyrodniczego.

Grupa środków dydaktycznych naturalnych opiera się na zdobywaniu wiedzy o świecie za pomocą poznania tzw. zmysłowego, poprzez obserwację oraz aktywność fizyczną. Nauczyciele używają okazów przyrodniczych oraz kulturowych, mogą to być np. wycieczki kulturoznawcze (Okoń, 2003, s. 276).

Istnieje także inny podział środków dydaktycznych, w którym głównym kryterium podziału środków jest sposób eksponowania bodźców oraz przeznaczenia. Wyróżnił on następujące rodzaje środków:

- wzrokowe (przedmioty naturalne, preparaty, modele, obrazy, schematy, symbole);
- słuchowe (płyty gramofonowe, taśmy magnetofonowe z urządzeniami do ich odbioru, aparaty radiowe, instrumenty muzyczne);
- wzrokowo-słuchowe (film, telewizja);
- częściowo automatyzujące proces nauczania-uczenia się (maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe, komputery) (Tamże, s. 277).

Środki dydaktyczne możemy również podzielić według kryterium, w którym rodzaje bodźców podporządkowano kryterium złożoności środków dydaktycznych. Wówczas wyodrębnić można:

- środki proste;
- środki złożone (techniczne), które mają charakter złożony ze względu na rodzaj materiału, np. przeźrocza, filmy i urządzenia służące do ich odtworzenia, np. rzutniki, aparaty filmowe.

Przedstawiony podział obejmuje sześć kategorii:

- środki proste, w skład których wchodzi:
 - środki słowne (podręczniki, teksty drukowane);
 - proste środki wzrokowe – zwane pomocami naukowymi; obejmują naturalne i spreparowane okazy, modele, obrazy, mapy i wykresy;
- środki złożone, w skład których wchodzi:
 - mechaniczne środki wzrokowe, które umożliwiają przekazywanie obrazów za pomocą urządzeń technicznych, takich jak aparat fotograficzny, diaskop, episkop, teleskop, mikroskop;
 - środki słuchowe, które umożliwiają przekazywanie dźwięków za pośrednictwem gramofonu, magnetofonu i radia;
 - środki słuchowo-wzrokowe (audiowizualne), które łączą obraz z dźwiękiem, np. film i telewizja;
 - środki automatyzujące proces uczenia się, do których zalicza się maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe i komputery (Tamże).

W dalszej części niniejszego podrozdziału omówione zostaną wymienione kategorie środków dydaktycznych.

Proste środki wzrokowe obejmują grupę, która przedstawia rzeczywistość w sposób bezpośredni (przedmioty naturalne), pośredni (modele, obrazy) i uogólniony (mapy, wykresy, symbole). W procesie nauczania środki wzrokowe umożliwiają uczniom poznanie rzeczywistości – zjawisk, procesów – w sposób bezpośredni (Bereźnicki, 2007, s. 360). Najlepiej rzeczywistość przedstawiają środki naturalne, eksponowane w ich naturalnym środowisku lub w środowisku sztucznym bądź w formie spreparowanej. Nauczyciel nie zawsze ma możliwość dysponowania naturalnymi okazami i wtedy stosuje środki zastępcze, obrazowe lub symboliczne (mapy, schematy, diagramy) (Tamże).

Rodzaje prostych środków wzrokowych według F. Bereźnickiego są następujące:

- okazy naturalne w środowisku,
- naturalne okazy w sztucznym środowisku (kolekcje, próbki),
- okazy spreparowane (preparaty, okazy wypchane, szkielety, preparaty mikroskopowe),
- modele (makiety, globusy),
- przyrządy służące do demonstracji, obserwacji, mierzenia,

- obrazy statyczne (fotografia, rysunek),
- środki symboliczne (mapy, schematy, diagramy, wykresy).

Środki wzrokowe (wizualne) działają dzięki wykorzystaniu w procesie kształcenia urządzeń technicznych. Do materiałów wizualnych zaliczamy: foliogramy, fazogramy, przeźrocza, mikrofilmy, filmy nieme. Natomiast do środków technicznych ukazujących owe materiały wizualne zaliczamy: episkopy, epidiaskopy, diaskopy, rzutniki, grafoskopy i projektory filmowe. Urządzenie zwane epidiaskopem pozwala uczniom pokazać ilustracje, teksty z książek, fotografie, mapy, rysunki, wykresy i diagramy (Bereźnicki, 2007, s. 361). Z kolei projektoskop (grafoskop) to urządzenie stosowane w celach dydaktycznych, służące do prezentowania foliogramów i fazogramów na ekranie. Umożliwia pisanie i bezpośrednio przedstawianie foliogramów. W momencie przedstawiania treści z foliogramu można tą treść uzupełniać, podkreślać. Uzyskany obraz jest widoczniejszy niż ten prezentowany na tradycyjnej tablicy kredowej. Stosowanie tak bogatego zestawu środków dydaktycznych zależy od umiejętności dydaktycznych i technicznych nauczycieli. Dowiedziono, że środki wizualne wpływają na motywację uczniów i pozytywne nastawienie do nauki, rozbudzając w nich zainteresowanie nauką.

Kolejną kategorię stanowią środki dydaktyczne o charakterze słuchowym. Są nimi trzy rodzaje materiałów audialnych (Tamże, s. 362):

- nagranie magnetofonowe (materiały magnetofonowe),
- nagranie płytowe (płyty),
- audycje (programy) radiowe.

Środki słuchowe są nieocenioną pomocą w szkołach ogólnokształcących, szczególnie na lekcjach muzyki i przedmiotów humanistycznych.

Największe zastosowanie spośród środków słuchowych ma taśma magnetofonowa i magnetofon. Ważną zaletą magnetofonu jest to, że można na nim odtwarzać nagrania, ale również można samemu nagrywać m.in. z radia, telewizji bądź po prostu za pomocą mikrofonu. Magnetofon jest łatwy w użyciu, a taśmy mogą być wielokrotnie odtwarzane, kasowane i nagrywane. Wykorzystuje się je do wielu celów dydaktycznych – na zajęciach lekcyjnych.

Najczęściej środki słuchowe używane są na zajęciach z muzyki, na których nauczyciel odtwarza nagrania i zapoznaje uczniów z wieloma utworami muzycznymi czy z brzmieniem instrumentów. Środki uczą słuchania muzyki, rozwijają wrażliwość muzyczną. Z kolei na lekcjach języka polskiego można wykorzystać taśmy z nagraniami słuchowisk, utworów literackich, sztuk teatralnych. W nauczaniu języków obcych taśmy wykorzystuje się w kształceniu wymowy i podczas ćwiczeń gramatycznych. W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych taśmy z nagraniami wykorzystywane są do odtwarzania odgłosów zjawisk przyrody: ptaków, burzy, morza itp.

Środkiem słuchowym jest również radio – oddziałuje ono masowo, podobnie jak telewizja, książka, czasopismo czy film. Pełni ważną rolę w procesie dydaktycznym i w kształceniu ustawicznym. Ilość przekazywanych informacji wzbogaca naszą wie-

dzę, rozwija umiejętności, kształtuje postawy i przekonania (Tamże, s. 363). Audycje radiowe odgrywają także istotną rolę w kształtowaniu języka uczniów. Mogą być wykorzystywane w czasie rozwiązywania problemów związanych z określoną sytuacją. Audycje, których nie można odtworzyć bezpośrednio z odbiornika, nagrywane są na taśmie – stwarza to możliwość odtworzenia ich niezależnie od czasu emisji radiowej.

Następną kategorią środków dydaktycznych są środki wzrokowo-słuchowe (Tamże). Łączą one obraz z dźwiękiem, oddziałując na dwa zmysły – wzrok i słuch. Umożliwiają dzięki temu lepszy odbiór rzeczywistości. Dźwięk w połączeniu z obrazem wprowadza ożywienie, jest też środkiem interpretacji i wyjaśniania obrazu. Z tych względów środki wzrokowo-słuchowe spełniają dużą rolę w procesie kształtowania u uczniów określonych wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń.

Podstawowymi środkami audiowizualnymi są: filmy dydaktyczne (materiały filmowe) i telewizyjne programy dydaktyczne (materiały telewizyjne).

Film dydaktyczny to taki film, który został zrealizowany dla celów dydaktycznych. Stanowi zatem środek, którym nauczyciel posługuje się na zajęciach lekcyjnych. Jest dostosowany do możliwości uczniów, dostarcza im wiadomości, budzi w nich zainteresowanie przedmiotem. Za pomocą filmu realizuje się określone cele dydaktyczne, co jest możliwe dzięki temu, iż w swej treści dostosowany on został do programu kształcenia.

Nauczyciel może zaznajamiać uczniów z treścią filmu dowolną ilość razy, wskazywać najważniejsze momenty określonych zjawisk i procesów. Film daje możliwości zwiększania, zmniejszania obrazu, co czyni go niezastąpionym w bezpośredniej obserwacji zjawisk przyrody. Natomiast film dźwiękowy, odtwarzając ruch i dźwięk, przedstawia wydarzenia i procesy w całym ich przebiegu. W zależności od czasu trwania i funkcji pełnionej w procesie nauczania filmy mogą występować w dwóch postaciach – tzw. wstawki filmowej i filmu całościowego.

Drugi obok filmu dydaktycznego podstawowy środek audiowizualny to telewizja dydaktyczna. Ma ona duże walory poznawcze i kształcące. Poprzez programy dostosowane do potrzeb dydaktycznych szkoły realizowany jest bezpośrednio proces kształcenia. Telewizja przybliży uczniom rzeczywistość, aktualne wydarzenia polityczne i społeczne. Dzięki audycjom uczniowie mogą zapoznawać się z sylwetkami znanych ludzi, np. polityków, ludzi ze świata kultury i sztuki. Telewizja taka wywołuje także przeżycia emocjonalne oraz kształtuje postawy społeczne i moralne (Bereźnicki, 2007 s. 364).

Przed włączeniem audycji w proces kształcenia należy przygotować uczniów do jej odbioru. Nauczyciel powinien odpowiednio zaplanować i wykonać działania metodyczne przed audycją i po jej obejrzeniu, by tworzyły dydaktyczną całość w procesie uczenia się oraz by poszczególne etapy nie zostały pominięte w natłoku informacji. Odpowiednie audycje mogą być wykorzystywane w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i artystycznych.

Telewizja dydaktyczna występuje w postaci telewizji otwartej, w obwodzie za-

mkniętym oraz w postaci kasetowej. Telewizja otwarta to sieć telewizji krajowej (stacji telewizyjnych) odbierana za pomocą odbiorników. Przygotowywane są w niej programy edukacyjne, z których nauczyciele chętnie korzystają, gdyż są one na dobrym poziomie pod względem treściowym i metodycznym. Stacje telewizyjne przeznaczają dziennie określoną liczbę godzin na emisję programów edukacyjnych. Drugi rodzaj telewizji – czyli telewizja w obwodzie zamkniętym – to system telewizyjny emitujący program drogą kablową, w obrębie jednej lub kilku szkół. Wymaga wielu nakładów finansowych, które przerastają możliwości szkoły. Z kolei trzeci rodzaj telewizji – telewizja kasetowa/telewizja dydaktyczna – polega na odbiorze programów zarejestrowanych na kasetach lub płytach, które są odtwarzane przy pomocy magnetowidu lub odtwarzacza DVD. Telewizja ta znajduje coraz większe zastosowanie, gdyż kasetę czy płytę można wielokrotnie powtarzać, przewijać i zatrzymywać w odpowiednim, pożądanym momencie.

Ostatnią z kategorii środków dydaktycznych stanowią środki automatyzujące uczenie się. Należą do nich: maszyny dydaktyczne, gabinety językowe i komputery (Tamże, s. 365).

Maszyny dydaktyczne zostały tak skonstruowane, aby uczyć bez pomocy nauczyciela. Mimo wielu odmian nie znalazły większego zastosowania w szkolnictwie. Wśród maszyn takich wyróżnia się:

- maszyny uczące, które umożliwiają opanowanie informacji,
- maszyny egzaminujące, które ułatwiają przeprowadzenie kontroli pracy uczniów,
- maszyny ćwiczące, które ułatwiają opanowanie umiejętności i nawyków.

Zakładano, że mogą one zastąpić nauczyciela, jednakże tak się nie stało. Możliwe, iż rozwój techniki i elektroniki spowoduje, że w przyszłości pojawią się nowe maszyny dydaktyczne, które znajdą szersze zastosowanie w szkole.

Drugi rodzaj środków automatyzujących proces uczenia się stanowią gabinety językowe, zwane laboratoriami językowymi. Optymalizują one proces nauki języka obcego – przy użyciu magnetofonu lub innego urządzenia technicznego uczniowie poszerzają swoje umiejętności językowe.

Trzecim rodzajem środków automatyzujących uczenie się jest komputer (Tamże, s. 367). Wykorzystuje się go w szkole szczególnie często, a wiedza i umiejętności informatyczne są znakiem współczesnych czasów. Komputer to narzędzie pracy zarówno nauczyciela, jak i ucznia, dające duże korzyści pod warunkiem, że umie się go wykorzystać. Może spełniać w procesie uczenia się następujące funkcje:

- sprawdza poziom przygotowania i osiągnięcia uczniów,
- przekazuje treści i wspiera je ilustracjami,
- proponuje ćwiczenia do samodzielnego rozwiązania,
- przedstawia sytuacje problemowe i ułatwia ich rozwiązywanie,
- przechowuje w pamięci osiągnięcia (Tamże, s. 368).

Wyposażenie uczniów w umiejętności posługiwania się komputerem stanowi ważny cel edukacji, dlatego w ramowych planach nauczania wprowadzono przedmiot taki jak informatyka. Coraz większa jednak rola, jaką pełni komputer w edukacji, spowodowała, że powstała (i trafiła już do programów szkolnych) nowa dziedzina, która swoim zasięgiem obejmuje znacznie więcej treści aniżeli informatyka – jest to technologia informacyjna. Oprócz informatyki i technologii informacyjnej w planach nauczania pojawiają się ścieżki edukacyjne (np. edukacja medialna). Realizacja ścieżek odbywa się w ramach nauczania różnych przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. Absolwent szkoły ogólnokształcącej powinien umieć korzystać z możliwości komputera, wyszukiwać informacje i komunikować się z innymi za pomocą komputera.

Wprowadzenie komputera do szkoły było dużym krokiem w kierunku realizowania przez nią prawa ucznia do pełnego rozwoju. Korzystanie z komputera jest współcześnie nieodzownym elementem wykształcenia niemal każdego człowieka, ponieważ tak wiele dziedzin życia zostało skomputeryzowanych. Komputery bardzo często są wykorzystywane w procesie nauczania, jak na razie częściej w dużych miastach i na wyższych poziomach edukacji niż podstawowy, ale wszystko zmierza ku utworzeniu nowego modelu szkoły. Stosunkowo duża część nauczycieli wykorzystuje komputer jako pomoc w zmaganiu się ze zwiększaniem wydajności procesu uczenia się podczas zajęć lekcyjnych. Nauczyciel ma możliwości, jakich do tej pory nie był w stanie posiadać. Otóż jest w stanie zademonstrować procesy trudne, niebezpieczne czy kosztowne lub po prostu niemożliwe do przedstawienia w jakikolwiek inny sposób, jak np. symulacja procesu fizycznego czy doświadczenia wymagającego aparatury, której szkoła nie posiada. Film dydaktyczny również jest w stanie przekazać takie treści, jednak komputer posiada przewagę, ponieważ umożliwia konwersację – można dowolnie modyfikować dane wejściowe, wykonywać obliczenia czy wielokrotnie przetwarzać dane. Nawet w klasie o dużej liczebności uczniów nauczyciel jest w stanie zapewnić zindywidualizowane nauczanie, jeśli tylko posiada odpowiednią liczbę komputerów. Każdy uczeń może pracować w swoim własnym tempie, a komputer sprawuje kontrolę i przydziela nowe zadania. PC można wykorzystać w nauczaniu problemowym – dzięki niemu istnieje możliwość stwarzania sytuacji problemowych i pomagania w ich weryfikacji i rozwiązaniu. Ze względu na swoje ogromne możliwości graficzne sprzęt ten ma także zastosowanie w zadaniach konstrukcyjnych – pokazuje wykresy, modele, których szkoła fizycznie nie posiada. Komputer z łatwością może symulować doświadczenie i pokazać na monitorze jego rezultat. Umożliwia także jednoczesne kontrolowanie poziomu wiedzy podopiecznych oraz ocenianie, które jest znacznie mniej czasochłonne. Urządzenie nie zastępuje nauczyciela, ale zwiększa zakres jego oddziaływania na różnorodne potrzeby uczniów. Komputer, jako nowoczesny środek dydaktyczny, wspomaga proces uczenia się, nauczania, samokształcenia oraz pomaga uzupełnić luki we wiadomościach w trakcie samodzielnej pracy ucznia z maszyną. Dzięki takim właśnie działaniom komputer ma wpływ na rozwój pojęć matematycznych, kształci poprawny język informatyczny (symbole i znaki) i utrwała powszechnie stosowaną terminologię. Prawidłowo wykorzystywany w nauce szkolnej nie tylko usprawnia proces uczenia się, ale również wspomaga uzyskiwanie lepszych wyników w nauce (uczeń) i nauczaniu (nauczyciel).

Nauczyciel powinien znać i stosować pewne zasady, dzięki którym praca z komputerem będzie przynosiła obopólne korzyści, zarówno jemu samemu, jak uczniom:

- z komputera nie należy korzystać zawsze, tylko w sytuacjach kiedy jest potrzebny, aby zostały spełnione określone funkcje dydaktyczne i wychowawcze,
- treści, które program komputerowy przekazuje bądź utrwała, powinny być spójne z celami lekcji,
- należy prawidłowo zaplanować czas pracy, który uczeń spędzi przy komputerze,
- najlepsze są programy mające wielopoziomową strukturę, którą można dostosować do różnych umiejętności intelektualnych uczniów,
- nie należy zapominać o innych niż komputer środkach dydaktycznych,
- przed rozpoczęciem zajęć nauczyciel ma obowiązek sprawdzić sprzęt komputerowy i dydaktyczny, programy komputerowe, które planuje wykorzystać podczas pracy z uczniami.

Nauczanie wspomagane komputerowo ma wiele zalet, do podstawowych należą: indywidualizacja nauczania, efektywne oddziaływanie na zmysły (wzrok i słuch), utrwalanie zapamiętywania, duża skuteczność w przekazywaniu informacji, rozwijanie myślenia twórczego, wzbudzanie i podtrzymywanie zaciekawienia, uzyskiwanie lepszych wyników nauczania, możliwość demonstracji procesów niedostępnych w obserwacji bezpośredniej, diagnozowanie i leczenie zaburzeń rozwojowych, pobudzanie do aktywności, wspomaganie rozwoju osobowości, możliwość gromadzenia i przetwarzania ogromnych ilości danych, zwiększenie atrakcyjności lekcji, szybkość i dokładność, oswojenie z komputerem lub – w przypadku niektórych dzieci – pierwsze zapoznanie z komputerem, możliwość wykonywania dowolnej ilości powtórzeń tych samych operacji, stymulowanie motywacji do uczenia się. Uczniowie zazwyczaj czują się przy komputerze bardziej swobodnie i komfortowo niż np. przy tablicy. Jeszcze jedna zaleta stosowania komputera w edukacji jest szczególnie ważna dla konkretnej grupy uczniów – dla tych, którzy zazwyczaj mają słabsze wyniki w nauce. W trakcie pracy z komputerem wykazują oni zaangażowanie, nabierają śmiałości i wiary we własne siły i umiejętności. Dzięki możliwości dostosowania tempa i czasu pracy oraz stopnia trudności wykonywanych zadań, uczniowie chętniej biorą czynny udział w lekcji i mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu (Mikulski, 2011, s. 144).

Aby niejako podsumować i usystematyzować powyższe rozważania, warto przytoczyć tutaj funkcje komputera jako środka dydaktycznego. Możemy wymienić zatem następujące funkcje:

- aktywizująco-motywująca – pobudza zainteresowanie przerabianym materiałem oraz zachęca uczniów do wszechstronnej aktywności,
- poznawczo-twórcza – komputer jest źródłem wiedzy,
- ćwiczeniowa – dzięki samodzielnemu wykonywaniu zadań na komputerze uczeń utrwała nabyte wiadomości i umiejętności,
- kontrolna – specjalne programy dają możliwość przeprowadzenia testów kontrolnych,

- wychowawcza – ma wpływ na kształtowanie osobowości uczniów,
- terapeutyczna – odpowiednio użyty na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych usuwa zaburzenia rozwoju (Mikulski, 2012, s. 18).

Omawiając zagadnienie wykorzystywania komputera w procesie kształcenia, nie sposób obecnie nie wymienić jeszcze jednego dobrobytu współczesności, czyli Internetu. Internet najczęściej jest w literaturze definiowany jako globalna sieć komputerowa – rozległa i rozproszona. Współczesna potrzeba samokształcenia i dynamika zmian na świecie sprawiają, że wiedza zdobyta w szkole już nie wystarcza. Internet stwarza możliwość nieprzerwanego dostępu do niezmiernie dużej ilości najnowszych informacji, które na ogół podane są w atrakcyjnej multimedialnej postaci. Użytkownik ma możliwość weryfikacji wszelkich treści poprzez porównywanie z innymi źródłami. Globalna sieć komputerowa skutecznie pomaga kształcić się i rozwijać każdemu człowiekowi, nie tylko w wieku szkolnym. Obecnie podstawowym zadaniem edukacji jest rozwijanie wiedzy i umiejętności przydatnych w różnych zawodach na rynku pracy. Dzięki powszechnemu dostępowi do Internetu nie istnieją przestrzenne bariery w zdobywaniu i wymianie informacji. Ich właściwe wykorzystanie warunkuje tylko efektywna komunikacja, możliwa dzięki połączeniu sieciowemu. Dostępność ogromnych zasobów informacji stwarza nowe możliwości i sprzyja koncepcji aktywnego nauczania, na które składają się trzy elementy: współpraca z członkami grupy, aktywne uczestnictwo w pracy grupowej oraz kontrolowanie otoczenia przy jednoczesnym poczuciu wolności w kwestii wyboru i działania. Mając do dyspozycji Internet, tradycyjne zajęcia lekcyjne w klasie można zastąpić kilkoma innymi sposobami nauczania, takimi jak:

- wirtualna klasa,
- wspólna praca / nauka kilku klas lub grup,
- zorganizowanie grup projektowych na bazie grup dyskusyjnych lub poczty elektronicznej,
- zbieranie informacji za pomocą kwestionariuszy,
- zbieranie i opracowywanie danych oraz wykonywanie doświadczeń na odległość,
- poszukiwanie informacji w bazach danych i przetwarzanie ich.

Nauczyciel, który planuje pracę z Internetem w procesie dydaktycznym, najpierw musi sam zaznajomić się z jego obsługą i podstawowymi zasadami, a należą do nich, m.in.: biegłe poruszanie się po stronach internetowych, wyszukiwanie informacji i adresów stron internetowych, edytowanie i modyfikowanie stron, pobieranie i zapisywanie plików i aplikacji, posługiwanie się pocztą elektroniczną i listami dyskusyjnymi. Internet stosowany w edukacji nie tylko wspomaga, ale jest nową metodą kształcenia, która umożliwi naukę również po godzinach lekcyjnych. Uczeń może wyszukać treści, które go interesują w dowolnym momencie, ma możliwość wzięcia udziału w projekcie międzyszkolnym czy międzynarodowym, kiedy tylko zechce. Ta globalna sieć stwarza użytkownikowi warunki do doskonalenia umiejętności w zakresie: uczenia się, myślenia, poszukiwania, działania, doskonalenia się, komunikowania się i współpracy.

Szczególnym sposobem wykorzystania zaawansowanej technologii internetowej w kształceniu są portale edukacyjne przeznaczone nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli i rodziców. Na takich portalach zawarte są lekcje w trybie on-line, testy sprawdzające, do dyspozycji są także eksperci, którzy odpowiadają na pytania zadawane przez użytkowników. Uporządkowane według szkolnych przedmiotów treści zawierają m.in.: katalogi stron edukacyjnych, fora dyskusyjne, porady prawne, informacje na temat ewentualnych kursów i szkoleń, pomoce dydaktyczne i programy przydatne do nauki. Na portalach edukacyjnych mogą kontaktować się ze sobą nauczyciele z różnym stażem pracy – młodszy mogą czerpać z wiedzy i doświadczeń starszych kolegów. Portale oferują nauczycielom materiały metodyczne i propozycje konspektów lekcji, które właściwie wykorzystane mogą uatrakcyjnić zajęcia. Ponadto nauczyciel może podjąć współpracę z portalem i sprawdzać, oceniać i recenzować publikowane tam prace. Najskuteczniejsze metody dydaktyczne w Internecie to te, które mobilizują do współpracy uczestników zajęć, czyli np.: dyskusje lub gry dydaktyczne, nie liczy się bowiem ilość wiedzy, a jej efekt jakościowy. W takim przypadku nauczyciel prowadzący przełamuje rutynę w procesie dydaktycznym, ale wymaga to od niego większego zaangażowania i otwartości. Filmy instruktażowe o różnorodnej tematyce udostępniane w necie, również dają możliwość poszerzenia wiedzy i umiejętności. Dzięki nim można zobaczyć dany problem z innego punktu widzenia, zrozumieć zagadnienie i udoskonalić swoje umiejętności, można także skomentować i skorygować wychwycone błędy. Uczniowie korzystający z tej globalnej sieci, dzięki jego dwóm cechom: multimedialności i interaktywności, mają poczucie aktywnego uczestniczenia w procesie przyswajania nowych wiadomości i umiejętności oraz są chętni do dalszych poszukiwań. Umiejętnie wykorzystany w procesie kształcenia Internet staje się dla swoich użytkowników środowiskiem świadomego uczenia się. Jednak jego zadaniem nie jest zastąpienie dotychczas funkcjonujących form uczenia się, ale ich wzbogacenie i zwiększenie efektywności (Tamże, s. 144).

Jednym z najbardziej nowoczesnych środków dydaktycznych jest także tablica interaktywna. To urządzenie współpracujące z komputerem i projektorem multimedialnym. Działa jak duży ekran dotykowy, który – w zależności od technologii, w jakiej wykonano tablicę – może być obsługiwany za pomocą palca (technologia pozycjonowania w podczerwieni) lub specjalnego pisaka (technologia elektromagnetyczna).

Określenie „tablica interaktywna” po raz pierwszy pojawiło się już kilka lat temu. Urządzenie cieszyło się wówczas ogromną popularnością w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Aktualnie tablice zdobywają coraz większą renomę, także w Polsce. Urządzenie to swoim wyglądem przypomina białą tablicę suchościeralną. Aby sprawnie funkcjonowało, potrzebny jest komputer ze specjalnym oprogramowaniem interaktywnym, które będzie stanowiło bazę do pracy, oraz projektor w roli źródła obrazu. Projektor wyświetla na tablicy interaktywnej ekran monitora komputera. Wyjątkiem są tablice LCD, których użytkowanie nie wymaga posiadania projektora.

Obecnie na rynku jest do wyboru kilka różnych tablic, które różnią się między sobą zastosowaną technologią, czyli głównie formą ich użytkowania. Tablice dotyko-

we rezystancyjne i tablice dotykowe na podczerwień obsługuje się przy użyciu palca lub innego dowolnego wskaźnika, natomiast tablice interaktywne elektromagnetyczne – pisakiem elektronicznym. Wszystkie działają podobnie jak ekran dotykowy i umożliwiają wyświetlanie zawartości komputera, stron internetowych, zdjęć czy filmów. Najważniejszą i najbardziej przydatną cechą tychże tablic z punktu widzenia edukacji jest ich interakcja z użytkownikiem. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń stojąc przy tablicy, ma możliwość obsługi dowolnie wybranego programu uruchomionego na komputerze. Na wszelkiej treści wyświetlonej na tablicy (tekst, obraz, zdjęcie) może robić notatki, zaznaczać i podkreślać wybrane treści. Naniesione na tablicę notatki można następnie zapisać, rozesłać pocztą elektroniczną, umieścić na serwerze lub wydrukować. Wykorzystywanie tablic interaktywnych w edukacji ma bardzo wiele zalet, poniżej przedstawiono najważniejsze z nich:

- prezentacja jest bardziej skuteczna, bogatsza i interaktywna, uczniowie / słuchacze nie muszą sporządzać notatek, skupiają całą swoją uwagę i zainteresowanie na omawianym zagadnieniu,
- mobilność tablicy pozwala nauczycielom dzielić się nią i przemieszczać ją do innych sal lekcyjnych, co z kolei przynosi szkole oszczędności i nie wymaga stałego dostępu do sali komputerowej,
- można lepiej wykorzystać multimedialny materiał edukacyjny, ponieważ tablica pozwala na robienie notatek na materiale i zapisywanie ich w formie elektronicznej,
- wszyscy uczniowie / słuchacze mogą jednocześnie na dużym ekranie dokonywać obserwacji, analizy i opisu prezentowanych zjawisk w sposób natychmiastowy,
- na lekcjach biologii, chemii, fizyki czy geografii prowadzący może przeprowadzić pokaz lub omówić wyniki w oparciu o znajdujące się na tablicy widoczne dla wszystkich tabele, wykresy czy zestawienia danych, które może na bieżąco modyfikować,
- tablica interaktywna daje stały dostęp do informacji – zapisane notatki można wykorzystać na następnej lekcji, np. na lekcji powtórzeniowej,
- oszczędność cennego czasu na zajęciach lekcyjnych, która przekłada się na możliwość dotarcia do każdego ucznia liczebnej klasy,
- uczniowie bardziej angażują się w uczestnictwo w zajęciach i szybciej przyswajają sobie prezentowane treści.

Tablica interaktywna ma zastosowanie nie tylko w szkole, ale także w firmach szkoleniowych, w szkołach i na kursach nauki jazdy, w działach marketingu i w biurach podróży, w medycynie, w studiach telewizyjnych, w sztabach wojskowych, centrach kryzysowych, centrach dowodzenia oraz w biurach projektowych i firmach oferujących aranżację wnętrz (Tamże, s. 99–111).

Do najbardziej znanych i powszechnie stosowanych środków dydaktycznych należy podręcznik szkolny. Jego podstawowym zadaniem jest dostarczenie informacji i umożliwienie ich przyswojenia (Pólturzycki, 2002, s. 302). Najszerszy zakres funk-

cji podręcznika szkolnego przestawił Czesław Kupisiewicz, wymieniając następujące funkcje:

- funkcja informacyjna,
- funkcja transformacyjna,
- funkcja badawcza,
- funkcja kontrolno-oceniająca,
- funkcja autokreatywna,
- funkcja samokształceniowa.

Ta ostatnia wydaje się najbardziej istotna, gdyż to właśnie w jej wyniku uczeń zdobywa umiejętność i nawyk samodzielnej i systematycznej pracy, uruchamia pozytywną motywację do przyswajania wiedzy i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na nurtujące go pytania czy wątpliwości, ale przede wszystkim uświadamia mu konieczność stałego kształcenia się (Tamże, s. 303).

Podręcznik służący samodzielnemu uczeniu się powinien składać się z trzech warstw treściowych:

- z materiału podstawowego,
- z materiału uzupełniającego i rozszerzającego,
- z niezbędnych treści utrwalających, które pozwolą słabszym uczniom przejść do pracy z materiałem powtórzeniowym (Tamże, s. 306).

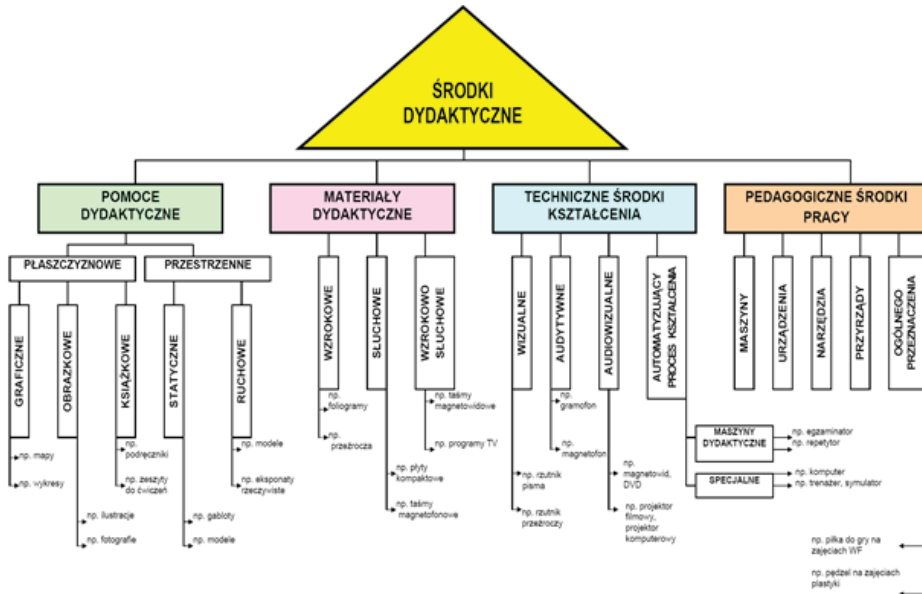
Język podręcznika powinien być adekwatny do wieku uczniów, jego forma (grafika, treść ilustracji) musi odpowiadać treściom. Powinien posiadać wytluszczenia ważnych pojęć, podsumowania, zadania, pytania umożliwiające autokontrolę. Ważnym elementem podręczników szkolnych są także syntezy, materiały do powtórzeń, pytania kontrolne, liczne ilustracje obrazujące opisywaną rzeczywistość.

W ostatnich latach pojawiły się podręczniki obudowane, czyli zawierające obok tradycyjnych opracowań dodatkowe materiały dydaktyczne w formie ilustracji, testów, filmów, płyt CD. Do grupy podręczników zaliczyć możemy również: atlasy, słowniki, materiały źródłowe czy zbiory ćwiczeń (Tamże, s. 307). Podręcznikiem szkolnym dla nauczyciela są przewodniki / poradniki metodyczne, które są skorelowane z podręcznikiem dla uczniów i ułatwiają nauczycielowi przygotowanie oraz realizację zajęć lekcyjnych.

Nurtującym cały czas pytaniem związanym z podręcznikami szkolnymi jest to, czy e-podręczniki zastąpią tradycyjne – książkowe wydania szkolnych podręczników. Na odpowiedź na to pytanie pozostaje nam czekać, jednak już w tym roku na rynek edukacyjny wprowadzony zostaje podręcznik rządowy (tzw. darmowy podręcznik dla wszystkich klas pierwszych). Widać zatem, że rynek podręczników edukacyjnych będzie rynkiem, który na przestrzeni najbliższych kilku lat ulegał będzie licznym przemianom i modyfikacjom.

Omówione powyżej, jak i nieprzedstawione w niniejszym opracowaniu środki dydaktyczne można sklasyfikować na przykładzie poniższego schematu:

Rys. 14. Klasyfikacja środków dydaktycznych



KLASYFIKACJA ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

Źródło: F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.

Podsumowując część opracowania dotyczącą środków dydaktycznych, nie sposób nie wspomnieć o występujących w szkołach błędach i nieprawidłowościach przy stosowaniu środków dydaktycznych. Jeśli środki dydaktyczne mają zapewnić poprawny przebieg procesu nauczania / uczenia się, to muszą odpowiadać pewnym warunkom dydaktycznym (poprawność rzeczowa, naukowa, przestępność, wartość estetyczna, abstrakcyjność, celowość itp.) oraz technicznym (doskonałość techniczna, prostota, trwałość, bezpieczeństwo). Najczęściej wymienia się następujące nieprawidłowości i błędy popełniane przy stosowaniu środków dydaktycznych na zajęciach lekcyjnych:

- stosowanie środków dydaktycznych w nieodpowiednich momentach lekcji,
- stosowanie środków dydaktycznych (np. filmu) bez przygotowania uczniów do odbioru treści,
- stosowanie środków dydaktycznych (np. prezentacji multimedialnej) źle wykonanych lub mało czytelnych,
- przecenianie środków dydaktycznych,
- stosowanie środków audiowizualnych w nieodpowiednich pomieszczeniach, niestwarzających stosownych warunków do właściwej percepcji prezentowanych treści,
- przekazywanie nadmiaru informacji w jednostce czasu,
- nieumiejętność sprawnego posługiwania się środkami dydaktycznymi przez nauczyciela,

- przesyt w ilości środków dydaktycznych na zajęciach,
- dominacja środków dydaktycznych na zajęciach,
- chaos na zajęciach, gdy zabraknie środka dydaktycznego lub się zepsuje,
- doprowadzenie do sytuacji, gdy środek dydaktyczny (np. prezentacja multimedialna) „zastępuje” nauczyciela (nauczyciel ogranicza się do odczytania zapisów ze slajdów) (Bereźnicki, 2011, s. 211).

6.

METODY UCZENIA SIĘ

Centralnym elementem w procesie szkolnego kształcenia, a zarazem podstawową formą działalności nauczyciela w pracy z uczniami jest lekcja. Na lekcjach o zróżnicowanej strukturze, na różnych jej rodzajach i typach, nauczyciel realizuje najważniejsze zadania dydaktyczne i wychowawcze. Poprzez nauczanie organizuje uczenie się uczniów i kieruje nim z wykorzystaniem nowych, aktywizujących metod, podręczników i środków dydaktycznych. Ważną sprawą jest respektowanie zasady podmiotowości ucznia i jego wielostronnej aktywności w procesie uczenia się, dlatego ważnym zagadnieniem jest samodzielne uczenie się, którego podstawą są znajomość i opanowanie przez uczniów metod uczenia się. Istotnym elementem w realizacji procesu kształcenia jest kontrola (sprawdzanie) o charakterze wstępnym, bieżącym i końcowym oraz związana z nią ocena, która nie zawsze musi jej towarzyszyć (Bereźnicki, 2015).

Szkoła stała się instytucją zorganizowaną przez społeczność, która ma służyć przekazywaniu prawdy i wiedzy z pokolenia na pokolenie. Przekaz ten staje się coraz bardziej usystematyzowany, a nauczyciel jest reprezentantem tradycji, którą przekazuje w imieniu społeczności. Nauczyciel przekazuje wiedzę i kulturę po to, aby uczniowie żyli w prawdzie – oznacza to, że wiedza nie powinna być abstrakcją, ale wiedzą, która łączy się z życiem. Zadaniem szkoły powinno być przygotowanie ucznia do nabywania wiedzy według logiki, odpowiednio usystematyzowanej, uporządkowanej, przede wszystkim wrażliwej na problemy prawdy, odpowiednio interpretowanej, uczącej poprawnego myślenia oraz logicznego argumentowania rzeczywistości (Nowak, 2000).

Generalnym odniesieniem różnych zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem staje się indywidualna aktywność wychowanka. Źródłem tej aktywności jest jego osobowe centrum działania, które ma swój początek w psychice każdej osoby, w jej „sile ducha”. Z jednej strony człowiek jest zespolony ze swoim naturalnym rozwojem, z drugiej jest złączony z tradycją i kulturą, która jest mu przekazywana w procesie nauczania i wychowania. Istota ludzka uczy się nie dlatego, że lubi, ale żeby lepiej żyć i lepiej potwierdzić swoje „być”. Człowiek chce potwierdzić i rozwijać swoją osobowość, aby żyć w prawdzie i ufności (Tamże).

Celem uczenia się jest dojście do prawdy, dlatego postrzega się szkołę jako instytucję, która powinna pomóc uczącym się w poznaniu wszystkiego, co umożliwi im przeżycie swojego człowieczeństwa i tego, co pozwoli sprawnie poruszać się im po świecie, gdzie napotyka się na różne problemy i niedogodności (Ibidem). Uczenie się, w teoriach łączenia struktur poznawczych, jest przedstawiane jako generalna kategoria pedagogiczna, traktuje się je jako przedsięwzięcie na całe życie. Dla Teresy

Bauman definicja „uczenia się” jest następująca (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 144): „Uczenie się to nazwa zbioru czynności, w wyniku, których powstają nowe lub przekształcają się wcześniej nabyte formy myśli i działania (...). Nie akceptując uczenia się jako czynności, przyjmuje się, że o uczeniu się mówimy jedynie wówczas, gdy w jego efekcie zachodzą określone zmiany w podmiocie uczącym się. (...) O efektywnym uczeniu się można mówić wtedy, gdy zmiany będą miały stosunkowo trwały charakter”.

W celu prawidłowego opisanie i wyjaśnienia procesu uczenia się, wykorzystuje się różne teorie uczenia się.

Teoria kształcenia Jerome'a Brunera pojmuje kształcenie jako nabywanie umiejętności zdobywania wiedzy. Autor przedstawia dwa sposoby uczenia się. Po pierwsze uczenie się zewnątrzsterowne, które polega na dostosowaniu zachowań do oczekiwań otoczenia, a stosowanie kar i nagród ma być wzmocnieniem tego sposobu uczenia się. Po drugie – uczenie się wewnątrzsterowne, czyli samoistne odkrywanie, a motywem takiego procesu jest nabycie kompetencji i mistrzostwa. Hipoteza ta obrazuje uczenie się jako odkrywanie i uwalnianie się od stereotypów, a największego znaczenia nabiera tu uczucie satysfakcji, które związane jest z dokonaniem nowych odkryć. Z kolei osiągnięcie odkrycia polega na przekształceniu danych, wiedzy oraz informacji, które człowiek ma już zakodowane w umyśle. Z drugiej strony dokonanie odkrycia może być aktem zmiany w strukturze poznawczej umysłu w wyniku dopływu nowych informacji. W teorii Brunera na uwagę zasługuje także pojęcie kategoryzacji, które postrzega proces uczenia się jako proces przyswajania istniejących już kategorii oraz tworzenia nowych sekcji w umyśle człowieka (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 138–139).

Kolejną koncepcję rozwoju osobowości i uczenia się przedstawia w swoich pracach Lew Siemionowicz Wygotski. Jako pierwszy docenił wartość świadomości w psychologii, która jest niezbędnym elementem w procesie uczenia się. Jego prace określają ścisły związek między rozwojem a nauczaniem, zwracają także uwagę na stosowanie odpowiednich form i zasad w okresie przedszkolnym i szkolnym człowieka. Autor ten uważa, że każde dziecko, w zależności od rodzaju dziedziny, ma różne poziomy rozwoju – rzeczywisty lub potencjalny. Samodzielne rozwiązywanie problemów to rzeczywisty poziom rozwoju, z kolei podjęcie rozwiązania problemu pod kierunkiem nauczyciela, osoby dorosłej lub starszego kolegi wskazuje na poziom potencjalny. Prawidłowe nauczanie powinno wyprzedzać rozwój, ale musi bazować na rozwiniętych już funkcjach psychicznych, które są na etapie dojrzewania. W przeciwnym przypadku nauczanie jest bezcelowe, wręcz szkodliwe (Mazur, 1999, s. 162).

L.S. Wygotski podaje wyraźne wskazania i aplikacje dydaktyczne dotyczące sensorywnych okresów nauczania – uczenia się, „analizy procesu przyswajania pojęć naukowych i potocznych, koncepcji strefy najbliższego rozwoju, konieczności dwukrotnego badania poziomu umysłowego dziecka”. Niezwykła intuicja i oryginalność przedstawionego badacza ciągle inspirują do przeprowadzania nowych badań nad procesem rozwijania zdolności uczenia się (Filipiak, 2012, s. 12).

6.1. Proces uczenia się

Uczenie się jest procesem poznawczym opartym na samoregulacji i przebiega w naszym umyśle. Struktury poznawcze tworzą przeróżne modele świata i różnorodnych zjawisk, które nigdy nie są kompletne i całkowite. Nie satysfakcjonują nas one, dlatego zaczynamy doświadczać napięcia, które w ostateczności zaczyna przejawiać się w postaci emocji zaciekawienia, a te z kolei motywują nas do podjęcia działań mających na celu zrozumienie, uzupełnienie czy też doświadczenie czegoś „nowego”.

W procesie nauczania i uczenia się ważnych jest kilka zagadnień, które są priorytetowe dla nauczyciela, a mianowicie: wykładowca musi rozpoznać, jaką wiedzę posiada w danej chwili dziecko, jaki jest jego system rozumowania oraz w jaki sposób reaguje na problemy. Nauczyciel musi zorientować się, jak dalece posunięta jest strefa rozwojowa ucznia i jakie strategie uczenia się posiada dziecko. Nie bez znaczenia jest poznanie, w jaki sposób dziecko analizuje swoje błędy i w jakim stopniu je rozumie oraz jakie jest źródło pozyskiwania wcześniejszych informacji ucznia. Nauczyciel zwraca uwagę także na rozwój intelektualny uczącego się i jaki jest jego typ uczenia się – w celu pobudzenia u dziecka jego aktywności lub ewentualnego wsparcia w procesie uczenia się. Ważna jest także odpowiednia motywacja ucznia, charakter jego motywacji i jego przekonanie o uczeniu się. Przeprowadzenie takiej analizy pomoże w doborze odpowiedniego procesu uczenia się, a w zależności od tego, gdzie zachodzi taki proces, interakcja może być różnego typu (Filipiak, 2012, s. 31):

- Uczenie się typu *instruction* (**uczenie**) ukierunkowane jest na pomaganie, współpracę i „budowanie rusztowań”. Działania takie to formułowanie reguł pracy, rozwiązywanie problemów zgodnie z algorytmem, wzorem, modelem czy też naśladowanie. Nauczyciel jest osobą aktywną, wrażliwym kontrolerem, naprowadza dziecko na sposób rozwiązania zadania. Tego typu działania nazywa się efektywnymi strategiami nauczania, które dopasowane są do możliwości przyswajania wiedzy przez ucznia. Należy wspomnieć, że w tym typie interakcji aktywność nauczyciela jest znaczna i przewyższa aktywność ucznia.
- Kolejny typ uczenia się stanowi *teaching* (**nauczanie**) – jest to wspólne rozwiązywanie problemów przy podziale podejmowanych czynności. Praca jest tworzona pod kontrolą nauczyciela, na uwagę zasługuje tutaj udział mowy egocentrycznej, która wspomaga proces interioryzacji. Nauczyciel jest w tym przypadku osobą dominującą, ale zauważa się zwiększenie samodzielności podejmowanych rozwiązań przez ucznia.
- Typem uczenia się, gdzie nieco wzrasta aktywność ucznia, gdzie wzrasta jego odpowiedzialność za powierzone zadanie, jest *tuition* (**nauka**). W tym przypadku nauczyciel jest aktywnym obserwatorem. Aktywność ucznia jest wyższa od aktywności wykładowcy.
- Typ uczenia się, w którym aktywność ucznia dominuje nad aktywnością nauczyciela, to *learning* (**uczenie się**). Podczas wykonywania przez ucznia powierzonych zadań, zauważa się jego nawyki oraz automatyczne działanie. Wiadczą u ucznia jest też samokontrola i świadomość wykonywanych poleceń. Z całą pewnością można powiedzieć, że uczeń sam wykonuje zadanie, które poprzedzone jest ćwiczeniami z tutorem.

Opisane powyżej typy uczenia się w modelu poznawczo-rozwojowym są szeroko wyjaśnione i opisane w literaturze przez L.S. Wygotskiego.

Ścieżka rozwojowa i edukacyjna każdego człowieka przejawia się kilkoma założeniami, których charakterystyka znalazła się w dalszej części tekstu. Założenia te pomagają efektywnie przejść proces uczenia się i tworzenia wiedzy.

Pierwszym założeniem jest uczenie się jako wspólna aktywność ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju. Uczenie się odbywa się poprzez bezpośrednie działania, zaangażowanie i aktywne uczestnictwo w praktyce. Ważna jest nie tylko aktywność ucznia, ale także nauczyciela – mówi się, że są oni uczestnikami spotkań edukacyjnych. Należy wspomnieć, że nie bez przyczyny wspomina się tutaj o jakości udziałów wnoszonych w takie spotkania. Dziecko otrzymuje status aktywnego, zaangażowanego uczestnika społecznej interakcji edukacyjnej, aktywność ta może być własna lub pozorna. Odpowiedni rodzaj aktywności, który ujawnia uczący się człowiek, jest skoordynowany z jego rozwijającą się zdolnością do uważania, reagowania w określonych sytuacjach oraz umiejętnością wykorzystania podpowiedzi i wskazówek innych osób, jak też samodzielnym myśleniem i działaniem. Uczeń z aktywnością pozorną jest aktywny wyłącznie dla uzyskania czyjejs aprobaty, działanie jego jest ukierunkowane na wykonanie, porównanie społeczne czy współzawodnictwo w celu osiągnięcia lepszych wyników od innych. Realizowanie takich zadań odbywa się bez entuzjazmu i radości, dziecko nie wie, po co się uczy, nadmierna pilność staje się jego drugą naturą (Filipiak, 2012, s. 24–27).

Wspólna aktywność dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju jest kluczowa, a proces internalizacji przebiega stopniowo. W pierwszym etapie aktywność ucznia ukierunkowuje nauczyciel, który organizuje efektywne strategie mające na celu wspieranie, rozumowanie i poszukiwanie wiedzy (Tamże). Nie bez znaczenia w tym okresie wychowywania ucznia jest osobowość nauczyciela. Powinien charakteryzować się przede wszystkim naturalnym wyglądem zewnętrznym, naturalną budową ciała i prowadzić normalne życie rodzinne. Powinien odznaczać się stałością postępowania, rzetelnością, taktem, rzeczowością, dyskrecją, poczuciem sprawiedliwości, troską o siebie i innych, sumiennością, obowiązkowością i pracowitością. Nauczyciel ma przekazywać wiedzę, której poznanie przyczyni się do głębokiego rozumienia świata, a cele i zadania stawiane przez wychowawcę nie mogą być narzucone odgórnie, nie mogą być mechaniczne, naśladowane, ale powinny być wynikiem krytycznej analizy potrzeb człowieka oraz warunków, w których żyje (Turoś, 1999, s. 29–31).

Dalsze działania w procesie uczenia się polegają na wspólnym rozwiązywaniu problemów i dzieleniu się wykonywanymi czynnościami. Pod „okiem” nauczyciela wychowanek podejmuje próby samodzielnego wykonania zadania. Wychowawca jest tu osobą dostarczającą wskazówek, która naprowadza i kieruje dziecko, aby samo pomyślało, jak rozwiązać zadanie. Końcowy etap procesu nauczania polega na tzw. zamianie ról, uczestnicy interakcji zamieniają się stopniem samodzielnności, natężeniem zadania czy też kontroli (Filipiak, 2012, s. 29–31).

Następnym założeniem uczenia się jest proces opanowania narzędzi kulturowych. Aby dobrze zrozumieć ich istotę ważności, należy zdefiniować owe pojęcie. Narzędzia

kulturowe są to przedmioty i umiejętności przejmowane z pokolenia na pokolenie, sposoby wykształcenia przez lata określonych środków myślenia, które pozwalają uczestniczyć w życiu społecznym. Jest to specyficzny proces wrastania w kulturę i cywilizację, która sprzyja prawidłowemu rozwojowi psychicznemu młodego człowieka, a ta z kolei dokonuje się w historycznym procesie rozwoju ludzkości. Można powiedzieć, że kolektyw kształtuje u dziecka wyższe funkcje psychiczne. Narzędzia kulturowe pozwalają rozwijać po kolei owe wyższe funkcje psychiczne za pośrednictwem języka i różnych znaków. Dzięki uświadamianiu i opanowywaniu wiedzy w poszczególnych okresach wyższe funkcje psychiczne ewoluują (Tamże).

Rys. 14. Etapy opanowania zadania rozwojowego



Źródło: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, wyd. GWP, Gdańsk 2012, s. 37.

Podłoże humanistyczne nauczania określa, że przebieg uczenia się odbywa się poprzez zaangażowanie, podmiotowość oraz aktywność osoby uczącej się. Uczeń ma wpływ na proces poprzez jego tworzenie i kontrolę. Nauczyciel i otaczające środowisko stają się przewodnikiem, który dzieli się swoimi doświadczeniami w sposób zrozumiały dla danej grupy uczących się. Uczniowie w ten sposób zaspokajają swoje subiektywne potrzeby. Tradycyjne nauczanie to przekazywanie gotowych informacji, a następnie ich weryfikacja i przegląd stopnia przyswojenia wiedzy. W przypadku gdy nauczyciel pozwoli uczniom na samodzielną aktywność i doświadczenie, pojawia się wówczas wymiar poznawczy.

Narzędzia kulturowe, dziedziczone przez ucznia, to przede wszystkim narzędzia technologiczne, takie jak: książki, rowery, kalkulatory, komputery, telefony komórkowe, oraz narzędzia psychologiczne, do których zaliczyć można: symbole, znaki, litery, schematy, wzory, niektóre pojęcia, język, umiejętność uczenia się, umiejętność czytania i pisania, matematyka czy teorie naukowe. One pomagają dzieciom zrozumieć świat przez pryzmat innych członków społeczności oraz wzmacniają pewne modele myślenia i postrzegania świata. Nie bez znaczenia jest poznanie istniejących reguł, których poznanie przez dzieci jest warunkiem tego, aby umiały one posługiwać się odpowiednimi narzędziami w danej społeczności (Filipiak, 2012, s. 37–41).

Kolejne założenie uczenia się stanowi język, który uważa się za najważniejsze narzędzie kulturowe. Jest on pośrednikiem między uczestnikami edukacji, między uczeniem się a rozwojem, jest także podstawowym nośnikiem przekazywania doświadczeń społecznych. W okresie rozwoju dziecka najważniejszą sprawą stanowi sposób mówienia oraz to, o czym mówią inni. Opanowanie języka jest etapem pozwalającym na opanowanie innych narzędzi umysłowych. Mowa odgrywa ważną rolę – język zostaje zinternalizowany poprzez mowę do innych lub dialog wewnętrzny i przekształ-

cony w myśl. Język, jakim posługuje się nauczyciel lub inna osoba dorosła, dostarcza wskazówek uczącemu się i staje się dla niego modelem kompetencyjnym. Opanowanie narzędzia uczenia się, jakim jest język, pozwala opanować słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie (Filipiak, 2012, s. 41–43).

Szkoła stała się miejscem, gdzie dziecko uczy się posługiwania posiadanymi umiejętnościami w sposób dowolny i świadomy, a nauczyciel jest osobą, która umożliwia mu przechodzenie z poziomu na poziom, a elementarne znaczenie mają tu strategie nauczania przyjęte przez nauczyciela (Filipiak, 2012, s. 44). Edukacja poprzez analizę i doświadczenia poznawcze wymaga od nauczyciela większego nakładu pracy do przygotowania lekcji, ale w konsekwencji taki model staje się bardziej skuteczny. Ten model wymaga także nawiązania większego i bardziej osobistego kontaktu w procesie uczenia.

Czwartym założeniem dotyczącym uczenia się i tworzenia wiedzy jest traktowanie tego procesu jako procesu społecznego. Zadajemy sobie pytanie: „Jaką rolę w dochodzeniu do wiedzy odgrywają inni pośrednicy uczestniczący w rozwoju dziecka?”. Przyjmuje się założenie, że uczenie się to aktywne dążenie do rozumienia świata, a nie bierne przyswajanie wiedzy, a najskuteczniej uczy się, współpracując z innymi – rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami. Nazywa się ich mediatorami i pośrednikami pomiędzy tym, co dziecko umie, a tym, czego jeszcze nie wie. Budowane są tzw. rusztowania, które powodują, że konstrukcje ucznia stają się coraz trwalsze, mocniejsze i bardziej złożone. Kto i w jaki sposób tworzy owe konstrukcje, ma ogromne znaczenie dla dziecka w późniejszym okresie, ponieważ wtedy zauważamy, jak postępuje i myśli dorastające dziecko i jaki jest jego „pułap intelektualny”. Uczenie się we współpracy jest bardzo ważne, ponieważ w toku interakcji społecznej uczący się opanowuje narzędzia intelektualne (Filipiak, 2012, s. 45).

„Struktura społeczeństwa i struktura procesu uczenia się – sposób, w jaki wiedza przechodzi od matki do córki, ojca do syna, wuja do siostrzeńca, szamana do nowicjusza, specja od mitologii do aspiranta – określa w o wiele większym stopniu, niż to czyni konkretna treść nauczania, jak się jednostki nauczą myśleć, i jak ogólną sumą oddzielnych, cząstkowych umiejętności i fragmentów wiedzy, adresowanych osobno do każdego z nich, będą się członkowie społeczeństwa dzielili i jak będą używali” (Bauman 2000, s. 151).

6.2. Cykl efektywnej nauki wg Davida Kolba

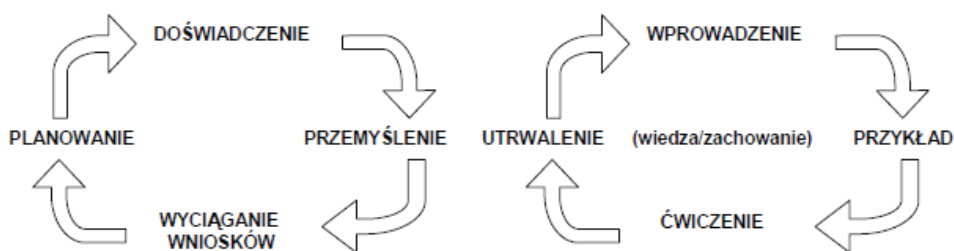
David Kolb jest twórcą teorii uczenia się przez doświadczenie. Zauważył on, że brak modyfikacji zachowań pod wpływem wielu doświadczeń świadczy o braku uczenia się. Jego zdaniem uczenie się to proces ciągłej zmiany przebytego doświadczenia poprzez doświadczenie następujące po nim. Nowe zdobyte umiejętności i idee nie utrwalają się od razu w psychice ucznia, ale wchodzą w reakcję z umiejętnościami i ideami wcześniej już poznanymi. W trakcie interakcji ze środowiskiem zaczyna się tworzyć proces edukacyjny, a wiedzę zdobywa się dzięki możliwości przeżywania różnych sytuacji i wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami procesu, dzięki temu proces uczenia się jest lepszy i bardziej efektywniejszy. Człowiek wzbogacony coraz to nowszymi doświadczeniami potrafi szybciej przyswoić nowe informacje i je pręcej

wdrożyć w życie. Doświadczenie staje się elementem priorytetowym wypierającym bierne uczenie się. Dla autora uczenie się stanowi rozbudowany cykl, w którym podstawową funkcją jest doświadczenie i jego analiza.

David Kolb wyróżnia cztery etapy cyklu uczenia się – nie ma wytycznych, w który etap należy wkroczyć najpierw, ale należy przejść przez nie wszystkie:

- konkretne doświadczenie, zgodne z zapatrywaniem ucznia, element budujący cykl nauki – jest to uczęszczanie na zajęcia, na ćwiczenia czy postępowanie zgodne z podanymi instrukcjami; ludzie dobrze uczący się na tym etapie są otwarci i bardzo towarzyscy;
- refleksyjna obserwacja – jej obszar obejmuje analizę zdarzeń, przegląd wykładów, notatek w celu stwierdzenia, co zostało nauczone podczas konkretnych doświadczeń; uczący się uczestniczy w tym elemencie cyklu poprzez robienie notatek czy dyskusję w klasie, konieczne jest tu wykorzystanie refleksji i analizy; uczniowie, którzy dobrze „wchłaniają” wiedzę na tym etapie, wykazują się dużą rozważą;
- abstrakcyjna konceptualizacja – uczeń analizuje dane i przegląda nauczony dotychczas zakres materiału, dokonuje przy tym wnioskowania, planuje przy okazji, co następnym razem powinien zrobić lepiej czy inaczej; uczniowie wyróżniający się na tym etapie wykazują się logiką myślenia;
- aktywne eksperymentowanie – uczeń zaczyna zmieniać swoje zachowanie i zaczyna próbować czegoś nowego w celu sprawdzenia przydatności przyswojonej nowej wiedzy, nowe pomysły tworzą pierwszą część cyklu, czyli – konkretne doświadczenie; ludzie, którzy dobrze uczą się na tym etapie, wykazują się logiką myślenia.

Rys. 15. Cykl uczenia się D. Kolba



Źródło: www.e-mentor.edu.pl.

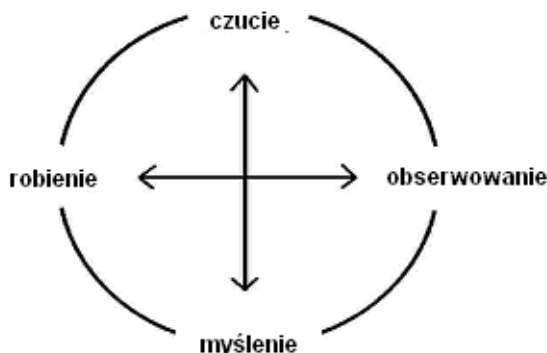
Efektywny cykl uczenia się Davida Kolba to nie tylko wymienione cztery etapy cyklu uczenia się, ale także różne ich konfiguracje.

W procesie uczenia się wyróżnia się cztery podstawowe czynności:

- odczuwanie (*feeling*),
- obserwacja (*watching*),

- myślenie (*thinking*),
- działanie (*doing*).

Rys. 16. Etapy nauki z doświadczeń



Źródło: SKILLS, *Several Keys In Learning to Learn Skills*:

<http://nuke.iisb.it/LinkClick.aspx?fileticket=sE30PQc40H8=> (dostęp: 30.09.2015)

Koncepcja Davida Kolba przedstawia odwrotność tradycyjnego podejścia do nauczania, które w pierwszej kolejności podaje uczniom teorię, następnie po przyswojeniu jej przechodzi się do praktyki. Poprzez doświadczenia uczeń może zastosować zaobserwowane prawidłowości w innych sytuacjach oraz może swoje spostrzeżenia odnieść do szerszych koncepcji teoretycznych, które pozwolą mu lepiej zrozumieć otaczający go świat. Z kolei każde dodatkowe doświadczenie poprzez wyciąganie wniosków i analizę zapoczątkowuje kolejny cykl uczenia się.

6.3. Profil osobowości a uwarunkowania efektywnego uczenia się

Literatura przedstawia wielu teoretyków edukacji, którzy twierdzą, że osoby uczące się rozwijają swój własny, preferowany styl uczenia się. Istnieje szereg stylów uczenia się, jedne są stosowane częściej, inne rzadziej. Do najpopularniejszych zalicza się następujące:

- model sensoryczny,
- wielometodowy,
- lewopółkulowy / prawopółkulowy,
- model indywidualny / społeczny,
- model Honey i Mumfords,
- klasyfikacja Blooma.

W praktyce stylów uczenia się jest wiele, ale nikt nie odważy się zaproponować uczniowi wyboru jednego z nich czy też polecić skorzystanie z tego, a nie innego stylu.

Subiektywny wybór i ocena stylu powinna być dla każdej osoby uczącej się indywidualna, ponieważ styl uczenia się jest preferencją posiadaną przez każdego uczestnika procesu edukacyjnego. Na dominację jednego spośród wielu stylów wpływają nie tylko geny, ale także zdobyte wcześniej doświadczenia oraz cechy aktualnego środowiska, w którym przebywa i żyje uczeń.

A kim jest uczeń? Spróbujmy odpowiedzieć sobie na postawione pytanie. Uczeń XXI wieku jest odbiciem naszych czasów, naszych dążeń do realizacji marzeń, słabości, jakie mamy w chwilach niepowodzeń, lękiem przed złem i bólem, a także naszych zainteresowań, które mobilizują nas do podejmowania działań. Uczeń to osoba z podstawówki, gimnazjum, ale także student czy człowiek uczęszczający na kurs. Najczęściej pod pojęciem ucznia mamy jednak na myśli ucznia gimnazjum, osobę młodą, w okresie intensywnego rozwoju nie tylko fizycznego, ale także emocjonalnego. Z kolei student to osoba dorosła, na ogół z ustabilizowaną sytuacją społeczno-ekonomiczną. Postrzegany jest jako przyszłość narodu, osoba ambitna, świadoma dokonanego wyboru. Stanowi część otoczenia, w którym żyjemy. W chwilach jego słabości wybaczymy mu częściej i nie prowadzimy debat publicznych.

Dzisiejszy uczeń szkoły podstawowej czy gimnazjum, jak twierdzi wiele osób, jest ukształtowany przez media, z nich pobiera informacje, które następnie są przez niego wtórnie wykorzystane. Z racji wieku obciążony jest przez społeczeństwo wszystkim, co złe. Na przestrzeni kilku lat zauważono szybką wymianę informacji, trendów i kapitału, a migracja ludności doprowadza do destabilizacji norm i obyczajów. Za tym wszystkim podąża młodzież, tworzy nowe ścieżki, nowe normy, nowe zachowania – wydaje się, że wszystko to jest nieodwracalnym procesem. Problemem społeczeństwa staje się fakt, że idąc naprzód, czuje za sobą pewien rodzaj chaosu, nie można jednak spojrzeć w tył, by skontrolować, co się tam dzieje. Ludzkość zagubiła się w dzisiejszej rzeczywistości, a gimnazjaliści stali się miniaturami naszego społeczeństwa.

Człowiek, który jest wrażliwy na elementy wizualne, nazywany jest wzrokowcem. Zwraca on uwagę na wygląd, jest schludny, ważna jest dla niego estetyka i czystość. Nie lubi bałaganu, nieładu, chaosu, wówczas denerwuje się i ma problemy ze skupieniem. Wzrokowiec najlepiej zapamiętuje, gdy zobaczy tekst, film, prezentację, zdjęcia, programy komputerowe czy wykresy i tabele. Samodzielne tworzenie schematów czy rysunków także pozytywnie wpływa na jego naukę. To, co narysowane i wydrukowane, jest natychmiast przyswojone, przeanalizowane i zapamiętane. Efektywne uczenie się przebiega u niego poprzez przykłady brane z realnego życia. Najnowsze techniki, które mają wzrokowcowi pomóc w przyswajaniu wiedzy, to obrazowanie informacji lub mapa myśli.

Osoba, która podczas nauki zwraca uwagę ma dźwięk głosu, to słuchowiec. Jest on szczególnie wrażliwy, gdy usłyszy swoje imię i nazwisko, ważny jest dla niego sposób mówienia i sens przekazywanych informacji. Istotne są dla niego różne bodźce dźwiękowe: mówienie, muzyka, śpiew. Jest doskonałym oratorem, mówi dużo, ale rytmicznie, ma przyjemny głos, operuje tembrem głosu w czasie mówienia. Słuchowiec z łatwością przyswaja języki obce, najchętniej uczy się w grupie poprzez zadawanie pytań i odpowiadając na nie. Preferuje informacje podawane w formie mówienia.

Technikami, które sprzyjają słuchowcom w nauce, są monolog, dialog, dyskusja czy minidebata.

Czuciowiec, inaczej zwany dotykowcem, uczy się poprzez emocje. Jest wrażliwy na doznania swoje i innych, dla niego ważna jest komunikacja pozawerbalna, utrzymuje kontakt wzrokowy w celu odczytania mimiki twarzy. Treści, które wiążą się z emocjami, są lepiej przez niego zapamiętywane. Koncentruje się na zadaniach umysłowych, gdy trzyma coś w dłoniach, pisze lub szkicuje – wówczas uczenie się ma efektywniejszy wymiar. Uczy się, używając zmysłu dotyku, najlepiej zapamiętywane informacje związane są z uczuciami. Musi walczyć z niekorzystną cechą, jaką jest u niego nieumiejętność odciążenia się od uczuć innych i negatywizmu – to nie pozwala mu skoncentrować się na działaniach. Techniki ułatwiające mu uczenie się to mapy umysłowe posiadające kolorowe ilustracje.

Kinestetycy, to ludzie, którzy wykorzystują dynamikę całego ciała, pokazują za pomocą ruchów i gestów. Potrzebują dużo przestrzeni, nie mogą usiedzieć cicho, często zmieniają miejsce, lubią podróżować i zwiedzać. Co ciekawe, pomimo że lubi przemieszczać się i ruszać, nie znosi takiego samego zachowania u innych, denerwuje go to i dekoncentruje. Ruch to naturalny stan kinestetyka, podczas chodzenia czy jazdy rowerem treningowym potrafi się najlepiej skoncentrować i uczyć się. Kontakt wzrokowy jest nikły, ponieważ interesuje go, co dzieje się obok niego. Aktywne uczenie się u takich osób odbywa się poprzez techniki, takie jak: symulacja, odgrywanie ról, eksperymenty lub badania.

Preferowane style uczenia się pokazują nam, w jaki sposób wolimy się uczyć, pozwalają nam na osiągnięcie coraz to wyższych wyników w nauce. Należy pamiętać, że style uczenia się nie są równoznaczne z naszymi zdolnościami. Nie ma złych i dobrych stylów uczenia się, każdy styl posiada swoje dobre i złe strony, ale dzięki nim uczenie się staje się przyjemniejsze, łatwiejsze i efektywniejsze. Odpowiedni styl uczenia się wpływa pozytywnie nie tylko na rozwój w okresie szkolnym, ale także w okresie późniejszym i potrzebny jest na każdym etapie życia i w każdej sytuacji.

6.4. Aktywne słuchanie

Każdą lekcję uczeń powinien rozpocząć od nastawienia się na słuchanie. Czynnością, która znacznie ułatwia efektywne uczenie się w szkole, jest uważne słuchanie nauczyciela –zwane aktywnym słuchaniem. Pomaga w nim przygotowanie do tematu wykładu i selekcja tego, czego się słucha. Można przyjąć jako regułę, że im lepsze jest przygotowanie się do tematu, tym większe będzie zainteresowanie wykładem lub dyskusją. Łatwiej wtedy o powstanie sytuacji problemowej, która pobudza aktywność myślową. Opanowanie tej umiejętności pozwala maksymalnie wykorzystać słowne informacje podawane przez nauczyciela. Aktywny słuchacz to bowiem osoba, która słucha z uwagą, wnika w intencje mówiącego, słucha tego, co inni mają do powiedzenia. Podstawowym warunkiem aktywnego słuchania jest skupienie uwagi oraz nastawienie psychiczne, polegające na intencji uchwycenia tego, co mówca chce powiedzieć, chociaż nie zawsze jest to łatwe. Słuchać należy tego, co jest mówione, a nie jak jest mówione. W czasie lekcji nie można pozwolić, aby

umysł koncentrował się na zachowaniu i sposobie mówienia nauczyciela, lecz powinno zwracać się uwagę na to, jak przedstawia swój wykład, ponieważ swoim *body language* – językiem ciała – ujawnia i sygnalizuje wagę poszczególnych punktów (Ziółkowski, 2014, s. 24).

Istotne jest również nastawienie ucznia do wykładanego przedmiotu. Pozytywne nastawienie do lekcji oznacza, że uczeń uważa, iż lekcja jest warta uczestniczenia w niej. Nie zakłada z góry, że lekcja będzie nudna, a temat całkowicie nieinteresujący i trudny. Przekonywanie siebie, że jakiś przedmiot jest skomplikowany oraz niepotrzebny, w niczym nie pomaga. Wręcz przeciwnie – taka postawa jest sporym utrudnieniem i przeszkadza w maksymalnym wykorzystaniu przez ucznia danej lekcji.

6.5. Dobre notowanie

Dobre notatki prowadzone na lekcji są głównym źródłem jej zapamiętania. Notowanie podczas lekcji przyczynia się do lepszego przyswojenia treści wykładanego materiału i do uwolnienia pamięci od nadmiernego ciężaru nowej wiedzy. Ze względów organizacyjnych bardzo dobre jest posiadanie ogólnych informacji o tym, o czym będzie mowa na zajęciach. Po wcześniejszym zapoznaniu się z treścią lekcji uczeń będzie w stanie lepiej zorganizować swą notatkę. Będzie widział, jak duże jest dane zagadnienie, ile w ogóle ich jest itd.

Uczeń powinien notować tylko to, co najistotniejsze. Zbyt szczegółowe notowanie szybko staje się nużące, zmniejsza zainteresowanie i odciąga uwagę od węzłowych zagadnień, koncentrując ją na mało znaczących drobiazgach. Szybkość notowania można zwiększyć przez stosowanie znaków umownych i skrótów, które każdy uczeń może sobie indywidualnie opracować. Jeżeli uczeń dobrze zna jakiś język obcy (np. angielski), może zamiast polskich słów używać krótszych obcojęzycznych odpowiedników, np.: samochód – *car*, porozmawiać – *talk*, rozwiązywać – *solve*. Stosując ten system notowania, korzysta się podwójnie: szybciej się notuje i jednocześnie powtarza wiadomości z danego języka obcego.

Notatka powinna być zapisana czytelnie dla notującego i graficznie przejrzysta. Dobrym sposobem jest zapisywanie kartek tylko z jednej strony. Dzięki temu uczeń może później uzupełnić swoje notatki o rysunki, wykresy, dodatkowe informacje na temat danego zagadnienia. Aby zapisywać uwagi, nasuwające się myśli, pomysły, pytania itd., należy zostawić na kartce margines. Dzięki temu elementy niepowiązane bezpośrednio z wykładem nie będą zakłócały treści głównej notatki.

Układ notatki powinien odzwierciedlać:

- wagę elementów przedstawionych na lekcji,
- ich związki, relacje między sobą i ewentualnie między informacjami już znanymi,
- kolejność, w jakiej zostały przedstawione.

Dla lepszego zapamiętania treści należy pogrupować najważniejsze elementy wokół punktów oparcia – nazwisk, tez, dat, pytań, najważniejszych przykładów. Wokół nich gromadzi się logicznie treść wykładu. Wystarczy więc zapamiętać te punkty opar-

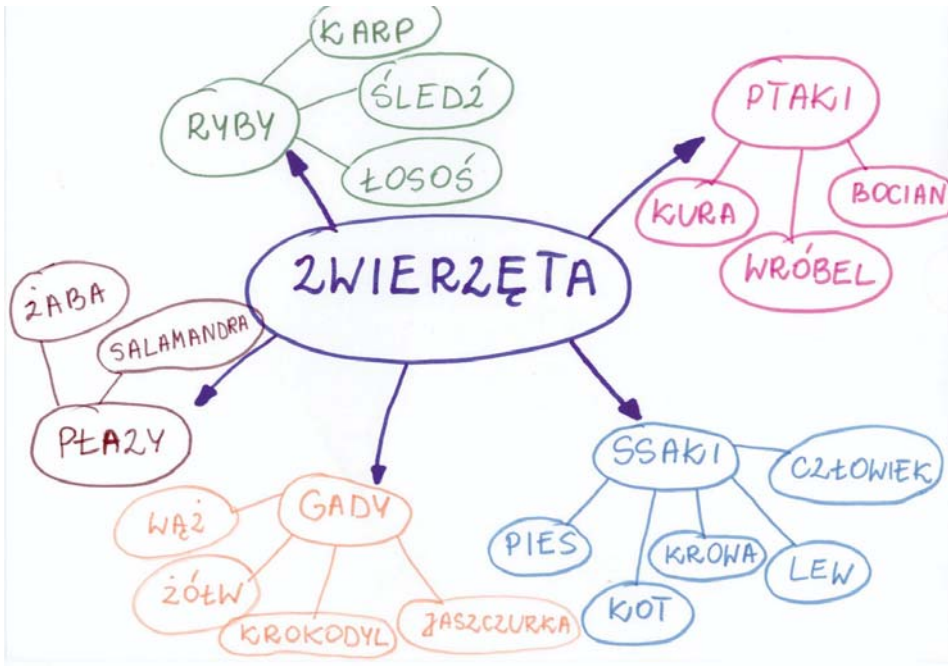
cia, aby skojarzyły się one z najważniejszymi treściami wykładu. Szczególnie ważnym jest uwypuklenie ważności poszczególnych informacji. Można to osiągnąć, używając: wielkich lub pogrubionych liter, podkreśleń, kolorowych zakresleń, strzałek itp. Te wszystkie elementy sprawiają, że taka notatka staje się ciekawsza oraz łatwiej zapada w pamięci. Przy rysunkach i ilustracjach ważniejsza od estetyki jest kompletność ich zapisu. Nie powinno się notować tylko tego, co pojawiło się na tablicy, lecz także wkomponować w to słowne uwagi dodane przez nauczyciela.

Uczeń może parafrazować to, co powiedział nauczyciel swoimi własnymi słowami. Przedstawiony punkt można sobie przetłumaczyć i zapisać w notatce prostym, wziętym z życia przykładem, skojarzeniem. Własne słowa są bardziej przyjazne i łatwiej jest zapamiętać informację nimi zapisaną w trakcie indywidualnej nauki. Celem notatki jest, by zrozumieć i zapamiętać informacje podane na lekcji, a nie notowanie każdego słowa nauczyciela.

6.6. Mapy skojarzeń (mapy pamięci)

Tworzenie map skojarzeń – czyli *Mind Mapping* – to metoda opracowana przez Tony'ego Buzana. Według niego mózg ludzki gromadzi informacje w podobnych do drzewek dendrytach, korzystając z wzorców i skojarzeń, toteż jeżeli człowiek dostosuje się do metody zapamiętywania stosowanej przez mózg, będzie mógł uczyć się szybciej i łatwiej.

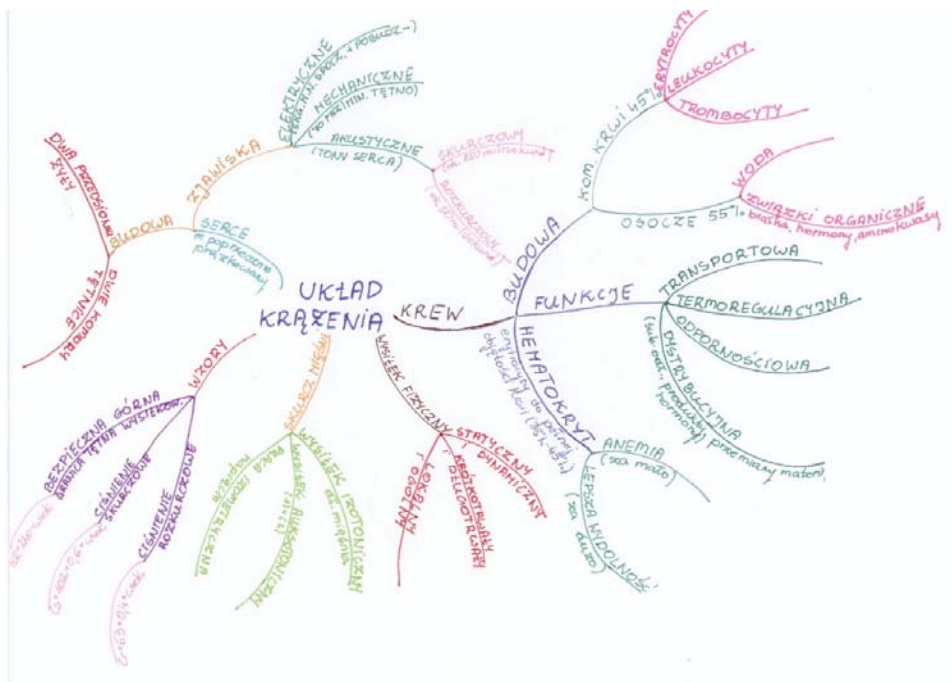
Rys. 17. Przykład mapy pamięci



Źródło: opracowanie własne.

Metoda ta polega na rysowaniu drzewek, różnych obrazków, stosowaniu kolorów, symboli, wzorów i skojarzeń. Na środku kartki znajduje się temat główny, zaś każdy z podstawowych podpunktów zajmuje osobną grubą gałąź. Każdy z tych punktów dzieli się na zagadnienia bardziej szczegółowe, czyli drobniejsze gałęzie itd. W ten sposób powstaje drzewko – mapa. Każda informacja określona jest jednym słowem, a w miarę możliwości uzupełniona rysunkami (Żylińska, 2013).

Rys. 18. Przykład mapy pamięci



Źródło: opracowanie własne.

6.7. Efektywne uczenie się w domu – metody zapamiętywania

Jeśli uczniowie traktowaliby lekcje jako moment na pozyskanie maksymalnej ilości wiedzy, mogliby zaoszczędzić czas na douczanie się w domu, a także znacząco podnieść efektywność swojej nauki. Efektywne uczenie się w domu najczęściej polega na szybkim i łatwym zapamiętywaniu materiału przerobionego na lekcjach. Służą temu nowoczesne sposoby pozwalające z wielokrotności szybkość i skuteczność nauki.

6.7.1. Przygotowanie się do zajęć

Aby nauka przynosiła widoczne efekty, uczniowie nie powinni ograniczać się w domu do odrabiania prac domowych. Bardzo ważne jest wcześniejsze przegłębienie materiału przeznaczanego na daną lekcję. Dzięki temu uczeń zapozna się z nowymi wiadomościami, terminami, pojęciami, a sama lekcja będzie wówczas właściwie

powtórką, uzupełnieniem informacji, o których uczeń już wie z wglądu dokonanego w domu. Jest to także dobry sposób na skuteczne zapamiętanie danego materiału. Działa tutaj jedno z praw pamięci – powtarzanie, im częściej uczeń ma do czynienia z daną informacją, tym lepiej ją zapamięta.

6.7.2. Powtarzanie przyswojonych wiadomości

W celu skutecznego zapamiętania nowo poznanego na lekcji materiału, należy go powtórzyć. Jednak czynność ta należy do lekceważonych i nie lubianych zarówno przez uczniów, jak i studentów.

Istnieją rozmaite sposoby utrwalania wiedzy, poczynając od biernego, mechanicznego odczytywania tekstu raz po raz, a kończąc na wysoce aktywnym powtarzaniu w toku rozwiązywania kompleksowych zadań (problemów), wymagających odświeżenia oraz umiejętnego zastosowania wiadomości i operacji z różnych dziedzin wiedzy. Celem powtarzania jest nie tylko przypomnienie sobie danego materiału, ale także pogłębienie jego zrozumienia. Uczeń powinien dbać o to, by kolejne powtórki były przeprowadzane według zmieniających się metod i by towarzyszyły im zmieniające się cele, np.: sformułowanie serii pytań kontrolnych, sprawdzenie luk w rzeczowym opanowaniu materiału, powtarzanie według pewnych kompleksowych zagadnień, a nie po kolei. Bardzo ważne jest, aby uczący się unikał biernego czytania. Celowe jest podejmowanie prób odtwarzania treści z pamięci przed powtórным czytaniem, nawet jeśli mamy poczucie, że odtworzenie będzie bardzo niedoskonałe.

Powtarzać można w sposób zorganizowany lub niezorganizowany. Pierwszy z nich to taki, w którym określa się dokładnie liczbę i czas powtórek, rodzaj powtarzania itd. – szczegółowo, konkretnie i konsekwentnie. Jednak sposób ten jest rzadko praktykowany przez uczniów. Częściej uczniowie dokonują powtórek niezorganizowanych. Powtarzają dany materiał zaraz po lekcji, po drodze ze szkoły, tego samego dnia wieczorem, nazajutrz po drodze do szkoły, zaraz przed lekcją z danego przedmiotu. Powtarzanie może być bardzo krótkim przeglądem notatek, krótkim przebiegnięciem myślami po zapamiętanym materiale, szybkim przeczytaniem odpowiedniego rozdziału w książce. Ważne jest to, aby ją w ogóle zrobić.

Szczególne znaczenie ma powtórka zaraz po lekcji. Dzięki niej uczeń zapamiętuje większość informacji. Powtórka ta pozwala ogólnie spojrzeć na temat – co było na lekcji, co jest do nauki, co zostało zapamiętane, rozumiane. Bardzo ważną rolę w efektywnym zapamiętywaniu odgrywa powtórka materiału tego samego dnia wieczorem. Taka podsumowująca dzień powtórka pomaga w ułożeniu się nowej wiedzy w głowie tak, że po przebudzeniu następnego dnia – będzie się mieć mniej więcej jasny obraz tego, co było na lekcji, co się z tego zapamiętało / zrozumiało.

Powtórka nazajutrz w drodze do szkoły, która najczęściej przybiera formę przepisywania zadań domowych przed szkołą lub w autobusie, najczęściej nie przynosi efektów. Na powtórkę można także wykorzystać czas przed lekcją. Uczeń może przejrzeć zeszyt, książkę, własne krótkie notatki czy przygotowane wcześniej mapy skojarzeń. Dzięki niej można „odświeżyć” zapamiętane wcześniej informacje.

6.7.3. Metoda PPLPP

Jest to metoda oparta na pięciu krokach. „P”, czyli PRZEGLĄD materiału na nadchodzącą lekcję. Przejrzenie spisu treści, przeczytanie wstępu książki czy podsumowania rozdziału. Kolejne „P” to postawienie PYTAŃ odnośnie tego, co w danym materiale jest najważniejsze. Pytania te mogą wynikać z zainteresowania ucznia lub być przerobionym tytułem rozdziałów całej lekcji. Takie stawianie pytań przed lekcją sprawia, że w czasie lekcji umysł jest nastawiony na uzyskanie dokładnej odpowiedzi na frapujące pytania. Postawienie sobie wyraźnych pytań przed lekcją i szukanie odpowiedzi na nie w czasie lekcji sprawia, że uczeń automatycznie, z łatwością koncentruje się, a jego uwaga jest skupiona na poszukiwaniu odpowiedzi. Krok trzeci to „L” jak LEKTURA, czyli czytanie z otwartymi oczami i pamięcią. Jest to najważniejsza czynność w tej metodzie. Uczeń czytając, powinien wychwycić główne myśli, może zakreślać markerem ważne partie tekstu lub notować na marginesie. Ważne jest, aby tekst był czytany w skupieniu i ze zrozumieniem. Krok czwarty – „P” jak PRZYSWAJANIE. Po przeczytaniu danego materiału uczeń powinien go opowiedzieć (najlepiej głośno) po swojemu, własnym językiem. Powtarzanie swoimi słowami poprawia współczynnik zdolności zapamiętywania. Ostatnie „P” to POWTARZANIE przyswojonego materiału (Knoblauch, 2000, s. 16).

Aby metoda PPLPP przynosiła efekty, należy sumiennie wykonać jej wszystkie kroki. Według J. Knoblauch uczeniowie i studenci *uczący się za pomocą metody PPLPP, osiągają przeważnie lepsze wyniki od kolegów pracujących metodą tradycyjną, opartą w znacznej mierze na czytaniu* (Tamże, s. 16).

6.7.4. Mnemotechniki

Mnemotechnika to metoda zapamiętywania polegająca na tworzeniu skojarzeń podczas uczenia się. Aby szybciej i łatwiej zapamiętywać, należy kojarzyć nowo zdobytą wiedzę z czymś, co jest już znane, gdyż to właśnie dzięki skojarzeniom pamięć lepiej pracuje. Skojarzenia mogą być fizyczne, np. gdy dziecko chce zapamiętać, która ręka jest lewa, to kojarzy to sobie ze stroną, po której bije jego serce, lub wizualne – kojarzenie trudnego słowa, nazwiska z jakimś obrazem. Uczeń chcąc pamiętać nowe pojęcia czy terminy w określonej kolejności, może to zrobić, wyobrażając sobie całe historyjki, np. łańcuch zdarzeń pomagający zapamiętać nazwy planet. Zdania nie muszą mieć sensu. Ważne, aby były zbudowane zgodnie z zasadami gramatycznymi. Taki tekst zapamiętuje się lepiej niż szereg odrębnych, trudnych nazw. Ułatwieniem w zapamiętywaniu są również rymowanki. Pomagają one m.in. zapamiętać zasady gramatyczne, reguły ortograficzne czy pisownie trudniejszych wyrazów, np.: *-uje się nie kreskuje*. Pomocne jest również tworzenie akronimów – słów posiadających sens lub go pozbawionych, których poszczególne litery stanowią pierwsze litery kolejnych terminów do zapamiętania, np.: *GOSPEPM – dziedziny psychologii: genetyczna, ogólna, społeczna, przemysłowa, edukacyjna, prawnicza, medyczna*. Inna metoda to zasada początkowych liter. Uczeń wymyśla zdanie, w którym pierwsze litery kolejnych słów odpowiadają pierwszym literom terminów do zapamiętania (Dryden, Vos, 2000, s. 175).

Niezależnie od tego, jaką metodę skojarzeń zastosuje uczeń, powinny one angażować jak najwięcej zmysłów. Najlepiej też, by skojarzenie niosło ze sobą pewien ładunek emocjonalny, gdyż „filtr” w naszym mózgu, który przekazuje informacje do pamięci długotrwałej, jest bardzo ściśle związany z ośrodkiem emocji w mózgu. Istotne, aby mnemotechniczne skojarzenia były dowcipne, zabawne, niezwykle – takie o wiele łatwiej zapamiętać. Mogą być one tak żywe, intensywne, jak tylko uczeń tego chce – najważniejsze, aby pomagały w skutecznym zapamiętywaniu (Tamże).

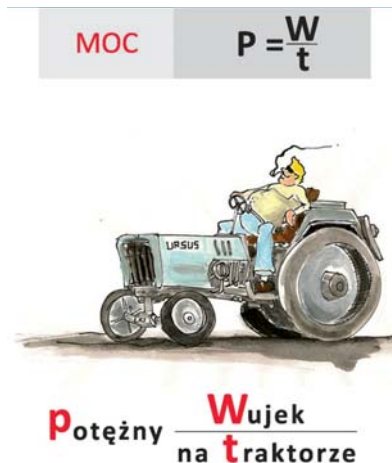
Poniżej zaprezentowano przykładowe zadania z fizyki z zastosowaniem mnemotechnik. Obrazki pochodzą z książki Cezarego Fanslau *Fizyczne reguły mnemoniczne*. (Grafiki zostały wykorzystane za zgodą autora.)

Rys. 19. Przykład mnemotechnik



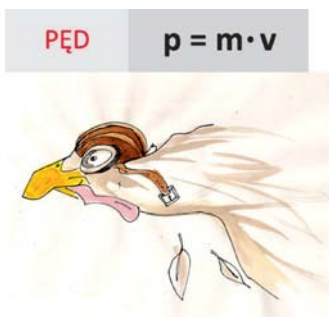
Źródło: Fanslau C., *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2014.

Rys. 20. Przykład mnemotechnik



Źródło: Fanslau C., *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2014.

Rys. 21. Przykład mnemotechnik



pędzi **m**e**v**a

Źródło: Fanslau C., *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2014.

Rys. 22. Przykład mnemotechnik



Źródło: Fanslau C., *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2014.

Rys. 23. Przykład mnemotechnik



Źródło: Fanslau C., *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2014.

6.8. Metoda obrazowa

Działanie metody obrazowej doskonale sprawdza się w praktyce zapamiętywania różnego wyliczeń, np. z czego zbudowane jest dane urządzenie. Podstawę tej metody stanowi przetworzenie informacji tekstowej na obrazowo-rysunkową. Uczeń rysuje to, co ma zapamiętać. Niestety metoda obrazowa posiada pewne ograniczenia, polegające przede wszystkim na trudności w przedstawieniu graficznym abstrakcyjnych pojęć, idei, myśli. Najczęściej niniejszą metodę stosuje się przy zapamiętywaniu realnych, namacalnych informacji, np. wyliczane mówiących o tym, że dane urządzenie składa się z takich, a nie innych części.

6.9. Samokontrola

Samokontrola stanowi rodzaj testu, jaki przeprowadza uczeń w celu sprawdzenia stanu swojej wiedzy. Większość uczniów i studentów przeprowadza samokontrolę na kilka dni przed klasówką lub egzaminem w ramach ostatniej powtórki. Jednak o wiele lepsze efekty odnoszą osoby, które do samokontroli angażują kolegów i koleżanki z roku, klasy.

Najprostszym i najczęściej praktykowanym sposobem samokontroli jest wzajemne przepytывanie się. Jedna osoba zadaje pytania, a druga odpowiada. Później role mogą się odwrócić. Inną dobrą metodą jest zbiorowa dyskusja na temat materiału z danego przedmiotu, mająca charakter burzy mózgów. Każdy z uczestników po kolei przedstawia swoje wątpliwości dotyczące materiału do opanowania i trudności z uczeniem się, zadaje innym pytania, prosi o radę lub pomoc. W tym czasie pozostali uczestnicy dyskusji zapisują wszystkie nasuwające się im uwagi i komentarze, a następnie przekazują je pozostałym członkom grupy. Taki sposób sprawdzania wiedzy ma wiele zalet. Uczeń może przekonać się, jak jest przygotowany do klasówki w porównaniu z innymi, a także wyjaśnić kwestie, których jeszcze nie rozumie. Krótką, szybką powtórkę materiału z tematu poprzedniej lekcji każdy uczeń może zrobić bezpośrednio przed lekcją. Powinien to robić bez zaglądania do notatek – dopiero po wykonaniu tej czynności może spojrzeć w swoje notatki i powtórzyć, czytając je pobieżnie.

Na podstawie wyników samokontroli i samooceny można dokonać autokorekty w programie, metodach i doborze źródeł samokształcenia. Prawidłowo przeprowadzona autokorekta pozwala na dostosowanie elementów samokształcenia do swoich aktualnych potrzeb materialnych, czasowych oraz intelektualnych. Pozwala także tak ustalić własne postępowanie, aby odnieść zamierzony sukces.

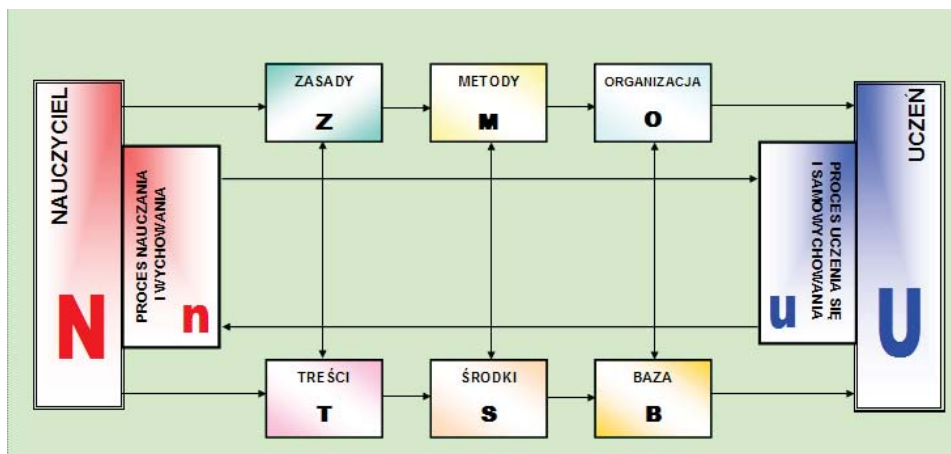
7.

METODY NAUCZANIA

Jeszcze do niedawna uważano, że w rzemiośle nauczycielskim najważniejszą umiejętnością jest opanowanie metod kształcenia. Wyobrażano sobie, że przekaz wiedzy polega na swoistym przelewaniu wiadomości z umysłu nauczyciela do głowy ucznia. Metoda pełniła przy tym funkcję lejka. Dziś takie podejście – można by je określić fetyszystycznym – jest nie do przyjęcia. Powodów jest wiele. Najważniejszy wynika stąd, że skoro treść kształcenia jest złożona (cele + materiał + wymagania) i dynamiczna (czas), to również sposób jej przekazywania musi z konieczności ulegać ciągłej zmianie. Nie istnieje zatem uniwersalna metoda nauczania, uczenia się, którą mógłby stosować każdy nauczyciel do dowolnego przedmiotu w każdym czasie. Kompetentny nauczyciel – to ktoś, kto potrafi pracować bez wskazówek i nadzoru; ktoś, kto nie traci głowy, gdy zawodzą rutynowe metody, bo potrafi metody nie tylko stosować, lecz także – w razie potrzeby – samemu je tworzyć.

Metody nauczania są jednym z kilku elementów, które w procesie edukacji istnieją między uczniem a nauczycielem – co obrazowo przedstawia poniższy schemat. Ponieważ kwestia metod nauczania jest bardzo istotna, należy poświęcić jej trochę czasu.

Rys. 24. Miejsce metod nauczania w relacji między nauczycielem a uczniem



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Pojęcie metody często utożsamiane jest ze sposobem podawania wiadomości. Takie ujęcie zmienia i upraszcza sens procesu kształcenia. Należy zauważyć, że każda metoda jest sposobem działania, natomiast nie każdy sposób postępowania zasługuje na nazwę metody.

Samo słowo „metoda” pochodzi od greckiego słowa *methodos*, które oznacza drogę, sposób postępowania. W sensie przenośnym chodzi o poszukiwanie drogi do prawdy. Jeśli tak spojrzeć na współczesne metody nauczania / uczenia się, to trzeba podkreślić, że wartość przyjętego sposobu postępowania wynika z celu, jaki został przyjęty. Metoda nie daje więc gwarancji sukcesu. Co więcej – trzeba ciągle ją modyfikować w zależności od tego, czy pomaga czy przeszkadza, a nawet uniemożliwia zbudowanie treści kształcenia. Wincenty Okoń definiuje metodę nauczania / uczenia się (kształcenia) następująco: *Jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów*. Warto zwrócić uwagę na trzy elementy tej definicji:

1. **Metoda jest układem czynności, a nie formą organizacyjną** (np. wycieczka, lekcja czy praca domowa) czy środkiem dydaktycznym (np. podręcznik czy plastelina). Co to znaczy? Jak pamiętamy, dydaktykę tworzy *system działań pedagogicznych* (nauczanie, uczenie się i wychowanie). Metoda jest świadomie i celowo przygotowanym i przeprowadzonym ciągiem czynności, które powodują zmiany w osobowości ucznia. Wartość metody zależy od tego, czy i w jakim stopniu pobudza ona uczniów do aktywności (każda metoda jest aktywna).
2. **Metoda jest układem czynności nauczycieli i uczniów**. W procesie edukacyjnym nauczanie i uczenie się przebiegają równocześnie. Nie da się oddzielić czynności nauczyciela od czynności uczniów, stąd również nie powinno się mówić osobno o metodzie nauczania i metodzie uczenia się. Metoda jest zawsze metodą nauczania / uczenia się (kształcenia).
3. **Metoda jest wypróbowanym i systematycznie stosowanym układem czynności**. Tym różni się od przypadku, że może być powtórzona. Przy powtórzeniu należy się spodziewać tych samych lub podobnych rezultatów. Jednak *systematycznie stosowany* sposób nauczania / uczenia się nie oznacza rutyny. Rutyna zabija to, co najważniejsze w metodzie – chęć współdziałania (Bereźnicki, 2011, s. 215).

Istnieje oczywiście jeszcze wiele innych definicji określających metody kształcenia. Obok przywołanej powyżej definicji Wincentego Okonia warto zaprezentować też, jak metodę kształcenia określa Kazimierz Sośnicki – według niego jest to: *systematycznie stosowany przez nauczyciela sposób pracy dydaktycznej, obejmujący różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do rozumienia i opanowania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami* (Sośnicki, 1959, s. 297). Z kolei Józef Pólturzycki metodę nauczania definiuje następująco: *jest to systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów* (Pólturzycki, 2002, s. 165).

Wszyscy dydaktycy, mimo iż różnie definiują metodę dydaktyczną, wskazują na systematyczność jej stosowania w pracy nauczyciela. Stosowanie metody jest zamierzone, ma ona umożliwić realizowanie celów kształcenia, wywołanie zamierzonych

zmian w osobowości ucznia i uzyskania przez niego nowych treści i umiejętności. Metoda jest więc systemem uświadomionych, konsekwentnych działań nauczyciela prowadzących do osiągnięcia rezultatu zgodnego z nakreślonym wcześniej celem. Dowolna metoda musi zakładać uświadomiony cel, bez którego nie jest możliwa działalność nauczyciela polegająca na organizowaniu poznawczej i praktycznej działalności ucznia.

Samo pojęcie metody kształcenia jest poglądem szerszym niż tradycyjnie stosowany termin metody nauczania. W pojęciu kształcenia mieści się bowiem nauczanie i uczenie się, czym zostaje podkreślona rola ucznia w tym procesie. Uczeń, który stanowi obiekt oddziaływania nauczyciela, jest jednocześnie podmiotem i od jego woli oraz zainteresowań zależy działalność zgodna z oddziaływaniem nauczyciela. Jeżeli nauczyciel nie wywoła u uczniów zainteresowania celem, to proces dydaktyczny nie może być realizowany i metoda kształcenia nie doprowadzi do pożądaných rezultatów. Metoda kształcenia zakłada stałe współdziałanie nauczyciela i ucznia, w toku którego realizowany jest proces opanowywania przez ucznia treści kształcenia.

Metody kształcenia i metody nauczania mają długą historię i dzisiejsze ich rozumienie daleko odbiega od tego, jak pojmowano je wcześniej. W nauczaniu okazjonalnym, które znacznie wyprzedzało pod względem historycznym nauczanie zinstytucjonalizowane (organizowane w szkole), dominowały metody oparte na naśladownictwie. Obserwując i powtarzając za dorosłymi określone czynności, uczniowie przyswajali je stopniowo w toku bezpośredniego uczestnictwa w życiu grupy społecznej, której byli członkami (Kupisiewicz, 2002, s. 136).

Z chwilą zorganizowania szkół pojawiły się metody słowne. W przypadku tych metod dominującym sposobem nauczania było przekazywanie przez nauczyciela gotowych wiadomości za pomocą słowa. Słowo – najpierw mówione, później pisane, a ostatecznie drukowane – stało się głównym nośnikiem informacji przyswajanej przez uczniów. Metody słowne ukształtowały się przede wszystkim w szkole średniowiecznej, przyjmując postać metody wykładowej – akromatycznej lub katechetycznej (Okoń, 2003, s. 249).

Rys. 25. Model relacji między nauczycielem a uczniem kiedyś.



Źródło: opracowanie własne.

Udoskonaloną postacią metody katechetycznej stanowiła metoda heurastyczna – zwana też poszukującą. Metoda heurastyczna polegała na stawianiu pytań i udzielaniu gotowych, wyczonych odpowiedzi. Formułowane przez nauczyciela pytania zmuszały uczniów na ogół do myślenia i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi (Kupisiewicz, 2002, s. 135).

Metody ze względu na stronę słowną dzielono na metody akromatyczne i erotematyczne. Metody akromatyczne, tj. metody wykładowe (od greckiego słowa *akroma* – wykład), występujące w postaci opisu, opowiadania lub wykładu, polegały na jednostronnym przekazywaniu gotowej wiedzy werbalnej.

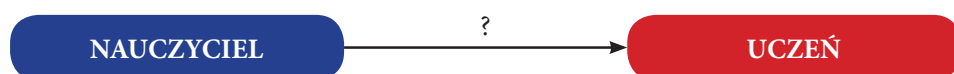
Rys. 26. Model relacji między nauczycielem a uczniem współcześnie.



Źródło: opracowanie własne.

Metody erotematyczne natomiast (od greckiego słowa *erotema* – pytanie), zwane również poszukującymi, obejmowały metody katechetyczne lub heurastyczne, polegające na podziale tematyki lekcji na ciąg pytań stawianych uczniom (Kupisiewicz, 2002, s. 135).

Rys. 27. Model relacji między nauczycielem a uczniem w przyszłości.

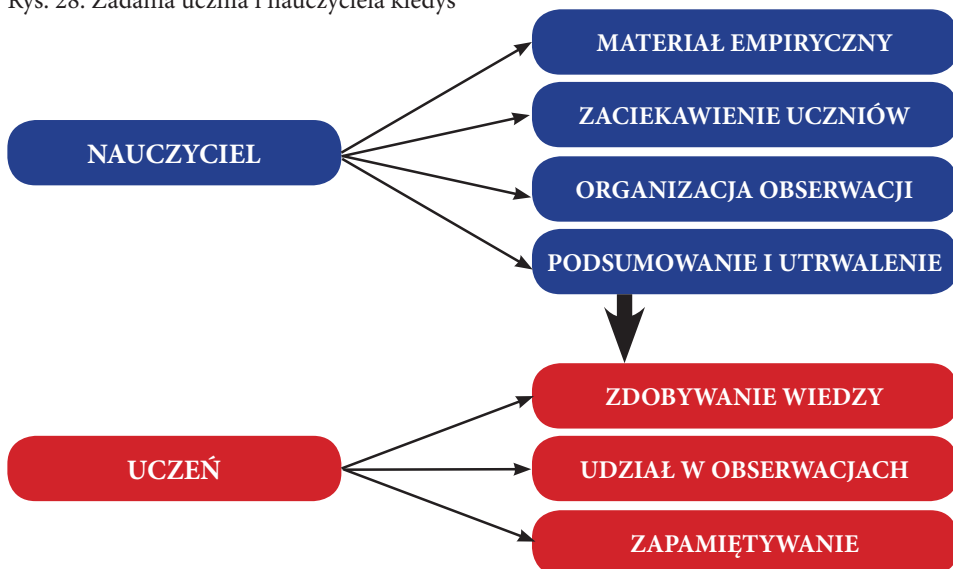


Źródło: opracowanie własne.

W XIX wieku metody słowne traciły w praktyce i teorii pedagogicznej znaczenie wyłącznego sposobu przekazywania wiedzy i jej przyswajania przez uczniów. Obok tych metod pojawiły się inne, zwane poglądowymi lub rzeczowymi. Tutaj sposób przekazywania wiedzy polegał na gromadzeniu przez nauczyciela odpowiedniego materiału empirycznego, zaciekawianiu nim uczniów, organizacji obserwacji, a następnie na podsumowaniu i utrwalaniu jej wyników. Zadaniem uczniów było zdobywanie wiadomości na podstawie obserwacji, a w dalszej kolejności ich zapamiętywaniu (Tamże, s. 136).

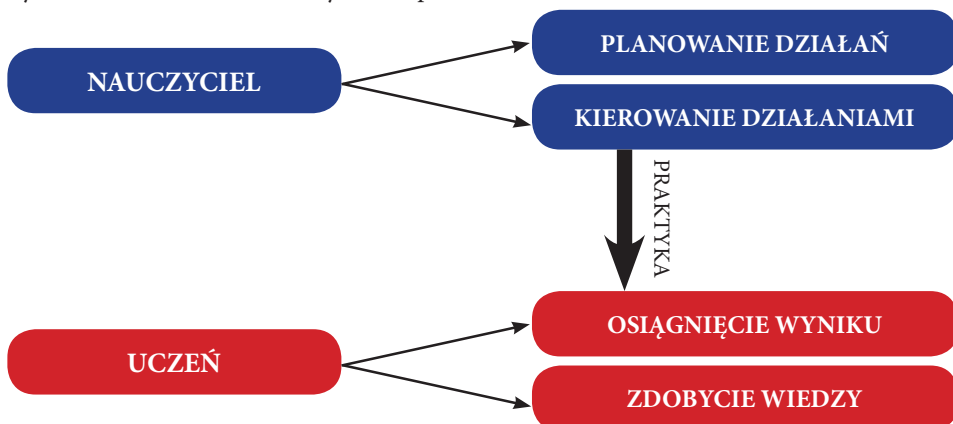
Przełom XIX i XX wieku przyniósł rozwój kolejnej metody nauczania, polegającej na organizacji działalności praktycznej uczniów. Twórcą metody był J. Dewey. Uczniów zaznajamiano z wiedzą, a zarazem rozwijano ich zdolności i zainteresowania poprzez zastąpienie praktyką dotychczasowego słowa. Metody nauczania realizowane tym sposobem ograniczały role nauczyciela do planowania działalności ucznia i kierowania nią, uczeń natomiast realizował określone zadania praktyczne w celu osiągnięcia zaplanowanego wyniku oraz zdobycia wiedzy (Tamże, s. 136).

Rys. 28. Zadania ucznia i nauczyciela kiedyś



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 29. Zadania ucznia i nauczyciela współcześnie



Źródło: opracowanie własne.

Metody nauczania, rozumiane jako schemat czynności osoby nauczyciela, dążą do wywołania u uczniów zdefiniowanych i wcześniej określonych zmian. Ich wybór powinien być ukierunkowany na cele danych zajęć i związane z nimi zadania. W procesie kształcenia kluczową umiejętnością nauczyciela jest zatem zdolność właściwego doboru metod kształcenia do określonych celów oraz treści. Większość osób preferuje uczestnictwo w zajęciach prowadzonych różnorodnymi metodami. Należy jednak pamiętać, że kluczowym argumentem w doborze odpowiedniej metody nauczania jest jej potencjalna skuteczność. Zaprezentowany poniżej stożek Dale'a prezentuje statystyczną efektywność różnych form nauczania, gdzie – jak widać – najbardziej

skuteczne w procesie nauczania są wszelkie czynności, w których uczeń uczestniczy bezpośrednio (co sam robi, o czym sam mówi). Najmniejszą skuteczność mają zajęcia, w których uczeń jest bierny, a więc jego rola ogranicza się do słuchania (Ziółkowski, 2014, s. 352).

Rys. 30. Piramida zapamiętywania - stożek Dale'a

Ludzie zapamiętują:

10% tego co czytają



10% tego co słyszą



30% tego co widzą



50% tego co widzą i słyszą



70% tego mówią i piszą



90% tego co mówią
podczas wykonywania



źródło: Kozubska A., Solarczyk-Szwec H., Ziółkowski P., *Poradnik wdrażania KRK dla nauczyciela akademickiego Wyższej Szkoły Gospodarki*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 19.

7.1. Klasyfikacja metod nauczania

Poglądy dydaktyków na temat metod nauczania są dość zróżnicowane, co przekłada się na to, iż trudno dokonać jednorodnej klasyfikacji tych metod. Kazimierz Sośnicki dzielił grupy metod nauczania na *sztuczne* i *naturalne*. Bogdan Nawroczyński wyróżnił metody: *podające*, *poszukujące* i *laboratoryjne*. Natomiast dydaktycy rosyjscy (L.J. Lerner i M.N. Skatkin) wskazywali metody: *objaśniająco-poglądowe*, *problemowe*, *częściowo poszukujące*, *badawcze* (Kupisiewicz, 2002, s. 36–37).

Istnieje wiele różnych klasyfikacji metod nauczania. Zanim jednak przejdziemy do wymienienia rodzajów metod kształcenia, musimy wcześniej odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju aktywności zamierzamy wywołać w uczniu. Nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie. Jedno jest jednak pewne: nauczanie / uczenie się jest możliwe tylko wtedy, gdy uczeń jest zaangażowany we własny proces kształcenia, który powinien być możliwie wszechstronny. W teorii kształcenia wielostronnego Wincenty Okoń wyróżnił w człowieku trzy sfery i cztery typy aktywności, a mianowicie:

1. poznanie siebie i świata – aktywność intelektualna polegająca na (1) przyswajaniu wiedzy bądź jej samodzielnym (2) odkrywaniu;
2. przeżywanie świata i jego wartości – aktywność emocjonalna polegająca na (3) przeżywaniu i wytwarzaniu wartości,
3. zmienianie świata – aktywność praktyczna polegająca na (4) działaniu, czyli zdobywaniu wiedzy o sposobach zmieniania świata oraz tworzeniu nowych rozwiązań.

Wincenty Okoń stworzył koncepcję **kształcenia wielostronnego**, która odwołuje się do czterech rodzajów uczenia się (aktywność ucznia) i czterech strategii nauczania (aktywność nauczyciela). Każdemu rodzajowi uczenia się autor przyporządkował odpowiednią strategię nauczania oraz grupę metod kształcenia (nauczania / uczenia się), wskazując je jako narzędzia do uaktywnienia określonego rodzaju uczenia się. Założenia koncepcji przedstawiono poniżej w postaci tabelarycznej.

Tab. 8. Założenia teorii kształcenia wielostronnego

Rodzaje uczenia się (aktywność ucznia)	Strategie nauczania (aktywność nauczyciela)	Grupa metod kształcenia	Metody kształcenia*
Uczenie się przez POZNAWANIE	Strategia INFORMACYJNA	Metody asymilacji wiedzy	Wykład Dyskusja / Pogadanka Pytania i odpowiedzi Praca z tekstem Opis / Opowiadanie
Uczenie się przez ODKRYWANIE	Strategia PROBLEMOWA	Metody problemowe (samodzielnego dochodzenia do wiedzy)	Studium przypadków Metoda biograficzna Debata Burza mózgów Drzewo decyzyjne Gry dydaktyczne: Gra symulacyjna Gra decyzyjna Zabawa inscenizacyjna
Uczenie się przez PRZEŻYWANIE	Strategia EMOCJONALNA	Metody waloryzacyjne	Metoda impresyjna Metoda ekspresyjna Metoda kuli śnieżnej
Uczenie się przez DZIAŁANIE	Strategia OPERACYJNA	Metody praktyczne	Formy ćwiczeniowe, działaniowe, wykonawcze (metoda portfolio, pokaz, wycieczka, wykonanie plakatu, doświadczenia laboratoryjne itp.)

* Metody kształcenia zostały wzbogacone o szerszy zakres aniżeli w koncepcji Wincentego Okonia, odnoszą się jednak do określonego rodzaju uczenia się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki*, wyd. Żak, Warszawa 2003.

Na podstawie koncepcji kształcenia wielostronnego, Wincenty Okoń dokonał klasyfikacji metod kształcenia.

Wyodrębnienie się w rozwoju dydaktyki wielu metod zmusza niejako do pewnego usystematyzowania pojęć. Dość powszechnie mówi się o następującej triadzie:

1. Strategia nauczania / uczenia się (np. nauczanie podające, problemowe). Strategia ta jest pojęciem najszerszym. Używa się go dla oznaczenia zestawu wielu metod. Określenie rodzaju strategii jest pochodną dominującej w niej metody.
2. Metoda – to termin o średnim zakresie, oznaczający wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów.
3. Technika – to bardziej uszczegółowiony sposób postępowania lub metoda cząstkowa dotycząca określonego fragmentu procesu edukacyjnego.

Biorąc pod uwagę cechy charakterystyczne poszczególnych metod kształcenia oraz ich rozwój historyczny, można dokonać ich klasyfikacji. Uwzględniając sposób pracy nauczyciela z uczniami, metody kształcenia dzieli się na:

- słowne – w których nauczyciel przekazuje wiedzę słowem, a uczniowie asymilują wiadomości, słuchając,
- obserwacji – polegające na tym, że nauczyciel posługuje się pokazem, zaś uczniowie przyswajają wiedzę, obserwując,
- działalności praktycznej – gdy nauczyciel przekazuje wiadomości za pomocą instruktazu, a uczniowie przyswajają wiedzę, pracując (Kupisiewicz, 2002, s. 137).

Natomiast ze względu na sposób aktywności uczniów i czynności wykonywanych przez nauczyciela metody kształcenia można podzielić na:

- metody asymilacji wiedzy (podające) – oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym; uczenie następuje poprzez przyswojenie przez uczniów gotowych informacji, przekazywanych najczęściej w sposób werbalny;
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe) – oparte na twórczej aktywności poznawczej, polegającej na rozwiązywaniu problemów;
- metody waloryzacyjne (eksponujące) o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej – metody te sprowadzają się do organizowania procesu kształcenia lub stworzenia takich sytuacji, w których uczniowie obserwują, odtwarzają, przeżywają określone wartości o charakterze społecznym, moralnym;
- metody praktyczne (operacyjne) – cechujące się przewagą aktywności praktyczno-technicznej, wykonawczej, manualnej. Umiejętności praktyczne polegają na właściwym posługiwaniu się regułami przy wykonywaniu zadań (Bereźnicki, 2011, s. 118).

Z kolei ze względu na stopień złożoności metody kształcenia możemy dzielić na:

- metody proste – wykład, dyskusja, pokaz,
- metody kompleksowe – metody nauczania praktycznego, które obejmują przykład, demonstracje, pokaz czynności, metody problemowe.

Współcześni polscy dydaktycy w swoich pracach dokonują następującej klasyfikacji metod nauczania przyjmując różne kryteria i kategorie.

Tab. 9. Zestawienie metod nauczania w ujęciach różnych dydaktyków

wg Wincentego Okonia	wg Czesława Kupisiewicza	wg Józefa Półturzyckiego	wg Franciszka Bereźnickiego
1. m. asymilacji wiedzy, 2. m. samodzielnego dochodzenia do wiedzy, 3. m. waloryzacyjne, 4. m. praktyczne.	1. m. oparte na obserwacji (oglądowe), 2. metody oparte na słowie (werbalne), 3. m. oparte na działalności praktycznej uczniów, 4. m. gier dydaktycznych.	1. m. oparte na słowie, 2. dyskusja i jej odmiany, 3. m. problemowe, 4. m. praktyczne.	1. m. podające, 2. m. problemowe, 3. m. eksponujące, 4. m. praktyczne, 5. m. utrwalania materiału.

Źródło: opracowanie własne

Jeszcze innym, lecz często spotykanym podziałem metod, jest ten zaprezentowany w poniższej tabeli.

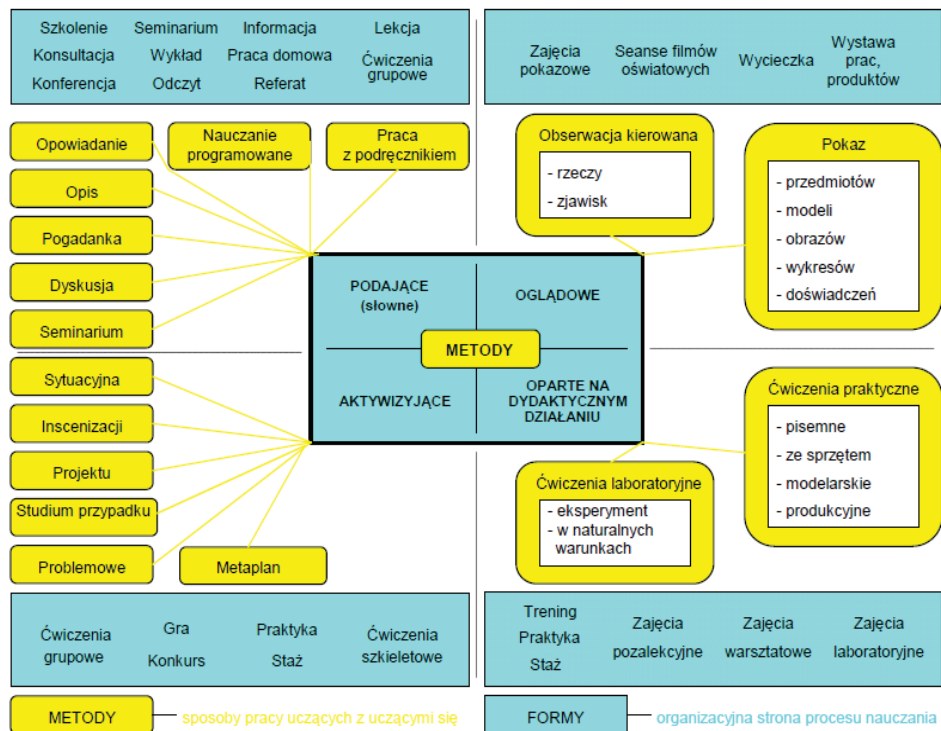
Tab. 10. Klasyczny podział metod nauczania

METODY PODAJĄCE	METODY POSZUKUJĄCE
wykład	praca z mapą
pogadanka	dyskusja
pokaz	drzewo decyzyjne
opowiadanie	metaplan
praca z książką	ćwiczenia
opis stabilny	metody praktycznego działania
konwersatorium	metoda punktowa

Źródło: opracowanie własne.

Na poniższym wykresie zaprezentowano nieco inną typologię metod nauczania z podziałem na metody: podające (słowne), aktywizujące, oglądowe oraz oparte na praktycznym działaniu, zaproponowaną przez F. Szloska.

Rys. 31. Typologia metod nauczania wg. F. Szloska



Źródło: F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.

7.1.1. Metody warsztatowe

Istotą metody warsztatowej jest wzbudzenie aktywności grupy w wyniku działań psychologicznych i organizacyjnych. Wszyscy członkowie grupy działają, myślą i rozwiązują problemy, uczą się wzajemnie i wyciągają wnioski.

W metodzie warsztatowej ważną rolę odgrywa prowadzący zajęcia, który powinien umiejętnie sterować wydarzeniami zachodzącymi podczas zajęć. Powinien także być otwarty na propozycje uczestników. Kluczową rolę w tej metodzie odgrywa również sposób ustawienia stołów w podkowę lub koło. Takie ustawienie ławek sprzyja zmniejszeniu dystansu emocjonalnego oraz fizycznego między uczestnikami, wpływa również pozytywnie na utrzymanie ładu w grupie i pozwala na lepsze panowanie nad zachowaniem uczniów podczas zajęć.

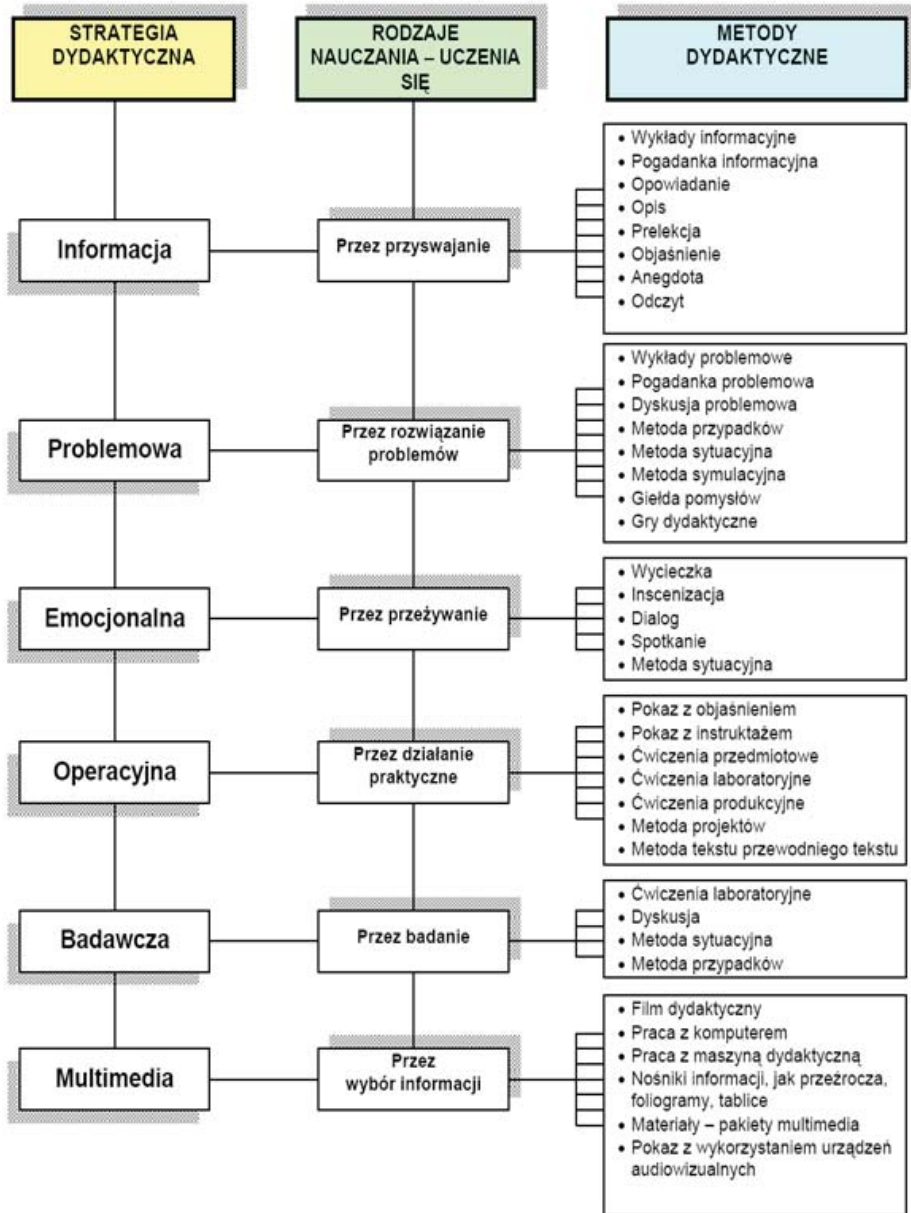
W trakcie zajęć realizowanych metodą warsztatową wykorzystuje się następujące techniki:

- miniwykład – najbardziej pasywna forma,
- praca w podgrupach – daje uczestnikom poczucie pewności siebie, umożliwia wzajemne konsultacje,
- burza mózgów – najbardziej dynamiczna forma, sprzyjająca tworzeniu nowych pomysłów,

- dyskusje,
- odgrywanie ról.

Na poniższym schemacie przedstawiono wybrane metody nauczania, ukazane przez pryzmat strategii dydaktycznych.

Rys. 32. Strategie dydaktyczne



Źródło: F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.

7.1.2. Metody aktywizujące

Od kilku lat w szkole można zaobserwować zmianę w procesie nauczania. Wpływ na to miała przede wszystkim reforma szkolnictwa, która wymusiła na nauczycielach i uczniach większe zaangażowanie w procesie nauczania i uczenia się. Powoli odchodzi się od tradycyjnego przekazywania wiedzy. Nauczyciel z roli wykładowcy przechodzi w organizatora, koordynatora pracy uczniów, aktywizując tym samym do działania twórczego. Uczniowie stają się współtwórcami lekcji. Wprowadzenie aktywizujących metod nauczania prowadzi do wzmocnienia komunikacji między nauczycielem a uczniem oraz między uczniem a uczniem.

Nauczanie poprzez metody aktywizujące jest tak istotne, ponieważ wyposaża młodego człowieka w odpowiedzialność za własne kształcenie, niezależność, samodzielność. W XXI wieku nauka nie kończy się na zakończeniu szkoły wyższej, ale trwa przez całe życie; nie zawsze towarzyszy jej nauczyciel. Umiejętność zdobywania wiedzy samodzielnie jest nieoceniona, a taką zdolność zdobywamy właśnie dzięki metodom aktywizującym.

Obecnie metod aktywizujących istnieje bardzo wiele. Dobór odpowiedniej metody zależy od celu, jaki chcemy osiągnąć, specyfiki grupy czy klasy oraz od możliwości technicznych.

Zmodyfikowany podział metod aktywizujących wg W. Okonia prezentuje się następująco:

- metody podające: opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłem drukowanym,
- metody problemowe: nauczanie problemowe, wykład problemowy, gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, metoda badawcza,
- metody eksponujące: drama, sztuka teatralna, wystawa, pokaz,
- metody praktyczne: ćwiczenia przedmiotowe, metoda laboratoryjna, pomiar (Bereźnicki, 2007, s. 252).

Jeżeli jako kryterium klasyfikacji przyjmujemy zakładany cel, to wówczas podział metod aktywizujących wyglądać będzie następująco:

- metody integracyjne – poprawiają komunikację między uczniami, osoby mające problemy uczą się efektywnej komunikacji, wprowadzają w dobry nastrój i życzliwą atmosferę, uczeń czuje się bezpiecznie w grupie; przykład: „pajęczynka”, „kwiat grupowy”, „wrzuć strach do kapelusza”;
- metody definiowania pojęć – uczą analizowania i definiowania pojęć, negocjacji; przykłady: „burza mózgów”, „mapy pojęciowe”, „kula śniegowa”;
- metody twórczego rozwiązywania problemów – uczą łączenia wiedzy z doświadczeniem, współpracy i akceptacji poglądów innych, uczą pracy w grupie, krytycznego i twórczego myślenia; przykłady: „zabawa na hasło”, „układanka”, „akwarium”;
- metoda hierarchizacji – uczą porządkowania wiadomości od najważniejszych do tych mniej istotnych; przykłady: „piramida priorytetów”, „rybi szkielet”;

- metody dyskusyjne – uczą dyskusji, prezentowania własnych poglądów; przykłady: „debata za i przeciw”, „dyskusja panelowa”;
- metody rozwijające twórcze myślenie – uczą myślenia twórczego, uczeń odkrywa i rozwija swoje zdolności; przykłady: „słowo przypadkowe”;
- metody grupowego podejmowania decyzji – uczą komunikatywności, odpowiedzialności za swoje i grupowe decyzje, uczą podejmowania decyzji na podstawie faktów; przykłady: „drzewko dyskusyjne”;
- metody planowania – dają możliwość planowania, fantazjowania, marzenia i urzeczywistniania swoich marzeń; przykłady: „gwiazda pytań”, „planowanie przyszłości”.

Wprowadzając którekolwiek z wymienionych metod aktywizujących do procesu nauczania, należy pamiętać o istotnej kwestii – o tym, aby nie dzielić uczniów na gorszych i słabszych, nie wykluczać nikogo z powodu braku wiedzy czy umiejętności, odpowiednio motywować ucznia oraz samemu aktywnie uczestniczyć w zabawie.

Wykorzystywanie metod aktywizujących ma wiele zalet, przynosi korzyści obu stronom nauczania / uczenia się – nauczycielom i uczniom. Korzyści dla nauczyciela przejawiają się w tym, iż w momencie stosowania metod aktywizujących odchodzi on od swojej tradycyjnej roli – głównego i jedyne źródła wiedzy, a staje się:

- doradcą – pomaga uczniom w rozwiązywaniu trudnego zadania, tłumaczy, jeśli coś jest niezrozumiałe,
- animatorem – przedstawia cele uczenia się, przygotowuje materiały do pracy, inicjuje metody i objaśnia ich znaczenie dla procesu uczenia się,
- obserwatorem i słuchaczem – obserwuje uczniów przy pracy, wyciąga wnioski i dzieli się nimi z uczniami,
- uczestnikiem procesu dydaktycznego – jest dla uczniów przykładem takiej osoby, która uczy się całe życie,
- partnerem – jest w stanie zmieniać przygotowaną wcześniej lekcję w zależności od zaistniałej sytuacji w klasie.

Wykorzystywanie metod aktywizujących w procesie dydaktycznym oddziałuje zatem na samego nauczyciela. Potrafi on w większym stopniu zainteresować uczniów swoimi zajęciami, gdyż są one różnorodne. Odczuwa satysfakcję z pracy, ponieważ uczniowie chętnie biorą udział w przygotowanych przez niego zajęciach i aktywnie w nich uczestniczą. Motywuje tym samym innych nauczycieli do uatrakcyjniania swoich lekcji o ciekawe metody aktywizacji zajęć. Widzi także dla siebie możliwości rozwoju i ciekawe perspektywy zawodowe.

Dla uczniów natomiast korzyścią płynącą z wprowadzenia metod aktywizujących jest to, iż wykazują oni zainteresowanie lekcją i przedmiotem, są bardziej aktywni, zaangażowani, zaczynają być samodzielni, rozwijają własną strategię uczenia się, wyzwalają w sobie motywację i ciekawość uczenia się. Metody aktywizujące pomagają sprawdzać wiedzę, pokazują, że uczenie się może być ciekawą zabawą. Dzięki nim uczniowie zmieniają się z biernych odbiorców w aktywnych uczestników, nie tylko

słuchają, ale mają wpływ na organizację, planowanie i ocenę własnej nauki, podejmują działania z własnej inicjatywy na rzecz swojej klasy, szkoły. Zdobywają umiejętności: pracy w zespole, posługiwania się nową technologią komunikacyjną, rozwiązywania problemów, starannego wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich zdania, poglądów, korzystania z różnych źródeł informacji, porządkowania i łączenia wiedzy. Poprzez wykorzystanie metod aktywizujących rozwijają także myślenie analityczne i krytyczne, umiejętność łączenia zdarzeń i faktów w związki przyczynowo-skutkowe, umiejętność wyciągania wniosków, umiejętność właściwego zachowania się w nowej sytuacji.

Oprócz wielu korzyści płynących z wykorzystania na zajęciach metod aktywizujących istnieją również – o czym należy wspomnieć – pewne powinności, zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Nauczyciel, który na zajęciach stosuje omawiane metody, powinien bowiem:

- jasno określić cel lekcji,
- określić zadania uczniów,
- upewnić się, czy wszystko zostało zrozumiale przekazane uczniom,
- zapewnić niezbędne materiały do pracy na lekcji,
- stosować różne metody aktywizujące,
- wzmacniać odpowiedzialność, samodzielność,
- być koordynatorem, a nie ocenającym,
- po zakończeniu lekcji dokonać ewaluacji,
- opierać się na wiedzy i umiejętnościach uczniów.

Uczeń natomiast powinien:

- jasno rozumieć cel wykonywanych zadań,
- znać sposób, w jaki będzie oceniany za pracę,
- mieć zapewniony dostęp do różnych źródeł, materiałów pomocniczych,
- wiedzieć, że może liczyć na pomoc kolegów i nauczyciela, że nauczyciel nie jest – tak jak dotychczas – ocenającym,
- wiedzieć, że może pracować w odpowiednim dla siebie tempie,
- mieć poczucie, że jest współautorem tego, co wykonuje.

Ważną kwestię stanowi wybór metod lub metody prowadzenia zajęć. Problem ten jest jednym z elementów przygotowania nauczyciela do zajęć programowych. Istnieje wiele czynników, które w zależności od indywidualnego doświadczenia, umiejętności oraz predyspozycji wykładowcy mają wpływ na wybór i wykorzystanie metody kształcenia.

Decydując się na wybór metody, wykładowca powinien uwzględnić między innymi takie czynniki, jak:

- problematyka objęta procesem nauczania, cele dydaktyczne, czas przeznaczony na realizację zagadnienia oraz miejsce i warunki prowadzenia zajęć,

- stopień trudności i zakres treści nauczania,
- rozpoznanie audytorium pod względem poziomu wykształcenia ogólnego i doświadczenia zawodowego słuchaczy, liczebność i rodzaj grupy uczniów,
- umiejętności, których wykładowca chce nauczyć lub doskonalić,
- możliwości, rodzaj i sposób wykorzystania środków dydaktycznych
- wielość i różnorodność metod uatrakcyjniających zajęcia programowe nie mogą utrudniać osiągnięcia celów kształcenia,
- metody asymilacji wiedzy (wykład, pogadanka, dyskusja) powinny być wykorzystywane głównie w prezentacji nowych treści, natomiast do realizacji zagadnień problemowych, dyskusyjnych należy stosować głównie metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Niestety nauczyciel w wyborze metody aktywizującej nie zawsze ma pełną wolność. Istnieje bowiem wiele barier ograniczających uczenie metodami aktywizującymi. Do przeszkód tych zalicza się:

- przeszkody organizacyjne – nieodpowiednie miejsce, brak możliwości przedstawienia ławek do pracy grupowej, brak pomocy dydaktycznych, dostępu do źródeł wiedzy, brak możliwości przygotowania materiałów potrzebnych do pracy z uczniami,
- bariery uczestników – nieumiejętność komunikowania się, strach przed wyrażaniem własnych poglądów, strach przed publicznym wystąpieniem, przed ośmieszeniem się, brak pewności siebie, brak zainteresowania, niechęć uczestnictwa, brak motywacji,
- przeszkody wynikające z postawy prowadzącego – brak przekonania co do skuteczności zmian, niechęć do dodatkowego wysiłku, do starannego planowania i przygotowywania zajęć, błędy w planowaniu, mała elastyczność, zbyt szczegółowe trzymanie się planu, brak wiary w możliwości dzieci, narzucanie im własnych, gotowych rozwiązań, niechęć do wewnętrznej przemiany z wszechwiedzącego nauczyciela w nauczyciela doradcę, partnera.

Jak twierdzi R. Piwowarski, metody aktywizujące są o 70% skuteczniejsze niż metody przekazu informacji w postaci wykładu. W działaniu czy rozwiązaniu problemów bezpośrednio związanych z pracą stopień zapamiętywania wyraźnie wzrasta. Sposób uczenia się dzieci i dorosłych to dwie różne kwestie. Dla uczniów szkół podstawowych i średnich podstawową motywacją do efektywnej nauki jest motywacja poznawcza. Dla studentów wkraczających w dorosłe życie, często posiadających już własne doświadczenie, obok motywacji poznawczej ważne są cele użytkowe wiedzy, którą właśnie zdobywają. Dorosły zwykle sam decyduje, czego chce się uczyć (Piwowarski, 1998). Właściwe podejście nauczyciela uwzględniające charakter i cechy ucznia dorosłego jest więc bardzo istotne.

7.1.3. Metody problemowe

Polegają one na samodzielnym dochodzeniu uczniów do wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów o charakterze poznawczym, decyzyjnym lub praktycznym. Rozwiązywanie problemów wymaga od uczniów aktywności o charakterze produktywnym, a więc samodzielnego wytwarzania nowych informacji.

Metody problemowe, umożliwiając funkcjonowanie wiedzy biernej, przekształcają ją w wiedzę czynną. Sprzyjają ponadto odkrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Wywołują zaciekawienie, zmuszają do analizy sytuacji, a tym samym do wyodrębnienia w niej danych już znanych, jak i nieznanach. W dalszej kolejności służą do wysunięcia przypuszczeń co do sposobu rozwiązania problemu i sprawdzeniu tego rozwiązania.

Samodzielne poszukiwanie przez uczniów wiedzy odbywa się w toku wielostronnej aktywności, wywołanej sytuacją zadaniową lub problemową. Czynności wykonywane przez uczniów odbywają się na jednym z trzech poziomów poznania:

1. poziomie konkretów – gdy poszukiwane są dane empiryczne;
2. poziomie modeli – gdy uczniowie próbują intuicyjnie lub świadomie tworzyć modele badanych układów; polega to na ustosunkowaniu do siebie znanych elementów, układów i znanych związków między nimi, a następnie uzupełnianiu je wykrywanymi przez siebie elementami i związkami;
3. poziomie teorii – gdy formułowane są twierdzenia uogólniające efekty rozwiązania w postaci praw, prawidłowości, zasad czy norm działania praktycznego.

W metodzie tej pomiędzy nauczycielem a uczniem istnieje ciągła interakcja, której celem jest uruchomienie aktywności ucznia, wzbudzenie wiary w siebie i nabycie przez niego przekonania, że potrafi rozwiązywać coraz trudniejsze problemy. Kluczowe w tej metodzie jest zainteresowanie słuchaczy problemem, a także udzielanie pomocy we wszystkich fazach jego rozwiązywania, systematyzowania i wykorzystywania nabytej wiedzy.

W grupie metod problemowych wyróżnić możemy – obok klasycznej metody problemowej – takie jej odmiany, jak: metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda symulacji, burza mózgów. Klasyczna metoda problemowa składa się z czterech etapów:

1. wytworzenie sytuacji problemowej,
2. formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązania,
3. weryfikacje pomysłów na rozwiązanie,
4. porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym lub teoretycznym (Pólturzycki, 2002, s. 172).

7.1.4. Metoda sytuacyjna

W metodzie tej uczniowie dokonują analizy opisu sytuacji zawierającej kilka głównych zdarzeń ściśle ze sobą powiązanych, umiejscowionych także w kontekście faktów

drugorzędnych, uzupełniających. Objętość opisu sytuacji może być bardzo obszerna i wynosić nawet kilkaset stron maszynopisu. Wskazane jest, by do opisu dołączono wykaz literatury związanej tematycznie z omawianymi problemami i różnego rodzaju aneksy w postaci dodatkowych informacji. Najczęściej prowadzący zajęcia pozyskuje opisy w gotowej formie, na przykład dokumentacji hotelowej związanej z pobytem gościa. Uczniowie otrzymują opis na kilka dni przed lekcjami i analizują go samodzielnie w domu. W toku zajęć następuje dyskusja nad zawartymi w opisie problemami i przyjęcie określonego rozwiązania lub stosownej decyzji.

W metodzie sytuacyjnej możemy zatem wyodrębnić następujące ogniwa:

1. Przygotowanie (pozyskanie opisu sytuacji przez nauczyciela):
 - dostatecznie wczesne przekazanie opisu sytuacji uczniom celem zapoznania się z jego treścią,
 - analizowanie przez słuchaczy opisu sytuacji wraz ze wszystkimi załącznikami.
2. Wyjaśnienie uczącym się istoty metody sytuacyjnej, polegającej na dyskusji nad problemami zawartymi w opisie, zgodnie z treścią pytań.
3. Wybór wspólnego rozwiązania lub podjęcie określonej decyzji oraz uzasadnienie dokonanego wyboru.
4. Ocena prawidłowości wnioskowania uczniów, obejmująca:
 - sposób formułowania myśli i umiejętności wyrażania własnych sądów przez ucznia,
 - poziom aktywności, liczba wypowiedzi świadcząca o rzetelności w zapoznaniu się z opisem sytuacji,
 - umiejętność wnioskowania,
 - kulturę dyskusji (Bereźnicki, 2007, s. 268).

7.1.5. Metoda symulacyjna

Metoda symulacji polega na przedstawieniu wybranego fragmentu rzeczywistości w sposób uproszczony, ułatwiający jego obserwację lub manipulowanie nim. Symulacja służy kształtowaniu w uczniach umiejętności gruntownej analizy różnych problemów, które w przeszłości stanowiły dla kogoś problem rzeczywisty. Zastosowanie metody symulacji pozwala słuchaczom na wykonanie określonego zadania praktycznego po raz pierwszy, na zobaczenie, jak należy to robić, na przedyskutowanie ewentualnych wątpliwości, wypracowanie optymalnego algorytmu wykonywania czynności oraz skonfrontowanie różnych doświadczeń zawodowych, teorii i praktyki. Zadanie w ramach symulacji może być wykonywane wielokrotnie, przy zmieniających się warunkach.

Symulacja uczy myślenia, wpływa na doskonalenie umiejętności związanych z różnymi sytuacjami zawodowymi. Daje ona takie możliwości zarówno uczniom uczestniczącym w symulowanej scenie, jak i obserwatorom, którzy wypowiadają się w dyskusji podsumowującej przebieg zajęć. Prawidłowy przebieg symulacji wymaga

wcześniejszego jej przygotowania przez prowadzącego oraz przestrzegania określonej chronologii zajęć (Pólturzycki, 2002, s. 173).

Na chronologię zajęć z metodą symulacyjną składają się czynności, które uszeregować można w następujące punkty:

- przedstawienie celu, struktury i organizacji zajęć,
- rozbudowanie motywacji słuchaczy wokół celu,
- prezentacja scenariusza symulacji (scenki),
- wyznaczenie osób odgrywających role (aktorów),
- przekazanie zadań aktorom i obserwatorom,
- objaśnianie ewentualnych wątpliwości dotyczących zadań,
- prezentacja pomocy dydaktycznych (rekwizytów do symulacji),
- przygotowanie miejsca na potrzeby symulacji,
- symulacja właściwa,
- udzielanie głosu aktorom – pierwsze szybkie wypowiedzi związane z odgrywanymi rolami,
- udzielanie głosu obserwatorom – wypowiedzi dotyczące zaobserwowanych zachowań aktorów w czasie odgrywania ról, a także własnych rozwiązań rozpatrywanego problemu,
- wartościowanie i wybór optymalnego rozwiązania problemu na forum grupy,
- ocena stopnia realizacji założonych celów lekcji,
- zapowiedź tematu następnych zajęć.

W trakcie omawiania i oceny realizacji symulacji można wykorzystać ocenę trójczłonową. Polega ona na tym, że symulacje oceniają po kolei odgrywający poszczególne role, obserwatorzy i prowadzący zajęcia nauczyciel. Taka technika pozwala na zaktywizowanie większej grupy uczestników, co może skutkować wartościowaniem i wyborem najlepszego rozwiązania określonego problemu (Bereźnicki, 2007, s. 270).

Metoda symulacji umożliwia podnoszenie operatywności i trwałości zdobywanej przez słuchaczy wiedzy. Uczestnicy – obok poznawania suchych faktów – uzyskują wiedzę o warunkach, w jakich fakty te miały miejsce oraz prawidłowościach, którym podlegają.

7.1.6. Metoda impresyjna

Metoda impresyjna odwołuje się do takich aktywności, jak: zdobywanie informacji na temat twórcy i dzieła, uczestnictwo w toku ekspozycji utworu, aktywność uczestników, wyrażająca główną ideę dzieła, konfrontacja tej idei z zasadami postępowania uczniów i wprowadzania wniosków praktycznych co do ich własnych postaw i zachowania.

7.1.7. Metoda ekspresyjna

Polega na stwarzaniu sytuacji, w których uczniowie sami wytwarzają lub odtwarzają wartości, wyrażając siebie i je przeżywając.

7.2. Wybrane metody nauczania

Poniżej scharakteryzowano wybrane metody kształcenia, nie odwołując się jednak konkretnie do żadnej z wyżej zaproponowanych klasyfikacji, gdyż każdy ich autor miał swoje racje. W rzeczywistości szkolnej nie ważne są podziały metod, lecz ich skuteczne i umiejętne stosowanie na zajęciach lekcyjnych.

Metod, wiele jest jej klasyfikacji i podziałów – w zależności od przyjętego kryterium oraz od poglądów osoby sporządzającej daną klasyfikację. Nie jednak o podziały czy typologię tu chodzi. Dla nauczyciela i ucznia ważne jest, aby ten pierwszy nie tyle znał daną metodę, co potrafił ją skutecznie zastosować podczas zajęć, jak również umiał stosować tzw. nauczanie polimetodyczne, czyli nauczanie z zastosowaniem wielu metod. Dlatego właśnie poniżej zaprezentowane zostaną i omówione metody stosowane najczęściej we współczesnych szkołach.

7.2.1. Wykład

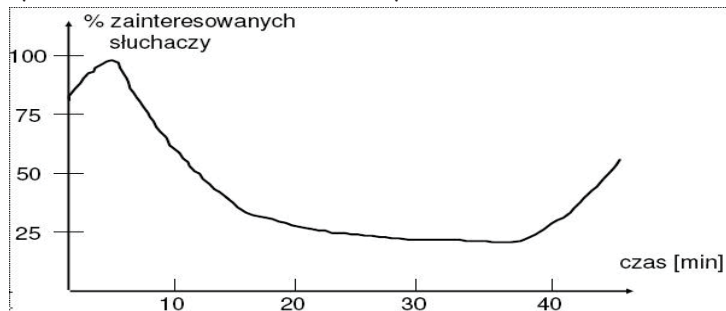
Najpopularniejszą metodą nauczania jest wykład. Jednocześnie jest to metoda najbardziej krytykowana, ponieważ nauczyciele jej nadużywają. Jednak w wielu przypadkach wprowadzanie wykładu jest uzasadnione. W takich sytuacjach należy wziąć pod uwagę wiek uczestników i czas, w ciągu którego możemy liczyć na ich uwagę. Wielu autorów wskazuje, że maksymalny czas wykładu to 15–20 minut. Aby maksymalnie wykorzystać czas przeznaczony na wykład, należy w trakcie jego trwania wykorzystywać dodatkowe metody, wzmacniające efektywność uczenia się, jak np. pisanie pewnych haseł na tablicy, wyświetlanie zagadnień kluczowych przy użyciu projektora lub rozdanie uczniom materiału do wykładu. Jak wykazują badania, przekazywanie wiadomości uwzględniające poznawanie przy udziale wielu zmysłów w bardzo dużym stopniu wzmacnia efekty uczenia się.

Wyróżnia się następujące rodzaje wykładów:

- wykład **konwencjonalny**, którego treść przekazywana jest bezpośrednio w formie gotowej do zapamiętania;
- wykład **problemowy**, stanowiący ilustrację określonego problemu naukowego albo praktycznego;
- wykład **konwersatoryjny**, w którym fragmenty mówione wykładu są przeplatane wypowiedziami słuchaczy.

Zainteresowanie słuchaczy uczestniczących w wykładzie jest zmienne, zależne od czasu jego trwania. Poniższy wykres prezentuje tę zależność na przykładzie 45-minutowego wykładu.

Rys. 33. Aktywność intelektualna uczestników wykładu



Źródło: opracowanie własne.

Osiągnięcie celu, jakim jest poprawnie przeprowadzony wykład, wymaga od nauczyciela dopełnienia pewnych powinności, trzymania się konkretnych wskazań. Między innymi podczas prowadzenia wykładu nauczyciel powinien:

- prezentować materiał w sposób jasny i uporządkowany,
- stwarzać możliwości zadawania pytań w trakcie wykładu, co powoduje zniesienie bierności odbioru wykładu przez słuchaczy,
- powiedzieć na początku, o czym będzie mówił,
- na koniec dokonać podsumowania,
- mówić dynamicznie, przy najważniejszych sprawach zmieniać ton głosu (aby zastosować zasadę kontrastu i umożliwić skupienie uwagi),
- utrzymywać kontakt wzrokowy z uczestnikami wykładu (przez około 60% czasu jego trwania).

7.2.2. Dyskusja

Metoda dyskusji jest odmienna od wykładu, ponieważ aktywizuje uczestników, którzy poprzez wymianę zdań korzystają ze wspólnych rozważań, doświadczeń, dociekań. Dyskusja to sztuka wyrażania swojego zdania i argumentacji. Uczy ona szacunku dla przekonań innych osób. Jej istota polega na zorganizowanej wymianie myśli i poglądów w grupie na określony temat. Jest ona także nauką wyrażania własnego zdania wśród uczestników, odpowiedniego argumentowania oraz poszanowania dla przekonań innych. Korzystanie przez prowadzącego zajęcia z tej formy aktywności uczniów zwiększa efektywność i skuteczność nauczania. Dyskusja jest metodą, która może pojawiać się w różnych modelach kształcenia i w rozmaitych sytuacjach dydaktycznych.

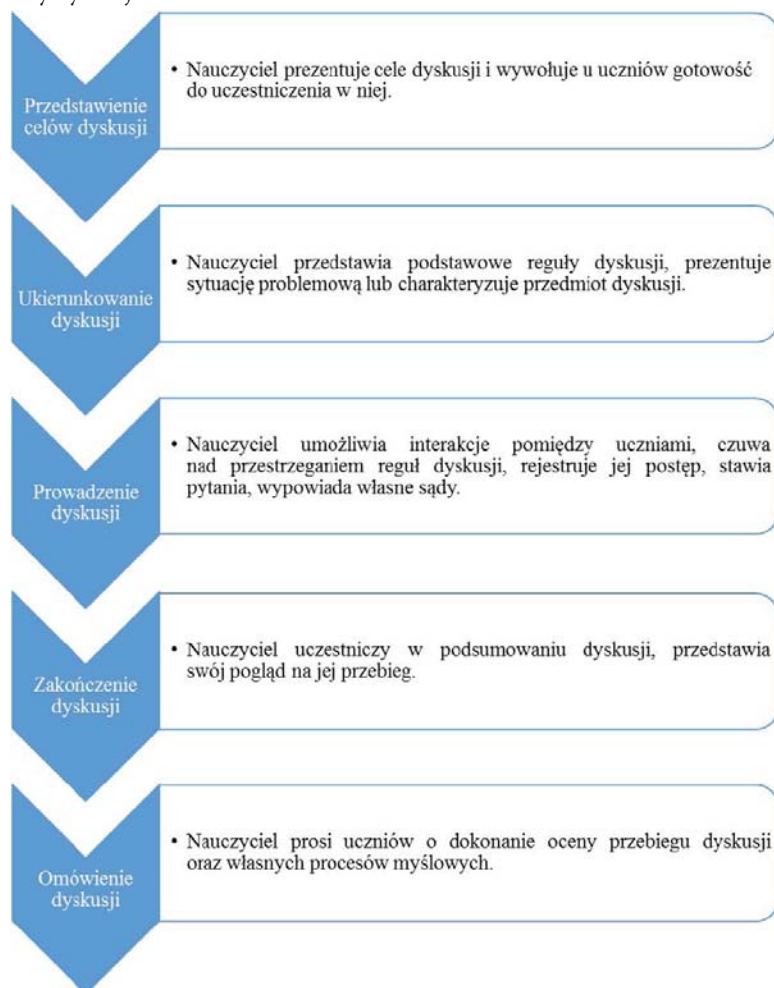
Temat dyskusji musi być jednoznacznie sformułowany przez nauczyciela, jednocześnie umożliwiając ujawnienie się różnych punktów widzenia na daną kwestię. Dyskusję powinno rozpoczynać takie pytanie, na które nie ma jednoznacznej lub łatwej odpowiedzi. Na przykład na pytanie: „Co to jest wychowanie?” można mniej lub bardziej dokładnie, ale na pewno jednoznacznie odpowiedzieć, a więc nie nadaje się ono do dyskusji. Natomiast pytanie oparte na stwierdzeniu: „Skuteczne metody wychowawcze” wywoła na pewno różnorodność opinii jej uczestników.

We współczesnej szkole dyskusję w dowolnej formie organizują nauczyciele, którzy chcą ograniczyć własne wypowiedzi i zmotywować uczniów do samodzielnego rozwiązywania różnych problemów (Pólturzycki, 2002, s. 170). W czasie jej trwania prowadzący (kierujący dyskusją – nauczyciel) odpowiada za:

- kontrolowanie zgodności dyskusji z jej tematem,
- zachęcanie wszystkich słuchaczy do uczestniczenia w dyskusji,
- wyjaśnianie wszystkich dwuznaczności powstałych w wyniku dyskusji
- podsumowanie wypowiedzi uczestników po zakończeniu dyskusji.

Na poniższym rysunku przedstawiono główne fazy dyskusji dydaktycznej oraz postępowanie nauczyciela prowadzącego zajęcia, celem zobrazowania właściwego przeprowadzenia dyskusji, aby przyniosła ona zamierzony cel.

Rys. 34. Fazy dyskusji



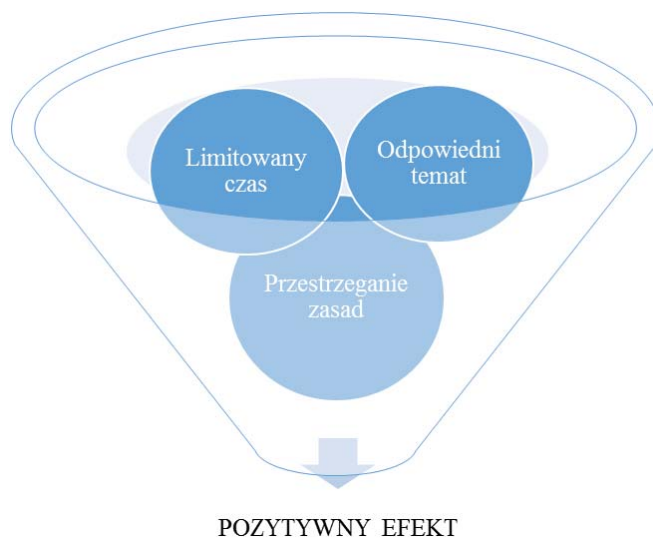
Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja dydaktyczna umożliwia uczestnikom rozwijanie następujących umiejętności:

- dokładne i konkretne formułowanie własnych myśli, odnoszenie się wyłącznie do faktów,
- słuchanie innych oraz niewchodzenie w słowo innym wypowiadającym się uczestnikom dyskusji,
- dobór trafnych argumentów i ocenianie ich wartości,
- analizowanie i ocenianie faktów,
- rozumienie innych ludzi i szacunek do ich poglądów,
- korzystanie z doświadczeń innych,
- wymiana poglądów,
- przygotowanie do pracy w grupie,
- unikanie sprzeczek i personalnych ataków innych uczestników dyskusji.

Aby uzyskać pozytywny efekt z dyskusji dydaktycznej – w postaci chociażby wymienionych umiejętności – należy przestrzegać kilku zasad, które zostały przedstawione na poniższym rysunku.

Rys. 35. Warunki skutecznej dyskusji dydaktycznej



Źródło: opracowanie własne.

7.2.3. Pytania i odpowiedzi

Metoda ta jest niezwykle ważnym narzędziem pracy aktywizującym uczniów. Stosując ją, należy pamiętać, że pytania powinny być skierowane do wszystkich uczniów. Należy starać się uaktywniać również najbardziej biernych uczestników zajęć.

Pytania są odpowiednie w trzech, niżej opisanych przypadkach.

- W fazie początkowej zajęć – wówczas koncentrują uwagę uczniów oraz diagnozują ich początkowy zasób wiedzy i umiejętności. Dają nauczycielowi możliwość poznania sposobów myślenia i skojarzeń słuchacza (np. „Z czym Wam się to kojarzy...”, „Co Wam to przypomina...”, „Jak to będzie działać...”, „Co się dalej stanie”, „Co to znaczy...”). Pytania te mają charakter kreatywny, o ile nie będziemy domagać się dokładnego brzmienia definicji. Te „poszukujące pytania” wymagają tolerancji dla każdej odpowiedzi. Oznacza to, że każda wypowiedź jest przyjmowana. Nauczyciel nie dyskwalifikuje żadnej odpowiedzi, ewentualnie naprowadza i ukierunkowuje uczestnika na właściwe rozwiązanie zagadnienia. W grupie zawsze znajdzie się ktoś, kto WIE, a poprzez te wspólne poszukiwania i pewien zabawowy nastrój zostanie utrwalona wiedza. W przypadku, gdy próby uczestników będą kwitowane lekceważącym komentarzem, gotowość do poszukiwania odpowiedzi i podejmowania prób zaniknie.
- Gdy nauczyciel chce sprawdzić „przyrost” wiedzy w trakcie zajęć lub ewentualnie ponownie skoncentrować uwagę uczniów. W tej fazie warto stosować pytania prowokacyjne – sprawdzające stopień pewności i przyswojenia materiału (np. „A co by było, gdyby...”).
- W fazie podsumowującej zajęć bądź jako narzędzie ewaluacji po kilku spotkaniach.

7.2.4. Studium przypadku (*case study*)

Studium przypadku (z języka angielskiego: *case study*), funkcjonująca w literaturze również jako „analiza przypadku”, polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczestników jakiegoś konkretnego przypadku (np. problemu zaburzenia łaknienia 3-letniego dziecka oraz jego zachowań agresywnych wobec rodziców). Uczniowie muszą wyjaśnić sytuację i zaproponować sposoby jej rozwiązania. W pierwszej części mogą zadawać pytania nauczycielowi. Następnie przechodzą do etapu poszukiwań rozwiązania. Czasami mogą zaproponować kilka rozstrzygnięć. Nauczyciel, oprócz przygotowania opisu przypadku, może również sformułować pytania, na które należy znaleźć odpowiedź. Podczas analizowania przypadków nie ma sztywnych reguł i zasad.

Korzyści, jakie płyną z wykorzystania studium przypadków, to:

- rozwijanie umiejętności kreatywnego i krytycznego myślenia,
- uczenie dostrzegania problemów w złożonym kontekście,
- uczenie myślenia ciągami konsekwencji podjętych decyzji,
- umożliwienie wielostronnego rozpatrywania problemów.

Istota metody przypadków sprowadza się do analizy, a następnie do dyskusji na temat zdarzenia (przypadku). Stosując tę metodę, nie podaje się uczniowi nowego materiału, lecz przedstawia sytuację problemową wziętą z życia codziennego. Zadaniem uczniów jest rozpatrzenie przypadku na podstawie opisu i załączonych do niego pytań, rozwiązanie podstawowych problemów lub wyjaśnienie zdarzenia. W dalszej kolejności uczniowie formułują pytania związane z sytuacją, a nauczyciel udziela wyjaśnień. W tym momencie następuje właściwy proces poszukiwania odpowiedzi na

pytania. Odbywa się to w toku dalszej dyskusji, gdy zostaje ustalony problem główny i warunki determinujące jego rozwiązanie. W sytuacji braku poprawnego rozwiązania lub ustalenia kilku możliwych wariantów, zadaniem nauczyciela jest przedstawienie prawidłowego rozwiązania problemu. Zestawienie i porównanie rozwiązań proponowanych przez uczniów z rozwiązaniem prawidłowym stwarza dodatkowo możliwość wykrycia błędów w rozumowaniu uczniów (Okoń, 2003, s. 263).

Procedura przeprowadzenia studium przypadków przewiduje występowanie następujących elementów:

- identyfikacja problemu,
- ustalenie celu,
- postawienie hipotezy,
- przewidziany wynik,
- ustalenie sposobu uzyskania danych,
- określenie czasu na badania,
- źródła,
- działania,
- gromadzenie danych,
- analiza,
- wyciągnięcie wniosków (Tamże, s. 263).

Analizowanie przypadków jest tak samo istotne jak sama treść przypadku, dlatego też dyskusja w grupie jest częścią tej metody. *Case* przedyskutowany w grupie uświadamia, że nie ma jedynie słusznych rozwiązań, żadnych reguł, które można w każdej kwestii zastosować, nie ma również specyficznych sytuacji, w których nie można zastosować doświadczenia i uznanych teorii. Studium przypadków pozwala na urzeczywistnienie problemu, a co za tym idzie umożliwia połączenie wiedzy teoretycznej z realiami i współzależnościami między zjawiskami. Poza tym studium przypadków pozwala uczniom na budowanie zaufania do własnych umiejętności, rozwija zdolność podejmowania decyzji, porozumiewania się i pracy w warunkach konkurencji.

7.2.5. Metoda biograficzna

Zasady metody biograficznej są analogiczne do studium przypadku, gdzie danym przypadkiem jest właśnie biografia wybitnej jednostki. Biografię tę poddaje się analizie ze względu na określone kategorie nadrzędne, np. umiejętności przezwyciężania trudności, wytrwałości w dążeniu do celu itp.

7.2.6. Debata

Analiza argumentów „za” i „przeciw”. Debata to uporządkowany spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami jakiegoś poglądu (istnieje możliwość podzielenia grupy, niezależnie od poglądów, chcąc pobudzić ich do poszukiwania argumentacji

wbrew sobie, a tym samym rozumienia racji innych osób). Zadaniem uczestników jest zaprezentowanie w przyjazny sposób argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie adwersarzy do swoich racji.

7.2.7. Burza mózgów

Polega na podaniu uczącym się jednego – tylko jednego – problemu do rozstrzygnięcia. Zadaniem uczących się jest znalezienie jak największej liczby różnorodnych, często niekonwencjonalnych pomysłów jego rozwiązania. Pomysły mogą być zaskakujące, co stwarza atmosferę swobody i współzawodnictwa. Warunkiem podtrzymania atmosfery pełnej swobody jest uwzględnianie nawet tych najbardziej niedorzecznych propozycji. Wskazane jest, by zespół biorący udział w zajęciach składał się zarówno ze specjalistów dobrze znających dziedzinę, w obszarze której prowadzona jest dyskusja, jak i z laików, których spojrzenie na omawiany problem może zburzyć wszelkie schematy myślowe specjalistów.

W niniejszej metodzie proces rozwiązywania problemu odbywa się według poniższych ogniw:

- wprowadzenie wstępne, określenie problemu, zadania lub zagadnienia,
- zgłaszanie i rejestrowanie pomysłów,
- wartościowanie zgłoszonych propozycji, dokonanie wyboru najlepszego pomysłu lub opracowanie syntezy kilku ciekawych pomysłów,
- sformułowanie uzasadnienia dokonanego wyboru (Bereźnicki, 2011, s. 134).

W celu właściwej realizacji zajęć metodą burzy mózgów niezbędne jest przestrzeganie następujących zasad:

- pomysły powinny być zgłaszane śmiało, nawet jeśli proponowane rozwiązanie „na pierwszy rzut oka” wydaje się absurdalne i niedorzeczne,
- proponowanych pomysłów w momencie ich zgłaszania nie należy uzasadniać,
- zgłaszane pomysły nie powinny być komentowane przez prowadzącego zajęcia i uczestników,
- wszystkie pomysły muszą być skrupulatnie rejestrowane,
- jednocześnie można zgłosić tylko jeden pomysł (Okoń, 2003, s. 267).

Oddzielenie fazy gromadzenia pomysłów od fazy ich wartościowania jest cechą charakterystyczną metody burzy mózgów w ujęciu klasycznym. Oddzielenie to wynika z przekonania, że odroczone wartościowanie zapobiega hamującemu wpływowi oceny przy podejmowaniu decyzji, czy dany pomysł zgłosić czy może nie.

7.2.8. Drzewo decyzyjne

Kolejna z grupy tzw. metod wizualno-graficznych, nad postawionym problemem to drzewko dyskusyjne. Znajduje swoje zastosowanie we wszystkich sytuacjach, w których należy dokonać wyboru. Uczniowie analizują cały problem, zastanawiając

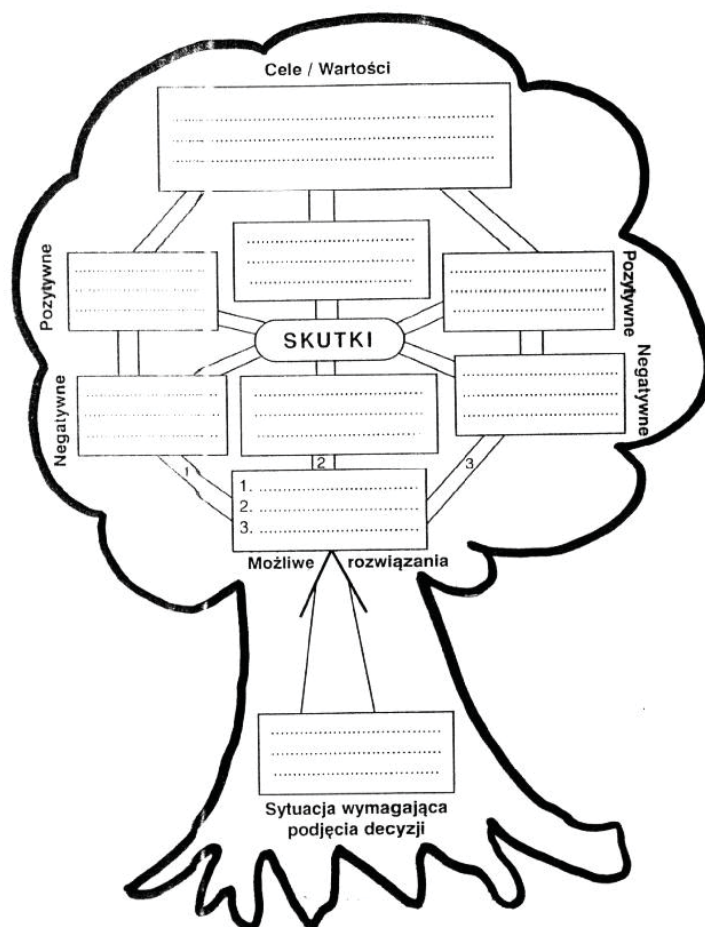
się nad skutkami rozwiązań i je oceniają. Słuchacze sami poszukują rozwiązań, nauczyciel gra jedynie rolę mediatora i eksperta.

Tworzenia drzewka decyzyjnego przewiduje następujące etapy:

- określenie problemu i wpisanie go w pień drzewa,
- sformułowanie celów najbardziej istotnych dla podejmujących decyzję uczniów i zapisanie ich w koronie drzewa,
- propozycje rozwiązań umieszczamy w gałęziach drzewa,
- zapisanie pozytywów i negatywów każdego z zaproponowanych rozwiązań,
- podjęcie najlepszej decyzji.

Po stworzeniu drzewka każda z grup prezentuje swoje efekty. Nauczyciel komentuje prace poszczególnych grup. Drzewko decyzyjne można wykonywać w grupie lub indywidualnie.

Rys. 36. Drzewko decyzyjne



Źródło: http://polskiw gimnazjum.republika.pl/drzewko_dec.htm (29.06.2014 r.).

7.2.9. Zajęcia terenowe

Zajęcia terenowe służą temu, aby uczniowie mieli możliwość skonfrontowania przyswojonej teorii z praktyką poprzez praktyczne zastosowanie (wykorzystanie w działaniu). W tej metodzie uczący się wracają raz jeszcze do rzeczywistości, którą obserwują, badają, przekształcają – przez pryzmat przyswojonej teorii. Działalność praktyczna ma istotne znaczenie dla efektów uczenia się, pozwala bowiem lepiej i trwalej zapamiętywać wszystkie przyswojone treści.

W metodzie zajęć praktycznych dominuje stosowanie wiedzy w rozwiązywaniu zadań praktycznych. Tak więc na plan pierwszy wysuwa się tu rozwijanie umiejętności stosowania teorii w praktyce, wiążące się jednak stale z rozwijaniem i pogłębianiem wiedzy.

7.2.10. Portfolio

Metoda polegająca na gromadzeniu przez ucznia w teczce materiałów, które dokumentują jego pracę nad określonym tematem. Daje ona możliwość planowania i organizowania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności, podejmowania indywidualnych decyzji. Niezbędne do tej metody są elektroniczne zasoby posiadane przez uczelnię. Wymaga bezpośredniego kontaktu lub narzędzi umożliwiających komunikację.

7.2.11. Metoda projektowa

Metoda nauczania przez projekty polega na wykonywaniu zadań obejmujących większą partię materiału. Zadanie – wyznaczone przez nauczyciela na podstawie wcześniej ustalonych założeń – realizowane jest przez uczestników w drodze samodzielnych poszukiwań.

Istota pracy projektowej polega na tym, że uczniowie w ściśle określonym czasie mają szanse zrealizowania większego przedsięwzięcia (np. etapy postępowania przy zakładaniu firmy). Najczęściej ze względu na swój rozmiar projekt realizowany jest w dłuższym okresie (przez kilka spotkań) przez grupę uczniów – choć można realizować również projekty indywidualne. Dzięki metodzie tej uczniowie uczą się samodzielności, planowania, pracy z różnymi źródłami wiedzy, tj. podręcznikami, opracowaniami, Internetem czy zasobami elektronicznymi szkoły.

W metodzie projektów, jak i w każdej innej metodzie nauczania, powinny być uwzględnione dwa czynniki: przygotowanie materiału nauczania oraz praca z uczniami. Projekt jest przedsięwzięciem, które trwa dłuższy czas – od jednego do kilku tygodni, a nawet miesięcy – dlatego decyzję o jego wprowadzeniu należy podjąć odpowiednio wcześniej. Pierwszym etapem projektu jest ustalenie celów i tematu. Nauczyciel ustala cele ogólne i szczegółowe projektu, ustala temat projektu oraz wybiera treści i zagadnienia, jakie uczniowie powinni poznać. Temat powinien wynikać z dokumentów programowych, standardów wymagań, potrzeb i możliwości uczniów. Ważną rolę w metodzie projektów spełnia instrukcja dla ucznia, która powinna być jasna i czytelna dla każdego z uczestników. Instrukcja, przygotowana przez nauczyciela, powinna zawierać temat projektu, jego cele, zadania dla konkretnego ucznia lub gru-

py uczniów, wskazówki, źródła informacji, termin, sposób i czas prezentacji, terminy konsultacji, kryteria oceny pracy. Te ostatnie powinny dotyczyć zarówno prezentacji, jak i poszczególnych etapów pracy. Forma prezentacji projektów może być zadana przez nauczyciela. Zadania mogą być realizowane indywidualnie lub w grupach.

Metoda ta kładzie nacisk na samodzielną pracę uczniów i uczy korzystania z różnych źródeł informacji. W pracy samodzielnej studenci uczą się odpowiedzialności, podejmowania decyzji, dokonywania samooceny. W pracy grupowej rozwijają się umiejętności podejmowania decyzji w grupie, rozwiązywania konfliktów, wyrażania własnych opinii, słuchania innych osób, poszukiwania kompromisów, dyskusowania, dokonywania oceny pracy swojej i innych. W działaniach lokalnych uczniowie nabywają umiejętności układania harmonogramów, planowania i obliczania budżetu, poszukiwania sojuszników wspierających, przedsięwzięcia przewidywania i pokonywania trudności. Zatem przy realizacji zagadnienia metodą projektów więcej osiąga się po stronie studentów lub klasy niż tradycyjnym wykładem. Metoda ta może mieć zastosowanie na ćwiczeniach, laboratoriach, warsztatach, lektoratach.

Projekty dydaktyczne dzielą się na dwa rodzaje:

- projekt badawczy, mający na celu rozwój wiedzy i umiejętności,
- projekt działania lokalnego – akcja w środowisku lokalnym.

Niezależnie jednak od rodzaju projektu jego prawidłowa realizacja wymaga podziału czynności na kilka przedstawionych niżej faz:

- faza 1 – wprowadzenie do projektu,
- faza 2 – podział na grupy,
- faza 3 – wybór tematu,
- faza 4 – zawarcie kontraktu,
- faza 5 – realizacja projektu,
- faza 6 – prezentacja projektu,
- faza 7 – ocena projektów.

7.2.12. Kula śnieżna

Kula śnieżna to metoda skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia oraz efektywnego współdziałania w zespole i pracy grupie. Głównym celem tej formy pracy jest właśnie dojście (poprzez pracę indywidualną) do wspólnego rozwiązania problemu lub wykonania zadania.

Przebieg: Na początku grupa zostaje podzielona na pary. Każda para siada w dowolnym miejscu i otrzymuje kilka minut na rozmowę dotyczącą ustalonego wcześniej zagadnienia. Po kilku minutach każda para wyszukuje drugą parę i rozmawiają one ze sobą przez kolejne kilka minut. Kolejnym etapem dyskusji jest łączenie się czwórek w grupy ośmioosobowe i ponowna wymiana poglądów przez kilka minut. Dyskusję kończą relacje przedstawicieli grup o przebiegu pracy – prezentowane są 3 główne wnioski z rozmowy (mogą one zostać zapisane na tablicy).

7.2.13. Pokaz. Demonstracja. Wizualizacja

Pokaz to metoda dydaktyczna służąca do nauczania prostych czynności nawykowych. Istotą tej metody jest wzorowe zaprezentowanie danej czynności przez szkoleniowca wraz z dokładnym omówieniem poszczególnych elementów składających się na całość, a następnie ćwiczenie zaprezentowanego zachowania przez słuchaczy podczas zajęć, aż do ukształtowania właściwego nawyku. Głównym narzędziem metody pokazu jest wykorzystanie w trakcie zajęć filmów, slajdów, modeli, obrazów, plakatów, map, tablic, plansz, schematów, makiet, ilustracji itp.

Metoda pokazu – połączonego z ćwiczeniami – powinna być stosowana przy tematach kształtujących u uczniów umiejętności o charakterze typowo ruchowym. Zajęcia prowadzone metodą pokazu powinny być realizowane w małych grupach, umożliwiając odpowiednią obserwację. Obserwacja musi być zorganizowana w taki sposób, by wszyscy słuchacze mogli dokładnie obejrzeć demonstrowaną czynność, wiedzieli, co i jak mają podpatrywać oraz co jest najważniejsze w pokazywanej czynności. Tempo pokazu należy dostosować do realiów i wymogów obserwacji, tak by uczestnicy mogli dokładnie zapoznać się z pokazywanymi czynnościami, aż do zrozumienia istoty i techniki jej wykonania (Żegnałek, 2005, s. 176). Po zakończeniu pokazu wszyscy uczestnicy zajęć powinni przećwiczyć pod nadzorem wykładowcy określone czynności.

W prawidłowo prowadzonych metodą pokazu zajęciach powinny wystąpić poniższe ogniwa:

- zapoznanie uczniów z celami, strukturą i organizacją zajęć,
- zmotywowanie słuchaczy do aktywnego uczestnictwa w zajęciach,
- demonstracja czynności w normalnym tempie,
- pokaz cząstkowy wynikający z analizy czynności z komentarzem,
- uwydatnianie ukrytych dla oka obserwatora trudności wykonania (zwolnione tempo prezentacji),
- dwukrotne powtórzenie pokazu całej czynności (pierwszy raz w tempie zwolnionym, drugi w normalnym),
- ćwiczenie czynności przez uczniów pod nadzorem nauczyciela,
- sprawdzenie wyników pokazu poprzez kontrolę umiejętności praktycznego wykonania nauczanej czynności przez wskazanych słuchaczy,
- podsumowanie zajęć – podkreślenie istotnych elementów kształcących umiejętności (Bereźnicki, 2011, s. 143).

Pomoce wizualne – filmy, slajdy, grafika komputerowa, modele, obrazy, plakaty, mapy, tablice, plansze, schematy, ilustracje itp. – wzmacniają efektywność uczenia się, zwiększają atrakcyjność zajęć i motywację uczących się. Dla niektórych uczniów są one podstawowymi źródłami wiedzy (np. dla wrokokowców). Obraz jest trzykrotnie bardziej skuteczny niż samo słowo, a słowo w połączeniu z obrazem oddziałuje sześciokrotnie silniej niż samo słowo, bowiem według badań aż 75% wiedzy nabywa się drogą wzrokową.

W stosowaniu pomocy wizualnych trzeba pamiętać, aby były one wprowadzone w odpowiednim czasie, zaś uwaga została nakierowana na odpowiednie elementy. Przygotowując się do zajęć z wykorzystaniem pomocy wizualnych (zwłaszcza filmów), nauczyciel powinien opracować kilka pytań, które będą pomocne w zrozumieniu treści filmu oraz zwrócić uwagę na istotne zagadnienia w nim występujące.

Należy również nie zapominać o dynamice odbioru środków wizualnych: film ponad 15-minutowy zaczyna być nużący dla odbiorców. Nadmiar ilustracji, obrazków itp. powoduje także chaos informacyjny. Z kolei słabe przygotowanie techniczne (niesprawny sprzęt, słaba jakość techniczna materiałów) wywołuje znużenie lub rozbawienie, czyli dekoncentrację. Nauczyciel powinien wybierać najlepsze materiały – adekwatne do tematu, o dobrej jakości technicznej – a nie wszystkie, które posiada. Nie należy odwoływać się do techniki, kiedy można „coś” zaobserwować w otoczeniu naturalnym (wycieczka).

7.2.14. Pogadanka

Pogadanka polega na rozmowie nauczyciela z uczniami, przy czym nauczyciel jest osobą kierującą rozmową. Zazwyczaj gdy zadajemy pytanie, to nie znamy na nie odpowiedzi i chcemy ją uzyskać od osoby, do której owo pytanie kierujemy. W pogadance natomiast nauczyciel zna odpowiedzi na wszystkie zadawane uczniom pytania.

Ze względu na rolę dydaktyczną, jaką spełnia ta metoda, wyróżnia się następujące jej zastosowanie:

- pogadanka wstępna – ma na celu przygotowanie uczniów do pracy, wytworzenie stanu gotowości do poznania czegoś nowego, a także do zorganizowania klasy do pracy nad tą nowością;
- pogadanka przedstawiająca nowe wiadomości – przeprowadzana w formie rozmowy, w której należy zaktywizować uczniów do przyswajania nowych treści; rola nauczyciela polega na przekazaniu nowych wiadomości w sposób możliwie najprostszy do zrozumienia przez wszystkich słuchaczy;
- pogadanka utrwalająca – polega na operowaniu materiałem przyswojonym uprzednio, lecz wymagającym konfrontacji ze sobą oraz zintegrowania w ramach jakichś większych całości. Myślenie polega tu na dochodzeniu do szerszych uogólnień (Kupisiewicz, 2002, s. 134).

7.2.15. Analiza SWOT

Analiza SWOT to jedna z najbardziej popularnych technik analitycznych, służąca do porządkowania informacji i rozwiązywania zagadnień problemowych. Znajduje zastosowanie we wszystkich obszarach planowania strategicznego – jako uniwersalne narzędzie pierwszego etapu analizy strategicznej.

SWOT polega na posortowaniu posiadanych informacji o danym problemie na cztery grupy, cztery kategorie czynników strategicznych:

- **S** (*Strengths*) – mocne strony: wszystko to, co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego problemu,

- **W** (*Weaknesses*) – słabe strony: wszystko to, co stanowi słabość, wadę, barierę analizowanego problemu,
- **O** (*Opportunities*) – szanse: wszystko to, co stwarza dla analizowanego problemu szansę korzystnej zmiany,
- **T** (*Threats*) – zagrożenia: wszystko to, co stwarza dla analizowanego problemu niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej.

Rys. 37. Przykład analizy SWOT



Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Analiza_SWOT (15.04.2015 r.)

Informacja, która nie odpowiada żadnej z wymienionych grup, jest pomijana jako informacja nieistotna strategicznie. Wszystkie posegregowane informacje zostają zapisane w tabeli podzielonej na cztery części, według podziału dokonanego wcześniej. Dwie lewe części tabeli zawierają pozytywne czynniki, a prawe pozostałe dwie kategorie – czynników negatywnych.

Istnieją co najmniej trzy ujęcia wyjaśniające, czym różni się górna połowa tabeli od dolnej (a więc mocne strony od szans, a słabe strony od zagrożeń).

1. Mocne i słabe strony to czynniki wewnętrzne, natomiast szanse i zagrożenia – to czynniki zewnętrzne.
2. Mocne strony i słabe strony to cechy stanu obecnego, a szanse i zagrożenia to spodziewane, przyszłe rezultaty.
3. Mocne strony i słabe strony to czynniki zależne od nas (te, na które mamy wpływ), a szanse i zagrożenia to czynniki obiektywne, na które nie mamy bezpośredniego wpływu.

Analiza SWOT daje dobry rezultat przy zastosowaniu każdego z trzech wymienionych ujęć, pod warunkiem, że jest ono stosowane konsekwentnie i świadomie. Jednak najczęstszym błędem w praktyce stosowania techniki SWOT jest mieszanie trzech ujęć.

Poprawne zaszeregowanie posiadanych na wstępie informacji jest kluczowe do uzyskania prawidłowych wniosków płynących z analizy. Dzięki temu zidentyfikujemy tzw. silne powiązania, obszary problemowe, w obrębie których można rozpocząć tworzenie rozwiązań czy obszary strategii cząstkowych. Czyni to z analizy SWOT nie tylko narzędzie analityczne, ale również dobre narzędzie do planowania dalszej strategii.

Tab. 11. Strategie analizy SWOT

ANALIZA SWOT	szanse	zagrożenia
siły	strategia agresywna	strategia konserwatywna
słabości	strategia konkurencyjna	strategia defensywna

Źródło: opracowanie własne.

Analizę SWOT można traktować jako specyficzny schemat wnioskowania, w ramach którego korzysta się z wielu innych technik.

7.2.16. Metaplan

Metaplan jest metodą dyskusji polegającą na stworzeniu plakatu, który będzie skrótowym opisem przeprowadzonej podczas zajęć debaty w grupie na wybrany temat. Zaletą tej metody jest możliwość stworzenia metaplanu zarówno w dużych, jak i w małych zespołach. Obowiązująca podczas tworzenia plakatu zasada to jego podział na cztery obszary. Każdy z nich odpowiada na inne pytanie dotyczące analizowanego problemu.

- Obszar 1 – odpowiada na pytanie: „Jak jest?”. W tym miejscu uczniowie opisują aktualny stan rzeczy.
- Obszar 2 – odpowiada na pytanie: „Jak powinno być?”. Tutaj słuchacze umieszczają informację o stanie idealnym.
- Obszar 3 – odpowiada na pytanie: „Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?”. Zamieszczone zostają w tym miejscu przyczyny rozbieżności między stanem faktycznym a idealnym.
- Obszar 4 – odpowiada na pytanie: „Co zrobić, żeby tak było?”. Tu zostają wyciągnięte wnioski oraz myśli, które mają służyć za bodziec do dalszego działania.

Wśród wielu zalet stosowania metaplanu w edukacji, można wymienić następujące:

- daje szerokie spojrzenie na problem,
- uczy współpracy w grupie,
- daje możliwość wypowiedzi każdemu członkowi grupy,
- przygotowuje do pracy badawczej,
- wzbudza zainteresowanie i zaangażowanie każdego członka grupy,
- przełamuje wewnętrzne opory,

- uczy wnioskowania i zwięzłego formułowania myśli,
- „wymusza” czytanie ze zrozumieniem,
- kształci umiejętność analizy i porządkowania informacji,
- kształci dokładność i staranność,
- uczy planowania,
- systematyzuje wiedzę,
- daje możliwość porównywania poglądów członków grupy ze wzorcem,
- uzupełnia wiadomości uczestników na zadany temat,
- zwiększa efektywność pracy,
- uczy odpowiedzialności,
- pozwala na wizualizację dyskusji,
- pozwala różnicować zadania dla grup,
- jako nowoczesna forma pracy budzi zainteresowanie.

Rys. 38. Schemat metaplanu



Źródło: opracowanie własne.

7.2.17. Drama

W języku angielskim, z którego zapożyczyliśmy ten termin, drama to przede wszystkim: sztuka teatralna, dramat, teatr. Takim też jest źródłosłów dramy jako działania edukacyjnego. Podstawą dramy, w ostatnim znaczeniu, jest uczenie się przez doświadczenie, dokonujące się w wyniku aktywności twórczej uczestników zajęć.

Drama jest metodą dydaktyczno-wychowawczą angażującą w działanie wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystaniem wyobraźni, emocji, zmysłów i intuicji. Istotą metody stanowi rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz trudnych sytuacji w celu ich zrozumienia, zdobycia lub pogłębienia wiedzy o świecie, zachowaniu innych ludzi oraz konstruowaniu własnej hierarchii wartości (Bereźnicki, 2011, s. 141).

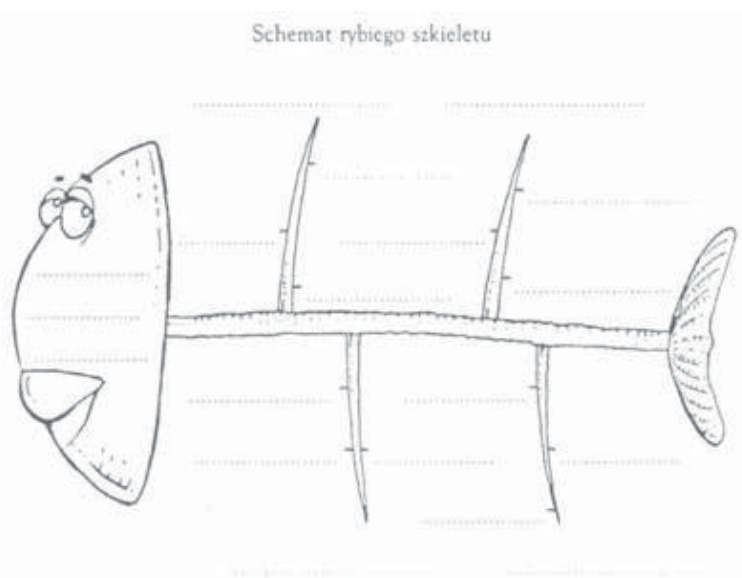
Klasyfikacja poziomów dramy ze względu na stopień złożoności organizacji zajęć przedstawia się następująco:

- ćwiczenia wstępne:
 - gry i zabawy,
 - proste doświadczenia,
 - wprawki dramatyczne,
 - ćwiczenia dramowe,
 - inne formy artystyczne;
- gry dramowe;
- teatr;
- drama właściwa.

7.2.18. Rybi szkielet

Metoda „rybi szkielet” znana jest również pod nazwą metody przyczyn i skutków. Jej przebieg jest bardzo prosty. Nauczyciel na tablicy lub brystolu rysuje szkielet ryby, w głowę wpisując problem do rozwiązania. Uczniowie wymieniają przyczyny powstania danego problemu, wpisując je w tzw. duże ości. Nauczyciel dzieli uczniów na tyle grup, ile jest „dużych ości”. Każda grupa zajmuje się czynnikiem z jednej, wybranej dużej ości, starając się odnaleźć przyczyny, które ten czynnik wywołały. Przedstawiciele grup wpisują szczegółowe czynniki w małe ości schematu. Z tych natomiast wybierane są najistotniejsze. Dzięki nim uczniowie wyciągają wnioski i rozwiązują problem.

Rys. 39. Schemat rybiego szkieletu



Źródło: <http://www.zs.dynow.pl/publikacje/weronikap/wm.html> (29.06.2014 r.).

7.2.19. Mapa myśli

O mapie myśli wspomniano już w rozdziale poświęconym metodom uczenia się (w podrozdziale 6.5). Teraz jednak metodę tę omówimy bardziej szczegółowo.

Mapy myśli to istniejący już od kilkunastu lat system notowania, który pobudza w niezwykły sposób obie półkule mózgu. Standardowy, linearny system notowania odwołuje się wyłącznie do lewej, „logicznej” półkuli, pomijając „twórczą” półkulę prawą. Kwestia dotycząca półkul mózgu ludzkiego ma tutaj zatem znaczenie.

Lewa półkula (nazywana logiczną lub techniczną) odpowiada za:

- słowa,
- liczby,
- logikę,
- hierarchię,
- linearność,
- zbiory,
- analizę.

Prawa półkula (twórcza lub artystyczna) natomiast jest odpowiedzialna za:

- świadomość przestrzeni,
- rytm,
- obraz całości,
- wyobraźnię,
- postrzeganie kolorów,
- marzenia,
- postrzeganie rozmiarów.

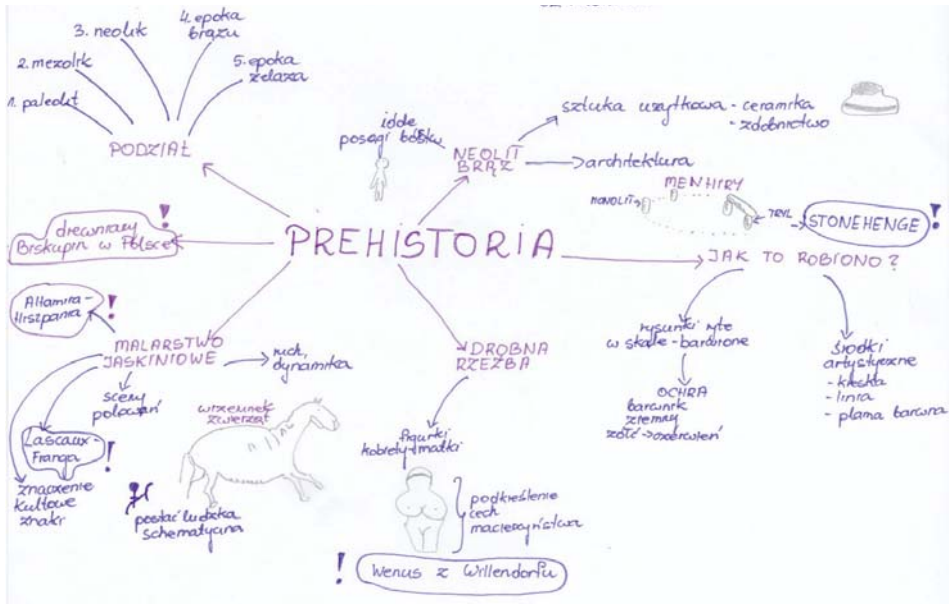
Mapy myśli stworzono, by odwzorowywać na papierze proces myślowy. Jest to odwzorowanie bardzo uproszczone, bo proces myślowy jest wielowymiarowy. Jednak metoda ta lepiej oddaje to, co zachodzi w naszej głowie, niż zwykle notatki linearne. To jest właśnie sekret skuteczności tej techniki. Człowiek nie myśli i nie potrafi myśleć w sposób linearny, dlatego tworzenie i korzystanie z takich notatek w dużym stopniu obciąża moc mózgu, co prowadzi do niepotrzebnego zmęczenia. Mapy myśli w znacznym sposób ograniczają niepotrzebne operacje wymuszane na naszym mózgu. Okazuje się, że stosując mapy myśli, oszczędzamy w stosunku do notowania linearnego: 50–95% czasu, notując; 90% czasu, czytając notatki – co jest niebywałą zaletą tej metody.

Mapy myśli tworzy się według następujących zasad:

- rozpoczynamy od obrazka tematu na środku kartki,
- używamy obrazków, symboli i kodów do wyrażania pojęć,
- różnicujemy ważność słów, pisząc je wielkimi lub małymi literami,
- na jednej linii zapisujemy tylko jeden obrazek, słowo, kod czy symbol,
- linie nie muszą wychodzić ze środkowego symbolu czy obrazka i być ze sobą połączone,

- im dalej od centrum, tym cieńsze linie, ponieważ im dalej od centrum, tym bardziej szczegółowe zagadnienia,
- linie rysujemy tej samej długości co słowo / symbol,
- używamy kolorów do tworzenia map myśli,
- kreujemy własny styl tworzenia map myśli,
- zaznaczamy lub w inny sposób wyróżniamy powiązania jednego elementu z drugim,
- dla poprawy czytelności map stosujemy numerowanie i hierarchię.

Rys. 40. Przykład mapy skojarzeń



Źródło: opracowanie własne.

Mapy myśli znajdują następujące zastosowania:

- tworzenie notatek i odtwarzanie wiadomości – ponieważ mapy myśli przechowują informacje w podobny sposób jak ludzka pamięć, co pomaga w ich odtworzeniu; w związku z tym są bardzo popularną formą nauki, stosowaną przed egzaminami przez uczniów i studentów;
- rozwiązywanie problemów i planowanie – dlatego że stosuje się je w analizie SWOT i sprawdzają się lepiej niż tradycyjne tabele; natomiast odpowiednie przyporządkowanie problemów ułatwia planowanie;
- pobudzanie kreatywności – gdyż otwarta i stymulująca myślenie forma map myśli pozwala na dostrzeganie słabo zgłębnionych obszarów wiedzy oraz rodzi nowe pomysły pojawiające się w trakcie pracy;
- prezentacje – ponieważ mapy stworzone w czytelny i zrozumiały sposób mogą być wykorzystywane do prowadzenia prezentacji, które wzbogacą nasze wystąpienie i wzbudzą zainteresowanie wśród odbiorców.

Tradycyjne gry, takie jak szachy czy gry karciane, były od bardzo dawna uznawane nie tylko za rozrywkę i zabawę, ale również za sposób na rozwinięcie zdolności logicznego myślenia oraz zdolności strategicznych. Gry sportowe natomiast były już od starożytności uznawane za źródło zdolności, takich jak: szybkość, koordynacja ruchowa, zręczność. Średniowieczne turnieje rycerskie służyły nie tylko rozrywce, lecz także ćwiczeniu umiejętności na polu walki. Bardziej uporządkowane i systemowe podejście zastosowania gier w kształceniu przyniósł dopiero XVII i XVIII wiek. Wtedy też powstawać zaczęły pierwsze gry zaprojektowane jako narzędzie, które ma za zadanie rozwijanie w uczestnikach konkretnych umiejętności, zdolności czy nawyków. Pierwotnie, ta forma pracy znalazła zastosowanie w wojsku.

Czy zatem można określać gry edukacyjne jako innowację w edukacji? Tak, bowiem współcześnie ich sens, znaczenie i możliwości zastosowania stają się zdecydowanie szersze i głębsze, wychodząc poza podstawowe treści nauczania i w takim wymiarze, w jakim chcemy je zaproponować czytelnikom tej książki, są one innowacją w zderzeniu ze współczesną rzeczywistością edukacyjną (przynajmniej Polski).

Obecnie dużą gałąź rynku *serious games*² w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej stanowią gry skierowane do uczniów szkół podstawowych i wyższych poziomów edukacji. Według raportu organizacji pozarządowej Futurelab z 2010 roku istnieją bariery we wprowadzaniu gier edukacyjnych do formalnego systemu edukacji. W znacznym stopniu jest to wina projektantów gier, którzy nie potrafią poradzić sobie z wyraźnym podziałem treści na edukacyjne oraz rozrywkowe, często tworząc gry pozbawione rozrywki i zabawy, przesadnie dydaktyczne. Częściej jednak problemem są bariery systemowe, przedstawione we wspomnianym raporcie:

- brak koordynacji programów nauczania oraz materiałów umieszczanych w grach, trudność z przełożeniem zagadnień z programów nauczania na treści zawarte w grach;
- problemy z dopasowaniem czasu na korzystanie z gier edukacyjnych do siatki godzinowej zajęć w danej szkole;
- zróżnicowane kompetencje i umiejętności uczniów – trudno jest stworzyć grę o odpowiednim poziomie trudności, która nie okaże się ani za trudna, ani zbyt prosta dla uczestników;

² **Serious games** to gry, których podstawowym celem nie jest wyłącznie rozrywka. Służą one zdobywaniu, rozwijaniu i utrwalaniu przez graczy konkretnych umiejętności oraz rozwiązywaniu problemów. Obecnie są to najczęściej interaktywne gry elektroniczne, chociaż samo pojęcie powstało jeszcze zanim komputery stały się mniejsze od średniej wielkości kontenerów mieszkalnych i zaczęły znajdować zastosowanie również w rozrywce. Jednymi z najwcześniejszych tego typu gier są gry pozwalające oficerom na trenowanie różnych strategii. Przykładem może być dziewiętnastowieczna pruska gra *Kriegsspiel*. Niektóre z reguł tej gry obowiązują w wojsku po dziś dzień, np. oznakowywanie wrogich armii różnymi kolorami. Pierwsze gry, które nazwalibyśmy obecnie edukacyjnymi, pojawiły się ok. 1900 r. Szczyt popularności „papierowych” gier edukacyjnych przypadł na lata 60-70 XX w., a pierwsze takie gry w wersjach komputerowych (dostępne dla ogółu) zaczęły powstawać równocześnie z upowszechnianiem się komputerów osobistych. Obecnie, gry edukacyjne skierowane do najmłodszych cieszą się sporą popularnością, umożliwiając szczególnie przedszkolakom i uczniom niższych klas szkół podstawowych łatwe, szybkie, przyjemne i – co najważniejsze – skuteczne przyswojenie podstaw matematyki, ortografii lub języków obcych (źródło: <http://grywalizacja24.pl/czym-sa-serious-games/> dostęp: 30.09.2015).

- konieczność zmotywowania i przekonania nauczycieli do zasadności użycia gier edukacyjnych, a także nauczenie ich prowadzenia zajęć opartych na grach;
- koszty sprzętu komputerowego oraz zestawów gier planszowych stanowią barierę dla wielu szkół (Łączyński, 2013, s. 22).

Słowo „gry” kojarzy się z zabawą, jednakże ten rozrywkowy aspekt gry nie wyczerpuje jej całkowitego znaczenia. Skuteczność gier zależy przede wszystkim od treści programu zajęć edukacyjnych, ponieważ gry mogą go wówczas podkreślić i wzbogacić. Odpowiednio dobrane gry wzmocnią proces uczenia się.

Najważniejszym uzasadnieniem wykorzystywania gier edukacyjnych podczas zajęć dydaktycznych jest zasada, iż łatwiej jest się nauczyć poprzez działanie niż czytanie, obserwację czy słuchanie. Zasada wykorzystująca techniki poznawczego uczenia się stała się wszechobecna w nauczaniu oraz treningach. Niestety do dnia dzisiejszego w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych oraz w szkołach wyższych stosuje się pasywne metody nauczania. W tych instytucjach niewątpliwie bardziej chodzi o naukę niż sam trening, jednak w celu zmiany postaw i zachowań aktywne metody uczenia się powinny znaleźć szerokie zastosowanie (Kirby, 2011, s. 19).

Ze względu na swoją prostotę grom dydaktycznym można przypisać następujące cechy:

- możliwość szybkiego przeprowadzenia,
- brak elementu ryzyka,
- elastyczność,
- ekonomiczność,
- uniwersalność (Scannell, Rickenbacher, 2014, s. 13).

Gra dydaktyczna powinna zawierać następujące elementy:

- cel,
- przejrzyste określenie zachowań,
- element współzawodnictwa między uczestnikami,
- wysoki poziom interakcji między uczestnikami,
- jasno sprecyzowane i określone zakończenie,
- określony wynik (Kirby, 2011, s. 20).

Cele szkoleniowe gier edukacyjnych są następujące:

- budowanie zespołu (nauka efektywności pracy zespołowej oraz zrozumienia dynamiki grupy, jej rozwoju i funkcjonowania);
- pobudzanie do aktywności intelektualnej;
- przełączanie uwagi (gry umożliwiają odwrócenie uwagi uczniów od poprzedniego tematu i przygotowanie ich do następnej części zajęć);

- dokonywanie oceny (gry edukacyjne pomagają nauczycielom w ocenie efektów poszczególnych zajęć i całego szkolenia);
- określanie cech (dzięki zastosowaniu gier edukacyjnych można ukazać cechy charakteru poszczególnych członków grupy);
- podejmowanie decyzji (większość gier edukacyjnych pomaga usprawnić proces podejmowania decyzji w zespołach);
- radzenie sobie ze stresem (zastosowanie gier edukacyjnych pomaga rozładować negatywne emocje uczniów).
- rozwijanie kreatywności (zastosowanie gier edukacyjnych pomaga w rozwijaniu pomysłowości i zdolności do tworzenia nowych idei);
- rozwijanie osobowości (zastosowanie gier edukacyjnych rozwija m.in. liczne kompetencje społeczne, takie jak: umiejętność komunikowania się, negocjacje, asertywność, itd.);
- rozwijanie umiejętności kierowania zespołem (dzięki zastosowaniu gier edukacyjnych możliwe jest diagnozowanie konkretnych kompetencji managerskich dotyczących różnych funkcji i stanowisk) (Kirby, 2006, s. 25).

Z kolei funkcje wychowawcze, jakie spełniają gry dydaktyczne, to:

- uczenie poszanowania przyjętych norm,
- umożliwienie współdziałania,
- sprzyjanie uspołecznieniu,
- uczenie zarówno wygrywania, jak i przegrywania (Kupisiewicz, 2002, s. 150).

Obok gry dydaktycznej pojawia się również **zabawa dydaktyczna**. Opracowywana jest ona według określonego przez dorosłych wzoru, prowadzi do rozwiązania założonego w niej zadania. Jest to najczęściej gra umysłowa, której celem jest rozwijanie w uczniu zdolności poznawczych. Przykładami zabaw dydaktycznych mogą być:

- loteryjki,
- układanki,
- rebusy,
- krzyżówki.

Wspólne cechy charakterystyczne zabaw i gier dydaktycznych to:

- czas trwania,
- liczba uczestników,
- tematyka, na której oparta jest gra lub zabawa,
- rodzaj i ilość zadań oraz tempo ich wykonywania,
- jakość i ilość prawideł obowiązujących w grze bądź zabawie,
- stosunki i zależności między uczniami w toku rozwijającej się gry lub zabawy,
- sposób wprowadzania i kierowania zabawą przez nauczyciela.

Wśród gier dydaktycznych możemy wyróżnić kilka ich rodzajów.

- *Gry symulacyjne*

Polegają na odtwarzaniu złożonych sytuacji problemowych. Są to najczęściej różnego rodzaju gry strategiczne. Przedmiotem symulacji jest w nich określona rzeczywistość. Uczą, że podjęcie określonych działań wpływa na zmianę tej rzeczywistości.

- *Gry decyzyjne*

Służą wyrabianiu u uczniów umiejętności wszechstronnego analizowania problemów składających się na pewną określoną sytuację, uczą podejmowania na tej podstawie odpowiednich decyzji oraz wskazywania przewidywanych następstw poczynań zgodnych z tymi decyzjami.

- *Gry psychologiczne*

Stwarzają możliwość ćwiczenia nowych zachowań, są okazją do uzewnętrznienia nowych umiejętności w sytuacjach pozbawionych stresu, zachęcają do podejmowania prób zmiany zachowań. Najczęściej stosowaną grą psychologiczną jest psychodrama, czyli odgrywanie krótkich scenek na określony temat, czasem w oparciu o przygotowany wcześniej scenariusz. Metoda ta stosowana jest zwykle wtedy, gdy zależy nam na odwołaniu się do uczuć, jakie towarzyszą uczniom w określonych, trudnych sytuacjach życiowych.

Gra symulacyjna

Stanowi odzwierciedlenie sytuacji istniejącej w rzeczywistości. Uczestnicy zajęć – najczęściej podzieleni na mniejsze grupy – dostają zadanie „wejścia w rolę”, symulowania sytuacji rzeczywistej (np. udzielania pierwszej pomocy, przeprowadzenia rozmowy uświadamiającej z 9-latką itp.). Uczestnikom zajęć daje to możliwość przeżycia zdarzeń, sytuacji, sprawdzenia siebie, zdobycia doświadczeń i zastanowienia się nad tym, co się stało i co mogłoby się stać w danej sytuacji. Ideą tej metody jest doskonalenie konkretnych życiowych umiejętności. Ważne jest, by uczyć się na własnych błędach, w sytuacji bezstresowej. W efekcie można w przyszłości podjąć inne decyzje i przyjąć nowe rozwiązania. Symulacje muszą mieć wymiar praktyczny i opierać się na doświadczeniu uczestników szkolenia. Opis i analiza wydarzeń, w których brało się udział, powinna prowadzić do uogólnionych wniosków dotyczących istoty mechanizmów, zjawisk, zachowań, reguł.

Gra decyzyjna

W grach decyzyjnych zmusza się uczniów do kalkulowania konsekwencji zmian, które zachodzą dzięki procesowi symulacji. Zostaje więc wprowadzony czynnik czasu i zmienności sytuacyjnej, przez co same gry decyzyjne stają się bardziej praktyczne. Aby przygotować dobrą grę, potrzebne jest utworzenie modelu rzeczywistych działań. W pierwszym etapie przygotowań gry ustala się cele rzeczowe i formalne. Do rzeczowych zalicza się poznanie przez uczestników pewnych sytuacji i zasad pomocnych do rozwiązania tych sytuacji. Do formalnych zalicza się poznanie przez uczestników

odpowiednich umiejętności organizatorskich. Następnie ustala się temat spełniający nadzieję, że zaspokoi możliwość osiągnięcia zamierzonych celów. Temat staje się podstawą do zaprojektowania założeń gry i zmiennych, które zostaną wprowadzone. Na tej podstawie buduje się model i włącza mechanizmy imitujące. Podobnie jak przy metodzie inscenizacji ustala się reguły postępowania osób funkcyjnych w grze. W oparciu o praktykę szkolną można, przyjmując odpowiednie kryteria, wymienić następujące rodzaje gier decyzyjnych:

- ze względu na cele kształcenia:
 - gry służące nabywaniu przez uczniów wiedzy i jej systematyzowaniu,
 - służące do nabywania umiejętności – gry treningowe,
 - służące do kształtowania postaw społeczno-moralnych,
 - mieszane, służące jednocześnie do nabywania wiedzy, umiejętności oraz kształcące postawy;
- spełniające określone funkcje:
 - gry diagnostyczne,
 - informacyjne, dostarczające danych do podjęcia działań lub wyrażenia stanowiska,
 - kontrolno-oceniające, służące do pomiaru wiadomości, umiejętności i postaw,
 - mieszane;
- ze względu na ogniwa dydaktyczne:
 - zmierzające do stworzenia ładu zewnętrznego i wewnętrznego poprzez poznanie tematu i celu zajęć,
 - gry prezentujące pewien zakres wiedzy,
 - kształtujące nowe pojęcia,
 - wiążące teorię z praktyką,
 - kształtujące umiejętności i nawyki – sensoryczne, motoryczne, umysłowe, czynnościowe,
 - kontrolujące, oceniające, wykazujące luki w wiedzy ucznia;
- ze względu na problemowe metody pracy nauczyciela:
 - ze sformułowanym lub ukrytym problemem,
 - panelowe,
 - konferencyjne,
 - wielokrotnej dyskusji,
 - sytuacyjne,
 - decyzyjne,
 - uwrażliwiające,
 - mieszane;
- ze względu na przedmiot gry:
 - typu społecznego – wyjaśniające świat człowieka,
 - typu przyrodniczego – wyjaśniające zjawiska przyrody,

- typu technicznego – ręczne, niekomputerowe,
- typu komputerowego – tysiące odmian;
- ze względu na założone w grach reguły:
 - deterministyczne, w których zawarte jest tylko poprawne rozwiązanie lub jedna prawidłowa droga prowadząca do rozwiązania,
 - probabilistyczne – uwzględniające wiele dróg do osiągnięcia celu,
 - strategiczne – zakładające świadome działanie rozgrywających wobec innych rozgrywających, a żadna ze stron nic nie wie o zamiarach strony przeciwnej,
 - homomorficzne – oparte na istnieniu jednostronnej odpowiedzialności do naśladowania lub identyfikacji procesu lub układu przy znajomości stanu wejścia i wyjścia z systemu, a bez znajomości opisu procesu, do określania optymalnego sterowania przy znajomości procesu i wyjść systemu, a nieznajomości wejść,
 - stochastyczne – uwzględniające dążenia do osiągnięcia jednego celu,
 - elektroniczne, tranzystorowe, elektryczne, mechaniczne,
 - werbalno-opisowe.

Zalety stosowania gier dydaktycznych w nauczaniu:

- *Analizowanie zagadnień*

Podczas gry edukacyjnej uczestnicy są bardziej sobą niż wtedy, kiedy stosuje się inne metody dydaktyczne. W trakcie gry uczestnicy pokazują, jak reagują i jak kształtują się ich relacje i interakcje w rzeczywistych sytuacjach, co oczywiście później może stać się przedmiotem analizy. Jest to szczególnie ważne podczas pracy nad budowaniem zespołu oraz w trakcie realizacji zajęć dydaktycznych, podczas których studiuje się i bada uczucia ludzi.

- *Bezpieczne eksperymentowanie*

Dzięki grom edukacyjnym uczestnik może wypróbować swoje umiejętności w stosunkowo bezpieczny sposób oraz sprawdzić różne opcje bez ponoszenia większego ryzyka, które byłoby konsekwencją tych działań w rzeczywistości. Po zakończeniu gry edukacyjnej, której istotą jest symulacja sytuacji rzeczywistej, można odbyć otwartą dyskusję z grupą. Jednak jeśli nawet dyskusja ta nie będzie miała miejsca, nie umniejsza to znaczenia tych gier.

- *Elastyczność*

Nauczyciel w zależności od potrzeb może zmieniać warunki i zasady gier. Gra może trwać dłużej, niż pierwotnie zakładano, może zostać zmodyfikowana bądź przerwana. Dobry nauczyciel musi potrafić przystosować się do zmieniających się warunków. W dokonywanym procesie zmierzającym do osiągnięcia celu dydaktycznego gry edukacyjne dają mu oczywiście taką możliwość.

- *Fizyczny charakter gier*

Większość gier edukacyjnych ma za zadanie przeniesienie jakiegoś problemu lub umiejętności w fizyczną rzeczywistość. Jest to doskonały sposób na skon-

frontowanie uczestników ze swoimi odczuciami i reakcjami. Umieszczenie problemu w fizycznej przestrzeni zachęca uczestników do bezpośredniego zaangażowania się, a nie wyłącznie do intelektualnych rozwiązań, często bardzo abstrakcyjnych. Stanowi to klucz do rozwoju samoświadomości.

- *Jednoczesne osiąganie wielu celów dydaktycznych*

Nauczyciel stosuje konkretną grę edukacyjną dla swoich własnych celów. Jednak może się okazać, że uczestnicy chcieliby osiągnąć przez nią coś więcej. Otwarty charakter gry pozwala uczestnikom w pełni z nich skorzystać, nawet jeśli wyniosą z nich to, czego chciał ich nauczyć nauczyciel.

- *Korzyści płynące dla wszystkich uczestników*

Każdy uczestnik zajęć dydaktycznych, w czasie których stosuje się gry edukacyjne, osiągnie własne korzyści w postaci nabytych doświadczeń. Chociaż większość konkurencji mogą wygrywać ci sami uczestnicy, działania muszą zostać tak zorganizowane, aby przegrani nie czuli się gorsi.

- *Motywacja*

Obecny w grach edukacyjnych element zabawy sprawia, że uczestnicy angażują się w nie całkowicie. Czynnikiem zabawy jest stymulujący. Zawarty w grze element rywalizacji lub perspektywa jego wprowadzenia jest dodatkowym czynnikiem motywacyjnym.

- *Nauka poprzez doznania*

Dla uczestnika zajęć źródłem wiedzy jest raczej to, co robi, niż to, co mówi mu nauczyciel. Gry edukacyjne zalicza się do form aktywnego uczenia się. To właśnie dzięki nim zwiększa się możliwość przyswojenia poszczególnych zagadnień.

- *Odpowiedzialność zespołu*

Gra edukacyjna daje uczestnikom możliwość decydowania o sobie, zmniejszając tym samym zależność od nauczyciela jako ośrodka odpowiedzialności. Nauczyciel odgrywa ważną rolę pomocnika, ale to właśnie uczestnicy ustanawiają swoje własne zasady i sposób postępowania. Niekiedy nabycie takich umiejętności staje się głównym celem zajęć. W niektórych sytuacjach możliwość samostanowienia pomaga w przełamaniu uprzedzeń i barier co do uczenia się bądź pozwala osiągać jeszcze inne cele zajęć.

- *Pełne uczestnictwo*

Gry mają to do siebie, że uczestnicy biorący w nich udział bardzo się w nie angażują. W wielu metodach, w których nauczyciel odgrywa centralną rolę, współdziała on z jednym uczestnikiem, którego wybiera spośród bardziej aktywnych – zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym sensie – osób. Gry edukacyjne stwarzają warunki pełnego udziału wszystkich uczestników. Jeśli każdy z nich wykonał jakieś zadanie, to osoby małowmne i wycofane będą chętniej uczestniczyć w następnych dyskusjach oraz etapach gry.

- *Podjęmowanie ryzyka*

Podczas gry edukacyjnej uczestnicy mają możliwość podejmowania ryzyka, ale

w relatywnie bezpiecznym otoczeniu. Nawet gra wiążąca się ze sporym ryzykiem może odbywać się w przyjaznej atmosferze.

- *Realizm*

Gra edukacyjna, nawet wtedy, kiedy nie jest symulacją, odzwierciedla wybrany aspekt rzeczywistości, pozwala badać problem, z jakimi spotykamy się na co dzień oraz rozwijać umiejętności radzenia sobie z nimi. Stopień poczucia realności sytuacji podczas gier edukacyjnych jest znacznie większy niż w przypadku innych stosowanych metod. Wywołane tą drogą emocje oraz reakcje są podobne do tych, jakie pojawiają się w rzeczywistości.

- *Rozwijanie umiejętności*

Gry edukacyjne wymagają określonych umiejętności organizacyjnych, które nie muszą się wiązać bezpośrednio z podstawowym celem gry. Rozwój tych umiejętności jest osiągnięciem, które doceni wielu uczestników gry.

- *Szybkość uczenia się*

Uczenie się podczas procesu grania ma bardzo intensywny charakter, co przyspiesza sam proces. Jest to szczególnie ważne w przypadku stosowania metod symulacyjnych, a gry edukacyjne można traktować jako szczególny ich rodzaj.

- *Ułatwienie zapamiętywania*

Gry edukacyjne bardzo łatwo zapadają w pamięć, ponieważ każda z nich dostarcza innych emocji i przeżyć. Gra pomaga uczestnikom zatrzymać w pamięci to, czego się nauczyli. Chociaż istnieje ryzyko, że uczestnicy przypomną sobie grę, a nie jej cel.

- *Wspomaganie rozwoju*

Aby osiągnąć określony cel, należy zastosować gry o różnej złożoności oraz ustalić wymagania wobec uczestników. Nauczyciel będzie w stanie wybrać tę grę, która nie tylko będzie odpowiadała potrzebom uczestników, ale także rozwijała ich możliwości i umiejętności. Odpowiednie wykorzystanie gier jest rozwijające zarówno dla uczestników, jak i samych nauczycieli.

- *Wymiana wiedzy i doświadczeń*

Wymiana wiedzy i doświadczeń jest bardzo przydatna, gdyż wspomaga tworzenie się wzajemnych powiązań i zależności pomiędzy uczestnikami gry oraz sprawia, że prawidłowych odpowiedzi nie szukają tylko u nauczyciela. Przez takie modelowanie uczestników można uzyskać interesujące wyniki i ułatwić zrozumienie prezentowanych zagadnień.

- *Zapewnienie anonimowości*

Mniej entuzjastyczni uczestnicy gry edukacyjnej mają możliwość uczestniczenia bez ujawniania pozostałym uczestnikom swoich zahamowań. Może się to przyczynić do nabrania większej pewności siebie i zachęcić do uczestnictwa w dyskusji. W rezultacie to właśnie uczestnicy decydują o stopniu swojego zaangażowania. Anonimowość staje się istotna dla osób, które chcą zachować możliwość rezygnacji z gry (Kirby, 2006, s. 21–26).

Gry edukacyjne umożliwiają przede wszystkim eksperymentowanie w symulowanym modelu rzeczywistości. Uczestnicy mogą sprawdzać swoje pomysły, badać ich skutki w bezpiecznym otoczeniu, nie obawiając się realnych konsekwencji. Poznają w ten sposób efekty różnych rozwiązań, aby później w rzeczywistych sytuacjach móc posłużyć się tą wiedzą i zdobytymi umiejętnościami.

Gry miewają różny charakter i przebieg. Oto kilka różnicujących je wyznaczników:

- poziom wyjściowy wiedzy umiejętności wymagany od uczestników,
- stopień, w jakim ostateczne wyniki zależą od indywidualnej decyzji zespołu czy osoby, a w jakim stopniu uzależnione są od decyzji innych osób czy zespołów,
- możliwości komunikowania się wewnątrz zespołu i między grającymi zespołami,
- narzucenie (bądź nie) hierarchicznej struktury zespołu,
- zmniejszony lub zwiększony stopień realizmu rozgrywanych sytuacji oraz ich złożoność, liczba zmiennych brana pod uwagę (Łaguna, 2008, s. 165–166).

Czynniki wpływające na powodzenie gry

Wyróżnia się następujące czynniki wpływające na chęć uczniów do uczestnictwa w grze:

- *czas trwania gry*
Podanie czasu trwania może okazać się bardzo uspokajające dla wszystkich uczestników.
- *demonstracja*
Zawsze dobrze jest, jeśli nauczyciel sam zademonstruje uczestnikom grę, by lepiej nią pokierować i sprawdzić przy tym, czy jej zasady i reguły zostały przez wszystkich uczestników zrozumiane.
- *informacja zwrotna*
Sposób, w jaki informacja zwrotna jest przekazywana, wpływa znacząco na to, jak będą czuły się osoby zaangażowane w realizację zadania.
- *kontekst*
Gry edukacyjne muszą być ściśle powiązane z celami dydaktycznymi. Jeśli w dyskusji nad zadaniem okaże się, że uczestnicy nauczyli się czegoś nowego, należy im to uświadomić.
- *kontrakt*
Gry edukacyjne opierają się na wzajemnej relacji pomiędzy nauczycielem a uczestnikami. Muszą więc zostać ustalone podstawowe zasady gry. Najlepszym sposobem na zachęcenie do pełnego uczestnictwa jest zredukowanie występujących obaw uczestnika. Można to osiągnąć, informując go o tym, co się może wydarzyć. Dla wielu nauczycieli są to sprawy oczywiste, ale warto omówić te zasady, a w szczególności stworzyć kontrakt grupowy, który będzie miał zastosowanie w przypadku gier edukacyjnych. Reguły powinny zostać uzgod-

nione na początku zajęć i pozostać otwarte do ewentualnych późniejszych negocjacji w trakcie gier. Formalne ich ustalenie na początku zajęć może okazać się sztuczne, ale jest bardzo ważne, żeby określić otoczenie, które może zostać uznane za bezpieczne. Negocjowanie kontraktu uświadomi uczestnikom fakt, iż będą oni ponosić odpowiedzialność za to, co stanie się w czasie kursu.

- *modelująca rola trenera*

Nauczyciel nie może z góry zakładać, że wszyscy uczestnicy gry od samego początku się w nią zaangażują, jeśli on sam nie weźmie w niej czynnego udziału. Modelowanie jest narzędziem pozwalającym w znacznym stopniu zmieniać ludzkie zachowania.

- *naturalny porządek rzeczy*

Sposób zaprezentowania gry edukacyjnej jest bardzo istotny. Gra powinna zostać zaproponowana przez nauczyciela.

- *informacja zwrotna*

Otwartość nauczyciela na otrzymywaną informację zwrotną jest istotnym czynnikiem wpływającym na akceptację jego późniejszych propozycji. Odpowiednie jej modelowanie będzie także wpływać na zdolność uczestników do akceptacji otrzymywanej informacji zwrotnej.

- *prezentacja*

Styl, w jakim dane ćwiczenie zostanie zaprezentowane, ma podstawowe znaczenie.

- *tempo*

Tempo, w jakim gra edukacyjna zostanie zrealizowana, powinno być dostosowane do potrzeb grupy. Często przerwa może okazać się niezbędna, na przykład przed udzieleniem informacji zwrotnej (Łąguna, 2008, s. 37–40).

Istnieją pewne ograniczenia i zasady dotyczące gier symulacyjnych, o których powinien pamiętać każdy nauczyciel sięgający po tę metodę dydaktyczną na prowadzonych przez siebie zajęciach. Są to m.in.:

- gra musi odzwierciedlać aktualną rzeczywistość (np. rynku pracy),
- konieczne jest dalsze zaplanowanie zajęć dydaktycznych, które zapewnią możliwość ugruntowania wiedzy nabytej podczas gry symulacyjnej,
- symulacja bez elementów weryfikacji i aktywnej oceny wyników działań poszczególnych zespołów nie spełni swojej podstawowej funkcji edukacyjnej,
- osoby biorące udział w zajęciach z zastosowaniem gier symulacyjnych powinny mieć doświadczenie zawodowe,
- wielu nauczycieli potwierdza, że bardziej efektywne są gry planszowe wspomagane komputerowo niż wyłącznie gry komputerowe,
- doznawanie negatywnych skutków podejmowanych decyzji jest źródłem nieprzyjemnych emocji, które mogą być trudne do opanowania przez nauczyciela (Kozak, Łąguna, 2009, s. 137).

Doświadczenie edukacyjne uczestnika gry edukacyjnej polega w znacznym stopniu na praktycznym treningu różnego rodzaju zachowań oraz na refleksyjnym podejściu do własnych działań podejmowanych w trakcie samej gry. Gra pozwala obserwować własne zachowania, ocenić je w kontekście punktacji i rezultatu. Głównymi zaletami gier z perspektywy uczniów są:

- precyzyjna informacja zwrotna,
- atrakcyjność narzędzia,
- wielozmysłowe doświadczenia udziału w grze,
- swoboda działania i decyzji,
- sprawdzenie się w rywalizacji,
- przyjemny upływ czasu.

Z grami wiąże się również ryzyko i pewne obawy osób biorących w nich udział:

- lęk przed rywalizacją,
- globalna niechęć do gier,
- lęk przed ośmieszeniem,
- lęk przed niezrozumieniem zasad,
- poczucie braku powagi związanego z udziałem w grze.

Przy dopasowywaniu danej gry do uczniów należy wziąć pod uwagę:

- cechy społeczno-demograficzne uczestników gry,
- poziom wiedzy,
- kompetencje językowe,
- specyfikę firmy,
- doświadczenie ze szkoleniami i grami,
- dobór osób do grupy warsztatowej (Łączyński, 2013, s. 96).

Etapy prowadzenia gry dydaktycznej

W przebiegu gier dydaktycznych wyróżnia się następujące jej etapy:

1. Propozycja

Gry powinny zostać uczestnikom zaproponowane, nie narzucone. Wiąże się to z koniecznością wyjaśnienia grupie, czemu dana gra edukacyjna ma służyć, jednak bez zdradzania celu dydaktycznego.

2. Podział na grupy

W przypadku większości gier edukacyjnych istnieje konieczność podziału uczestników na mniejsze grupy lub pary. Podział musi zostać przeprowadzony zaraz na samym wstępie. Istnieje wiele metod przeprowadzenia podziału na grupy:

- zezwolenie uczestnikom na samodzielne dokonanie podziału na grupy – co zapewnia wzięcie odpowiedzialności za swoje poczynania;
- poproszenie uczestników, aby poszukali osoby, z którą pracują najrzadziej, co

zachęci ich do poważnego potraktowania zadania;

- pozwolenie na pracę z osobą siedzącą obok – ryzykuje się wtedy, że uczestnicy będą pracować z osobą, którą dobrze znają;
- ponumerowanie członków grup, co pozwala na rozdzielenie osób sąsiadujących ze sobą;
- podział grup na segmenty, takie jak pierwsze lub ostatnie rzędy, lewa lub prawa strona sali,
- podział według określonych kryteriów, np. kobiety i mężczyźni, osoby noszące okulary i nienoszące ich;
- tworzenie listy celowo dobranych osób. Metoda przydatna tam, gdzie można scharakteryzować grupę osób obdarzonych wspólną cechą, pożądaną w danej grupie.

Każda z tych metod podziału na grupy ma swoje wady i zalety. Nauczyciel musi zdecydować, który podział jest najbardziej odpowiedni w danym momencie.

3. Wprowadzenie

Na tym etapie podaje się nazwę gry i wyjaśnia jej zasady. Ważna jest forma przekazu.

4. Demonstracja

Niektórzy uczestnicy zrobią coś najlepiej wtedy, gdy instrukcje przekaże się im ustnie, inni wolą otrzymać je na piśmie, a jeszcze inni chcą, żeby im pokazać, jak to się robi. Nauczyciel powinien wyjaśnić zasady gry, a następnie wraz z jednym z uczestników zademonstrować jej przebieg.

5. Wyjaśnienie

Utrzymując kontakt wzrokowy z każdym z uczestników, nauczyciel powinien zadać pytanie, czy konieczne są wyjaśnienia.

6. Rozegranie gry

To najłatwiejszy etap gry. Stopień zaangażowania nauczyciela i jego umiejętności w zakresie komunikacji niewerbalnej mają kluczowe znaczenie dla tempa gry edukacyjnej.

7. Obserwacja gry

Nawet jeśli nauczyciel uczestniczy czynnie w grze, musi ją obserwować, by móc przekazać później informacje zwrotne, a także w razie konieczności przerwać grę.

8. Zakończenie gry

Bardzo ważne jest, aby wiedzieć, kiedy zakończyć grę. Nauczyciele, którzy nie znają dobrze zasad gry, często kończą ją wcześniej.

9. Wyrażanie odczuć

Uczestnicy często chcą wyrazić emocje, które budzi w nich gra. Można im na to pozwolić w czasie przeznaczonym na dyskusję nad celami dydaktycznymi. Jednak nie jest to polecane. W grach o zabarwieniu emocjonalnym wymiana odczuć między uczestnikami powinna poprzedzać dyskusję nad tym, czego się dzięki niej nauczyli.

10. Dyskusja

Jeśli gra uległa przedłużeniu, nauczyciel może zmierzać do skrócenia dyskusji na jej temat. Z dydaktycznego punktu widzenia dyskusja jest najbardziej pożyteczną fazą gry, bez której gra staje się bezcelowa.

11. Zakończenie

Gra powinna zostać zakończona należycie. Często ze strony uczestników pojawiają się zarzuty, że ich zdaniem w dyskusji nie zostały omówione wszystkie problemy albo nie rozumieją celu gry. Na nauczyciela ciąży obowiązek wyjaśnienia wszystkich wątków do końca, zanim gra zostanie zakończona. Nauczyciel powinien być zawsze przygotowany do udzielenia odpowiedzi, dlatego gra została przeprowadzona (Łączyński, 2013, s. 40–44).

Typy gier

Kryteriów doboru i podziału gier dydaktycznych jest mnóstwo. Istnieje jednak pewien podział gier z uwagi na ich przeznaczenie – i tak też są one dostępne na powszechnym rynku pomocy edukacyjnych. Klasyfikacja ta przedstawia się następująco:

- *Gry aukcyjne*
Sprzedaż danej rzeczy, którą uczestnicy kupują za fikcyjne pieniądze. Aukcja stanowi dobry sposób na motywowanie uczestników i rozwijanie tożsamości grupy. Żeby gra aukcyjna zakończyła się sukcesem, niezbędne jest wykorzystanie komunikacji niewerbalnej i entuzjazm samego nauczyciela. Przeanalizowanie kilku prawdziwych aukcji powinno pomóc w przeprowadzeniu takiej gry.
- *Gry indywidualne*
Każdy z uczestników gry samodzielnie wykonuje powierzone mu zadania. Zadania te powinny być zainspirowane na samym początku gry przez nauczyciela.
- *Gry kierownicze*
Jeden z uczestników gry ma możliwość zarządzania grupą oraz wpływania na jej zachowanie. Gra ta sprawdza się przy budowaniu zespołu, kiedy uczestnicy mogą przekonać się, jak są postrzegani przez innych. Problemem może okazać się to, że każdy chciałby odegrać rolę kierowniczą, a to po prostu nie jest możliwe.
- *Gry łańcuskowe*
Uczestnik gry kieruje swoje działanie w stronę drugiego uczestnika, który z kolei skieruje je do następnej osoby. Gry tego typu wymagają precyzyjnego zgrania się grupy.
- *Gry w kole*
W przypadku tego typu gier, w których uczestnicy, podejmują jakieś działania jeden po drugim, nauczyciel powinien przeprowadzić prezentację, a następnie wybrać ochotnika, który zadecyduje, w którą stronę ma przebiegać gra. W ten sposób za odpadnięcie z gry ostatniego z uczestników odpowiedzialność bierze cała grupa.

- *Gry grupowe*
Są idealne w zachęcaniu ludzi do współpracy z osobami, z którymi pracowali do tej pory najrzadziej. Nauczyciel, zależnie od liczby uczestników, może angażować się w taką grę lub nie brać w niej udziału. Niektórzy nauczyciele czasami sami chcą ustalać składy poszczególnych zespołów.
- *Gry wyłączające*
Jeden z uczestników tej gry traktowany jest inaczej niż pozostali, może np. zostać poproszony o opuszczenie sali na jakiś czas, kiedy grupa coś ustala. Nigdy nie ma jednak dostatecznie dużo czasu, aby każdy z uczestników mógł zostać wykluczony, więc ta jedna osoba może poczuć się wyizolowana do reszty grupy. Gry tego typu powinny być wykorzystywane z niezwyklej wrażliwością i ostrożnością.
- *Gry zamiennie*
Czasami utworzone zespoły podczas gry mogą coś ułożyć lub namalować, a rezultaty tych działań mają zostać wykorzystane w wybrany sposób przez inny zespół.
- *Gry zogniskowane*
Większość gier tego typu to gry pobudzające i przełączające uwagę.
- *Inscenizacje*
Część grupy stanowi widownię dla reszty uczestników. Wadą tej gry jest możliwość obniżenia zainteresowania uczestników gry stanowiących widownię. Można temu zapobiec, jeśli uczestnicy będą mieli w perspektywie udział w dyskusji podsumowującej bądź własne wystąpienie przed publicznością. Inną niedogodnością może okazać się, iż część osób obawia się występu przed grupą. Ważne jest wówczas wzbudzenie zaufania członków gry.
- *Sztafety*
Uczestnicy gry współzawodniczą ze sobą, wykonują określone czynności bądź sekwencje czynności. Powinno to zachęcić uczestników do lepszej kooperacji wewnątrz grupy, chociaż rywalizacja może wywołać niepożądane nastroje wśród wszystkich uczestników gry (Łączyński, 2013, s. 30–33).

Gry edukacyjne uczące rozwiązywania konfliktów

Kolejną grupą gier edukacyjnych, które warto omówić, są te służące radzeniu sobie w sytuacjach konfliktowych. Gry takie mogą bowiem ujawnić rzeczywiste konflikty, osobowości, nieporozumienia, emocje, a także reakcje. Dzięki stosowanym grom dydaktycznym uczniowie doświadczają konfliktu w bezpiecznym środowisku. Kluczem do sukcesu jest umiejętna i sprawna koordynacja. Osoba prowadząca grę edukacyjną musi cały czas wiedzieć, co się dzieje, sporządzać notatki, zmieniać przebieg gry, zachęcać do działania uczestników, jeśli zajdzie potrzeba, przerywać ją w połowie, aby przeprowadzić ważną dyskusję. Angażowanie w konflikt może być niezwykle trudne dla wszystkich uczestników, musisz więc zachęcać ich do rozwijania umiejętności, zapewnić wsparcie. Żeby utrzymać wysoki poziom aktywności, podczas gry edukacyj-

nej warto zaproponować członkom grupy podzielenie się na mniejsze zespoły. Dzięki takiemu zabiegowi każdy będzie mógł wnieść wartościowy własny wkład do pracy swojego zespołu i powiązać zdobyte doświadczenie ze swoją sytuacją. Zaangażowanie wszystkich uczestników jest bardzo ważnym elementem, podczas którego można najwięcej się nauczyć.

Kiedy ludzie poznają korzyści wynikające z konfliktu, pozbywają się chociaż częściowo strachu przed nim. Gry edukacyjne, które integrują wszystkich uczestników, są doskonałym przykładem na doświadczenie tych korzyści. W przypadku wielu gier dyskusja podsumowująca trwa znacznie dłużej niż sama gra edukacyjna, ponieważ jej uczestnicy muszą zmienić niektóre zachowania i opinie dotyczące konfliktu. Upewnij się, że przeznaczyłeś wystarczająco dużo czasu na dyskusję, ponieważ jej skracanie może utrudnić niektórym uczestnikom zmianę nastawienia.

Gry edukacyjne umożliwiają uczestnikom zrozumienie i wyćwiczenie cech oraz umiejętności niezbędnych do rozwiązania lub pozytywnego wykorzystania konfliktu. Za pomocą gier pomożesz zespołowi w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań w sytuacjach konfliktowych. Wyróżniamy różne typy gier: zwiększające zaufanie, rozwijające inteligencję emocjonalną, usprawniające komunikację werbalną i niewerbalną oraz uczące docenienia różnorodności. Dzięki nim współpracownicy poznają rezultaty skutecznego przekształcania konfliktu we współpracę, a grupa indywidualistów przeobrazi się w zgrany i efektywny zespół.

Zagadnienie konfliktu idealnie wpisuje się w koncepcję gier. Ich istotą jest przecież rywalizacja, a ona zazwyczaj prowadzi do spięć i zatargów. Tam, gdzie mamy do czynienia z konkurencją, zazwyczaj jest też zwycięzca i przegrany. W przypadku kompromisu zespół może wyrazić zgodę na ustępstwa bez rozważania innych opcji. Końcowym celem gier edukacyjnych jest ujawnienie możliwych rozwiązań dzięki współpracy. Ćwiczenia wykonywane w czasie uczenia się poprzez doświadczenie zmuszają cały zespół do stawienia czoła problemom leżącym u podstaw konfliktów. Najlepszą cechą gier jest to, że umożliwiają uczestnikom ćwiczenie nowych umiejętności w zabawny i wciągający sposób. Poprzez zaangażowanie w grę jej uczestnicy łatwiej przyswajają techniki, których się uczą, zapamiętują pojęcia oraz zyskują niezwykłą łatwość posługiwania się nowymi umiejętnościami.

Nie do przecenienia jest także rola samego nauczyciela podczas zastosowania na zajęciach lekcyjnych gier edukacyjnych, gdyż polega ona na bezpiecznym przeprowadzeniu zespołu przez kolejne etapy odgrywanych konfliktów. Nauczyciel musi zwracać uwagę na doświadczenia poszczególnych uczestników grupy związane z konfliktem. Działania całej klasy dostarczają materiału do omówienia podczas dyskusji podsumowującej. Prowadzący powinien posiadać wysoki iloraz inteligencji emocjonalnej, dzięki czemu łatwiej będzie mu dostrzec emocje wśród uczniów. Musi dbać o to, by każdy z uczestników brał czynny udział w panelu podsumowującym. Sprzyja to utrzymaniu wysokiego poziomu zaangażowania podczas przenoszenia doświadczeń z grą edukacyjną do realnych sytuacji w pracy zawodowej i w znaczny sposób zwiększa pewność siebie podczas korzystania z nowych umiejętności. Jeśli konflikt zostanie odpowiednio potraktowany, może mieć korzystny wpływ na uczestników.

Angażując się w jego rozwiązanie, uczestnicy uczą się akceptować punkty widzenia, przekonania oraz doświadczenia innych osób. Różnego rodzaju interakcje możliwe dzięki udziałowi w grze edukacyjnej mogą się przyczynić do zmiany postaw i zachowań, a także stworzyć atmosferę zaufania, co za tym idzie – tworzyć bardziej zaufany zespół. Niektórzy uczestnicy mogą stawiać opór przed uczestnictwem w niektórych ćwiczeniach ze względu na ich przedmiot, jednak jeśli stworzysz odpowiedni klimat i zadbasz o nawiązanie porozumienia z łatwością możesz przełamać tę niewygodną barierę. Może się okazać, że to właśnie ci początkowo niechętni uczestnicy będą osiągać najlepsze rezultaty w grach edukacyjnych.

Dzięki poznaniu korzyści wynikających z umiejętności postępowania w sytuacjach konfliktowych, takich jak: wzrost zaufania, oszczędność czasu, zacieśnienie więzi, wzmożenie kreatywności i większa otwartość w komunikacji – uczestnicy gier edukacyjnych, zamiast ignorować konflikty, będą starali się stawiać im czoła. Perspektywa zmierzenia się z sytuacją konfliktową dla niektórych uczestników i tak może okazać się paraliżująca, zwłaszcza dla tych, którzy nie mieli do czynienia z takimi sytuacjami. Nauczyciel musi postawić uczestników w sytuacji realnego konfliktu, by nauczyli się na niego odpowiednio reagować i go rozwiązywać w rzeczywistości. Jeżeli zespół dostanie taką szansę, stanie się wówczas silniejszy, bardziej odporny, a jego działania będą efektywniejsze. Grupa ludzi zamieni się w zgrany zespół osób szukających własnych rozwiązań swoich problemów, darzących się szacunkiem i zaufaniem.

Sposoby pomagające zaradzić emocjom wywołanym grą dydaktyczną:

- Po omówieniu wyników warto usunąć z pola widzenia materiały związane z grą, na przykład tablicę, na której notowane były wyniki.
- Należy pozwolić na omówienie odczuć wszystkich uczestników, nie blokując ujawnienia negatywnych emocji.
- Przy analizie gry warto zaznaczyć, że sam jej scenariusz był tak skonstruowany, że umożliwił wystąpienie zachowań rywalizacyjnych, że często pojawiają się one w takiej sytuacji.
- Po zakończeniu gry, a przed analizą ogólniejszych wniosków, jakie z niej wypływają, warto zaproponować wykonanie zadania, w którym członkowie rywalizujących zespołów będą musieli ze sobą rywalizować.
- Przed przejściem do etapu szukania uogólnień warto zrobić przerwę aby uczestnicy zajęć mogli zebrać myśli na nowo.
- Po analizie wniosków można ponownie zapytać o emocje uczestników, o to, czy chcieliby jeszcze coś sobie wzajemnie powiedzieć w związku z grą (Łączyński, 2013, s. 148).

Wprowadzanie nowych gier

Przed wprowadzeniem nowej gry do programu zajęć należy poznać jej zasady oraz reguły najdokładniej. Z reguły instrukcje znajdują się na początku każdej gry, choć zdarza się, że są one sukcesywnie dostępne w trakcie samej gry. Trzeba znać kolejne etapy gry oraz jest modyfikacje, a także wiedzieć, jakie materiały są nie-

zbędne. Należy zadać sobie ważne pytania: „Jak osiągnąć postawione cele dydaktyczne w sytuacji, kiedy gra się nie uda?”, „W jaki sposób postępować z opornymi uczestnikami gry?”, „Jak trafnie odpowiedzieć na pytanie o celowość wprowadzenie właśnie tej gry?”. Należy również rozważyć, czy akurat gry edukacyjne są najbardziej odpowiednim sposobem na osiągnięcie celu zajęć dydaktycznych z konkretną grupą. Nauczyciele stosujący często gry edukacyjne podczas swoich zajęć nie chcą się przyznać, że przekaz ustny może być niekiedy najlepszą metodą osiągnięcia niektórych celów. Ważna jest również kwestia natury technicznej, np. sposób podziału uczestników grupy, czas, jaki należy przeznaczyć na ćwiczenie, sposób, w jaki można poinformować uczestników o wszelkich ograniczeniach czasowych. Materiały mogą wymagać dostosowania do konkretnych celów szkolenia. Dodatkowo trzeba się upewnić, że jest wszystko, czego się potrzebuje: meble, wyposażenie, kopie materiałów dla uczestników, dokumentacja, materiały szkoleniowe. Precyzyjnie przygotowany harmonogram działań może sprzyjać tworzeniu nowych modyfikacji gier (Łączyński 2013, s. 27–28).

Przygotowując się do realizacji gier edukacyjnych, należy rozważyć dziewięć kwestii zwanych jako „dziewięć A”:

1. Możliwości (*abilities*)

Niektórych gier edukacyjnych nie można poprowadzić w grupach, gdzie członkami są osoby niepełnosprawne. Nauczyciel musi ustalić, czy realizacja zadania nie sprawi żadnego problemu uczestnikom. Najlepiej, żeby sprawdził to przed wejściem na salę ćwiczeniową. Wiele gier wymaga sprawności ruchowej, jednak niektóre gry uwzględniają ograniczenia osób niepełnosprawnych i pozwalają osiągnąć wytyczony cel. Tam, gdzie członkowie grupy mają problemy z czytaniem i pisanem, instrukcje mogą zostać przekazywane w zupełnie innej formie. Problemy ze wzrokiem czy słuchem w grach zespołowych mają mniejsze znaczenie niż w grach indywidualnych, wymagających więcej samodzielności. Dla niedowidzących uczestników warto przygotować kilka powiększonych kopii materiałów. Niektóre gry niestety, aby osiągnęły swój cel muszą zostać zmodyfikowane. Wszystko zależy od stopnia niepełnosprawności biorących udział w grze uczestników.

2. Miejsce (*accommodation*)

Przy realizacji gier należy zapewnić odpowiednią przestrzeń, aby zadanie mogło zostać wykonane. Może być nawet potrzebne dodatkowe pomieszczenie. Nauczyciel musi mieć pewność, że nikt nie będzie mu przeszkadzał, w związku z tym odpowiednim posunięciem będzie stworzenie systemu przekazywania informacji poszczególnym uczestnikom gry edukacyjnej. Informacje te można przekazywać np. za pomocą kartek, tak aby nie przeszkadzać uczestnikom w czasie gry. Czasami będzie trzeba np. wyciszyć pomieszczenia czy zasłonić rolety.

3. Wiek (*age*)

Gry edukacyjne są odpowiednie dla uczestników w każdym wieku. Chociaż przygotowane materiały i przykłady mogą być zróżnicowane w zależności od wieku uczestników oraz różnic kulturowych.

4. Ryzyko (*assailability*)

Uczestnicy powinni zdawać sobie sprawę z ryzyka, które podejmują. Przed rozpoczęciem gry należy poinformować uczestników o ryzyku związanym z grą, a po jej zakończeniu podziękować za zgodę na jego podjęcie.

5. Bezpieczeństwo (*assurance*)

Gry z reguły nie wymagają od nauczyciela szczególnych kwalifikacji w zakresie zasad zachowania bezpieczeństwa.

6. Postawa (*attitude*)

Uczestnicy przychodzą na zajęcia dydaktyczne z pewnymi oczekiwaniami i nastawieniem. W ten sposób tworzy się określona specyfika każdej grupy, która w efekcie może sprzyjać przeprowadzonym grom lub im przeszkadzać.

7. Zasadność (*authenticity*)

Trzeba mieć przygotowane uzasadnienie wykorzystania każdej z gier i umieć przekonać do niego uczestników. Gry edukacyjne mają nawet kilka celów, a stopień ich osiągnięcia zależy często od stopnia i rodzaju aktywności trenera podczas dyskusji.

8. Materiały (*actuals*)

Materiały wymagane do realizacji gry edukacyjnej muszą być wcześniej przygotowane. Wiarygodność nauczyciela zostałaby mocno nadszarpnięta, jeśli musiałby opuścić salę, aby np. powielić materiały lub przynieść jakiś przedmiot niezbędny do dalszych działań.

9. Czas (*Anno Domini*)

Zazwyczaj podany czas trwania gry jest przybliżony i z pewnością nic się nie stanie, jeśli gra będzie trwać nieco krócej bądź dłużej. Czas przewidywany na przeprowadzenie gry jest – najkrótszym, w jakim można to ćwiczenie przeprowadzić. Od czasu realizacji danej gry zależy stopień zaangażowania uczestników, drobiazgowość nauczyciela, wielkość grupy, wolniejszy tryb pracy nauczyciela bądź jego szybsze tempo (Łączyński, 2013, s. 33–35).

Nauczyciel, który zamierza pracować na zajęciach z wykorzystaniem gier dydaktycznych powinien pamiętać o kilku zasadniczych kwestiach, zwanych vademecum prowadzącego grę dydaktyczną:

- Gra musi być dobrana do celów szkoleniowych.
- Należy ustalić, co będzie kryterium oceny prowadzonej gry, na przykład wyniki uczestników, proces podejmowania decyzji, umiejętność komunikowania się, umiejętność współpracy.
- Stopień trudności gry powinien być dostosowany do wiedzy i umiejętności uczestników szkolenia.
- Należy połączyć grę z innymi materiałami szkoleniowymi, przemyśleć, czy na pewno jest właściwą metodą w przypadku danego szkolenia.
- Aby fabuła gry była motywująca, role, w które wcielają się uczestnicy, powinny być bliskie sytuacjom, w jakich oni aktualnie się znajdują lub mogą się znaleźć w przyszłości.

- Jeśli tworzy się nową grę, należy przeprowadzić jej pilotaż, czyli wypróbować ją na grupie osób, na przykład na pracownikach firmy szkoleniowej.
- Harmonogram gry oraz wszystkie podawane instrukcje powinny być dokładnie opisane.
- Przed rozpoczęciem gry należy przygotować materiały potrzebne do jej przeprowadzenia, listę zadań i scenariusze dla wszystkich uczestników.
- Udzielenie rad i wskazówek poszczególnym graczom lub zespołom w czasie gry należy ograniczyć do minimum, uczestnicy powinni korzystać z instrukcji zapisanych lub przekazanych ustnie przed rozpoczęciem gry.
- Należy zadbać o odpowiednią dynamikę gry, planując optymalny czas na wykonanie poszczególnych zadań oraz mobilizując zespoły lub poszczególne osoby do pracy.
- W trakcie gry należy uważnie obserwować uczestników i doświadczane przez nich emocje, by w razie potrzeby pomóc grupie w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami.
- Warto zastanowić się nad wybraniem spośród uczestników szkolenia obserwatorów, którzy następnie omówią zaobserwowane podczas gry zachowania.
- Sukces gry zależy nie tylko od jej sprawnego przeprowadzenia, ale także od prawidłowego podsumowania jej przebiegu i wyników.
- Po zakończeniu gry należy zaplanować dyskusję, dzięki której będzie można znaleźć szersze zastosowanie dla poznanych podczas gry reguł i zasad, co ułatwi odniesienie nowo nabytych kompetencji do praktyki (Kozak, Łaguna, 2006, s. 144).

Niezwykle ważnym elementem wykorzystania na zajęciach lekcyjnych gier dydaktycznych jest ich odpowiednie dobranie do tematu realizowanych zajęć oraz do specyfiki grupy, z którą owe zajęcia są realizowane. Przeglądając opisy gier, trzeba pamiętać, że każda z nich może pomóc w kształtowaniu różnych kompetencji i może być wykorzystana zarówno na lekcjach wychowawczych, zajęciach pozalekcyjnych (np. koła naukowe), przedmiotach ogólnokształcących (np. podstawy przedsiębiorczości) czy licznych przedmiotach zawodowych realizowanych w szkołach zasadniczych zawodowych, technikach czy szkołach policealnych (np. ekonomia, ekonomika itp.). Na przykład grę pomagającą w kreatywnym rozwiązaniu problemów można z powodzeniem wykorzystać na zajęciach z wyznaczania celów, a grę rozwijającą umiejętności komunikacyjne na zajęciach z budowania zaufania. Gry dydaktyczne to nie tylko podniesienie wskaźnika efektywności zajęć, ale także minimalizacja kosztów realizacji zajęć (raz pozyskane gry można z powodzeniem wykorzystywać z różnymi grupami przez wiele lat).

7.2.21. Praca w grupach

Praca w grupach stanowi jedną z najbardziej lubianych przez uczniów form pracy podczas lekcji. Nauczyciel w inny sposób przygotowuje się do przeprowadzenia takiej lekcji. Opracowuje materiały przed lekcją, a w trakcie zajęć opuszcza swoją rolę

eksperta. Praca grupowa w edukacji polega na współdziałaniu i współpracy, które prowadzić mają do osiągnięcia wspólnego celu z korzyścią dla wszystkich członków zespołu. Definicja ogólna pracy grupowej w edukacji mówi, że jest to proces edukacyjny, którego centralnym elementem jest uczeń współpracujący z innymi uczniami (w małych 3–5-osobowych grupach) przy rozwiązywaniu problemu lub precyzyjnie sformułowanego zadania. W takim systemie pojedynczy uczniowie są rozliczani z tej części zadania, którą wykonali samodzielnie, a prowadzący służy jako konsultant lub pomocnik usprawniający proces uczenia się i rozwiązywania zadania.

Celem pracy grupowej jest:

- zaspokojenie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z aktywnością poznawczą, społeczną, emocjonalną i artystyczną,
- uczenie się od siebie nawzajem,
- uczenie się podejmowania decyzji samodzielnych i uzgodnionych w wyniku negocjacji,
- rozwijanie umiejętności współpracy, współdziałania i współodpowiedzialności,
- przeciwdziałanie izolacji niektórych uczniów,
- stworzenie szansy na pokonanie własnej nieśmiałości,
- aktywizowanie uczniów,
- zachęcanie do twórczych poszukiwań podczas rozwiązywania problemów,
- integrowanie zespołu klasowego.

Nauczyciel podczas zajęć, w czasie których odbywa się praca w grupach, wchodzi w rolę:

- *doradcy* – będącego do dyspozycji uczniów podczas wykonywania zadania,
- *animatora* – inicjującego metody, przedstawiającego cele uczenia się i przygotowującego materiał,
- *obserwatora i słuchacza* – obserwującego uczniów przy pracy i dzielącego się z nimi swoimi spostrzeżeniami,
- *partnera* – gotowego modyfikować przygotowaną wcześniej lekcję w zależności od sytuacji w klasie.

Z kolei uczniowie w czasie zajęć mogą podzielić się lub zostać podzieleni na grupy, które mogą być różnego rodzaju. Rodzaje grup to:

- grupa jednorodna,
- grupa o zróżnicowanym poziomie,
- grupa koleżeńska,
- grupa doboru celowego,
- grupy zmienne losowe.

Dobór uczniów w grupy organizuje nauczyciel w zależności od celu i założeń zajęć. Słuchacze pełnią różne funkcje podczas pracy. Aby cały zespół dobrze funkcjonował,

muszą zostać obsadzone wszystkie role. Podejmowanie decyzji w grupie odbywa się poprzez ustalenie przydziału ról.

Prawidłowo zorganizowana praca w grupie umożliwia właściwe relacje i współdziałanie między nauczycielem i uczniami. Podczas zespołowego rozwiązywania zadań często ma miejsce konfrontacja różnych punktów widzenia, w wyniku czego dynamizuje się aktywność poznawcza uczniów, prowadząca w konsekwencji do nowych sposobów rozumowania: argumentowania, wyjaśniania i formułowania myśli. Walorem wychowawczym pracy w grupie jest rozwijanie poczucia wspólnoty i współdziałania z zespołem, co przeciwdziała rozwojowi skłonności egoistycznych i egocentrycznych kształtujących się pod wpływem współzawodnictwa indywidualnego. Niepowodzenie zespołowe jest mniej przykre niż indywidualne, a porażka doznana przez grupę nie wytwarza poczucia mniejszej wartości, będącego nieraz następstwem niepowodzeń szkolnych.

Aby praca w grupach odniosła oczekiwane efekty, spełnione musi być kilka warunków, które zaprezentowano na poniższym rysunku.

Rys. 42. Uwarunkowania efektywnej pracy w grupie



Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z teorią Josepha Cuseo dotyczącą kooperacji w uczeniu (*cooperative learning*) istnieje przynajmniej sześć elementów decydujących o powodzeniu przedsięwzięcia, jakim jest organizowanie pracy grupowej uczestników:

1. Grupa formowana powinna być w sposób intencjonalny, tak aby zoptymalizować możliwości grupy. Członkowie grupy dobierani są przez prowadzącego zgodnie

z precyzyjnie określonymi kryteriami (takimi jak poziom wiedzy i umiejętności, styl uczenia się, pochodzenie społeczne i etniczne, profil osobowościowy). Odpowiedni dobór członków grupy i jej niejednorodność ma służyć zmaksymalizowaniu potencjału intelektualnego i umożliwić zastosowanie różnych perspektyw myślowych.

2. Grupa powinna kontynuować współpracę oraz pracować w określonym, jednolitym tempie. Członkowie grupy spotykają się regularnie w czasie przeznaczonym na wykonanie zadania, co pozwala na utrwalenie pewnego schematu, a także systemu pracy i współpracy oraz utworzenie silnej, wewnętrznie spójnej jednostki.
3. Współzależność wewnątrz grupy oznacza sytuację, gdy poszczególni jej członkowie wpływają swoimi działaniami na wzajemne motywowanie i przejmowanie odpowiedzialności za swoje działania. Każdy z członków grupy spełniać powinien określoną rolę w zespole (menadżera, lidera, sekretarza, rzecznika grupy itp.). Te role powinny być określone na początku procesu formowania grupy.
4. Indywidualna odpowiedzialność za swoje dokonania w ramach oceny działań grupy oznacza, że praca uczniów oceniana jest indywidualnie. Ma to na celu zredukowanie poczucia braku indywidualnej odpowiedzialności za działania grupy lub rezultat pracy. Istnieje potrzeba weryfikacji wkładu pracy każdego członka grupy.
5. Uwaga powinna być skupiona również na społecznym funkcjonowaniu grupy – uczniowie powinni mieć świadomość potrzeby i umiejętność komunikacji interpersonalnej, współpracy z innymi członkami grupy etc. Powinni być również w stanie ocenić własny wkład w pracę grupy oraz własne umiejętności interpersonalne (samoocena).
6. Nauczyciel powinien funkcjonować jako konsultant, instruktor, pomocnik interweniujący w razie potrzeby, wyjaśniający nieścisłości i zachęcający do wzmożenia wysiłków. Nie powinien natomiast podsuwać gotowych rozwiązań.

Praca w grupie wpływa na wzrost motywacji uczących się, rozwija umiejętność komunikacji, zwiększa szacunek do dokonań własnych i innych osób, poszerza horyzonty myślowe, buduje tolerancję wobec innych niż własne metod i stylów uczenia się i nauczania.

Istnieją także pewne wskazania co do tego, czego nie należy robić podczas pracy grupowej. Nie należy zatem:

- utrzymywać zawsze jednakowego składu grup (przy wykonywaniu różnych projektów lub zadań);
- oczekiwać, że wszyscy będą pracowali z tymi samymi materiałami lub ze wszystkimi dostępnymi materiałami i źródłami informacji;
- oceniać jednakowo wszystkich członków grupy;
- oceniać „na wyrost”;
- zmieniać zasad pracy w trakcie jej trwania;
- stosować zbyt wysokiego poziomu uszczegóławiania poleceń i zasad pracy (pozostawiać pole dla kreatywności uczniów).

Należy natomiast pamiętać o tym, by grupa miała możliwość przedstawienia i zaprezentowania wyników swojej pracy. Bardzo ważne jest opracowanie z uczniami zasad pracy w grupach. Wspólne ustalenie i zatwierdzenie zasad ułatwia ich przestrzeganie. Ważne, by na kolejnych lekcjach zorganizowanych w grupach role zmieniały się. Niech każdy uczeń ma szansę sprawdzenia się i treningu. Nauczyciel, organizując pracę w grupach, staje się koordynatorem działań uczniów, człowiekiem, który pomaga, udziela wskazówek, osobą, przy pomocy której uczniowie mogą uczyć się samodzielnie i aktywnie. Nauczyciele powinni przerywać pracę w grupie tylko wówczas, gdy przekonani są o tym, że jest to konieczne.

Praca w grupie jest jedną z najbardziej efektywnych metod dydaktycznych, którą często wymienia się już jako jedną z tzw. umiejętności kluczowych. Argumentów za stosowaniem właśnie tej metody jest mnóstwo: uczniowie pracujący tą metodą są bardziej skłonni do krytycznej refleksji, są silniej zaangażowani w wykonywanie zadań, mają większe szanse na indywidualne zaistnienie, zwiększa się ich odpowiedzialność za powodzenie zadania całego zespołu, maleje lęk przed popełnieniem błędów, lepiej poznają siebie i innych, praca w grupie stwarza także poczucie akceptacji i mniej stresuje. Zajęcia prowadzone w grupach nie należą jednak do najłatwiejszych sposobów pracy. Praca w grupach musi być przez nauczyciela starannie przemyślana i doskonale zorganizowana. Warto także zwrócić uwagę na cechy grupy współpracującej, m.in.:

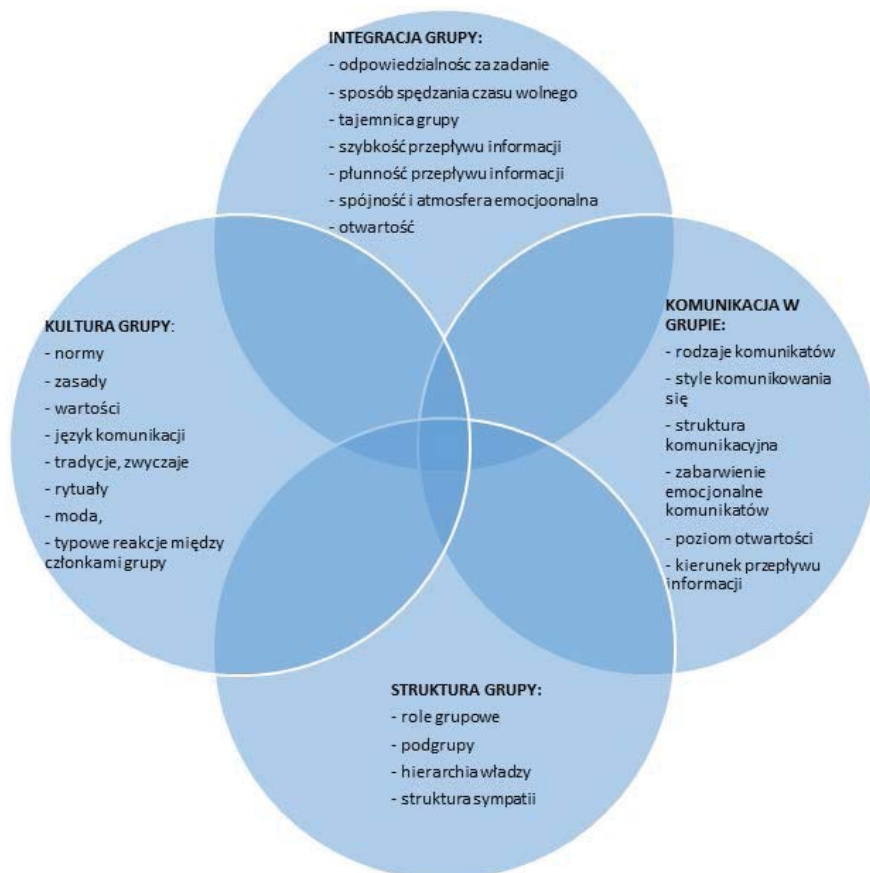
- rozumie, planuje i realizuje stawiane sobie cele,
- członkowie grupy jasno, wprost, precyzyjnie komunikują się, dbają o dokładne przekazywanie informacji związanych z zadaniami,
- wykorzystuje potencjał (wiedzę, zdolności, umiejętności, energię) swoich członków,
- zespołowo podejmuje decyzję (każdy bierze udział w procesie decyzyjnym, a opinie mniejszości są wnikliwie rozpatrywane),
- wypracowuje wspólne rozwiązania zamiast forsować czy narzucać pomysły indywidualne,
- role przyjmowane przez członków grupy są elastyczne i niedestrukcyjne,
- rozwiązuje konflikty (znajduje rozwiązania) powstałe wewnątrz grupy,
- w grupie istnieje podział zadań i odpowiedzialności za ich wykonanie,
- jest zwarta i atrakcyjna dla swoich członków,
- nie ogranicza niezależności swoich członków.

Oczywiście nikt nie może zagwarantować, że praca w grupach to najskuteczniejszy sposób pracy z ludźmi. W kształceniu ludzi dorosłych metody kształcenia należy urozmaicać. Należy szukać sposobów pracy i odpowiednio je dobierać, aby nauczanie było możliwie jak najskuteczniejsze. Aby umożliwić uczniowi uczenie się w działaniu, nauczyciel musi stworzyć jak najwięcej sytuacji obfitujących w przeżycia uczniów, angażując ich aktywność. Takich doświadczeń dostarcza stosowanie przez nauczyciela aktywizujących metod nauczania.

Role zespołowe w pracy grupowej

Role grupowe najkrócej można zdefiniować jako rodzaj ról społecznych, które podejmujemy w małych grupach. Tworząc nowy zespół, poznając nowe osoby, w sposób bardziej lub mniej świadomy, zajmujemy „jakąś” pozycję, zaczynamy się „jakoś” zachowywać, prezentujemy „jakiś” własne cechy. Jednym słowem – zaczynamy odgrywać jakąś rolę.

Rys. 43. Obszary funkcjonowania grupy



Źródło: M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, wyd. CODN, Warszawa 2005, s. 213.

W efektywnie funkcjonującym zespole każdy z jego uczestników przyjmuje pewne role. Role, które przyjmujemy, wynikać mogą z naszych naturalnych cech osobowości, które posiadamy, bądź też z zadań jakie przed nami stawia uczestnictwo w danej grupie. Wyróżnić można następujące role przyjmowane przez uczestników pracy grupowej:

Tab. 12. Role grupowe

Rola	Wkład w pracę zespołu	Dopuszczalne słabości
Myśliciel (siewca)	Twórczy, z wyobraźnią, postępowy. Rozwiązuje trudne problemy.	Pomija szczegóły. Zbyt zajęty, by efektywnie się porozumiewać.
Poszukiwacz źródeł (człowiek kontaktów)	Ekstrawertywny, entuzjastyczny, komunikatywny. Bada możliwości. Nawiązuje kontakty.	Zbyt optymistyczny. Traci zainteresowanie z chwilą, gdy mija pierwszy entuzjazm.
Koordinator (naturalny lider)	Dojrzały, pewny siebie, dobry przewodniczący. Określa cele, zachęca do podejmowania decyzji. Trafnie przydziela zadania.	Może być postrzegany jako manipulator. W swojej pracy wyręcza się innymi.
Lokomotywa (człowiek akcji)	Stawia przed zespołem wyzwania. Dynamiczny, potrzebuje presji, odważny i zdeterminowany.	Może prowokować innych i ranić ich uczucia.
Krytyk wartościujący (sędzia)	Rzeczowy, wnikliwy, ma talent strategiczny. Dostrzega różnorodne opcje. Zdolny do obiektywnej oceny.	Mało energiczny. Nie umie inspirować innych. Nadmiernie krytyczny.
Dusza zespołu (człowiek grupy)	Współpracujący, uważny, łagodny, dyplomatyczny. Słucha, buduje, zapobiega tarciom, wprowadza spokój.	Niezdecydowany w nagłych sytuacjach. Ulegający wpływowi.
Realizator (praktyczny organizator)	Zdyscyplinowany, godny zaufania, konserwatywny, wydajny. Przekształca pomysły w działania.	Mało elastyczny. W nowych sytuacjach reaguje opóźnieniem.
Skrupulatny wykonawca (perfekcjonista)	Pracowity, sumienny, niespokojny. Szuka błędów i zaniedbań. Punktualny.	Ma skłonność do zbyt dużego zamartwiania się. Nie chętnie przydziela zadania innym. Bywa drobiazgowy.
Specjalista	Samodzielny z inicjatywą. Potrafi wyznaczyć sobie jeden nadrzędny cel, skłonny do poświęceń. Posiada rzadko spotykane umiejętności lub wiedzę.	Działa w wąskim zakresie. Koncentruje się na szczegółach. Nie dostrzega całościowego obrazu.

Źródło: M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, wyd. KOWEZIU, Warszawa 2012, s. 92.

7.3. Innowacyjność w nauczaniu

Termin „innowacja” pochodzi od łacińskiego *innovatis*, czyli „odnowienie”, „tworzenie czegoś nowego”. W Polsce słowo to definiowane jest jako wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzona, nowość, reforma. W potocznym rozumieniu oznacza coś nowego i innego od dotychczasowych rozwiązań; kojarzy się z potrzebną zmianą na lepsze i bardzo często używane jest jako synonim słowa „zmiana” (Okoń, 2007, s. 147).

Innowacyjność wraz z twórczością to istotne przymioty każdego człowieka, stanowią naszą wrodzoną zdolność, z której świadomie bądź nieświadomie korzystamy w wielu miejscach i sytuacjach. Są – obok m.in. krytycznego myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności liderских, odpowiedzialności, elastyczności i adaptacyjności – jednymi z podstawowych kompetencji społecznych na miarę wyzwań XXI wieku. Kompetencje te stanowią także o konieczności kształtowania nowego typu osobowości, do którego zaliczyć można takie składniki, jak:

- orientacja przyszłościowa,
- orientacja innowacyjna,
- intelektualizm,
- indywidualizm,
- aktywizm.

Pod pojęciem innowacyjności rozumieć można wiele elementów, m.in. wprowadzanie nowych produktów, nowych metod, nowych pomysłów itp. Innowacyjność to zdolność do pobudzania innowacji (technicznych i organizacyjnych), jest następstwem i wynikiem procesu kreatywności, czyli wykorzystywania efektu twórczego w praktyce (Przyborowska, 2013, s. 54).

Innowacje w edukacji mogą dotyczyć różnych dziedzin i mieć różny charakter. Oto przykłady:

- innowacje programowe (zmiana struktury, układu lub treści kształcenia, np. wprowadzenie przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości”),
- innowacje dydaktyczno-metodyczne (dotyczą doskonalenia metod i technik nauczania i uczenia się, np. wprowadzenie pracy grupowej i zastosowanie gier dydaktycznych),
- innowacje wychowawcze (np. udział rodziców w lekcjach wychowawczych),
- innowacje organizacyjne (np. zmiana organizacji życia szkoły, współpracy z otoczeniem itp.),
- innowacje ustrojowe (np. powstawanie szkół niepublicznych),
- innowacje systemowe (np. reformy całego systemu edukacji).

Można wyróżnić trzy typy postaw wobec innowacji:

- *postawę zachowawczą*

Osoba o takiej postawie jest niechętna i oporna w stosunku do innowacji. Może utrudniać działania wdrożeniowe. Źródłem takiej postawy często są złe

doświadczenia z przeszłości bądź lęk przed zmianą. Jeśli osoba z taką postawą zajmuje stanowisko kierownicze, może doprowadzić instytucję do zastoju.

- *postawę recepcyjną*

Osoba o takiej postawie pozytywnie ocenia i przyjmuje tylko te innowacje, które już gdzieś zdały egzamin. Są opłaczalne i konieczne.

- *postawę pionierską*

Pracownik samodzielnie poszukuje nowych i twórczych rozwiązań. Taka postawa cechuje niewielu ludzi, nie zawsze ma warunki do pełnego rozwoju i często jest tłumiona przez poczynania innych (Przyborowska, 2013, s. 93).

Wychowawca również może prezentować różne postawy wobec innowacji. Swoimi działaniami może pobudzać uczniów do rozwijania twórczego myślenia lub też niestety blokować ich kreatywność.

Działania wychowawcy na rzecz twórczego myślenia są następujące:

- daje dość czasu,
- koncentruje się na myśleniu ucznia,
- powstrzymuje się od osądzania,
- podkreśla samodzielność,
- oczekuje dobrych wyników,
- jest aktywnym słuchaczem,
- wykazuje prawdziwe zainteresowanie,
- zakłada, że się uda,
- dzieli z uczniem ryzyko,
- zachęca do eksperymentów,
- szanuje decyzje podjęte przez uczniów,
- uwzględnia zainteresowania uczniów,
- jest gotowy do pomocy,
- w błędach widzi szansę do uczenia się,
- wykorzystuje pytania otwarte,
- zachęca do gier i zabaw,
- ceni twórcze pomysły.

Z kolei przeciw twórczemu myśleniu działać będą poniższe zachowania wychowawcy:

- jest autorytarny,
- krytykuje,
- dezaprobuje,
- zachowuje się jak szef,
- wcześniej ustala odpowiedzi,

- odrzuca nowe pomysły,
- nie wykazuje zainteresowania,
- narzuca decyzje,
- podtrzymuje ustalone sposoby postępowania,
- lekceważy opinie uczniów,
- dominuje,
- przerywa,
- nie zapewnia informacji zwrotnych (Dołęga-Herzog, Rosalska, 2014, s. 33.)

Współcześni uczestnicy zajęć dydaktycznych domagają się przede wszystkim przekazania konkretnych treści merytorycznych, pomysłów oraz informacji, które pomogą im poprawić relacje interpersonalne. Uczenie się przez doświadczenie jest odpowiednie dla wszystkich uczestników zajęć dydaktycznych, niezależnie od indywidualnego stylu uczenia się, pomaga zarówno w rozwoju zawodowym, jak i osobistym. Zawsze należy szukać ulepszeń prowadzonych zajęć dydaktycznych, dostosowywać je do potrzeb własnych i potrzeb uczniów. Trzeba użyć swojej wyobraźni, być innowacyjnym oraz kreatywnym (Scannell, Rickenbacher, 2014, s. 12–15).

7.3.1. E-learning

Jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin związanych z edukacją jest zdalne nauczanie (ang. *distance learning*, *d-learning*). Istotą tej formy nauczania jest rozdzielenie nauczyciela i ucznia, nie ma konieczności zachowania jedności miejsca i czasu podczas procesu kształcenia. Synonimem nauczania zdalnego jest określenie nauczanie na odległość. W niniejszym podrozdziale obydwie te określenia używane będą zamiennie. Wyjaśnić jednak należy pojęcie nauczania na odległość.

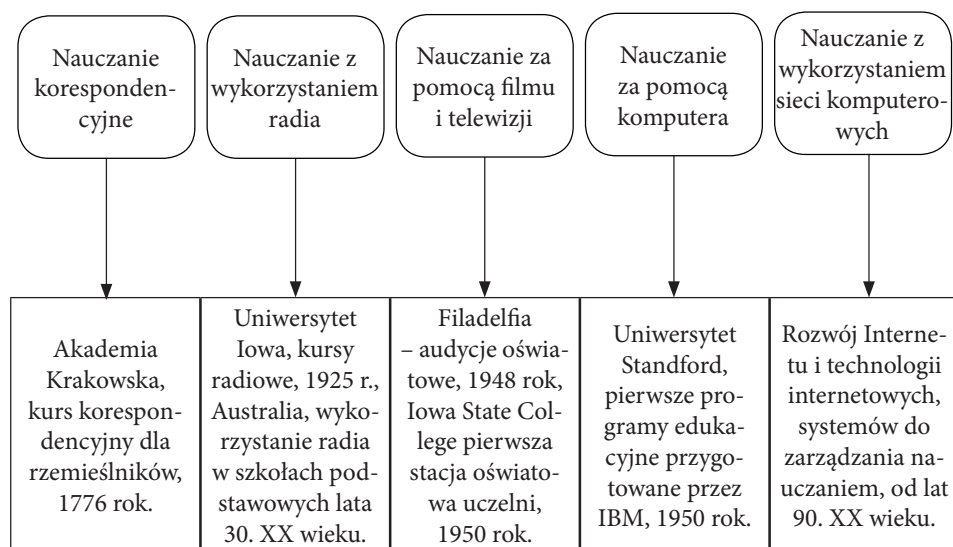
Nauczanie na odległość to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciel i uczniowie są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio lub videokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli.

Pierwszymi formami zdalnego nauczania były korespondencyjne kursy rzemieślnicze. Ogłoszenie reklamujące tego typu kurs korespondencyjny pojawiło się w roku 1728 w „Boston Gazette” w Stanach Zjednoczonych, w Polsce pierwszy kurs korespondencyjny dla rzemieślników uruchomiła Akademia Krakowska w 1776 roku. Uczestnicy takiej formy zdalnego nauczania otrzymywali materiały, podręczniki w formie drukowanej.

Kolejnym etapem rozwoju zdalnego nauczania wraz z rozwojem techniki było wykorzystanie fal radiowych. Pojawiły się pierwsze audycje radiowe i telewizyjne

umożliwiający kształcenie w różnych gałęziach wiedzy (Bednarek, Lubina, 2005, s. 82). Jednak pomimo postępu technicznego brakowało możliwości interakcji pomiędzy uczniem i nauczycielem. Dalszy rozwój techniki – powszechny dostęp do komputerów, sieci komputerowych i w końcu Internetu – otworzył przed edukacją nowe możliwości. Uzyskano możliwość komunikacji pomiędzy uczniem i nauczycielem, a także pomiędzy uczestnikami zdalnych zajęć.

Rys. 44. Rozwój historyczny kształcenia na odległość



Źródło: opracowanie własne.

Współczesna definicja zdalnego nauczania brzmić może następująco: *Zdalne nauczanie jest taką formą uczenia się, podczas której nauczyciele oraz uczniowie są oddzieleni od siebie w czasie i przestrzeni. Interakcja pomiędzy uczniem i nauczycielem odbywa się przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informatycznych, sieci komputerowych, Internetu, technologii telekomunikacyjnych przesyłających dźwięk i obraz, umożliwiających kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy uczniem bądź grupą uczniów a nauczycielem* (Bednarek, Lubina, 2005, s. 82)

Proces zdalnego nauczania jest połączeniem pracy własnej osoby uczącej się i opieki dydaktycznej nauczyciela. Takie podejście wymaga od uczącego się wysokiej samodyscypliny i umiejętności samokształcenia się, zadaniem nauczyciela natomiast jest nie tylko egzekwowanie wiedzy, ale także pomoc w opanowaniu materiału. Bardzo ważny jest tutaj kontakt pomiędzy nauczycielem a osobami uczącymi się.

W zależności od miejsca i czasu przekazywania wiedzy wyróżnić można pewne rodzaje nauczania na odległość – nauczanie synchroniczne i nauczanie asynchroniczne. Rodzaje te przedstawia poniższa tabela.

Rys. 45. Analiza nauczania w zależności od miejsca i czasu

		CZAS	
		Ten sam	Różny
MIEJSCE	To samo	Tradycyjna klasa	Nauczanie odbywa się w tym samym miejscu, jednak komunikacja nie odbywa się w czasie rzeczywistym; ta sama jednostka edukacyjna; nie jest wymagana równoczesna obecność nauczyciela i ucznia.
	Różne	Przekazywanie wiedzy za pomocą audio- lub wideokonferencji, rozwiązania synchroniczne.	Platformy e-learningowe, rozwiązania asynchroniczne.
		Nauczanie synchroniczne	Nauczanie asynchroniczne

Źródło: opracowanie własne.

W procesie nauczania na odległość wyróżnia się cztery podstawowe modele nauczania, które zostaną poniżej opisane.

- *Samokształcenie*

Jest to proces nauki przeznaczony dla osób wyróżniających się determinacją. Osoba wybierająca taką metodę nauczania decyduje sama zarówno o tempie nauczania, jak i treści nauczania. Sama dobiera tematykę interesujących i potrzebnych pojęć. W tym modelu nauczania nie ma styczności ucznia z nauczycielem. Kursant sam sprawdza i kontroluje swoją wiedzę, wykorzystując do tego np. szereg testów sprawdzających. Taki model nauczania może opierać się na wykorzystaniu materiałów zamieszczonych w Internecie lub gotowych nośników mediów, np. CD-ROM-ów, DVD lub innych, za pomocą których kursy mogą być uruchomione na komputerze. Zajęcia wówczas odbywają się przez samodzielną instalację oprogramowania do nauki.

Podsumowanie powyższej metody:

- brak nadzoru ze strony nauczyciela,
- indywidualny tok nauczania, dostosowany do potrzeb ucznia,
- zawartość dydaktyczna dostarczona w formie kursów, instruktaży, szkoleń,
- sprawdzanie wiedzy przez samosprawdzające testy i ćwiczenia,
- użytkownik sam instaluje oprogramowanie i prowadzi naukę.

Metoda ta jest najbardziej polecana w przypadku chęci utrwalenia, poszerzenia i sprawdzenia zdobytych wiadomości.

- *Kształcenie synchroniczne*

Proces nauczania polega na komunikowaniu się uczestników ze sobą na bieżąco, tj. w czasie rzeczywistym. Wykorzystywane narzędzia, chociażby takie jak:

popularne czaty, wideokonferencje lub audiokonferencje, pozwalają nauczycielowi, jak i uczniom na swobodną komunikację, tak jak podczas tradycyjnych zajęć. Za przykład może posłużyć tzw. wirtualna klasa, gdzie nauczyciel może kontrolować przebieg zajęć i zadawać pytania uczniom. Lekcja w trybie synchronicznym przypomina typowe zajęcia wykładowe, odbywające się pod całkowitą kontrolą prowadzącego.

Podsumowanie powyższej metody:

- nadzór ze strony prowadzącego,
- sprawdzanie wiedzy przez nauczyciela, który zadaje pytania indywidualnie każdemu studentowi w czasie kursu lub po jego zakończeniu,
- materiały dydaktyczne oraz informacje dostarczane są przez prowadzącego,
- tempo i zakres zajęć uzależnione są od ilości uczestników kursu lub od możliwości zakresu czasu i wiedzy prowadzącego.

Metoda ta polecana jest dla osób dyspozycyjnych, ze względu na określony przez grupę lub prowadzącego czas spotkań. Kształcenie synchroniczne dostarcza szerokiego zakresu wiedzy, ze względu na możliwość zadawania pytań prowadzącemu.

- *Kształcenie asynchroniczne*

Proces ten podobny jest do czytania książki, gazety lub czasopisma, które może być czytane gdziekolwiek i kiedykolwiek. Po rozpoczęciu czytania można zakończyć w dowolnym momencie i rozpocząć ponownie także w dowolnym momencie. Powyższa metoda zakłada zatem, że spotkania ucznia z nauczycielem nie będą odbywały się w czasie rzeczywistym. Kształcenie asynchroniczne zazwyczaj pozwala uczniom na dostęp do określonego zbioru materiałów dydaktycznych, prezentacji i testów. Kursant wybiera sam kolejność nauki, ile poświęci czasu danej partii materiału oraz o jakiej porze dnia będzie podejmował naukę. Ze względu na powyższe cechy tej metody nie ma możliwości kontaktu całej grupy w czasie rzeczywistym, dlatego systemy asynchroniczne powinny zawierać dostęp do poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego lub czatu.

Podsumowanie powyższej metody:

- niezależność czasowa, każdy uczeń podejmuje naukę w odpowiednim dla niego czasie,
- uczeń sam nadaje tempo swojej nauce, ważne tylko, by z całą partią materiału zdążył w określonym terminie,
- możliwość decydowania o kolejności nauki, jaki materiał dydaktyczny wybrać na początek kursu, a jaki na koniec,
- brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcą,
- możliwość komunikowania się z innymi członkami kursu / szkolenia oraz z prowadzącym dzięki poczcie elektronicznej lub za pośrednictwem forum dyskusyjnego.

Kształcenie asynchroniczne polecane jest dla osób odpowiedzialnych, lubiących i chcących się uczyć, potrafiących się samych zmobilizować do nauki.

- *Kształcenie w trybie mieszanym*

Proces ten jest najbardziej ceniony i najczęściej wykorzystywany w dzisiejszych czasach. Polega na wymieszaniu tradycyjnej formy przekazywania wiedzy (wykładów, ćwiczeń, lekcji i zajęć w szkole lub na uczelni) z udogodnieniami dzisiejszej technologii, takimi jak Internet lub intranet. Dana szkoła tworzy dla uczniów chroniony obszar w sieci osadzony:

- bezpośrednio w Internecie, do którego dostęp mają uczniowie / studenci / kursanci z domu, po wpisaniu np. loginu i hasła,
- w tzw. sieci uczelnianej, do której uczniowie / studenci / kursanci mają dostęp po wpisaniu loginu i hasła, jednak dostęp do kursu możliwy jest tylko z komputerów umieszczonych na uczelni lub w szkole.

Zazwyczaj ośrodki dydaktyczne korzystają z umieszczania materiałów bezpośrednio w Internecie, jako udogodnienie. Studenci, uczniowie i kursanci dzięki temu rozwiązaniu mogą utrwalać wiedzę zdobytą na zajęciach tradycyjnych. Jeżeli chcą powiększyć zakres informacji ze względu na interesującą tematykę zajęć, mogą uzyskać dodatkowe wiadomości, wymienić się poglądami zdobytymi na zajęciach oraz zadać pytanie w razie budzących wątpliwości.

Podsumowanie powyższej metody:

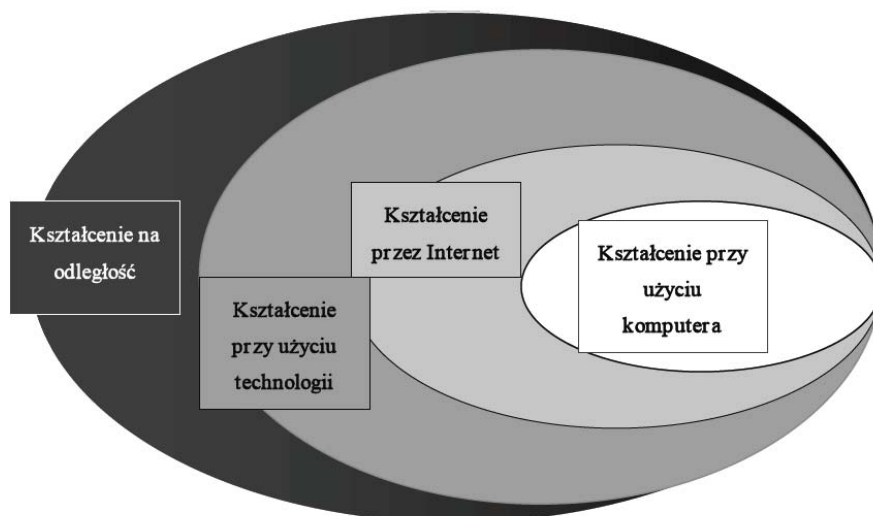
- konieczność uczęszczania na zajęcia tradycyjne,
- możliwość nadrobienia brakującej wiedzy z zajęć, dzięki dostępowi do uczelnianej platformy internetowej,
- możliwość kontaktu z prowadzącym – osobista oraz wirtualna,
- możliwość wymiany poglądów z innymi uczestnikami kursu / szkolenia,
- brak możliwości wyboru kolejności i tempa nauki, zazwyczaj prowadzący realizuje daną partię materiału w wyznaczonym czasie,
- możliwość samodzielnego sprawdzania zdobytej wiedzy dzięki testom samosprawdzającym i quizom (Tamże, s. 111–125).

Oczywiście błędnym byłoby stwierdzenie, że metoda kształcenia w trybie mieszanym ma same korzyści. Każda z wymienionych wcześniej metod ma pozytywne i negatywne aspekty, a wybór najlepszej metody nauczania to kwestia indywidualna każdego z nas, która zależy od specyfiki i rytmu prowadzonego życia oraz możliwości łatwości i szybkości przyswajania wiedzy.

Nowoczesne, współczesne społeczeństwo jest wspomagane przez komputerowe i telekomunikacyjne technologie. Codziennie wiele milionów ludzi na świecie korzysta z komputera podłączonego do Internetu i wymienia się wiadomościami. O wiele prostsza i wygodniejsza jest wymiana informacji poprzez sieć niż korzystanie np. z telefonu, faksu czy poczty tradycyjnej. Społeczeństwo to dostrzega, że wdrożenie i zastosowanie nowych technologii i produktów znacznie zmienia standard życia, sposób wykonywanej pracy i bardzo ułatwia komunikację. Wdrożenie takie wymaga jednak funduszy, z czego wynika, iż poziom edukacji powiązany jest z aktualną sytuacją ekonomiczną kraju. Ponadto bardzo dynamiczne wdrażanie nowoczesnych technologii wymusza ciągłą edukację, o czym powstał paradygmat – uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*).

Obok pojęcia nauczania zdalnego istnieje również pojęcie e-learningu. Nie są to terminy równoznaczne, istnieje bowiem pomiędzy nimi niebagatelna różnica. Do nauczania zdalnego nie zawsze jest potrzebna elektronika, wystarczy chociażby przesyłanie listów. Z kolei e-learning nie musi oznaczać nauczania na odległość – może bowiem określać samodzielną naukę poprzez wykorzystanie materiałów elektronicznych, np. CD-ROM-ów.

Rys. 46. Składowe nauczania na odległość



Źródło: opracowanie własne.

E-learning nie jest zatem dokładnie tym samym, co nauczanie zdalne, a jest jedną z jego form. Istnieje wiele definicji e-learningu, jednak najbardziej trafna i najlepiej opisująca została sformułowana przez Kornelię Weggen – analityka WR Hambrecht & Co: *dostarczenie treści poprzez wszelkie media elektroniczne, w tym Internet, intranety³, ekstranety⁴, przekazy satelitarne, taśmy audio/wideo, telewizję interaktywną oraz CD-ROMy* (Tamże, s. 87).

W e-learningu wykorzystuje się Internet, intranet, extranet, przekaz satelitarny, taśmy audio/wideo, telewizję interaktywną, CD-ROM, urządzenia mobilne czy specjalistyczne oprogramowanie. Współczesny model e-learningu korzysta z platform

³ Intranet – sieć komputerowa ograniczająca się do komputerów np. w firmie lub organizacji. Po zamontowaniu serwera, umożliwiającego korzystanie w obrębie sieci LAN z usług takich, jak strony WWW, poczta elektroniczna itp., czyli usług typowo internetowych. Do intranetu dostęp mają zazwyczaj tylko pracownicy danej firmy. Intranet przypomina Internet, z tym jednak zastrzeżeniem, że jest ograniczony do wąskiej grupy osób (np. pracowników firmy).

⁴ Ekstranet – to rozwiązanie sieciowe polegające na połączeniu dwóch lub większej liczby intranetów za pomocą protokołów sieciowych. Celem tworzenia ekstranetów jest wzajemne udostępnienie własnych zasobów między organizacjami (przedsiębiorstwami) lub między nimi a ich klientami, przy zabronieniu powszechnego dostępu z sieci Internet.

e-learningowych oraz z takich rozwiązań sieciowych, jak: poczta elektroniczna, fora dyskusyjne, portale społecznościowe, komunikatory. Dzięki wykorzystywaniu tych wszystkich elementów można tworzyć, dystrybuować bądź zarządzać procesem nauczania.

Przygotowywane materiały dydaktyczne powinny być przyjazne i zachęcające dla użytkownika, bogate w treści multimedialne z wbudowaną interakcją z użytkownikiem. Gotowe materiały umieszcza się na platformie e-learningowej, dzieląc go na odpowiednie moduły (części).

W trakcie procesu edukacyjnego uczący się ma zapewniony dostęp do pomocy, konsultacji z nauczycielem bądź specjalistą z danej dziedziny. W platformę e-learningową wbudowane mogą być różne dostępne rozwiązania sieciowe umożliwiające komunikację pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Platforma posiada funkcjonalność zapewniającą monitorowanie postępów, wyników testów, quizów, zadań osób uczących się. Współczesne platformy e-learningowe dają także możliwość sekwencyjnego nauczania poprzez wymuszenie kolejnych etapów kursu, mogą zachęcać do indywidualnego uczenia się poprzez wchodzenie w interakcję z materiałem dydaktycznym kursu, wspierają także komunikację pomiędzy samymi uczniami.

E-learning jest to forma nauki na odległość, a stroną przekazującą i sprawdzającą wiedzę jest komputer – brak fizycznego kontaktu z nauczycielem. Zwolennicy e-learningu widzą wyższość tej metody nauczania nad innymi, ponieważ środek ciężkości z nauczyciela przeniesiony zostaje na osobę uczącą się. Ponadto uczeń samodzielnie decyduje o formacie i tempie dostarczania i przekazywania wiedzy. Szkoła może z powodzeniem korzystać z możliwości, jakie niesie ze sobą e-learning, aby wspomóc klasyczne lekcje. Taki rodzaj kształcenia nazywa się hybrydowym, łączy on zalety tradycyjnych sposobów nauczania z zaletami e-learningu (Tamże, s. 129).

Nauczyciel, nie mając wyjścia, kierunkuje swoje działania w stronę ucznia przeciętnego, w związku z tym cierpią jednostki powyżej średniej, ponieważ nudzą się i nie mają możliwości się wykazać ani nauczyć niczego nowego, oraz jednostki poniżej średniej, które nie nadążają za materiałem. E-learning jest pomocny również wtedy, gdy nauczycielowi doskwiera brak czasu, aby podczas godziny lekcyjnej jednocześnie przekazać wiedzę i utrwalić umiejętności, zazwyczaj skupia się wtedy na teorii, a powtarzanie i utrwalanie spychane jest na pracę własną ucznia. Na ekranie komputera uczeń może nie tylko przeglądać treści, może także przeprowadzać eksperymenty, symulacje, może zobaczyć przekroje maszyn i urządzeń, interaktywne mapy, wnętrza organizmów i inne niedostępne miejsca / rzeczy. E-learning oferuje nowe możliwości w zakresie oceny i samooceny ucznia, program sam dobiera materiał szkoleniowy po wcześniejszym sprawdzeniu stopnia przyswojonej przez ucznia wiedzy, może także wytyczyć ścieżkę nauki i automatycznie ją kontrolować. Platforma e-learningowa jest najlepszym pośrednikiem pomiędzy uczniem a nauczycielem, która stanowi połączenie bazy danych zawierającej wiedzę merytoryczną z pocztą elektroniczną, forum dyskusyjnym, czatem, modułem testującym, mechanizmem logowania i elektronicznym dziennikiem.

Pedagodzy mają wiele pomysłów na wykorzystanie narzędzi e-learningowych w edukacji, niektóre z nich to:

- tworzenie i udostępnianie dokumentacji nauczycielskiej,
- tworzenie i udostępnianie własnych, elektronicznych środków dydaktycznych,
- wspomaganie się narzędziami e-learningowymi podczas prowadzenia lekcji tradycyjnej lub wykorzystując elektroniczne źródła wiedzy w sali komputerowej,
- wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą projektów edukacyjnych,
- testowanie i ocenianie wiedzy i umiejętności uczniów.

Na temat e-learningu krąży wiele opinii, nie wszystkie są prawdziwe i dlatego należy z nimi walczyć, ponieważ ta metoda kształcenia uważana jest za przyszłość edukacji. Poniżej przedstawiono w formie tabeli mity na temat e-learningu i fakty, które wyjaśniają prawdziwą sytuację (Mikulski, 2014, s. 91).

Tab. 13. Fakty i mity o e-learningu

Mit	Fakt
E-learning jest drogi.	Zakup licencji platformy e-learningowej jest kosztowny, dużo tańszym rozwiązaniem jest dzierżawa platformy (miesięczny dostęp do szkoleń dla 1 osoby wynosi kilkanaście złotych).
Szkolenie na platformie e-learningowej wymaga wiedzy informatycznej.	Platformy są bardzo proste w obsłudze, jeżeli użytkownik zna podstawy i potrafi poruszać się w takich programach jak Microsoft Word i Power Point, z pewnością sobie poradzi.
Bezpośredni kontakt z grupą i wykładowcą jest niezastąpiony.	E-learning nie utrudnia kontaktu z grupą ani wykładowcą, wręcz przeciwnie. Platformy dają mnóstwo możliwości kontaktowania się z innymi osobami, m.in.: na czacie czy poprzez wideokonferencję.
E-learning nadaje się tylko dla młodych ludzi, którzy lubią się w nowinkach technicznych.	Wystarczy motywacja do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy.

Źródło: opracowanie własne.

Ważną cechą e-learningu jest elastyczność procesu edukacyjnego, wynikająca z możliwości dostosowania miejsca, czasu i tempa nauczania. Stanowi ona niewątpliwą zaletę tej formy kształcenia. Osoba ucząca się w dość dużym stopniu decyduje, w jakim miejscu i z jakim tempem zdobywa wiedzę. Wadą jest to, że nie każda osoba może skorzystać z e-learningu. Decyduje o tym poziom wykształcenia, sytuacja społeczna bądź wykluczenie technologiczne. Zestawienie wad i zalet e-learningu przedstawia tabela.

Tab. 14. Wady i zalety e-learningu

Zalety e-learningu	Wady e-learningu
Elastyczność nauczania – dowolność czasu, miejsca, tempa nauczania	Koszt wdrożenia platformy i przygotowania kursów e-learningowych
Zarządzanie procesem nauczania	Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi uczącymi się osobami
Szybkość przekazu wiedzy i umiejętności	Silna samodyscyplina, umiejętność samokształcenia
Multimedialne formy przekazu	Konieczność posiadania komputera, dostępu do Internetu
Indywidualizacja procesu nauczania	Opór środowiska szkoleniowego, edukacyjnego, negatywne postrzeganie e-learningu
Rozwój umiejętności informatycznych	Brak możliwości nauczania niektórych przedmiotów za pomocą technologii
Otwarcie się podmiotu edukacyjnego na nowy rynek uczących się	Brak umiejętności oraz kadry mającej przygotować kursy e-learningowe
Kontrola i monitorowanie procesu dydaktycznego	
Wzrost prestiżu jednostki edukacyjnej	
Oszczędność czasu i środków finansowych	
Różnorodność treści szkoleniowych	

Źródło: opracowanie własne.

7.3.2. B-learning

B-learning to współczesna metoda nauczania polegająca na połączeniu tradycyjnych technik przekazywania wiedzy, takich jak bezpośredni kontakt z prowadzącym, z metodami nowoczesnymi (szkolenia za pośrednictwem Internetu, gry edukacyjne). Sam termin „blended learning” jest pojęciem młodym, które na chwilę obecną nie posiada jeszcze swojej uniwersalnej definicji. Najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu określenia tej formy kształcenia to „model mieszany”, „uczenie mieszane” lub „hybrydowe” oraz „kształcenie komplementarne”.

Dobór poszczególnych modeli nauczania oraz środków technicznych w ramach blended learningu różnicowany jest m.in. w zależności od celów szkoleniowych, potrzeb uczestników szkolenia oraz preferencji prowadzącego. Najpopularniejszy model wykorzystania techniki blended learningu to tzw. model przeplatany, w którym e-learning przeplata się ze szkoleniami prowadzonymi metodą tradycyjną.

Technikę blended learningu charakteryzuje bardzo szeroki zakres zastosowania, w szczególności zaś cieszy się ona bardzo dużym powodzeniem wśród lektorów języków obcych, przedsiębiorców czy uczelni wyższych.

Zalety, jakie wynikają z nauki metodą blended learning, to: kompleksowość – nauka języka w systemie ukierunkowana jest na doskonalenie wszystkich sprawności językowych, indywidualny tok nauki – ciągły dostęp do materiałów, komfort nauki w domu.

W Stanach Zjednoczonych blended learning odgrywa już tak dużą rolę w procesie nauczania, że z roku na rok coraz bardziej ciąży ku byciu podstawową formą edukacji na szczeblu szkolnictwa wyższego. Szacuje się, że nawet 93% wykładowców i asystentów w Stanach Zjednoczonych stosuje tę technikę nauczania w swoim instytucie. Siędem na dziesięć z nich spodziewa się, że 40% wszystkich kursów na studiach do 2013 roku będzie realizowana w oparciu o blended learning (Bednarek, Lubina, 2008, s. 201).

7.3.3. M-learning

Mianem m-learning (*mobile learning*) określane jest zjawisko uczenia się przy użyciu tzw. technologii mobilnych, umożliwiających łączenie się z Internetem w dowolnym czasie i miejscu (łączość bezprzewodowa). Z racji faktu, że zjawisko to znajduje się dopiero na etapie poznawczym, na chwilę obecną trudno klasyfikować je jako odrębną technikę nauczania. Dlatego też słusznie odnieśli się do m-learningu J. Bednarek i E. Lubina, uznając iż w przeciwieństwie do e-learningu, który służy zarówno nauczaniu, jak i uczeniu się, m-learning wspiera głównie procesy uczenia się w oparciu o samodzielną pracę ucznia. Niewątpliwie jednak m-learning zaczyna kreować nowy kierunek w sposobie edukacji i w przyszłości może stać się jedną z wiodących form nauczania i kształcenia (Tamże, s. 200).

Źródła m-learningu leżą w nieustannym, dynamicznym rozwoju telefonii komórkowej oraz technologii komputerowej. Stąd też narzędziami najczęściej wykorzystywanymi w m-learningu są właśnie telefony komórkowe i laptopy. Jednak ich miejsce coraz częściej zastępują urządzenia PDA (*Personal Digital Assistant*), zwłaszcza typu Palm i Pocket PC, np. palmtopy lub smartfony. Urządzenia te łączy jedna podstawowa cecha: wszystkie z nich skonstruowane są w taki sposób, by mogły pełnić rolę zarówno telefonu komórkowego, jak i komputera osobistego.

Obecnie rozróżnia się dwie postaci m-learningu:

- m-learning jako forma pracy bazująca na specjalistycznych narzędziach komunikacji i przejawiająca się zwłaszcza w korzystaniu z dostępu do baz wiedzy niezbędnej „od zaraz”, zapamiętywaniu niewielkich wycinków wiedzy w krótkim czasie, koordynowaniu projektów zespołowych *etc.*,
- m-learning jako element nauczania techniką mieszaną – ten rodzaj znajduje zastosowanie w obrębie szkolnictwa wyższego.

Mówiąc o podstawowych cechach m-learningu należy mieć na względzie przede wszystkim możliwość dostępu do informacji o dowolnym czasie i miejscu. W Ko-

lumbii działa wirtualne centrum ochrony zdrowia, obejmując zasięgiem studentów, lekarzy oraz pacjentów. W Polsce zasięg m-learningu jest ograniczony ze względu na wysokie koszty technologii mobilnej oraz niewystarczającą przepustowość sieci bezprzewodowej (Mikulski, 2011, s. 65).

7.3.4. MAPPTIPE

MAPPTIPE, nazywany potocznie „edukacyjnym Youtube”, jest multimedialną aplikacją do tworzenia internetowych prezentacji edukacyjnych. Utworzenie tej aplikacji miało wypełnić lukę w polskiej edukacji, w której brakowało większego zbioru multimedialnych materiałów. Zadaniem MAPPTIPE jest wspieranie nauczycieli i wykładowców w przygotowywaniu ciekawszych, wygodniejszych i łatwiejszych w realizacji lekcji. Twórcy serwisu pragnęli dać polskim nauczycielom i uczniom jednolite narzędzie, w którym materiały będą zorganizowane w czytelną strukturę i ujęte w jednolitą formę oraz będą wiarygodne pod względem merytorycznym. Współcześnie w Internecie istnieje cała masa materiałów edukacyjnych, jednak często są chaotyczne, posiadają błędy i są zapisane w różnych formatach. MAPPTIPE jest głównie narzędziem, które umożliwia tworzenie publikacji multimedialnych wspierających działania nauczycieli, ale daje możliwość tworzenia także uczniom. W serwisie mogą zaprezentować swoje prace i projekty w przyjazny dla siebie sposób. Badania wykazały, że uczniowie chętniej biorą udział w procesach dydaktycznych, które są wsparte przez nowe technologie komputerowe. Oznacza to, że chętniej przygotowują prezentację multimedialną aniżeli papierową gazetkę. Platformę, na której aplikacja jest osadzona, stanowi serwis edukacyjny edukator.pl, który zawiera niezliczone ilości zindeksowanych, autorskich i referencyjnych materiałów skierowanych zarówno do nauczycieli, jak i do uczniów. Użytkownik MAPPTIPE po wpisaniu tytułu prezentacji, którą zamierza stworzyć, otrzymuje całą listę linków do sugerowanych materiałów, które mogą mu się przydać, co oznacza, że może korzystać z tekstów, zdjęć i filmów zamieszczonych na portalu edukator.pl współpracującym z aplikacją. MAPPTIPE docelowo ma stać się miejscem aktywności społecznej jego użytkowników oraz tworzyć nową jakość w edukacji (Tamże, s. 121).

7.3.5. Mentoring

Współczesna koncepcja mentoringu ma ponad trzydzieści lat. Wciąż nie ma w literaturze zgody co do jej definicji, co może być przyczyną niejasności i błędnej interpretacji. Termin *mentor* pochodzi z greckiego eposu pt. *Odyseja*, od imienia przyjaciela Odyseusza, Mentora, któremu Odyseusz, wyruszając pod Troję, *powierzył cały swój dom i kazał czuwać nad wszystkim*. Mentor miał za zadanie wychowywać, nauczać i doskonalić syna Odyseusza – Telemacha. Obecnie mianem mentora określa się osobę o rozwiniętych kompetencjach oraz godną zaufania, będącą, podobnie jak mistrz, wzorem do naśladowania. Często też nazywamy tak kogoś, kto wywarł na nasze życie duże piętno (Jeran, 2013, s. 57).

Mentor to człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufa-

niem. Inna definicja mentora podaje, że *mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działanie pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał* (Sidor-Rządkowska, 2014, s. 17).

Mentoring bywa też czasem zamiennie nazywany coachingiem bądź też, co zdarza się dość często, oba określenia wymieniane są obok siebie. Głównym tego powodem jest zbieżność obu procesów, szczególnie pod względem funkcjonalnym i zadaniowym. Rzeczywiście coaching powinien być postrzegany jako element składowy mentoringu, który jest jednak pojęciem dużo szerszym, ponieważ dotyczy, obok trenowania konkretnych kompetencji, także inspiracji, odkrywania potencjału oraz rozwijania samoświadomości. Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, aby uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje on także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia. Uczniem w rozumieniu tej definicji może być każdy, bez względu na rolę i funkcję, jaką pełni, a więc może nim być np. student, pracownik, bezrobotny.

W praktyce wyróżnia się trzy formy mentoringu, które zasadniczo wpływają na kształt jego modelu. Najczęściej spotykaną formą jest mentoring tradycyjny, który wyróżnia więź jednego mentora na jednego *protégé*. Spotykany jest też mentoring grupowy, w którym mentor współpracuje jednocześnie z dwoma lub trzema osobami jednocześnie. Przybiera on często charakter konserwatorium, a jego zalety związane są z lepszą orientacją na rozwój kompetencji społecznych i większą różnorodnością. Mentoring to niezwykła relacja oparta na spotkaniu dwóch indywidualności, które są świadome korzyści dla własnego rozwoju, wynikających z wymiany doświadczeń i wiedzy. To wspólna wędrówka, podczas której mentor nie narzuca swojego kierunku i nie daje gotowych odpowiedzi, ale inspiruje i pomaga odkryć pragnienia. Przekazuje też podstawową wiedzę o tym, jak samemu się rozwijać i doskonalić, jednocześnie aktywnie słuchając *mentee*, który swoim czynnym wkładem wzbogaca relację i dynamizuje proces wspólnego rozwoju. W tym rozbudowanym dialogu ważny jest wkład obu stron, ich wzajemne zaangażowanie, entuzjazm i pozytywne nastawienie. Istotne jest poświęcenie odpowiedniej ilości czasu i energii na wspólną realizację wyznaczonych celów (Tamże, s. 56).

Główne funkcje i zadania, jakie spełnia mentoring, to m.in.

- odkrywanie i urzeczywistnianie potencjału ucznia,
- rozwijanie długotrwałej i samoistnej motywacji ucznia,
- ciągły i nieustający feedback budujący samoświadomość,
- wspólna identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron ucznia,
- wsparcie ucznia w podejmowanych przez niego wyzwaniach,
- stymulowanie kreatywności i przedsiębiorczości ucznia,
- odkrywanie w uczniu lidera i uświadamianie wpływu na innych,
- analiza możliwych ścieżek kariery,

- analiza zagrożeń i szans,
- rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym m.in. samowiedzy oraz cech przywódczych, wyznaczanie i okresowa weryfikacja celów oraz ewaluacja stopnia ich osiągnięcia (cele dotyczą m.in. przebiegu nauki, rozwoju osobistego oraz kariery),
- uwrażliwianie ucznia na otaczający go świat, pobudzenie ciekawości i zachęcanie go do poszukiwania prawdy,
- nauczanie jak się uczyć, zarządzać sobą oraz żyć z pasją i entuzjazmem (Cochen 1999, s. 38).

7.3.6. Tutoring

Tutoring jest jedną z metod edukacyjnych zindywidualizowanych, opierającą się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem. Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację, potrafiąca pracować w relacji „jeden na jeden”. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego (ang. *tutee*). Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, na których w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwijając umiejętności samodzielnego jej zdobywania oraz rozwijać sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. W tutoringach możemy wyróżnić dwa obszary rozwoju podopiecznego: osobisty i naukowy. Jego istotą jest wykorzystanie potencjału intelektualnego drzemącego w człowieku. Inaczej mówiąc: tutoring – jako metoda edukacyjna – ma na celu zrozumienie siebie.

Myśląc o celu tutoringów, jakim jest pełne wykorzystanie potencjału ucznia, możemy zastanowić się nad działaniami, które pomogą uczniowi osiągnąć samodzielność w rozwijaniu się i wyrobieniu przekonania, że uczenie się przez całe życie jest sposobem na radzenie sobie z otaczającą rzeczywistością. Schemat tutoringów to relacja między mistrzem a uczniem, której podstawowym założeniem jest dialog między stronami. Dialog pomiędzy doświadczonym autorytetem a poszukującym własnej drogi człowiekiem, dialog, który wspomaga kreowanie wiedzy, jej przekazywanie, doskonalenie kompetencji oraz określa możliwe kierunki indywidualnego rozwoju wraz z szansami i zagrożeniami. Główne wyznaczniki metody to jej indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście całościowe (holistyczne), oparcie na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości. To, co jest kluczowe w tutoringach, to jego bardzo indywidualny charakter. Nie chodzi tu tylko o formę, jaką z definicji przyjmuje – czyli osobistej relacji osoby uczącej się z tutorem. Indywidualny charakter tutoringów wyraża się przede wszystkim podążaniem za liderem, jako szczególną i niepowtarzalną osobą, za jego planem, za jego celami.

U podstaw tutoringów jako metody edukacyjnej leżą założenia dotyczące rozwoju jednostki i warunków skuteczności tego procesu. Sięgamy tu zarówno do najnowszych koncepcji rozwoju liderów, zarządzania talentami, różnych szkół coachingu, jak

i do tradycyjnych już koncepcji samokształcenia i uczenia się osób dorosłych. Istotą rozwoju jest uruchomienie ukrytych, niewykorzystanych zasobów jednostki. Rozwój następuje, gdy stworzymy przestrzeń dla pełnego ujawnienia jej potencjału. Tutoring opiera się na założeniu, że człowiek ma duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który w odpowiednich warunkach może się ujawnić. Lider jest w naturalny sposób twórczy, obdarzony talentami, możliwościami, które może w sobie obudzić. Rozwój nie polega jedynie na zdobywaniu wiedzy czy umiejętności, lecz ujawnianiu tych często uspionych, ukrytych, niewykorzystanych możliwości. Proces rozwojowy, jaki ma miejsce w ramach tutoring, polega na ich odkrywaniu i na efektywniejszym wykorzystaniu. Aby wydobyć to, co najlepsze, konieczna jest wiara w potencjał twórczy podopiecznego. Liczne eksperymenty w zakresie edukacji pokazują, że przekonanie nauczyciela o możliwościach uczniów bezpośrednio wpływa na poziom ich osiągnięć.

7.3.7. Coaching

Istnieją różne definicje coachingu, używane przez osoby zajmujące się nim profesjonalnie – czyli przez tzw. coachów. Pod pojęciem coachingu często ukrywają się doradztwo, konsultacje i szkolenia. Poniżej przybliżono różne, przedstawiane w literaturze tematu spojrzenia na coaching.

„Coaching jest sztuką – w tym sensie, że gdy jest perfekcyjnie realizowany, przestaje liczyć się technika. Coach w pełni angażuje się w pracę z klientem, a rodzaj relacji można porównać do tańca dwojga ludzi, w którym najważniejsza jest harmonia i partnerstwo” (Persloe, Wray, 2002, s. 48).

Coach może oznaczać wiele różnych osób, poczynając od rodzica, nauczyciela, przyjaciela po menadżera w firmie. Według J. Rogersa „może oznaczać nauczyciela, który dorabia do pensji, przygotowując niechętnych uczniów do egzaminu ze znieawidzonej matematyki czy francuskiego. Albo przedsiębiorczego rodzica, który jest zarówno trenerem, jak i menadżerem grającego w tenisa uzdolnionego dziecka. Inne bardziej atrakcyjne skojarzenia mogą dotyczyć różnych dyscyplin sportowych” (Rogers, 2010, s. 12).

Coachowie są szkoleni, by słuchać, obserwować i dostosować swoje podejście do indywidualnych potrzeb klienta. Szukają u niego rozwiązań i strategii, wierząc, że jest on z natury kreatywny i zaradny. Zadaniem coacha jest zapewnić klientowi wsparcie, umożliwiając mu doskonalenie swoich umiejętności, zasobów i kreatywności, które on już posiada.

Według słownika Concise Oxford Dictionary czasownik „coachować” tłumaczony jest jako „szkolić, trenować, dawać wskazówki, zapoznawać z faktami”. Powyższe czynności można wykonywać na różne sposoby, ale co ma z tym wspólnego coaching? Kiedy o nim możemy mówić? Stosowany jest w momencie, gdy zachodzi reakcja pomiędzy dwoma osobami coachem i osobą coachowaną. Coaching jako metoda daje zamierzone rezultaty, ponieważ osoby bezpośrednio współpracują ze sobą. Metoda ta daje wsparcie i wydobywa z osoby coachowanej to co najlepsze. Osoba coachowana dowiaduje się różnych rzeczy nie od coacha, lecz wydobywa je z głębi siebie dzięki pobudzającym działaniom coacha (Whitmore, 2011, s. 15).

Odblokowanie potencjału osoby w celu maksymalizacji jej dokonań i działań jest raczej pomaganiem w uczeniu się niż nauczaniem. To jest określenie wg John Whitmore, której przyznano tytuł „Britain`s Number One Business Coach”. W wielu publikacjach powyższe stwierdzenie jest opisywane jako proces wzmacniający indywidualny i kompleksowy rozwój człowieka. Inspiruje on i pomaga rozwijać strategie zachowań, co za tym idzie – pomaga osiągać zamierzone cele.

Coaching jest to proces oparty na zaangażowaniu uczestniczących w nim osób. Coach zapewnia osobie, którą się zajmuje, poufne i profesjonalne wsparcie. Towarzyszy w odkrywaniu tego, co ma dla danej osoby największe znaczenie – potencjału drzemącego w danej osobie, w budowaniu odpowiedniej postawy, świadomości wartości decyzji o jego życiowych wyborach; na tym koncentruje swoje myśli, słowa i działania. Coach towarzyszy klientowi w odkrywaniu tego, czego klient pragnie osobiście i zawodowo, w kreowaniu spójnej z tymi pragnieniami wizji. Dzięki coachingowi klient dokonuje własnych odkryć, które prowadzą do znalezienia większej liczby możliwości, działań i często zaskakujących rozwiązań. Coach towarzyszy klientowi w przebyciu drogi z punktu, w którym klient jest, do punktu, w którym chce się znaleźć, pomaga ukształtować życie, którego klient naprawdę chce, w którym kocha i czuje się spełniony (Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald, 2011, s. 22).

Według ICF (International Coach Federation) coaching jest „ciągłą relacją profesjonalną, która pomaga ludziom osiągnąć nietuzinkowe wyniki w życiu, karierze, firmach i organizacjach. Dzięki coachingowi klienci pogłębiają swoją wiedzę, poprawiają swoje wyniki i polepszają jakość swojego życia”.

Na każdym spotkaniu coachingowym coacha z klientem, ten ostatni wybiera, na czym ma się skupić, a coach słucha, wnosi swój wkład poprzez obserwację i zadawanie pytań. Ta interakcja ma na celu rozjaśnienie sytuacji oraz zachęcenie klienta do podejmowania działania. Coaching przyspiesza postępy klienta dzięki uświadamianiu mu potencjalnych konsekwencji podejmowanych wyborów. Coaching koncentruje się na obecnym stanie klienta, jego dążeniach oraz chęci podejmowania działań, dzięki którym osiągnie cel, do jakiego zmierza. Coachowie ICF są świadomi, iż te rezultaty są wynikiem intencji, wyborów, poczynań klienta, które zostały wsparte wysiłkami coacha i wdrażaniem tego, co zostało osiągnięte poprzez proces coachingu.

Coach musi prezentować odpowiednią postawę, aby mógł pomóc innym w wydobywaniu umiejętności i kreatywności. Istnieje pięć podstawowych zasad coachingu w podejściu ericksonowskim, wprowadzonych przez osoby z Erickson College International, międzynarodowej organizacji szkoleniowej zajmującej się coachingiem. Są to następujące zasady:

- ludzie są w porządku tacy, jacy są;
- nikt nie jest w błędzie i nie jest popsuty;
- nikogo nie trzeba naprawiać;
- każdy dysponuje wszystkimi zasobami, jakich potrzebuje, aby osiągnąć cel;
- ludzie podejmują najlepsze decyzje, do jakich mają dostęp w danym momencie;
- za każdym zachowaniem człowieka stoi pozytywna intencja;

- zmiana jest nieunikniona (Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald, 2011, s. 23).

Zasady te są niezbędne w budowaniu postawy osoby coacha. Należy wyjść z założenia, że każda osoba posiada bardzo duży potencjał, tylko trzeba jej pomóc wydobyc go z jej własnego wnętrza. Taka postawa pozwala osobie coachowanej docenić posiadany potencjał. Coach nie jest doradcą, nie daje gotowych rozwiązań, wierzy, że dana osoba sama je wypracuje. Przedstawione zasady mają na celu zbudowanie z osobą coachowaną relacji opartej na zaufaniu. Tylko wtedy istnieje możliwość, że wó wczas dana osoba odważy się pracować nad ważnymi dla siebie cechami i osiągnie kluczowe sukcesy.

Jedną z najważniejszych umiejętności coacha jest aktywne słuchanie. Osoba ta musi być całkowicie skupiona na tym, co mówi klient, akceptując, szanując jego przekonania, myśli i uczucia. Przejawia zainteresowanie tym, o czym mówi klient, aby mógł go lepiej zrozumieć i odnieść do jego mapy rzeczywistości. Przykładem z bliskiego nam otoczenia może być sytuacja, gdy kilkuletnie dziecko, kiedy jest ciemno, mówi: „boję się”. Nie lekceważymy takiego komunikatu i towarzyszących mu emocji, lecz w naturalny sposób rozumiemy, że jest on dla dziecka prawdziwy – chociaż patrząc na to z perspektywy osoby dorosłej, wiemy, że ciemność zwykle nie jest powodem do strachu. Dlatego aktywnie słuchający coach zadaje nieustannie pytanie: „Co dla samego klienta oznacza to, o czym właściwie mówi?”. Aktywne słuchanie to kluczowa umiejętność interpersonalna, niezbędna, aby być coachem. Klient czuje się wysłuchany i odczuwa, że coach patrzy na problem z jego perspektywy, a nie przez pryzmat własnych doświadczeń. „Nabiera przekonania, że coach rzeczywiście jest dla niego konstruktywnym, wspierającym partnerem i towarzyszem na drodze do wyznaczonych celów. Buduje to motywację klienta do wzajemnej, opartej na pełnym zaangażowaniu współpracy z coachem i bezpośrednio przekłada się na osiągnięte przez klienta rezultaty”. Te umiejętności pozwalają na zadawanie tzw. mocnych pytań niezbędnych do rozwoju klienta. Albert Einstein wygłosił następujące stwierdzenie: „Ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości. Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć.” (Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald, 2011, s. 26).

Poprzez zadawanie pytań coaching kieruje uwagę klienta na obszar, któremu musi się przyrzeć i dokładnie nad nim zastanowić. To daje mu możliwość wyciągnięcia odpowiednich wniosków i opracowaniu dalszych metod działania w kierunku zamierzonych celów. Pytania takie skłaniają do myślenia, skupienia się nad badanym obszarem. Klient poprzez takie sytuacje zaczyna poszukiwać nowych innowacyjnych rozwiązań.

Coaching to umiejętność polegająca również na tworzeniu odpowiedniej atmosfery do rozmów. Nie są one zwykłą konwersacją, pogawędką ani swobodną wymianą zdań. Nie ma w nich miejsca na komentarze, ocenianie ani udzielanie porad. To rozmowa polegająca na pokazaniu nowych możliwości we własnej osobowości, a co się z tym wiąże na spojrzeniu na swoją osobę w innym świetle.

Coaching jest traktowany nie tylko jako nowoczesna metoda nauczania. Mówiąc najogólniej: coaching to spektrum technik oddziaływania na strefę motywacyjną podopiecznych (uczniów, słuchaczy, pracowników *etc.*), którego nadrzędnym celem jest dążenie do samodoskonalenia się w celu pożądanego rezultatu w rozmaitych dziedzinach życia, w szczególności jednak w sferze zawodowej. Zakres stosowania jest bardzo szeroki, lecz bez względu na rodzaj coachingu, metody oddziaływania są takie same. Przede wszystkim polega na rozmowie, „...w której dyrektywny sposób oddziaływania na coachee (podopiecznego) występuje w stopniu minimalnym, zaś w jego miejsce wprowadza się swobodę oddziaływań, stwarzając tym samym podopiecznemu większą samodzielność decyzyjną, a co za tym idzie – wyrabiając w nim poczucie odpowiedzialności za podjęte samodzielnie decyzje oraz przedsięwzięte działania”. W konsekwencji chodzi o to, by zachowując pozytywne nastawienie do coacha, eliminować ze sfery oddziaływań polecenia o charakterze władczym na rzecz umiejętności słuchania, zadawania pytań oraz skłaniania go do samodzielnego myślenia, działania i uczenia się. Pokierowanie rozmową w powyższy sposób sprzyja formułowaniu własnych poglądów na dany temat, wzrostowi pewności siebie oraz poczuciu sprawczości, tj. możliwości efektywnego działania. Jako przykład oddziaływania swobodnego można wskazać następująco sformułowane wypowiedzi:

- *W porządku, rozumiem, jak zamierzasz to zrobić?*
- *Jak myślisz, co mogło wywołać wczorajszą sytuację?*
- *Jak możemy poradzić sobie z tym problemem?*
- *Dobrze wiesz, jak to zrobić, ty decydujesz.*
- *Jak sądzisz, która opcja będzie dla nas najkorzystniejsza?* itp. (Whitmore, 2011, s. 26).

Do podstawowych umiejętności coachingowych zalicza się:

- umiejętność tworzenia relacji,
- umiejętność uważnego słuchania,
- umiejętność zadawania pytań,
- umiejętność konstruktywnego przekazywania informacji zwrotnych (Starr, 2011, s. 55).

Warto przyrzeć się bliżej tym pierwszoplanowym umiejętnościom coachingowym – jak wygląda kwestia wykorzystania tych kompetencji w praktyce.

Konstruktywne wpływanie na inne osoby i ich zdolności interpersonalne stanowi istotę coachingu. Najważniejsze jest bowiem nawiązanie dobrego kontaktu, ponieważ jego brak może spowodować nieosiągnięcie celu w postaci wpływu na podopiecznego. Do podstawowych czynników mających znaczenie w procesie nawiązywania i ulepszania relacji interpersonalnych zaliczono następujące, polegające na:

- *„znajdowaniu podobieństw* – podobieństwa zbliżają ludzi do siebie, stanowią bardzo ważną podbudowę dla tworzącej się więzi; mogą się one przejawiać na różne sposoby, np. w wyglądzie fizycznym, sposobie mówienia, poglądach, upodobaniach *etc.*;

- *nieokazywaniu stresu* – stres utrudnia koncentrację, przez co trudniej skupić uwagę na osobie rozmówcy i wychwycić podobieństwa, a tym samym – zwiększa się ryzyko zakłócenia dobrego kontaktu;
- *unikaniu sytuacji, gestów, sformułowań etc.*, które mogłyby negatywnie wpłynąć na relacje z rozmówcą;
- *okazywaniu empatii* – poprzez wczuwanie się w sytuację rozmówcy, identyfikowanie się z nią, okazywanie zrozumienia itd.;
- *okazywaniu uwagi* – poprzez jej koncentrację na osobie rozmówcy, obserwowanie jego zachowania i odbieraniu nadawanych przez niego sygnałów (gestów, mimiki, intonacji *etc.*)” (Tamże).

Druga kompetencja – umiejętność słuchania – jest ściśle związana z koniecznością skupienia uwagi na rozmówcy, na poruszanej w danej chwili kwestii, w związku z tym wymaga dużej koncentracji. Sprzyja to zacieśnianiu kontaktów międzyludzkich, pozwala zrozumieć przekaz pochodzący od rozmówcy, a co się z tym wiąże – zareagować adekwatnie do danej sytuacji. W tej sytuacji rozmówca czuje zainteresowanie swoją osobą, treścią przekazu, problemami, przekładając to na jakość relacji z coachem. Czynniki wywołujących zakłócenia uwagi jest bardzo wiele. Ze względu na źródło ich pochodzenia wyróżnia się:

- czynniki wewnętrzne – czynniki pochodzące z umysłu (myśli słuchacza, roz-targnienie, problemy, zmartwienia *etc.*),
- czynniki zewnętrzne – czynniki pochodzące ze świata zewnętrznego (dźwięk dzwonka, hałas uliczny, telewizja, telefon *etc.*).

W celu budowania dobrych relacji z podopiecznymi (uczniami, pracownikami, znajomymi, rodziną) konieczne jest wykluczenie wszystkich przeszkód mogących je zakłócić.

Istotna jest również specyfika pytań stosowanych w coachingu. Pytania te charakteryzują się prostotą i przejrzystością formy oraz wyrazistością celu, co pozwala na uzyskanie przemyślanych i kreatywnych odpowiedzi. Ważne jest, by sposób sformułowania pytania zakładał możliwość pozytywnego rozwiązywania aktualnie analizowanego problemu. Pytania coachingowe cechuje tzw. otwartość intencji (brak elementów sugerujących odpowiedzi, co z kolei wpływa na możliwość poszerzenia zakresu odpowiedzi. Przykładowe pytania o otwartej intencji mogą zostać sformułowane następująco:

- *Co o tym sądzisz?*,
- *Co zamierzasz zrobić?*,
- *Co Cię powstrzymuje przed podjęciem decyzji?*,
- *Jakie widzisz rozwiązanie? etc.* (Starr, 2011, s. 91).

Niebagatelną rolę w procesie rozwoju podopiecznych przypisuje się tzw. informacji zwrotnej. W powszechnym rozumieniu powyższy termin oznacza po prostu treść lub opinię przekazywaną osobie, której ta treść lub opinia dotyczy. Informacja zwrotna sprowadza się generalnie do wskazania, jakie elementy danego zadania zostały zrealizowane poprawnie, a nad jakimi należałoby jeszcze popracować. Dla osiągnięcia

zamierzonych celów coachingu ważną rolę pełni informacja zwrotna konstruktywna. Taka informacja, poza wytknięciem błędów w postępowaniu, zawiera wymienienie aspektów pozytywnych, pozwalających coachowanemu poczuć się docenionym, nacechowana jest pozytywną intencją. Ma to na celu niesienie pomocy, dobrej rady i robienia postępów w kierunku zamierzonych celów w danej dziedzinie życia. Wskazane jest, aby konstruktywna informacja zwrotna odnosiła się do zachowania danej osoby, a nie do niej samej. Informacja zwrotna udzielana w sposób systematyczny i konstruktywny jest koniecznym warunkiem rozwoju podopiecznych, stymuluje ich do nieustannego doskonalenia się w danych dziedzinach.

Ważne znaczenie w coachingu odgrywają ponadto takie czynniki, jak: gesty, intonacja głosu oraz mimika twarzy. Istotne jest, że pytanie o tej samej treści, w zależności od użytego tonu i przyjętej mimiki, może zostać odebrane w diametralnie różny sposób, co z kolei przekłada się na treść i jakość udzielonej odpowiedzi. Z powyższego wynika, że dane pytanie może być potraktowane w sposób pozytywny bądź negatywny, a nawet atakujący.

Analizując techniki coachingowe, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że zawierają one w sobie elementy charakterystyczne dla psychologii i psychoterapii. Generalnie różnica polega na tym, że coach, w przeciwieństwie do psychoterapeuty czy psychologa, ma z zasady do czynienia z klientem zdrowym psychicznie, niewykazującym zaburzeń, a relacja coachingowa jest relacją partnerską. Podopieczny nie jest traktowany jak pacjent, lecz równoważny partner w pracy nad postęпами w dążeniu do zamierzonego celu. Istotę coachingu bardzo trafnie przedstawia definicja J. Rogers, wg której coach pracuje z klientami, aby dzięki ukierunkowanemu szkoleniu szybko, znacząco i trwale poprawili swoją efektywność w życiu osobistym i zawodowym. Jedynym celem coacha jest praca nad tym, aby klient rozwinął cały swój potencjał – tak jak go sam zdefiniuje (Rogers, 2010, s. 14).

W edukacji można zauważyć różne sposoby wykorzystania coachingu – w pracy z uczniami, ze studentami, z kadrą nauczycielską, z kadrą zarządzającą w szkołach i na uczelniach. Aby coaching mógł być stosowany w szkole lub na uczelni, muszą być spełnione odpowiednie warunki. Jednym z nich jest odpowiednio przygotowana i przeszkolona kadra nauczycielska i menedżerska. Bardzo istotne są modele, w oparciu o które prowadzone są zajęcia coachingowe.

Niezwykle ważnym warunkiem prowadzenia takich zajęć jest zmiana podejścia wykładowcy, nauczyciela, coacha w stosunku do ucznia, studenta, osoby coachowanej. Coach musi zmienić podejście z tzw. *chcę ci pokazać, jaki jestem mądry* na *chcę ci pokazać, jaki jesteś mądry*. Istnieje możliwość urzeczywistnienia powyższych stwierdzeń za pomocą odpowiednich pytań.

Podstawą rozwoju ucznia, studenta jest rozwojowa rozmowa coachingowa. Umożliwia ona skoncentrowanie procesu coachingowego na uczeniu się. W zależności od rodzaju relacji łączącej coacha i podopiecznego należy zmieniać sposób prowadzenia rozmowy. W trakcie jednej sesji coachingu wraz z rozwojem sesji trener może sto-

sować kilka rodzajów rozmów. W literaturze tematu przedstawiono siedem typów rozmów coachingowych:

- deklarowanie nowych możliwości,
- myślący partner,
- wydobywanie odpowiedzi,
- przemodelowanie sposobu myślenia i postaw,
- nauczanie i doradzanie,
- zachęcanie do działania,
- szczerza krytyka (Parsloe, Wray, 2003, s. 73).

Deklarowanie nowych możliwości polega na tym, iż trener zachęca podopiecznych, aby zadeklarowali, w jaką sytuację chcą się zaangażować. Zawsze istnieje więcej takich możliwości, niż potrafimy dostrzec, ponieważ postrzeganie rzeczywistości ograniczone jest naszą percepcją.

Coach może pomóc, podsuwając nowe pomysły, świeże poglądy czy innowacyjne rozwiązania, gdyż wydobywanie odpowiedzi ma za zadanie podsuwanie odpowiedzi. Należy tu założyć, że podopieczny zna odpowiedź i trzeba mu pomóc ją wydobyć, stosując mocne pytania.

Przemodelowanie sposobu myślenia i postaw polega na dążeniu do transformacji. Trener usiłuje znaleźć odpowiedź na pytanie, w którym kierunku powinno pójść myślenie podopiecznego w kwestii rozpatrywanego problemu.

Nauczanie i doradzanie ma na celu wspomoczenie podopiecznego, trener wówczas pokazuje mu swój punkt widzenia na dany problem. Może w tym przypadku udzielić praktycznej rady, jeżeli posiada wiedzę i praktykę w danej materii.

Zachęcanie do działania ma na celu skłonienie podopiecznego do wyjścia poza zwykłe szukanie odpowiedzi na pytania. Celem jest dotarcie do prawdziwie głębokiej refleksji nad rozpatrywanym zagadnieniem i skłonienie podopiecznego do wykorzystania jej w działaniu.

Szczerza krytyka ma na celu przedstawienie pozytywnej i negatywnej opinii coacha na temat podopiecznego. Jest to potrzebne z tego względu, że ludzie nie potrafią na siebie spojrzeć z boku i obiektywnie ocenić ani swoich zalet, ani wad.

Opisane powyżej typy rozmów coachingowych mogą koncentrować się na przedmiocie, na którym skupia się w danym momencie uczący. Może być bardziej efektywna, jeżeli podopieczny np. zrozumie, jak się uczy, uświadomi sobie własne strategie uczenia się, przeszkody, uczucia z nimi związane itp. Zasady efektywnego procesu coachingowego w edukacji to:

- zaufanie między coachem a osobą coachowaną,
- niekojarzenie coachingu z wartościowaniem i oceną,
- zadawanie pytań zamiast wygłaszanie stwierdzeń,
- dobrowolność uczestniczenia w procesie,
- elastyczność.

Jednakże w przypadku coachingu w edukacji mogą pojawić się również przeszkody ograniczające efektywność procesu:

- brak zrozumienia po jednej lub obu stronach procesu co do ról, obowiązków i oczekiwań;
- proces nie jest priorytetem dla którejś ze stron;
- osoba coachowana odbiera coaching jako wymóg stawiany jej przez szkołę lub uczelnię, a nie coś dobrowolnego;
- coach został zmuszony do udziału w procesie i nie jest nim zainteresowany;
- coach nie odbiera udziału w coachingu jako możliwości do uczenia się, tylko jako możliwości do wygłaszania swoich opinii i traktowania osoby coachowanej nie na zasadzie partnerstwa.

Coaching aktualnie bardzo często jest stosowany w edukacji, ze względu na swoje wyjątkowe walory. Stosując coaching w edukacji, należy skupić się na wykorzystaniu metod nauczania, takich jak: dyskusja, praca w grupach, odgrywanie ról, warsztaty, burza mózgów, zbudowanie relacji wykładowca / nauczyciel – słuchacz. Szczegółowo powyższe metody zostały przedstawione w rozdziale drugim. Podsumowując, należy uznać, iż coaching jest coraz popularniejszą metodą edukacji zarówno dzieci, młodzieży, studentów, jak i osób dorosłych. Koncentruje się na rozwiązaniach, a nie poszukiwaniu przyczyn problemu, stawiając na rozwój nowych strategii myślenia i działania w edukacji.

Coaching jest metodą opartą na pomocy w rozwoju i kierowaniu umiejętnościami osoby zainteresowanej. Podstawową zasadą coachingu jest nawiązanie partnerskiej relacji i wzajemnego zaufania. Proces coachingu jest o tyle interesującą metodą, że wydatnie zmniejsza dystans pomiędzy partnerami relacji. Rozmowy prowadzone podczas sesji coachingowych odwołują się do założenia, że osoba poszukująca porady bądź też ukierunkowania swojego dalszego rozwoju samodzielnie potrafi rozwiązać swoje problemy i kształtować swoją tożsamość. Coaching w swej istocie jest zatem wyzwoleniem poczucia sprawstwa i samodzielności w osobie poddawanej sesji. W sytuacji edukacyjnej może zatem całkowicie zrewolucjonizować podejście do procesu nauczania zarówno ucznia czy studenta, jak i nauczyciela. Istota wychowania nie spełnia się w przyjęciu określonych pojęć czy umiejętności ani też nie można jej ograniczyć do przyswojenia sobie kultury, obyczajów lub norm społecznych, lecz aktualizuje się ona w urzeczywistnianiu, aktualizowaniu się niepowtarzalnej struktury osoby ludzkiej. Ten właśnie fakt zdaje się stanowić rozwiązanie biegunowości, jaka powstaje pomiędzy celami własnymi i obcymi, a nazywany jest on introcepcją wartości, introcepcją celu obcego, czyli uznaniem go za własny. Tak więc podstawową wartością jest i pozostaje osoba ludzka oraz jej pełne integralne urzeczywistnianie się jako osoby, ale też następuje otwarcie się na nowe cele.

Cechy pedagogiki personalistycznej objawiają się w coachingu, który wyznaczenie celów uznaje za jedną z ważniejszych zasad. Metoda coachingu nie skupia się na samym rozwiązywaniu problemów bieżących, ale przede wszystkim na wprowadzaniu zmian w życie, rozwijaniu kompetencji i otwieraniu nowych możliwości. Wytyczanie podczas rozmowy nowych celów powoduje, że uczeń czy student ma szansę uświa-

domić sobie, jaki powinien obrać kierunek, co może jeszcze udoskonalić. Usiłując dokonać zmian w całym systemie edukacji właśnie w kierunku dialogowego sposobu nauczania, należy rozpocząć od przygotowywania przyszłych kadr nauczycielskich, które wejdą w środowiska szkolne i akademickie. Zmodernizowanie kadr w dalszej perspektywie spowoduje zmianę systemu nauczania i wychowania w całościowej formie, już od szkół podstawowych. Przygotowanie przyszłych pedagogów wymaga metod, które zmieniają stereotypowy światopogląd na przebieg działań dydaktycznych i wychowawczych zarówno w szkołach, jak i w szkołach wyższych.

Obecnie metodą korzystającą z nowoczesnych sposobów komunikacji i partnerskiej wymiany informacji jest nie tylko coaching, ale i tutoring. Obie te metody są do siebie zbliżone w wyrazie, jednak jedną z głównych cech odróżniających coaching od tutoring jest fakt, że coaching może być prowadzony w większej grupie osób, w zespole. Prowadzenie zajęć w zespole umożliwia konsultowanie swoich celów bądź porównywanie ich z innymi uczestnikami, jak również monitorowanie osiągnięć w odniesieniu do reszty członków zespołu.

Metoda coachingu jest rzadko spotykana w systemie edukacji ze względu na jej kojarzenie głównie z działalnością przedsiębiorstw. W szkołach można jednak wykorzystywać narzędzia stosowane w coachingu i tutoring. Koronną techniką jest tutaj dialog, prowadzony na zasadzie zadawania pytań drugiej osobie w taki sposób, aby mogła ona samodzielnie rozwiązać problem czy pokierować swoją pracą. Umiejętne zadawanie pytań może wskazać w prosty sposób obszary, nad którymi dana osoba ma popracować i je udoskonalić.

Coaching należy z pewnością zaliczyć do miękkich metod rozwijania umiejętności, z czego wynika częsty brak przekonania do tej techniki wśród nauczycieli czy wykładowców akademickich. Efekty korzystania z coachingu są trudno mierzalne, gdyż duża ich grupa należy do korzyści indywidualnych, tj. lepszej organizacji, umiejętności określania celów, wzrostu samooceny i wyższego poczucia sprawstwa. Coaching służy przede wszystkim do określenia słabych i mocnych stron, tak aby można było przepracować obszary problemowe, usprawnić pracę i zmienić swoje błędne postawy czy przyzwyczajenia w działaniu. Właśnie te obszary techniki coachingowej można z powodzeniem wykorzystywać w pracy z uczniem czy ze studentem.

Nawiązanie bliższej relacji pozwala na wniknięcie w istotę problemu, a także ustalenie schematu postępowania i sposobów działania, aby osiągnąć określone rezultaty. Proces coachingowy wyznacza linearny styl działania, dzięki któremu w sytuacji naukowej można wprowadzić porządek i monitorować efekty swoich przedsięwzięć. Początek to zawsze określenie problemu, wyznaczenie celu, a następnie wybranie sposobu rozwiązania problemu. Jasny schemat działania pozwala stwierdzić, w jakich obszarach dana osoba nie potrafi sobie poradzić i z jakich powodów. Bezpośredniość relacji coachingowej pozwala na bardziej zaangażowaną współpracę zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi czy studentowi. W coachingu istotny jest bowiem ciągły i regularny kontakt, pomaga on zarówno studentowi w rozeznaniu się w swoich postępkach pracy, jak i wykładowcy, który dzięki temu wie, jakie kwestie pracy powinien jeszcze poruszyć i zmienić.

Wprowadzenie metody coachingu do podstawowych umiejętności i zasad pracy współczesnego pedagoga może być odpowiedzią na potrzebę zmiany wizerunku nauczyciela w szkolnictwie. Aktywność w relacji coachingowej ma zupełnie inny charakter niż w tradycyjnym ujęciu relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Coaching jako metoda dydaktyczna to bardzo ciekawy pomysł w dążeniu do rozwoju i doskonałości. W szkołach i innych placówkach edukacyjnych, wszędzie tam, gdzie istnieje system przekazywania informacji zwrotnych, a praca nauczycieli jest postrzegana nie tylko przez pryzmat ocen uczniów, ma on zielone światło. Sprawdza się w każdym ogniwie: coaching dla kadry zarządzającej szkołą, dla nauczycieli, dla uczniów, dla rodziców. Może także przybierać różną formę – od indywidualnego po zespołowy.

Coaching jest też rodzajem superwizji (czyli omawianiem doświadczeń z pracy) – formy praktykowanej w środowisku psychologów i terapeutów. W miejscach mniej zaawansowanych pod względem wdrożenia procedur zarządzania personelem coaching może znaleźć swoje miejsce jako sposób nieformalnego, wzajemnego doskonalenia lub jako nowa forma pracy z uczniami.

Tab. 15. Porównanie mentoringu, tutoringu i coachingu

	MENTORING	TUTORING	COACHING
Zakres celów	szeroki: nastawienie na rozwój wielu obszarów kompetencji, udzielanie rad oraz wsparcia w osiągnięciu nawet dalekosiężnych celów	umiarkowany: nastawienie na rozwój kompetencji w wybranych obszarach, udzielanie wsparcia w osiągnięciu celów, związanych z konkretnym obszarem kształcenia	wąski: nastawienie na rozwój ściśle określonych kompetencji (może być ich kilka), udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu bieżących problemów
Wykorzystanie wiedzy oraz doświadczenia osoby wspierającej rozwój	Mentor w dużym stopniu bazuje na własnych doświadczeniach i wiedzy, dyskutując z mentee różne możliwości rozwiązań	Tutor w dużym stopniu bazuje na własnej wiedzy, dyskutując z tutee różne możliwości rozwiązań, w konstruktywny sposób oceniając je	Coach w pewnym stopniu bazuje na własnej wiedzy, jednak wiedza i doświadczenie coachee ma znaczenie priorytetowe w poszukiwaniu rozwiązań
Czas trwania	długi: relacja mentoringowa może trwać nawet kilka lat	umiarkowany: czas trwania to najczęściej 6-12 mc	krótki: skupiony na celach, w zależności od zakresu kilka lub kilkanaście spotkań

Źródło: Anna Helmich-Zgoda, Katarzyna Pilarczyk-Bald, Sylwia Wrona, *Poradnik. Doświadczony pracownik jako mentor, tutor, coach*, Dobre Kadry Centrum Badawczo-Szkoleniowe Sp. z o.o., Wrocław 2011.

Warto szkolić kadrę dydaktyczną w przeprowadzaniu rozmów coachingowych i zachęcać do wzajemnego uczenia się. Najkrótsze rozmowy coachingowe mogą trwać nawet kilka minut, być przeprowadzane podczas przerw. Od zwykłych rozmów koleżeńskich różnią się zdecydowanie, ponieważ są ustrukturalizowane i nastawione na konkretne efekty. Uczą zdyscyplinowania w mówieniu i słuchaniu, pozwalają zaoszczędzić cenny czas.

Coaching pomaga osiągnąć lepsze rezultaty w wykonywanych działaniach. Obecnie próbuje się go wykorzystywać we wszystkich dziedzinach życia. Siła tkwi w uniwersalności przy jednoczesnym zindywidualizowanym podejściu, w łatwości stosowania, wysokiej skuteczności i wymiernych efektach. Systemowe wdrożenie coachingu w oświacie może zaowocować długo oczekiwanymi zmianami na lepsze. Można przypuszczać, że ta metoda wspierana nowoczesnymi technologiami stopniowo będzie rewolucjonizować tradycyjne nauczanie.

Decyzję o zastosowaniu coachingu, mentoringu czy tutoringu powinno poprzedzić pytanie co chce się zrobić?

Tab. 16. Wybór odpowiedniej metody

Co zamierzasz zrobić?		
- rozwinąć ściśle określone kompetencje - poradzić sobie z codziennymi zadaniami	- rozwinąć wiele obszarów kompetencji - zrealizować dalekosiężne cele	- rozwinąć szerszy obszar kompetencji - osiągnąć konkretne cele edukacyjne
skorzystaj z coachingu	skorzystaj z mentoringu	skorzystaj z tutoringu

Źródło: Anna Helmich-Zgoda, Katarzyna Pilarczyk-Bald, Sylwia Wrona, *Poradnik Doświadczony Pracownik jako mentor, tutor, coach*, Dobrze Kadry Centrum badawczo-szkoleniowe Sp. z o.o., Wrocław 2011.

7.4. Organizacja zajęć

Aby skutecznie zorganizować zajęcia dydaktyczne, należy bezwzględnie pamiętać o odpowiedniej aranżacji przestrzeni sali szkolnej, która powinna ułatwiać przebieg zajęć oraz osiągnięcie zakładanych rezultatów. Poniżej przedstawione zostały wybrane sposoby organizacji przestrzeni klasowej, wraz z ich zaletami i wadami. Graficznie przedstawiono więcej możliwości układu przestrzeni w sali szkolnej podczas realizacji zajęć.

- Ławki ustawione w podkowę (rys. 2)

To układ, który znajduje zastosowanie w grupach liczących ok. 15–20 osób. W tym przypadku nauczyciel ma łatwy dostęp do wszystkich uczniów, będąc jednocześnie dobrze widocznym, co nabiera szczególnego znaczenia w przypadku konieczności posługiwania się pomocami dydaktycznymi. Niewątpliwą zaletą tego ustalenia jest także fakt, że wszyscy uczestnicy zajęć mają ze sobą kontakt wzrokowy. Za wadę należy uznać z kolei uprzywilejowaną rolę nauczyciela, który jest wyłączony z grupy.

- *Krąg ze stołem (rys. 5)*

Układ tego rodzaju ułatwia kontakt wzrokowy między wszystkimi osobami biorącymi udział w zajęciach. Nie można w tym przypadku wskazać pozycji uprzywilejowanej bądź wyróżnionej, w związku z czym ustawienie to jest korzystne dla całej grupy. Za wadę kręgu ze stołem można uznać trudności w stosowaniu pomocy audiowizualnych.

- *Stół seminaryjny (rys. 4)*

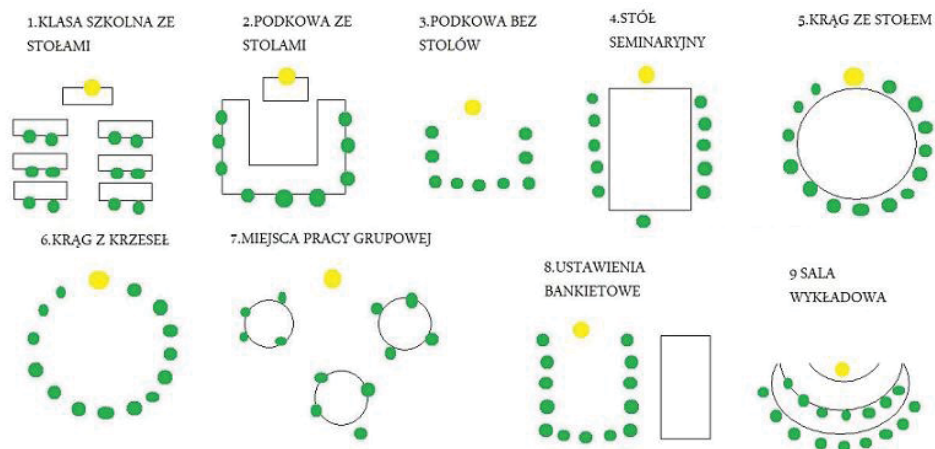
To układ sali lekcyjnej, który ułatwia komunikację w grupie oraz prezentację materiałów audiowizualnych. Niewątpliwą zaletą jest także fakt, że nauczyciel znajduje się na równi z uczniami. Za mankament należy z kolei uznać nierówny dostęp do nauczyciela uczniów zajmujących poszczególne miejsca przy stole.

- *Miejsca do pracy grupowej (rys. 7)*

Opcja zdecydowania najlepsza do zastosowania gier edukacyjnych, gdyż każda z podgrup może grać w inną (bądź tą samą) grę, zachowując wariant małej ilości osób grających w jedną grę. Układ tego typu ułatwia pracę w podgrupach, a prowadzący ma możliwość swobodnego podejścia do każdej z nich. Ustawienie to umożliwia swobodą komunikację wewnętrzną, przyczyniając się jednak do powstania dużego hałasu, który może utrudniać pracę wszystkim uczestnikom szkolenia.

Poniżej zaprezentowano przykładowe ustawienie ławek szkolnych i krzeseł do realizacji zajęć dydaktycznych. Należy pamiętać, że owe ustawienia będą często determinowały takie czynniki, jak: wielkość sali, metoda pracy, jaką na danej lekcji chce zastosować nauczyciel czy ilość uczniów w sali. Ważnym jest także fakt, że nie należy dokonywać przemeblowywania sali szkolnej w trakcie realizacji zajęć, gdyż jest to jeden z czynników utrudniających zachowanie ładu i dyscypliny podczas zajęć lekcyjnych.

Rys. 47. Przykładowe ustawienie stołów i krzeseł w sali lekcyjnej



Źródło: <http://www.goldenline.pl/grupy/Pozostale/asysta-ekspertka/ustawienie-mebli,2941740/> (dostęp: 2.07.2015).

Analizując kwestie organizacyjne, należy podkreślić, że w znaczny sposób mogą one wpłynąć na prawidłowy przebieg zajęć. Z tego właśnie względu nauczyciel chcący zastosować na zajęciach gry edukacyjne powinien z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym zjawić się w sali i dokonać m.in. takiej czynności jak sprawdzenie układu sali i możliwych opcji ustawienia stołów i krzeseł. Dokonanie tego w znaczący sposób może zmniejszyć prawdopodobieństwo wystąpienia problemów w trakcie realizacji szkolenia. Nie należy także zapominać, że uczestnicy zajęć powinni mieć zapewnione niezbędne narzędzie do wykonania czynności związanych z realizacją zajęć, takich jak np. arkusze papieru, przybory do pisania, itp.

7.4.1. Kiedy użyć jakiej metody?

Jak już wspomniano, samo poznanie metod, jak i znajomość ich podziału i klasyfikacji nie jest najważniejsze. Sukces dydaktyczny nauczyciela polega bowiem na umiejętnym doborze danej metody do fizycznych możliwości organizacyjnych szkoły, poziomu klasy, nauczanego przedmiotu, tematu lekcji oraz innych elementów zajęć i efektów, które nauczyciel chce osiągnąć.

1. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- poznali się nawzajem,
- zaangażowali się w pracę grupy,
- dzielili się swobodnie pomysłami i doświadczeniem,

użyj techniki tworzenia grup: **praca w małych grupach** lub **dyskusja**.

Ważne, aby nauczyciel otwarcie powiedział, jaką wartość dla wspólnej pracy ma to, że uczestnicy znają się nawzajem i wspólnie działają.

2. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- poznali nowe fakty, wiadomości,
- uzyskali ogólny pogląd na jakieś zagadnienie lub problem,
- poznali logiczny punkt widzenia,

użyj technik prezentacyjnych: **wykład**, **prezentacja**, **pokaz**.

Pamiętaj jednak, że po metodach prezentacyjnych muszą nastąpić metody aktywizujące.

3. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- rozwijali umiejętności,
- wdrażali to, czego się nauczyli,
- zdobyli nowe doświadczenia,

użyj technik działania: **praktyki**, **ćwiczenia**, **metody przypadków**, **metody sytuacyjne**, **gry dydaktyczne**.

W tych metodach nauczyciel musi przedstawić szczegółową instrukcję i stale obserwować pracę uczestników.

4. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- tworzyli nowe pomysły (rozwiązania),
- odnieśli je do własnego doświadczenia i sytuacji,
- zaakceptowali kontrowersyjną ideę,

użyj technik wykładu uczestników: **dyskusje grupowe, metoda problemowa.**

Techniki wymagają starannego przygotowania. Niezbędne jest również podsumowanie podkreślające, czego się nauczyliśmy (Anioł, 2008, s. 57–58).

8.

OCENIANIE

Zagadnienie oceniania osiągnięć edukacyjnych należy do najbardziej złożonych, spornych, a nawet bolesnych w relacjach między nauczycielami a uczniami. Obie strony mają często wzajemne pretensje o przebieg oceniania i obie zarzucają sobie nieszczerłość. Mimo przeprowadzonych reform polska szkoła nadal preferuje autokratyczny typ odniesień między nauczycielem a uczniem. Znajduje to szczególne potwierdzenie właśnie w ocenianiu.

Ogromny wpływ na ocenianie mają doświadczenia życiowe człowieka. Nie lubimy być oceniani, zwłaszcza że ocenianie jest silnie stresogenne. Najczęściej ocenianie kojarzone jest z sytuacją trudną, przykrą, mało konstruktywną i niesprawiedliwą. Człowiek przez całe swoje życie jest poddawany permanentnej ocenie, a w procesie uczenia się ocenianie stanowi moment krytyczny, przez który każdy uczeń musi przejść bez możliwości pominięcia go.

Ocena – według opinii nauczycieli – jest podstawowym narzędziem motywowania ucznia do pracy. Natomiast przez uczniów odbierana jest jako nagroda za wysiłek lub kara za niesprostanie oczekiwaniom nauczyciela. Ocena jest zatem ważnym narzędziem, które – w zależności od sposobu posługiwania się nim przez nauczyciela – może wyzwalać aktywność ucznia, wzmacniać jego dążenia do wysiłku i pokonywania trudności, prowokować do coraz lepszej pracy. Jednak przy nieprawidłowym stosowaniu oceny budzi urazy, poczucie niemożności pokonywania trudności i zniechęca ucznia do pracy.

Ocena szkolna powinna posiadać podstawowe cechy, takie jak: obiektywność, trafność, rzetelność, jawność i mobilizacja. Obiektywność to podstawowa cecha oceniania, jednak najtrudniejsza do osiągnięcia, a wyrażenie rzeczywistego poziomu wiadomości uczniów w takim stopniu, aby nie wyrządzić szkody samemu uczniowi jest niezmiernie trudne. Często obiektywność mylona jest ze sprawiedliwością, jednak między tymi cechami istnieje zasadnicza różnica, ponieważ obiektywna ocena wystawiona jest na podstawie ustalonych kryteriów, jednakowych dla wszystkich uczniów, a sprawiedliwa ocena zostanie wystawiona wówczas, kiedy uwzględnimy indywidualne cechy rozwojowe każdego ucznia (Niemierko, 2002, s. 184).

Z obiektywnością wiąże się kolejna cecha – trafność. Ocena jest wtedy trafna, kiedy wyraża odpowiedni zakres osiągnięć ucznia, gdy odzwierciedla rzeczywistość to, co zamierzaliśmy stwierdzić. Cecha ta pozwala na zróżnicowanie poszczególnych uczniów w zależności od reprezentowanego przez nich poziomu wiedzy i umiejętności.

O rzetelności oceny natomiast świadczy fakt, że przy sprawdzaniu osiągnięć ucznia z tego samego zakresu materiału otrzymujemy taki sam lub zbliżony stopień. Rzetelność oceny jest tym większa, im wynik bardziej uzależniony jest od poziomu wiedzy uczniów, a mniej od czynników dodatkowych (samopoczucia, usposobienia, antypatii).

Kolejna cecha – jawność – jest warunkiem koniecznym. Każdy oceniany uczeń musi znać wynik swojej pracy, jak również uzasadnienie otrzymanej oceny. Odpowiednia informacja zwrotna od nauczyciela, opatrzona komentarzem stanowi istotny element usprawniający dalszą pracę ucznia (Pólturzycki, 2002, s. 366).

Cecha ostatnia, mobilizacja ucznia do pracy, to warunek, którego spełnienie wymaga od nauczyciela umiejętności bezstronnej, rzeczowej analizy wyników pracy ucznia, zachęcania do doskonalenia i podsycania wiary we własne możliwości. Rolą nauczyciela jest pokazanie pozytywnych, jak i negatywnych stron oceny pracy ucznia, wzbudzając w nim chęć do uzyskiwania coraz lepszych wyników w nauce.

Ocenianie powinno służyć dziecku oraz pozwalać mu korygować swe postępowanie. Ocena powinna przedstawiać autentyczne zainteresowania, osiągnięcia i wysiłek ucznia. Musi dostarczać informacji o wartości jego pracy, ma zachęcać i uwzględniać stopień trudności dla każdego wychowanka. Ocena powinna także zawierać wskazówki, jak uniknąć błędów. Kryteria oceny muszą być znane obu stronom i akceptowane przez uczniów. Tak wyrażona ocena działa na całą osobowość ucznia, powodując jej wszechstronny rozwój.

Rodzaje kontroli i oceny uczniów w szkole mogą być dwojakiego rodzaju:

- bieżąca (oceny cząstkowe zdobywane przez uczniów przez cały semestr nauki),
- okresowa (na koniec semestru, koniec roku szkolnego).

Podstawowe założenia systemu oceniania zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania i klasyfikowania. Są to m.in.:

- szkoła ma jeden, spójny system oceniania,
- ocena opiera się na standardach kształcenia MEN,
- uczniowie dobrze znają system oceniania,
- w ocenianiu wykorzystuje się różne formy i metody zbierania informacji o osiągnięciach ucznia,
- ocenianie uczniów jest systematyczne,
- ocena jest rzetelną informacją o efektywności uczenia się,
- ocena motywuje ucznia do dalszej pracy,
- oceniane jest to, co uczeń umie, a nie to, czego nie potrafi,
- ocenianie jest sposobem zbierania informacji o postępach ucznia,
- ocena uwzględnia wkład pracy ucznia,
- ocena uzależniona jest od możliwości intelektualnych ucznia,
- ocena pomaga uczniowi podejmować decyzje dotyczące jego przyszłości,

- ocena odróżnia uczniów dobrych od słabszych,
- każdy nauczyciel posiada przedmiotowy system oceniania,
- samoocena jest ważnym elementem oceniania,
- wszystkie oceny wpisywane są do dziennika,
- największe znaczenie mają oceny z prac klasowych,
- dla efektywności uczenia się kontrolowanie (sprawdzanie) jest ważniejsze od oceniania,
- w ocenianiu stwarzane są sytuacje problemowe, wymagające umiejętności łączenia wiedzy z różnych działów i przedmiotów (Bereźnicki, 2011, s. 245).

Szkolny system oceniania winien opierać się na kilku podstawowych zasadach, do których należą:

- zasada jawności,
- zasada systematyczności w gromadzeniu informacji o osiągnięciach uczniów,
- zasada zgodności wymagań ze standardami edukacyjnymi,
- zasada kryterialności ocen (przedmiotowe systemy oceniania),
- zasada różnorodności form i metod sprawdzania i oceniania,
- zasada komunikatywności komentarza do oceny,
- zasada uznawania pierwszeństwa informacji pozytywnej,
- zasada wskazywania uczniom sposobów pokonywania trudności w zachowaniu i uczeniu się,
- zasada zachowania elastyczności wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Warto zadać sobie pytanie, w jakim celu nauczyciel powinien sprawdzać i oceniać osiągnięcia uczniów. Nasuwa się kilka odpowiedzi:

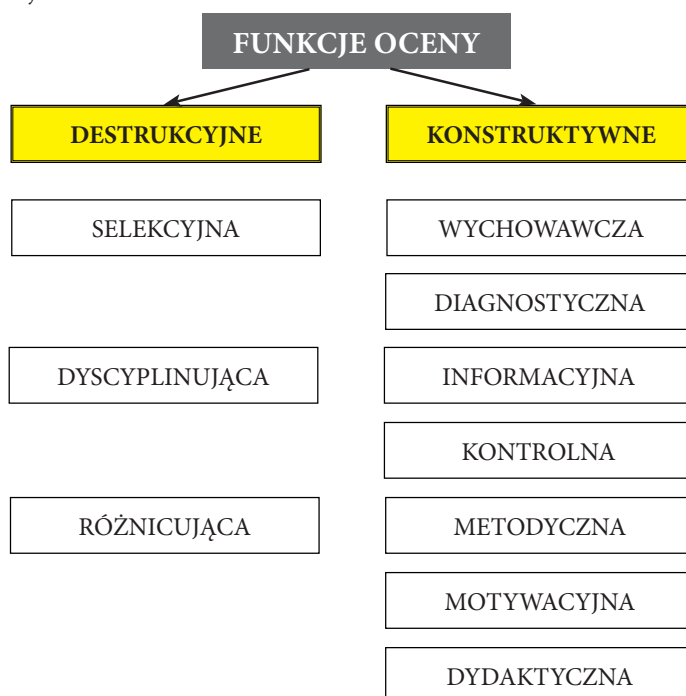
- aby sprawdzić stopień opanowania materiału przez ucznia,
- aby zachęcić ucznia do systematycznej pracy,
- aby aktywizować uczniów do pracy indywidualnej,
- aby zróżnicować grupę uczniowską / klasową,
- aby sprawdzić efekty pracy własnej,
- aby wzbogacić swój warsztat pracy.

Z kolei kryteria, jakie powinien zastosować nauczyciel w ocenianiu osiągnięć uczniów, są następujące:

- poprawność rozumowania i przedstawiania wyników pracy,
- umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy,
- próby twórcze,
- indywidualne predyspozycje uczniów,
- opinia poradni pedagogiczno-psychologicznej.

Ocenianie spełnia dwa podstawowe cele – dydaktyczny oraz wychowawczy. Mówiąc o pierwszym z nich – o celu dydaktycznym – należy poznać indywidualne trudności uczniów, zestawić wyniki całego zespołu i odpowiedzieć na pytanie, na jakim etapie są uczniowie, jeżeli chodzi o opanowanie wymagań programowych. Funkcja dydaktyczna porządkuje wiedzę uczniów i wskazuje sposoby usuwania ewentualnych błędów. Natomiast funkcja wychowawcza oceny związana jest ze wspomaganiami rozwoju postawy uczniów wobec uczenia się, wobec swoich obowiązków, polega na aktywizowaniu wychowanków, kształtowaniu motywacji do uczenia się oraz rozwijaniu poczucia odpowiedzialności, co w konsekwencji ma prowadzić do samokontroli i samooceny. Wychowawcza rola oceny szkolnej rośnie wraz z jej obiektywizacją. Nie jest dobrze, jeśli jedna z wymienionych funkcji przejmie nad drugą przewagę, ponieważ każda z nich spełnia inną rolę i służy różnym celom. Wszystkie funkcje oceniania można zaprezentować na prostym schemacie:

Rys. 48. Funkcje oceniania



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione funkcje oceny w procesie kształcenia mają charakter konstruktywny, a ocena konstruktywna to ocena zachęcająca do dalszych prób, zawierająca opis tego, co potrafisz, a co jeszcze jest do poprawienia. Ocena taka daje motywację do dalszych działań, które buduje się na fundamencie posiadanych już kompetencji. Uczeń motywowany w taki sposób ma rozbudzoną wewnętrzną motywację do pracy i chce się rozwijać.

Cechą oceniania jest powszechność. Cały czas od najmłodszych lat jesteśmy poddawani ciągłej ocenie („robisz to dobrze”, „źle”, „nie tak”, „tak”). Wypowiadane przez innych oceny przenikają bardzo głęboko, tworząc model pewności, własnych kompetencji, obrazu samego siebie i poczucia własnej wartości. Oceniając dzieci, formuje się ich przekonania o własnych możliwościach i postępkach. Jeśli czyni się to w sposób zgeneralizowany, przypisując uczniom etykiety – uczy się ich tak właśnie myśleć o sobie. Czasami na całe życie! Dlatego ocenianie charakteryzować się powinno refleksyjnością nad tym, w jaki sposób działamy, co osiągamy i co możemy zmienić w swym sposobie działania. Powinno dostarczać informacji zwrotnych o tym, jak działamy i co udało się osiągnąć, a także wymagać jasno sformułowanych kryteriów. Dopiero ocenianie spełniające te warunki może nosić miano dobrego. Powinno ono również stanowić integralną część procesu nauczania. Rozważania nad ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym doprowadziły do stworzenia strategii oceniania, dotyczącej weryfikacji postępów w nauce, jak i zachowania uczniów (Niemierko, 2002, s. 195).

W trakcie procesu nauczania i uczenia się możemy wyróżnić następujące rodzaje oceniania:

- Ocenianie wspomagające – które nie przerywa przebiegu procesu nauczania, a pozwala na komunikowanie, w dowolny sposób, efektów uzyskiwanych przez uczniów. Celem jego jest bieżąca obserwacja rozwoju ucznia przy zastosowaniu wszystkich metod sprawdzania.
- Ocenianie sumujące – ma charakter okresowy, ocena wystawiana jest na zakończenie pewnego etapu edukacji. Ocenianie to przerywa proces nauczania i uczenia się. Zawiera diagnozę wiedzy i umiejętności, ale jego głównym celem nie jest wspieranie ucznia w rozwoju. Jego cel stanowi bowiem dokonanie selekcji uczniów i obserwacja systemu szkolnego. Ocenianie to prowadzi do oceniania zewnętrznego, wykorzystywanego do analiz ilościowych i jakościowych.
- Ocenianie kryterialne – polega na stosowaniu przyjętych kryteriów jakościowych w sprawdzaniu i ocenianiu pracy ucznia, w celu wytworzenia obrazu osiągnięć ucznia jako całości. Wymaga starannego doboru kryteriów wraz z określeniem ich znaczenia. Kryteriami są tu wymagania programowe na poszczególne oceny oraz m.in. wkład pracy ucznia, jego zdolności, motywacja, warunki nauczania (Bereźniki, 2007, s. 427).

Z przytoczonych definicji wynika, że ocenianie wewnątrzszkolne to takie, które wspiera rozwój szkolny ucznia, a ocenianie zewnętrzne to takie, które weryfikuje głównie w celu diagnozy i monitorowania systemu szkolnego.

Nauczyciele reprezentujący różne style pracy, nie zawsze dostosowane do wizji własnej szkoły, a zainteresowani ocenianiem, oczekują, że będzie ono sprawiedliwe, obiektywne i rzetelne. W spełnieniu tych oczekiwań pomóc mogą poniższe warunki oceniania:

- ocenianie powinno brać pod uwagę specyfikę uczenia się i wspierać je;
- w ocenianiu należy uwzględnić różnice pomiędzy uczniami, a stosowanie narzędzia oceny powinno zachęcić ich do zaprezentowania swej kreatywności i oryginalności;

- cel oceniania musi być jasno określony; nauczyciel i uczeń muszą znać powód oceniania i uzasadnienie wyboru formy sprawdzania;
- ocenianie powinno być trafne, czyli wybrana metoda powinna sprawdzać dokładnie to, co podlega ocenie;
- ocenianie powinno być rzetelne; należy wyeliminować subiektywizm, a ocena powinna być jak najbardziej rzeczywista;
- wszystkie formy oceniania muszą zapewnić uczniowi otrzymanie informacji zwrotnej na temat wyników jego uczenia się oraz stymulować rozwój ucznia, wskazując mu kierunek poprawny;
- ocenianie powinno skłaniać do refleksji na temat dotychczasowej pracy; wobec tego niezbędna jest nieustanna ewaluacja i doskonalenie oceniania;
- ocenianie jest integralną częścią planu nauczania; nauczanie i uczenie się należy zaplanować razem z ocenianiem, tak aby uczniowie mogli jak najlepiej zaprezentować wyniki swojego uczenia się;
- ocenianie wymaga rozsądnego wyważenia;
- kryteria oceniania powinny być zrozumiałe, jasne i znane; uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich oczekuje;
- umiejętne stosowanie się do wymienionych wskazówek daje szansę na osiągnięcie przez nauczyciela i ucznia sukcesu dydaktycznego (Tamże, s. 429).

Ewaluacja pracy, ocena pracy i postępów uczniów to faza bardzo ważna dla nauczyciela, sprawdzian sprawności w kreowaniu procesu kształcenia się uczniów. W środowisku wspierającym, zachęcającym – uczeń rozkwita, pokonuje trudności, wzrasta jego otwartość na nowość i kreatywność. Natomiast w krytykującym, nastawionym na przyłapywanie na błędach – uczeń traci wszelką motywację, izoluje się i zamyka w sobie. Każda ocena dziecka to również ocena samego siebie, swoich umiejętności – jako przekazującego wiedzę i określone kwalifikacje. Niepowodzenia szkolne postrzegane jako niepowodzenia ucznia to przecież także porażka nauczyciela. Porażka stosowanej metody, porażka w komunikacji.

Na ocenianie, które wspiera rozwój ucznia oraz motywuje go do nauki, powinny składać się następujące czynności:

- Ocena musi być wystawiona na podstawie zrealizowanego materiału. Nie może dotyczyć fragmentów wiedzy lub materiału, który nie został zrealizowany. Każda forma sprawdzianu czy zadania powinna być dokładnie przeanalizowana i omówiona. Poprzez indywidualną rozmowę z uczniem nauczyciel może poznać przyczyny błędów popełnionych przez ucznia oraz wspólnie z nim ustalić sposób ich zlikwidowania.
- Kontrola i ocenie powinien podlegać nie tylko zasób wiedzy i umiejętności, ale także samodzielność myślenia i działania, umiejętność wiązania teorii z praktyką oraz formułowania i rozwiązywania problemów. Ocena powinna być wypadkową wyników, możliwości i pracowitości ucznia.
- Należy pamiętać o odpowiednich metodach kontroli. Nie powinny one być ani zbyt rygorystyczne, ani zbyt liberalne. Wysokie lub zbyt niskie wymagania

w stosunku do możliwości hamują rozwój ucznia. Nie należy skupiać się tylko na zdolnych uczniach, dając szansę słabszym uczniom. Gdy obdarzy się ich kredytem zaufania i wiarą w ich sukces, może to zmobilizować ich do tego, że staną na wysokości zadania.

- Uczeń musi być systematycznie i dostatecznie często oceniany, umożliwia to zapobieganie opóźnieniom, a jednocześnie dyscyplinuje go, kształci poczucie odpowiedzialności, wyrabia nawyk systematycznej pracy. Uczeń powinien mieć odpowiednią ilość ocen w cyklu nauczania.
- Ważne jest ustalenie z uczniami jawności oceniania. Powszechność oceny często jest przyczyną walki uczniów o stopnie, a nie o wiedzę. Nauczyciel powinien poinformować ucznia o ocenach, jakie uzyskuje w trakcie procesu uczenia się. Wiedza ta jest potrzebna do konfrontowania samooceny ucznia z oceną nauczyciela, jest niezbędna uczniowi do oceniania swoich możliwości, braków i błędów. Istotny jest fakt, aby ocenianie i opiniowanie odbywało się w obecności ucznia zainteresowanego, ewentualnie jego rodziców. Niejednokrotnie oceny szkolne niszczą pozytywne relacje między nauczycielami a uczniami. Mogą również niszczyć wewnętrzną motywację dziecka do uczenia się.
- Konieczne jest ustalenie wraz z uczniami kryteriów oceniania. Uczeń musi wiedzieć, na co będziemy zwracać uwagę przy ocenianiu. Kryteria pomagają uczniom zrealizować zadania tak, aby postawiony przez nauczyciela cel został osiągnięty. Nauczyciel konsekwentnie ocenia tylko, to co zapowiedział wcześniej.
- Ważne jest, aby tym samym ocenom odpowiadały te same wymagania, stawiane wszystkim uczniom przez nauczyciela. Dostosowanie wymagań do zdolności i możliwości uczniów jest słuszne i wiąże się z otrzymywaniem różnych ocen za spełnienie różnych wymagań.
- Nie każda kontrola musi zostać wyrażona stopniem. Ocenianie każdej odpowiedzi ucznia może hamować jego aktywność i budzić lęk przed ujawnieniem swojego zdania. Nauczyciel może wyrażać swoją ocenę za pomocą gestu, pozytywnej uwagi, życzliwego spojrzenia, uśmiechu.
- W kształtowaniu motywacji niezwykle rolę odgrywa polityka nagród i kar. Stosując kary, możliwe, że łatwiej uzyskamy pożądaną rezultat, jednak jeśli zależy nam na pobudzeniu aktywności i wzmocnieniu motywacji ucznia, należy zdecydowanie stosować system nagród. Najkorzystniejsze efekty w procesie uczenia uzyskuje się, łącząc stosowanie nagród i kar, ze zdecydowaną przewagą nagród. W pracy z młodzieżą nauczyciel powinien pamiętać, by być konsekwentnym w określaniu granic, jakich nie należy przekraczać.
- Należy uwzględnić psychologiczne znaczenie kolejności oceniania. Najpierw powinniśmy wskazać uczniowi zalety jego pracy, a dopiero później wady. Taka kolejność spowoduje, że wzbudzimy w uczniu pragnienie usunięcia wad. Jeśli natomiast zaczniemy od wad, wówczas możemy wzbudzić w uczniu zniechęcenie i negację.
- Istotną sprawą jest utrzymanie własnej motywacji do pracy na wysokim poziomie. Warto być entuzjastycznie nastawionym, bo to udziela się uczniom.

Należy również mieć odwagę przyznawać się do własnych błędów, pokazać, że jest się omylnym. Przede wszystkim jednak darzyć swoich uczniów sympatią, a uczniowie zapewne docenią ten fakt (Niemierko, 2007, s. 274).

Jeżeli te warunki zostaną spełnione, uczeń może mądrze wykorzystać swoje umiejętności i możliwości. Może właściwie je korygować, ulepszając w ten sposób siebie i swoje postępowanie. Prawidłowe, mądre ocenianie musi podsumować wysiłek dziecka i jego postępy rozpatrywane w kontekście indywidualnego rozwoju i możliwości. Tylko taka ocena, zarówno w przypadku słabszych, jak i zdolnych uczniów, ma działanie motywujące.

Według Bolesława Niemierko ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. Informacja owa bywa sformalizowana za pomocą skali stopni szkolnych, ale może być ograniczona do stwierdzenia: „zaliczył” / „nie zaliczył”. Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że komentarz jest integralną częścią oceny. Zdaniem Niemierko komentarz powinien dotyczyć:

- warunków uczenia się (co sprzyja uczeniu się danego ucznia, a co je hamuje),
- sposobu przeprowadzenia sprawdzania i wystawienia oceny (nauczyciel wyjaśnia podstawę oceny i jej znaczenie),
- sposobu wykorzystania tej informacji w dalszym kształceniu (co trzeba zrobić, aby poprawić lub w którym kierunku dalej pracować) (Tamże, s. 291).

Ocenianie osiągnięć uczniów – zdaniem Niemierko – jest procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych. Należy w nim wyodrębnić dwa etapy:

1. ustalanie oceny,
2. komunikowanie jej uczniom i ich rodzicom.

Jeśli chodzi o pierwszy etap, Niemierko wyróżnia dwa zasadnicze sposoby oceniania:

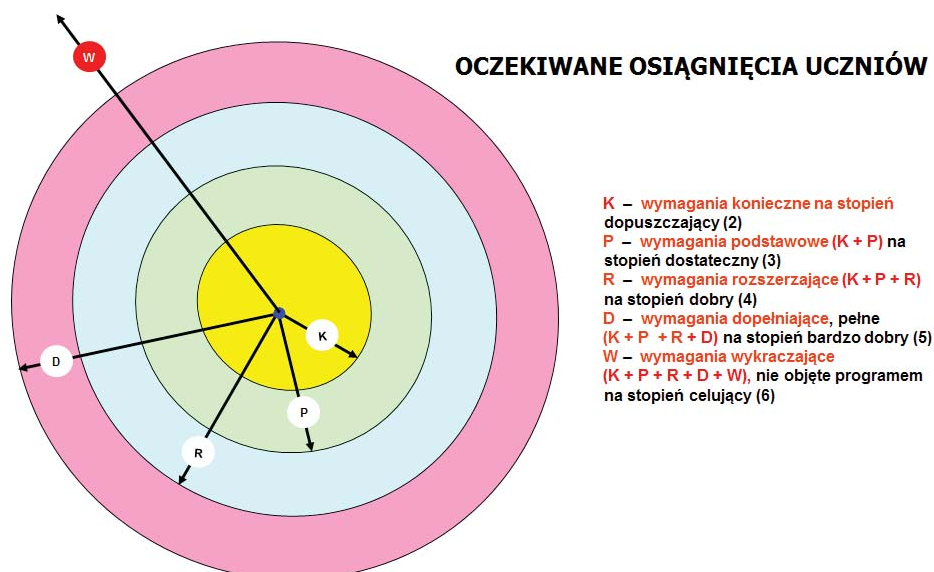
1. Ocenianie intuicyjne, oparte na przeświadczeniu, jakie pojawia się nagle i z dużą mocą w świadomości nauczyciela, bez ścisłej kontroli logicznej. Towarzyszy mu emocja, której ocenianie analityczne jest pozbawione. To przeświadczenie może zdominować świadomość nauczyciela, jeszcze zanim zakończy on sprawdzanie osiągnięcia ucznia, a nawet zacznie. Mówi się potocznie, że nauczyciel jest w stanie ocenić ucznia „po pierwszym wejrzeniu”. Stanowi to poważne zagrożenie dla obiektywizmu sprawdzania. Nieco później omówione zostaną niektóre czynniki wpływające negatywnie na ocenianie.
2. Ocenianie analityczne, które oparte jest na sprawdzaniu osiągnięć uczniów. Im dokładniej jest wykonane sprawdzanie, tym wyższy może być stopień analityczności oceniania. Nigdy – podkreśla Niemierko – nie powinno ono przybrać formy algorytmu (mechanicznego zliczania zdobytych punktów). Proces ustalania oceny to pierwszy etap oceniania. Drugim jest komunikowanie jej uczniom i ich rodzicom. W realiach polskiej szkoły jest to ciągle ogromny problem. W kontekście reformy edukacji, jaka się dokonuje, następuje również zmiana ogólnego podejścia do oceniania. Wskazuje się na nowe funkcje, jakie ma do spełnienia ocenianie.

Ocenianie prawie zawsze wiąże się ze stopniami (poza klasami 1–3, gdzie dopuszcza się możliwość stosowania oceny opisowej). Należy zatem określić poziomy wymagań na poszczególne stopnie szkolne. Poziomy wymagań edukacyjnych – czyli co uczeń musi wiedzieć / umieć, by uzyskać daną ocenę. Przedstawiają się one następująco:

- ocena niedostateczna (1) – uczeń nie spełnia wymagań na ocenę dostateczną; brak wiedzy i umiejętności programowych;
- ocena dopuszczająca (2) – wymagania konieczne; obejmuje elementy uniwersalne, niezbędne do dalszego kształcenia;
- ocena dostateczna (3) – wymagania podstawowe; obejmuje elementy i treści najłatwiejsze, najbardziej przystępne i najprostsze; uczeń w pełni opanował zagadnienia niezbędne na ocenę dostateczną;
- ocena dobra (4) – wymagania rozszerzające; treści obejmują elementy umiarkowanie przystępne, bardziej złożone i mniej typowe, w pewnym stopniu hipotetyczne, użyteczne w pozauczelnianej działalności studenta;
- ocena bardzo dobra (5) – wymagania dopełniające; treści obejmują elementy najtrudniejsze i najbardziej skomplikowane do opanowania; najbardziej złożone, unikatowe, twórcze naukowo i wyspecjalizowane; uczeń spełnił wymagania konieczne i rozszerzające;
- ocena celująca (6) – wymagania wykraczające; uczeń opanował wszystkie wymagania na ocenę bardzo dobrą oraz posiada dodatkową wiedzę i umiejętności wykraczające poza wymagania na ocenę bardzo dobrą (Niemierko, 2007, s. 319).

Rys. 49. Wymagania programowe na konkretne oceny przedmiotowe

WYMAGANIA PROGRAMOWE



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Wymagania programowe
<p>Konieczne: obejmują elementy treści podstawowej, które mogą świadczyć o możliwości opanowania pozostałych elementów tej treści.</p> <p>Stanowią je elementy:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Najłatwiejsze. 2. Najczęściej stosowane. 3. Nie wymagające większych modyfikacji. 4. Niezbędne do uczenia się ogółu podstawowych wiadomości. 5. Niezbędne do opanowania podstawowych umiejętności. 6. Praktyczne.
<p>Podstawowe: obejmują elementy treści.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Najbardziej przystępne. 2. Najprostsze i najbardziej uniwersalne. 3. Najpewniejsze naukowo i najbardziej niezawodne. 4. Niezbędne na danym etapie kształcenia. 5. Niezbędne na wyższych etapach kształcenia. 6. Bezpośrednio użyteczne w pozaszkolnej działalności ucznia.

Wymagania programowe
<p>Rozszerzające: obejmują elementy treści.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. umiarkowanie przystępne. 2. Bardziej złożone, mniej typowe. 3. W pewnym stopniu hipnotyczne. 4. Przydatne, ale niezbędne na danym etapie kształcenia. 5. Przydatne, ale niezbędne na wyższych etapach kształcenia. 6. Pośrednio użyteczne w działalności pozaszkolnej ucznia.
<p>Dopełniające: obejmują elementy treści.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trudne do opanowania. 2. Złożone i nietypowe. 3. Występujące w wielu równoległych ujęciach. 4. Wspecjalizowane. 5. O trudno przewidywanym zastosowaniu. 6. Mało użyteczne w pozaszkolnej działalności uczniów.
<p>Wykraczające: obejmują pozaprogramowe elementy treści:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wykraczające trudności poza szczebel szkoły. 2. Szczególnie złożone i oryginalne. 3. Twórcze naukowo. 4. Wąsko specjalistyczne. 5. Pozbawione bezpośredniej użyteczności w przedmiocie szkolnym. 6. Pozbawione bezpośredniej użyteczności w działalności pozaszkolnej ucznia.

Ocenianie szkolne jest podstawowym ogniwem procesu nauczania. Rezultatem oceniania jest sformułowanie oceny wyników pracy ucznia. Oceniający, ustalając stosunek wyników do zamierzonych celów bierze pod uwagę zwykle nie tylko wiadomości i umiejętności, lecz także inne czynniki wymagające często kontroli wyników

nauczania, takie jak: pracowitość, systematyczność, stosunek do pracy itp. Kryteria oceniania są więc zazwyczaj szersze niż kryteria kontroli. Dlatego też rzeczowe osiągnięcia uczniów są ważną, ale nie jedyną przesłanką oceny.

Oceny wystawione uczniom na podstawie tradycyjnych metod kontroli są oparte często na subiektywnych wymaganiach poszczególnych nauczycieli. Zależą w znacznej mierze od poziomu wiedzy i umiejętności nauczyciela, jego wnikliwości przy odczytywaniu celów i programu nauczania danego przedmiotu / te same hasła programowe przełożone na kategorie wyników mogą dla dwóch nauczycieli znaczyć co innego /, poziomu środowiska z jakiego rekrutuje się młodzież danej szkoły. Jednak ocena poziomu osiągnięć z danego przedmiotu powinna uwzględniać jedynie wiedzę i umiejętności uczniów. Inne czynniki nie powinny decydująco wpływać na zmianę oceny ucznia.

Odpowiedź na pytanie, jaki jest aktualny poziom wiedzy i umiejętności uczniów, uzyskuje się poprzez badanie wyników nauczania. Celem tej czynności jest nie tylko stwierdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali materiał nauczania, lecz także porównania wyników poszczególnych uczniów.

Cel ten można osiągnąć tylko wtedy, gdy wyniki przedstawi się dostatecznie ściśle, a więc dokona się pomiaru dydaktycznego.

Pomiarem dydaktycznym nazywamy pomiar osiągnięć szkolnych, czyli sposób sprawdzania wyników procesu dydaktycznego odznaczający się odpowiednią ścisłością.

Punktem wyjścia pomiaru dydaktycznego jest analiza programu nauczania pod względem celów i materiału nauczania. Prowadzi ona do ustalenia treści nauczania, to jest czynności, które powinny być nauczone.

W wyniku pomiaru dydaktycznego można otrzymać stopnie szkolne, przedstawiające – bardziej obiektywne niż bez zastosowania pomiaru – osiągnięcia uczniów. Stopnie szkolne, uzupełnione obserwacją uzdolnień i pilności uczniów, stanowią podstawę dla opisowej oceny szkolnej, która dobrze spełnia zadania wychowawcze.

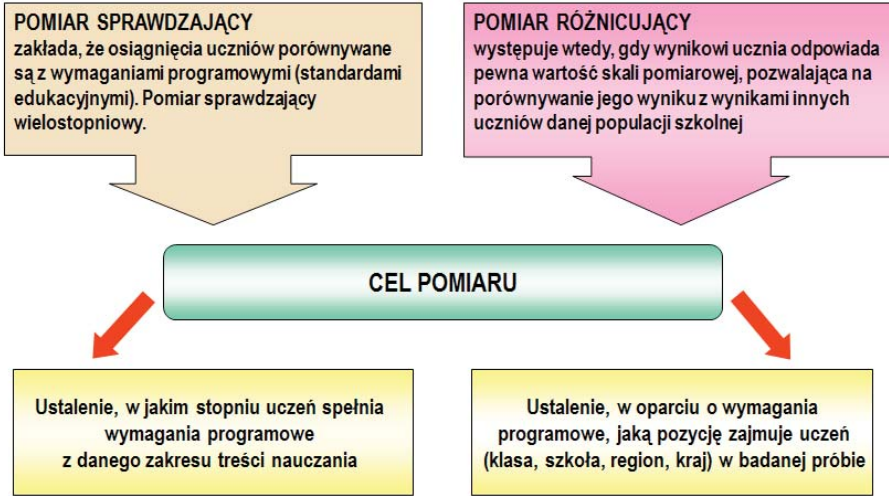
Wynikiem oceniania osiągnięć szkolnych jest ocena szkolna, to jest ustna lub pisemna wypowiedź nauczyciela, wartościująca osiągnięcia ucznia. Wypowiedź ta powinna obejmować określenie zastosowanych kryteriów oceniania oraz opinie nauczyciela o osiągnięciach ucznia z punktu widzenia tych kryteriów, a zatem powinna mieć charakter opisowy. Jej znaczenie jest głównie wychowawcze.

Aby właściwie posłużyć się jakąś metodą, konieczne jest danie odpowiedzi na następujące pytania:

- Kto sprawdza?
- Czyje osiągnięcia? (a. ucznia; b. grupy uczniów)
- Jakie osiągnięcia? (a. wiadomości, b. umiejętności, c. działania, d. postawy)
- W jakich warunkach?

Rys. 50. Rodzaje pomiaru dydaktycznego

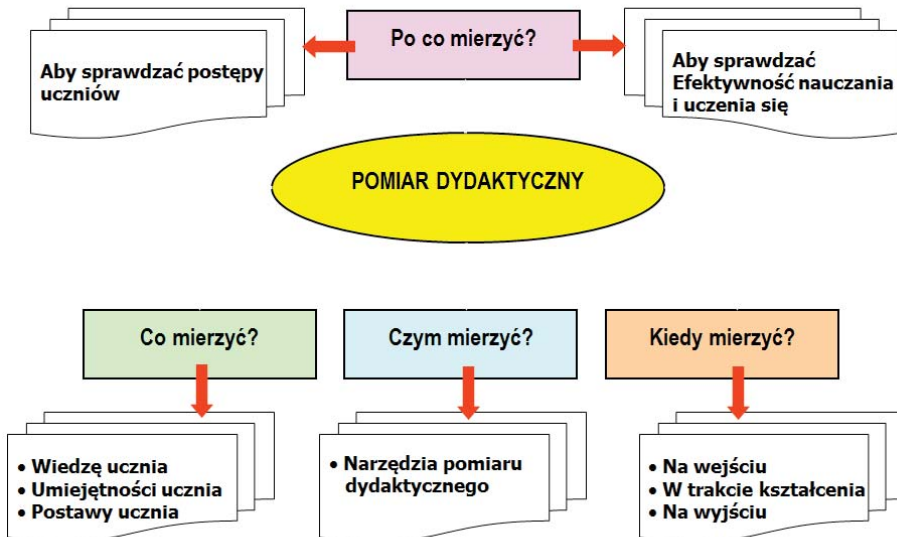
RODZAJE POMIARU DYDAKTYCZNEGO



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Rys. 49. Istota pomiaru dydaktycznego

ISTOTA POMIARU DYDAKTYCZNEGO



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Warto pamiętać, że każda z przytoczonych poniżej metod oceniania postępów uczniów ma swoje mocne i słabe strony. Wśród rodzajów metod kontroli i oceny uczniów wymienić możemy m.in.:

- *Odpytywanie*

Jest to niedawna najczęściej stosowaną techniką sprawdzania. Dostarcza wiele tzw. miękkich danych (jakościowych). Nie jest to jednak zwykła rozmowa między nauczycielem a uczniem. Pierwszy z nich formułuje pytania i polecenia, na które drugi odpowiada prawidłowo lub nieprawidłowo. Niekiedy czynność ta jest sformalizowana przez losowania przez uczniów kartek z przygotowanymi wcześniej pytaniami. Wymaga sporej koncentracji zarówno ze strony nauczyciela (sztuka dobierania treści i formułowania pytań), jak i ucznia (zrozumienie problemu i prawidłowe komunikowanie). W zależności od tego, czy nauczyciel chce zdobyć rozeznanie co do zakresu wiedzy ucznia czy rozumienia szczegółowych zagadnień, stosuje pytania rozstrzygnięcia lub pytania dopełnienia. Te pierwsze są najczęściej pytaniami zamkniętymi; drugie – otwartymi. Aby odpytywanie dostarczyło rzetelnych i trafnych danych do oceny, nauczyciel powinien się do tej czynności starannie przygotować, tj. zaplanować rodzaj pytań, kolejność, poziom, sformułowania, temat, liczbę, a przede wszystkim ich cel. Na skuteczność odpytywania wpływa wiele czynników, m.in. nastroj, umiejętności komunikacyjne, „mowa ciała” itp.

- *Wypracowanie (esej)*

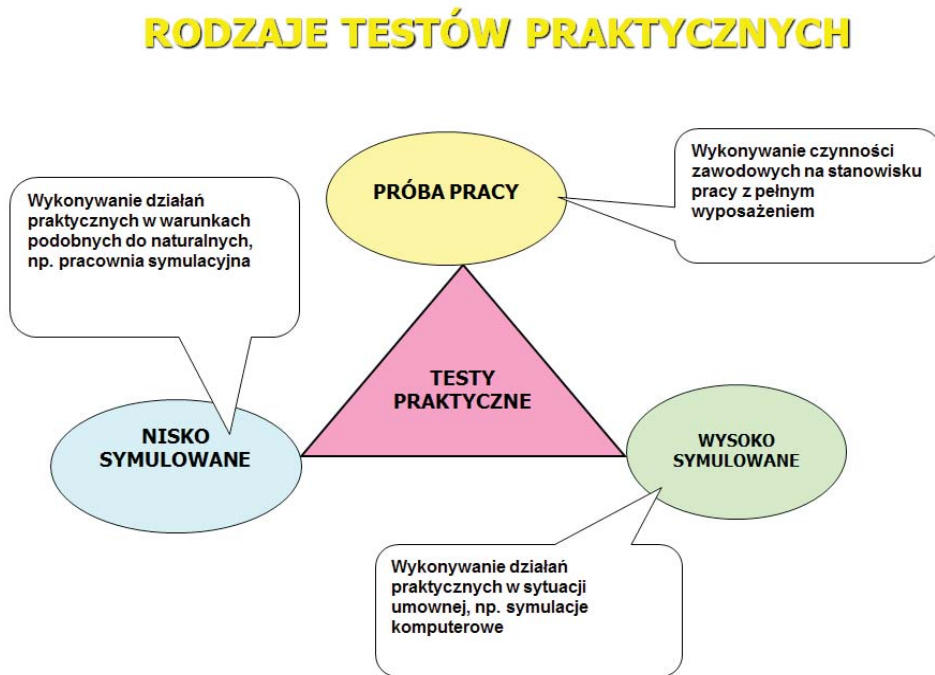
Prace tego typu są otwartą formą sprawdzianu pisemnego. Mogą być domowe lub klasowe, pisane na temat zadany lub dowolny. Stosuje je się w nauczaniu języków, historii, geografii, biologii itp. Do niewątpliwych zalet należy swoboda wypowiedzi. Dzięki formie pisemnej uczeń ma okazję do uporządkowania swoich wiadomości i przekazania ich we własnym stylu – co umożliwi ujawnienie kreatywności. Ze strony nauczyciela co prawda mniej czasu poświęca się na przygotowanie wypracowania (mniej niż np. przygotowanie testu), jednak jest ono o wiele bardziej pracochłonne przy sprawdzaniu. Trudno jest również rzetelnie ocenić prace uczniów, m.in. dlatego że nie dają się łatwo porównać. Przy ocenianiu nauczyciel może łatwo ulec subiektywizmowi i uprzedzeniom.

- *Test*

W szkołach stosowane są dwojakiego rodzaju testy – testy standaryzowane (tzw. testy drukowane) i testy opracowywane przez samych nauczycieli – testy nauczycielskie. Testy standaryzowane są konstruowane przez specjalistów w określonym celu i spełniają wymogi standaryzacji, tzn. posługując się nimi w różnych miejscach uzyskuje się rzetelne wyniki. Wśród testów standaryzowanych mamy różnego rodzaju testy diagnostyczne, testy uzdolnień, testy osiągnięć, testy różnicujące, testy czytania, testy do oceny poziomu wyjściowego, testy przystosowania społecznego, testy rozumowania werbalnego itp. Do zalet tych testów należy zaliczyć obiektywność uzyskiwanych danych. Jako główne ograniczenie należy jednak wskazać niedostosowanie do warunków konkretnej sytuacji edukacyjnej. Tę wadę przewyżniają testy opracowywane przez nauczyciela. Tracą one co prawda na poziomie standaryzacji, ale są lepiej do-

pasowane do potrzeb konkretnego nauczania. Testy nauczycielskie wymagają sporo umiejętności, a zwłaszcza wysiłku. Nierzadko zdarza się, że powstają one „naprędce”, tzn. poszczególne zadania pochodzą z różnych pomocy dydaktycznych, nie pasują do „przerobionego” materiału ani nie tworzą spójnej całości. Lepiej, gdy nauczyciel czas, jaki traci na poszukiwanie odpowiednich gotowych zadań, przeznaczy na wymyślenie własnego zadania. Przygotowanie tzw. metryczki testu jest osobną umiejętnością, która wymaga sporej wiedzy statystycznej. Test nauczycielski jest rzetelnym i trafnym narzędziem sprawdzania osiągnięć uczniów (Niemierko, 1999, s. 96).

Rys. 52. Rodzaje testów praktycznych



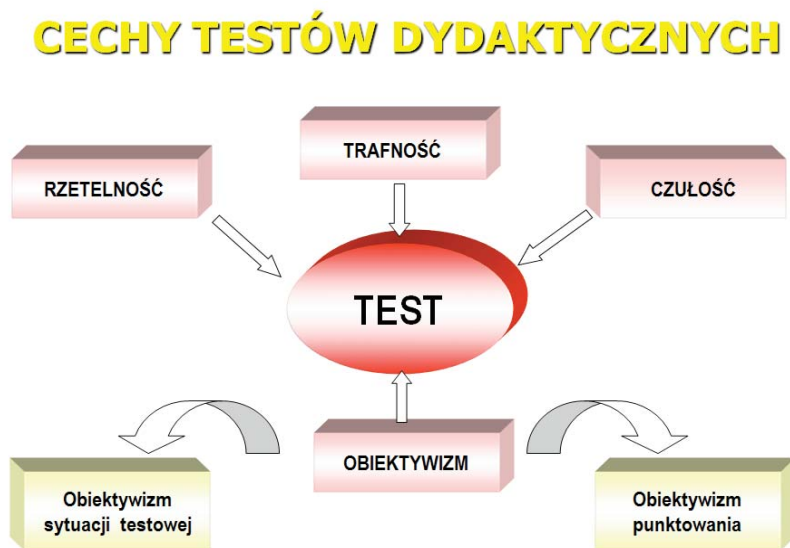
Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Posiadając właściwie opracowany plan testu pisemnego można podjąć decyzję o rodzaju opracowywanych zadań testowych. Ze względu na pracę ucznia z testem właściwe jest stosowanie w teście wyłącznie jednego rodzaju zadań zamkniętych. W kształceniu zawodowym kluczowe są umiejętności praktyczne, które bardzo trudno (o ile jest to w ogóle możliwe) jest sprawdzić za pomocą testów pisemnych. Dlatego też niezwykle istotne jest korzystanie z testów praktycznych.

Test praktyczny jest testem, w którym wykorzystuje się zadania polegające na wykonywaniu czynności praktycznych. Testy praktyczne dzielimy na testy wysoko symulowane (zadania zawodowe wykonuje się w warunkach symulowanych) oraz zadania nisko symulowane (tzw. próba pracy, czyli testy, które odbywają się w warunkach możliwie zbliżonych do naturalnych warunków pracy).

We wszystkich rodzajach testów praktycznych, podobnie jak w przypadku testu pisemnego konieczne jest wykonanie planu testu w postaci opisowej lub w postaci graficznej.

Rys. 53. Cechy testów dydaktycznych



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Rys. 54. Główne formy zadań testowych, pisemnych i praktycznych

GŁÓWNE FORMY ZADAŃ TESTOWYCH PRAKTYCZNYCH I PISEMNYCH

Poziom	Cecha ewaluacji	Minimum cechy	Czas pracy	Liczba*
Praktyczny	Próba pracy	Wykonywanie czynności zawodowych na w pełni wyposażonym stanowisku pracy	100'	1
	Nisko symulowane	Wykonanie działań praktycznych w warunkach zbliżonych do sytuacji naturalnej (np. w pracowni)	20'	5
	Wysoko symulowane	Wykonywanie działań praktycznych w sytuacji umownej (inscenizacje, modele, diagramy itp.)	10'	10
Pisemny	Rozszerzonej odpowiedzi	Rozprawka na zadany temat, oceniania według rozwinięcia tematu, struktury i poprawności i poprawność	20'	5
	Krótkiej odpowiedzi	Rozwiązanie podane w formie pojedynczego słowa, liczby, zadania lub wyrażenia matematycznego	5'	20
	Z luką	Wystawienie słowa lub wyrażenia brakującego w zadaniu	60'	100
	Wyboru wielokrotnego	Wskazanie prawidłowej lub najlepszej odpowiedzi spośród kilku odpowiedzi podanych	90'	70
	Na dobieranie	Dobranie jednej pary danych z dwu kolumn	60'	100
	Prawda-falsz	Ocena prawdziwości podanego twierdzenia	30'	200

* Orientacyjna liczba zadań w dwugodzinnym teście

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Rys. 55. Pisemne zadania testowe

PISEMNE ZADANIA TESTOWE

Typologia pisemnych zadań testowych wg B. Niemierki obejmuje 2 rodzaje, 6 form, oraz 15 typów zadań.

ZADANIA			PRZYDATNOŚĆ				CZAS rozwiązywania w minutach
RODZAJ	FORMA	TYP	Kategorie taksonomiczne celów kształcenia				
			A	B	C	D	
Otwarte	1. Krótkiej odpowiedzi (KO)	- Odpowiedź pojedyncza (KO1) - Wyliczenie (KO2)	++	++	+	++	3
	2. Z luką (L)	- Uzupełnianie (L1) - Korekta (L2)	+	+	-	-	1
	3. Rozprawka (R)	- Czynności słowne (R1)	+	+	++	+	10-15
Zamknięte	4. Na dobieranie (D)	- Przyporządkowanie (D1) - Klasyfikacja (D2) - Uporządkowanie (D3)	+	+	-	-	4-5
	5. Wielokrotnego wyboru (WW)	- Jedna odpowiedź prawdziwa (WW1) - Jedna odpowiedź fałszywa (WW2) - Najlepsza odpowiedź (WW3) - Zmienna liczba prawidłowych odpowiedzi (WW4)	-	++	+	++	1,5
	6. Prawda – fałsz (PF)	- Wybór alternatywny (PF1) - Wybór skalowany (PF2)	-	++	-	+	0,5

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Rys. 56. Wzór sporządzania planu testu

SPORZĄDZENIE PLANU TESTU

PLAN TESTU SPRAWDZAJĄCEGO WIELOSTOPNIOWEGO														
z											dla klasy			
Wymagania programowe	Podstawowe (P) (dostateczny)				Rozszerzające (R) (dobry)				Dopełniające (D) (bardzo dobry)				Waga materiału	Liczba zadań
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		
Kategoria cele nauczania →														
Zakres materiału:														
1.	X	X				X					X		2	4
2.	X	X					X					X	2	4
3.		X	X			X	X				X	X	3	6
4.		X	X				XX					XX	3	6
Waga celów	1	2	1	-	-	1	2	-	-	-	1	2	10	20
Liczba zadań	2	4	2	-	-	2	4	-	-	-	2	4		20
% zadań	10	20	10	-	-	10	20	-	-	-	10	20	100	
Waga poziomów	4				3				3				10	
% zadań z poziomów	40				30				30				100	

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Rys. 57. Wzór określania ilościowej normy w teście

Określenie ilościowej normy zadań w teście

Poziom wymagań programowych	Liczba zadań w teście	Norma zadań zaliczających poziom	Punkty	Ocena szkolna
PODSTAWOWY (P)	10	10	10 ÷ 13	Dostateczny (3)
ROZSZERZAJĄCY (R)	6	4	14 ÷ 16 10P + przynajmniej 4R	Dobry (4)
DOPEŁNIAJĄCY (D)	4	3	17 ÷ 20 10P + przynajmniej 4R + przynajmniej 3D	Bardzo dobry (5)

Jeżeli zachodzi potrzeba wyróżnienia poziomu wymagań koniecznych (K), proponujemy przyjęcie normy zadań zaliczającej w wysokości 75+80% normy zadań dla poziomu podstawowego czyli 7-8 (do uznania i decyzji nauczyciela).

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Rys. 58. Skala ocen wykorzystywanych w zadaniach tekstowych

Normy wykonania zadań w teście

40 ÷ 54%	55 ÷ 69%	70 ÷ 84%	85% i więcej
Dopuszczający (2)	Dostateczny (3)	Dobry (4)	Bardzo dobry (5)
Przy 20 zadaniach punktowych 0 – 1			
8 ÷ 10 pkt.	11 ÷ 13 pkt.	14 ÷ 16 pkt.	17 ÷ 20 pkt.
Przy 30 zadaniach punktowych 0 – 1			
12 ÷ 16 pkt.	17 ÷ 20 pkt.	21 ÷ 25 pkt.	26 ÷ 30 pkt.

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

- *Obserwacja*

Obserwacja zachowań uczniów występuje w pracy nauczyciela „od zawsze”. Doświadczony nauczyciel prowadzi ją stale. Rzadko jednak uważana jest za dopuszczalną technikę sprawdzającą. Tym bardziej, że nie pozostawia nauczycielowi w rękę żadnych danych empirycznych (wypracowanie, sprawdzian, test). Niemniej jednak jest ona bardzo przydatna, bo z jednej strony nie zakłóca normalnego toku pracy, a z drugiej strony pozwala zgromadzić materiał, który umożliwi rzetelną i trafną ocenę ucznia. Właściwe jest wsparcie obserwacji przez użycie jeszcze innej techniki sprawdzania. Aby zaradzić brakom formalnym obserwacji, można uczniowskie zachowanie czy „wykonanie” zadania zapisywać na gorąco lub tuż po zajęciach. Przydatne okazują się także różnego rodzaju kwestionariusze, które systematyzują prowadzoną obserwację.

Ze względu na stopień ustrukturyzowania obserwacji można wyodrębnić:

- obserwację ustrukturyzowaną w postaci formularza obserwacyjnego, na który nauczyciel wprowadza zdobywane dane;
- obserwację półustrukturyzowaną, która występuje wówczas, gdy nauczyciel wie, na jakie cechy ma zwrócić uwagę, ale pozostawia otwartą formę ich zapisu;
- obserwację nieustrukturyzowaną, która polega na spontanicznym rejestrowaniu zachowań uczniów i ich opisie.

- *Posługiwanie się książką*

Technika ta jest najczęściej stosowana w nauczaniu języków. Polega na sprawdzaniu opanowania przez uczniów podstawowych umiejętności szkolnych, jak np. czytanie, streszczanie, układanie planu, formułowanie pytań i udzielanie odpowiedzi, wynajdywanie różnych form gramatycznych, tłumaczenie.

- *Praktyczna praca ucznia*

Technika ta jest różnie klasyfikowana. W. Okoń pisze o niej, że jest to jeden z bardziej nowoczesnych i wartościowych sposobów zdobywania materiału do oceny ucznia. Jej główną zaletę upatruje w możliwości sprawdzenia kompetencji ucznia w aplikacji (zastosowaniu) wiedzy szkolnej w realnym życiu. Już na tej podstawie widać, dlaczego była i nadal jest to technika mało stosowana w szkole (niekonwencjonalna). W obowiązującym modelu kształcenia dominował przekaz wiedzy sfragmentyzowanej i kształcenie wąskich umiejętności czysto szkolnych. Nie było w nim miejsca na podejmowanie projektów zbliżających nauczanie szkolne do realnego życia.

- *Portfolio*

Technika ta pojawiła się w edukacji dość niedawno – w latach 80. XX wieku. Była ona odpowiedzią na inflację empirycznych skal badania osiągnięć szkolnych uczniów (zmęczenie testami). Portfolio daje szansę systematycznego oceniania w trakcie całego procesu edukacyjnego. Koncepcja portfolio pochodzi ze świata sztuki, gdzie słowo to oznacza kolekcję materiałów służących jakiemś celowi. Portfolia artystów różnią się ze względu na cele (pokazanie najlepszych prac, najbardziej typowych, najbardziej różnorodnych czy na określony temat).

W dziedzinie edukacji nie wypracowano jeszcze jednolitej definicji portfolio. Najczęściej przyjmuje się, że jest to stale powiększająca się kolekcja materiałów o charakterze autentycznych dokumentów, dobranych według określonego klucza interpretacyjnego, które ilustrują rozwój kompetencji w danej dziedzinie wiedzy.

- *Prezentacja*

Jako technika sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów została wprowadzona na stałe do egzaminu maturalnego z języka polskiego. Polega ona na metodycznym opracowaniu wybranego tematu. O metodyczności świadczy spis literatury podmiotu i literatury przedmiotu, jaki uczeń przedstawia w związku z prezentacją. Sama prezentacja odbywa się zgodnie z przedłożonym planem. Składa się z dwu części: prezentacji zagadnienia z wykorzystaniem środków multimedialnych i dyskusji na temat. Istotnym problemem jest kwesta oceny prezentacji. Każdy z jej elementów jest osobno punktowany. Ocena końcowa jest średnią sumy punktów przyznanych przez członków komisji.

- *Nagranie audio i video*

Nagrania form aktywności uczniów są również wykorzystywane jako jedna z technik gromadzenia materiału do oceny osiągnięć uczniów. Z uwagi na wymagania techniczne (sprzęt) nie są stosowane zbyt często (Tamże, s. 104).

Analizując proces oceniania, warto jest pamiętać także o ważnym problemie, jakim są zakłócenia oceniania osiągnięć uczniów. Można by wskazać na kilka źródeł zakłóceń. Są to:

- Ukryty program oceniania – mimo zmian ciągle dominuje w polskiej szkole pewien fetyszizm odnośnie stopni szkolnych. Sprzyja on zachowaniom autorytarnym ze strony nauczycieli. Wyraża się to w używaniu stopni jako środka wywierania presji na uczniach, a nawet jako narzędzia sprawowania władzy.
- Problemy psychiczne – źródła zakłóceń w ocenianiu mogą znajdować się w sferze psychicznej. Może to być wadliwie funkcjonująca osobowość nauczyciela, jak i „uboczne efekty” interakcji (np. zjawisko przenoszenia, „efekt halo”). Nauczyciel o trudnej osobowości, traktujący ocenianie jako narzędzie dominacji, ma tendencję do zaniżania ocen i częstszego wskazywania uczniowi, czego uczeń nie wie, niż tego, co wie. Niekiedy zdarzają się nauczyciele, którzy mają poważne kłopoty psychiczne (niestabilna osobowość itp.).
- Sytuacja oceniania – do zakłóceń w procesie oceniania mogą przyczynić się również cechy sytuacji, w której ono przebiega. „Naturalną” tendencją nauczycieli jest zawyżanie stopni prac ocenianych jako pierwsze oraz zaniżanie stopni prac ocenianych w dalszej kolejności. Oceniając pierwszą pracę, nauczyciel szacuje jej wartość w odniesieniu do idealnego wzorca. Przy ocenie drugiej korzysta już z porównania z pierwszą itd. Efekt kolejności oceniania jest pewnym efektem kontrastu (Półturzycki, 2002, s. 375).

Oprócz wymienionych przyczyn zakłóceń oceniania wskazać można najczęstsze błędy nauczycieli w ocenianiu uczniów:

- ustalanie ocen według stałego wskaźnika procentowego,
- odejmowanie punktów za błędy w testach czy sprawdzianach,
- nadużywanie plusów i minusów przy wystawianiu ocen cząstkowych,
- porównywanie ocen wystawionych z innych przedmiotów,
- stawianie ocen głównie za wiadomości, a nie za umiejętności,
- niesystematyczne ocenianie (nagromadzenie sprawdzianów pod koniec semestru),
- stosowanie więcej niż jednej oceny za jeden sprawdzian.

Aby zminimalizować – czy nawet wyeliminować – popełnianie błędów w ocenianiu osiągnięć uczniów, przydatne mogą się okazać następujące wskazówki dla oceniających pracę uczniów:

- nigdy nie należy zabierać się do sprawdzania prac pisemnych w złym humorze czy będąc zmęczonym,
- prace jednej klasy należy sprawdzać tzw. „jednym ciągiem”,
- prace należy sprawdzać według poleceń, a nie według ilości zapisanych informacji w odpowiedziach,
- sprawdzian / kartkówka nie powinna być karą za złe zachowanie uczniów,
- zbyt dużo sprawdzianów w krótkim czasie obciąża zarówno efektywne uczenie się, jak i nauczanie,
- podczas oceniania odpowiedzi ustnych jesteśmy narażeni na większy subiektywizm niż przy ocenianiu prac pisemnych (Tamże, s. 376).

Warto w tym miejscu wskazać jeszcze wady oceniania tradycyjnego, gdyż wielu nauczycieli prowadzących właśnie proces kontroli i oceny uczniów poprzez ocenianie tradycyjne popełnia szereg błędów, będąc ich mniej lub bardziej świadomymi. Należy również pamiętać, że zarówno uczniowie jak i ich rodzice oczekują szybkich wyników i efektów w nauce. Do wad oceniania tradycyjnego zaliczyć można m.in.:

- dominacja osiągnięć poznawczych, liczy się to, ile uczeń zapamiętał (wiedza encyklopedyczna, pamięciowa),
- koncentracja na błędach, brakach, potknięciach uczniów,
- eksponowanie znaczenia stopni, a nie wiedzy i umiejętności,
- ocenianie subiektywne, czasami niesprawiedliwe,
- słabo ukierunkowujące uczenie się i niska motywacja do nauki – stopnie motywują tych, co odnoszą sukcesy, a tych, którzy potrzebują zachęty, stopnie odstrasza i przeraża,
- w centrum uwagi znajduje się nauczyciel – jego potrzeby, komfort psychiczny i fizyczny, jego osoba.
- uczeń czuje się niedoceniany, upokarzany,
- uczeń nie do końca rozumie, po co uczy się danego materiału nauczania.

8.1. Ocenianie kształtujące

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ocenianie kształtujące jest częstym, interaktywnym ocenianiem postępów ucznia i poziomu zrozumienia materiału nauczania, tak aby móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczyć. W ocenianiu kształtującym ważne jest, aby nauczyciel zechciał poświęcić trochę więcej czasu na to, by zadbać o dobrą atmosferę, sprzyjającą kształceniu się uczniów. Wprowadzając ocenianie tego typu, nauczyciel od samego początku, współpracując ściśle z uczniami. Warto poświęcić czas na dyskusję z uczniami o tym, jak się uczą i co pomaga im się uczyć. Zapał do nauki sięga wyzyny, kiedy uczniowie postrzegają swego nauczyciela jako człowieka głęboko zainteresowanego ich losem (lubiącego ich, uwzględniającego ich potrzeby, zwracającego się do nich po imieniu). Ważne jest również, aby samo pomieszczenie było przyjazne uczniom (atrakcyjne plansze, dekoracje). Atmosfera sprzyjająca uczeniu się:

- trwale wzmacnia w uczniach poczucie ich wartości,
- zwiększa zaangażowanie uczniów w naukę,
- zachęca uczniów do samodzielności,
- stwarza uczniom warunki do współpracy,
- pogłębia u uczniów świadomość procesu uczenia,
- pozwala uczniom wziąć odpowiedzialność za własną naukę.

Dorastająca młodzież jest szczególnie uwrażliwiona na atmosferę panującą w grupie. Nauczyciel musi mieć wiedzę o problemach wieku dojrzewania, aby nie traktować normalnych zachowań jako patologicznych. W tym kryzysie poczucia tożsamości, kontroli i własnej wartości młodzieży szczególnie potrzeba zrozumienia, akceptacji, tolerancji, partnerstwa i przyjaźni.

Nauczyciel powinien przed każdą lekcją zastanowić się, co chce osiągnąć, co uczniowie będą umieć po jego lekcji i do czego przyda się im ta wiedza w przyszłości. Bardzo ważne jest bowiem, aby uczniowie przed rozpoczęciem każdej lekcji wiedzieli, czego i po co będą się uczyć. Nauczyciel powinien tak sformułować cele, aby były zrozumiałe dla wszystkich uczniów. Jednak samo podanie celu nie wystarczy, trzeba również skontrolować, czy został on osiągnięty. Można to sprawdzić za pomocą zdań podsumowujących. Metoda ta polega na poleceniu uczniom dokończenia zdania:

- *Dziś nauczyłam/em się....*
- *Zrozumiałam/em, że....*

Dzięki ocenie realizacji celów uczniowie mają świadomość, że się czegoś konkretnego nauczyli i że czas w szkole spędzili pożytecznie. Jeśli uczniowie są świadomi celu, łatwiej mogą również określić, ile im jeszcze brakuje do jego osiągnięcia. Informowanie ucznia o celu lekcji powoduje, że odpowiedzialność za uczenie staje się sprawą nie tylko nauczyciela, ale i uczniów. Cel bowiem, do którego nauczyciel dąży z uczniami, staje się wówczas wspólny (Sterna, 2008, s. 20).

Następnym bardzo ważnym elementem jest ustalenie przez nauczyciela (czasami wraz z uczniami) kryteriów oceniania, tzw. „nacobezu”, czyli na co nauczyciel będzie

zwracać uwagę, oceniając. Dzięki „nacobezu” uczeń uzyskuje informację, czego ma się nauczyć, a nauczyciel zobowiązuje się do oceniania tylko tego, co wcześniej zostało ustalone. Jeśli nauczyciel nie określi przed lekcją kryteriów oceniania, to uczniowie nie wiedzą, co jest najważniejsze i na co powinni zwrócić szczególną uwagę. Aby uczeń nie miał wątpliwości, kryteria oceniania powinny być jasno i konkretnie sformułowane.

Jasne kryteria oceniania już na wstępie ukierunkują uczenie się. Uczeń będzie wiedział, co jest ważne, na co powinien położyć większy nacisk lub zwrócić uwagę. Określenie tego, co będzie oceniane na sprawdzianie czy w pracy domowej, ułatwia bardzo pracę uczniowi i nauczycielowi. Uczeń:

- czuje się bezpiecznie, gdyż wie, że nauczyciel nie zaskoczy go dodatkowym kryterium oceny,
- wie, co powinno się znaleźć w jego pracy,
- jest zainteresowany późniejszym komentarzem nauczyciela do jego pracy, gdyż wie, co nauczyciel oceniał.

„Nacobezu” jest niezbędnym warunkiem wspólnej pracy ucznia i nauczyciela. Największą korzyścią jest to, że uczniowie otrzymują lepsze oceny, co motywuje ich do dalszej pracy, a nauczycielowi daje dowód, że nauczył uczniów tego, co zamierzał.

Ocenianie kształtujące opiera się nie tylko na współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniem, ale i jego rodzicami bądź opiekunami. Rodzic może w większym niż do tej pory stopniu uczestniczyć w nauce swojego dziecka. Może wspierać autorytet nauczyciela dzięki ciągłej współpracy. Rodzice często po przyjściu dziecka ze szkoły pytają o ocenę, a nie o to, czego dziś się nauczyło. Wynika to prawdopodobnie z niewiedzy, jak rozpocząć sensowną rozmowę z dzieckiem o szkole. Celem oceniania kształtującego jest uświadomienie rodzicom, że po to posyłają dzieci do szkoły, aby się uczyły, a nie po to, aby przynosiły „cyferki”. Większości bowiem rodzicom wydaje się, że ocena jest wystarczającym źródłem wiedzy o nauce ich dziecka. Jeśli rodzice zainteresują się nie tylko wynikami w nauce swoich dzieci, ale również zaczną rozmawiać o tym, czego się dzieci uczą i czego doświadczają w szkole, to może nawiązać z nimi dobry kontakt, staną się ich sojusznikami i w konsekwencji pomogą również nauczycielom (Tamże, 48).

Rodzice mają bardzo duży wpływ na poziom motywacji uczniów do nauki. Im bliższa więź dziecka – ucznia z rodzicami, tym silniejsza motywacja do nauki. W celu wytworzenia bliskich więzi z dzieckiem należy zawsze pokazywać, że zależy nam na nim, interesować się codziennym życiem dziecka, spędzać wspólnie jak najwięcej czasu, rozmawiać oraz okazywać mu wsparcie. W celu motywowania dziecka do nauki należy uświadomić mu cel uczenia się poszczególnych umiejętności. Należy zwrócić uwagę również na to, aby częściej chwalić, niż krytykować. Znaczącą rolę odgrywa dobra atmosfera podczas nauki – zdenerwowane dziecko nie zapamięta zbyt wielu informacji.

Istotnym elementem oceniania kształtującego, o którym należy wspomnieć, są pytania kluczowe. To pytania, które:

- pokazują uczniom szerszą perspektywę zagadnienia,
- są ściśle związane z celem lekcji,
- dotyczą głównej problematyki lekcji,
- mają spowodować zainteresowanie ucznia tematem.

Ponadto pytania kluczowe powinny:

- wzmacniać cele uczenia i przyspieszać ich osiągnięcie,
- zainteresować uczniów uzyskaniem odpowiedzi,
- angażować wszystkich uczniów,
- stawiać uczniom wyzwanie,
- pobudzać uczniów do samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi,
- zachęcać do uzasadniania poglądów i sposobu rozumowania.

Przykładowym pytaniem kluczowym z języka polskiego jest *Po co czytać lektury, skoro mamy streszczenia?*, a z przyrody – *Dlaczego jedne zwierzęta zasypiają, a inne nie?*

Pytania kluczowe nie służą sprawdzeniu wiedzy, lecz temu, aby uczniowie chcieli poznać odpowiedź na nie i żeby pobudzić ich twórcze myślenie. Wymyślenie dobrych pytań kluczowych nie jest łatwe, jednak dzięki nim uczniowie chętniej biorą udział w lekcji, są mniej znudzeni i bardziej zmobilizowani do aktywnego uczenia się.

Następnym bardzo ważnym elementem są techniki zadawania pytań. Najczęściej nauczyciele w ogóle nie dają uczniom czasu do namysłu i pytają pierwszą osobę, która się zgłosi, a jeśli nikt się nie zgłasza, to sami odpowiadają na zadane przez siebie pytanie. Uczniowie szybko przyzwyczajają się do takiej sytuacji i przestają myśleć nad odpowiedzią, stając się tym samym biernymi odbiorcami przekazywanej wiedzy. Korzyści z wydłużenia czasu oczekiwania na odpowiedź są jednak niewątpliwe:

- odpowiedzi uczniów stają się dłuższe,
- zmniejsza się liczba przypadków braku odpowiedzi,
- odpowiadający uczniowie są bardziej pewni siebie,
- uczniowie kwestionują lub udoskonalają odpowiedzi innych,
- uczniowie proponują więcej alternatywnych rozwiązań (Tamże, s. 79).

W ocenianiu kształtującym istotną sprawą jest stosowanie zasady niepodnoszenia rąk przez uczniów. Nauczyciel po upływie określonego czasu pyta osobę, którą sam wyznaczy. Dzięki takiemu rozwiązaniu wszyscy uczniowie będą zastanawiać się nad odpowiedzią, ponieważ każdy może zostać zapytany.

Nauczyciele z reguły zadają pytania zamknięte, niewymagające szerszej odpowiedzi i sprawdzające jedynie wiedzę uczniów. Pytania zadawane uczniom na lekcji powinny inspirować do myślenia, dlatego ważne jest, aby podczas lekcji przeważały pytania otwarte. Pytania te powinny tworzyć sytuacje dydaktyczne do wymiany poglądów

dów między uczniami. Uczniowie chętniej odpowiadają, jeśli najpierw przedyskutują odpowiedź z koleżanką lub kolegą. Za złą odpowiedź uczniowie nie powinni ponosić żadnych konsekwencji, bowiem wtedy będą starali się myśleć i staną się aktywni.

Bardzo ważną rolę w ocenianiu kształtującym odgrywa informacja zwrotna. Jest to element wiedzy o działaniach drugiej osoby, przekazywany tej osobie za pomocą różnych znaków (komunikaty werbalne i niewerbalne), posiadający charakter sprzężenia zwrotnego. Najczęściej przyjmuje ona formę komentarza pisemnego lub ustnego do pracy ucznia. Dobra informacja zwrotna powinna zawierać następujące elementy:

- wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia,
- odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia,
- wskazówki – w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę,
- wskazówki – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej (Tamże, 69).

Informacja zwrotna powinna być konkretna i przekazana jak najszybciej, ponieważ opóźniona jest właściwie bezwartościowa. Informacja ta nie ogranicza się tylko do jednego komentarza, powinna mieć ciąg dalszy. Aby została przyjęta przez ucznia, zwłaszcza jeśli zawiera krytyczne uwagi, konieczne jest jego przekonanie o życzliwości i akceptacji ze strony nauczyciela. Dzięki niej uczeń powinien dowiedzieć się o swoim sposobie uczenia się, rezultatach swoich wysiłków i otrzymywać zachętę do rozwoju. Uczniowie potrzebują informacji zwrotnej na każdym etapie uczenia, ponieważ muszą wiedzieć, co robią dobrze i co mogą zrobić lepiej.

Równie istotną sprawą jest otrzymywanie przez nauczyciela informacji zwrotnej od uczniów. To uczniowie obserwują codzienne zmagania nauczyciela i wiedzą najlepiej, co im pomaga w uczeniu i jakie metody są dla nich najlepsze. Najważniejsze jest, aby uczniowie byli świadomi tego, że nauczyciel pragnie ich dobrze uczyć i chce wiedzieć, jak to najefektywniej robić. Warto zachęcić uczniów do rozmowy o warsztacie pracy nauczyciela. Można to osiągnąć poprzez:

- częste zbieranie informacji na temat stosowanych metod i technik nauczania, atmosfery podczas zajęć,
- wskazanie przez uczniów, za pomocą anonimowej ankiety, mocnych i słabych stron nauczyciela, np. pod koniec roku szkolnego.

Dzięki temu nauka staje się wspólną sprawą ucznia i nauczyciela.

W ocenianiu kształtującym należy nauczyć uczniów brania odpowiedzialności za ich proces uczenia się. Jednym ze sposobów przejmowania odpowiedzialności przez uczniów jest wprowadzenie oceny koleżeńskej. Polega ona na tym, że uczniowie – na podstawie podanych kryteriów oceniania – wzajemnie recenzują swoje prace i udzielają wskazówek, jak je poprawić. Dzięki ocenie koleżeńskej uczniowie natychmiast po zrobieniu pracy mogą otrzymać informację zwrotną. Nie ma takiej możliwości, jeśli nauczyciel sprawdza prace uczniów całej klasy. Dodatkową korzyścią jest to, że uczniowie wkrótce po wykonaniu pracy mogą przystąpić do jej poprawy. Daje

to uczniowi możliwość doskonalenia swojej pracy w atmosferze dyskusji i wsparcia (Tamże, s. 125).

Inną, znacznie trudniejszą formą zachęty uczniów do wzięcia odpowiedzialności za swoją naukę jest samoocena. Uczeń będzie bardziej zaangażowany w proces uczenia się, jeżeli będzie potrafił ocenić, ile się nauczył i co jeszcze musi zrobić, aby osiągnąć wyznaczony cel. Jest to trudne, ponieważ wymaga od uczniów samokrytyki, jednak dzięki temu wzrasta u nich poczucie własnej wartości, pewności siebie i motywacji do nauki.

8.2. Samoocena ucznia

Uczeń powinien mieć świadomość tego, że jest uczestnikiem procesu kształcenia, że zdobywa wiedzę i ćwiczy określone umiejętności i że proces ten wymaga od niego krytycznej oceny samego siebie. Rolą nauczyciela jest kierowanie tym procesem i stwarzanie warunków do nabywania umiejętności ponadprzedmiotowych, w tym samooceny.

Samoocena ma służyć przede wszystkim uczniowi, który przejmuje odpowiedzialność za swoją naukę, ocenia własną pracę, planuje poprawki, zastanawia się nad posiadanymi kompetencjami. Bardzo istotne jest to, by uczeń był aktywnym współuczestnikiem procesu oceniania własnej pracy.

Każdy uczeń ma pewne wyobrażenie o poziomie swoich osiągnięć emocjonalnych i poznawczych, często zawyżone, a prawie zawsze chwiejne, zależne od chwilowego nastroju. Realistyczne, obiektywne ocenianie siebie i innych należy do najpóźniej uzyskiwanych kompetencji społecznych, a dla niektórych osób bywa ponad siły. Tym ważniejsze jest, by nauczyciel wdrażał swoich uczniów do samooceny, uczył ich zasad, udostępniał narzędzia, pomagał interpretować wyniki, dawał przykład niezbędnej równowagi emocjonalnej i – nade wszystko – usamodzielniał uczniów (Półturzycki, 2002, s. 374).

„Skłanianie ucznia do samooceny ma na celu wspieranie go w procesie rozpoznawania własnego stylu uczenia się oraz wykorzystywania tej wiedzy do planowania przez niego rozwoju. Samoocena ucznia to celowe i systematyczne zbieranie informacji o przebiegu i wynikach własnej pracy. Jest rzeczą trudną, ale daje szansę na korzystne zmiany w rozwoju. Stanowi czynnik wspomagający wiele procesów, ważne jest zatem, aby uczeń mądrze i realnie ocenił siebie. Mogą pomóc mu w tym wskazówki psychologiczne:

- bądź zawsze sobą, nie udawaj osoby mądrzejszej niż jesteś,
- przyznawaj się do niewiedzy, jeśli czegoś nie wiesz,
- bądź odważny i przyznawaj się do błędów, jeśli je popełniłeś,
- mów „nie zgadzam się”, gdy uznasz, że powinieneś tak postąpić,
- nie mów stale źle o innych – to źle świadczy o tobie,
- jeśli krytykujesz – krytykuj konkretne zachowania,
- częściej chwal niż krytykuj,

- wysłuchując krytyki – słuchaj naprawdę,
- zanim wyrobisz sobie własne zdanie – słuchaj różnych argumentów i nie staraj się udowodnić, że ty masz rację,
- oddzielaj fakty od interpretacji,
- naucz śmiać się z samego siebie,
- opieraj się w życiu na swoich mocnych stronach,
- myśl pozytywnie” (Sterna, 2008, s. 132).

Uczeń, który dobrze funkcjonuje w swoim naturalnym otoczeniu, w domu i w szkole, pozytywnie patrzy na otaczający go świat, siebie i innych ludzi. Taki uczeń chętnie i skutecznie nawiązuje komunikację, prezentuje swój punkt widzenia i rozważa poglądy innych, jest otwarty. W grupie działa zgodnie z obowiązującymi w niej zasadami, interesuje się stawianymi przed nim zadaniami, potrafi planować swoje działania. Wykazuje się dużą odpowiedzialnością, stara się przewidzieć skutki swoich działań, wykorzystuje wcześniejsze doświadczenia i gotów jest ponosić konsekwencje swoich czynów. Potrafi selekcjonować i podporządkować zdobywanie informacji i oceniać ich przydatność do określonego celu. W oparciu o system wartości – obowiązujący w jego otoczeniu – rozróżnia dobre i złe uczynki, w swoim zachowaniu wykazuje dobre intencje. Cechuje go tolerancyjność, w każdym stara się dostrzec coś pozytywnego. Dotrzymuje terminów, planuje swoje zajęcia, szanuje swój czas i innych ludzi.

Samoocena ucznia może opierać się na dwóch źródłach: wewnętrznych, tzn. własnych przeżyciach, przemyśleniach, refleksjach i doświadczeniach, oraz zewnętrznych, czyli otrzymywanych od innych. Powinna doprowadzić do refleksji na temat własnego uczenia się, a tym samym wzmocnić motywację i zrozumienie oczekiwań, prowadzić do poczucia dumy z własnych osiągnięć oraz realnego szacowania słabych stron. Samoocena powinna dotyczyć trzech obszarów: wyników kształcenia, metod uczenia się, postaw wobec uczenia się.

Refleksja nad samooceną to dopiero początek drogi wieloetapowego procesu nabywania przez ucznia umiejętności autooceny czy refleksji nad własną praktyką edukacyjną. Warto szerzej rozważyć i podjąć kompleksowe działania na rzecz pomniejszenia skali zjawiska uczenia „pod egzamin” na rzecz budowania obrazu refleksyjnego i samodzielnego ucznia, który potrafi myśleć krytycznie i podejmować tu i teraz, a także w przyszłości odpowiedzialne wybory. Kształtując umiejętność samooceny, należy pamiętać o tym, iż poznanie ucznia to podstawa do indywidualizacji kształcenia, a poznanie samego siebie to budowanie tożsamości (Tamże, s. 136).

Polski system edukacyjny nakłada na nauczyciela ustawowy obowiązek oceniania. Nauczyciele najczęściej opanowują trudną sztukę oceniania osiągnięć uczniów metodą prób i błędów, zapominając niejednokrotnie, że ocenianie stanowi również miernik ich umiejętności i sposobu radzenia sobie w pracy z uczniem. Ocena zawsze jest subiektywna, ponieważ dokonuje jej człowiek, którego naturalną cechą jest omylność. Nie można oddzielić sfery emocjonalnej od uczenia, jednak nauczyciel, który jest refleksyjny i kompetentny, jest w stanie stosować ocenianie umiejętnie, nie

krzywdząc ucznia, ale również nie krzywdząc siebie. Większość nauczycieli marnuje czas na udowadnianiu tego, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć. Wnikliwy nauczyciel może przyjrzeć się bliżej uczniowi, ocenić we własnym sumieniu jego możliwości, a także inne uwarunkowania jego nauki. Uczniowie, czy chcą tego czy nie, poddawani są ocenianiu i w większości nie mają wpływu na kryteria oceniania, jakie stosują nauczyciele. Uczeń musi znać swoje możliwości i umiejętności, musi brać odpowiedzialność za swoje uczenie się, tak aby umiejętnie wpasować się w system oceniania. Sama idea oceniania wydaje się być odporna na zmiany i nadal bywa traktowana jako warunek egzystencji instytucji szkoły. Rolą oceniania powinno być wspieranie ucznia w jego rozwoju, natomiast musimy pamiętać, że dla różnych uczniów ocena może znaczyć coś innego i z różną siłą pobudzać do nauki.

Należy sobie uświadomić, że nauka dla ucznia jest tym, czym dla dorosłych praca zawodowa. Wymaga zatem od ucznia odpowiedniej dojrzałości społecznej i sprawności intelektualnej. Ważne jest, by program nauczania był adekwatny do możliwości ucznia. Niezbędnym jest także zapewnienie odpowiednich warunków do nauki w domu, by uczeń mógł spokojnie pracować.

Postawa rodziców i wychowawców jest ważnym czynnikiem decydującym o osiągnięciach szkolnych, przy czym rodzice są najważniejszymi osobami – niezmiennymi wychowawcami. Rodzice i nauczyciele muszą ze sobą współpracować, starać się być dla ucznia autorytetem, wartościową osobą, mającą jasno określony cel życia, jasną motywację jego osiągnięcia. Uczeń musi wiedzieć, że zdobywanie wiedzy jest jego szansą na rozwój, oknem na świat, przygotowuje do umiejętności wykonywania zawodu w życiu dorosłym. Należy wyjaśnić uczniowi, że niepowodzenia w nauce nie przekreślają tej szansy, lecz są sygnałem do większego wysiłku. Motywowanie do nauki jest ważnym zadaniem przede wszystkim dla rodziców i od ich wysiłku będzie zależało – prędzej lub później – to, że dziecko przestanie się uczyć dla „mamy i taty” i zacznie się uczyć dla siebie.

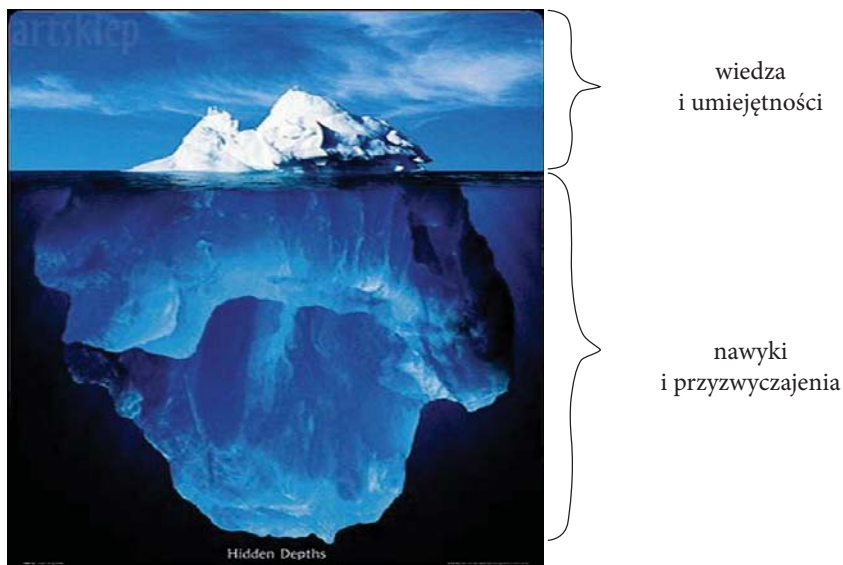
Reasumując: ocenianie samo w sobie nie będzie stanowiło dla ucznia wystarczającego bodźca do uczenia się, gdy zabraknie motywacji wewnętrznej, wiary we własne możliwości, wsparcia ze strony najbliższych, ale przede wszystkim pedagogicznej osobowości w postaci nauczyciela, czynnik ten nie spełni swojej roli. Proces oceniania jest złożony i wielotorowy, a uzyskanie przez ucznia, jak i nauczyciela satysfakcjonującego efektu nauczania musi opierać się na dobrej relacji uczeń – nauczyciel. W głównej mierze to od nauczyciela zależy, czy efekt ten zostanie osiągnięty czy zakończy się niepowodzeniem.

9.

UCZEŃ DOROSŁY W SYSTEMIE EDUKACJI

Charakterystykę uczenia się osób dorosłych i jej uwarunkowania oddaje dobrze porównanie procesu edukacji dorosłych do góry lodowej, gdzie to, co znajduje się ponad taflą wody, to wiedza i umiejętności, zaś to, co znajduje się pod wodą, to nawyki i przyzwyczajenia, które posiada uczeń dorosły. To jedna z podstawowych i kluczowych różnic między uczniem dorosłym a małym.

Rys. 59. Uwarunkowania uczenia się osoby dorosłej



Źródło: opracowanie własne

Podstawowym celem edukacji osób dorosłych jest:

- ułatwiania zmian,
- uczestniczenia w życiu państwa i upowszechniania wartości demokratycznych,
- promowania przedsiębiorczości i podnoszenia wydajności gospodarki,
- doskonalenia każdej formy rozwoju, w tym rozwoju osobistego (Piwowarski, 1998).

Człowiek dorosły jako uczeń to istota uspołeczniona, umiejąca działać harmonijnie z innymi ludźmi – członkami zespołu, zdolna do tego, by solidarnie z innymi rozwiązywać problemy intelektualne związane z procesem uczenia się. Ludzie dorośli potrafią opanować lenistwo, naukę traktują poważnie. Edukacja jest dla nich szansą życiową na zmianę pozycji w hierarchii społecznej. Kształcenie ludzi dorosłych wymaga wiedzy o dynamice ich rozwoju psychicznego, o czynnikach i siłach regulujących funkcje psychiki oraz jej doskonalenie.

Człowiek dorosły decyduje się na podjęcie nauki w zorganizowanej formie wtedy, gdy uważa, że zdobyta wiedza pomoże mu w rozwiązywaniu problemów osobistych, zawodowych lub społecznych oraz gdy daje mu to zadowolenie. Motywy, którymi kierują się dorośli przy podejmowaniu nauki, są bardzo różne. Możemy wśród nich wyróżnić:

- chęć zdobycia nowych wiadomości oraz umiejętności,
- chęć doskonalenia zdobytych wiadomości i umiejętności,
- przygotowanie się do nowej pracy,
- racjonalne wykorzystanie czasu wolnego,
- chęć zawarcia nowych znajomości,
- chęć poprawienia sytuacji materialnej (Tamże).

Z. Pietrasiński wskazuje wspólne cechy charakteryzujące ucznia dorosłego:

- ma na tyle plastyczną psychikę, że może podlegać świadomemu i celowemu oddziaływaniu oświatowemu,
- jest zdolny do funkcjonowania we wszystkich rolach społecznych, uczy się tych informacji i umiejętności, które są konieczne do prawidłowego rozwiązywania problemów życiowych,
- wykonuje pracę zawodową, jego rozwój umysłowy i fizyczny jest zaawansowany,
- jest doświadczony życiowo, ma ukończone 18 lat, cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności, duża odporność na trudności życiowe (Pietrasiński, 1996).

Inne cechy wymieniane przez andragogów to:

- nie musi kształcić się, może podjąć kształcenie w każdej chwili i w każdej chwili może się z niego wycofać,
- czas poświęcony na naukę jest dla niego cenny, pragnie więc go wykorzystać konstruktywnie i pożytecznie,
- wiedzę, której nie wykorzysta w najbliższym czasie, odrzuci,
- uczeń zazwyczaj sam określa zakres swoich zainteresowań edukacyjnych oraz wybiera placówkę,
- sposób planowania czasu na naukę narzucają mu obowiązki zawodowe i rodzinne,
- uczeń dorosły na naukę poświęca tylko część swojego wolnego czasu (Urbańczyk, 1973).

Dużą zaletą pracy z uczniem dorosłym jest to, że jest to z reguły człowiek samodzielny, zdyscyplinowany, bardziej zrównoważony oraz zdolny do własnej organizacji procesu edukacyjnego. Wymaga jednak bardziej indywidualnych metod nauczania niż w kształceniu systematycznym (Jankowski, Przyszczykowski, 1996). Warto tutaj wspomnieć, że osoby dorosłe są uważane zazwyczaj za bardziej zmotywowane do nauki, jeśli widzą przydatność nabywanej wiedzy i umiejętności w radzeniu sobie z wymaganiem stawianymi im m.in. przez życie, pracę (Łaguna, 2008).

Sposób uczenia się dzieci i dorosłych to dwie różne kwestie. Dla uczniów – dzieci podstawową motywacją do efektywnej nauki jest motywacja poznawcza, dla uczniów – dorosłych, często posiadających już własne doświadczenie, czasami nawet zawodowe, obok motywacji poznawczej, ważne są cele użytkowe wiedzy. Dorosły zwykle sam decyduje, czego powinien i chce się nauczyć. Stale też porównuje nowe informacje z doświadczeniem z własnego życia, chce, aby zdobyta wiedza od razu mu się przydała, ma zwykle ugruntowane poglądy (Urbańczyk, 1973). Uczenie dorosłych nastawiane jest bardziej na aktywne uczestnictwo niż tylko na odbiór. Według psychologii rozwojowej osoba dorosła, mimo postępującego procesu starzenia się biologicznego, przez całe życie dysponuje znacznym potencjałem rozwoju, a co za tym idzie – możliwościami uczenia się. Skuteczność i efektywność uczenia się dorosłych zależą od tego, jaką strukturę wiedzy zaproponują im nauczyciele, na ile mogą wykorzystać dotychczasowe umiejętności, nawyki, postawy. Bowiem ludzie dorośli uczą się najlepiej, gdy w procesie mają możliwość odwoływania się do własnego doświadczenia w rozwiązywaniu pojawiających się problemów bądź osiągnięciu celów, rozumieniu znaczenia i wartości tego, czego się uczą. Mają wpływ na przebieg zajęć, mogą „wrażać siebie”, nie obawiając się oceny ze strony prowadzącego, są aktywnie zaangażowani w proces uczenia się poprzez m.in. aktywne uczestnictwo w zajęciach.

Życiowe doświadczenie jako potencjalne źródło uczenia się jest składnikiem zawsze obecnym w edukacji dorosłych, zgodnie ze znanym aforyzmem: *Doświadczenie jest żywym podręcznikiem dorosłego*. Gromadzenie doświadczenia w różnych kontekstach życia stanowi w rzeczywistości główną różnicę między uczeniem się w wieku dorosłym, a uczeniem się w wieku szkolnym. Pogląd, że oświata dorosłych powinna opierać się na doświadczeniach człowieka dorosłego i że doświadczenia te stanowią cenne źródło, jest nadal mocno podtrzymywany (Piwowski, 1998). W każdym podręczniku do andragogiki uznaje się wagę metod nauczania opierających się na doświadczeniu, w tym również takich, które wynikają z brania udziału w grach, symulacjach, inscenizacjach itp.

Proces uczenia się dorosłego ma pewne uwarunkowania. Są to: subiektywne i obiektywne potrzeby uczenia się, zdrowie fizyczne i psychiczne, obciążenia rozmaitymi obowiązkami (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982). Człowiek dorosły umie formułować odpowiedzi na pytania dotyczące siebie jako osoby, członka społeczeństwa i istoty w świecie, jest przygotowany do wykonywania wybranego zawodu, umie i chce podnosić swoje kwalifikacje, umie dokonać wyboru wartości i swojego miejsca na świecie, jest zdolny do obiektywnej oceny samego siebie i innych. Zdobywa doświadczenie w wyniku uczestnictwa w różnych sytuacjach, ze styczości

społecznych, z wewnętrznych przeżyć i własnego doświadczenia. Te doświadczenia doprowadzają go do ukształtowania się jego tożsamości i samooceny jego rozwoju. Posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia, jest przygotowany do zajmowania stanowiska wobec innych osób, problemów i wartości.

Uczący się człowiek dorosły różni się od uczącego się młodocianego ty, iż człowiek (uczeń) dorosły ma:

- odmienną sytuację społeczną,
- większą świadomość oraz dojrzałość procesów i mechanizmów psychicznych,
- rozwój umysłowy i fizyczny bardziej zaawansowany ze względu na wykonywaną pracę zawodową,
- większe doświadczenie życiowe,
- poważniejszy i odpowiedzialny stosunek do życia,
- takie cechy jak równowaga wewnętrzna, samodzielność i większa odporność na trudności życiowe,
- większy zasób wiadomości i doświadczenie,
- większy zakres uwagi i obiektywne spostrzeganie,
- rozwinięty krytycyzm i ostrożność w wydawaniu sądów,
- lepsza pamięć bezpośrednia i logiczna,
- większa zdolność myślenia abstrakcyjnego i umiejętność kierowania własnym myśleniem,
- bardziej kierowaną i twórczą wyobraźnię,
- umiejętność prowadzenia dłuższego toku rozumowania (Lowe, 1982).

Człowiek dorosły, w odróżnieniu od dzieci i młodzieży, ma większe poczucie podmiotowości i związany z tym wpływ na rozwiązywanie problemów związanych z pracą zawodową, aktywnością społeczną i życiem rodzinnym. Ta autonomia wyraża się w procesie odpowiedzialnego podejmowania decyzji i wpływie na realizowanie planów życiowych. Decyzje w zakresie pracy zawodowej, nauki i życia rodzinnego, człowiek dorosły podejmuje w sposób świadomy, racjonalny i dobrowolny (Wujek, Nowak, 1988).

Wskazując różnice pomiędzy uczeniem się osób młodych i starszych, można ponadto przyjąć, że: osoby starsze są słabsze od młodych w przetwarzaniu informacji, za to lepsze w wiedzy eksperckiej (zawodowej) oraz tak samo dobre w działaniach mniej złożonych (Lowe, 1982). Dlatego szczególnie ważne na początku szkolenia jest poznanie grupy i w miarę możliwości indywidualne podejście do osób, które przejawiają większe problemy ze zrozumieniem materiału.

Uczenie się dorosłych jest uwarunkowane różnymi czynnikami. Sam wiek ma niewielkie znaczenie. Ważniejszy jest całokształt uprzedniego doświadczenia (treści i formy uczenia się, ciągłość, nasilenie i długotrwałość tego procesu). Dłuższa praca w edukacji może przysporzyć wielu trudności. Negatywnie wpływa również brak wolnego czasu, przeciążenie obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi lub społecznymi-

mi, powodującymi przemęczenie. W starszym wieku mogą pojawić się też pewne objawy niekorzystne dla procesu uczenia się – pogarszający się słuch i wzrok, mniejsza sprawność sensomotoryczna. Są to zjawiska powszechne, jednak mogą być przeciężane, nie ograniczają więc w sposób znaczący możliwości uczenia się.

Uczeń dorosły ma jednak duże możliwości poznawcze. Spostrzeganie przez niego jest pełniejsze i bardziej wierne niż u dzieci (zakres spostrzegania osiąga optimum około 30–35 r.ż. i utrzymuje się na wysokim poziomie do wieku podeszłego). Dorosłych cechuje większa stałość, pojemność i przerzutność uwagi oraz jej dowolny charakter. Są oni w większym stopniu zdolni do myślenia abstrakcyjnego (Oleś, 2011).

W procesie edukacji dorosłych występują różne trudności i przeszkody. Wymienić można chociażby takie, jak:

- sytuacja materialna wielu osób, wymuszająca wykonywanie dodatkowej pracy zarobkowej; takim osobom brakuje czasu na kształcenie;
- niekorzystne warunki rodzinne, opieka nad dzieckiem, ludźmi starszymi i chorymi, nadmiar zajęć społecznych i błędne organizowanie ich realizacji;
- niski poziom wykształcenia – słaba wiedza ogólna i niski poziom umiejętności intelektualnych potrzebnych do dalszego kształcenia się (Fabiś, 2009).

Kolejnym istotnym zagadnieniem w analizie edukacji uczniów dorosłych jest motywacja do nauki. Motywacja zajmuje się czynnikami wpływającymi na ludzi tak, by zachowywali się oni w określony sposób. Psychologowie wymieniają trzy składniki motywacji:

- kierunek – co stara się zrobić dana osoba,
- wysiłek – jak bardzo się stara,
- wytrwałość – jak długo się stara.

Andragogiczny model uczenia się dorosłych zakłada zasadnicze zróżnicowanie czynników motywujących. Dorosli są skłonni do wyzwania wyższej motywacji, gdy widzą możliwość rozwiązania w ten sposób problemów życiowych lub dostrzegają wewnętrzne korzyści płynące z procesu kształcenia. Nie oznacza to jednak, że nagrody zewnętrzne (np. podwyżka czy awans) nie mają znaczenia. Wprost przeciwnie – stanowią niezwykle ważne motywatory. Tym niemniej silniejszym czynnikiem motywacyjnym jest z pewnością zaspokojenie potrzeb wewnętrznych danej osoby, jak np.: pragnienie osiągnięcia większego zadowolenia z wykonywanej pracy, podwyższenia poczucia własnej wartości, jakości życia itp. (Knowles, Holton, Swanson, 2009).

Zdaniem M. Knowlesa motywacja dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników:

- sukcesu – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się,
- woli – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się,
- wartości – dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego,
- przyjemności – dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność (Tamże).

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem – np. w życiu zawodowym.

Oprócz motywacji do realizacji celów niezbędna jest także siła woli. Według psychologów to właśnie ona nadaje motywacji nową jakość. Kiedy uczący się przejmuje odpowiedzialność za swój proces kształcenia i stara się uniknąć pokus odciągających go od celu, istotną rolę pełni jego wola. Człowiek zawdzięcza swojej motywacji wybór celów, ale to siła woli potrzebna jest do ich skutecznego zrealizowania. Zatem celem trenera prowadzącego zajęcia z osobami dorosłymi powinno być wytworzenie sytuacji, w której chęć pogłębiania wiedzy z danej dziedziny przez uczestników szkolenia trwałaby jeszcze po zakończeniu zajęć. To dzięki woli uruchamiane są procesy meta-poznawcze, umożliwiające rozwiązywanie danych zadań (Mietzel, 2002).

9.1. Zasady pracy z uczniem dorosłym

W celu podniesienia efektywności nauczania należy odwołać się do kluczowych zasad, które nauczyciel powinien wdrażać do praktyki, realizując cele i program kształcenia. Do najważniejszych zasad należą:

1. Uczenie się nie jest procesem pasywnym. Uczyc się można zarówno poprzez słuchanie wykładów, jak i wykonywanie czynności. Działanie uaktywnia więcej procesów psychicznych, dając lepsze rezultaty uczenia się. Nie należy oczekiwać od uczestników, że nauczą się jedynie przez słuchanie. Ważne jest łączenie teorii z praktyką. Należy „budować” powiązania pomiędzy treściami nauczonymi a rzeczywistością. Zwłaszcza w pracy z osobami dorosłymi powinno się często nawiązywać do ich doświadczeń, zarówno życiowych, jak i zawodowych. Dorośli nie są jak puste naczynia, w których nauczyciel umieszcza wiedzę, ale są osobami, które przepuszczają odbierane informacje przez własne „sito poznawcze”, lokując je w określonym kontekście.
2. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z czynników, które warunkują zapamiętywanie i przechowywanie treści. Istotnym warunkiem skutecznego zapamiętywania jest związek z działaniem. Im większe znaczenie dla naszej działalności ma przedmiot lub jakaś jego cecha, tym szybciej utrwała się w pamięci. Dużą rolę w zapamiętywaniu odgrywa nastawienie, chęć zapamiętania danych treści nie tylko na następne zajęcia czy egzamin, ale na dłużej. Jeśli człowiek skoncentruje świadomie uwagę na danym przedmiocie lub postawi sobie wyraźne zadanie zapamiętania jakiegoś materiału, pamięta go potem lepiej i bardziej trwale. Dobrze, aby nauczyciel starał się skupić uwagę dorosłego ucznia na treściach istotnych, pobudzać go do zapamiętania przez specjalnie sformułowaną instrukcję (zasada kształtowania umiejętności uczenia się).
3. Należy stosować metody wzmacniające efekty nauczania. Oznacza to, że po jednorazowej prezentacji wiadomości uczestnik zapamięta niewiele. Niektóre pojęcia powinny być wyjaśnione i powtórzone kilka razy, a odpowiednia liczba ćwiczeń praktycznych powinna umożliwić uczniowi wykorzystanie zdobytej wiedzy.

4. W procesie zapamiętywania ważną rolę odgrywają emocje. Przyjemne przeżycia pamiętamy lepiej i dłużej od przykrych, wypieranych przez człowieka ze świadomości. Zatem uczenie się powinno łączyć się z przyjemnymi doznaniem, korzystnym jest wprowadzanie elementów humoru. Łatwiej zapamiętuje się również treści zgodne z przekonaniem i postawami jednostki.
5. Nauka przebiega lepiej, gdy treść nauczania ma odzwierciedlenie w rzeczywistości, w której funkcjonuje uczestnik. Jest istotne, aby odwoływać się do przykładów, które są bliskie uczestnikowi np. ze względu na podobny wiek, jego sytuację osobistą lub zawodową (zasada poglądowości).
6. Jak zauważa R.M. Gagne, w procesie dydaktycznym powinny zostać zapewnione warunki zewnętrzne, korzystne dla przebiegu procesów wewnętrznych. Odnosi się to również do wykorzystania czasu. Nie należy poświęcać większości czasu na przekaz wiedzy deklaratywnej. W nowoczesnej teorii kształcenia postuluje się, aby więcej czasu wykorzystać na wiedzę proceduralną i kontekstualną związaną z radzeniem sobie w realnych sytuacjach i rozwiązywaniem problemów.
7. Uczestnicy różnią się między sobą strategiami uczenia się i szybkością przyswajania +wiedzy. Niektórzy lepiej zapamiętują informacje, gdy widzą je napisane (wzrokowcy); inni mają lepszą pamięć słuchową (słuchowcy); jeszcze inni lubią uczyć się poprzez wykonywanie i bezpośrednie zaangażowanie (kinestetycy). W związku z tym podczas zajęć należy stosować różnorodne metody pracy, co pozwoli wszystkim grupom opanować treści kształcenia.
8. Umiejętny dobór metod nauczania do określonych celów oraz treści podnosi efektywność uczenia się. Większość osób preferuje uczestnictwo w zajęciach prowadzonych różnorodnymi metodami. Realizując zajęcia, należy kierować się powyższymi zasadami, pamiętając także o zasadzie przystępności, indywidualizacji i zespołowości, systematyczności oraz ustawiczności kształcenia. Istotnym jest również realizacja treści w sposób różnorodny, dający uczestnikom szansę wykorzystania własnych zdolności i preferowanych sposobów aktywnego uczenia się (Kawecki, 2000).

Specyfikę uczenia się dorosłych określają reguły rządzące zachowaniem dorosłych w sytuacji uczenia się, a efektywne zrealizowanie procesu kształcenia zależy od respektowania owych indywidualnych właściwości i odnajdywania dla nich miejsca w poszczególnych ogniwach procesu dydaktycznego. Zaakceptowanie tej logiki to początek budowy własnej metodyki pracy edukacyjnej z dorosłymi, która w harmonii z wybranym modelem kształcenia gwarantuje osiągnięcie zamierzonego wyniku (Owczarz, 2005).

Należy również zwrócić uwagę na uczenie się przez doświadczenia. Według F. Urbańczyk uczenie się przez doświadczenie opiera się na czterech założeniach:

- najlepiej uczymy się wtedy, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające nauki,
- wiedza jest najtrwalsza, gdy zdobywamy ją sami,
- uczymy się z zapałem, jeżeli mamy możliwości wyboru celu i sposobu nauki,

- wszyscy ludzie mają pewien potencjał twórczy, wyrażający się w każdej dziedzinie życia (Tamże).

Warunki aktywności ucznia dorosłego uzależnione są od następujących kwestii:

- cel zajęć jest bliski i wyraźny,
- cel uwzględnia zainteresowania i potrzeby słuchacza,
- uczeń bierze udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji,
- uczeń odczuwa satysfakcję,
- uczeń może realizować własne pomysły,
- istnieją realne szanse na realizowanie celu zajęć (Pólturzycki, 1991).

Nauczyciel w pracy z uczniem dorosłym może wchodzić w role, które omówiono już we wcześniejszych rozważaniach – są to następujące role:

- mentora,
- moderatora,
- coacha,
- tutora,
- doradcy.

Niezależnie jednak od tego, jaką rolę zdecyduje się przyjąć nauczyciel w procesie kształcenia dorosłych, powinien on szukać odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób wpłynąć na wyobraźnię uczestników zajęć?
- Jakie treści chcemy przekazać słuchaczowi jako najważniejsze, ważne i mniej ważne?
- Jaką metodę dydaktyczną należy zastosować podczas lekcji, by w sposób jasny i przejrzysty dla odbiorcy przekazać mu istotną wiedzę?
- Co na omawiany temat wiedzą uczestnicy zajęć? Jak wykorzystać ich wcześniej nabyte umiejętności i wiadomości do bieżących zajęć?
- W jaki sposób słuchacze mogą się włączyć do lekcji?
- Czy zagadnienie, o którym jest mowa na zajęciach, nie przekracza możliwości intelektualnych uczestników zajęć? Czy jest zindywidualizowane?
- W jaki sposób to, o czym jest mowa na bieżących zajęciach, połączyć z innymi / kolejnymi zajęciami?

Ważnym czynnikiem wzrostu efektywności uczenia się osób dorosłych są stosowane metody edukacyjne. J.W. Botkin wyróżnia następujące typy uczenia się dorosłych:

- uczenie sztuczne – pamięciowe; dorośli lepiej zapamiętują to, co kojarzy im się z już posiadanymi wiadomościami i co wydaje im się ważne i potrzebne, co mogą wykorzystać w pracy;
- uczenie naturalne – rozpatrywanie konkretnych rozwiązań na przykładach; ten typ uczenia się, szczególnie w grupach tych samych zawodów lub stanowisk pracy, okazuje się bardzo skuteczny i dobrze przyjmowany przez uczących się;

- uczenie racjonalne – poznawanie w działaniu, pod warunkiem rozumienia i wykorzystywania uogólnień, wnioskowania i poszukiwania nowych rozwiązań (Botkin, 1982).

Zajając uwarunkowania edukacji osób dorosłych, należy także koniecznie wziąć pod uwagę wyjątkową specyfikę uczenia się osób dorosłych. Specyfika ta dotyczy następujących kwestii:

- ludzie uczą się, gdy są do tego gotowi – jeśli ktoś nie chce, nie nauczy się niczego; dlatego najpierw przełam lody, zintegruj grupę, stwórz atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa, nie zmuszaj nikogo do aktywności,
- ludzie uczą się poprzez praktyczne działanie – stosuj jak najwięcej aktywizujących metod i technik uczenia się,
- ludzie uczą się czegoś wtedy, gdy uczą tego innych – jak najczęściej dziel grupę na małe zespoły, stwarzaj także sytuacje, w których uczestnicy będą mogli prezentować rezultaty swojej pracy,
- ludzie uczą się na błędach – nie obawiaj się więc przyznawać do swoich błędów,
- ludzie uczą się łatwiej tego, co jest im bliskie i ich dotyczy – odwołuj się często do swoich doświadczeń w pracy z uczniami, proś uczestników, by dzielili się własnymi spostrzeżeniami, dawaj im okazję do chwalenia się osiągnięciami,
- ludzie mają różne style uczenia się – są wzrokowcami, słuchowcami, kinestetykami, planuj więc różne formy aktywności; stosuj jak najwięcej różnorodnych metod i technik, angażując różne zmysły,
- ludzie lubią uczyć się metodycznie i starają się być systematyczni – planuj zajęcia tak, by ćwiczenia układały się w logiczną całość,
- ludzie nie mogą nauczyć się tego, czego nie rozumieją – mów jasno, używaj prostych słów, pozwalaj pytać, udzielaj wyczerpujących odpowiedzi, wyjaśniaj, precyzyjnie formułuj polecenia i instrukcje,
- ludzie uczą się lepiej, gdy widzą swoje postępy i czują, że ktoś je docenia – wspieraj uczestników swoich zajęć, wyrażaj uznanie dla ich pracy, jak najczęściej chwal za dobrze wykonane zadania,
- ludzie uczą się najlepiej, gdy wiedza i umiejętności dopasowane są do ich specyficznych potrzeb i stylu uczenia się – chociaż każdy z nas jest inny, traktuj wszystkich uczestników zajęć jednakowo; dopasowuj tempo i styl prowadzenia zajęć do tempa i stylu pracy grupy (Owczarz, 2005, s. 208–209).

Zasady pracy dydaktycznej z uczniami dorosłymi:

- należy dostrzegać i wykorzystywać wiedzę oraz doświadczenia uczestników zajęć, dbać o to, aby każdy z nich miał okazję do prezentacji własnych poglądów i opinii;
- należy zapewnić uczestnikom odpowiednie warunki (społeczne, organizacyjne, techniczne) – po to, aby czuli się bezpiecznie i mogli bez oporów zdobywać nową wiedzę i doświadczać nowych sytuacji;

- należy przyjąć rolę lidera – przewodnika, zadbać o kontrakt na początku zajęć, wracać do niego podczas kolejnych spotkań, pilnować, aby przyjęte normy nie blokowały rozwoju grupy, zachęcać wszystkich uczestników do aktywnego udziału w zajęciach;
- należy upewnić się, czy tempo nauki jest dla uczestników zajęć odpowiednie i zawsze, gdy tylko jest to możliwe, pozwalać każdemu uczestnikowi na uczenie się we własnym tempie;
- należy unikać uczenia się na pamięć, trzeba starać się, aby uczestnicy wykorzystywali na bieżąco zapamiętywanie informacji, stosuj aktywne metody nauczania, wykorzystuj takie pomoce dydaktyczne, które umożliwiają odbiór informacji kanałami sensorycznymi (uwaga na wzrokowców, słuchaczy, kinestetyków);
- należy stosować dużo ćwiczeń praktycznych;
- należy upewnić się, czy zdobywanie przez uczestników i nabywanie umiejętności są postrzegane przez nich jako potrzebne i bezpośrednio związane z wyznaczonymi przez nich celami; dorośli lubią dążyć do jasno określonego, konkretnego celu, dającego się osiągnąć w niezbyt odległej przyszłości i cenią sobie dowody tego, że zbliżają się do niego;
- należy dostarczać konstruktywnych informacji zwrotnych i pamiętać przy tym, aby być szczerym, taktownym, wrażliwym – warto zadbać o poczucie wartości uczestników; strach przed porażką jest tak paraliżujący, że często nie pozwala na wchodzenie w nowe – grupowe i indywidualne – doświadczenia, a tym samym na dostrzeganie własnych osiągnięć; nie należy oceniać osoby, lecz zachowania;
- należy postarać się tak ułożyć program, aby uczestnicy zajęć mogli odnosić sukcesy w trakcie jego realizacji;
- należy powtarzać, streszczać, podkreślać związki między elementami materiału, a tam, gdzie to konieczne – podsumowować całość;
- należy stwarzać możliwości sprawdzania w różnej formie nabytej wiedzy i zdobytych umiejętności (Tamże).

Podsumowując powyższe rozważania, można sformułować 10 zasad uczącej się osoby dorosłej:

- uczyć się dla zrozumienia otaczającego świata;
- uczyć się, aby funkcjonować jako obywatel;
- uczyć się być gotowym do wyzwań i zmian;
- uczyć się, aby być mobilnym na rynku pracy;
- uczyć się, bo chcę zdobyć pracę, utrzymać ją i awansować;
- uczyć się, aby doskonalić posiadane umiejętności i rozwijać zainteresowania;
- uczyć się, aby realizować swoje marzenia i cele;
- uczyć się dla samej przyjemności poznawania i rozwoju;
- pomagam innym w uczeniu się, rozwoju i samorealizacji;
- uczyć się, bo chcę, potrzebuję i dostrzegam taką powinność.

9.2. Przeszkody i trudności w nauce dorosłych

W procesie kształcenia osób dorosłych mogą pojawiać się różne przeszkody czy trudności. T. Wujek wylicza następujące przeszkody, na jakie trafia się w edukacji dorosłych:

- nadwrażliwość na wszelkie niepowodzenie, gdyż uczniowie szkół dla dorosłych niosą już za sobą багаż niepowodzeń życiowych, szkolnych, powodujących nieufność do ludzi i wystrzony wobec nich krytycyzm,
- mniejszą liczbę godzin nauczania przeznaczonych na dany przedmiot w stosunku do ich wymiaru w szkołach młodzieżowych,
- zmęczenie fizyczne i psychiczne uczniów kontynuujących naukę po określonych godzinach pracy zawodowej lub domowej, powodujące mniejszą aktywność, wolniejsze reakcje psychiczne, zmniejszoną koncentrację uwagi,
- zmniejszone poczucie własnej wartości, wynikające ze stereotypu myślenia i oceny społecznej – opartej na mylnej opinii, że uczniowie szkół dla dorosłych rekrutują się z selekcji negatywnej i szkoły dla pracujących są gorsze od młodzieżowych,
- gorsze warunki pracy, np. światło w porze popołudniowej, gorsze wyposażenie w pomoce naukowe, brak specjalnych podręczników,
- brak czasu na pracę domową, na lekturę, uczestnictwo w kulturze,
- brak umiejętności organizowania samokształcenia,
- doświadczenie zawodowe, społeczne, życiowe dorosłych, powodujące krytyczny stosunek do teoretycznej wiedzy prezentowanej na lekcjach, ich sceptycyzm spowodowany wiedzą empiryczną (Wujek, 1996).

Powyższe względy wymagają od prowadzącego zajęcia troski, umiejętności dydaktycznych i taktu pedagogicznego.

Z kolei trudności w uczeniu się dorosłych, jakie dadzą się wskazać, podzielić można na trzy typy. Pierwszy typ to trudności związane z osobą ucznia dorosłego:

- niedostatek umiejętności przedmiotowych,
- braki w treściach z poprzednich okresów edukacji,
- niedostateczne umiejętności prowadzenia odpowiednich operacji intelektualnych,
- różnorodność wypełniania ról społecznych *etc.*

Drugi typ – trudności w uczeniu się dorosłych związane z osobą nauczyciela:

- brak stosowania lub nieumiejętność stosowania nauczania polimetodycznego,
- odstąpienie od wyrównywania braków w wiedzy uczniów,
- dominacja werbalizmu nad działaniem praktycznym,
- niedostateczne umiejętności pedagogiczno-andragogiczne,
- brak umiejętności kontroli i oceny ucznia dorosłego,
- bezwzględność wymagań,
- niedostateczne wykorzystywanie doświadczeń uczniów.

Trzeci typ – trudności w uczeniu się dorosłych związane z organizacją nauczania:

- ograniczony dostęp ucznia do form edukacyjnych,
- niedostatecznie przygotowana baza dydaktyczna,
- źle ustrukturyzowany lub niewłaściwy układ treści nauczania,
- nieodpowiedni dobór terminologii z dużym stopniem abstrakcyjności,
- trudny materiał programowy przy braku odpowiednich podręczników.

Poznanie ucznia dorosłego jest znaczące dla efektywności jego nauczania. Do dnia dzisiejszego pokutuje przekonanie, że ludzie starsi uczą się znacznie gorzej niż młodzi uczniowie oraz że ich sprawność intelektualna z wiekiem spada. Nauczyciele z takim przekonaniem mogą wpłynąć na pojawienie się mechanizmu **samospełniającej się przepowiedni** – swoim zachowaniem i nastawieniem będą prowokować słabsze wyniki w uczeniu się osób dorosłych. Taka opinia szkodzi motywacji osób dorosłych, staje się blokadą w podjęciu decyzji o kontynuowaniu nauki lub też usprawiedliwieniem dla swoich niepowodzeń edukacyjnych, które ich demobilizuje.

10.

UCZEŃ O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Pod pojęciem ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy rozumieć zarówno uczniów o obniżonych wymaganiach edukacyjnych jak również uczniów zdolnych. Zarówno jednym jak i drugim nauczyciele muszą stworzyć indywidualne warunki do nauki dostosowane do ich potrzeb i możliwości.

10.1. Uczeń o obniżonych wymaganiach edukacyjnych

Mówiąc o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mamy na myśli potrzeby uczniów, którzy z powodu swej niepełnosprawności czy też odmienności wymagają innego podejścia, zastosowania różnych form i metod pracy, czasami dodatkowych pomocy, np. przyrządów optycznych czy aparatu słuchowego. Mamy na myśli uczniów, wobec których należy stosować zasadę indywidualizacji. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, zdrowotnego oraz ograniczeń środowiskowych. Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) to:

- uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną,
- uczniowie niewidomi i słabowidzący,
- uczniowie niesłyszący i słabosłyszący,
- uczniowie z autyzmem,
- uczniowie z niepełnosprawnością ruchową,
- uczniowie z chorobami przewlekłymi,
- uczniowie z ADHD,
- uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się,
- uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- uczniowie niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym,
- uczniowie wybitnie zdolni (tym poświęcony jest kolejny podrozdział).

Podstawowym aspektem pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest rzetelna diagnoza dziecka. Wszelkie formy indywidualizacji – dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami, w tym dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – powinny bazować na rozpoznaniu i wykorzystaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów. Aby rozpoznanie sił i ograniczeń dziecka było możliwe, konieczne jest zgromadzenie o nim rzetelnej wiedzy. Gromadzenie tej wiedzy odbywa się z wykorzystaniem różnych źródeł:

- informacji i zaleceń zawartych w opinii / orzeczeniu – właściwe rozumienie zaleceń jest podstawą do prawidłowego organizowania procesu dydaktycznego;
- informacji przekazywanych przez rodziców – oni mają najpełniejszą wiedzę dotyczącą rozwoju dziecka;
- informacji specjalistów – cenna może być wiedza pochodząca zarówno od psychologa, pedagoga, w tym pedagoga specjalnego, logopedy, lekarza (pediatry bądź innego specjalisty), rehabilitanta itp.;
- publikacji i szkoleń.

Nauczyciel powinien dostosować metody i formy pracy z dzieckiem do jego możliwości, uwarunkowanych dysfunkcjami czy sytuacją społeczną. Wiąże się to na przykład z następującymi działaniami:

- dostosowaniem sposobu komunikowania się z uczniem,
- zachowaniem właściwego dystansu,
- wydłużeniem czasu pracy,
- zmianą form aktywności,
- dzieleniem materiału nauczania na mniejsze partie, zmniejszeniem liczby zadań do wykonania, zwiększeniem liczby ćwiczeń i powtórzeń materiału,
- częstym odwoływaniem się do konkretności,
- stosowaniem metody pogłębienia – umożliwieniem poznawania wielozmysłowego,
- dostosowaniem liczby bodźców związanych z procesem nauczania,
- zastosowaniem dodatkowych środków dydaktycznych i środków technicznych,
- zapewnieniem uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości korzystania z nauki języków obcych na miarę jego potrzeb i możliwości,
- stosowaniem zróżnicowanych kart zadań do samodzielnego rozwiązania,
- powtarzaniem reguł obowiązujących w klasie oraz jasnym wyznaczeniem granic i egzekwowaniem ich przestrzegania.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą potrzebować dodatkowego wsparcia, polegającego na udziale w specjalistycznych zajęciach:

- korekcyjno-kompensacyjnych,
- logopedycznych,
- socjoterapeutycznych,
- rewalidacyjnych i innych.

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym

Upośledzenie umysłowe charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętne ogólnym funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, uspołecznienia, korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy.

Trudności w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim to przede wszystkim:

- brak samodzielności, pomysłowości, inicjatywy i przemyślanego planu działania,
- trudności w zakresie analizy, syntezy, abstrahowania i wnioskowania,
- zaburzenia orientacji przestrzennej,
- niski poziom sprawności grafomotorycznej,
- niedorozwój uczuć wyższych (społecznych, moralnych, patriotycznych, estetycznych),
- większa niż u dzieci z normą intelektualną niestałość emocjonalna, impulsywność,
- nieadekwatna samoocena,
- gorsza samokontrola,
- mniejsze poczucie odpowiedzialności,
- trudności powiązania nowej wiedzy z wcześniej posiadaną,
- trudności w stosowaniu zdobytej wiedzy w konkretnym działaniu,
- zwolnione tempo pracy,
- zaniżona samoocena.

W pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na:

- uczeniu się w indywidualnym tempie, wyznaczaniu i osiąganiu indywidualnych celów zgodnych z możliwościami ucznia,
- ograniczeniu instrukcji słownych na rzecz wprowadzania słowno-pokazowych,
- stałym nadzorze, gdyż uczniowie ci szybciej się nużą, z chwilą występowania trudności łatwo rezygnują i mają tendencję do pozostawiania niedokończonych prac,
- przywiązywanie wagi do specjalnych bodźców pozytywnych w formie pochwały, zachęty, nagrody,
- okazywaniu aprobaty, pochwały dla podejmowanego wysiłku i akceptacji, pozwalających na budowanie pozytywnego obrazu siebie,
- wsparciu rodziców, psychoedukacji i pomocy ze strony placówki edukacyjnej w radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami wychowawczymi,
- wzmacnianiu procesu uczenia się przez stosowanie metod aktywizujących,
- wdrażaniu uczniów do samodzielności.

Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący

Czynnikami, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie ucznia z uszkodzonym słuchem, są: rodzaj uszkodzenia, czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, stopień uszkodzenia słuchu, moment wyposażenia dziecka w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego, środowisko rodzinne (słyszący czy niesłyszący rodzice), skuteczność oraz intensywność oddziaływań terapeutycznych.

Kształtowanie systemu językowego dziecka niesłyszącego to proces długotrwały, wymagający zaangażowania samego dziecka, jego rodziny oraz instytucji edukacyjnych i specjalistycznych.

Nauczyciel pracujący z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym powinien:

- zapoznać się z rodzajem wady słuchu i jej konsekwencjami,
- dokładać wszelkich starań, aby rozwój pojęć abstrakcyjnych u uczniów był jak najpełniejszy,
- wypracować różnorodne metody rozwijające myślenie analityczne i syntetyczne, które ma kluczowe znaczenie nie tylko w matematyce, ale i w realizacji innych obowiązkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z ramowego planu nauczania,
- dobierać formy kształcenia i metody nauczania przy współudziale i akceptacji rodziny dziecka,
- dążyć do rozwijania pojęć i słownictwa uczniów, zarówno czynnego, jak i biernego,
- głośno omawiać czynności.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową

Niepełnosprawność ruchowa jest przejawem różnorodnych schorzeń i zdarzeń losowych, których rodzaj i nasilenie utrudnia, a niekiedy uniemożliwia opanowanie wiedzy i umiejętności szkolnych, jak również ogranicza samodzielność, niezależność życiową. Trudności edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością ruchową zależą od rodzaju uszkodzenia (dotyczące ośrodkowego lub obwodowego układu nerwowego), okresu, w którym doszło do niepełnosprawności (wrodzona lub nabyta), stopnia niepełnosprawności (lekka, umiarkowana czy znaczna). W szczególnie trudnej sytuacji są uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym, u których niepełnosprawność spowodowana jest uszkodzeniem mózgu we wczesnym okresie życia.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć problemy z:

- przyjęciem prawidłowej pozycji siedzącej, zwłaszcza przez dłuższy czas (powoduje to szybkie męczenie się, utrudnia koncentrację uwagi w trakcie zajęć, prowadzenie obserwacji);
- wodzeniem wzrokiem (trudności z czytaniem, kontrolowaniem wykonywanych czynności, prowadzeniem obserwacji);
- występowaniem synkinezy, czyli dodatkowych ruchów, zbędnych z punktu widzenia celu i efektu wykonywanej czynności (powoduje niepotrzebne zużycie energii i znacznie wydłuża czas wykonywanej czynności);

- zaburzeniami motorycznymi mowy (trudności z gramatyczną budową zdań zarówno w wypowiedziach ustnych, jak i pisemnych; w ciężkich zaburzeniach dziecko może zupełnie nie mówić).

Wsparcie edukacyjne udzielane dzieciom z niepełnosprawnością ruchową wymaga:

- zniesienia barier architektonicznych w szkole i w środowisku funkcjonowania ucznia;
- dostosowania stanowiska do nauki umożliwiającego aktywność własną ucznia;
- wykorzystania specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych, szczególnie w edukacji uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym;
- większego niż standardowe użycia w edukacji środków informatycznych, medialnych (tak, aby podręczniki szkolne, zeszyty ćwiczeń były również w formie elektronicznej, co dałoby nauczycielowi możliwość regulowania wielkości czcionki, liczby zadań na stronie, wielkości rysunków itp. w dostosowaniu do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów);
- wspierania porozumiewania się ucznia niemówiącego za pomocą metod komunikacji niewerbalnej.

Uczniowie z chorobami przewlekłymi

Uczniowie przewlekle chorzy, których stan zdrowia pozwala na uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej, w tym integracyjnej, posiadają w związku ze swoimi schorzeniami możliwość skorzystania w szkołach z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Mając na uwadze możliwość wspierania uczniów w rozwoju przez dostosowywanie form pracy dydaktycznej, treści, metod i organizacji nauczania do ich możliwości psychofizycznych oraz zapewnienia im w szkole różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dyrektor szkoły / placówki powinien:

- pozyskać od rodziców (opiekunów prawnych) ucznia szczegółowe informacje na temat jego choroby oraz wynikających z niej ograniczeń w funkcjonowaniu;
- zobowiązać nauczycieli do pozyskania wiedzy na temat tej choroby, m.in. poprzez analizę publikacji z serii *One są wśród nas*, przekazanych do szkół przez kuratoria oświaty w całej Polsce;
- zorganizować szkolenie kadry pedagogicznej i pozostałych pracowników szkoły / placówki w zakresie postępowania z chorym dzieckiem – na co dzień oraz w sytuacji zaostrzenia objawów czy ataku choroby;
- w porozumieniu z pielęgniarką szkolną lub lekarzem, wspólnie z pracownikami szkoły / placówki opracować procedury postępowania w stosunku do każdego chorego ucznia, zarówno na co dzień, jak i w przypadku zaostrzenia objawów czy ataku choroby;
- wspólnie z nauczycielami i specjalistami zatrudnionymi w szkole / placówce oraz we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną dostosować formy i metody pracy dydaktycznej oraz organizację nauczania do możliwości psychofizycznych tego ucznia, a także objąć go różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

- podjąć starania w celu zorganizowania w szkole / placówce profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami.

W pracy z uczniem przewlekle chorym nauczyciel powinien zwrócić uwagę na:

- rodzaj choroby i wpływ leków na organizm,
- odpowiednią organizację czasu pracy ucznia w szkole (konieczność przerw) i w domu (szczególnie ważne jest dobre rozeznanie, ile czasu uczeń może przeznaczyć na odrabianie pracy domowej, a ile czasu musi przeznaczyć na odpoczynek),
- symptomy słabszego samopoczucia i nagłego pogorszenia się stanu zdrowia oraz poznać sposób niesienia pomocy.
- konieczność zapewnienia pomocy przy nadrabianiu zaległości związanych z absencją,
- utrudnienia związane z wolniejszym funkcjonowaniem procesów poznawczych: uwagi, pamięci oraz wolniejszą pracą analizatora wzrokowego i słuchowego,
- utrudnienia związane ze słabszą wydolnością fizyczną, powodującą szybsze męczenie się, a także częstsze występowanie wtórnych zaburzeń somatycznych,
- utrudnienia związane ze słabą integracją z zespołem klasowym, prowadzącą do samotności dziecka,
- zapewnienie pomocy przy wchodzeniu w grupę rówieśniczą (uczniowie przewlekle chorzy są często spychani na margines klasy, a im większy stopień zaawansowania choroby i nasilenie jej symptomów, tym gorsza integracja ze zdrowymi rówieśnikami).

Uczniowie z ADHD

Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) to grupa dzieci, które charakteryzują się problemami w zakresie zachowania przystosowawczego. Uczniowie tacy w polskim systemie oświatowym otrzymują opinie i orzeczenia o obniżonych wymaganiach edukacyjnych oraz wskazania do nauczania indywidualnego wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Uczniowie z ADHD przejawiają wiele zaburzeń utrudniających im naukę w klasie szkolnej:

- nie są w stanie skoncentrować się na szczegółach podczas zajęć lub w czasie wykonywanej pracy,
- mają trudności z utrzymywaniem uwagi na zadaniach i grach,
- często nie stosują się do podawanych kolejno instrukcji i mają kłopoty z dokończeniem zadań i wypełnianiem codziennych obowiązków,
- często mają trudności ze zorganizowaniem sobie pracy,
- często gubią rzeczy niezbędne do pracy lub innych zajęć,
- łatwo rozpraszają się pod wpływem zewnętrznych bodźców,

- często nie są w stanie usiedzieć w miejscu,
- często chodzą po pomieszczeniu lub wspinają się na meble w sytuacjach, gdy jest to zachowanie niewłaściwe,
- często są nadmiernie gadatliwi,
- często mają kłopoty z zaczekaniem na swoją kolej,
- często przerywają lub przeszkadzają innym (wtrącają się do rozmowy lub zabawy).

W pracy szkolnej uczniowie z ADHD wymagają od nauczycieli:

- poznania i zrozumienia specyficznych zachowań i emocji dziecka,
- akceptacji, pozytywnego wsparcia, nasilonej (w porównaniu z innymi uczniami) uwagi i zainteresowania,
- zapewnienia pomocy przy wchodzeniu w grupę rówieśniczą,
- ustalenia i systematyzacji oczekiwań i wymagań (z uwzględnieniem trzech zasad: regularność, rutyna, repetycja),
- elastyczności pracy w grupie, dającej możliwość dodatkowej aktywności rozładowania emocji,
- bliskiej współpracy z rodzicami.

Nauczyciel, pracując z uczniem z ADHD, powinien zwrócić uwagę na:

- organizację środowiska zewnętrznego (porządek, ograniczenie bodźców),
- stosowanie wzmocnień (pochwała, nagroda),
- ograniczenie stosowania drastycznych środków wychowawczych (izolacja, „walki słowne”),
- skuteczne komunikowanie (krótkie instrukcje, powtarzanie),
- rutynę codziennych obowiązków,
- konsekwencję w postępowaniu,
- nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego z uczniem,
- ustalenie obowiązującego systemu norm i zasad.

Uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się

Termin „uczniowie z poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się” obejmuje kilka grup dzieci, m.in.:

- *grupę ekspresji językowej*, to znaczy tych, którzy słyszą i rozumieją mowę, jednak nie mogą jej używać w ogóle i do ekspresji potrzebują alternatywnych form języka;
- *grupę języka alternatywnego*, której przedstawiciele mają problem zarówno z rozumieniem mowy, jak też z językową ekspresją werbalną; aby porozumieć się z nimi językowo, dla całego procesu trzeba ustanowić język alternatywny: formę komunikacji, dzięki której osoby te nauczą się rozumieć przekaz innych i na bazie tej umiejętności same zaczną jej używać;
- *grupę wsparcia językowego* – są w niej dzieci i młodzież, które rozumieją mowę i podejmują próby mówienia, jednak przekaz werbalny nie jest zrozumiały

i adekwatny do potrzeb oraz możliwości poznawczych i społecznych dziecka. Dla nich język alternatywny ma stanowić uzupełnienie lub wsparcie języka mówionego.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Przez specyficzne trudności w uczeniu się rozumiemy różnorodne, nasilone trudności w opanowaniu umiejętności czytania i poprawnego pisania, określane mianem dysleksji rozwojowej (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) oraz zaburzenia umiejętności matematycznych (dyskalkulia). Podłożem specyficznych trudności są dysfunkcje układu nerwowego i mają one rozwojowy charakter.

Dysleksja rozwojowa stanowi jedną z poważniejszych i powszechniejszych barier utrudniających uczestnictwo w procesie kształcenia, a w konsekwencji wpływających na ograniczenie szans edukacyjnych i życiowych. Aby zapewnić dzieciom z dysleksją rozwojową warunki równych szans edukacyjnych oraz wyeliminować czynniki lokujące je w niekorzystnej sytuacji edukacyjnej, konieczne jest udzielenie im specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Uczniowie z dysleksją rozwojową mają prawo do diagnozy, terapii, dostosowania form i metod nauczania oraz wymagań do ich możliwości. Regulują to rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, których treść obliguje szkołę do udzielania uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się specjalistycznej pomocy, dostosowanej do ich potrzeb i możliwości.

Celem modelowego systemu profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją rozwojową jest zapewnienie specjalistycznej pomocy dzieciom ryzyka dysleksji na etapie edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej oraz dzieciom i młodzieży z dysleksją rozwojową na kolejnych etapach kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej przez: stworzenie mechanizmów umożliwiających im korzystanie z praw wynikających z właściwych rozporządzeń (wczesna diagnoza, wczesna, specjalistyczna interwencja, dostosowanie wymagań szkolnych i sposobu oceniania do możliwości ucznia); powiązanie diagnozy dysleksji z obowiązkiem podjęcia pracy na zajęciach w szkole i w domu. System stanowi wzorzec postępowania wobec dzieci ryzyka dysleksji i uczniów z dysleksją rozwojową. Obejmuje wszystkie niezbędne ogniwa: ucznia, jego rodziców, nauczycieli w przedszkolach i szkołach oraz poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i specjalistyczne. W ramach systemu wyróżnia się:

- rozpoznanie trudności;
- diagnozę specjalistyczną;
- organizację pomocy.

Modelowy system profilaktyki i pomocy stanowi rozwinięcie trzech poziomów systemu pomocy terapeutycznej w Polsce.

- *pierwszy poziom* – pomoc w domu udzielana przez rodziców pod kierunkiem nauczyciela,
- *drugi poziom* – zespół korekcyjno-kompensacyjny w szkole
- *trzeci poziom* – terapia indywidualna

System ten zakłada:

- objęcie obserwacją wszystkich dzieci o nieharmonijnym rozwoju psychoruchowym w okresie przedszkolnym, a szczególnie pięcioletków,
- objęcie badaniami przesiewowymi dzieci ryzyka dysleksji już na pierwszym etapie edukacyjnym, by wyrównać ich start w szkole,
- objęcie diagnozą w kierunku dysleksji wszystkich uczniów mających trudności w uczeniu się,
- objęcie specjalistyczną pomocą uczniów ze stwierdzoną dysleksją rozwojową w zależności od stopnia i charakteru niepowodzeń w nauce szkolnej,
- kształcenie warsztatowe nauczycieli w zakresie udzielania koniecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej osobom z dysleksją, w szczególności w zakresie rozpoznania symptomów dysleksji oraz dostosowania wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów,
- zaangażowanie rodziców dzieci dyslektycznych w proces pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez dostarczenie im wiedzy na temat problemu oraz sposobów radzenia sobie z nim.

10.2. Uczeń zdolny¹

W literaturze znaleźć można wiele opisów i cech charakteryzujących uczniów zdolnych. Charakterystyki takie ucznia można dokonać, uwzględniając różne obszary. Poniżej przedstawiono – w sposób hasłowy – kilka przykładowych charakterystyk.

Charakterystyka kognitywna (myślenia kognitywnego):

- zatrzymywanie dużych ilości informacji,
- zaawansowane zdolności rozumowania,
- różnorodne zainteresowania i duża ciekawość,
- wysoki poziom rozwoju językowego i zdolności werbalnych,
- niezwykła zdolność przetwarzania informacji,
- elastyczne procesy myślenia,
- przyspieszone tempo procesów myślenia,
- kompleksowa synteza pomysłów,
- zdolność dostrzegania wyjątkowych związków,
- zdolność generowania oryginalnych pomysłów i rozwiązań,
- zdolność integrowania pomysłów i dyscyplin,
- wczesna zdolność stosowania i formułowania ram koncepcyjnych,
- podejście oceniające w stosunku do siebie i innych,
- wyjątkowa intensywność,
- wytrwałość i ukierunkowanie na cel.

¹ Rozdział ten został opublikowany przez autora w publikacji: *Przewodnik metodyczny dla osób pracujących z wykorzystaniem metody gier diagnostyczno-symulacyjnych* w ramach projektu „Od diagnozy do działania”.

Charakterystyka afektywna (uczuciowa):

- wysoka akumulacja informacji o emocjach,
- wyjątkowa wrażliwość na uczucia innych,
- cięty dowcip,
- podwyższona samoświadomość, poczucie bycia innym,
- idealizm i poczucie sprawiedliwości,
- samokontrola,
- wyjątkowa głębia i intensywność emocjonalna,
- wysokie oczekiwania w stosunku do siebie i innych,
- perfekcjonizm,
- silna potrzeba zgodności pomiędzy wartościami i działaniami,
- wysoki poziom osądu moralnego.

Charakterystyka fizyczna (doznań):

- podwyższona świadomość sensoryczna,
- wyjątkowa rozbieżność pomiędzy rozwojem fizycznym i intelektualnym.

Charakterystyka intuicyjna:

- wczesne zaangażowanie i zainteresowanie wiedzą intuicyjną,
- otwartość na doświadczenia intuicyjne,
- zdolność przewidywania,
- zainteresowanie przyszłością.

Charakterystyka społeczna:

- silna motywacja wynikająca z potrzeby samorealizacji,
- wysoko rozwinięte zdolności rozwiązywania problemów społecznych,
- przywództwo,
- zaangażowanie w metapotrzeby społeczeństwa (sprawiedliwość, prawda, piękno) (Gałązka, Muzioł, 2014, s. 17–18).

Z powyższych wyliczeń cech wywnioskować można pewien wspólny zespół właściwości charakteryzujących ucznia zdolnego. Zgodnie z nim uczniowie zdolni:

- uczą się szybciej niż pozostali uczniowie,
- rozumieją złożone i abstrakcyjne pojęcia,
- wyprzedzają rówieśników w zakresie podstawowych umiejętności,
- wykazują wysoko rozwinięte zdolności werbalne,
- stosują zaawansowane umiejętności myślenia, przetwarzania i rozwiązywania problemów,
- wykazują koncentrację i zaangażowanie w dziedzinę, którą się interesują (Gałązka, Muzioł, 2014, s. 18).

Rozważając zagadnienia związane z pracą pedagogiczno-metodyczną z uczniem zdolnym, warto zastanowić się także nad konkretnymi cechami charakteru i osobowości takiego ucznia, które mogą tę pracę ułatwiać bądź komplikować ją. Cechy te zobrazowane zostały poniżej.

Rys. 60. Cechy ucznia zdolnego



Źródło: W. Cieślukowska, D. Jastrzębska, W. Limont (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, wyd. ORE, Warszawa 2014, s. 59.

10.2.1. Trójpierścieniowy model zdolności

Trójpierścieniowy model zdolności to koncepcja zakładająca użycie terminu zdolności wyłącznie do określania pewnych zachowań osoby, nie zaś do opisania jej samej. Zachowania te są wynikiem złożonych wzajemnych oddziaływań pomiędzy trzema elementami składowymi, na które składają się m.in.:

- ponadprzeciętne zdolności (ogólne lub kierunkowe):
 - wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego,
 - przystosowanie się do nowych sytuacji,
 - szybkie i dokładne wyszukiwanie informacji,
 - zastosowanie zdolności ogólnych do poszczególnych dziedzin wiedzy,
 - zdolność odróżniania informacji istotnych od nieistotnych,
 - zdolność zdobywania i stosowania zaawansowanej wiedzy i strategii do rozwiązania problemu;

- zaangażowanie w zadanie:
 - wygenerowanie wysokiego stopnia zainteresowania i entuzjazmu,
 - ciężka praca i determinacja na określonym polu działania,
 - pewność siebie i chęć dokonań,
 - zdolność dostrzegania znaczących problemów w ramach danej dziedziny nauki;
- kreatywność / zdolności twórcze:
 - płynność, giętkość i oryginalność myślenia,
 - otwartość na nowe doświadczenia i idee,
 - ciekawość badawcza,
 - gotowość podejmowania ryzyka,
 - uwrażliwienie na stronę estetyczną (Gałązka, Muzioł, 2014, s. 18).

Rys. 61. Kluczowe cechy charakteryzujące ucznia zdolnego



Źródło: opracowanie własne

11.

UCZEŃ OPORNY I TRUDNY

Ludzie zachowują się problematycznie i nie sposób wyliczyć wszystkich powodów takiej postawy. U niektórych zachowania takie wynikać mogą z negatywnych przeżyć z dzieciństwa, a u innych ze złych doświadczeń z dorosłego życia. „Trudny” uczeń może czuć się niedoceniony lub zagrożony, może przeżywać w swoim związku konflikt z partnerem lub partnerką, mieć opinię piniacza i awanturnika i chcieć tę opinię podtrzymać. Uczeń taki może przyjąć postawę człowieka nieomylnego, ponieważ do tej pory tak, a nie inaczej, się zachowywał i uchodziło mu to bez jakichkolwiek konsekwencji.

Jedną z kompetencji, które powinna posiadać osoba prowadząca zajęcia dydaktyczne, jest umiejętność sprawnego radzenia sobie z tzw. kłopotliwymi uczestnikami zajęć, którzy albo podważają sens tego, nad czym sama grupa ma pracować, albo wykazują ostentacyjną bądź ukrytą niechęć do zajęć. Swoistą formą obiekcji jest jawny opór, z jakim można się spotkać w postawach czy zachowaniu niektórych uczestników zajęć. Wyróżnić można pięć rodzajów oporu:

- brak chęci uczestnictwa w zajęciach,
- brak ustalenia konkretnych i przydatnych celów zajęć,
- wewnętrzne przekonanie uczestnika zajęć, że osiągnięcie celów zajęć jest niemożliwe lub nie przyniesie mu pożytku,
- przekonanie uczestnika zajęć, że prowadzący jest nieodpowiedni do prowadzenia zajęć (brak zaufania do kompetencji nauczyciela),
- posiadanie przez uczestników zajęć konkurencyjnych celów (Kordziński, 2013, s. 194).

Jak sobie z takimi sytuacjami poradzić? Po pierwsze, warto założyć, że obiekcje z reguły są czymś naturalnym, bowiem na ogół nie dotyczą bezpośrednio nas jako prowadzących, a sam fakt ich wyrażania dowodzi już zainteresowania uczestnika tematyką zajęć. Po drugie, obiekcja stanowi naturalny przejaw własnego rozwoju uczestnika zajęć, który może w ten sposób poszukiwać możliwości konkurowania z innymi uczestnikami zajęć bądź prowadzącym zajęcia. Po trzecie, obiekcja to bardzo ważny moment zajęć, w którym uczestnik może wyrazić swoją odrębność w stosunku do nauczyciela (Tamże, s. 193).

Zadaniem osoby prowadzącej zajęcia jest możliwie jak najszybsze rozpoznanie przyczyn oporu i podjęcie próby skutecznego poradzenia sobie z nim. Dobrze jest zastosować w tej sytuacji tzw. „metodę trzech kroków”, tj.:

- wyrażenie zrozumienia,
- propozycja rzeczowej rozmowy,
- przejście kontroli przez prowadzącego poprzez zadanie pytania (Tamże).

11.1. Trudni uczniowie i ich cechy

Uczniowie trudni są w każdej szkole i w każdej klasie. W nauczaniu ucznia trudnego ważne są relacje między nauczycielem a uczniem, w których każda strona uznaje kompetencje własne i cudze. Nauczyciel powinien pomagać uczniom trudnym w dostaniu do wiedzy, doradzać w porządkowaniu informacji. Powinien planować kształcenie uwzględniając w nim różne formy organizacyjne. Nauczyciel powinien także zachęcać uczniów trudnych do podejmowania ryzyka w trakcie nauki, gdyż to przezwycięża negatywne skutki szkolnych doświadczeń, np. znudzenie. Ważne jest także, aby nauczyciel stworzył swoje narzędzia oceniania i nagradzania. W atmosferze uznania uczniowie czują się doceniani jako ludzie, a ich praca wydaje lepsze owoce. Poniżej przedstawiono siedem typów uczniów trudnych i dokonano analizy ich zachowań.

Awanturnicy:

- posiadają porywczy temperament,
- są porywczy, konfliktowi,
- w kłótni lubią obrażać innych,
- inni współpracownicy nie chcą z nimi pracować,
- są pewni swoich racji i nie przyjmują do wiadomości zdania innych.

Wszystkowiedzący:

- wiedzą wszystko najlepiej, niezależnie od tego, co powiesz lub zrobisz,
- zazwyczaj są to osoby inteligentne i wydajne – kolejny powód, dla którego wydaje się, że zawsze mają rację.

Potakiwacze:

- zawsze się z tobą zgadzają, ale niekoniecznie wykonują zadania, o których mowa,
- przytakuja,
- chcą się z tobą zaprzyjaźnić, szukają twojej aprobaty,
- trzeba być ostrożnym, jeśli powierzysz im jakieś zadanie – nie zawsze możesz na nich liczyć.

Zrzędy i zgryźliwcy:

- to idealne połączenie konfliktowego z wszystkowiedzącym,
- potrafią być bardzo dobrymi pracownikami, trzeba jednak na nich uważać, ponieważ mogą obgadać ciebie za plecami,
- uwielbiają narzekać,

- są negatywnie do wszystkiego nastawieni, pomimo posiadanej ogromnej wiedzy i znajomości procedur, przepisów i zasad,
- czasem dobrze byłoby ich wysłuchać, ale ciągle narzekają.

Malkontenci:

- są znacznie gorsi niż zrzędy i zgryźliwcy,
- mają nastawienie do wszystkiego skrajnie negatywne i zgorzkniałe,
- bardzo źle wpływają na morale innych współpracowników,
- szukają osobistych korzyści, a nie rozwiązywania problemów,

Niezdecydowani:

- trudno zaangażować ich w jakikolwiek projekt,
- trudno otrzymać od nich konkretną decyzję,
- nie dzielą się swoimi spostrzeżeniami oraz odczuciami z innymi,
- byliby dobrymi pracownikami, ale często nie wiadomo, jakie jest ich zdanie.

Kunktatorzy:

- boją się kogokolwiek urazić,
- obawiają się, że nie będą w stanie podjąć właściwej decyzji,
- chcieliby każdemu pomóc, ale z powodu swojego niezdecydowania nie są w stanie przejść do czynów,
- przez odwlekanie decyzji są źródłem stresu dla innych pracowników,
- po podjęciu decyzji i określeniu celów nie zmieniają już decyzji (Scannell, Rickenbacher, 2014, s. 202-204).

11.2. Sposoby postępowania z trudnymi uczniami

W ostatnim czasie w szkołach i nie tylko dużo mówi się o uczniu trudnym. Jest to sygnał, że wzrasta świadomość dotycząca zagadnienia niepowodzeń szkolnych, edukacyjnych. Uświadomienie sobie przez nauczycieli i rodziców czynników, które wywołują niepowodzenia szkolne jest bardzo ważne, ponieważ stanowi krok do podejmowania działań diagnostycznych i profilaktycznych.

W skutecznym nauczaniu uczniów trudnych nauczyciel powinien stosować mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego. Pochwała jednak powinna być częściej używana niż nagana, powoduje to u ucznia powstawanie przywiązania do wartości pozytywnych. Gdy nauczycielowi zależy na tym, aby uczniowie osiągnęli lepsze wyniki, a uczniowie trudni dostosowywali się do tych lepszych, powinien rozbudzić w klasie współzawodnictwo. Rywalizacja szkolna to dobry bodziec, aby pobudzić do efektywniejszej pracy, ale trzeba go wykorzystywać w sposób umiarkowany, aby jakimś nierozważnym krokiem, nie zniechęcić uczniów z trudnościami do pracy nad sobą.

Aby pomóc uczniowi trudnemu, nauczyciel powinien także podjąć takie działania, aby pomóc uczniom w docenianiu siebie. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w określaniu własnych celów i dopasowaniu ich do celów uczenia się. Nauczyciel powinien wspierać „karierę” każdego ucznia, czyli kreować sytuację, w których uczeń ma szansę na odniesienie sukcesu.

Nie istnieje złoty środek radzenia sobie z uczniem trudnym, są jednak uwarunkowania o których należy pamiętać w pracy dydaktycznej aby praca z uczniem trudnych była efektywniejsza:

- W przypadku awanturników i osób wszytkowiedzących być może najlepszym sposobem postępowania będzie zamienić się z nimi rolami. Oczywiście nie chodzi o to, by uciekać się do ich metod, ale stanowczo i kulturalnie przekazać im swoje zdanie i stanowisko. Trzeba jednak stanąć w obronie swojej, jak i całego zespołu. Należy dać tym osobom możliwość wyrażenia własnych odczuć i wątpliwości, ale również przekazać im swoje zastrzeżenia, jakie wobec nich zgłasza zespół lub firma. Następnie poprosić należy, by wysłuchały sugestii na temat zmiany swojej postawy oraz zachowania, która twoim zdaniem może przynieść korzystne rezultaty. Weź pod uwagę ich pytania i propozycje. Pamiętaj, że racja zawsze zwycięży.
- Potakiwacze i kunktatorzy mogą potrzebować więcej akceptacji. To grupa osób, która wymaga większej zachęty, aprobaty, uwagi i więcej wsparcia w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu wyzwań w osiągnięciu kompromisów i znalezieniu swojej strefy komfortu.
- Zgryźliwcy, zrzędy i malkontenci być może potrzebują wysłuchania. Zaliczają się do grupy osób lubiących narzekać, a ty musisz wysłuchać tych narzekań, niekoniecznie zgadzając się z ich zasadnością. Zdarza im się powiedzieć coś bez namysłu, nawet jeżeli znają wszystkie okoliczności i fakty.
- Niezdecydowani są być może po prostu zamknięci w sobie. Jednak w tym przypadku masz kilka możliwości: możesz usiąść z nimi i ich wysłuchać bądź zachęcić ich, zadając otwarte pytania, które wymagają odpowiedzi bardziej rozbudowanej niż „tak” lub „nie”.
- Osoby małomówne należy traktować niezwykle delikatnie i z wyczuciem. Niechętnie wypowiadają się publicznie. Być może nie potrafią odpowiedzieć na zadane pytanie, ponieważ są po prostu nieśmiałe. Jeżeli w końcu zdecydują się odpowiedzieć, ale ich odpowiedź nie jest do końca trafna, podziękuj im, a następnie „sparafradzuj” ich komentarz tak, by subtelnie poprawić treść.
- Gaduły mogą stać się twoim największym utrapieniem bądź największymi sprzymierzeńcami. Ten typ ludzi zawsze ma gotową odpowiedź na wszystko. Jeśli nikt inny nie podejmie wątku, to oni zrobią to jako jedyni. Nie można pozwolić sobie na to, aby sytuacja wymknęła się spod kontroli. Można poprosić taką osobę, żeby tobie pomogła, zapisując swoje odpowiedzi np. na flipcharcie. Czasami sam zespół znajdzie sposób, aby poradzić sobie z nadaktywnymi osobami.
- Kłótlive osoby mogą być niebezpieczne. Zachowaj spokój, opanuj wszystkie swoje zbędne emocje i kontroluj sytuację. Jeżeli tego typu osoba poda niepra-

widlową odpowiedź, poddaj ją pod dyskusję grupy. Jeżeli to konieczne, porozmawiaj z nimi, na przykład podczas przerwy.

- Gawędziarze to miłośnicy dyskusji okraszonej licznymi dygresjami, uwielbiający rozmawiać na różne tematy, oprócz tego, o którym właśnie mowa. Przerwij im, jak będzie to tylko możliwe, np. wtedy kiedy robią najmniejszą pauzę na wzięcie oddechu. Podziękuj im za komentarz, ale zaznacz, że choć odpowiedź jest interesująca, to niekoniecznie na temat. Możesz dodać, że jeśli czas zajęć pozwoli, wspomniane przez nich koncepcje i pomysły zostaną omówione na samym końcu.
- Osoby, które mają w zwyczaju komentować „na stronie”, przeszkadzają swoim szeptaniem podczas zebrań czy innych spotkań. Najlepiej wywołać jedną z takich osób i poprosić, żeby wyraziła swoją opinię na temat poprzedniej wypowiedzi jednego z uczestników. Jeżeli podczas zajęć masz w zwyczaju przechadzać się po sali, to zatrzymuj się przy takich osobach, a jeżeli nie przestaną prowadzić dalej swojej konwersacji, zwróć się do nich i powiedz, że temat ich rozmów jest bardzo interesujący, ale wydaje się tobie, że nie wszyscy dosłyszeli, co mówią i poproś, żeby to głośno powtórzyli (Scannell, Rickenbacher, 2014, s. 204–205).

Warto wskazać dziesięć wskazówek, które zostały sformułowane po to, by móc z nich skorzystać w pracy z opornymi uczestnikami zajęć:

- Nie poddawaj się. Nie trać panowania nad sobą. Nie zachowuj się jak oni i nie zmieniał frontu. Nie mów czegoś, czego później będziesz żałować. Bądź profesjonalistą.
- Słuchaj zamiast mówić. Zapytaj, w czym tkwi problem, dlaczego zawsze są tacy sfrustrowani, zdenerwowani i niezadowoleni. Być może udzielą tobie odpowiedzi i poznasz źródło ich frustracji.
- Nie działaj pochopnie. Być może nigdy nie poznasz powodów ich zachowań i mankamentów. Być może problemy tych osób narastały przez wiele lat, podobnie jak przez lata kształtował się styl ich pracy. Jeżeli będziesz ich traktować ze spokojem i cierpliwością, to może uspokoją się i zaczną się zmieniać na lepsze.
- Pamiętaj o nich. Bardzo często ludzie trudni w pracy to samotnicy. Zaangażuj ich w jakiś projekt czy prace organizacyjne. Być może na początku odmówią, ale nie poddawaj się, podejmuj wciąż wysiłki, żeby włączyć ich do dodatkowych zadań.
- Szanuj ich. Bardzo często trudni uczniowie mają świetne pomysły. Zazwyczaj posiadają sporą wiedzę w określonej dziedzinie i fachu. Spróbuj poszerzać ich pole widzenia i pokazać, że ich specjalistyczna wiedza jest dużym atutem.
- Toleruj ich. Nie jest to może najlepsze rozwiązanie, ale często nie ma innego wyjścia. Trudna osoba może bardzo dobrze wykonywać swoje zadania, wszystko robić prawidłowo, zgodnie z procedurami, ale dla reszty zespołu praca z nią może być bardzo uciążliwa. Niemożliwe staje się włączenie takiej osoby do prac zespołu.

- Angażuj i przydzielaj zadania. Często trudnemu uczniowi brakuje pełnego zaangażowania w wykonywane zadania i poczucia, że jest częścią zespołu. Przydziel taką osobę do wykonania zadania wymagającego pomocy i wkładu innych członków zespołu. Może być to dla niego trudne na początku, ale pozwoli rozpocząć stopniowy proces zwiększania jego zaangażowania w sprawy szkoły i w pracę całego zespołu.
- Zaczynaj od małych kroków. Nie próbuj nigdy rozwiązywać wszystkich problemów naraz. Zaczynaj od stopniowego wprowadzania trudnej osoby w prace zespołowe. Jeżeli będziesz się czuł poganiany nadmiernym obciążeniem, efekt twoich działań może być odwrotny od zamierzonego i może dojść do pogorszenia się sytuacji.
- Załatwaj sprawy dyskretnie. Nie roztrząsaj problemów publicznie, na forum całego zespołu. Jako nauczyciel na pewno masz autorytet i możesz mieć duży wpływ na osobę, o której jest mowa. Starannie przygotuj się na spotkanie z trudnym uczniem, ostrożnie dobieraj słowa, postaraj się by ton twojego głosu oraz język ciała nie były mylące. Po omówieniu problemów zaproponuj plan działania, tak żebyście mieli szansę osiągnąć porozumienie.
- Jeśli wyżej wymienione sposoby okażą się nieskuteczne, możesz skorzystać z narzędzia, jakim jest bezpośrednia pomoc przełożonego – dyrektora. Lepiej jednak najpierw spróbować wypracować jakieś sensowne rozwiązanie, zanim zdecydujesz się poprosić o interwencję przełożonego (Scannell, Rickenbacher, 2014, s. 206–207).

Każdy z nas miał do czynienia z osobami, które tylko czasami bywają trudne. Nie chcą angażować się w niektóre projekty, symulują chorobę, często są nieobecne na zajęciach, zostawiają wszystko na ostatnią chwilę, narzekają na wszystkich i na wszystko, bywają negatywnie nastawione do otaczającej je rzeczywistości. Takim osobom jest dość łatwo pomóc. Na początku nie warto wytaczać najcięższych dział, ale być może warto brać pod uwagę powyższe sugestie. Nie można jednak dopuszczać do sytuacji, żeby osoby trudne utrwały swoje negatywne postawy i zachowania. Pozwolenie uczniom trudnym na to, żeby ich złe zachowania stały się permanentne, wpłynie źle na innych uczniów i może doprowadzić do eskalacji problemu (Tamże).

12.

MOTYWOWANIE UCZNIÓW DO NAUKI

Słowo „motywacja” wywodzi się od łacińskiego *moveo* (*movere, movi, motu*) oznaczającego: „wprawiać w ruch”, „popychać”. Motywacja jest właśnie taką siłą napędową, która decyduje o podjęciu przez człowieka działania w określonym kierunku, o skierowaniu go na konkretny cel. To ona pozwala wyjaśnić, dlaczego jednostka zachowuje się w dany sposób.

W ujęciu Janusza Reykowskiego motywacja stanowi proces psychicznej regulacji formułujący ludzkie dążenia. Pod pojęciem owych dążeń badacz rozumie tendencje do podejmowania czynności skierowanych na określony cel. Jest to tak zwany proces motywacyjny. Wytwarza się on – zdaniem Reykowskiego – wtedy, gdy w środowisku zaistnieje napięcie motywacyjne. Wówczas człowiek zaczyna dążyć do stanu, który zredukuje to napięcie. Główną funkcją procesu motywacyjnego jest zainspirowanie czynności i skupienie na niej energii w taki sposób, by uniemożliwić realizację zamierzeń (Reykowski, 1970, s. 45).

Według definicji Wincentego Okonia motywację stanowi ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki. Jest to zatem taki stan organizmu, w którym podmiot zostaje pobudzony do działania dążącego do zaspokojenia konkretnej potrzeby. Okoń powtarza za Tadeuszem Tomaszewskim, że jest to stan wewnętrznego napięcia, warunkujący możliwość i kierunek aktywności organizmu. Ten stan napięcia obniża się w miarę zaspokajania potrzeby. Zdarza się jednak, że wraz ze stopniem zaspokojenia potrzeby, motywy nie słabną, lecz wręcz nasilają się (Okoń, 2004, s. 36).

Wobec powyższego można powiedzieć, że źródłem motywacji są potrzeby jednostki. Jednak nie każda potrzeba motywuje w ten sam sposób. W swojej teorii hierarchii potrzeb zwrócił na to uwagę Abraham Maslow. Twierdził on, że o zachowaniu człowieka w głównej mierze decydują potrzeby niższego rzędu. Jeżeli nie są one zaspokajane, dominują nad pozostałymi potrzebami, spychając je na dalszy plan. Mając do wyboru zaspokojenie potrzeb podstawowych, fizjologicznych, jak np. jedzenie, oraz wyższego rzędu, np. drogie ubrania, zwykle w pierwszej kolejności jednostka zaspokaja te podstawowe. Jeżeli potrzeby niższego rzędu nie zostaną zaspokojone, to człowiek traci równowagę organizmu, którą przywraca dopiero zaspokojenie tych potrzeb. One stanowią dla jednostki źródło motywacji. Jeżeli potrzeba niższego rzędu zostanie zaspokojona, to przestaje ona być motywatorem. Natomiast realizując potrzeby wyższego rzędu, człowiek odczuwa przyjemność, dlatego też będzie dążył do jeszcze lepszego ich zaspokojenia (Maslow, 1990, s. 135).

Z kolei Clayton Alderfer, który w swoim modelu ERG wyodrębnił trzy grupy potrzeb, uważał, że człowiek może realizować potrzeby wyższego rzędu bez zaspokojenia niższych. Taka sytuacja wywołuje jednak frustrację, prowadząc do zmiany priorytetów i zaspokajania w pierwszej kolejności potrzeb niższego rzędu.

W edukacji motywacja oznacza powody, dla których uczniowie podejmują naukę. Dlatego też w tym przypadku motywy sklasyfikowano w odmienny sposób, dzieląc je na następujące grupy: poznawcze, osobowo-ambicjonalne, społeczno-ideowe, praktyczno-zdrowotne, praktyczno-szkolne, lękowe. Motywy poznawcze związane są z chęcią zdobywania przez ucznia wiedzy, tak by lepiej zrozumieć otaczającą go rzeczywistość i być postrzeganym przez środowisko jako osoba wykształcona. Natomiast motywy osobowo-ambicjonalne powodują, że uczeń dąży do osiągania najlepszych wyników, ponieważ chce zdobyć dobre świadectwo czy dyplom, zrobić karierę bądź udowodnić otoczeniu swoją wartość. Z kolei motywy społeczno-ideowe wiążą się z dyscypliną, altruizmem czy poczuciem porządku. W takim przypadku uczeń podejmuje kształcenie, by pomóc innym osobom czy posłużyć instytucjom bądź ojczyźnie. Motywy praktyczno-zawodowe popychają ucznia do nauki w celu zdobywania zawodu czy konkretnych umiejętności, które w przyszłości zaowocują satysfakcjonującą pracą powiązaną z bezpieczeństwem finansowym. Natomiast motywy praktyczno-szkolne powodują, że uczniowie zdobywają wiedzę dla stopni, nagród lub dla zadowolenia innych osób (tj. rodzice, nauczyciele). Często spotykana w edukacji jest ostatnia grupa motywów – motywy lękowe. Uczniowie, których źródłem działania jest lęk, uczą się w obawie przed uzyskaniem złej oceny, przed narażaniem się na karę lub krytykę albo przed brakiem akceptacji ze strony najbliższego otoczenia (Uhman, 2005, s. 87).

Istnieje wiele teorii motywacji, jednak podsumowując, można założyć, że motywacja to proces, który wywołuje i podtrzymuje określone, ściśle ukierunkowane zachowania ludzi w celu osiągnięcia konkretnych celów. Proces ten możliwy jest, gdy jednostka postrzega osiągnięcie celu jako działanie przynoszące korzyści i jest przekonana o możliwości jego osiągnięcia. Właśnie te czynniki decydują o natężeniu motywacji, ponieważ – jak pisze Grażyna Uhman – motywacja ma swoje źródło w podstawach.

Działaniami człowieka kierują różne cele, do których dąży, a które są wynikiem cenionych przez niego wartości, jego wiedzy i doświadczenia, posiadanych aspiracji i sposobu myślenia. Motywację łatwiej jest wyzwalać, jeżeli człowiek identyfikuje swoje interesy ze stawianymi mu zadaniami. Staje się on wtedy bardziej podatny na różne oddziaływania motywacyjne zmierzające do realizacji celów w optymalny sposób. Inaczej jednak wygląda praca czy nauka, gdy kieruje nim silne wewnętrzne dążenie. Motywacja jest wówczas dużo skuteczniejsza, niż wtedy, gdy człowiek uczy się czegoś wyłącznie po to, żeby zdać egzamin, uniknąć złej oceny lub nie wypaść gorzej od innych. Powody, które popychają jednostkę do działania, są zatem bardzo zróżnicowane (Waters 2007, s. 39).

Najkorzystniej jest, gdy aktywność w podejmowaniu zadań podyktowana jest wewnętrznymi pragnieniami – *działam, bo sam tego chcę*. W takim przypadku moż-

na mówić o motywacji wewnętrznej. Człowiek dąży wtedy do zaspokojenia swoich potrzeb, podejmuje i kontynuuje działania ze względu na samą ich treść. Podobnie rzecz ma się w przypadku nauki – uczeń zazwyczaj uczy się dlatego, że sam tego chce. Do wewnętrznych czynników warunkujących uczenie się należy również cel (motyw) podjęcia nauki oraz preferowany styl uczenia.

Gdy jednak działanie realizowane jest ze względu na określone czynniki zewnętrzne, mamy do czynienia z motywacją zewnętrzną. Polega ona na wzbudzeniu potrzeb i aktywizacji jednostki poprzez stosowanie systemu kar i nagród. W takiej sytuacji motywowanie może stać się narzędziem manipulacji. Na motywację uczniów czynniki zewnętrzne mają bardzo istotny wpływ. Można wśród nich wymienić takie czynniki, jak: struktura i styl prowadzenia zajęć, rodzaj, czas ich trwania oraz grupa (Loy McGinnis, 1993, s. 56).

Oprócz wspomnianej motywacji wewnętrznej i motywacji zewnętrznej wyróżnia się niekiedy dwa inne rodzaje – motywację osiągnięć oraz motywację związaną z obrazem siebie. Motywacja osiągnięć polega na stawianiu zadań, które powinny być traktowane jako wyzwania, którym staramy się sprostać w każdy możliwy sposób. Natomiast motywacja związana z obrazem siebie to tendencja do utrzymywania samooceny na satysfakcjonującym nas poziomie, umożliwiającym skuteczne i wydajne działanie.

Można także wyróżnić motywację dodatnią (pozytywną) i motywację ujemną (negatywną). Motywacja pozytywna występuje wtedy, kiedy zaspokajając swoje potrzeby, dąży się do osiągnięcia jakiegoś celu z optymizmem, wiarą w siebie i w osiągnięcie wyznaczonego celu działania. Motywacja dodatnia powoduje większą aktywizację człowieka oraz pełniejsze wykorzystanie jego możliwości, ponieważ wiąże się z zaangażowaniem emocjonalnym. Jest ona motywacją dążenia do czegoś, co jest godne pożądanego (uznanie, awans, świadomość). Opiera się ona zatem na wartościach dodatnich, pozytywnych. Wynikiem działania wzbudzonego pozytywną motywacją może być chęć podejmowania dużego wysiłku i dużej odpowiedzialności oraz tworzenie sobie ambitnych celów i realizacja ich (Parkinson, 1999, s. 45).

W praktyce częściej spotykamy się jednak z motywacją negatywną. Opiera się ona na lęku, który pobudza do działania przez stwarzanie poczucia zagrożenia. Motywacja bazuje na różnego rodzaju karach i zachowaniu, które wynika z ich unikania. Im bliższa jest kara, tym bardziej widoczny jest unik. Człowiek działa wtedy w obawie przed porażką, nieprzyjemnościami lub przykrymi następstwami swego postępowania czy zaniechania. Motywowanie z zastosowaniem bodźców ujemnych jest często stosowane, ponieważ jego wpływ na postawę jednostki jest bardzo wyraźny.

W życiu codziennym łatwo zauważyć, że motywy dodatnie, zwłaszcza współgrające z wiarą w siebie, są o wiele bardziej skuteczne niż motywy ujemne. Podobnie motywacja wewnętrzna jest znacznie cenniejsza w przypadku wszystkich stron ludzkiej działalności, a szczególnie w sytuacjach współzawodnictwa, niż motywacja zewnętrzna.

Jedną z najskuteczniejszych metod motywacyjnych jest informowanie osób z najbliższego otoczenia o celach, jakie sobie wyznaczaliśmy. W takiej sytuacji bowiem dążymy do realizacji zadań wyjątkowo intensywnie, ponieważ angażujemy się całkowicie. Niepodjęcie działania bądź niewykonanie zadeklarowanego zadania może wywołać w nas nieprzyjemne napięcie, które będzie wynikiem niezgodności tego, co zapowiedzieliśmy, że zrobimy, z tym, co robimy (brak działania). Zaistniałe napięcie motywuje nas do jego usunięcia. Najkorzystniejsze dla nas jest podjęcie działania. Jeżeli tego nie zrobimy, może ucierpieć nasza samoocena, nie będziemy w stanie usunąć dyskomfortu, gdyż mamy świadków naszego niepowodzenia (Zimbardo 1999, s. 24).

Kolejną techniką jest wykorzystanie nagrody. Świadomość jej uzyskania za wykonanie zadania pobudza do zaangażowanej realizacji celu. W ten sposób nasze myśli nie skupiają się wyłącznie na trudach podejmowanego działania. Pozytywne myśli i uczucia względem nagrody mogą zostać przeniesione na myśli i uczucia względem działania. Z czasem może się nawet okazać, że choć było ono z początku nieprzyjemne, to ostatecznie stanowić będzie dla nas źródło pozytywnych odczuć.

Obok nagród warto też wykorzystać analizę negatywnych konsekwencji. Wizualizacja komplikacji i negatywnych wydarzeń w momencie niewykonania zadania jest równie silnym czynnikiem motywującym do aktywnego realizowania celu. Z pewnością każdy z nas przekonał się, że pewien rodzaj negatywnego myślenia może mieć siłę motywującą. Przykładowo obawa przed kiepskim wystąpieniem motywuje do solidnego przygotowania prezentacji. Z kolei męczące poczucie marnotrawienia swojego życia może okazać się dość silną motywacją do dokonania w nim zmian. Odmianą tej metody jest wizualizacja pozytywnych wydarzeń wiążących się z realizacją celu.

Podejmując jakieś działanie, konieczne jest wyznaczenie sobie najpierw małego celu, który osiągniemy w najbliższej przyszłości. Kiedy zakończy się on już sukcesem, o wiele łatwiej jest podjąć się realizacji zadań trudniejszych i dalekosiężnych, ponieważ jesteśmy nastawieni pozytywnie. Pierwsze powodzenia skutecznie zachęcają nas do dalszej pracy. Mówią o tym dwa prawa motywacji Yerkesa – Dodsona. Pierwsze z nich mówi, że istnieje motywacja optymalna, która najbardziej wpływa na wykonanie zadania. Zarówno zbyt niski, jak i zbyt wysoki poziom motywacji nie jest korzystny. Bardzo niski nie mobilizuje, natomiast za wysoki działa dezorganizująco. To, co oznacza „zbyt wysoki”, „zbyt niski”, zależy także od trudności zadania, o czym informuje drugie prawo Yerkesa – Dodsona. Tutaj wnioski mogą być zaskakujące. Trudne zadanie wykonamy lepiej przy niższym poziomie motywacji, natomiast przy wykonaniu łatwiejszego jest nam potrzebna większa siła motywacyjna. Wydawać by się mogło, że im bardziej człowiek jest zdopingowany do pracy, tym lepiej. Nic bardziej mylnego. Można doprowadzić do sytuacji, w której człowiek nie może już racjonalnie myśleć o samym zadaniu, bo skupia się raczej na samym efekcie – na tym, czy mu się uda, czy też nie. Z tych powodów w procesie nauczania konieczne jest odwoływanie się do dotychczasowego stanu wiedzy uczniów. Jeśli wyznaczane im zadania będą jawić się im jako niewykonalne, bo nie mają o nich żadnego pojęcia, to poziom ich motywacji znacznie spadnie (Yerkes, Dodson 1908, s. 459-282).

12.1. Motywacja w procesie uczenia się

Motywacja uczniów do nauki jest ważnym aspektem nauczania, ponieważ wielu z nich nie przejawia chęci do uczenia się – z wielu różnych powodów. Zadaaniem współczesnego nauczyciela jest znalezienie skutecznych sposobów zachęcenia uczniów do nauki.

M.V. Covington naukę w szkole porównuje do gry opierającej się na skomplikowanych regułach, która określa, w jaki sposób są rozdzielane nagrody w klasie. Wyróżnia dwa typy motywacji – wyścig umiejętności oraz grę równych szans. Wyścig umiejętności to motywacja niekoniecznie do nauki, ale do konkurowania z innymi – po to, by podtrzymać reputację ucznia zdolnego, posiadającego wysokie umiejętności – albo jest to motywacja mająca na celu strach, że innym może pójść lepiej. Tego rodzaju motywacje, zdaniem autora, wpływają destrukcyjnie na ucznia, gdyż odciągają go od prawdziwych sukcesów, niwelują chęć podejmowania prób i sprzyjają krzywdzącemu porównaniu uczniów.

M.V. Covington proponuje pozytywny rodzaj motywacji do uczenia się – grę równych szans, która zapewnia uczniom równe i uczciwe szanse do osiągnięcia sukcesu. Istnieje pięć reguł równości, które sprzyjają osiągnięciu doskonałych wyników przez poszczególnych uczniów:

- zapewnienie równego dostępu do nagród,
- nagradzanie osiągnięć i ciekawości,
- docenianie wielu różnych umiejętności,
- oferowanie alternatywnych motywacji,
- proponowanie zadań angażujących uczestników (Covington 2004, s. 158).

Równość oznacza zapewnienie wszystkim uczniom jednakowych możliwości wykazania się. Uczniowie powinni być nagradzani w zależności od tego, czy ich praca spełnia ustalone wcześniej standardy, a nie na podstawie tego, czy poszło im lepiej czy gorzej od innych. Jednocześnie nagroda jest warunkowana wytrwałością w działaniu, jakością wysiłku włożonego w pracę oraz osiągniętymi postępami. W grze równych szans motywacja wzmacnia chęć, by uczyć się więcej, poprawiać się i zdobywać nowe doświadczenia. Powody te mają charakter wewnętrzny, to znaczy, że nagrodą jest samo działanie, np. zaspokajanie własnej ciekawości. Podobnie jest z przeciężaniem przeciwności – sprostanie wyzwaniu wywołuje uczucie dumy, a satysfakcja z własnych osiągnięć jest nagrodą, która podtrzymuje chęć do nauki. W procesie edukacji ważne jest też docenienie wielu różnych umiejętności. Należy dokładać wszelkich starań, aby każdy był oceniany na podstawie swoich mocnych stron i tego, co potrafi zrobić dobrze. W takich okolicznościach przy wykonywaniu przez ucznia wskazanego zadania nagradzane jest wyrażanie przez niego własnych zdolności i umiejętności (np. zdolności ruchowe czy plastyczne). Przy zachęcaniu uczniów do jak najczęstszego wykorzystywania swoich zdolności, wzmacniana jest w nich chęć do nauki na przynajmniej trzy sposoby: dajemy możliwość stosowania alternatywnych form ekspresji własnych myśli, wzmacniamy ich mocne strony, dostarczamy im narzędzi do odkrywania swoich ukrytych talentów.

Równość to także oferowanie różnych motywacji do uczenia się, z których wszystkie mają dla uczniów jednakową wartość. Uczniowie przykładają różną wagę do poszczególnych motywacji, muszą więc one mieć konkretny sens dla danego ucznia, aby okazały się efektywne. Niektórym zależy na akceptacji społecznej, dla innych ważne są nagrody materialne bądź przywileje. Równość motywacji oznacza więc stosowanie nagród dla potrzeb konkretnych uczniów.

Stosując jako pozytywną motywację grę równych szans, warto proponować uczniom zadania, które będą angażowały całą klasę. Wywołują one zainteresowanie wszystkich uczniów, bez względu na nagrodę, jaką mogą oni otrzymać za swoją pracę. Zadania takie muszą być nowatorskie. Powinny stymulować do myślenia w sposób odmienny, kreatywny, odpowiadający osobistym zainteresowaniom ucznia. Ten system zwiększa chęć do nauki, wzmacnia pewność siebie i sprawia, że praca z uczniami przynosi nauczycielowi większą satysfakcję.

Inny badacz, M. Harmin, w swojej książce *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki* prezentuje metody, które pomagają w sposób naturalny włączyć uczniów w proces uczenia się, bez zmuszania ich do nauki. Metody te mobilizują uczniów do wysiłku i równocześnie sprzyjają rozwijaniu ich możliwości. Są one praktyczne i skuteczne, ponieważ:

- pozwalają na zwiększenia tempa pracy zarówno z uczniami zdolnymi, jak i słabymi,
- sprzyjają kształceniu w uczniach samodzielności i odpowiedzialności,
- ograniczają niepożądane zachowania uczniów podczas lekcji i poza nią,
- zwiększają w uczniach chęć do nauki,
- pomagają nauczycielom w sprawnym prowadzeniu lekcji,
- pozwalają na czerpanie satysfakcji z uczenia się poprzez wewnętrzne zadowolenie, a nie dzięki nagrodom zewnętrznym.

Harmin uważa, że w klasie najważniejsza jest atmosfera, czyli „dobry duch klasy”, który w uczniach z poczuciem własnej wartości objawia się zaangażowaniem w proces uczenia się, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się. Obecnie coraz więcej dzieci ma trudności ze skupieniem uwagi, dlatego trzeba tworzyć atmosferę przyjazną, która sprzyja nauce, aby ćwiczyć koncentrację u uczniów. Lekcje mobilizujące do dużego zaangażowania zmuszają ich do aktywnego udziału. Można to osiągnąć za pomocą jednej z czterech podstawowych metod:

- układ lekcji mobilizujący do pracy – uczniowie są zainteresowani, zaangażowani, a zajęcia przebiegają płynnie i mają na celu wciągnięcie uczniów w proces uczenia się w naturalny sposób, bez stosowania kar czy nagród;
- szybkie tempo – tempo pracy jest tak szybkie, by wszyscy uczniowie byli aktywnie zaangażowani w lekcje i nie zdołali rozproszyć swojej uwagi;
- spiralny układ materiału – zagadnienia wyjaśniane są stopniowo, przypominane przy okazji kolejnych tematów; takie postępowanie ma na celu zmniejszenie stresu związanego z koniecznością natychmiastowego opanowania całego materiału i umożliwia każdemu uczniowi naukę w optymalnym dla niego tempie;

- różnorodność kontrolowana – lekcja jest urozmaicona na tyle, by uczniowie byli stale zaangażowani, jednak nie wprowadza zamieszania i niepokoju (Harmin 2005, s. 98).

Mobilizowanie ducha klasy nie jest jednak ostatnią z metod, które pobudzają uczniów do pracy. W celu wywołania autentycznego zainteresowania trzeba dać im odpowiedź na pytania: *Po co się tego uczyć? Do czego przydadzą się te wiadomości?* W przeciwnym wypadku uczniowie przyswoją sobie wiedzę powierzchownie i na krótko, zgodnie z popularną zasadą: zapamiętać – zdać – zapomnieć. Nie będą w stanie tych wiadomości odtworzyć, a już tym bardziej zastosować, dlatego warto przedstawiać zadania szkolne nie jako obowiązek czy ciężar, a bardziej jako wyzwania.

Wiele metod motywacyjnych mobilizuje uczniów do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za proces uczenia się. W takich sytuacjach uczniom nierzadko towarzyszy obawa o to, czy kiedykolwiek opanują materiał i czy sprostają oczekiwaniom nauczyciela. Dlatego też skuteczność motywowania zależy w głównej mierze od podejścia nauczyciela do samego procesu nauczania – nauczyciel nie powinien postrzegać uczniów jako biernych odbiorców wiedzy. W okresie szkolnym w uczniach kształtują się cechy wpływające na całe dalsze ich życie i dlatego zadaniem nauczyciela jest stworzenie warunków sprzyjających wydobyciu i wzmocnieniu tego, co w uczniu jest najlepsze. Nie musi się to nierozdzielnie łączyć z oferowaniem nagrody, równie ważne jest poświęcenie uczniowi uwagi, wyrażenie empatii lub zrozumienia czy zasygnalizowanie, że doceniamy coś w uczniu czy w jego postępowaniu.

W szkole najczęściej mamy do czynienia z motywacją zewnętrzną. Pobudki, którymi w tym przypadku kieruje się uczeń, to głównie nagrody, które otrzymuje on po poprawnym wykonaniu zadania. Mogą to być oceny, nagrody pieniężne, nagrody rzeczowe czy wszelkie inne formy, które uczeń ceni. Wizja otrzymania nagrody na pewno pobudzi go do intensywnego działania. Istnieje nawet większa szansa, że uczeń postara się wypaść dobrze, jeżeli został nagrodzony i wie, że ponownie będzie miał szanse być nagrodzonym.

Jare Brophy przedstawia trzy metody dostarczania motywacji zewnętrznej:

- nagradzanie za dobre wykonanie pracy,
- kierowanie uwagi na praktyczną wartość wiedzy i nauki szkolnej,
- sporadyczna, starannie zorganizowana rywalizacja.

Autor uważa, że właściwie zastosowane są w stanie zwiększyć intensywność wysiłku, jaki uczniowie wkładają w naukę. Nie są one jednak już tak skuteczne, jeśli idzie o jakość czy oryginalność wykonanych zadań. Metody tego typu sprawdzają się bardzo dobrze w przypadku zadań niezbyt skomplikowanych, niewymagających złożonego postępowania na drodze ich realizacji. Dlatego też nauczyciel planując zadania, powinien wziąć pod uwagę poziom ich trudności oraz sposób motywacji uczniów do ich wykonania. Trzeba zaznaczyć, że zbyt wysoki poziom zewnętrznego wspierania motywacji może przynieść skutki odwrotne od zamierzonych (Brophy 1994, s. 179).

Nie od dziś wiadomo, że nagroda jest silniejszym bodźcem do działania aniżeli kara. Co jednak tak naprawdę jest dla ucznia nagrodą, a co karą? Najbardziej oczywiste wydają się bodźce materialne oraz oceny, jednak istotny jest też wpływ wzmocnień werbalnych, tj. pochwał i nagan. Bardzo wysoka ich skuteczność jest związana z ich społecznym aspektem. Słowne wyróżnienie ucznia działa tak silnie, że w zasadzie często jest już niepotrzebna nagroda rzeczowa. Ponadto pochwały mają też ten walor, że mogą pomóc przy kształtowaniu serdecznej atmosfery, co nie jest bez znaczenia dla dobrych kontaktów pomiędzy uczniem a nauczycielem. Z drugiej strony skarcenie ucznia przy całej klasie jest dużym psychicznym obciążeniem zarówno dla małego dziecka, jak i nastolatka. Dlatego pochwał (a już w szczególności nagan) należy udzielać na osobności, mają one bowiem na celu wzmacnianie w uczniach poczucia własnej wartości i dumy z własnych osiągnięć.

Uczniowie pobudzani do pracy systemem zachęt najczęściej skupiają się w swoich działaniach na zdobyciu nagrody. Mając to na uwadze, nagrodę warto zapowiadać wcześniej – tylko tak system motywacyjny uczniów zostanie skoncentrowany na samym celu dydaktycznym, a nie wyłącznie na nagrodzie. Dodatkowo w takim systemie każdy uczeń powinien mieć równe szanse na jej zdobycie.

Ostatecznie uczniowie powinni mieć przekonanie, że to czego uczą się, przygotowuje ich do życia w realnym świecie, że to, czego wymaga się od nich w szkole, ma praktyczne zastosowanie w przyszłości. Dobrze jest więc, gdy cel postawiony przez nauczyciela uczeń może uznać za swój własny i utożsamić z własnymi dążeniami.

Motywację bardziej niż nagrody podnosi rywalizacja. Wiąże się ona jednak z ryzykiem przegranej w wyścigu osiągnięć, dlatego ważne jest, by stosując ten element, skierować rywalizację na cele naukowe. Cenniejsza od procesu edukacji ucznia jest sytuacja, w której chce on wyróżnić się poziomem przyswojonych umiejętności i wiedzy, a nie być lepszym od kolegów w rankingu ocen.

Stosując metody motywacji zewnętrznej, należy pamiętać, że nie wolno ich nadużywać. Uczeń, podobnie jak każdy człowiek, bardzo łatwo przywiązuje się do bycia wynagradzanym, a to może prowadzić do porzucenia wszelkich wewnętrznych czynników motywujących. Uczniowie, szczególnie młodsi, mogą koncentrować się tylko na wynikach, zwłaszcza w wyniku nawarstwiającego się niepowodzenia. Często prowadzi to do obniżenia poczucia własnej wartości. Dlatego też uwaga uczniów powinna być skierowana przede wszystkim na treści nauczania, a nie nagrody. Należy pamiętać, że równie ważna co zewnętrzna pozostaje motywacja wewnętrzna, dlatego uczniowie powinni być świadomi, że nie uczą się wyłącznie dla stopni czy rodziców, ale przede wszystkim dla siebie.

Jak zmusić dziecko do nauki? To pytanie zadaje sobie wielu rodziców marzących o doskonałych wynikach swoich dzieci, jak i nauczycieli pragnących, by ich wysiłki odzwierciedlały się w sukcesach wychowanków. Rzecz w tym, że zmusić się nie da, przynajmniej nie na długo. Jedyne co można zrobić, to pomóc dziecku, aby samo chciało się uczyć. W tym miejscu wyraźnie zaznacza się rola motywacji wewnętrznej, która, mimo iż nie obniża znaczenia motywowania zewnętrznego, wywołuje trwałe i autentyczne zaangażowanie.

Badania Deciego i Ryana wskazują, że w warunkach szkolnych na samą determinację korzystnie wpływają następujące potrzeby uczniów:

- potrzeba kompetencji,
- potrzeba autonomii,
- potrzeba włączenia (Brophy 1994, s. 183).

Realizując te potrzeby, nauczyciel podtrzymuje w uczniach uczucie samoregulacji, co jest szczególnie ważne, ponieważ nie mogą oni mieć wrażenia, że celem uczenia się jest nagroda czy satysfakcja nauczyciela.

Żadna osoba nie lubi wykonywania zadań, które traktuje jako narzucone. W takim przypadku są one wykonywane bardzo niechętnie, niedbale i bez zaangażowania. Jednak sytuacje, w których człowiek wykonuje prace, ponieważ została mu ona odgórnie narzucona, są nieuniknione, zwłaszcza w szkole. Dlatego warto też pozostawić uczniowi na tyle, na ile jest to możliwe, pewien zakres autonomii. Korzystnie na poziom motywacji wpłynie umożliwienie im dokonywania wyborów. Dotyczy to nie tylko najlepszych uczniów. Każda osoba w klasie powinna mieć możliwość wyboru własnego sposobu pracy czy nawet zadania na odpowiednim dla niego poziomie trudności. Niech uczeń wie, że aprobowane jest nie tylko jedno rozwiązanie problemu. Niech ma on świadomość, że odmienny tok myślenia jest równie cenny.

W procesie uczenia się często trudno jest o wzbudzenie zainteresowania przyśwajanymi treściami, dlatego warto pamiętać o zaspokajaniu potrzeby kompetencji uczniów. Jeżeli nauczyciel odwołuje się w swoich czynnościach dydaktycznych do obecnego stanu ich wiedzy i umiejętności, nawet jeśli związane są ze sferą pozalekcyjną, to uczniowie zaangażują się bardziej w zajęcia. Należy dobierać takie czynności, które umożliwiają aktywne reagowanie i otrzymanie natychmiastowej odpowiedzi zwrotnej oraz włączać elementy gry i zabawy, określając ich związek z praktycznymi zastosowaniem. Wymaga to zróżnicowania nauczanych umiejętności i stawiania zadań naprawdę istotnych.

Nie należy lekceważyć potrzeb włączenia. Klasa, która stanowi wspólnotę dydaktyczną, stwarza uczniom korzystniejsze warunki nauki i osiągnięcia bardziej satysfakcjonujących wyników. Jest to możliwe dzięki częstej współpracy pomiędzy uczniami, oczywiście o ile zostanie wytworzony taki zwyczaj (tj. wspólna nauka, praca grupowa, praca w parach).

Na motywację wewnętrzną można wpływać też poprzez dostosowanie czynności dydaktycznych do zainteresowań uczniów, oczywiście w takim zakresie, na jaki pozwala program nauczania. Treści nauczania powinny bowiem być interesujące dla ucznia, a nauka stanowić przyjemność.

Sądzę, że równie cenne dla motywacji wewnętrznej są zasady, które w swej pracy *Sztuka motywacji* umieścił Alan Loy McGinnis, a które określił jako *wydobywanie z ludzi tego, co najlepsze*. Zasady te są ważne dla wszystkich, również dla nauczycieli. Należą do nich następujące:

- Od ludzi, którymi kierujesz, oczekuj tego co najlepsze.

- Zauważaj potrzeby drugiego człowieka.
- Wysoko stawiaj poprzeczkę doskonałości.
- Stwórz środowisko, w którym niepowodzenie nie oznacza przegranej.
- Jeśli ktoś zdąży tam, gdzie ty, dołącz do niego.
- Wykorzystuj wzorce, by zachęcić do sukcesu.
- Okazuj uznanie i chwal osiągnięcia.
- Stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego.
- Potrzebę współzawodnictwa wykorzystuj w sposób umiarkowany.
- Nagradzaj współpracę.
- Pozwalaj, by w grupie zdarzały się burze.
- Staraj się własną motywację utrzymać na wysokim poziomie (Loy McGinnis 1993, s. 102).

Klasa stanowi zbiór bardzo odmiennych osób, dlatego podejmując działania motywacyjne, należy pamiętać o indywidualnym podejściu do nich. Istnieją jednak czynniki, które w mniejszym bądź większym stopniu wpływają na postawy motywacyjne uczniów, a co za tym idzie, na postępowanie z nimi.

Nauczyciel musi brać pod uwagę wiek ucznia, gdyż w każdej grupie wiekowej większe znaczenie mają inne motywy. Dzieci są motywowane głównie przez samą osobę i postawę nauczyciela. Jeżeli czują sympatię do nauczyciela, to będą zmotywowane do nauki. Ważna staje się dla dzieci pozycja zajmowana przez nie w szkole – powiązana z grupą rówieśniczą. Tutaj coraz większą rolę zaczynają odgrywać oceny, dlatego nauczyciel powinien być także sprawiedliwy w ich formułowaniu. W przypadku młodzieży sprawa wygląda podobnie, jednakże ich stosunek do nauczyciela odgrywa mniejszą rolę, choć oczywiście dalej ma znaczenie. Głównym źródłem motywacji jest uczciwe zachowanie i ocenianie ze strony nauczyciela, jego kompetencje. Młodzież patrzy na przedmioty szkolne w sposób bardziej praktyczny. Koncentruje się głównie na tym, co będzie przydatne z punktu widzenia zawodu, wyboru przyszłej szkoły. Nastolatki są już często świadomi, że od wiedzy może zależeć jakość ich przyszłego życia. Dorośli mają wykształconą motywację, dlatego postawa nauczyciela wpływa na ich zachowanie w mniejszym stopniu. Dorośli zazwyczaj są zmotywowani pozytywnie, gdyż uczą się własnej woli i rolą nauczyciela w tym przypadku jest tylko utrzymanie odpowiedniego stopnia motywacji.

Płeć nie wiąże się w szczególny sposób z kształtowaniem motywacji, jednak fakt, że wielu kobietom przypisuje się nadal etykiety płci, może w pewien sposób wpływać na nastawienie, z jakim uczniowie podchodzą do danych zadań. Z tego też powodu istotne jest wspieranie motywacji, tak aby nie tworzyli oni w swojej wyobraźni dodatkowych barier. Dotyczy to zwłaszcza nastawienia uczennic wobec przedmiotów ścisłych.

Środowisko, a zwłaszcza dom rodzinny w pierwszej kolejności kształtują postawy człowieka, zanim jeszcze rozpocznie on naukę w szkole. Dlatego tak ważna jest rola rodziców. Jeśli zapewniają oni dziecku odpowiednie warunki do nauki i pokazują mu,

że warto się uczyć, motywacja ucznia będzie dużo silniejsza. Rodzice rozwijający zainteresowania i uzdolnienia dziecka powodują, że poznaje ono swoje mocne strony, wie, w czym jest dobre. W ten sposób w sytuacjach szkolnych niepowodzeń dziecko nie buduje w sobie niskiej samooceny, która znacząco wpływa na proces motywowania. Poza tym rodzice, nawiązując pozytywną współpracę z wychowawcą i innymi nauczycielami, pokazują dziecku, że są to kolejne osoby, dla których należy mieć szacunek. Podkreślają tym samym wartość szkoły i samej nauki.

Uczniowie zniechęceni

Uczniowie mogą mieć problemy z motywacją do nauki w różnym stopniu. Szczególniej uwagi wymagają osoby do nauki zniechęcone, ponieważ wielokrotnie doświadczyły niepowodzeń. Uczniów zniechęconych można podzielić na cztery grupy, z których każda ma odmienne problemy z oczekiwaniami.

Uczniowie z potrzebą ochrony dobrego samopoczucia mają o sobie wysokie mniemanie i starają się uchronić swój wizerunek przed skazą porażki. Unikają więc realizacji celów dydaktycznych, a wybierają takie, w których mogą się popisać. Tacy uczniowie muszą wiedzieć, że ostatecznie ich postępowanie kłóci się z ich interesami, bo odciąga ich od nauki. Pomocne w postępowaniu z uczniami obsesyjnie zainteresowanymi swoim wizerunkiem okazuje się między innymi nagradzanie, wyznaczanie interesujących zadań oraz poprawianie kontaktu.

Uczniowie słabi mają ograniczone zdolności, nadążanie za realizacją programu nauczania sprawia im trudność. W takiej sytuacji uczniowie przyzwyczajeni są do porażek, właściwie pozwalają na nie z braku wyższych oczekiwań. Tacy uczniowie znają np. wzory matematyczne, ale mają problem z wykorzystaniem ich przy rozwiązywaniu zadania. Wymagają oni zachęt, pozytywnych komentarzy dotyczących osiągniętych postępów. Aby jednak takowe nastąpiły, uczeń musi otrzymać potrzebną mu – konkretną, indywidualną – pomoc. Ważne, żeby miał świadomość, że wymaga się od niego systematycznej, wyłożonej pracy (Arends 1994, s. 56).

Uczniowie słabi, choć pilni są w stanie osiągać sukcesy, jednak nie stawiają sobie zbyt ambitnych celów, bo nie chcą przyjmować na siebie odpowiedzialności związanej z dążeniem do ich realizacji. Uciekają oni przed sytuacją, w której oczekiwano by od nich osiągnięć na wyższym poziomie. Tacy uczniowie muszą mieć świadomość, że swoim postępowaniem zaszkodzą sobie w przyszłości. Ważne, by umacniać w nich poczucie pewności siebie i pomagać w realizacji zadań, dzięki czemu rozwinie się w nich przekonanie, że wytrwałą pracą można osiągnąć sukces.

Uczniowie z syndromem porażki mają najczęściej niską samoocenę, frustrują ich najdrobniejsze nieporozumienia. Do wszelkich zadań podchodzą oni z przekonaniem, że nie odniosą sukcesu. Osoby takie rezygnują z działania, kiedy tylko napotkają na pierwsze trudności, a swoje niepowodzenia usprawiedliwiają brakiem talentu bądź szczęścia. Zawsze jednak są to czynniki niezależne od nich. W przypadku uczniów z syndromem porażki każde niepowodzenie przekłada się na obniżenie ich przekonania o możliwości osiągnięcia sukcesu w przyszłości. Co ciekawe postawa taka nie

jest jednoznaczna z poziomem talentu – uczniowie wykazujący się bezradnością np. wobec przedmiotów ścisłych mogą znakomicie radzić sobie z przedmiotami humanistycznymi. Ta grupa uczniów wymaga długotrwałej pracy, która pomoże im zmagać się z niepowodzeniami. Szczególnie ważne jest uświadomienie, że niepowodzenie nie oznacza przegranej.

Uczniowie niezainteresowani

Uczniowie niezainteresowani zazwyczaj nie odrabiają prac domowych, a ich „nauka” ogranicza się do odpisania zadania, najczęściej bez zrozumienia. Nigdy też nie rozwiązują zadań „dodatkowych”. Jest to grupa tych uczniów, którzy nie są w ogóle zainteresowani aktywnością na lekcji. Uczniowie tacy są apatyczni, izolują się od nauki, bo nie ma ona dla nich żadnego sensu czy wartości. Nawet mając świadomość, że mogliby odnosić sukcesy, nie podejmują działań.

Dotarcie do uczniów niezainteresowanych jest niezwykle trudne. Nie trafiają do nich argumenty takie jak: *jeśli nie będziesz się uczył, nie zdobędziesz dobrej pracy*, ponieważ łatwo podważają je przykładami wykształconych bezrobotnych. Warto wobec tego dowiedzieć, że cechy człowieka oraz sposób, w jaki postrzega go otoczenie, zależą od wartości związanych z nauką i postawą wobec niej. Uczniów niezainteresowanych trzeba nauczyć cenięcia motywacji do nauki. Należy też wytwarzać takie okazje do działania, które dadzą możliwość dostrzeżenia, w jaki sposób nauka podnosi ich potencjał.

W budowaniu motywacji zalecany jest system zachęt, które mają zwrócić uwagę ucznia na cel oraz na pozytywne odczucia wiążące się z jego realizacją. Jeśli już jednak dostarczamy nagród uczniom niezainteresowanym nauką, to należy dowiedzieć się, czym dani uczniowie się interesują. Wtedy najłatwiej odwoływać się do treści nauczania.

W tworzeniu i podtrzymywaniu pozytywnych postaw przyda się także przedstawienie uczniom pewnych strategii. Pierwsza z nich ma na celu przekształcenie pracy w czynność przyjemną i satysfakcjonującą. Druga z nich zakłada wytrwałą pracę. Jeśli uczniowie nadal będą odbierać naukę jako zajęcie nużące, nawet jeżeli takie nie było, to należy uświadomić im, że problemy nie tkwią w zadaniach, ale w nastawieniu, z jakim do nich podchodzą (Reykowski 1985, s. 258).

Wpływ oceniania na motywację

W szkole stosuje się różne bodźce, począwszy od materialnych, aż do wzmacniania pozycji społecznej ucznia i wywołania u niego poczucia satysfakcji. Głównym elementem pozostają jednak oceny. Żaden czynnik wzmocnienia pozytywnego nie podnosi tak poczucia własnej wartości jak dobra ocena lub świadectwo. Mimo to oceny szkolne mogą stanowić zagrożenie dla procesu uczenia się. Złe oceny klasyfikacji końcowej działają na ucznia destrukcyjnie. Nie sposób jednak odmówić ich znaczenia w budowaniu motywacji. Wizja otrzymania oceny negatywnej, podobnie jak pewna doza tremy, działa mobilizująco, skłania do solidnego opanowania materiału dydaktycznego.

Ocenianie może w takich przypadkach zniechęcić ucznia do kreatywności i podejmowania wyzwań intelektualnych. Stopnie segregują uczniów w sztuczny sposób na grupy różniące się pod względem uzdolnień i umiejętności. Segregacja ta staje się podstawą stereotypów i uprzedzeń, a same oceny stają się podłożem konfliktu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Zdarza się ponadto, że oceny szkolne są subiektywne i nie zawsze są odzwierciedleniem osiągnięcia określonych celów. W takiej sytuacji uczeń traci zapał do pracy, gdyż system oceniania za pomocą stopni sprzyja oszukiwaniu (Tomaszewski 1979, s. 115). Uczeń nie widzi sensu w rzetelnej nauce, jeśli takie same wyniki w postaci ocen osiągają osoby nieuczące się. W wyścigu po kolejne oceny wygasa wewnętrzna motywacja, bodźcem do działań staje się wyłącznie chęć zgromadzenia cyfr.

Nie należy zapomnieć, że oceny pełnią funkcję informacyjną nie tylko dla nauczyciela, ale też dla ucznia. Są one wskaźnikiem poziomu przyswojonej wiedzy i nie powinny być traktowane wyłącznie jako kara czy nagroda, gdyż mogą przyczynić się do kształtowania niewłaściwych postaw.

W procesie uczenia się i nauczania motywacja odgrywa istotną rolę. Kształtowanie motywacji uczniów wpływa na ich pozytywne podejście do nauki, wiarę we własne możliwości, dobry kontakt z nauczycielami, rozwijanie nawyku systematycznego uczenia się, koncentrację uwagi, wytrwałość w dążeniu do celu oraz rozwijanie zainteresowań. Istotną rolą nauczyciela jest zatem ciągłe kierowanie uwagi uczniów na samodoskonalenie i osiąganie praktycznych umiejętności, które będą procentowały w ich dalszym życiu.

Oprócz uświadamiania uczniom celowości wykonywanych zadań nauczyciel powinien również zachęcać uczniów do aktywnego ustanawiania celów, tak aby uczniowie czuli się za nie odpowiedzialni. Współczesny nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, aby jego przedmiot był na tyle atrakcyjny dla uczniów, by oni sami z własnej woli chcieli się go uczyć. Nauczyciel powinien być partnerem ucznia i jego doradcą w procesie uczenia się. Działania i zachowanie nauczyciela powinny zachęcać do współpracy oraz wpływać na budowanie samoakceptacji i motywacji wewnętrznej, tak by uczeń czuł się odpowiedzialny za swój rozwój i umiał dokonywać właściwych wyborów.

ZAKOŃCZENIE

W dobie komputerów, tabletów i smartfonów informacje „atakują” nas z każdej strony. Dostępność do wiedzy i różnorodnych danych jest wszechstronna, ale przyswojenie tej wiedzy, zrozumienie jej i możliwość jej wykorzystania stała się bardzo trudna. Dlatego też każdy nauczyciel winien stale poszukiwać takiego sposobu nauczania, aby najlepiej i najefektywniej realizować zajęcia lekcyjne. Prof. Manfred Spitzer twierdzi: *Mózg dziecka jest miejscem pracy jego nauczyciela*. Nauczyciel musi pamiętać, że każde dziecko jest inne – jedni uczniowie wolą czytać książki, inni oglądać filmy, rozbierać urządzenia w celu sprawdzenia ich budowy, a jeszcze inni czytać instrukcje obsługi. Należy zatem bezwzględnie pamiętać o indywidualizacji procesu nauczania, a więc umiejętności znalezienia skutecznej drogi dotarcia do każdego ucznia.

Nauczyciel szkoły XXI wieku musi być osobą, za którą uczniowie będą chcieli podążać, którego będą chcieli słuchać i naśladować. Będzie taką osobą wówczas, gdy zrozumie, że jego własny sukces dydaktyczny uwarunkowany jest wyłącznie permanentnym doskonaleniem się i doksztalaniem, a poprzez to – rozwinięciem umiejętności stałego zaskakiwania i zaciekawiania uczniów nowymi pomysłami dydaktycznymi czy wprowadzaniem na zajęciach innowacyjnych rozwiązań.

BIBLIOGRAFIA

- Anioł A., Anioł S., *Materiał dydaktyczny do kursu pedagogicznego pozaszkolnych form kształcenia*, wyd. Tarbonus, Kraków –Tarnobrzeg 2008.
- Arends R., *Uczmy się nauczać*, wyd. WSiP, Warszawa 1994.
- Armstrong A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Baraniak B., Bogaj A., Kwiatkowski S., *Pedagogika pracy*, wyd. WAiP, Warszawa 2007.
- Barszczewska B., *Nadzór pedagogiczny*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Ponowoczesna szkoła życia*, [w:] Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, wyd. IBE, Warszawa 2000.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, wyd. PWN, Warszawa 2008.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, wyd. Impuls, Kraków 2015.
- Bereźnicki F., *Podstawy kształcenia ogólnego*, wyd. Impuls, Kraków 2011.
- Bereźnicki F., *Zarys dydaktyki szkolnej*, wyd. WSH TWP, Szczecin 2011.
- Black P., *Jak oceniać, aby uczyć?*, wyd. CEO, Warszawa 2006.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic*, wyd. PWN, Warszawa 1982.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, wyd. PWN, Warszawa 2002.
- Cieślukowska W., Jastrzębska D., Limont W. (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, wyd. ORE, Warszawa 2014.
- Convington M., *Motywacja do nauki*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.
- Czarnecki K.M., *Konieczność i możliwości uczenia się dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych. Kwartalnik naukowo-metodyczny”, nr 1, 2004.
- Czekerda P., Fingas B., Szala M. (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J., *Dydaktyka ogólna, wyzwania a rzeczywistość*, wyd. AW „Kwadra”, Szczecin 2001.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, wyd. WSPiA, Poznań 2011.

- Dołęga-Herzog H., Rosalska M., *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*, wyd. KO-WEZiU, Warszawa 2014.
- Dzieżgowska I., *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatorów i dyrektorów szkół*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Fabiś A., *Dorosły w procesie kształcenia*, wyd. WSA, Bielsko-Biała 2009.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się*, wyd. GWP, Gdańsk 2012.
- Frąckowiak M., *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?*, wyd. eMPI², Poznań 2010.
- Fronckiewicz B., Kołodziejka J., *Obserwacja od A do Z*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Gałązka K., Muzioł E.A., *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*, wyd. ORE, Warszawa 2014.
- Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.
- Góralczyk E., *Nauczycielem być...*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, wyd. Veda, Warszawa 1994.
- Harmin M., *Duch klasy*, wyd. CEO, Warszawa 2005.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, wyd. WAiP, Warszawa 2008.
- Hudańska I., *Szkolny system oceniania. Wskazówki dla rad pedagogicznych*, wyd. Oficyna Wydawnicza, Poznań 1999.
- Jankowski D., Przyszczypkowski K., *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, wyd. UAM, Poznań 1996.
- Jeran A., *Przewodnik po mentoringu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, wyd. Difin, Warszawa 2011.
- Karpińska A., Szwarz A., *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, wyd. Żak, Warszawa 2014.
- Karpińska A., Zińczuk M., *Dydaktyka refleksyjna - o edukacyjnych priorytetach*, wyd. Żak, Warszawa 2014.
- Kawecki I., *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, wyd. Impuls, Kraków 2000.
- Kirby A., *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw 3*, wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Kirby A., *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw 1 + CD*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, wyd. PWN, Warszawa 2009.

- Kostera M., Rosiak A., *Zajęcia dydaktyczne – jak je prowadzić, by...*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, wyd. Żak, Warszawa 2010.
- Kmieć S., *Poradnik pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli*, wyd. „KaBe”, Krosno 2005.
- Knoblauch J., *Sztuka uczenia się*, wyd. Vocatino, Warszawa 2000.
- Kobyliński W., *ABC organizacji pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1984.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, wyd. Ossolineum, Warszawa 1956.
- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Kozak A., Łaguna M., *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędnik trenera*, wyd. GWP, Gdańsk 2009.
- Koszmider M., *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, wyd. Impuls Kraków 2009.
- Kowalik E., Wojciechowska K., *Szkolny system oceniania*, wyd. Podkowa Bis, Gdańsk 2000.
- Kozielska M., *Komputerowe wspomaganie edukacji*, wyd. WSH TWP, Szczecin 2003.
- Kozubska A., Koc R., Ziółkowski P., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Kozubska A., Ziółkowski P., *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, wyd. Impuls, Kraków 2012.
- Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, wyd. PWN, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, wyd. PWN, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubachy (red.), wyd. UMK, Toruń 2001.
- Leśniewska K., Puchała E., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, wyd. ORE, Warszawa.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, wyd. GWP, Gdańsk 2010.
- Limont W., *Wstęp*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska (red.), wyd. ORE, Warszawa.
- Lowe J., *Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe*, wyd. WSiP, Warszawa 1982.
- Łaguna M., *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, wyd. GWP, Gdańsk 2008.
- Łączyński M., *Gry szkoleniowe – praktyczny przewodnik*, wyd. Sowa, Warszawa 2013.

- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. Impuls, Kraków 2003.
- Łuczkiwicz G., *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, wyd. MT Biznes, Konstancin-Jeziorna 2005.
- Marzec A., *Doradca zawodowy – dlaczego warto korzystać z jego usług?*, [w:], ... *bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik*, J. Majerska (red.), wyd. edustacja.pl, Poznań 2010.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, wyd. PAX, Warszawa 1990.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej*, wyd. UMK, Toruń 2009.
- Mazur B., *Problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] L. Turos, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, wyd. „Żak”, Warszawa 1999.
- Mazurkiewicz G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, wyd. UJ, Kraków 2012.
- McCombs B.L., Pope J.E., *Uczeń trudny, jak skłonić go do nauki*, wyd. WSiP, Warszawa 1997.
- McGinnis A.L., *Sztuka motywacji; czyli jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, wyd. „Vocatio”, Warszawa 2005.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, wyd. GWP, Gdańsk 2002.
- Mikulski K., *Kształcenie w zakresie technologii informacyjnej w szkołach ponadgimnazjalnych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Mikulski K., *Modyfikacja kształcenia zawodowego wspomagana cyfryzacją edukacji*, wyd. TWP, Bydgoszcz 2015.
- Mikulski K., *Nowoczesne technologie w edukacji*, wyd. TWP, Bydgoszcz 2011.
- Mikulski K., *Proksemika cyfrowej szkoły*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2012.
- Muszyński H., *Cele oświaty dorosłych i metodologiczne problemy ich stanowienia*, wyd. PWN, Warszawa 1991.
- Muszkieta R., *Nauczyciel w reformującej się szkole*, wyd. Arka, Poznań 2001.
- Nakamura R.M., *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, wyd. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2011.
- Napierała-Harwas B., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, wyd. PWN, Warszawa 2006.
- Nalaskowski S., *Metody nauczania*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, wyd. PWN, Warszawa 2009.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, wyd. WAiP, Warszawa 2007.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, wyd. WSiP, Warszawa 2002.

- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, wyd. WSiP, Warszawa 1999.
- Niestrata E., *Czy orientacja i poradnictwo zawodowe to tylko droga do wyboru szkoły, czy też wymóg czasu?*, [w:] A. Kozubska, A. Zduniak, *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, wyd. WSB, Poznań 2006.
- Nolting H.P., *Jak zachować porządek w klasie*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.
- Nowak M., *Personalizm historyczny i „pedagogie” o inspiracji personalistycznej*, [w:] Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, wyd. IBE, Warszawa 2000.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. Żak, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. Żak, Warszawa 2003.
- Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, wyd. PWN, Warszawa 2011.
- Owczarz M. (red.), *Poradnik edukatora*, wyd. CODN, Warszawa 2005.
- Pachociński R., *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, wyd. IBE, Warszawa 1998.
- Parkinson B., *Emocje i motywacja*, wyd. Zys i S-ka, Poznań 1999.
- Parsole E., Wray M., *Coaching jako instytucja*, wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Pietrański Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek, *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, wyd. PWN, Warszawa 1996.
- Piwowarski R., *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, wyd. IBE, Warszawa 1998.
- Phillips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, wyd. GWP, Gdańsk 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, wyd. Żak, Warszawa 2003.
- Pietrański Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek, *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, wyd. PWN, Warszawa, 1996.
- Piwowarski R., *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, Warszawa, wyd. IBE, 1998.
- Plewka Cz. (red.), *Ku dobrej szkole*, wyd. WSH TWP, Szczecin 2010.
- Plewka Cz., Taraszkiewicz M., *Uczymy się uczyć*, wyd. TWP, Szczecin 2010.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, wyd. SSWC, Szczecin 2013.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. Novum, Płock 2002.
- Pólturzycki J., *Lekcja w szkole współczesnej*, wyd. WSiP, Warszawa 1985.
- Pólturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, wyd. ITE, Warszawa – Radom 2014.
- Pólturzycki J., Wesołowska E.A., *Nie tylko szkoła*, wyd. WSiP, Warszawa 1987.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności*, wyd. UMK, Toruń 2013.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, wyd. PZWS, Warszawa 1970.
- Reykowski J., *Studia psychologii emocji, motywacji i osobowości*, wyd. nakład Narodowy im Ossolińskich, Warszawa 1985.

- Rickenbacher C.A., Scannell E.E., *Zbiór gier szkoleniowych rozwijających umiejętności interpersonalne*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, wyd. WSiP, Warszawa 1998.
- Rogers J., *Coaching*, wyd. GWP, Gdańsk 2010.
- Rogers J., *Coaching – podstawy umiejętności*, wyd. GWP, Gdańsk 2011.
- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2012.
- Scannell M., *Zbiór gier z zakresu rozwiązywania konfliktów*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Sawicki M., *Rozważania o szkole*, wyd. Kram, Warszawa 2005.
- Scannell M., *Zbiór gier z zakresu rozwiązywania konfliktów*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Schaefer K., *Nauczyciel w szkole*, wyd. GWP, Gdańsk 2008.
- Sidor-Rządkowska M., *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Sobierajski T., *Kształcenie zawodowe w poindustrialnej gospodarce*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2013.
- Starr J., *Coaching dla menedżerów*, wyd. Edgard, Warszawa 2011.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, wyd. CEO, Warszawa 2008.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, wyd. eMPI², Poznań 2007.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, wyd. UMK, Toruń 1948.
- Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.
- Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.
- Szmidt K., *Trening kreatywności*, wyd. Psychologia sensus.pl, Gliwice 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji*, wyd. WaiP, Warszawa 2009.
- Tołwińska-Królikowska E., *Autoewaluacja w szkole*, wyd. ORE, Warszawa 2010.
- Tomaszewski T., *Psychologia*, wyd. PWN, Warszawa 1979.
- Tuross L., *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, wyd. „Żak”, Warszawa 1999.
- Uhman G., *Motywowanie uczniów w praktyce*, wyd. WSiP, Warszawa 2005.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1973.
- Waters D., *Zarządzanie operacyjne. Towary i usługi*, wyd. PWN, Warszawa 2007.
- Wenta K., *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Węglińska M., *Jak przygotować się do lekcji?*, wyd. Impuls, Kraków 1997.
- Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald K., *Moc coachingu*, wyd. Helion, Warszawa 2011.

- Wujek T., Nowak J., *Problemy edukacji dorosłych*, wyd. PWN, Wrocław 1988.
- Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, wyd. PWN, Warszawa 1996.
- Yerkes R.M. Dodson J.D., *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation*. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 1908, str. 459-482.
- Zimbardo Ph. G., *Psychologia i życie*, wyd. PWN, Warszawa 1999.
- Ziółkowski P., *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania, doświadczenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Ziółkowski P., *Student 50+, poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.
- Ziółkowski P., *Zarys kompetencji społecznych, skrypt dla studentów*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna, wybrane zagadnienia*, wyd. WSP TWP, Warszawa 2005.

Akty prawne regulujące proces dydaktyczny

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j.: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (t.j.: Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. z 2001 r. Nr 139, poz. 814).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2004 r. Nr 260, poz. 2593 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z 2002 r. Nr 23, poz. 225 z późn. zm.) – § 1, § 2, § 10, § 11, § 18, § 19, § 22, § 23.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. Nr 6 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz.U. z 2002 r. Nr 46, poz. 430).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 kwietnia 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. z 2010 r. Nr 60, poz. 373).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. z 2009 r. Nr 184, poz. 1436).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2010 r. Nr 57, poz. 361).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnoprawnych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. z 2001 r. Nr 135, poz. 1516).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. poz. 17) – § 1 pkt 1 oraz załącznik 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 sierpnia 2009 r. w sprawie kryteriów i trybów przyznawania nagród dla nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. Nr 131, poz. 1078).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 30 października 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad ustalania okresów pracy i innych okresów uprawniających nauczyciela do nagrody jubileuszowej oraz szczegółowych zasad jej obliczania i wypłacania (Dz.U. z 2001 r. Nr 128, poz. 1418).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z 2000 r. Nr 98, poz. 1066 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach, i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r. Nr 89, poz. 730).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1489).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz.U. 2015, poz. 408).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2014, poz. 1157).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 2014, poz. 478).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2013, poz. 1257).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624).

Wykaz rysunków:

- Rys. 1. Struktura systemu edukacji w Polsce
- Rys. 2. Oczekiwania wobec programów nauczania
- Rys. 3. Dokumenty pracy szkoły i nauczyciela
- Rys. 4. Podstawowe pojęcia dydaktyczne
- Rys. 5. Miejsce celów kształcenia w strukturze procesu kształcenia

- Rys. 6. Cele dydaktyczne i ich rodzaje
- Rys. 7. Podział celów operacyjnych
- Rys. 8. Hierarchiczne ujęcie celów kształcenia
- Rys. 9. Hierarchiczne ujęcie celów kształcenia wg. B. Blooma
- Rys. 10. Reguła SMART w formułowaniu celów
- Rys. 11. Poziom wiadomości w taksonomii czasowników operacyjnych
- Rys. 12. Poziom umiejętności w taksonomii czasowników operacyjnych
- Rys. 13. Skuteczność oddziaływań dydaktycznych
- Rys. 14. Etapy opanowania zadania rozwojowego
- Rys. 15. Cykl uczenia się D. Kolba
- Rys. 16. Etapy nauki z doświadczeń
- Rys. 17. Przykład mapy pamięci
- Rys. 18. Przykład mapy pamięci
- Rys. 19. Przykład mnemotechnik
- Rys. 20. Przykład mnemotechnik
- Rys. 21. Przykład mnemotechnik
- Rys. 22. Przykład mnemotechnik
- Rys. 23. Przykład mnemotechnik
- Rys. 24. Miejsce metod nauczania w relacji między nauczycielem a uczniem
- Rys. 25. Model relacji między nauczycielem a uczniem kiedyś
- Rys. 26. Model relacji między nauczycielem a uczniem współcześnie
- Rys. 27. Model relacji między nauczycielem a uczniem w przyszłości
- Rys. 28. Zadania ucznia i nauczyciela kiedyś
- Rys. 29. Zadania ucznia i nauczyciela współcześnie
- Rys. 30. Piramida zapamiętywania - stożek Dale'a
- Rys. 31. Typologia metod nauczania wg. F. Szloska
- Rys. 32. Strategie dydaktyczne
- Rys. 33. Aktywność intelektualna uczestników wykładu
- Rys. 34. Fazy dyskusji
- Rys. 35. Warunki skutecznej dyskusji dydaktycznej
- Rys. 36. Drzewko decyzyjne
- Rys. 37. Przykład analizy SWOT
- Rys. 38. Schemat metaplanu
- Rys. 39. Schemat rybiego szkieletu
- Rys. 40. Przykład mapy skojarzeń
- Rys. 41. Przykład mapy skojarzeń
- Rys. 42. Uwarunkowania efektywnej pracy w grupie

- Rys. 43. Obszary funkcjonowania grupy
- Rys. 44. Rozwój historyczny kształcenia na odległość
- Rys. 45. Analiza nauczania w zależności od miejsca i czasu
- Rys. 46. Składowe nauczania na odległość
- Rys. 47. Przykładowe ustawienie stołów i krzeseł w sali lekcyjnej
- Rys. 48. Funkcje oceniania
- Rys. 49. Wymagania programowe na konkretne oceny przedmiotowe
- Rys. 50. Rodzaje pomiaru dydaktycznego
- Rys. 51. Istota pomiaru dydaktycznego
- Rys. 52. Rodzaje testów praktycznych
- Rys. 53. Cechy testów dydaktycznych
- Rys. 54. Główne formy zadań testowych, pisemnych i praktycznych
- Rys. 55. Pisemne zadania testowe
- Rys. 56. Wzór sporządzania planu testu
- Rys. 57. Wzór określania ilościowej normy w tekście
- Rys. 58. Skala ocen wykorzystywanych w zadaniach tekstowych
- Rys. 59. Uwarunkowania uczenia się osoby dorosłej
- Rys. 60. Cechy ucznia zdolnego
- Rys. 61. Kluczowe cechy charakteryzujące ucznia zdolnego

Wykaz tabel:

- Tab. 1. Przykładowy przebieg lekcji szkolnej
- Tab.2. Cele kształcenia wg. B. Niemierki
- Tab. 3. Taksonomia celów poznawczych
- Tab. 4. Taksonomia celów praktycznych
- Tab. 5. Taksonomia celów motywacyjnych
- Tab. 6. Porównanie klasyfikacji zasad kształcenia wg. polskich dydaktyków
- Tab. 7. Funkcje środków dydaktycznych wg. W. Okonia
- Tab. 8. Założenia teorii kształcenia wielostronnego
- Tab. 9. Zestawienie metod nauczania w ujęciach różnych dydaktyków
- Tab. 10. Klasyczny podział metod nauczania
- Tab. 11. Strategie analizy SWOT
- Tab. 12. Role grupowe
- Tab. 13. Fakty i mity o e-learningu
- Tab. 14. Wady i zalety e-learningu
- Tab. 15. Porównanie mentoringu, tutoringu i coachingu
- Tab. 16. Wybór odpowiedniej metody



Przemysław Ziółkowski

Historyk i pedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, zatrudniony na stanowisku docenta. Dyrektor Instytutu Nauk Społecznych WSG, Dyrektor Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz Placówki Doskonalenia Nauczycieli WSG. Absolwent kilku studiów podyplomowych oraz licznych kursów i szkoleń. Kierownik i koordynator projektów edukacyjnych oraz inicjator i popularyzator różnych innowacyjnych form edukacji ustawicznej. Wykładowca w placówkach doskonalenia nauczycieli, twórca wielu programów kursów i studiów podyplomowych dla kadr oświaty. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Instytutu Badań Edukacyjnych. Zainteresowania naukowe: dydaktyka akademicka, samorządność uczniowska oraz edukacja osób starszych.

Autor ponad dwudziestu artykułów naukowych, czterech książek: *Student 50+, poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku* (2013), *Wybrane kompetencje społeczne, skrypt dla studentów* (2014), *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia* (2014), *Poradnik dla organizatora, kierownika i wychowawcy w placówce wypoczynku dzieci i młodzieży oraz kierownika wycieczki szkolnej* (2015) oraz współautor czterech monografii: *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014), *Przewodnik metodyczny dla osób pracujących z wykorzystaniem metody gier diagnostyczno-symulacyjnych* (2015), *Zrozumienie rynku pracy krokiem do sukcesu* (2015).

