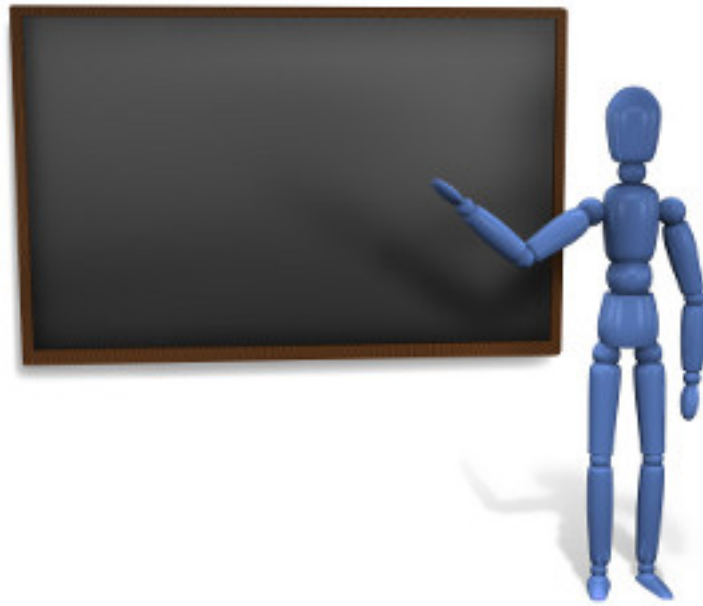


Metody aktywizujące



Elżbieta Sowizdrzał

Wprowadzenie do szkolenia

1. Aktywizujące metody nauczania w procesie nauczania

- 1.1. Aktywizujące formy nauczania
- 1.2. Rola stron procesu nauczania
- 1.3. Aktywizacja w procesie nauczania
- 1.4. Klasyfikacja metod aktywnych
- 1.5. Charakterystyka metod szkoleniowych

2. Projektowanie zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod aktywnych

- 2.1. Planowanie zawartości merytorycznej programu nauczania
- 2.2. Planowanie elementów procesu nauczania
- 2.3. Metody uczenia się przez doświadczenie
- 2.4. Style uczenia

3. Organizacja zajęć z użyciem metod aktywizujących

- 3.1. Struktury nauczania
- 3.2. Metody zespołowe - praca w małych grupach
- 3.3. Zastosowanie pomocy instruktażowych
- 3.4. Przygotowanie organizacyjne zajęć

4. Zasady stosowania wybranych metod aktywizujących

- 4.1. Ice-breakers
- 4.2. Efektywna dyskusja grupowa
- 4.3. Burza mózgów
- 4.4. Case-study
- 4.5. Gry dydaktyczne
- 4.6. Role-play

Podsumowanie szkolenia

Słownik

Zalecana literatura

Materiały dodatkowe

Wprowadzenie do szkolenia

Celem szkolenia jest przybliżenie istoty i zasad wykorzystania metod aktywizujących w procesie nauczania.

Tradycyjny model nauczania opierał się głównie na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela; rola ucznia była raczej pasywna i ograniczała się to notowania, a potem samodzielnego uczenia się teorii.

Wiele badań pokazało, że taki pasywny odbiór wiedzy nie jest efektywny. Najlepsze efekty w procesie nauczania osiąga się dzięki zaktywizowaniu uczniów.

Zastosowanie metod aktywizujących daje też możliwość powiązania teorii z praktyką. Wiedza teoretyczna rozszerza horyzonty, podnosi sprawność intelektualną, ale jak udowodniono, ludzie lepiej ją przyswajają, gdy znajdują zastosowanie teorii w codziennym życiu (w praktyce).

W pierwszym module przedstawiono założenia teoretyczne dotyczące metod aktywizujących. W kolejnym przedstawiono proces planowania zajęć z użyciem tych metod. Zasady organizacji "aktywnych zajęć" opisano w module III, a w ostatnim jak wykorzystywać wybrane metody.

Przedmiot psychologii. Procesy poznawcze i ich analiza

Celem modułu jest omówienie istoty metod aktywizujących i zasad ich stosowania w procesie nauczania oraz zachęcenie prowadzących zajęcia, do szerszego stosowania aktywizujących metod nauczania.

Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module I, uczący się będzie:

- rozumiał na czym polega aktywizujący proces nauczania
- wiedział, jaka rolę spełnia w tym procesie nauczyciel i uczeń
- umiał stosować zasady prowadzenia "aktywnych" zajęć
- wiedział jak uzyskać aktywność i zaangażowanie uczniów
- rozumiał, że realizacja zajęć metodami aktywnymi wymaga od nauczyciela innego podejścia do uczniów
- wiedział jakie role podczas zajęć musi pełnić nauczyciel stosujący w swojej pracy "aktywne metody"
- znał klasyfikację metod aktywnych i wiedział do realizacji jakich celów nauczania można je stosować
- wiedział, czym charakteryzują się podstawowe metody aktywizujące; będzie znał ich wady i zalety oraz obszary ich zastosowań

Sesja 1.1. Aktywizujące formy nauczania

Aktywizujące formy nauczania - to organizacja [procesu nauczania](#) zapewniająca określony sposób współdziałania grupy i nauczyciela, w którym to uczniowie są bardziej aktywni niż prowadzący. Celem tych metod jest zwiększenie efektywności uczenia poprzez wieloaspektowe zaangażowanie uczestników. Aktywizujące metody nauczania obejmują pomoce i wskazówki, dzięki którym uczeń sam poszerza swoją wiedzę, rozwija nowe umiejętności, komunikuje się z innymi, uczy się dyskutować i spierać na różne tematy. Uczestnik z biernego odbiorcy zmienia się w aktywnego uczestnika planowania, organizowania i oceniania własnej nauki.

Uczeniu poprzez aktywność przyświeca słowa Konfucjusza:

POWIEDZ, A ZAPOMNĘ

POKAŻ, A ZAPAMIĘTAM

POZWÓL WZIĄĆ UDZIAŁ, A ZROZUMIEM.

Jest to całokształt działalności nauczyciela z uczniami, w wyniku której uczniowie zdobywają wiedzę (wiadomości, umiejętności, nawyki i sprawności) w toku której następuje: rozwój sił poznawczy, rozwój ucznia, kształtowanie stosunku do pracy, kształtowanie poglądu na świat i wychowanie.

METODY AKTYWIZUJĄCE (metody partycypacyjne) zwiększają udział uczących się w czasie zajęć edukacyjnych, wyzwalają w uczniach określone reakcje i ograniczają rolę nauczyciela do pomagania uczącym się w realizacji celów i kontroli postępów.

Metody te charakteryzują się:

- dużą siłą stymulowania aktywności uczniów i nauczycieli;
- wysoką skutecznością, efektywnością;
- dużą różnorodnością i atrakcyjnością.

Główną zaletą tych metod jest to, że uczeń doskonali umiejętności przydatne nie tylko podczas lekcji, ale również w codziennym życiu, np. umiejętności wyciągania wniosków, myślenia analitycznego i krytycznego, łączenia zdarzeń i faktów w związki przyczynowo-skutkowe, umiejętności właściwego zachowania się w nowej sytuacji, komunikatywności, dyskusowania i kreatywności oraz współpracy w grupie.

Wykorzystywanie metod aktywnych w nauczaniu pozwala na interakcję przekazywanych treści z doświadczeniem uczniów, a także na połączenie teorii z praktyką.

U podstaw nauczania metodami aktywnymi leżą następujące założenia:

- uczymy się z sytuacji, które mają dla nas znaczenie;
- uczymy się w działaniu i aktywnie uczestnicząc w zajęciach;
- uczymy się z własnych doświadczeń przez rozwiązywanie problemów;
- uczymy się łącząc praktykę z teorią;
- uczymy się wtedy, gdy dla zdobytej wiedzy znajdujemy zastosowanie w praktyce;
- uczymy się wtedy, gdy panuje przyjazna atmosfera i jest ciekawie;

- uczymy się przez interakcję z innymi osobami.

Najważniejszym jest, aby proces nauczania był urozmaicony poprzez stosowanie różnych metod.

Zwolennicy podkreślają dobre rezultaty i osiągnięcia uczniów. Zwracają uwagę na "atrakcyjność" nauczania, jego zgodność z potrzebami emocjonalnymi uczniów. Wzrasta też poczucie własnej wartości uczących się, ponieważ każdy czuje się potrzebny i ważny. Metody aktywne pogłębiają umiejętność pracy w zespole, uczą współdziałania na rzecz wspólnego dobra. **Aktywizacja** daje możliwość wyrażania własnych sądów i opinii, bez narażania się na kpinę, czy odrzucenie. Wykształca umiejętność komunikowania się i argumentowania w grupie.

Przeciwnicy aktywizacji zarzucają jej nadmierną czasochłonność. Uczniowie pracują w grupach, są rozproszeni, śmieją się i rozmawiają stwarzając przy tym pozory chaosu. Nauczyciele obawiają się, iż stosując te metody mogą być posądzeni o nieumiejętność zapanowania nad grupą. Wielu nie decyduje się na nie z powodu przeładowanych programów nauczania. Przeciwnicy metod za minus uznają także duży nakład pracy, którą musieliby wykonać, aby je przygotować i przeprowadzić.

Pobudzanie do jakiejś aktywności; wzmożenie aktywności

Humanistyczna koncepcja człowieka

Rola nauczyciela polega na takiej organizacji procesu nauczania, aby angażował on uczniów do poszukiwania rozwiązań, dyskusowania, wymiany doświadczeń, zadawania pytań, wyszukiwania informacji, porządkowania, rozwiązywania problemów.

Nauczyciel nie prowadzi swojego ucznia za rękę - stwarza warunki, aby uczeń potrafił: uczyć się, myśleć, poszukiwać, doskonalić, komunikować się, działać i współpracować w zespole. Nauczyciel przestaje przekazywać gotową wiedzę, a staje się partnerem w procesie nauczania.

Stosowanie metod aktywnych wymaga od nauczyciela (szczególnie na początku) sporo wysiłku.

Do jego zadań będzie należało min:

- doskonalenie swoich umiejętności metodyczno-dydaktycznych
- zaprojektowanie całego procesu nauczania i kolejnych lekcji

- przygotowanie i zorganizowanie zajęć (miejsce nauki, materiały, pomoce dydaktyczne itp.)

Wprowadzenie metod aktywnych do zajęć, zaowocuje w dłuższym horyzoncie lepszymi efektami procesu nauczania i pozytywną zmianą w nastawieniu uczniów do nauki.

Nauczyciel pracujący z wykorzystaniem metod aktywnych spełnia wiele ról, które przedstawione są w tabeli 1.1¹.

Tabela 1.1. Rola nauczyciela (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Rola	Zadania
<i>Animator</i>	Wyznaczanie celów uczenia się Inicjowanie metod i objaśnianie ich znaczenie dla procesu nauczania. Modelowanie procesów grupowych Przygotowanie materiałów do pracy;
<i>Obserwator i słuchacz</i>	Obserwacja pracy uczniów – zaangażowanie, aktywność ... Udzielanie informacji zwrotnych.
<i>Doradca</i>	Przekazywanie podstawowej wiedzy i informacji Udzielanie wskazówek Pomoc przy rozwiązywaniu problemów
<i>Partner</i>	Wspieranie uczniów. Rozwiązywanie problemów. Modyfikowanie procesu w zależności od potrzeb grupy i poszczególnych uczniów
<i>Uczestnik procesu dydaktycznego</i>	Uczy się od swoich uczniów Eksperymentowanie, tworzenie nowych koncepcji, twórcze dyskusje, innowacje

Powyższe zestawienie ról pokazuje, że zwiększenie zaangażowania uczniów w proces nauczania, zmienia zdecydowanie sposób pracy nauczyciela z grupą.

1. Iwona Niemiec, Beata Pytlik, *Metody aktywizujące w nauczaniu*, dostępne w dniu 10-06-2011 na www.spraszowka.edu.pl/nauczyciele/publikacje2006-2007/metodyakt.pdf

Zadaniem nauczyciela realizującego proces edukacyjny metodami aktywizującym jest przede wszystkim stwarzanie takich warunków, aby uczeń potrafił i chciał się uczyć. Jest to zmiana w dotychczasowej roli nauczyciela i jak każda zmiana wymaga czasu.

Można powiedzieć, że nauczyciel, który w swojej pracy stosuje metody aktywizujące, występuje w roli:

- osoby organizującej proces uczenia się, badającej potrzeby, oczekiwania, możliwości uczniów
- osoby integrującej wewnętrzne potrzeby uczniów z wymaganiami programu, który wybiera sam nauczyciel
- osoby kreującej warunki uczenia się, poszukiwania, myślenia, komunikowania,

działania i współpracy w grupie

- osoby uczestniczącej w wymianie emocjonalnej, która zachodzi między uczniami
- osoby opiekującej się, przy pomocy której uczniowie mogą uczyć się aktywnie i samodzielnie

Aby spełniać te role, nauczyciel oprócz wiedzy merytorycznej musi posiadać i rozwijać umiejętności potrzebne do zarządzania i partnerskiej współpracy z grupą.

Rola ucznia zmienia się z **biernego** odbiorcy, na aktywnego uczestnika procesu dydaktycznego. Uczeń pracujący metodami aktywizującymi: - zaczyna być samodzielny, rozwija własne strategie uczenia się; - wyzwala w sobie motywację i ciekawość uczenia się; - podejmuje działania z własnej inicjatywy, a nie pod przymusem; - buduje swoją **autonomię** w pracy i w nauce; - staje się poszukującym odpowiedzi na stawiane pytania, organizuje i porządkuje swoją wiedzę i ma okazję sprawdzać swoje umiejętności; - uczy się komunikacji, zasad współpracy. Techniki aktywnego uczenia się, gwarantują, że uczniowie są całkowicie zaangażowani w proces edukacji. Metodologia aktywnego uczenia uwzględnia wiedzę, jaką wnoszą uczniowie, a "aktywne uczenie się" jest skoncentrowane na uczniu, zaś rola nauczyciela to rola **facylitatora** - osoby, która ukierunkowuje, prowadzi i wspiera uczniów w trakcie uczenia się.

Pasywność, bezwład, apatia, brak inicjatywy, uległość, brak zaangażowania.

Bierność - Prawo do tego, żeby samodzielnie decydować o swoich sprawach, rozstrzygać je wedle własnej woli; samostanowienie. To także, zdolność i gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę tj. wyznaczanie celów, dobór materiałów, metod i zadań, organizację i realizację tych zadań i rzetelną samoocenę.

Facylitator - Pomocnik grupy, sprawujący kontrolę nad procesem rozwiązywania problemu lub podejmowania wspólnej decyzji przez grupę

Wykorzystanie metod aktywnych w procesie nauczania oznacza dla stron procesu dydaktycznego przyjęcie następujących założeń:

- nauczyciel i uczeń są partnerami - obie strony są tak samo odpowiedzialne za wyniki wspólnej pracy. Razem decydują o sposobach dochodzenia do wyników;
- nauczyciel i uczeń przyjmują nowe role i zadania - czyli nauczyciel przestaje być wszytkowiedzącym autorytetem, staje się doradcą, organizatorem. Uczeń z biernego odbiorcy przeobraża się w aktywnego uczestnika planowania, organizowania i oceniania własnej pracy;

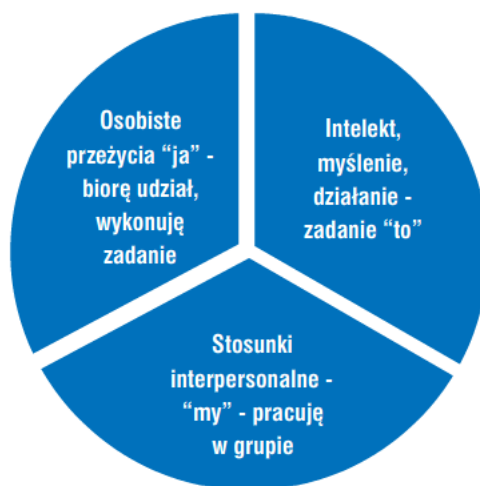
- zadaniem szkoły jest przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy - uczeń potrzebuje wskazówek jak organizować własny warsztat pracy, jak planować czas, jak uczyć się samodzielnie w szkole i poza nią (np. realizacja projektów).

Aktywny proces nauczania uruchamia wewnętrzny potencjał nauczyciela i ucznia - nie potrzebują gotowych rozwiązań, lecz przykładów i impulsów i zachęt do eksperymentowania i różnego sposobu dochodzenia do wiedzy.

Aktywizacja w procesie nauczania

Zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich sytuacji na lekcjach, które angażują różne rodzaje aktywności uczestników:

- emocjonalną - motywacja i przeżywanie,
- intelektualną - myślenie,
- sensomotoryczną - postrzeganie i działanie,
- werbalną - jako wypowiedzanie swoich myśli, co graficznie przedstawia rysunek 1.1.



*Rysunek 1.1. Płaszczyzny zaangażowane w proces uczenia metodami aktywnymi.
(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)*

Najbardziej efektywne metody aktywne to takie, w trakcie których uczestnicy muszą myśleć podczas wykonywanych działań, angażują się emocjonalnie, są aktywni w sferze percepcyjnej, ruchowej, werbalnej i emocjonalno- motywacyjnej.

Metody aktywizujące stymulują myślenie, ucząc przez przeżywanie!

Nauczyciel, który wybiera aktywne metody nauczania powinien pamiętać, że o sukcesie procesu dydaktycznego, decyduje w tym przypadku aktywne uczestnictwo uczniów - ich zaangażowanie, motywacja i współpraca. Uczeń będzie aktywny kiedy:

- cel jest dla niego bliski i wyraźny
- bierze udział w planowaniu celi i sposobu ich realizacji
- jest zachęcany
- jest zainteresowany
- ma poczucie bezpieczeństwa
- uwzględniane są jego potrzeby i zainteresowania
- ma poczucie sensu tego co robi
- ma poczucie własnej wartości
- odczuwa satysfakcję z tego co robi (wie, że zostaje to zauważone i docenione)
- jego działaniu towarzyszą emocje (szczególnie te pozytywne)
- ma możliwość realizowania swoich pomysłów
- otrzymuje konstruktywną [informację zwrotną](#)
- docenia się jego wkład pracy, a nie tylko efekt

Na aktywność ucznia duży wpływ ma też, stworzona na zajęciach atmosfera; musi być ona przyjazna i zachęcająca do otwartości.

Prowadząc zajęcia metodami aktywnymi powinniśmy wprowadzić do pracy swojej i uczniów zasady realizacji zajęć i zawsze ich przestrzegać. Podstawowe zasady aktywnej pracy są następujące:

- wszyscy biorą udział, nie wykluczamy nikogo, tylko dlatego, że czegoś nie wie lub nie potrafi
- nie dzielimy uczestników na lepszych gorszych

- cel zadania jest jasny dla wszystkich
- każdy ma prawo się wypowiadać
- każdy ma prawo do popełniania błędów
- nauczyciel i grupa dba o postawę dialogu
- uczestnicy dostrzegają praktyczną użyteczność zadań
- nauczyciel wiąże teorię z praktyką

Zasady te można spisać w postaci kontraktu z uczniami na początku i odwoływać się do nich przy prowadzeniu kolejnych lekcji/zajęć. Można "kontrakt" na stałe zawiesić w sali lekcyjnej, aby uczniowie utrwalili sobie zasady i aby można było się do nich odwołać, np. w przypadku ich naruszania.

Animacyjna rola nauczyciela będzie różna, w zależności od strony merytorycznej i celów poszczególnych lekcji czy sesji oraz od etapu formowania grupy, tzn. od tego, czy grupa uczniów jest zintegrowana i dobrze funkcjonuje, czy występują różnice między uczniami w zakresie wiedzy, umiejętności itp., albo czy występują jakieś trudności.

Nauczyciel musi animować pracę uczniów poprzez:

- monitorowanie czasu,
- sprawdzanie zrozumienia,
- motywowanie uczniów do wykonywania zadań,
- zbieranie uwag i pomysłów,
- oraz podsumowywanie.

Nauczyciel musi także animować proces nauki, tzn. współpracę słuchaczy w grupie, m.in. poprzez:

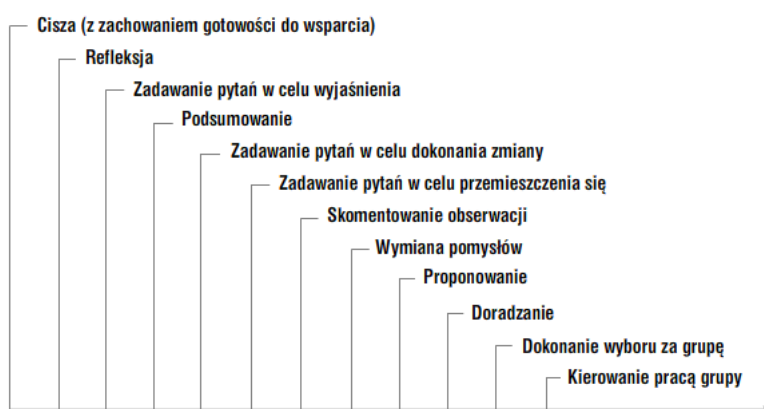
- rozładowanie napięcia,
- okazywanie wsparcia,
- chwalenie,
- dostrzeganie odczuć i pozytywne reakcje na zauważone odczucia,

- konfrontowanie zachowań,
- stwarzanie nieśmiałym osobom możliwości wypowiedzenia się
- powstrzymywanie gadatliwych słuchaczy.

Nauczyciel musi kierować pracą uczniów, ale powinien zrezygnować ze stylu dyrektywnego na rzecz stylu wspierającego.

Nauczyciel modeluje proces nauczania między innymi poprzez odpowiednie "interweniowanie". Jaka interwencja będzie właściwa, a jaka nie, będzie zależało od wielu różnych czynników, takich jak aspekty merytoryczne, cel pracy w grupie, poziom umiejętności i świadomości nauczyciela i grupy, etap rozwoju grupy oraz czasu i jaki mamy do dyspozycji. W zależności od sytuacji czasami właściwym postępowaniem będzie pokierowanie pracą grupy, a czasami może nie zachodzić potrzeba jakiegokolwiek interwencji.

Można to przedstawić w formie continuum, tak jak na rysunku 1.2.



Rysunek 1.2. Stopień kontroli sprawowanej przez nauczyciela

Źródło: J. Andersen, "Train to trainer", IRD Londyn, 1997 r. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Nauczyciel podczas prowadzenia zajęć może i powinien w określonych sytuacjach interweniować. Powody interwencji nauczyciela przedstawia tabela 1.2.

Tabela 1.2 . Powody interwencji nauczyciela (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Powody pozytywne	Powody negatywne:
<ul style="list-style-type: none"> • Aby animować / wspomagać proces uczenia się • Aby rozwiązać problem • Aby wpłynąć na dynamikę grupy • Aby pomóc grupie ruszyć z miejsca • Ponieważ uzgodniono wcześniej, że tak się będzie robić • Aby zmienić stan grupy lub słuchacza – nastrój, zaangażowanie itd.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aby przejąć kontrolę • Aby się „pokazać” • Aby zmniejszyć własne uczucie dyskomfortu • Aby zmniejszyć dyskomfort słuchacza

Bywają też sytuacje, kiedy interwencja nauczyciela nie jest wskazana. W tabeli 1.3. przedstawiono pozytywne i negatywne przyczyny braku interwencji nauczyciela.

Tabela 1.3. Powody braku interwencji nauczyciela (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Powody pozytywne:	Powody negatywne:
<ul style="list-style-type: none"> • Aby dać grupie swobodę • Aby umożliwić grupie przyjęcie odpowiedzialności i pozwolić jej na kontrolowanie sytuacji • Ponieważ grupa wie najlepiej • Ponieważ uzgodniono wcześniej, że nie będzie tego robił 	<ul style="list-style-type: none"> • Z powodu własnych obaw i dyskomfortu • Ponieważ grupa jest nastawiona obronnie lub wrogo • W wyniku ulegania władzy najważniejszych osób w grupie • Z powodu braku pewności siebie • Aby nikogo nie denerwować

Sesja 1.4. Klasyfikacja metod aktywnych

Ogólny podział metod aktywizujących¹

• **I. Metody problemow** rozwijające umiejętność krytycznego myślenia. Polegają one na przedstawieniu uczniom sytuacji problemowej oraz organizowaniu procesu poznawczego. Wykorzystywane są przy tym różnorodne źródła informacji np. filmy dydaktyczne, fotografie, rysunki, Internet, dane liczbowe. Na zachodzące wówczas procesy poznawczo-wychowawcze składa się analizowanie, wyjaśnianie, ocenianie, porównywanie i wnioskowanie. Przykładowe metody: burza mózgów, obserwacja, dyskusja panelowa, studium przypadku, schemat "rybich ości".

• **II. Metody ekspresji i impresji**, nastawione na emocje i przeżycia. Powodują wzrost zaangażowania emocjonalnego uczniów. Jest on efektem doznań i przeżyć związanych z wykonywaniem określonych zadań (np. gra dydaktyczna). Przykładowe metody: role-play, drama, metoda symulacyjna, gry, metoda laboratoryjna, metoda projektu.

• **III. Metody graficznego zapisu**, w których proces podejmowania decyzji przedstawia się na rysunku. Zachęcają do samodzielnego podejmowania decyzji. Przykładowe metody: drzewko decyzyjne, schemat "rybi szkielet", plakat, mapa mentalna, mapa skojarzeń.

1. J. Stecko, *Metody aktywne*, dostępny w dn. 12-06-2011 pod adresem: http://www.edukacja.edux.pl/p-7203-metody-aktywne.php

Biorąc pod uwagę cele edukacyjne, metody aktywne można podzielić na: ¹

- **Metody integracyjne** - odprężają, relaksują, wprowadzają w dobry nastrój i życzliwą atmosferę, zapewniają bezpieczeństwo w grupie, gwarantują poczucie tożsamości, uczą efektywnej komunikacji.
 - **Metody definiowania pojęć** - celem jest nauka analizowania i definiowania pojęć, ale też negocjacji i przyjmowania różnego stanowiska (burza mózgów, mapy pamięciowe)
 - **Metody hierarchizacji** - uczą klasyfikowania i porządkowania wiadomości w relacjach niższości i wyższości.
 - **Metody twórczego rozwiązywania problemów** - uczą krytycznego i twórczego myślenia i łączenia wiedzy z doświadczeniem.
 - **Metody pracy we współpracy** - uczą współpracy i akceptacji indywidualnych różnic, pracy w grupie, razem z grupą.
 - **Metody diagnostyczne** - polegają na zbieraniu informacji o przebiegu wyników określonego stanu rzeczy.
1. J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, Wydawnictwo J. Krzyżewska, Suwałki 2000.
- **Metody dyskusyjne** - uczą dyskusji, prezentowania własnego stanowiska (dyskusja, burza mózgów).
 - **Metody rozwijające twórcze myślenie** - uczą myślenia twórczego, Pozwalają na odkrywanie swoich predyspozycji i zdolności (metody kreatywne).
 - **Metody grupowego podejmowania decyzji** - preferują efektywne uczestnictwo w dyskusji i uczą odpowiedzialności za swoje i grupowe decyzje oraz podejmowania decyzji na podstawie faktów.
 - **Metody planowania** - pozwalają uczniom planować rzeczywistość, fantazjować, marzyć i planować urzeczywistnianie swoich marzeń (metody projektowe)
 - **Gry dydaktyczne** - uczą przestrzegania reguł, zasad współpracy i rywalizacji, planowania i zespołowego osiągnięcia celów.

- **Metody ewaluacyjne** - pozwalają dokonywać oceny przedmiotu, zjawiska, siebie, innych, uczą przyjmowania krytyki i udzielania informacji zwrotnej.

W zależności od sposobu prezentowania wiedzy metody nauczania można podzielić na:¹

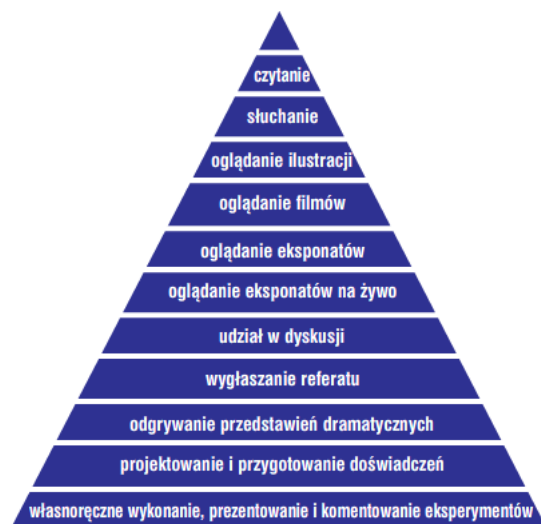
1. Z. Kasprzycka - Haranek, *Przykłady wykorzystania metod aktywizujących w nauczaniu*, dostępny w dn. 12-06-2011 pod adresem: www.spdabrowka.iap.pl/r

W ocenie **efektywności** metod nauczania przyjmuje się często stopień zapamiętywania treści przez ucznia.

Dowiedziono, że pamiętamy po 24 godzinach:

- 10% tego co przeczytamy,
- 20% tego co usłyszymy,
- 30% tego co zobaczymy,
- 50% tego co zobaczymy i usłyszymy,
- 80% tego co sami powiemy,
- 90% tego co zrobimy.

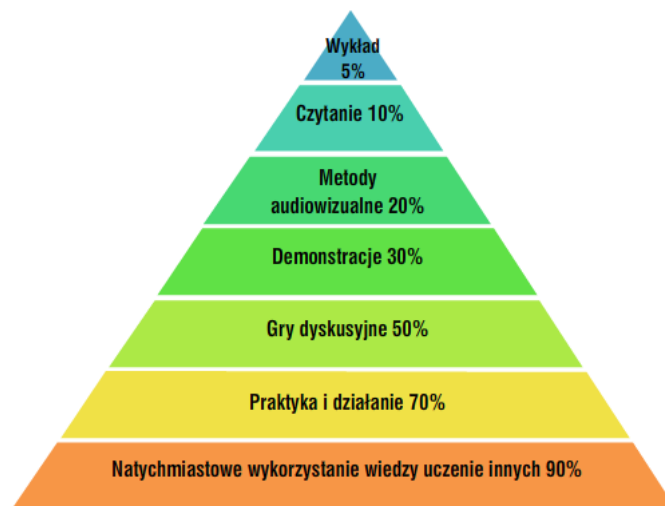
Graficznie obrazuje to piramida zapamiętywania (Stożek Dale'a)



Rysunek 1.3. Stożek Dale'a - Skuteczność zapamiętywania w zależności od przyjętych metod nauczania.

Źródło: J. Andersen, Train to trainer, IRD Londyn, 1997 r. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Wykorzystując w praktyce piramidę zapamiętywania (Stożek Dale'a) można skategoryzować metody nauczania ze względu na ich efektywność w sposób przedstawiony na rysunku 1.4.



Rysunek 1. 4 . Efektywność metod szkoleniowych.

Źródło: opracowanie własne. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Metody szkoleniowe możemy uszeregować ze względu na poziom zaangażowania uczestników od metod mało angażujących uczestników, opartych na podawaniu informacji np. wykład, po metody bardzo angażujące np. odgrywanie ról. Rysunek 1.5 pokazuje hierarchię metod w zależności od aktywności i zaangażowania uczniów.



Rysunek 1.5. Zaangażowanie ucznia w zależności od stosowanej metody nauczania. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Sesja 1.5. Charakterystyka metod szkoleniowych

Poniżej przedstawiono najczęściej stosowane [metody szkoleniowe](#), z uwzględnieniem ich wad i zalet.

WYKŁAD

Dziedzina wykorzystania: ogólne przedstawienie tematu

PREZENTACJA multimedialna

Dziedzina wykorzystania: ogólne przedstawienie tematu

DYSKUSJA GRUPOWA

Dziedzina wykorzystania:

- rozwijanie umiejętności komunikowania się,
- wymiana poglądów i pomysłów,
- rozwiązywanie problemów,
- zmiana nastawienia,

- zachęcanie do wyrażania siebie (uczucia, przekonania, itd.).

Studium Przypadku (Case Study)

Dziedzina wykorzystania - umożliwienie uczącemu się zastosowania wiedzy lub teorii w określonej hipotetycznej sytuacji. Jest to dobry test na zastosowanie teorii w praktyce.

SCHEMAT RYBICH OSCI ISHIKAWY

Dziedzina wykorzystania:

- analiza, diagnoza problemów,
- podejmowanie decyzji.

BURZA MÓZGÓW

Dziedzina wykorzystania:

- rozwiązywanie problemów,
- podejmowanie decyzji.

DEMONSTRACJA

Dziedzina wykorzystania: wspomaganie, obrazowanie wykładu, dziedzina umiejętności motorycznych, czasami wykorzystywana w rozwijaniu umiejętności społecznych

MIND - MAPA

Dziedzina wykorzystania: strukturyzacja wiedzy.

PROJEKTY

Dziedzina wykorzystania:

- poszerzenie wiedzy uczącego się w nowych obszarach,
- rozwijanie takich umiejętności jak komunikacja, analiza, prezentowanie informacji,
- pomoc uczniom w osiągnięciu lepszej efektywności osobistej,
- wielkość i tematy projektów są niezwykle różnorodne.

SYMULACJA

Dziedzina wykorzystania:

- trening obsługi rzeczywistych urzędzeń,
- ćwiczenie podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów,
- trening umiejętności interpersonalnych.

ZAPROGRAMOWANA INSTRUKCJA

Dziedzina wykorzystania:

- przyswajanie wiedzy,
- nauczanie pewnych umiejętności, np. prowadzenia ksiąg, obsługa urzędzeń.

GRY

Dziedzina wykorzystania:

- szerokie spektrum zastosowania: w rozwijaniu umiejętności: motorycznych, społecznych, komunikacji, rozwiązywania problemów,
- symulowanie rzeczywistych mechanizmów i zależności.

ODGRYWANIE RÓL

Dziedzina wykorzystania:

- rozwijanie umiejętności społecznych i interpersonalnych (np. asertywność),
- odgrywanie sporów, sytuacji konfliktowych,
- rozwijanie konkretnych umiejętności, np. prowadzenia rozmów, sprzedaży, obsługi klienta itd.

SZKOLENIE PRAKTYCZNE

Dziedzina wykorzystania:

wszystkie dziedziny - bardziej angażuje i daje lepsze efekty niż jakakolwiek zasymulowana sytuacja na lekcji np. obsługa klienta w realnym sklepie daje

znacznie więcej niż zasymulowana (np. role-play) sytuacja w sali.

W module I przedstawiono istotę stosowania metod aktywizujących w procesie nauczania. Pamiętajmy przede wszystkim o tym, że tak prowadzone zajęcia wymagają zmiany dotychczasowych ról nauczyciela i ucznia. Nauczyciel przestaje być osobą, która wszystko wie, ma zawsze rację i cały czas mówi, a staje się m.in. animatorem nauki uczniów. Uczeń uczestnicząc w "aktywnych zajęciach" przestaje być bierny i znudzony. Zaczyna się angażować, podejmować działania, analizować i wyciągać wnioski przez co w sposób nie zauważony i bez przymusu uczy się efektywniej. Nauczyciel planując użycie metod aktywizujących powinien pamiętać o tym, że najbardziej aktywne metody, to te w których uczeń ma możliwość samodzielnego przeciwiczenia czy zrobienia czegoś. Ale nawet wzbogacenie wykładu o demonstrację czy element dyskusyjny, sprawia, że uczniowie się zaktywizują, a to daje szansę na to, że więcej się nauczą. Kolejne moduły będą zawierały praktyczne wskazówki przydatne do prowadzenia zajęć z użyciem metod aktywizujących.

Projektowanie zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod aktywnych

Celem modułu jest przekazanie głównych zasad planowania i projektowania "aktywnych" zajęć.

Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w drugim module uczący się będzie:

- wiedział jakie czynniki wpływają na zawartość merytoryczną;
- rozumiał, że oprócz celi edukacyjnych, należy określić cele procesu;
- potrafił na podstawie siatki planowania technik, wybrać odpowiednie metody, struktury i sposoby publikacji; wiedział, że ilość;
- rozumiał na czym polega uczenie przez doświadczenie;
- wiedział na czym polega schemat 3xZ; znał Cykl Kolba, który jest modelem uczenia się przez doświadczenie;
- umiał dobrać odpowiednie metody do kolejnych faz Cyklu Kolba i stylów uczenia się swoich uczniów;
- wiedział czym charakteryzują się 4 style uczenia się.

Moduł II ma przygotować nauczycieli do planowania efektywnych, aktywnych zajęć, wykorzystujących doświadczenia uczniów, a tym samym łączących teorię z praktyką.

Sesja 2.1. Planowanie zawartości merytorycznej programu nauczania

Pierwszym zadaniem w planowaniu procesu nauczania jest określenie celów edukacyjnych.

Cele edukacyjne (cele nauczania) opisują to do czego będziesz dążył we wszystkich etapach nauczania. Przygotowując się do prowadzenia przedmiotu po pierwsze odpowiedz sobie na następujące pytania:

- Czego mają nauczyć się uczniowie?
- Jakie doświadczenia powinni zdobyć?
- Co mają zmienić?

- Co po zakończeniu etapu nauczania mają umieć zrobić, powiedzieć, wykonać?

Formułując cele nauczania należy określić, który aspekt kompetencji ma ulec rozwojowi - wiedza, umiejętności czy postawa.



Rysunek 2.1. Cele nauczania

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Określając cele nauczania definiujemy cele w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw.

Wiedza

Cele w zakresie wiedzy dotyczą przyswajania informacji, faktów, pojęć, modeli. Chcemy by uczniowie poznali nowe informacje, zrozumieli je i zapamiętali na tyle solidnie, by mogli je wykorzystywać w praktyce. Określamy je sformułowaniami: wiedzieć, opisać, wymienić, policzyć.

Umiejętności

Cele w zakresie umiejętności dotyczą doskonalenia czynności związanych z zadaniami. Chcemy by uczestnicy bardziej sprawnie wykonywali pewne działania, zachowywali się w określony sposób, robili coś z większą dbałością o szczegóły itp. Cele te określamy sformułowaniami: wykonać, przeprowadzić, zrobić, przeprowadzić.

Postawa

Cele w zakresie postaw obejmują zmianę nastawienia uczniów do zagadnienia, które jest treścią lekcji. Chcemy by spojrzeli na problem z innego punktu widzenia, by uświadomili sobie znaczenie pewnych aspektów, których nie dostrzegają. Cele te opisujemy słowami: uświadomić sobie, docenić, zrozumieć.

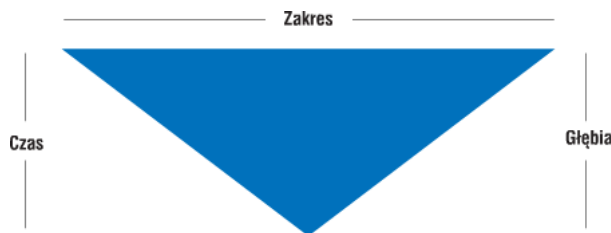
Planując proces uczenia się nauczyciel musi podjąć decyzje dotyczące:

ZAKRESU: Jaki program musi zostać zrealizowany w zaplanowanym czasie?

CZASU: Ile godzin mamy do dyspozycji na realizację programu?

GŁĘBI: Jak dogłębnie ma być omówiona treść (determinuje to poziom umiejętności, jaki ma być rozwinięty i jakość transferu nauki)?

Te trzy elementy są ze sobą powiązane, co ilustruje model zaprezentowany na rysunku 2.2.:



Rysunek 2.2. Schemat zależności pomiędzy zakresem programu, jego głębią a czasem

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Podjęcie decyzji dotyczącej dwóch aspektów automatycznie determinuje trzeci. Nauczyciel zwykle ma określony program nauczania oraz ilość godzin na jego realizację. Jego głównym działaniem na etapie projektowania procesu nauczania jest określenie jak dogłębnie każdy z tematów ma być omówiony i jakie metody powinny zostać wykorzystane, aby osiągnąć zakładane cele.

Zawartość merytoryczna powinna być tak dobrana, aby w najpełniejszy sposób realizowała cele nauczania. Nauczyciel musi posiadać głęboką i szeroką wiedzę z tematu, którego uczy. Uczniowie oczekują również od niego wysokiego poziomu biegłości w wykonywaniu czynności, których uczy innych. Tworząc program merytoryczny wypisujemy na kartce wszystkie zagadnienia, które są ważne dla danego tematu. Następnie zaznaczamy te, które (ze względu na cel)

- muszą być koniecznie poruszone,
- mogą być poruszone,
- nie muszą być przerobione.

Wybieramy priorytetowe tematy i z nich układamy program nauczania przedmiotu.

Logika programu

Program nauczania przedmiotu należy układać zgodnie z "jakąś" logiką. Nauczyciel ma tu dużo swobody, niemniej jednak cały cykl realizacji programu musi mieć przemyślany układ np.:

- od ogółu do szczegółu i potem znowu do ogółu,
- spiralny - trenujemy umiejętności dokładając kolejne czynności,
- chronologiczny - od początku do końca.

Stworzenie harmonogramu to zaplanowanie co i kiedy będzie realizowane.

Projektowanie lekcji.

1. Planując kolejne lekcje rozpoczynamy znowu od określenia celu danej lekcji, odpowiadając sobie na pytanie: co po jej zakończeniu uczeń ma umieć, wiedzieć, potrafić.
2. Nazywamy poszczególne lekcje (tzw. temat lekcji).
3. Dzielimy lekcje na mniejsze elementy (sesje), które będą zawierały "podtematy". Należy pamiętać o zbudowaniu pozytywnego nastawienia uczniów do tematu, tak aby przerobić z nimi niezbędne informacje na dany temat oraz przećwiczyć z nimi określone czynności.

Rozplanowanie czasu

1. Określamy stałe elementy lekcji (np. sprawdzanie obecności, podsumowanie poprzedniej lekcji) i przeznaczony na nie czas.
2. Mnożymy czas przeznaczony na stałe elementy przez liczbę lekcji (jeżeli realizowane są dwie lekcje jedna po drugiej, to liczymy stałe elementy tylko tej pierwszej).
3. Otrzymałą wartość odejmujemy od całkowitego czasu przeznaczonego na realizację programu.
- 4. Wynik z pkt.3 - to czas, którym dysponujemy, aby osiągnąć założone cele edukacyjne!!!**

Sesja 2.2. Planowanie elementów procesu nauczania

Mając określony cel nauczania, ramowy program i harmonogram nauczyciel ma za zadanie dobrać odpowiednie metody szkoleniowe służące jak najlepiej osiągnięciu rezultatów. Nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na pytanie: "Jak będę uczył tego co jest celem nauczania?".

Dobierając elementy procesu nauczania pod uwagę bierzemy trzy aspekty, które zobrazowano na rysunku 2.3:



Rysunek 2.3. Aspekty planowania procesu nauczania

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Planując struktury i metody bierzemy pod uwagę: 1. Cele nauczania. Jeśli zajęcia mają zaowocować zdobyciem umiejętności lub zmianą zachowania, nauczyciel musi tak zaprojektować proces uczenia, by obejmował on metody dające głębokie efekty nauki, a nie te, które pozwalają jedynie na omówienie szerokiego zakresu tematów.

2. Proces tworzenia grupy, czy uczniowie się znają, jak współpracują ze sobą, itp.?

3. Wiedza o uczniach. Jaka jest struktura grupy, poziom wiedzy uczniów, preferowany styl uczenia się, itp.?

4. Czas. Pamiętajmy, że istnieje związek pomiędzy czasem a metodami szkoleniowymi np. wykład, trwa znacznie krócej niż metody stosowane do rozwijania umiejętności.

5. Liczebność grupy wpływa m.in. na możliwość wykorzystania metod szkoleniowych, np. w grupach powyżej 16 osób trudno jest zastosować metody wymagające współpracy wszystkich uczniów.

6. Logika i proporcja np. co było przed danym tematem i co będzie po nim? Układaj lekcje tak, aby utrzymywać wysoki poziom zaangażowania i uwagi.

W zajęciach prowadzonych metodami aktywnymi szczególnie istotny jest aspekt procesu grupowego i cele procesu.

Cele procesu odnoszą się do samego procesu nauczania, a nie do strony merytorycznej. Na przykład: merytorycznym celem pracy w małych grupach na początku lekcji jest przedyskutowanie zadania domowego przez uczniów, natomiast celem procesu może być w tym samym czasie stworzenie uczniom okazji do nawiązania dobrych relacji, otwarcia się i pocucia się bezpiecznie, a w efekcie tworzenie odpowiedniego klimatu.

Cele procesu determinują wybór struktury czyli to jak grupa jest fizycznie zorganizowana lub podzielona oraz metody konkretnego działania. Jeżeli grupa nie jest jeszcze uformowana i nie ustabilizowały się w niej jeszcze pewne relacje, to jedne metody pracy mogą okazać się znacznie trudniejsze niż inne.

Czynniki, które uwzględniane były przy wyborze metod i struktury, będą również wpływały na wybór metody publikowania - jak wypracowane rozwiązania, pomysły itp. będą upowszechniane?

Planując kolejne lekcje czy sesje możemy korzystać z siatki projektowania technik. W tabeli 2.1 przedstawiono przykładowe struktury, procedury, metody publikacji oraz cele procesu.

Tabela 2.1. Siatka projektowania technik

Źródło: J.Andersen, *Train to trainer*, IRD Londyn, 1997 r. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Siatka projektowania technik			
STRUKTURA	METODA	METODA PUBLIKACJI	CELE PROCESU
Praca indywidualna	Burza mózgów	Omówienie w parach	Klimat pracy w grupie
Pary	Analiza przypadku	Omówienie w grupach	Wzmocnienie zaufania poprzez otwarcie się
Trójki	Dyskusja	Ustny raport (consensus)	Wyjaśnienie wartości
Małe grupy	Ćwiczenia	indywidualny lub grupowy)	Wyjaśnienie celów
Ule (grupy dyskusyjne)	Gry	Foliogramy	Zrozumienie
Okrąg	Mini-wykłady	Flipcharty	Wzmocnienie empatii
Podkowa	Próby	Rysunki	Zachęcenie do wsparcia
Akwarium	Omówienie	Odegranie	Zwiększenie pewności
Karuzela	Odgrywanie ról	Zademonstrowanie	Wykrzesanie energii
Continuum	Rundy	Mini-wykład	Wykrycie odczuć / niezgody
Przeciwnie	Ćwiczenie umiejętności	Dyskusja plenarna	Ćwiczenie umiejętności,
podgrupy	Grupy zadaniowe	Stworzenie umysłowej mapy / wykresu grupy	• praca w grupie
Stoliki	Stymulujące materiały	Video	• słuchanie
Konkurencja między grupami	Przygotowane doświadczenia	Trener zbiera i zapisuje odpowiedzi	• negocjowanie
	Uczenie innych	Runda	• podejmowanie decyzji
			• asertywność
			• prezentacja

Sesja 2.3. Metody uczenia się przez doświadczenie

Przeprowadzone badania na grupie uczniów, którzy nie osiągnęli założonych wyników w nauce, pokazały, że "słabi uczniowie" (niezależnie od swoich zdolności) nie przyjmują na siebie odpowiedzialności za swoją naukę i pasywnie podchodzą do procesu uczenia się, uważając, że ktoś inny powinien ich nauczyć tego, co powinni umieć. Metody uczenia się poprzez doświadczenie zwiększają zaangażowanie uczących się i zachęcają do przyjmowania indywidualnej odpowiedzialności - to uczniowie decydują o tym, co wniosą do zajęć i jaki będą mieli udział w rezultatach procesu nauczania.

Cel nauki	Strategia uczenia się sprzyjająca
fakty	⇒ Zapamiętywaniu,
pojęcia	⇒ Zrozumieniu,
umiejętności	⇒ Zrobienia czegoś rozwinięciu umiejętności

(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Wykorzystanie "Schematu 3 x Z"¹, zakłada przyjęcie różnych strategii uczenia zależnie od założonego celu nauki

1. J. Andersen, *Train to trainer*, IRD Londyn, 1997 r.

Jak widać w przedstawionej poniżej tabeli 2.2., strategię uczenia się poprzez doświadczenie najskuteczniej pomagają zrozumieć nowe pojęcia i koncepcje oraz rozwinąć nowe umiejętności.

METODY UCZENIA SIĘ		
FAKTY	POJĘCIA	UMIEJĘTNOŚCI
Skojarzenia	Słuchanie	Przećwiczenie
- wizualne	Analiza	Demonstracja
- werbalne	Dyskusja	Uczenie innych
Powtórka	Porównywanie	Próby i błędy
- pisemna	Rozwiązywanie problemów	Zabawa!
- ustna	Odegranie	
- ze słuchu	Doświadczenie	
- wizualna	Wyobrażenie	
Sprawdziany		
Z (zapamiętanie)	Z (zrozumienie)	Z (zrobienie)

Tabela 2.2 . Nauczanie młodzieży i dorosłych w schemacie 3x Z.

Źródło: J. Andersen, *Train to trainer*, IRD Londyn, 1997 r. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

W dziedzinie nauki poprzez doświadczenie, gdy mówimy o nauczaniu dorosłych, to najczęściej cytowanym autorem jest David Kolb¹, który przedstawił proces nauki poprzez doświadczenie jako cykl składający się z czterech wyraźnie wyodrębnionych faz:

1. Konkretnie doświadczenie, gdy człowiek w pełni doświadcza czegoś, łącznie ze świadomością swoich odczuć wynikających z tego doświadczenia.
2. Refleksyjna obserwacja, gdy człowiek spojrzy na całe doświadczenie z boku i analizuje, co się stało.
3. **Abstrakcyjna konceptualizacja**, gdy w wyniku analizy doświadczenia człowiek tworzy teorię, odnosząc się do swoich wcześniejszych doświadczeń i posiadanej wiedzy teoretycznej.
4. Aktywne eksperymentowanie, gdy człowiek stosuje to, czego się nauczył, w rzeczywistym świecie, sprawdzając swoją teorię w praktyce.

1. D. Kolb, *Experiential Learning Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.*

Jest to proces tworzenia pojęć na podstawie ogólnej wiedzy o świecie poprzez ustalenie problematyki oraz definicję danego słowa.

Na rysunku 2.4. przedstawiono graficzny model cyklu Kolba



Rysunek 2.4. Graficzne przedstawienie Cyklu Kolba.

Źródło: J.Andersen, *Train to trainer*, IRD Londyn, 1997 r. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Cykl Kolba jest przydatnym modelem do projektowania programu nauczania.

Ułożenie programu w tym cyklu oznacza dla każdego uczestnika zajęć, 1.

Doświadczenie, przeżycie, zobaczenie sytuacji realnej.

2. Możliwość zastanowienia się nad tym co zaszło, przeanalizowanie sytuacji, refleksje itp.

3. Wyjaśnienie logiczne sytuacji, zdobycie wiedzy, wypracowanie rozwiązań.

4. Znalezienie praktycznych zastosowań, planowanie działań i zmian.

Doświadczenie rozpoczyna cykl i właśnie od niego najlepiej jest rozpocząć naukę.

Można wykorzystać doświadczenie na dwa sposoby:

1.Stworzyć nowe doświadczenie - np. pracę w grupie, grę lub ćwiczenie, które daje słuchaczom możliwość rzeczywistego - tu i teraz - doświadczenia omawianej rzeczy.

2.Odwołać się do wcześniejszych doświadczeń uczestników - prosząc ich, aby "pomyśleli o sytuacji, w której ..." i podzielili się tym doświadczeniem z innymi słuchaczami, w razie potrzeby pisząc coś, albo nawet rysując, aby w maksymalnym stopniu przenieść to doświadczenie do teraźniejszości.

Kluczowe pytanie brzmi w tej fazie "Dlaczego?".

Chodzi tu o osobisty powód nauki.

- *Dlaczego to jest dla mnie ważne?*
- *Z jakiego powodu czułem to, co czułem?*
- *Jakie jest moje miejsce w tym wszystkim?*

Takie podejście stymuluje i motywuje słuchaczy, pomaga im znaleźć powody, dla których powinni się uczyć i zwiększa ich świadomość poprzednich doświadczeń, które mogą stać się "przyczółkami" nowej wiedzy.

REFLEKSJA (Refleksyjna obserwacja)

W tej fazie cyklu uczeń zastanawia się nad swoim doświadczeniem lub przeżyciem, zadając sobie następujące pytania:

- *Co zauważyłem?*
- *Co to doświadczenie dla mnie znaczy?*
- *Co nowego mi daje?*
- *Jakie to doświadczenie ma znaczenie dla innych?*
- *Jaką rolę odgrywałem, a jakie inni?*
- *Dlaczego to/tak zadziało*

Uczniowie chcą znaleźć sens w przeżytym doświadczeniu i zrozumieć, o co w tym wszystkim chodzi. Jest to czas na przemyślenia i wyciąganie wniosków.

Doświadczenie jest analizowane, najlepiej najpierw indywidualnie. Celem wsparcia procesu analizy nauczyciel może przygotować "arkusze analizy" np. z pytaniami do przemyślenia. Kolejnym krokiem jest wymiana opinii w małych grupach lub na forum, co pozwala poznać różne punkty widzenia na tą samą sytuację. Etap Refleksji rozwija zrozumienie i ułatwia odkrycie sensu doświadczenia.

TEORIA - Abstrakcyjna konceptualizacja

W trzeciej fazie cyklu, uczący się wypracowuje "teorię", która wyjaśnia przeżyte doświadczenie. Dokonując syntezy konkretnego doświadczenia z poprzednimi doświadczeniami i z wiedzą pochodzącą od innych osób i z różnych źródeł, słuchacze zaczynają rozwijać nowe rozumienie tego doświadczenia. Na tym etapie nauczyciel:

- przedstawia wiedzę teoretyczną (wykład, prezentacja,) lub
- animuje proces uczenia się poprzez stosowanie metod zastępujących wykład takich jak:
 - demonstracja,
 - naprowadzanie - umiejętne zadawanie pytań,
 - stymulowanie pytań (zachęcanie uczniów do zadawania pytań),
 - samodzielne poszukiwanie informacji (praca w bibliotece, w Internecie, rozmowa,

książka itp.,

- zespoły badawcze - przygotowują się merytorycznie i w sposób często niekonwencjonalny prezentują wiedzę: np. organizują quiz lub teleturniej, przedstawiają scenki itp.

PRAKTYKA - Aktywne eksperymentowanie

Proces uczenia się przechodzi teraz do etapu zastosowania zdobytej wiedzy, znalezienia powiązań z podobnymi lub innymi sytuacjami w "rzeczywistym świecie".

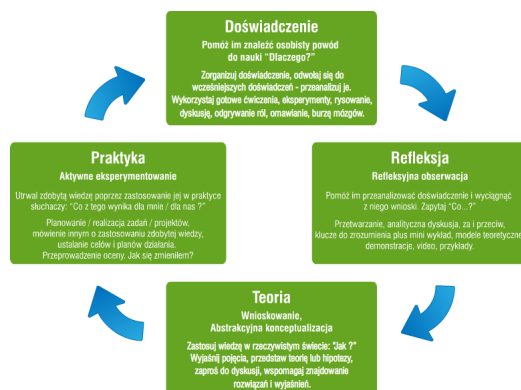
Pytaniem w tej fazie jest- "Jak?" Jak zrobisz to lepiej?"

Chodzi tu o aktywne przetestowanie i wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce. Strategią odpowiedzi na to pytanie jest zastanowienie się, w jaki sposób nowo zdobyta wiedza wpłynęła albo wpłynie na poglądy, działania, umiejętności lub rozumowanie uczniów.

- Jak ich zmieni?
- Co zrobią wskutek jej poznania?
- Jak ją wykorzystają?

W tej fazie następuje testowanie nowego rozumienia świata oraz analiza doznanych doświadczeń w świetle przeprowadzonego eksperymentu. Można to zrealizować w czasie trwania lekcji (inne ćwiczenie w grupie, przed którym prosimy słuchaczy o świadome przećwiczenie konkretnych umiejętności pracy w grupie) lub na jej zakończenie, w formie opracowania planu działania na najbliższą przyszłość.

W cyklu Kolba w każdej z czterech fazy realizujemy inne cele. Dlatego też do każdej fazy dobieramy inne metody. Graficznie przedstawia to rysunek 2.5.



Rysunek 2.5. Realizacja cyklu Kolba.

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Schemat 3 x Z Wykorzystanie w nauczaniu "Schematu 3 x Z" wymaga wyboru odpowiednich metod i nauczania. Pomocne na pewno będzie rozdzielenie opracowania programu nauczania na dwa szerokie aspekty: 1. Struktura zajęć (w małych grupach, indywidualnie, z całą grupą itd.). 2. Metody szkoleniowe (burza mózgów, dyskusja, analiza przypadku, odgrywanie ról itd.).

Przykłady:

Nauka w celu "zrozumienia" może polegać na dyskusji (metoda) w małej grupie (struktura), odgrywaniu ról (metoda) w trójkach (struktura), albo na rozwiązaniu zadania (metoda) w kilku małych grupach (struktura).

Nauka w celu "zrobienia" czegoś może polegać na przykład na ćwiczeniu umiejętności (metoda) w zespołach trzyosobowych z obserwatorem (struktura), albo na pracy z wykorzystaniem video (metoda) w kilku małych grupach (struktura).

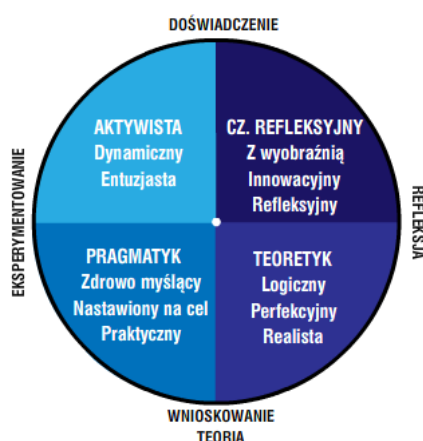
Cykl Kolba jest przydatnym modelem do projektowania programów nauczania. Ułożenie programu w tym cyklu oznacza, że każdy typ słuchacza ma możliwość zaspokojenia swoich potrzeb, ale jest również angażowany do innych rodzajów nauki, w których czuje się trochę gorzej, ale które są tak samo ważne. W aspekcie opracowania programu i wyboru metodologii szkolenia, cykl Kolba wprowadza do pracy nauczyciela nowe elementy:

- konieczność zachowania kolejności poszczególnych faz; pamiętajmy, że każde zadanie edukacyjne (sesja) to jeden cykl, co oznacza, że na jednej lekcji można zrealizować więcej niż jedno "kółko" (sesji, z których każda posiadająca określony cel edukacyjny);
- konieczność wprowadzenia różnorodnych metod nauczania, które będą zaspokajały potrzeby uczniów o różnych stylach uczenia się;

- konieczność stosowania aktywnych i angażujących metod, które spowodują, że uczniowie przejmą odpowiedzialność za swoją naukę;
- konieczność dopasowania metod szkoleniowych do celów nauczania.

Sesja 2.4. Style uczenia

Kolb, a po nim inni naukowcy (Dennison i Kirk oraz Honey i Mumford), zasugerował, że każdy człowiek posiada indywidualne preferencje, odpowiadające poszczególnym etapom cyklu¹. Tak więc, niektórzy ludzie wolą coś "zrobić" i osobiście we wszystko się angażują, innym potrzebna jest możliwość spojrzenia na wszystko z boku i refleksyjnego przemyślenia, jeszcze inni lubią analizować i tworzyć teorie, a są i tacy, dla których najważniejsze są zastosowania w praktyce i dlatego chcą wszystko sprawdzić i wypróbować. Rysunek 2.6. obrazuje style uczenia się w powiązaniu z fazami cyklu Kolba.



Rysunek 2.6. Style uczenia się.

Źródło: D. Kolb, *Experiential Learning* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984

(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. J. Andersen, *Train to trainer*, IRD Londyn, 1997 r.

AKTYWISTA

Angażuje się całkowicie i z pozytywnym nastawieniem w nowe doświadczenia. Cieszy się chwilą obecną, uwielbia wyzwania, jakimi są doświadczenia i lubi być pochłonięty przez nagłe wydarzenia. Jego filozofią jest: "Wypróbuję wszystko choć raz". Działa szybko, a o konsekwencjach myśli później. Jest aktywny przez cały dzień. Rozwiązuje problemy na drodze "Burzy mózgów". Jest towarzyski, wciąż angażuje się w działania i stara się być w ich centrum i wszystkich skupić wokół siebie.

Mocne strony

Jest elastyczny, otwarty i nie boi się nowych sytuacji. Jest optymistycznie nastawiony do wszystkiego, co nowe i dlatego nie wykazuje oporu wobec zmian.

Słabe strony

Często podejmuje działania, bez odpowiedniego przygotowania, bez zastanowienia się nad konsekwencjami swoich działań, podejmując niepotrzebne ryzyko. Nudzi go proces wdrażania i konsolidacji wszelkich działań.

CZŁOWIEK REFLEKSYJNY

Lubi stać z boku, obserwować wydarzenia i analizować je pod wieloma kątami. Zachowuje lekki dystans, nie lubi zamieszania wokół siebie, jest tolerancyjny i rozsądny. Zbiera dane korzystając zarówno z informacji z pierwszej ręki, jak i z wszelkich innych. Woli przemyśleć wszystko dokładnie zanim wysnuje jakiegokolwiek wniosek. Naprawdę liczy się dla niego gruntowne przygotowanie i analiza danych dotyczących różnych doświadczeń i wydarzeń, dlatego ma skłonność do unikania ostatecznych sformułowań tak długo jak to możliwe. W czasie spotkań i dyskusji 'siada w tylnych rzędach' i obserwuje posunięcia innych. Słucha i obserwuje, zanim zaprezentuje swoje poglądy i pomysły.

Mocne strony

Jest ostrożny, działa w sposób metodyczny i przemyślany. Potrafi aktywnie słuchać i przyswajać sobie informacje. Rzadko pochopnie formułuje wnioski.

Słabe strony

Często unikania aktywnego uczestnictwa oraz bywa nieasertywny i niekomunikatywny. Bardzo długo podejmuje decyzje.

TEORETYK

Gromadzi doświadczenia i obserwacje i buduje z nich złożone, lecz logiczne teorie. Rozwiązuje problemy krok po kroku, w logiczny sposób. Ma skłonność do perfekcjonizmu i nie spocznie, dopóki wszystko nie jest do końca uporządkowane. Lubi dokonywać analizy i syntezy. Najwyższymi wartościami w jego filozofii są rozum i logika - "Jeśli to jest logiczne, jest dobre". Często zadają sobie pytania: "Czy to ma sens?", "Jak to ma się do tego?", "Jakie są podstawowe założenia?". Do problemów podchodzi zawsze w sposób logiczny. Zawsze lubi sytuacje pewne, zaś myślenie intuicyjne czy oceny subiektywne są dla niego czymś obcym, co sprawia, że czuje się nieswojo.

Mocne strony

Myślenie logiczne. Potrafi zawsze być obiektywny i racjonalny i wykazuje zdyscyplinowane podejście do każdej sytuacji, każdego zdarzenia.

Słabe strony

Źle toleruje sytuacje niepewne, nieuporządkowane, dwuznaczne i niejasne i nie znosi wszystkiego, co subiektywne i intuicyjne.

PRAGMATYK

Wypróbowuje nowe teorie i techniki, aby zobaczyć, czy działają w praktyce.

Poszukuje nowych pomysłów i przy pierwszej okazji stara się je wypróbować. Lubi działać szybko i pewnie w celu realizacji pomysłów, które go interesują.

Niecierpliwi się, gdy dyskusja jest zbyt długa, pełna analiz i przemyśleń i nie ma jasnego zakończenia. Jest bardzo praktyczny, twardo stąpa po ziemi, lubi podejmować praktyczne decyzje i rozwiązywać problemy. Jego filozofią jest "Zawsze można to zrobić lepiej" oraz "Jeśli coś działa w praktyce, to jest dobre".

Mocne strony

Lubi sprawdzać nowe rzeczy w praktyce. Jest praktycznym, twardo stąpającym po ziemi realistą. W rozmowach przechodzi od razu do sedna. Jest skoncentrowany na celach.

Słabe strony

Odrzuca wszystko, co ma oczywiste zastosowanie i nie interesują go teorie czy podstawowe zasady funkcjonowania. Jest mało elastyczny, często trzyma się pierwszego rozwiązania problemu, jakie się pojawi. Jest raczej skoncentrowany na zadaniach niż na ludziach.

Informacje przedstawione w module II, powinny być pomocą i inspiracją dla nauczycieli tworzących programy z wykorzystaniem metod aktywizujących. Przy projektowaniu szkoleń musimy wziąć pod uwagę z jednej strony dostępny czas, wielkość i "jakość" grupy, a z drugiej pamiętać o celach edukacyjnych i celach procesu. Wszystkie te aspekty są ze sobą powiązane i musimy je uwzględniać wybierając metody szkoleniowe. Warto też planując zajęcia, wziąć pod uwagę to, że ludzie efektywniej uczą się przez doświadczenie. Bardzo pomocne może być zastosowanie cyklu Kolba w opracowaniu zajęć. "Przejście" uczestnika przez cały cykl, czyli przez cztery fazy: Doświadczenie, Refleksja, Teoria i Praktyka, pozwala mu zrozumieć, nauczyć się i zdobyć praktyczne umiejętności w danym temacie. W kolejnym module przedstawione będą informacje dotyczące organizacji "aktywnych" zajęć.

Organizacja zajęć z użyciem metod aktywizujących

Celem modułu jest omówienie zagadnień związanych organizacją pracy i przygotowaniem zajęć. Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module III uczący się będzie:

- znał różne sposoby organizacji grupy tzw. struktury i potrafił je odpowiednio stosować;
- wiedział, jak zorganizować pracę w podgrupach, jakie są zasady pracy grupowej i jakie zadania stoją przed prowadzącym zajęcia z wykorzystaniem metod grupowych,
- rozumiał znaczenie wykorzystania pomocy instruktażowych w prowadzeniu zajęć;
- potrafił dobrać odpowiednie pomoce audiowizualne do tematyki zajęć i wybranej metod;
- znał wady i zalety oraz zasady używania poszczególnych pomocy;
- wiedział jak przygotować i poprowadzić prezentację multimedialną;
- znał sposoby aranżacji sali nauczania;
- potrafił dobrze przygotować zajęcia od strony organizacyjnej.

Sesja 3.1. Struktury nauczania

Nauczyciel realizując poszczególne zadania edukacyjne (lekcję, temat), musi podjąć decyzję, jak zorganizuje pracę grupy.

Nauczyciel może poprowadzić zajęcia, gdzie uczniowie pracują:

- indywidualnie;
- w parach, trójkach;
- w grupach/zespołach roboczych;
- wszyscy razem (np. dyskusja).

Na wybór struktury wpływa wybrana metoda nauczania np. gry zazwyczaj prowadzone są w małych grupach, a test wykonywany jest indywidualnie. Cele procesu jakie chcemy osiągnąć, również wskazują nam na odpowiednią do ich realizacji, organizację pracy grupy np. gdy chcemy zintegrować uczniów, należy

wybierać struktury, dzięki którym mogą oni pracować razem. Bywa często, że ze względu na aranżację sali i wielkość grupy wybór jest ograniczony tylko do kilku z przedstawionych dalej struktur. Trzeba pamiętać, że różnorodność zastosowanych struktur, dynamizuje zajęcia i aktywizuje uczniów.

Najczęściej stosowanymi strukturami są:

Praca indywidualna - stosujemy ją, gdy chcemy, aby uczniowie przywołali swoje doświadczenia, dokonali analizy, wyciągnęli wnioski, znaleźli rozwiązanie itp. Często też w ten sposób sprawdzamy wiedzę i umiejętności. Przy takiej organizacji możemy wprowadzić również element rywalizacji np. najwięcej punktów.

Pary - praca w parach jest najbardziej odpowiednią strukturą, gdy zadanie wymaga dużej otwartości przy ćwiczeniu umiejętności czy dzieleniu się doświadczeniami.

Trójki - grupy trzyosobowe są odpowiednią strukturą w przypadku zadań, w których pomocne są uwagi i komentarze osoby obserwującej pracę w parze (ćwiczenie umiejętności). Uczniowie po kolei zamieniają się rolami, aby każda z trzech osób była zarówno obserwatorem, jak też wykonała zadanie w parze. Korzystnym jest, aby przy zmianie ról uczniowie zamieniali się również miejscami, co powoduje, że zmiana ról jest znacznie wyraźniejsza (poszczególne role zostają "przypisane" do miejsc).

Angażując do pracy wszystkich uczniów możemy stosować następujące struktury:

- **Podkowa** - uczniowie siedzą w półokręgu z otwartą przestrzenią z jednej strony. W tej przestrzeni stoi lub siedzi prowadzący oraz ustawiony jest stojak do flip-chartów, rzutnik itp. Ta struktura polecana jest, gdy chcemy zintegrować grupę, zachęcić ją do otwartości i zwiększyć zaangażowanie wszystkich osób.

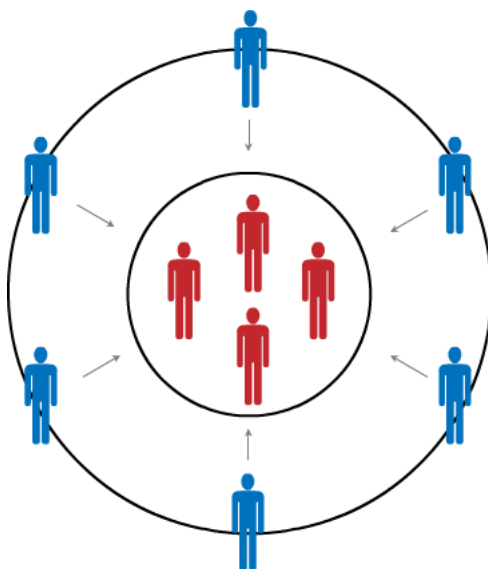
- **Okrąg** - cała grupa, razem z prowadzącym(i) siedzi tworząc jeden duży okrąg. Prowadzący mogą łatwiej obserwować grupę i zyskać jej przyjazne nastawienie.

Inną strukturą, które zakłada udział wszystkich uczniów, a dodatkowo pomaga doskonalić umiejętności, dzięki przekazywaniu informacji zwrotnej jest:

Akwarium

Jedna grupa pracuje (zwykle w okręgu), a pozostali siedzą dookoła i obserwują jej pracę. Najczęściej poszczególne osoby w zewnętrznym kręgu obserwują ze szczególną uwagą konkretne osoby w kręgu wewnętrznym. Wyniki obserwacji można następnie wykorzystać jako opinie zwrotne dla poszczególnych osób lub dla grupy jako całości. Po przekazaniu informacji zwrotnej, grupy zwykle

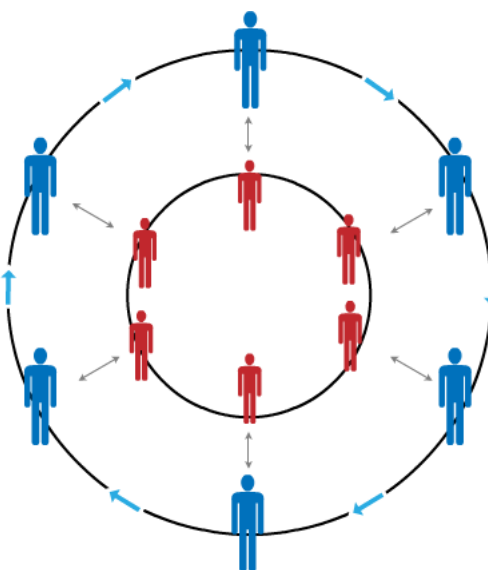
zamieniają się rolami.



(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Karuzela jest strukturą, która angażuje wszystkich uczniów. Jest dobra do ćwiczenia umiejętności, gdy chcemy często zmieniać partnerów, aby zweryfikować swoje zachowania, postawy czy umiejętności w relacjach z różnymi osobami i ich zachowaniami.

Połowa grupy siedzi na krzesłach ustawionych na okręgu, twarzami na zewnątrz okręgu. Druga połowa grupy tworzy wokół pierwszej drugi, większy okrąg, zwracając się twarzami do wewnątrz okręgu, aby każdy stanął naprzeciwko kogoś innego. Tak utworzone pary wykonują zadanie



(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pracując z całą grupą możemy zobrazować jej zróżnicowanie stosując strukturę Continuum, której wprowadzenie składa się z kilku etapów:

- narysowanie/ wyznaczenia (może być na niby) linię, której każdy koniec reprezentuje przeciwny pogląd na jakiś temat;
- uczniowie ustawiają się na linii, zajmując miejsca w zależności od swojego punktu widzenia;
- następnie możemy stworzyć pary / grupy dyskusyjne złożone z osób o podobnych poglądach (które ustawiły się w tej samej części linii) lub złożone z osób mających odmienne zapatrywania (które ustawiły się po przeciwnych końcach linii).

Zastosowanie tej struktury jest dobrym sposobem na podniesienie poziomu energii grupy, ponieważ wymaga ruchu. Przydaje się także wówczas, gdy chcemy stworzyć grupy bardziej lub mniej jednorodne np. pod względem zainteresowania czy doświadczenia w jakiejś dziedzinie: słuchacze ustawiają się w linii od punktu "bardzo duże doświadczenie w dziedzinie X" do punktu "brak doświadczenia w dziedzinie X".



(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pracę całej grupy możemy realizować w mniejszych podgrupach. Metodą służącą do podziału na dwie podgrupy jest struktura zwana

Przeciwnie podgrupy

- zaczynamy od narysowania w sali niewidzialnej linii;
- jedna strona linii reprezentuje jedno "stanowisko", a druga strona reprezentuje inne, lub przeciwne "stanowisko";
- grupa dzieli się w zależności od poglądów słuchaczy - tworzą się więc dwie przeciwne podgrupy;
- następnie można z nich utworzyć małe zespoły dyskusyjne złożone z przedstawicieli przeciwnych podgrup, lub przeprowadzić debatę plenarną pomiędzy dwiema przeciwnymi podgrupami.

Struktura ta jest pomocna w wykrzesaniu energii grupy.

Inną strukturą pozwalającą na pracę w mniejszych podgrupach są **małe grupy**. Uczniowie zostają podzieleni na małe podgrupy po 4 - 8 osób. W grupy mogą dobrać się sami albo być zorganizowani przez nauczyciela. Zasady organizacji pracy w małych grupach omawia kolejna sesja.

Sesja 3.2. Metody zespołowe - praca w małych grupach

Praca grupowa (ang. groupwork) - jest to praca/ zadanie wykonywane przez zespół zadaniowy, czyli 2 lub więcej osób wzajemnie od siebie zależnych i będących ze sobą w interakcji, które zostały razem zebrane w celu zrealizowania konkretnego wspólnego zadania.

Podstawą pracy grupowej jest dzielenie się przez członków grupy wzajemną wiedzą i wspieranie w podejmowaniu decyzji, które mają na celu pomoc poszczególnym osobom w osiągnięciu przez nich najwyższych wyników w ich indywidualnej pracy, w ramach ich indywidualnej odpowiedzialności. Współpraca polega więc na wsparciu pracy indywidualnej. Efekt końcowy pracy grupowej jest sumą indywidualnego wysiłku i pracy każdego z członków grupy.

Praca w małej grupie sprzyja integracji i wyzwala aktywność. Jest mniej stresująca niż praca w szerszym gronie czy wypowiedzi na forum całej grupy. Atmosfera pracy jest swobodna i mniej napięta.

Praca w małych grupach chociaż wymaga odpowiedniej aranżacji sali i jest często czasochłonna, ma wiele zalet tak dla ucznia jak i nauczyciela co przedstawiono w tabeli 3.1

Tabela 3.1. Korzyści płynące z pracy w małych grupach (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Dla ucznia	Dla nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> • poczucia bezpieczeństwa • rozwija wiarę we własne siły • umożliwia wzajemne poznanie się • daje możliwość dzielenia się doświadczeniami i pomysłami • doskonalenie kompetencji komunikacyjnych • uczy przestrzegania zasad 	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwia aktywizację • daje możliwość zajęcia się uczniem słabszym • pozwala dobrze wykorzystać czas na naukę • pozwala odpowiadać na za interesowania • nawiązanie lepszego kontaktu

Pamiętajmy, że praca w małych grupach powoduje, że

- nieśmiali czują się pewniej,
- niepowodzenie w grupie dla jednostki jest mniej przykre!

Praca w małych grupach implikuje wykorzystanie odpowiednich metod nauczania, czyli metod grupowych. Poniżej przedstawiono główne cele stosowania metod

grupowych:

- zróżnicowanie aktywności;
- uczenie się od siebie nawzajem;
- wykorzystanie dotychczasowego doświadczenia;
- uczenie się podejmowania decyzji samodzielnych oraz decyzji uzgodnionych w wyniku negocjacji;
- rozwijanie umiejętności współpracy;
- przeciwdziałanie izolacji niektórych uczestników;
- integrowanie zespołu;
- stworzenie szansy pokonania nieśmiałości;
- zachęcenie do twórczego rozwiązywania problemów.

Dodatkowo metody grupowe pozwalają na wprowadzenie elementu rywalizacji, co może rozwinąć poczucie jedności w podgrupie, a konkurowanie może bardzo mocno podnieść poziom energii. Czasami jednak rywalizacja może doprowadzić do podziałów pomiędzy uczniami i z tego względu należy ją bardzo uważnie monitorować.

Przy pracy grupowej zawsze wprowadzamy reguły pracy zespołu:

- każdy aktywnie uczestniczy w pracy,
- wszyscy słuchają się nawzajem, itp.

Jest to niezbędne aby uniknąć chaosu i by zadbać o odpowiednie warunki pracy zespołowej. W grupie musi panować przyjazna atmosfera, wszyscy muszą być jednakowo traktowani, mieć szansę się wypowiedzieć.

Zajęcia rozpoczynamy w dużej grupie, gdzie omawiamy temat, zadania do wykonania, czas oraz prezentujemy pomoce i materiały. Wyraźnie przedstawimy cel zadania. Odpowiadamy także na pytania, tak aby rozwiązać wątpliwości i wszystkim uczniom dać tę samą informację

Pamiętajmy, że w pracy grupowej zawsze najpierw objaśniamy zadanie, dopiero potem dzielimy na mniejsze grupki. W przypadku zastosowania odwrotnej

kolejności, uczniowie będą tak zajęci zajmowaniem nowych miejsc, rozmowami z "nowymi" kolegami, że nie będą słuchali uważnie instrukcji.

Bardzo ważne jest, aby po zakończeniu pracy grup, nauczyciel dokonał **(w 10-15 minut)** podsumowania zadania.

Dzieląc uczniów na podgrupy możemy stosować różnorodne kryteria podziału:

- grupy jednorodne - np. grupujące osoby o podobnej wiedzy czy umiejętnościach jednej płci, jednego stylu uczenia się;
- grupy o zróżnicowanym poziomie;
- grupy koleżeńskie - jeżeli znamy dobrze uczniów;
- grupy doboru celowego - często jest to związane z celami procesu;
- grupy zmienne (losowe.)

Dzieląc grupę losowo stosujemy różne metody podziału m.in.:

- odliczanie,
- kartki z jednakowymi numerami, kolorami,
- litery alfabetu,
- puzzle,
- jednakowe cukierki, batoniki,
- znaczki.

Z każdym nowym zadaniem dokonujemy nowego podziału na grupy dzięki czemu wszyscy mają okazję lepiej się poznać i współpracować ze sobą.

W trakcie wykonywania zadania na bieżąco kontrolujemy pracę grup, odpowiadamy na pytania, udzielamy wyjaśnień, nie ingerując w tworzenie rozwiązań.

Metody z wykorzystaniem pracy w małych grupach są czasochłonne i nie nadają się raczej do zadań, gdzie jest tylko jedno poprawne rozwiązanie.

Nauczyciel prowadząc zajęcia w podgrupach, musi podzielić swój czas i uwagę pomiędzy wszystkie grupy i powinien podejmować działania konieczne do umocnienia i utrzymania istnienia grup i ich funkcjonowania. Zadania, które

podejmuje nauczyciel w tym celu przedstawia tabela 3.2.

Tabela 3.2. Zadania nauczyciela zmierzające do umocnienia i utrzymania istnienia grupy i jej funkcjonowania.

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Zadania	Zachowania
Zachęcanie	postępowanie w sposób przyjacielski, ciepły, reagowanie na inne osoby, chwalenie uczestników grupy i ich poglądów, wyrażanie zgody i akceptowanie wkładu innych osób
Stanie na straży:	umożliwianie udziału w dyskusji innym członkom grupy poprzez stwierdzenia typu: „Jeszcze nie usłyszeliśmy, co ma do powiedzenia Paweł”, lub proponowanie ograniczonego czasu wypowiedzi, aby każdy miał szansę na zabranie głosu
Wyznaczanie norm	określanie norm, jakie grupa ma stosować przy wyborze zagadnień merytorycznych, postępowania lub dokonywania oceny decyzji; przypominanie grupie, aby unikała decyzji, które nie są zgodne z normami grupy
Podążanie	podążanie za decyzjami grupy, przemyślane akceptowanie poglądów innych osób, występowanie w charakterze słuchacza podczas dyskusji prowadzonej w grupie
Wyrażanie odczuć grupy:	podsumowywanie, w jaki sposób odbierane są odczucia grupy, opisywanie reakcji grupy na pomysły i sposoby rozwiązania problemu

Analizując przedstawiony zakres zadań, nauczyciel, aby im sprostać powinien być cały czas skoncentrowany na grupach i na procesach, które w nich zachodzą.

Sprawne rozwiązywanie zadań przez grupę wymaga wsparcia nauczyciela. Role korzystne do realizacji zadaniowego aspektu pracy grupy, przedstawia tabela 3.3.

Tabela 3.3. Role nauczyciela zapewniające sprawne działania grup.

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Rola	Zachowania
Ocenianie	poddawanie decyzji i osiągnięć grupy porównaniu z normami grupy, mierzenie osiągnięć przez ich porównanie do celów
Diagnozowanie:	określanie źródeł trudności, kolejnych kroków, jakie należy podjąć, analizowanie najistotniejszych przeszkód w osiągnięciu postępu
Sprawdzanie jednomyślności	testowanie opinii grupy w celu dowiedzenia się, czy grupa jest skłonna do osiągnięcia jednomyślności w podjęciu decyzji, stawianie problemów „na rybkę”, aby poznać stanowisko grupy.
Mediację	uzgodnienie, godzenie różnic w punktach widzenia, dokonywanie rozwiązań kompromisowych
Łagodzenie napięć:	łagodzenie negatywnych odczuć poprzez obracanie sytuacji w żart, łagodzenie „burz”, plasowanie napięć w szerszym kontekście

Przedstawione zachowania nauczyciela pomogą nie tylko sprawnej realizacji zadania przez grupy, ale będą dla uczniów przykładem jak zarządzać zespołami (nauka przez obserwację).

Sesja 3.3. Zastosowanie pomocy instruktażowych (audio-wizualnych)

Celem wykorzystania pomocy instruktażowych, coraz częściej nazywanych audio-wizualnymi jest koncentracja uwagi ucznia, stymulowanie jego

zainteresowania i stworzenie bardziej profesjonalnego wizerunku zajęć. Ich zadaniem jest również wspieranie wypowiedzianych słów i wzmacnianie ich siły.

"Zobaczyć to uwierzyć"

"Jeden obraz znaczy tyle co 1000 słów"

Pomoce audio-wizualne stosujemy:

- aby bardziej efektywnie wyjaśnić ideę;
- aby uczniowie przyjęli do wiadomości więcej - 70% informacji zbiera się wzrokowo;
- aby utrzymać poziom zainteresowania;
- aby dostarczyć doświadczenia przez obserwację;
- aby skoncentrować uwagę na jednym punkcie lub miejscu;
- aby uzyskać uczestnictwo, pobudzić aktywność;
- aby pomóc zapamiętać - dostarczają podsumowanie;
- aby przekazać więcej danych - jest to środek przekazu bardzo skondensowany, zawierający mnóstwo informacji;
- aby urozmaicić wykład.

Sposób wykorzystani pomocy audio- wizualnych w zajęciach to nic innego jak metoda publikacji wiedzy.

Stosując metody audio-wizualne trzeba pamiętać, że muszą być one przede wszystkim odpowiednio dobrane do przyjętych celów nauczania. Poniżej przedstawiono podstawowe wskazówki wykorzystania pomocy audio-wizualnych:

1. Wykorzystuj tylko te materiały, które bezpośrednio pomagają Ci w lekcji i wnoszą do niej jakiś wkład. Nie wykorzystuj materiału, który nie potwierdza tego, co mówisz, a używasz go tylko dlatego, że akurat ten materiał był dostępny.
2. Obraz wykorzystujemy dla objaśniania:
 - faktów (dane, liczby, porównania, trendy),

- nowych i wcześniej nie prezentowanych danych,
- danych chronologicznych, wykresów,
- głównych tez, słów kluczowych,
- zjawisk.

3. Nie nadużywajmy pomocy - zbyt duża ich liczba zastosowana podczas jednej lekcji sprawia, że trudno będzie je nam skoordynować i dodatkowo może to też rozpraszać uwagę uczniów.

4. Pomoce prezentacyjne powinny być przygotowane profesjonalnie, a te które "tworzymy" w czasie prezentacji, powinny być wcześniej zaplanowane i wykonywane starannie.

Planując i wykorzystując pomoce audio-wizualne pamiętajmy, aby nie było **"przerostu formy nad treści"**.

Wybór pomocy instruktażowych musi być celowy i przemyślany. Planując zastosowanie danej pomocy, musimy być świadomi, jakie są jej wady i zalety. W tabeli 3.4 przedstawiono krótką charakterystykę najczęściej stosowanych metod.

Tabela 3.4. Najczęściej stosowane pomoce audio-wizualne

Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Biała tablica	
Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • wykorzystanie kolorów • może mieć duży tył (nie męgnący) • może być przenośna • może być bardzo duża 	<ul style="list-style-type: none"> • trzeba ją czyścić • nie można zamocować tego, co zostało zapisane • trzeba odwrócić się tyłem do uczniów • często znajduje się w niewłaściwym miejscu na sali
Flipchart	
Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • można go wcześniej przygotować • łatwy go przewrócić • można wykorzystywać kolory • można zamocować to, co zostało napisane • można namaglować do tego, co już zostało napisane i to poprawić • można odwrócić arkusz i powrócić na białe, nie trzeba już zmazywać 	<ul style="list-style-type: none"> • trudno popisać i پاکه • nie można zamocować tego, co zostało zapisane • trzeba znaleźć dobrą ortografię i • trzeba wypracować i ustalić zasad • w większych salach, trudno może być niewidoczna dla osób siedzących dalej
Tablica magnetyczna	
Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • można przesunąć karty • można poszerzać to, co już zostało napisane • można wykorzystywać kolory • można dokładać zdjęcia 	<ul style="list-style-type: none"> • może powstać zamieszanie • przed każdą prezentacją trzeba się specjalnie przygotować • magnety mogą oddziaływać na transportowal
Film szkoleniowy (prezentacja filmowa)	
Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • doskonałe narzędzie do podsumowania • doskonałe edukacyjne wideo • demonstracja określonej techniki • pomaga w nauce • są często humorystyczne • zwiększają koncentrację i uwagę 	<ul style="list-style-type: none"> • koszt • ograniczona liczba ograniczonych profesjonalnych filmów
Szkolenie na table komputerowej	
Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • dostępność w praktyce • aktywna interakcja 	<ul style="list-style-type: none"> • koszt sprzętu i materiałów • zapewnienie komputerów dla wszystkich uczestników • każdy pracuje w swoim tempie
Komputerowa prezentacja slajdów	
Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • silne oddziaływanie na słuchaczy • możliwość prezentowania zdjęć, obrazów, wykresów • można wykorzystywać animacje, hyponowiznę, efekt • pozwala na wykorzystanie scen z filmów, muzyki • stosunkowo łatwe w użyciu 	<ul style="list-style-type: none"> • koszt sprzętu • przygotowanie może zająć dużo czasu • może zniechęcić • małe efektywność - ustalenia kolejności prezentacji

W większości szkół najczęściej można spotkać tradycyjną tablicę, na której pisze się kredą. Zalety i wady są podobne jak te opisane przy tablicy białej, ale dochodzi

jeszcze problem z pyleniem i ścieraniem kredy. Coraz częściej stosowane są tablice interaktywne, ale z uwagi na ich wysoki koszt nie są jeszcze zbyt popularne.

Flip-chart to mobilna tablica z zawieszanym na niej blokiem papierowym (duże, wyrwane kartki).

Jest on jedną z najczęściej stosowanych metod obrazowania treści wykładu.

Pomocne w efektywnym korzystaniu z tej formy pomocy wizualnej jest:

- przygotowanie kilku kartek przed wykładem i zakrycie ich, tak aby w kluczowych momentach możliwe było odkrycie informacji na nich zawartych; można zostawić jedną kartkę czystą przed tą zapisaną (żeby nie przebijały), a kartkę z treścią zaznaczyć zagięciem rogu, żeby łatwo było ją odkryć;
- napisanie treści twardym ołówkiem, aby była widoczna tylko dla prowadzącego - w odpowiednim momencie można słowa "poprawić" pisakiem (pozwala to "nie zapomnieć", uniknąć błędu i krzywego zapisu);
- pozostawianie części plansz wolnych, aby możliwe było dopisywanie informacji od uczniów
- używanie różnokolorowych, grubo piszących mazaków

Dużą zaletą flip-charta jest to, że zapisane kartki można odrywać i zawieszać na ścianie (przy użyciu masy mocującej).

Przy korzystaniu z flip-chartu i innego rodzaju tablic należy przestrzegać poniższych zasad:

- nie odwracaj się tyłem, stawaj z boku aby nie zasłaniać;
- wypisuj kluczowe słowa i zdania;
- pisz czytelnie, około pięciocentymetrowymi literami zachowując odstępy między wierszami (około 7 słów w linii i 9 linii na stronie);
- mów w stronę uczniów, a nie do tablicy;
- nie śpiesz się, daj czas na przeczytanie, zrozumienie i zrobienie notatek podkreślanie lub ujmowanie w ramki najważniejszych sformułowań;
- zawsze przed rozpoczęciem zajęć sprawdź czy tablica/blok jest czysty, jak jest umocowany i czy ma wystarczającą liczbę kartek oraz przetestuj pisaki (zużyte od

razu wyrzucaj!) lub kredę (gąbkę).

Jeżeli będziesz prowadzić zajęcia w "obcych" salach, dla bezpieczeństwa zabieraj ze sobą rezerwowany blok, pisaki i masę mocującą; w przypadku braku tablicy lub papieru przykleisz swoje kartki na ścianie lub tablicy.

Podczas zajęć nauczyciel może wykorzystywać profesjonalne filmy edukacyjne lub wybrane przez siebie fragmenty filmów dokumentalnych czy fabularnych. W dobie Internetu materiału dydaktycznego dostarczają także różnego rodzaju serwisy i portale.

Przy jego wykorzystaniu należy także pamiętać o kilku zasadach:

- film nie powinien być zbyt długi;
- musi obrazować sytuacje omawiane w trakcie wykładu;
- język filmu musi być zrozumiały dla odbiorców;
- należy omówić film po jego zakończeniu, analizując w formie dyskusji wnioski lub/i możliwe rozwiązania prezentowanego przez film zagadnienia.

Kamera video i odtwarzacz są narzędziami bardzo pomocnymi przy prowadzeniu zajęć dotyczących doskonalenia umiejętności interpersonalnych czy wystąpień publicznych. Przygotowując sesję video należy odpowiednio zaaranżować salę i zadbać o sprzęt (przedłużacz, kamera z nośnikiem, kable do podłączania, statyw do kamery itp.). Pamiętajmy, że sesja video jest czasochłonna i "nieprzewidywalna".

Przygotowując prezentację multimedialną powinniśmy stosować się do poniższych wskazówek dotyczących głównych elementów prezentacji.

Organizacja treści na slajdzie:

- stosujemy tytuł/nagłówek; w stopce (opcjonalnie) umieszczamy informacje na granicy czytelności;
- ograniczamy ilość wyświetlanego jednorazowo tekstu do 5-7 linijek.

Kompozycja:

- nie centrujemy tekstu, bo czyni go trudnym w czytaniu;
- wyrównujemy tekst do lewej;

- stosując listy punktowane lub numerowane: główne punkty wyrównujemy do lewej strony, dla podpunktów stosujemy "wcięcie", co powoduje lepsze "uporządkowanie" informacji;
- stosujemy interlinię między liniami i akapitami, żeby zwiększyć przejrzystość, a tym samym czytelność; stosowanie i oddzielanie akapitów pozwala na lepsze przyswajanie informacji;
- nie dzielimy wyrazów między dwa wiersze;
- na końcu wiersza nie zostawiamy spójników, przyimków, tytułów oraz wyrazów jedno i dwuliterowych np.: a, i, nie, ale.

Pamiętajmy, że główną zasadą jest przejrzystość i prostota.

Poniżej przedstawiono zasady jak zadbać o odpowiednią formę prezentacji.

Pamiętajmy, że prezentacja ma wzbogacać wykład. Zamiast wypełniać ją tekstem stosuj obrazy i słowa kluczowe!

Wykorzystując prezentację pamiętać należy, żeby

- zapisać prezentację na kilku nośnikach (bezpieczeństwo);
- uruchomić sprzęt i prezentację przed lekcją;
- kiedy nie korzystasz z prezentacji np. w czasie ćwiczeń, gier itp. wyłącz obraz (przycisk HIDE na pilocie, lub włączyć czy zastosować "czarny ekran");
- nie czytać ze "ściany", można patrzeć na ekran komputera (ustawić go tak, aby uczniowie nie patrzyli na ekran);
- w przypadku konieczności wprowadzenia zmian, nie wyświetlać widoku komputera na ekranie (użyj klawisza funkcyjnego do zmiany opcji wyświetlania);
- przy przejściu:
 - do poprzedniego slajdu - klawisz BACKSPACE lub kliknąć prawym przyciskiem myszy slajd, a następnie w menu skrótów kliknąć Poprzedni,
 - do określonego slajdu - wpisać numer slajdu, nacisnąć ENTER lub kliknąć prawym przyciskiem myszy slajd, w menu skrótów polecenie Przejdź do slajdu, a następnie kliknąć żądany slajd.

Pamiętajmy, że najważniejszą zasadą brzmi: **"Nie czytaj treści zapisanych na**

slajdzie"

Jak już wspomniano zastosowanie środków audio-wizualnych:

- przyciąga i podtrzymuje uwagę;
- budzi większe zaangażowanie;
- potwierdza i utrwala przekazywaną wiedzę;
- ułatwia zapamiętywanie;
- działa silniej niż słowo mówione.

Środki wizualne nie tylko służą do wzbogacenia prezentacji, ale też wykorzystujemy je w materiałach drukowanych, które są wtedy pomocą szkoleniową.

Poniżej podano kilka podstawowych zasad tworzenia i używania materiałów drukowanych:

- przejrzystość i logika prezentacji;
- czytelny druk;
- niezbyt dużo tekstu na jednej stronie;
- kopie slajdów - od 1 do 3 na stronę, aby z boku można było robić notatki;
- odpowiednie spięcie kartek (kiedy będziemy dokładać nowe kartki z treścią, musi istnieć możliwość ich wpięcia);
- świadome rozdawanie materiałów po skończonej prezentacji lub w jej trakcie, jeśli słuchacze mają ich używać razem z prowadzącym.

Materiały drukowane powinny zawierać oprócz treści merytorycznej także opisy i arkusze ćwiczeń, z krótkim ich podsumowaniem.

Sesja 3.4. Przygotowanie organizacyjne zajęć

Nauczyciel prowadzący zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących powinien wcześniej przygotować sobie listę rzeczy, które muszą być wykonane przed rozpoczęciem zajęć.

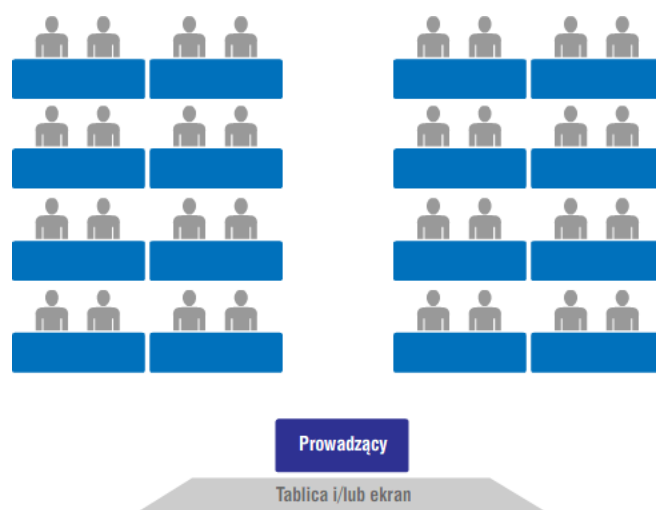
Z reguły dobrze jest pomyśleć o następujących sprawach:

- Jakie materiały będą potrzebne na daną sesję? Kserokopie, arkusze flip-chartów, pisaki, karteczki samoprzylepne, itd.?
- Jaki sprzęt będzie potrzebny? Rzutnik, ekran, stojak do flip-chartów, kamera video, telewizor, odtwarzacz CD? Kto to zapewni?
- Co należy przekazać uczniom z odpowiednim wyprzedzeniem oraz kiedy i jak to zrobić?
- Czy pomieszczenie nadaje się do realizacji programu, jaki został zaprojektowany?

Pamiętajmy, że sala którą dysponujemy może ograniczyć możliwość stosowania niektórych metod i struktur szkoleniowych. Planując zajęcia należy sprawdzić czy w sali istnieje możliwość przestawiania stolików, czy jest miejsce na ścianie (ekran) do wyświetlania prezentacji itp.

Prowadzący bardzo często musi prowadzić zajęcia w salach, w których meble są już ustawione. Jeżeli stoliki są ruchome istnieje możliwość zmiany aranżacji sali.

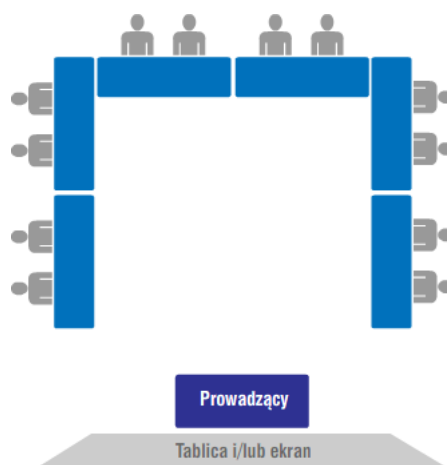
W praktyce spotykamy następujące ustawienia sali:



ustawienie szkolone (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



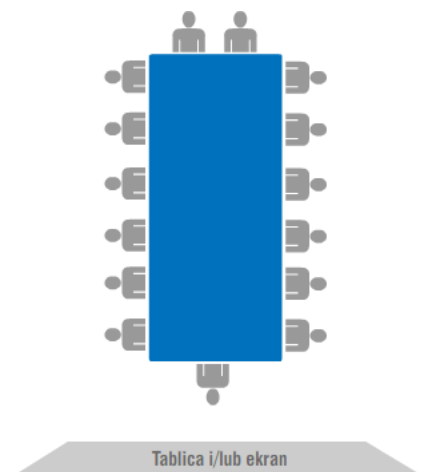
ustawienie szkolone (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



podkowa (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



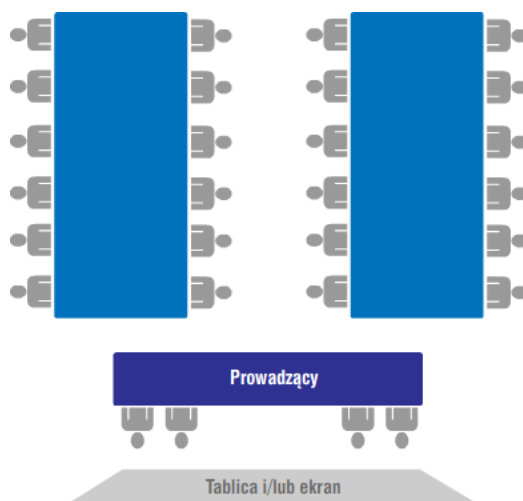
podkowa (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



prostokąt (spotkanie decyzyjne), (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



prostokąt (spotkanie decyzyjne), (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



równoległe prostokąty (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



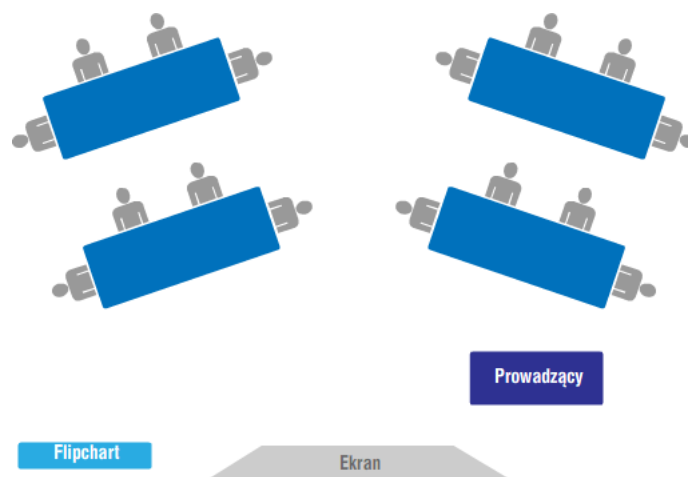
równoległe prostokąty (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



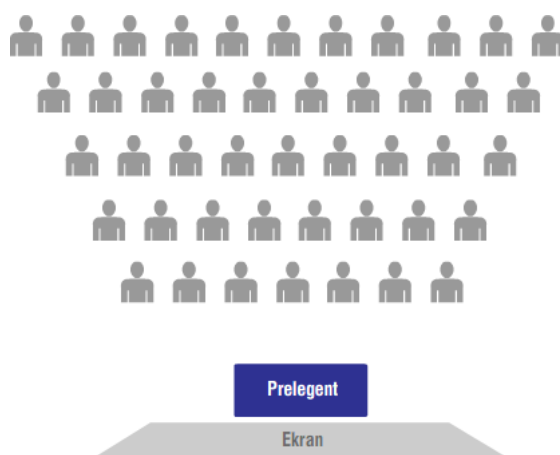
podkowa bez stolików (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



podkowa bez stolików (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



grupy zadaniowe (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



ustawienie teatralne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



ustawienie teatralne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Prowadząc zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących najlepiej jest ustawić stoły w "grupy zadaniowe" lub w podkowę z możliwością rozsuwania stolików, tak, aby można było organizować pracę w podgrupach.

Informacje przedstawione w module III powinny pomóc w zorganizowaniu efektywnych zajęć.

Wybór struktury grupy wynikał będzie głównie z wybranej metody nauczania, ale również z założonego celu procesu. Na możliwość zastosowania wybranej struktury będzie miała też wpływ aranżacja sali lekcyjnej. W przypadku, gdy stolików w sali nie można przedstawiać, wybór struktur może być ograniczony.

Ważnym aspektem prowadzenia zajęć, jest wykorzystanie pomocy instruktażowych. Obrazowanie przekazywanych treści zwiększa ich zapamiętywanie oraz aktywizuje uczestników. Prowadzący może urozmaicić zajęcia korzystając w zależności od potrzeb z różnych pomocy audiowizualnych. Warto nie ograniczać się tylko, do ostatnio bardzo popularnej, prezentacji multimedialnej. Bardzo przydatny na zajęciach jest flip-chart, ponieważ pozwala nie tylko obrazować wykład, ale umożliwia upowszechnianie pomysłów uczestników. Odpowiednio dobrane filmy czy scenki z Internetu są świetnymi pomocami o dużym walorze edukacyjnym.

Zasady stosowania wybranych metod aktywizujących

Celem modułu jest przekazanie praktycznych wskazówek dotyczących praktycznego wykorzystania metod aktywizujących.

Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module IV uczący się będzie:

- rozumiał po co i jak stosować metody integracyjno-aktywizujące tzw. Ice-Breakes'y;
- potrafił przeprowadzić efektywną dyskusję grupową;
- znał zasady wykorzystania burzy mózgów do rozwiązywania problemów;
- wiedział jak przygotować studium przypadku (case-study) i jak poprowadzić zajęcia z wykorzystaniem tej metody;
- potrafił przygotować i przeprowadzić grę dydaktyczną;
- rozumiał znaczenie metody odgrywania ról (role-play) w doskonaleniu umiejętności oraz wiedział, jak w oparciu o tą metodę przeprowadzić z sukcesem zajęcia.

Opis każdej z metod zawiera wskazówki dotyczące przygotowania się do zajęć z jej użyciem i zasady przeprowadzenia ćwiczenia.

Sesja 4.1. Ice-breakers

Ice-breakers (przełamywacze lodów) to drobne, kilku -kilkunastominutowe ćwiczenia, które mają rozluźnić atmosferę, pobudzić myślenie i zintegrować uczniów. Mogą polegać na tradycyjnym przedstawianiu się w małych podgrupkach, ale mogą też opierać się na łamaniu konwencji i stereotypów. Wszystko zależy od celu ćwiczenia, momentu, w którym je prowadzimy i specyfiki grupy.

Rolą rolą ice-breakers jest ¹:

- rozbudzić uczniów rozluźnić ich, jeśli przyszli na lekcję spięci czy zestresowani, co w naturalny sposób utrudniłoby im uczenie się;
- zwrócić uwagę, że za proces uczenia się odpowiadają uczniowie - w takim samym stopniu jak nauczyciel, który nie jest wszechwiedzącym ekspertem lecz partnerem i [facilitatorem](#);
- zaprezentować styl pracy nauczyciel: przyjaciel czy pozostający na dystans

autorytet, prowadzący lekcję w całkowicie nieformalnej atmosferze, czy zachowujący pewne konwencje, itp.;

- pokazanie związków pomiędzy poruszonym tematem, a tematami pokrewnymi, np. komunikacją, a pracą w zespole.

1. J. Eitington, *The winning trainer*, Gulf Publishing Company, London, 1996

Pomocnik grupy, sprawujący kontrolę nad procesem rozwiązywania problemu lub podejmowania wspólnej decyzji przez grupę.

Jak planować i dobierać ice-breakers?

Podstawowe kryteria to specyfika grupy, jej oczekiwania, długość zajęć, moment, w którym ice-breaker zostanie przeprowadzony, osobowość nauczyciela.

Najważniejsza jest specyfika grupy. Niektóre zabawy nie nadają się dla grupy, która nie zna się zbyt dobrze. Im grupa bardziej zintegrowana i im lepsza jest atmosfera w grupie, tym oryginalniejsze (fizycznie i psychicznie) ćwiczenia możemy zastosować. Oczywiście nie można przesadzić; Ice-breaker ma przecież integrować uczniów i pobudzać ich do myślenia, a nie narażać ich na fizyczny czy psychiczny szok.

Pamiętajmy, że czas poświęcony na dobrze przygotowane i poprowadzone ćwiczenia rozluźniające nie jest zmarnowany. Dobra atmosfera i psychiczny komfort znacznie zwiększa tempo uczenia się. A mocno zintegrowani uczniowie będą bardziej skłonni do np. wygłaszania szczerych poglądów podczas dyskusji.

Planowanie kolejności zabaw.

Nauczyciel powinien zaplanować kiedy i jakie ćwiczenie zrealizuje.

W zależności od sytuacji grupy i celu wykorzystujemy:

- zabawy wstępne i zapoznawcze - kiedy grupa spotyka się po raz pierwszy,
- zabawy integracyjne - stosujemy, gdy grupa lepiej się zna, a celem zabawy jest stworzenie atmosfery otwartości i zaufania,
- zabawy aktywizujące - celem tych zabaw jest podniesienie energii uczniów, "obudzenie" ich ; często wykorzystuje się ćwiczenia fizyczne.

Ice-breakers, które nie są prowadzone na początku zajęć, nie służą przedstawianiu i poznawaniu się, powinny nieść ze sobą jakiś efekt edukacyjny: rozwijać kreatywność, zdolności komunikacyjne czy pracy w zespole, itp. Optymalnie - jeśli są związane z tematyką lekcji. Warto wtedy przedyskutować wynikające z takich ćwiczeń wnioski.

Kreatywność w przygotowaniu ćwiczeń.

Przygotowując ćwiczenia, można korzystać z wielu opisanych w literaturze zabaw, ale również należy wykazać się kreatywnością w wymyślaniu nowych ćwiczeń.

Ważne jest, aby uczniowie spotykali się nie tylko ze standardowymi (często już przez nich znanymi) ćwiczeniami takimi jak np.: przechadzanie się po sali i wyszukiwaniu osób o tym samym znaku zodiaku, czy hobby co nasze lub rysowanie swojego portretu i potem tłumaczenie, co on wyraża.

Jednym ze źródeł inspiracji nauczyciela opracowującego ice-breakers'y mogą być książki z zagadkami logicznymi, instrukcjami do wykonywania zadań plastycznych i technicznych dla dzieci, gry, itp.

Należy pamiętać, że metody integracyjne stosujemy, aby uczestnicy:

- czuli się dobrze i bezpiecznie w grupie,
- potrafili myśleć twórczo,
- dzielili się swoimi doświadczeniami,
- byli aktywni i chętni do pracy,
- potrafili negocjować, współpracować,
- akceptowali siebie i innych uczestników.

Sesja 4.2. Efektywna dyskusja grupowa

Dyskusja grupowa to metoda, którą wykorzystujemy, aby stworzyć odpowiednie warunki do poszukiwania i analizowania opinii i przekonań. Proces dyskusji grupowej charakteryzuje się dwiema kluczowymi cechami:

- atmosfera aktywnego uczestnictwa sprzyja dzieleniu się doświadczeniami oraz omawianiu i rozwijaniu różnych pomysłów;
- wszyscy uczniowie są aktywnie zaangażowani w myślenie, słuchanie i mówienie

co skutkuje efektywniejszym procesem uczenia się i rozumienia.

Przygotowanie

1. Temat

Pierwszym krokiem jest wybór tematu. Dyskusję grupową jako metodę wykorzystujemy, gdy uczniowie reprezentują odmienne stanowiska, mają różne doświadczenia lub wiedzę.

2. Cele

Dyskusja grupowa może mieć różne cele:

- analiza tematu i podzielenie się wiedzą;
- rozwiązywanie problemu i podjęcie decyzji;
- rozwinięcie umiejętności interpersonalnych;
- zmiana nastawienia;
- ożywienie lekcji;
- zbudowanie relacji w grupie;
- pobudzenie uczestników do przemyśleń itp.

Dyskusja grupowa jest procesem wymiany poglądów i opinii, rozwiązywania problemów i omawiania postaw.

Organizacja miejsca/sali

Dyskusje grupowe sprawdzają się najlepiej we właściwym otoczeniu. Uczestnicy powinni siedzieć dość blisko siebie. Jeśli grupa jest za duża, niektórzy uczestnicy nie będą brali udziału w dyskusji, dlatego może zaistnieć potrzeba podzielenia grupy na mniejsze zespoły. Czasem dobrze jest też udostępnić grupie flip-chart i inne pomoce. W przypadku niektórych tematów niezbędne jest zapewnienie grupie całkowitej prywatności.

Rozpoczęcie dyskusji

Dyskusję można zainicjować na wiele sposobów. W przypadku niektórych grup i niektórych tematów wystarczy po prostu powiedzieć "Teraz podyskutujmy w grupie na temat X". Jednak zazwyczaj dyskusje grupowe najlepiej udają się wtedy, gdy poprzedza je jakiś rodzaj stymulacji, np.:

- wstępny wykład lub prezentacja,

- film,
- studium przypadku lub materiały pisemne,
- ćwiczenie lub gra.

Dyskusja zgodnie z założeniami cyklu Kolba przeprowadzana jest głównie w fazie refleksji jako analiza "doświadczenia"

Głównym zadaniem prowadzącego dyskusję jest osiągnięcie zaplanowanego celu.

Nauczyciel musi być przygotowany na różne sytuacje i wcześniej odpowiedzieć sobie na pytania:

- Jak zadbać o to, by cel został osiągnięty?
- Co zrobi, jeśli uczestnicy nie dojdą do wniosków, o które nam chodziło?
- Co zrobi jeśli reakcje na wybrany temat będą negatywne lub któryś z uczestników się zdenerwuje?

W trakcie inicjowania prowadzenia dyskusji mogą się pojawić różne utrudnienia:

- często nie wiadomo, jak długo dyskusja potrwa i do czy zainteresuje grupę;
- dyskusja może również wywołać różne spięcia między uczestnikami lub doprowadzić do tego, że niektórzy z nich zostaną wyizolowani.

Należy, na ile to możliwe, przygotować się na wszystkie te ewentualności. Może to oznaczać posiadanie "w zanadrzu" studium przypadku lub prezentacji, a przede wszystkim opracowanej strategii radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, które mogą się pojawić.

Stopień sprawowania kontroli jest różny w zależności od celu nauczania i rodzaju grupy. Styl sprawowania kontroli może się zmieniać w trakcie trwania dyskusji, gdy nauczyciel oceni, że należy zainterweniować albo, że lepiej się wycofać.

Nauczyciel prowadzący dyskusję może przyjąć jeden z trzech przedstawionych w tabeli 4.1 stylów.

Tabela 4.1. Style sprawowania kontroli przez prowadzącego dyskusję grupową.
Źródło: Opracowanie własne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Styl	Zachowania
Ścisła kontrola (koncentracja na nauczycielu)	Nauczyciel dyskusji kontroluje całą dyskusję zadając pytania, na które uczniowie odpowiadają na forum. Może też wskazywać uczniom do odpowiedzi i uciszać inne osoby, które chcą coś powiedzieć. Nauczyciel ocenia wszystkie wypowiedzi i wydaje o nich opinie: „to prawda”, „to nieprawda”. Ocenia on również sukces dyskusji na podstawie tego, czy grupa „odzwierciedliła” jego poglądy.
Średnia kontrola (koncentracja na grupie)	Prowadzący inicjuje dyskusję, ale zachęca uczestników do rozmawiania bezpośrednio ze sobą, a ocenę wypowiedzi pozostawia grupie. Nauczyciel włącza się od czasu do czasu, by rozwinąć pewne punkty i by skierować dyskusję we właściwym kierunku. Może też usiąść wśród uczestników, aby zredukować nieco znaczenie swojej roli.
Niska kontrola (koncentracja na zasobach)	Nauczyciel może całkowicie wycofać się z dyskusji lub może siedzieć z tyłu sali i obserwować - włączając się tylko wtedy, gdy zostanie o to poproszony lub gdy coś idzie zdecydowanie źle. Grupa, która nie jest przyzwyczajona do tego stylu, ma trudności z rozpoczęciem takiej dyskusji. Zazwyczaj lepiej ona wychodzi, gdy grupa zostaje podzielona na mniejsze zespoły, by coś omówić.

Na wybór stylu wpływa wiele czynników, jak czas, aktywność uczniów, poziom ich wiedzy, relacje w grupie itp. Prowadzący może trakcie jednej dyskusji zmieniać styl jej prowadzenia czyli dostosowywać się do sytuacji.

Dyskusja prowadzona w zbyt w dużych grupach często jest nie efektywna. Dlatego nauczyciel może wprowadzić pracę w małych grupach zadaniowych lub w kilku grupach dyskusyjnych.

Małe grupy zadaniowe

Grupy te tworzymy dzieląc grupę w pary, trójki lub czwórki, których zadaniem jest wspólne znalezienie pomysłów, przykładów, itp. Takie grupy mogą funkcjonować przez kilka minut. Na przykład można powiedzieć: "Utwórzcie dwójki lub trójki i spróbujcie w nich opracować definicję uczenia się."

Większe grupy dyskusyjne

Są one podobne do małych grup, ale trzeba je staranniej przygotować, a czasami zapewnić im osobne pomieszczenia do pracy. Uczestnicy otrzymują temat do dyskusji i muszą dojść do wspólnego, uzgodnionego wniosku, a następnie po określonym czasie przedstawić wyniki swojej dyskusji. Dobrze jest być elastycznym, jeśli chodzi o limity czasowe. Jeśli uczestnicy prowadzą ciekawą dyskusję, czasami warto pozwolić, by się ona przeciągnęła - oczywiście pod warunkiem, że nadmiernie nie zaburza to planu zajęć.

Po zakończeniu dyskusji należy zadbać o jej podsumowanie i "opublikowanie" najważniejszych ustaleń.

Pracując z całą grupą możemy główne tezy czy rozwiązania zapisać na flip-charcie i zawiesić kartkę na ścianie.

Gdy prowadzimy dyskusję w kilku grupach dyskusyjnych musimy wybrać formę, w jakiej grupy będą przedstawiały wyniki swojej pracy.

Zastanówmy się nad tym:

- Czy lepiej będzie wysłuchać grup po kolei czy pozwolić wszystkim wypowiadać się w sposób mniej zorganizowany?
- Może chcemy, by posłużyli się przy tym flip-chartem lub tablicą?
- Czy sami mają wybrać swojego przedstawiciela, który będzie prezentował czy my go wybierzemy?.

Pamiętajmy, że uczniowie będą odczuwali satysfakcję, gdy wyniki ich przemyśleń zostaną docenione, a najłatwiej można to osiągnąć gdy rezultaty ich pracy będą upublicznione. Można rozdać grupom arkusze papieru, na których będą zapisywali swoje pomysły, a potem rozwiesić je na ścianie.

Sesja 4.3. Burza mózgów

Burza mózgów (brainstorming), zwana również twórczą dyskusją, stanowi niekonwencjonalny sposób zespołowego poszukiwania nowych pomysłów dotyczących metod rozwiązywania problemów. **Jest to metoda tworzenia i definiowania pojęć.**

Opracowana została w 1936 przez Amerykanina A.Osborne'a. W tradycyjnym procesie rozwiązywania problemów wytwarzanie pomysłów, rozwiązań ich ocena, przeplatają się ze sobą na zasadzie sprzężenia zwrotnego, a rozwiązania są natychmiast wartościowane. W burzy mózgów występuje natomiast oddzielenie w czasie, procesu tworzenia pomysłów od ich oceny i selekcji, w związku z czym burza mózgów nosi również nazwę metody odroczonego wartościowania.

Głównym celem burzy mózgów jest pobudzanie uczestników sesji, do swobodnego zgłaszania dużej liczby pomysłów. Założeniem jest, że spośród wielości pomysłów, znajdzie się kilka naprawdę dobrych. Statystyka dowodzi, że 12-15% zgłoszonych pomysłów ma wartość praktyczną, a pomysły zakwalifikowane do realizacji stanowią 2-3%.

Realizując burzę mózgów należy stosować zasady opisane przez Osborna: ¹

1. Zasada "braku krytycyzmu" - członkom grupy nie wolno oceniać jakości pomysłów zgłaszanych przez innych.
2. Zasada "autostopowicza" - członkom grupy nie wolno rozwijać pomysłów na

bazie pomysłów innych, zgłaszane pomysły mają być pomysłami własnymi.
 3. Zasada "ilość sprzyja jakości" - pierwsze zgłaszane pomysły są zazwyczaj najprostsze i oczywiste, dopiero kolejne dają szansę na pojawienie się pomysłów wysokiej jakości, kreatywnych.

Burza mózgów realizowana jest w czterech następujących po sobie fazach przedstawionych na rysunku 4.1.

Rysunek 4.1 Burza mózgów - fazy realizacji.

Źródło: Opracowanie własne. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)



W dalszej części omówione zostaną zasady przeprowadzenia kolejnych faz burzy mózgów.

1. K. Mańkowska, dostępne w dniu 12-06-2011 na portalu PITWIN, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<http://www.pitwin.edu.pl/artykuly-naukowe/zarzadzanie/1299-heurystyka-jako-nauka-o-tworczym-rozwizywaniu-problemow>

W fazie przygotowawczej należy sprecyzować problemu, powołać zespół i zorganizować spotkanie. Zadania w poszczególnych obszarach przygotowań przedstawia tabela 4.2.

Tabela 4.2. Obszary planowania i przygotowania burzy mózgów.

Źródło: Opracowanie własne. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Problem	Zespół	Organizacja
Sprecyzowanie problemu	Wybór przewodniczącego i sekretarza	Określenie czasu i miejsca i (najlepsze efekty u młodych ludzi - wieczorem)
Zebranie i posegregowanie informacji o problemie	Ustalenie składu osobowego zespołu twórczego: <ul style="list-style-type: none"> • 12-15 osób • osoby kreatywne • duża różnorodność 	Przygotowanie sali i pomocy do sesji twórczej (tablica lub flipchart, pisaki, kartki, masa mocująca itp.)
Poinformowanie uczestników nad jakim problemem będziemy pracować	Ustalenie składu osobowego zespołu oceniającego (eksperti)	Zaplanowanie czasu – maksymalny czas to 1 godzina

W efektywnych zespołach twórczych oprócz znawców tematu powinni znaleźć się laicy (minimum 30%), ponieważ jak twierdził autor metody burzy mózgów, osoby nie mające związków z dziedziną, której problem dotyczy, generują wiele oryginalnych rozwiązań i pomysłów.

Jest to faza twórcza tzw. faza światła zielonego. W trakcie sesji uczestnicy powinni siedzieć tak, aby wszyscy się widzieli, a atmosfera powinna być przyjazna i nieformalna. Rozpoczynamy ją od przypomnienia zasad burzy mózgów i zdefiniowania tematu (problemu do rozwiązania) Dobrze jest przedstawić temat w formie pytania otwartego - "Jak...?" "Co....?" Pytania zamknięte typu "Czy...?" skłaniają raczej do oceniania, a nie tworzenia.

Następnie prosimy uczestników o podawanie jak największej ilości pomysłów.

Reguły zgłaszania pomysłów

- każdy ma prawo zgłosić dowolną ilość pomysłów;
- ważna jest ilość a nie jakość pomysłów;
- pomysły nie mogą być krytykowane przez nikogo;
- nie notuje się autora pomysłu;
- pomysły mogą być śmiałe i niedorzeczne;
- głosu udziela prowadzący sesję;
- pomysły powinny być notowane na tablicy.

Po wyczerpaniu się pomysłów, czyli po 2-3 minuty "ciszy", kończymy sesję i ewidencjonujemy pomysły oraz umieszczamy zapisy w widocznym miejscu.

Prowadzący fazę II jest moderatorem, który zachęca do mówienia, chwali za aktywność, sam zgłasza pomysły i pilnuje, żeby nikt nie oceniał zgłaszanych pomysłów. Odpowiada on za zapisywanie wszystkich pomysłów (pisać może sekretarz), może też podawać własne przykłady, pilnuje czasu i podsumowuje sesję. Moderator powinien reagować, kiedy uczestnicy próbują oceniać lub torpedować zgłaszane pomysły używając np. zwrotów przedstawionych w tabeli 4.3.

Tabela 4.3. Najczęściej spotykane zwroty torpedujące i autodestrukcyjne
Źródło: Opracowanie własne. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Zwroty torpedujące	Zwroty autodestrukcyjne
<ul style="list-style-type: none"> • To tylko teoria... • Zbyt tradycyjne lub zbyt nowoczesne... • Technicznie nie do zrealizowania... • Tego przecież nie da się zrobić. • Dyrektor się na to nie zgodzi. • Myślałem, że w końcu wymyślisz coś nowego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nie znam się na tym... • Nie zgłaszam nic genialnego ale... • To nie jest może zbyt interesujące... • To jest chyba głupi pomysł. • Ten sposób podejścia jest trochę śmieszny.

Prowadząc sesję twórczą możemy napotkać problemy wynikające z:

- lęku przed krytyką;
- dominacji niektórych osób;
- efektu "następnego w kolejce" -spadek koncentracji na wypowiedziach innych osób.

Faza ta ma bardzo wiele zalet, a główne tą, że uczy współdziałania i współpracy w grupie oraz szacunku dla odmiennych opinii.

Faza oceny czyli faza selekcyjna zwana też fazą światła czerwonego - jest etapem oceny dotychczasowych propozycji. Pierwszym krokiem jest ocena negatywna, kiedy wykreślamy te pomysły, które są absolutnie nie do zrealizowania (technicznie, finansowo, czasowo itp.).

Następne kroki tej fazy to:

- określenie kategorii, wg których pogrupowane zostaną pomysły;
- ustalanie kryteriów oceny;
- analiza i ocena zebranych pomysłów.

Faza IV, będąca fazą wyboru pomysłów do realizacji, czyli do dalszego projektowania przez zespoły projektowe. Wyboru dokonuje zwykle kilku osobowy zespół składający się z inicjującego problem, eksperta i osoby decyzyjnej. Wyboru

można też dokonać na zasadzie głosowania i oceny zespołowej np.:

- wybieramy najlepiej rokujące pomysły;
- każda osoba np. trzy głosy;
- wybieramy kilka pomysłów, które zdobędą najwięcej głosów;
- wybrane pomysły oceniamy na skali, np. od 1 do 10;
- najwyżej oceniane rekomendujemy do realizacji.

Do projektowania może trafić więcej niż jeden pomysł.

TECHNIKA PHILIPS 66 - (buzzsession) - odmiana metodyczna . Polega ona na tym, że sześć zespołów pracuje przez 6 minut w osobnych pomieszczeniach, starając się wytworzyć maksymalną liczbę pomysłów na wcześniej określony temat. Po 6 minutach pracy zespoły spotykają się na sesji wspólnej. Przewodniczący przedstawia wyniki pracy swoich zespołów. Tak powstaje lista pomysłów uzupełniana pomysłami powstającymi podczas tworzenia zbiorowego. Taki cykl pracy można powtarzać wielokrotnie.

TECHNIKA 635 - (brainwriting) - odmiana metodyczna. Polega ona na powołaniu zespołu 6-osobowego. Każda osoba dostaje czystą kartkę, siada przy stole i ma w ciągu 5 minut napisać trzy pomysły rozwiązania danego problemu. Po upływie 5 minut formularz przekazywany jest do siedzącej obok osoby, która wpisuje na nim kolejne trzech pomysły. Procedurę powtarza się, aż na każdym formularzu wpiszą swoje pomysły wszystkie osoby.

Sesja 4.4. Case-study

Case study czyli analiza przypadku, studium przypadku jest szczegółowym opisem zazwyczaj rzeczywistego, przypadku, pozwalającym wyciągnąć wnioski co do przyczyn i rezultatów jego przebiegu oraz uwarunkowań technicznych, kulturowych, społecznych itp.

Celem studium przypadku jest:

- pokazanie koncepcji wartych skopiowania,
- potencjalnych błędów, których należy unikać.

Metoda studium przypadków wprowadza realizm do sali lekcyjnej, pozwala integrować praktykę z wiedzą teoretyczną i pokazuje współzależności między

zjawiskami. Ponadto buduje zaufanie do własnych umiejętności, rozwija umiejętności podejmowania decyzji, porozumiewania się, a także współpracy w warunkach konkurencji.

W tabeli 4.4 przedstawiono główne rodzaje case'ów.

Tabela 4.4. - Rodzaje case-study.

Źródło: opracowanie własne na podstawie V. Sulima, Szkoła trenera, materiały szkoleniowe ZPSB, Szczecin 2007. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Nazwa	Opis
<i>Epizody bez zakończenia</i>	Zadaniem jest przewidzieć konsekwencje znajdujących się w opisie wydarzeń. Uczestnicy mają przeanalizować możliwe do podjęcia w danej sytuacji decyzje i wybrać najlepsze. Innymi słowy mają oni dopisać zakończenie do sytuacji opisanej w case'ie.
<i>Case's oparte o dokumenty</i>	Dokumentami mogą być zarówno raporty, listy, biuletyny, protokoły, schematy, rozkazy, jak i dokumenty organizacyjne, takie jak zamówienia, raporty, wnioski kontrolne i regulaminy.
<i>Kroniki</i>	Kronika, to formalny, chronologiczny zapis faktów, wydarzeń i decyzji. Często pozwala na zrekonstruowanie przebiegu wydarzeń i pokuszenie się o wnioski dotyczące zależności przyczynowo-skutkowych
<i>Opisy</i>	Case powinien opierać na autentycznych wydarzeniach. Istnieje jednak odmiana case'ów, w której tylko rdzeń opiera się na faktach. Zarówno postaci, jak szczegóły mogą być zupełnie fikcyjne. Ta kategoria case'ów może być użyteczna i inspirująca.

Materiał case'owy może mieć formę tekstu, ale może nim być także film, nagranie dźwiękowe, może zawierać mapy, schematy, dokumenty, arkusze.

Przygotowanie do zajęć z wykorzystaniem metody case-study wymaga określenia celów zadania oraz wybrania i przygotowania materiałów.

Określenie celów case'u pomaga przy jego realizacji.

Wybranie materiałów Pierwszym krokiem jest podjęcie decyzji dotyczącej poziomu skomplikowania materiałów. Im bardziej złożone informacje zawarte są w tekście, tym większe prawdopodobieństwo tego, że uczniowie będą wymagali więcej wyjaśnień i że będą zajmować się kwestiami marginalnymi. Zbyt wielowymiarowe sytuacje i sytuacje, w których należy brać pod uwagę wiedzę z różnych dziedzin mogą spowodować chaos informacyjny. Opis przypadku musi być napisany językiem dostosowanym do tych, którzy będą go analizować. Osoby te powinny wcześniej zapoznać się z terminologią występującą w opisie, chyba, że celem case'u jest pokazanie, jakie problemy powstają, gdy osoby np. pracujące razem różnie interpretują te same pojęcia. Przy pisaniu case-study, autor powinien unikać zamieszczania własnych wniosków.

Przygotowanie się do omawiania case'u

Prowadzący musi mieć jasną wizję wykorzystania case'u. W celu realizacji celów

należy przygotować pytania "prowadzące", wykorzystując następujące punkty:

- wyjaśnienie i zdefiniowanie kluczowych pojęć,
- wyjaśnienie opisanych zdarzeń,
- ocena zachowań,
- implikacje (efekty, konsekwencje) zjawisk zaprezentowanych w case'ie,
- zastosowanie konkluzji do różnych okoliczności.

Plan pracy z case'm

1. Dokładne przeczytanie tekstu.

2. Ocena informacji zawartych w opisie przypadku. Analiza wymaga uporządkowania informacji, przyjęcia założeń, wyciągania wniosków. Na tym etapie warto także szukać prawidłowości lub badać istotę związków między zjawiskami.

3. Zdefiniowanie problemu lub problemów zaprezentowanych w opisie i ich hierarchizacja. Dobrze jest sporządzić listę problemów i zdefiniować je jak najściślej i odnieść wzajemnie do siebie. Oczywiście, nie wszystkie problemy są jednakowo ważne - w tym momencie należy określić ich priorytety.

4. Generowanie rozwiązań. Zazwyczaj nie ma jednego właściwego rozwiązania, bowiem w tym samym przykładzie można zidentyfikować różne problemy, a sposób ich rozwiązania w dużej mierze wynika z doświadczenia i kreatywności osoby analizującej sytuację. Na tym etapie bardzo istotny jest proces twórczego poszukiwania rozwiązania case'u. Osoby analizujące case muszą przedstawić argumenty przemawiające za słusznością proponowanych przez siebie decyzji. Ważne jest zrozumienie istoty rozmaitych rozwiązań, a następnie grupowanie ich według zidentyfikowanych problemów.

5. Poszukiwanie skutków decyzji. Na tym etapie rozważane są wszystkie ewentualne skutki podjętych decyzji.

6. Ocena alternatyw rozwiązań. Wygenerowane w poprzednim etapie efekty podjętych decyzji podlegają ocenie. W tym momencie ważne jest, aby przypisać zdarzeniom różne wartości w zależności od tego, na ile są ważne i prawdopodobne. Na koniec analizy dokonuje się wyboru najbardziej korzystnego rozwiązania.

Sesja 4.5. Gry dydaktyczne

Gra dydaktyczna to rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych. Jest to metoda nauczania i uczenia się, której osnowę stanowi rozwiązywanie zagadnień praktycznych i teoretycznych.

Termin **"gry dydaktyczne"** obejmuje ćwiczenia, których wspólną cechą jest współzawodnictwo i zabawa.

Jedną z głównych korzyści wykorzystania gier jest to, że (zazwyczaj) zapewniają dobrą zabawę. W grze dydaktycznej osoby uczące się rywalizują ze sobą w ramach określonych reguł. Atmosfera rywalizacji z innymi grupami, szybko daje uczestnikom zastrzyk energii i zaangażowania.

Najbardziej wartościowa w grze jest nauka, jaka płynie z procesów zachodzących podczas takiego ćwiczenia, gdy uczestnicy mogą lepiej zrozumieć zasady, omawiane w trakcie lekcji lub swoje własne zachowanie.

Często celem gry jest możliwość obserwowania takich procesów jak:

- praca zespołowa,
- przywództwo,
- organizacja i planowanie.

Gra sprzyja też rozwojowi umiejętności interpersonalnych.

Konstruowanie gry obejmuje następujące etapy:

1. Określenie celów gry.
2. Określenie użytkowników gry oraz jej przebiegu .
3. Zebranie niezbędnych do opracowania gry materiałów (wszelkie gry symulacyjne stanowią modele różnych wydarzeń rozgrywających się w danych realiach).
4. Opracowanie scenariusza gry z uwzględnieniem poszczególnych ról, dopasowania elementów gry, harmonogramu oraz proporcji czasu gry do czasu rzeczywistego.
5. Zebranie materiałów wejściowych przeznaczonych dla uczestników gry (mogą to być również wykazy źródeł).
6. Ustalenie reguł oraz instrukcji gry, arkuszy dla obserwatorów itp.
7. Sprawdzenie, czy poszczególne role i cele gry są zrozumiałe.
8. Organizacja wyposażenia technicznego.
9. Wykonanie, z postronnymi uczestnikami, próby gry.
10. Ustalenie czasu niezbędnego dla rozegrania gry.

11. Opracowanie planu omówienia gry po jej ukończeniu.

Gry to rywalizacja, punkty i walka o zwycięstwo. Mają swoje 'zasady', a uczestnicy stają się 'graczami'.

Poniżej podano procedury, których przestrzeganie pozwoli na efektywne przeprowadzenie gry.

1. Ustalamy reguły pracy grup:

- każdy aktywnie uczestniczy w pracy,

- wszyscy słuchają się nawzajem, itp.

2. Rozpoczynamy zajęcia w dużej grupie:

- omawiamy temat, zadania, czas, pomoce i materiały,

- przedstawiamy cel zadania.

3. Dzielimy na grupy.

4. Rozdajemy grupom potrzebne materiały.

5. Obserwujemy pracę grup (możemy też wybrać obserwatorów) i notujemy uwagi na arkuszu.

6. Oceniamy pracę grup.

7. Przeprowadzamy sesję podsumowującą.

Istnieje kilka niebezpieczeństw związanych z grami:

- Niektórzy uczestnicy uważają gry za dziecinne i nie chcą brać w nich udziału albo uczestniczą bez zaangażowania.

- Niektórzy uczestnicy zbyt się angażują i np. w razie przegranej bardzo się przejmują.

- Nauka i wnioski płynące z gry mogą być trudne do przełożenia na sytuacje życiowe.

- Trudno jest przewidzieć procesy jakie zajądą podczas gry.

Pamiętajmy, że gra jest metodą czasochłonną i wymaga dobrej organizacji.

Sesja 4.6. Role-play

Role-play (odgrywanie ról) to metoda, która sprzyja ćwiczeniu umiejętności i indywidualnych sposobów radzenia sobie z konkretną sytuacją. Symulowana sytuacja jest zwykle wzięta z życia. Uczestnicy otrzymują opis sytuacji oraz swoje

w niej miejsce, a ich zadaniem jest próba odegrania przydzielonej roli.

Organizacja

Odgrywanie ról to ćwiczenie otwarte - trudno jest przewidzieć jego wyniki, dlatego tak ważne jest, by instrukcje, które dajemy grupie były jasne. Poniżej znajdują się wskazówki organizacji role-play:

- Wybieramy sytuację i role do odegrania, które będą dla uczestników naturalne lub takie, które są dla nich istotne.
- Dbamy o to, by poziom trudności był właściwy i by grupa identyfikowała się z rolami.
- Przygotowujemy opisy każdej roli, które rozdajemy i wyjaśniamy uczestnikom.
- Staramy się, by każdy był zaangażowany; wyznaczamy zadania obserwatorom.
- Dajemy czasu grupie na przygotowanie.

Ważna jest też aranżacja przestrzeni i przygotowanie rekwizytów, aby urealnić omawianą sytuację i ułatwić "wejście" w rolę.

Wykorzystując metodę odgrywania ról możemy wykorzystywać różne sytuacje. Opis tych sytuacji zwykle przygotowujemy wcześniej, ale też możemy wykorzystać sytuacje omawiane w trakcie zajęć.

Podstawą do odgrywania ról może być:

- **Przygotowany tekst.** Opisane sytuacje powinny być realistyczne, dotyczące problemów uczestników i kontaktów międzyludzkich. Opis ma być obiektywny i pozbawiony prób wartościowania.
- **Sytuacja wynikający z doświadczeń uczestników.** Możemy poprosić uczniów, by opisali sytuacje, z którymi nie mogli sobie poradzić w szkole/w domu. Następnie można odegrać jedną lub dwie sytuacje, by określić najlepszy sposób rozwiązania opisanych problemów.
- **Sytuacja z case-study.** Jeżeli np. sytuacja pokazuje zachowanie osób, uczestnicy mogą odegrać ich role.
- **Sytuacja zainscenizowana i odgrywana przez prowadzącego.** Prowadzący symuluje sytuację np. "Wyobraź sobie, że jesteśmy w domu i ..." i określa role "Ja jestem ..., a Ty jesteś ..." ; następnie inscenizuje z drugą osobą scenkę.

Pisemny opis sytuacji powinien być krótki. Bardzo długie i szczegółowe scenariusze są dla uczestników trudne do zapamiętania, a może dojść do tego, że informacje, które w założeniu mają stanowić tło w końcu zdominują ćwiczenie.

Rola powinna być opisana jasno w postaci szczegółowej dyspozycji.

W tabeli 4.5. przedstawiono możliwe do zrealizowania scenariusze i zasady odgrywania ról.

Tabela 4.5. Scenariusze i opisy ról w role-play.

Źródło: Opracowanie własne. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Scenariusz 1. Podejście do problemu	Szczegółowy opis roli dla każdego "aktora", którzy tylko odgrywają opisane role - przyjmują cudzy punkt widzenia, nie próbują interpretować po swoim. Są aktorami!
Scenariusz 2. Podejście do problemu	Uczestnicy dostają opis sytuacji ogólnej oraz określenie swojej roli. Przebieg zależy od indywidualnego podejścia do problemu przez osobę odgrywającą rolę.
Scenariusz 3. Doskonalenie umiejętności	Uczestnicy dostają opis sytuacji ogólnej. Jedna osoba (grupa) dostaje szczegółowy scenariusz, a osoba doskonaląca umiejętności ma za zadanie za chowywać się tak, jak zachowałaby się w sytuacji realnej
Scenariusz 4. Procesy grupowe	Przypisujemy tylko role, np. uczestnik dyskusji grupowej dostaje „potajemnie” zadanie odgrywania roli osoby "przeszkadzającej"; po zakończeniu dyskusji analizowane mogą być m.in. odczucia pozostałych uczestników.

Materiał case'owy może mieć formę tekstu, ale może nim być także film, nagranie dźwiękowe, może zawierać mapy, schematy, dokumenty, arkusze.

Kluczową sprawą dla powodzenia sesji role-play, jest dobór osób, które będą brały udział w ćwiczeniu.

1. Czasem lepiej jest, gdy prowadzący wybiera uczestników, a czasem gdy zgłaszają się oni na ochotnika.
2. Musimy zadbać o to, by nikt nie odgrywał roli, która go "przerasta". Niektórzy uczestnicy mogą się poczuć upokorzeni, zmieszani, inni mogą "podważyć" ćwiczenie reakcjami typu: "To fikcja", "Instrukcja była niejasna", "Nigdy bym tak nie zrobił".
3. Unikamy wybierania się przesadnie energicznej osoby, które z opisu roli może zrobić karykaturę.
4. Ludziom trudno jest odgrywać postacie przeciwnej płci lub znajdujące się w zupełnie innym przedziale wiekowym. Zatem zamiast następującej roli: "Jesteś 19-letnim absolwentem technikum o imieniu Karol, który spotyka się w sprawie pracy, z Panią Dyrektorem Kowalską.", lepiej sformułować taką: "Jesteś osobą szukającą pracy, spotykającą się z pracodawcą".

Najważniejszą zasadą udziału w role-play jest dobrowolność; nikt nie może być zmuszany do odgrywania roli.

Role-play jest metodą bardzo trudną, głównie z uwagi na emocje jakie jej towarzyszą. Obowiązkiem prowadzącego jest ochrona uczestników przed ćwiczeniami, które wymykają się spod kontroli.

Posumowanie jest kluczowym i niezbędnym etapem tej metody i powinny się w nim znaleźć takie elementy:

1. Pomoc w "wyjściu z roli".oczynione przez postacie ze scenek, były tak właśnie postrzegane, a nie jako błędy osób odgrywające te postacie. Role-play często generuje konflikty. Jeśli na tym etapie nie pozwoli się uczestnikom odrzucić swoich ról mogą między nimi pozostać różne napięcia i animozje.

2. Sesja informacji zwrotnej.

- "Aktorzy" pierwsi mówią o swoich odczuciach;
- grupa, a po niej prowadzący, przekazują swoje uwagi: oceniamy zachowanie, nie osoby, zaczynamy od plusów, mówimy co można poprawić i jak to zrobić;
- ewentualnie odtwarzamy fragmenty nagrań.

3. Sesja podsumowująca (np. wnioski, wykład).

Pamiętajmy, że oglądanie zbyt wielu ćwiczeń role-play pod rząd może znudzić "widownię".

Z uwagi na to, że odgrywanie ról budzi często duży opór u uczestników, można w celu jego zmniejszenia zaproponować realizację tego ćwiczenia w parach czy trójkach, zamiast na forum.

Takie procedury są procedurami bezpiecznymi - redukują one stres związany z publicznym "występowaniem", czyli ekspozycją społeczną. W tabeli 4.6. przedstawiono możliwe do zastosowania bezpieczne procedury przeprowadzenia role-play.

Tabela 4.6. Bezpieczne procedury role-play.

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik Trenera, Moderator, Wrocław 2004, 135-145.* (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Procedury bezpieczne	
Odgrywanie ról w równoległych dwójkach	Grupę dzielimy na pary. Każda osoba odgrywa zadaną rolę, po przećwiczeniu swoich kwestii zamieniają się rolami. Analiza: każda para relacjonuje jak przebiegało ćwiczenie., jakie napotkała problemy i jakie ma odczucia. Wadą jest to, że prowadzący nie może dokładnie kontrolować jak przebiega ćwiczenie.
Odgrywanie ról w równoległych trójkach	Procedura analogiczna z poprzednią, a dodatkowa trzecia osoba pełni rolę obserwatora. Analiza: obserwator relacjonuje jak przebiegało ćwiczenie.
Procedura symultaniczna	Dzielimy grupę na dwie podgrupy, z których każda dostaje inną rolę. Podgrupy siadają w dwóch różnych miejscach sali. Następnie równolegle na określonych „stanowiskach”, odgrywamy scenki w parach wg zasady: osoba z pierwszej grupy z osobą drugiej grupy. Ćwiczenie kończymy, gdy każda osoba grupy pierwszej spotka się z każdą osobą grupy drugiej. Analizę można przeprowadzić na „stanowisku” lub omówić w podgrupach.

Materiał case'owy może mieć formę tekstu, ale może nim być także film, nagranie dźwiękowe, może zawierać mapy, schematy, dokumenty, arkusze.

Procedury publiczne pozwalają prowadzącemu ocenić na ile uczestnicy opanowali ćwiczone umiejętności. Jednak mocno zwiększają one zagrożenie ekspozycją społeczną.

Od prowadzącego zajęcia z wykorzystaniem procedur publicznych wymaga się umiejętności kontrolowania spontanicznej aktywności grupy, błyskotliwości i umiejętności reagowania w różnych sytuacjach. Dodatkowo ta osoba musi posiadać dużą wiedzę i doświadczenie merytoryczne.

W tabeli 4.7. przedstawiono możliwe do wykorzystania procedury publiczne.

Tabela 4.7. Publiczne procedury role-play.

Opracowanie własne na podstawie: S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik Trenera, Moderator, Wrocław 2004, 135-145.* (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Procedury publiczne	
Odgrywanie ról na forum grupy	Wybrana para lub grupa osób odgrywa scenkę na zadany temat, przed „widownią”, czyli pozostałymi uczestnikami. Analizujemy role play wysłuchując w pierwszej kolejności „aktorów”, a potem prosimy o udzielenie informacji zwrotnej osoby, które obserwowały scenkę. Przed ćwiczeniem informujemy obserwatorów co jest przedmiotem analizy, dobrze jest w tym celu przygotować „arkusz obserwacji”. Przy dużej „widowni” możemy podzielić ją na mniejsze podgrupy, które przeanalizują sytuację w grupie, a informację przekaże jej przedstawiciel. Można też każdej podgrupie zadać do obserwacji inny temat (np. jedna grupa obserwuje mowę ciała, druga sposób konstruowania wypowiedzi) lub inną osobę.
Odgrywanie ról na forum grupy z kamerą bez odtwarzania	Procedura jest analogiczna jak poprzednia, ale cała scenka jest filmowana. Zapis nie jest odtwarzany i analizowany publicznie. „Aktorzy” otrzymują nagranie do analizy w domu.
Odgrywanie ról na forum grupy z kamerą z publicznym odtwarzaniem	Procedura przebiega tak jak poprzednio, ale zapis video jest odtwarzany i analizowany. Po analizie „na sucho”, odtwarzamy wybrane fragmenty, te które najlepiej zobrazują przekazywane przez obserwatorów informacje. Ta procedura jest najbardziej efektywna, uczestnicy najwięcej się dzięki niej uczą, ponieważ dostają bardzo dużo informacji zwrotnych.
Procedura równoległa	Jest to mieszanka procedur bezpiecznych i publicznych. Grupy ćwiczą równolegle w różnych salach i w każdej przebieg ćwiczenia jest nagrywany. W każdej sali jest jeden prowadzący. Analiza zapisów video zwykle odbyłi w obecności całej grupy.

Stosowanie metod aktywizujących, szczególnie na początku, nie jest takie proste i wymaga poświęcenia dużej ilości czasu na przygotowanie zajęć.

Przedstawione w module IV wskazówki, są swoistym instruktażem do przygotowania i przeprowadzenia zajęć. Pamiętajmy, że wybierając daną metodę musimy uwzględnić cele nauczania, cele procesu oraz założenia cyklu Kolba.

Kolejnym aspektem, który należy wziąć pod uwagę, niezależnie od wybranej metody, jest przygotowanie materiałów i pomocy dydaktycznych potrzebnych do przeprowadzenia ćwiczenia. Prowadząc zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących, dobrze jest wykorzystywać zasady opisane w tym module, pamiętając szczególnie o tych podstawowych:

- przedstaw cel,
- wyjaśnij, poinstruuuj,
- podziel na grupy (jeżeli to konieczne),
- obserwuj,
- podsumuj.

Najważniejsze jest zaangażowanie i zaktywizowanie uczestników, co pozwoli na osiągnięcie większej efektywności procesu uczenia.

Podsumowanie szkolenia

Szkolenie miało na celu pokazanie, że dla osiągnięcia lepszych efektów nauki najważniejszym jest opracowanie procesu nauczania w taki sposób, by uczestnicy dochodzili do wiedzy sami, a nie dostawali ją na tacy.

Dlatego potrzebne jest w tym procesie zaangażowanie i aktywność uczących się, co można uzyskać tylko uzupełniając tradycyjne metody nauczania, metodami aktywizującymi. Bez metod aktywizujących nie można też zrealizować procesu "nauki przez doświadczenie", polegającego na poszukiwaniu związków między teorią a praktyką. Realizacja zajęć z zastosowaniem cyklu Kolba i odpowiednio dobranych metod powoduje, że uczniowie lepiej ją przyswajają wiedzę, ponieważ mają okazję przeanalizować swoje doświadczenia, poznać założenia teoretyczne i znaleźć dla nich zastosowanie w praktyce. Wprowadzając na swoich zajęciach aktywizujące metody, nauczyciele będą mieli nie tylko satysfakcję z lepszych efektów nauczania, ale też ich praca stanie się ciekawsza.

Słownik

Abstrakcyjna konceptualizacja

Etap cyklu Kolba, podczas którego w wyniku analizy doświadczenia, człowiek tworzy teorię, odnosząc się do swoich wcześniejszych doświadczeń i posiadanej wiedzy teoretycznej.

Aktywizacja

Pobudzanie do jakiejś aktywności; wzmożenie aktywności

Aktywność

Stan pobudzenia, działanie; czynne uczestnictwo w czymś; działalność

Animator

Człowiek, który zachęca do jakiegoś działania, pobudza je, aktywny jest w jakiejś dziedzinie i wzbudza nią zainteresowanie środowiska

Autonomia

1. Prawo do tego, żeby samodzielnie decydować o swoich sprawach, rozstrzygać je wedle własnej woli; samostanowienie. 2. To zdolność, ale także gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę tj. wyznaczanie celów, dobór materiałów, metod i zadań, organizację i realizację tych zadań i rzetelną samoocenę.

Bierność

Pasywność, bezwład, apatia, brak inicjatywy, uległość, brak zaangażowania.

Burza mózgów

Technika mająca na celu doskonalenie procesu podejmowania decyzji grupowych. Jest też formą dyskusji dydaktycznej, wykorzystywaną jako jedna z aktywizujących metod nauczania.

Case study

Inaczej analiza przypadku, studium przypadku - analiza pojedynczego przypadku, tj. szczegółowy opis, zazwyczaj rzeczywistego, przypadku, pozwalający wyciągnąć wnioski co do przyczyn i rezultatów jego przebiegu oraz szerzej danego modelu biznesowego, uwarunkowań technicznych, kulturowych, społecznych itp. Celem studium przypadku jest pokazanie koncepcji wartych skopiowania, jak i potencjalnych błędów, których należy unikać.

Cykl Kolba

Model uczenia się osób dorosłych opracowany przez Davida Kolba zaprezentowany w *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey w 1984. Cykl

Kolba często nazywany jest modelem nauki eksperymentalnej.

Diagram rybich ości Ishikawy

Używany jest do ilustrowania związków przyczynowo-skutkowych. Diagram porządkuje logicznie i chronologicznie przyczyny lub czynności ze względu na zdefiniowany problem. Ze względu na charakterystyczny wygląd nazywany jest - diagramem rybich ości. Kaoru Ishikawa w 1962 roku opracował diagram przyczynowo-skutkowy, w którym analiza rozpoczynana jest od stwierdzenia wystąpienia skutku (np. braku, awarii lub innego niepożądanego stanu) i prowadzona w kierunku identyfikacji wszystkich możliwych przyczyn, które go spowodowały.

Efektywność

Rezultat podjętych działań, opisywany relacją uzyskanych efektów do poniesionych nakładów. Oznacza najlepsze efekty nauki, produkcji, itp.

Facylitator

Pomocnik grupy, sprawujący kontrolę nad procesem rozwiązywania problemu lub podejmowania wspólnej decyzji przez grupę

Grupa

Pewna ilość osób (najmniej trzy) powiązanych systemem stosunków uregulowanych przez instytucje, posiadających pewne wspólne wartości oddzielonych od innych zbiorowości pewną zasadą odrębności".

Informacja zwrotna

Oznacza wypowiedź uczestnika grupy, w której ujawnia on swoje spostrzeżenia dotyczące zachowania i wypowiedzi innego uczestnika grupy. Działanie rozwojowe polega na umożliwieniu lepszego samopoznania. oraz poznania nie uświadamianych dotychczas atutów oraz wad (a następnie próba ich eliminacji).

Metoda szkoleniowa

Działanie mające na celu uzupełnienie przez uczących się wiedzy niezbędnej do prawidłowego wykonywania zadań oraz stwarzania możliwości do dalszego rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji pod kątem rozwoju własnego lub organizacji/grupy.

Proces nauczania

Jest to całokształt działalności nauczyciela z uczniami, w wyniku której uczniowie zdobywają wiedzę (wiadomości, umiejętności, nawyki i sprawności) w toku której następuje: rozwój sił poznawczy - rozwój ucznia; kształtowanie stosunku do pracy; kształtowanie poglądu na świat; wychowanie.

Projekt

Jest złożonym działaniem o charakterze jednorazowym, które jest podejmowane

dla osiągnięcia z góry określonych celów. Złożoność wynika z szeregu działań, jakie należy wykonać w określonej kolejności, aby można było osiągnąć cele.

Metody aktywizujące

1. Andersen J, *Train to trainer*, IRD London, 1997
2. Brown R, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrz i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
3. Eittington J, *The winning trainee*, Gulf Publishing Company, London, 1996
4. Jarmuż S, Witkowski T, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Biblioteka Moderadora, 2004
5. Kolb, D, *Experiential Learning Englewood Cliffs*, N.J.: Prentice-Hall, 1984
6. Krzyżewska J, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, Wydawnictwo J. Krzyżewska, Suwałki 2000
7. Okoń W, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. Akademickie Żak- Warszawa 1998
8. Stecko J, *Metody aktywne*,
<http://www.edukacja.edux.pl/p-7203-metody-aktywne.php>
9. Witkowski E, *Metody aktywizujące stosowane w doskonaleniu nauczycieli*, IKN ODN Katowice 1998

Materiały dodatkowe

Materiały dodatkowe znajdują się w materiałach e-learningowych dostępnych na platformie