

***Techniki
efektywnej pracy
z grupą
i jednostką***



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego



Techniki efektywnej pracy z grupą i jednostką

Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów bloku B
opracowane w ramach projektu *Praktyki pedagogiczne drogą
do innowacyjnego szkolnictwa*



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe)

PUBLIKACJA DYSTRYBUOWANA BEZPŁATNIE

Materiały opracowane przez

Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.

ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 17, lok. 4 A, 90–248 Łódź

tel. (42) 633 17 19

faks (42) 209 36 85

Materiały opracował zespół w składzie:

dr Katarzyna Czekaj

Dominika Świech

Redakcja merytoryczna:

dr Michał Mackiewicz

Korekta:

Anna Strożek

Skład i opracowanie graficzne:

Kinga Dudzik

ISBN 978-83-60604-88-5



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Spis treści

Wstęp.....	7
1. Psychopedagogiczne kompetencje nauczyciela XXI wieku	11
2. Wykluczenie i tolerancja w zespołach uczniowskich	21
2.1. Działania nauczyciela w walce ze stereotypami i uprzedzeniami	26
2.2. Założenia i metody edukacji międzykulturowej i wielokulturowej.....	29
3. Komunikacja pedagogiczna	35
3.1. Specyfika i uwarunkowania efektywnej komunikacji pedagogicznej.....	37
3.2. Komunikacja niewerbalna w klasie.....	42
3.3. Nauczyciel jako aktywny słuchacz.....	51
4. Kierowanie grupą i budowanie zespołu klasowego	55
4.1. Fazy rozwojowe grupy oraz sposoby budowania przez nauczyciela zgranego i zintegrowanego zespołu klasowego	57
4.2. Role grupowe – rozpoznawanie ich przez nauczyciela i wykorzystywanie dla optymalnego organizowania pracy w klasie	62
4.3. Modele kierowania grupą – nauczyciel jako lider formalny i nieformalny	69
5. Aktywizacja uczniów – wybrane metody i techniki pracy	73
5.1. Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się	75
5.2. Potencjał metod opartych na dyskusji w pracy nauczyciela-filologa.....	81
5.3. Zasady pracy metodą projektu edukacyjnego	86
6. Nowoczesne technologie w nauczaniu i wychowaniu	95
6.1. Zasady pracy ucznia i nauczyciela w e-learningu	97
6.2. <i>Edutainment</i> – nauczanie poprzez zabawę z wykorzystaniem ICT	101
6.3. Web 2.0 – możliwość współtworzenia wiedzy przez ucznia	106
Zakończenie	111
Bibliografia.....	115



Wstep

Blok warsztatów pt. *Techniki efektywnej pracy z grupą i jednostką* to część projektu *Praktyki Pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa* realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową im. Szymona Szymonowica w Zamościu, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III – *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działanie 3.3. *Poprawa jakości kształcenia*, Poddziałanie 3.3.2. *Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe*). Uczestnikami tego szkolenia są studenci filologii polskiej, angielskiej i rosyjskiej wybierający specjalizację nauczycielską i przygotowujący się do odbycia praktyk zawodowych w szkołach podstawowych i gimnazjach.

W niniejszym bloku warsztatowym przedstawione zostaną zagadnienia mogące stanowić pomoc dla przyszłych nauczycieli w budowaniu ich relacji z grupą uczniowską, planowaniu procesu dydaktycznego i wychowawczego, efektywnym przekazywaniu wiedzy oraz kształtowaniu u uczniów umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i organizowania swojego środowiska nauki i pracy. Kolejne rozdziały będą dotyczyć: kompetencji niezbędnych u nauczycieli nowoczesnej szkoły i możliwości ich doskonalenia w toku kariery zawodowej, integrowania zespołów uczniowskich poprzez eliminowanie zjawisk dyskryminacji, etykietowania i marginalizowania uczniów przez rówieśników; komunikowania się nauczycieli i uczniów w specyficznym środowisku, jakim jest szkoła oraz w konkretnym celu – przekazywania wiedzy i umiejętności; budowania zespołu uczniowskiego oraz skutecznego kierowania nim przez nauczyciela; metod nauczania aktywizujących uczniów i motywujących ich do samodzielnego zdobywania wiedzy; wreszcie zastosowania w nauczaniu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Uzupełnieniem i ilustracją zagadnień teoretycznych ujętych w materiałach szkoleniowych będą praktyczne ćwiczenia, zadania, gry prze-

prowadzane przez trenerów warsztatów, które jednocześnie zaprojektowane są w taki sposób, aby mogli je stosować także przyszli nauczyciele w ich codziennej pracy w szkole.

Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że przedstawione w materiałach szkoleniowych informacje są tylko zwięzłą kompilacją obszernych zagadnień, jakie studenci przygotowujący się do odbycia praktyk zawodowych powinni samodzielnie pogłębiać.

Życzymy owocnej pracy!



**1. Psychopedagogiczne
kompetencje
nauczyciela
XXI wieku**

Współczesna edukacja zmienia swoje oblicze i cele. Zadaniem szkoły nie jest już wyłącznie przekazywanie uczniom szeroko pojętej wiedzy, kształcenie umiejętności i pożądanych, wartościowych postaw. W procesie nowoczesnej edukacji uczniom przekazywana ma być wiedza odpowiadająca przede wszystkim potrzebom gospodarki. Z kolei kształcone w nich umiejętności oraz postawy mają umożliwić im skuteczne funkcjonowanie na rynku pracy i efektywną partycypację w budowie spójnego społeczeństwa.

Badacze zagadnienia wyraźnie wskazują na wpływ, jaki na edukację i założenia dotyczące kształcenia wywierają przemiany cywilizacyjne i zmiany gospodarcze (tak uczniów, jak i pedagogów). W epoce globalizacji zmieniły się obszary aktywności gospodarczej człowieka, co nie pozostało bez wpływu na reguły rządzące porządkiem edukacyjnym w rozwiniętych krajach Unii Europejskiej. Odejście od pracy fizycznej na rzecz pracy umysłowej uczyniło z wiedzy i wykształcenia największy kapitał, z jakim młody człowiek może wystartować na rynku pracy. Jednocześnie sukces na tym rynku może zapewnić wyłącznie wiedza i kwalifikacje ściśle odpowiadające potrzebom pracodawców. Nauka i edukacja muszą stać się procesami ciągłymi, trwającymi przez całe życie człowieka. Współczesny świat we wszystkich niemal swoich przejawach (od kontaktów z urzędem skarbowym, poprzez prowadzenie firmy, aż po życie towarzyskie i czasem uczuciowe człowieka) ulega informatyzacji, wirtualizacji. Relacje gospodarcze, ekonomiczne, międzyludzkie przenoszą się do Internetu. Do sieci przenosi się także kształcenie i edukacja, obligując uczniów i nauczycieli do opanowania kompetencji pozwalających na biegłe poruszanie się w wirtualnym świecie. Ułatwiona, szybka i efektywna komunikacja leży u podstaw skorelowania obszarów gospodarczych różnych państw, struktury organizacyjne i produkcyjne na całym świecie są unifikowane i standaryzowane. To samo odnosi się do struktur systemów edukacyjnych – z jednej strony zaczynają one podlegać ujednoliconym standardom w zakresie or-

ganizacji i jakości kształcenia, z drugiej otwierają się na wymianę kadr i doświadczeń. Mobilność i zdolność porozumiewania się w kilku językach jest warunkiem koniecznym uczestnictwa uczniów i nauczycieli w międzynarodowym środowisku nauki i oświaty. Jednocześnie głównym wyznacznikiem sukcesu w każdej dziedzinie aktywności ludzi, przedsiębiorstw czy państw stała się innowacyjność – kreatywność w podejściu do rozwiązywania problemów, posługiwanie się najnowocześniejszymi technologiami. Te same wyznaczniki decydują o profesjonalizmie i sukcesie nauczyciela i wychowawcy. Jednocześnie dynamiczny rozwój gospodarczy pośrednio przyczynił się do rozwinięcia wielu nowych zagrożeń cywilizacyjnych, narastania sprzeczności i rozwarstwienia społecznego. Do przeciwdziałania tego typu zjawiskom oraz radzenia sobie w zbrutalizowanym świecie pracy i gospodarki również powinna przygotować uczniów nowoczesna szkoła¹.

Dostrzegając przemiany zachodzące zarówno w gospodarce, jak i w społeczeństwie oraz chcąc dostosować systemy kształcenia pedagogów do realizowanych od wielu lat założeń Strategii Lizbońskiej, Komisja Europejska powołała zespół do opracowania pakietu kompetencji niezbędnych dla nauczyciela nowoczesnej, europejskiej szkoły. W raporcie opublikowanym w 2005 roku katalog ten obejmował następujące umiejętności²:

1. praca w zróżnicowanej kulturowo i społecznie grupie;
2. tworzenie dogodnych warunków do uczenia się: organizowanie procesu uczenia się podopiecznych, kształcenie u nich kompetencji badawczych;

¹ J. Gnitecki, *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczycieli w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji* [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.

² M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy magazyn CODN” nr 3/2005, http://www.trendy.ore.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf [data dostępu: 05.03.2011].

3. budowanie własnych programów nauczania, doskonalenie warsztatu pracy i ustawiczna działalność samokształceniowa;
4. włączanie technologii informacyjno-komunikacyjnej do warsztatu pracy;
5. praca w zespole;
6. współpraca ze środowiskiem zawodowym oraz lokalnym;
7. kształcenie postawy obywatelskiej i prospołecznej u uczniów;
8. motywowanie uczniów do aktywnych działań kształcących i doskonalących, nie tylko w ramach obowiązków szkolnych;
9. przygotowywanie uczniów do samodzielnej nauki;
10. kształcenie u uczniów zdolności do krytycznego przetwarzania informacji;
11. przygotowywanie uczniów do twórczego, kreatywnego i skutecznego rozwiązywania problemów;
12. budowanie u uczniów postaw przedsiębiorczych;
13. kształtowanie u uczniów umiejętności kooperacji i komunikacji;
14. przygotowanie uczniów do poruszania się w kulturze wizualnej i biegłego posługiwania się nowoczesnymi technologiami;
15. kształcenie wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w nauczaniu określonego przedmiotu.

Zwróćmy uwagę, że w tworzonych współcześnie katalogach kompetencji niezbędnych dla nauczyciela umiejętności psychologiczne i pedagogiczne posiadają rangę równoważną kompetencjom dydaktycznym. Wynika to z faktu, że współczesna szkoła w niewielkim stopniu ma służyć przekazywaniu wiedzy, przede wszystkim powinna bowiem kształcić umiejętność i nawyk jej samodzielnego zdobywania przez ucznia, w toku całej jego kariery zawodowej, nie tylko w okresie edukacji formalnej. Skupmy się zatem przez moment właśnie na kompetencjach psycholo-

gicznych nauczyciela jako na tych, które kształcą u uczniów pożądane cechy i stymulują u nich procesy intelektualne i poznawcze.

Andrzej Mirski dzieli kompetencje psychologiczne nauczycieli na dwie grupy: kompetencje formujące oraz kompetencje operacyjne³. Zgodnie z tą klasyfikacją kompetencje formujące polegają na wpływaniu na procesy psychologiczne ucznia i odnoszą się do kształtowania tych procesów na trzech najważniejszych płaszczyznach: intelektualnej, charakteru oraz społeczno-moralnej.

Formacja intelektualna obejmuje umiejętność kształtowania przez nauczyciela różnych typów inteligencji i zdolności specjalnych, naukę krytycyzmu myślenia i selekcjonowania informacji, budowanie postawy twórczej. Od nauczyciela wymagana jest w tym kontekście przede wszystkim wysoka inteligencja, postawa twórcza wobec organizowania procesu nauczania i ewaluacji pracy uczniów, wiedza psychologiczna na temat intelektualnego funkcjonowania uczniów.

Formacja charakteru ucznia to wpływanie na kształtowanie osobowości oraz uczuciowości dziecka. Nauczyciel swoim przykładem i promowanymi wzorcami buduje w uczniach postawę otwartości, samodyscypliny, umiejętność wyznaczania sobie celów i ich konsekwentnego realizowania. Od nauczyciela wymaga się w tym kontekście wysoko rozwiniętej kompetencji emocjonalnej. Obejmuje ona: samoświadomość (wiedzę o tym, co się czuje w danej chwili i w jaki sposób uczucie to wpływa na nasze procesy decyzyjne), samoregulację (umiejętność koncentrowania się na zadaniu, czynności, zdolność do motywowania się do działania) oraz umiejętność panowania nad emocjami, decydującą o jakości relacji z innymi ludźmi⁴.

³ A. Mirski, *Psychologiczne kompetencje w szkole* [w:] B. Muchacka (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006.

⁴ A. Czajkowska, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej dla praktyki zawodowej nauczycieli* [w:] B. Muchacka (red.), op.cit.

Formacja społeczno-moralna polega na uczeniu dzieci i młodzieży odróżniania dobra od zła, świadomości patriotycznej i kulturowej, ale też kształceniu u nich kompetencji interpersonalnych. Kształtowanie tych wartości u uczniów wymaga od nauczyciela empatii i wysoko rozwiniętych kompetencji społecznych – m.in. asertywności, zdolności kierowania zespołem i planowania jego pracy, skutecznego rozwiązywania konfliktów.

Z kolei kompetencje operacyjne nauczyciela odnoszą się do sposobu, w jaki organizuje on czas, i do sprawności w realizowaniu zadań zawodowych, umiejętności zbudowania pozytywnych relacji z dyrekcją szkoły, rodzicami uczniów oraz innymi nauczycielami, zdolności do wzbudzania autorytetu i zaufania, wreszcie – kompetencji ergonomicznych: prowadzenia dokumentacji, planowania i realizacji lekcji.

W zależności od przewagi kompetencji o określonym charakterze oraz specyficznych cech osobistych nauczyciela, nauczyciele tworzą różne typy swoich relacji z uczniami i budują różne style wykonywania swoich obowiązków zawodowych.

1. Styl autokratyczny – nauczyciel oczekuje od uczniów przede wszystkim dyscypliny i posłuszeństwa w czasie lekcji, w zamian uczniowie mają wytyczone bardzo jasno sprecyzowane i konsekwentnie przestrzegane zasady – wiedzą, za co spotka ich kara, a za co nagroda. Poczynania uczniów są ściśle kontrolowane przez nauczyciela, który dokładnie instruuje ich w kwestii każdego działania. Taki styl nie musi wynikać ze złej woli nauczyciela, ale z przekonania o konieczności dokładnego kierowania rozwojem uczniów, budowania w nich samodyscypliny. Nauczyciel precyzyjnie realizuje program nauczania, przestrzegając wyznaczonych celów. Wymagania, jakie stawia przed uczniami nauczyciel, są zwykle wysokie, ale wynikają z chęci doprowadzenia ich do jak największych osiągnięć. Styl ten preferują oso-

by o niskich kompetencjach społecznych i interpersonalnych, choć ich wiedza specjalistyczna może być rozległa.

2. Styl demokratyczny – polega na wspólnym z uczniami decydowaniu o metodach pracy, kwestiach dotyczących życia szkoły i pracy. Nauczyciel-demokrata często dyskutuje z uczniami, zachęca ich do wymiany poglądów. W nauczaniu chętnie stosuje metody problemowe, wymagające od uczniów dużej dozy aktywności i samodzielności. Styl ten wymaga od nauczyciela wysokich kompetencji społecznych, interpersonalnych, ale i prakseologicznych – musi on umieć skoordynować i monitorować pracę uczniów, nie pozwalać im na całkowite przejęcie kontroli nad lekcją i procesem nauczania.
3. Styl liberalny – nauczyciel pozostawia uczniom bardzo dużą swobodę, zarówno jeśli chodzi o wybór przez nich sposobu nauki, środków, jak i metod rozwiązywania problemów, raczej stwarza warunki do nauki, niż w nią ingeruje. Nie podejmuje decyzji w imieniu uczniów ani w dotyczących ich sprawach. Pomocy i rady udziela uczniom w przypadku, kiedy oni sami o to proszą. Postawa taka może wynikać albo z wysoko rozwiniętych kompetencji społecznych nauczyciela, który chce odgrywać rolę lidera, nie kierownika zespołu uczniowskiego, albo przeciwnie – może charakteryzować osobę o słabym autorytecie, unikającą brania odpowiedzialności za działania uczniów, co świadczy o braku kompetencji przywódczych⁵.

⁵ K. Krajewska, *Styl pracy nauczyciela*, http://profesor.pl/mat/n14/pokaz_material_tmp.php?plik=n14/n14_k_krajewska_040606_1.php&id_m=17331 [data dostępu: 06.03.2011].

Przywoływany już A. Mirski wyróżnia natomiast w kontekście dominujących kompetencji nauczyciela z określonej dziedziny cztery typy pedagogów⁶:

1. Nauczyciel-lider – to osoba o wysoko rozwiniętych kompetencjach formujących i równie silnych kompetencjach osobistych, dlatego jest naturalnym przywódcą i wzorem dla młodzieży, na którą oddziałuje swoim przykładem i silną osobowością; jego wpływ pedagogiczny przekłada się na rozbudzanie indywidualnych zainteresowań uczniów i motywowanie ich do większej aktywności.
2. Nauczyciel-mistrz – to osoba charakteryzująca się rozwiniętymi kompetencjami formującymi, ale przeciętnymi lub niskimi kompetencjami osobowymi; jej oddziaływanie na uczniów dotyczą przede wszystkim kształtowania ich intelektu i umiejętności, ma mały wpływ na rozwój osobowości uczniów, doskonale sprawdza się w opiece nad olimpijczykami i w szkolnictwie wyższym.
3. Nauczyciel-praktyk – ma wysoko rozwinięte kompetencje operacyjne – bardzo sprawnie przeprowadza lekcje, realizuje materiał bez opóźnień, dokonuje obiektywnej i rzeczowej ewaluacji pracy uczniów; wpływa głównie na kształtowanie postaw uczniów odnoszących się do życia społecznego, uczy odpowiedzialności i dyscypliny.
4. Nauczyciel-przyjaciel – jest kolegą wszystkich uczniów, bardzo zależy mu nie tyle na budowie autorytetu w ich oczach, co na ich sympatii i akceptacji, przez co staje się uległy wobec nich, mało konsekwentny; skłonność do przyjmowania tej postawy ma bardzo wielu najmłodszych nauczycieli.

⁶ A. Mirski, op.cit.

Analizując swoje własne zasoby i ewentualne deficyty w zakresie kompetencji wskazanych jako najbardziej pożądane w zawodzie nauczyciela, trzeba mieć zawsze na uwadze to, że bardzo wiele z tego typu umiejętności podlega kształtowaniu, doskonaleniu, treningowi. Nauczyciel świadomy swoich mocnych i słabych stron jest w stanie w relacjach z uczniami nadrabiać braki atutami, a umiejętności, których nie posiada, lub które posiada w niewielkim stopniu, może zbudować w toku działań związanych z doskonaleniem zawodowym.



**2. Wykluczenie
i tolerancja
w zespołach
uczniowskich**

Paradoksalnie, szkoła – będąc instytucją programowo kształcąca u wychowanków postawy tolerancyjne, prospołeczne, integracyjne – jest środowiskiem wybitnie podatnym na zjawiska różnego rodzaju dyskryminacji i wykluczenia, najczęściej mające miejsce pomiędzy samymi uczniami (choć nie można wykluczać sytuacji, w której to nauczyciel dopuszcza się dyskryminacji, pośredniej lub bezpośredniej w stosunku do ucznia, lub w której nauczyciel dyskryminowany jest przez innego nauczyciela bądź przez dyrekcję szkoły). Wynika to ze specyfiki funkcjonowania grupy uczniowskiej w szkole. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów (w mniejszym stopniu także szkół ponadgimnazjalnych) z racji wieku są osobami o słabo rozwiniętej tożsamości narodowej, na różnym poziomie samoświadomości etnicznej, kulturowej. Bywa, że ci młodzi ludzie nie do końca wykształcili już swój własny pogląd na świat, często powtarzając wzorce i powielając modele postępowania swoich rodziców, opiekunów, osób z najbliższego otoczenia. Wpływ na ich postawy i poglądy mają też preferowane przez nich media – prasa, jaką czytają, wybierane przez nich filmy, oglądane programy telewizyjne. Co więcej, brak wykształconej do końca kompetencji krytycznego myślenia może powodować u nich trudności z odróżnieniem informacji wiarygodnych od fałszywych i budowanych na przesłankach uprzedzeń i przesądów. Wszystko to powoduje, że kiedy pomiędzy uczniami dochodzi do przejawów dyskryminacji ze względu na dowolny czynnik, zjawisko to może przebiegać z różnym nasileniem, a w skrajnych przypadkach może nosić znamiona przemocy, prześladowania, ostracyzmu towarzyskiego czy całkowitego wykluczenia z grupy rówieśniczej.

Dyskryminacja wśród uczniów może przybrać różne formy i może być spowodowana różnymi czynnikami; najważniejsze z nich to⁷:

⁷ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2004; B. Maciejewska, *Jak pisać i mówić o dyskryminacji*, Mikuszewo 2007.

1. ksenofobia – dyskryminowanie innych osób ze względu na pochodzenie czy narodowość; w szkole ten typ dyskryminacji może mieć miejsce, kiedy uczniowie obrażają, wyśmiewają wykluczają z grupy rówieśników odmiennej narodowości, zamieszkających poprzednio w innych krajach, wyznających odmienną od dominującej w Polsce religię;
2. etnocentryzm – uznawanie własnego narodu za lepszy, ważniejszy od innych; w szkole przejawami takiej dyskryminacji może być wspólne obchodzenie świąt charakterystycznych wyłącznie dla kultury polskiej, nakłanianie uczniów o pochodzeniu innym niż polskie do przestrzegania polskich zwyczajów (w stroju, zachowaniu, tradycji);
3. rasizm – nierówne traktowanie ze względu na przynależność do określonej rasy, preferowanie osób reprezentujących określoną rasę, dyskryminowanie osób o odmiennym kolorze skóry; wśród uczniów częstym przejawem rasizmu jest wulgarny język operujący określeniami typu: „czarnuch”, „asfalt”, „żydzić”, „cyganić”, „oszwabiać”;
4. ageizm – nierówne traktowanie osób ze względu na ich wiek; ofiarą tego typu dyskryminacji w środowisku szkolnym mogą padać przede wszystkim nauczyciele uznawani przez uczniów z racji ich wieku za konserwatywnych, wstecznych; odmianą ageizmu jest dyskryminacja najmłodszych roczników uczniowskich przybierająca postać fali szkolnej;
5. atrakcjonizm – dyskryminowanie osób o określonych cechach fizycznych i wyglądzie (otyłych, nieatrakcyjnych lub bardzo atrakcyjnych, osób preferujących określony styl stroju); tego typu zjawiska są szczególnie niebezpieczne, gdyż dotycząc uczniów w wieku wyjątkowo trudnym, budujących swoją samo-

ocenę i poczucie własnej wartości, mogą negatywnie wpłynąć na ich sposób postrzegania samych siebie, adekwatną i obiektywną ocenę mocnych i słabych stron; poniżanie i wyśmiewanie uczniów otyłych, nieatrakcyjnych, zbyt wysokich, zbyt niskich itp. przez rówieśników w szkole bywa źródłem kompleksów i urazów psychicznych determinujących dorosłe życie;

6. handikapizm (ableizm) – nierówne traktowanie osób niepełnosprawnych, ze względu na ich dysfunkcję; w zespołach uczniowskich możemy mieć do czynienia z tym zjawiskiem nie tylko w oddziałach integracyjnych zakładających wspólną naukę uczniów niepełnosprawnych i zdrowych; przejawem tego typu dyskryminacji będzie też wyszydzanie, wyśmiewanie czy unikanie kontaktów z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, właśnie ze względu na ich problem – uczniów z ADHD, dysgrafią, dysortografią itd.;
7. homofobia – dyskryminowanie osób z powodu reprezentowanej przez nich orientacji seksualnej; w szkole podstawowej najważniejszym tego przejawem będzie język, jakim posługują się uczniowie (określenia typu: „pedał”, „lesba”, „ tranzystor”); w gimnazjum i liceum problemem może być stosunek uczniów do ich rówieśników, spowodowany bezpośrednio przekonaniami na temat ich preferencji seksualnych;
8. klasizm – nierówne traktowanie ze względu na stan posiadanego przez osobę lub jej rodzinę majątku, przy czym dyskryminacja w szkole może spotkać zarówno uczniów o niskim statusie materialnym, jak i tych z rodzin bardzo zamożnych; podłożem tego typu uprzedzeń może być udział (lub absencja) uczniów w wycieczkach i imprezach szkolnych, noszone przez nich ubrania, posiadanie nowoczesnego telefonu komórkowego itp.;

9. seksizm – dyskryminacja osób ze względu na ich płeć; w szkole podstawowej czy gimnazjum charakterystyczna dla młodzieży jest silna segregacja ze względu na płeć – uczniowie formują grupy dziewczęce i chłopięce, w których realizują aktywności przypisywane tradycyjnie ich grupom płciowym; ważna na tym etapie edukacji jest troska o język, jakim posługuje się młodzież oraz stwarzanie dziewczętom i chłopcom okazji do próbowania swoich sił w zadaniach nieprzypisywanych tradycyjnie ich płci (zachęcanie dziewcząt do nauki przedmiotów ścisłych, proponowanie chłopcom zajęć tanecznych itp.).

Dyskryminacja jest wynikiem uprzedzeń, jakie rodzą się na gruncie stereotypów funkcjonujących na temat określonej grupy społecznej. Warunkiem skutecznego przeciwdziałania nierówności jest zatem prowadzenie walki właśnie ze stereotypami – uproszczonymi obrazami pewnych osób, grup, instytucji, sytuacji, budowanymi nie na podstawie faktów, ale na bazie powtarzanych wielokrotnie opinii i przekonań. Jest to szczególnie ważne w przypadku pracy nauczyciela z młodymi ludźmi, którzy dopiero budują swój światopogląd i kształtują opinie, którymi będą się kierować w dorosłym życiu.

2.1. Działania nauczyciela w walce ze stereotypami i uprzedzeniami

Uprzedzenia bazujące na negatywnych stereotypach są wynikiem długotrwałych procesów narastania niechęci wobec konkretnych grup społecznych, co więcej – procesów o zwykle szerokim zasięgu społecznym. Dlatego też walka z nimi nie może polegać na jednorazowych, sporadycznych działaniach nauczyciela, ale musi się opierać na długofalowej

strategii oddziaływań wychowawczych, skoordynowanych w środowisku szkolnym, pozaszkolnym (poprzez zaangażowanie przedstawicieli i instytucji lokalnych) oraz domowym (poprzez nawiązanie współpracy z rodzicami). Poniżej zaprezentowano kilka wskazówek, którymi mogą kierować się początkujący nauczyciele w swoich działaniach zmierzających do wdrażania edukacji otwartej, tolerancyjnej, zwalczającej niesprawiedliwe uprzedzenia i fałszywe stereotypy⁸.

1. Pierwszą zasadą musi być wyzbycie się wszelkich przesądów i animozji wobec poszczególnych grup społecznych i pojedynczych uczniów, określanych umownie jako „inni”, przez samego nauczyciela. To przykład pedagoga oraz zasady dotyczące organizacji życia szkoły muszą być dla uczniów przykładem do naśladowania we własnym życiu – nie nauczy tolerancji szkoła represjonująca za awangardowy sposób ubierania się czy nauczyciel karzący uczniów dodatkowym odpytywaniem za udział w manifestacji feministycznej.
2. Ponieważ negatywny stereotyp na temat określonej grupy często jest reakcją na własne poczucie lęku i strach wynikający ze słabo rozbudzonej tożsamości (narodowej, kulturowej, płciowej itp.)⁹, zadaniem nauczycieli jest kształtowanie w uczniach wiedzy o własnym dziedzictwie kulturowym i historycznym oraz rozwijanie ich kompetencji międzykulturowych (więcej informacji na ten temat znajdzie się w kolejnym podrozdziale). Człowiek „zakorzeniony”, świadomy swojej przynależności grupowej, narodowej, etnicznej, nie powinien bać się inności ani czuć się zagrożony przez inne grupy czy nacje.

⁸ J. Ambrosewicz-Jacobs, op.cit.; I. Czerniejewska (red.), *Antydyskryminacja na co dzień*, Poznań 2005.

⁹ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, Poznań 2008.

3. Kolejnym elementem warunkującym skuteczną walkę ze stereotypami i uprzedzeniami prowadzącymi do nieuzasadnionych obaw i agresji wobec grup „innych” jest wysoka samoocena i poczucie własnej wartości. Nauczyciel dbający o budowanie tych cech w uczniach przyczyni się do ich poczucia bezpieczeństwa i samorealizacji, co powinno osłabić ich podatność na skrajne hasła i poglądy budujące atmosferę zagrożenia i strachu.
4. Obalenie stereotypów zakorzenionych w świadomości uczniów będzie realne tylko wtedy, gdy umożliwi się im praktyczną weryfikację obiegowych sądów o danej grupie w bezpośrednim, partnerskim kontakcie z jej przedstawicielami. Nauczyciel organizując spotkanie z reprezentantami konkretnej grupy powinien zadbać, aby odbyło się ono w atmosferze sprzyjającej otwartości, szczerzej wymianie poglądów i opinii (lepszy efekt przyniesie np. zorganizowanie pracy w małych grupach z zaproszonym gościem, niż poproszenie go o wygłoszenie prelekcji na forum całej szkoły).
5. Niezbędną kompetencją umożliwiającą uczniom odróżnianie prawdy od fałszu, informacji rzetelnych i wiarygodnych od przesądów i zabobonów, jest umiejętność krytycznego myślenia, której kształcenie musi być ważnym elementem nauczania każdego przedmiotu.
6. Uczniowie powinni dostrzegać konsekwencje negatywnych stereotypów i uprzedzeń dla osób, jakie są nimi dotknięte. Częścią procesu nauczania musi być budowanie empatii dla ofiar niesprawiedliwego traktowania, skłanianie uczniów do analizy własnych zachowań wobec członków grup uznawanych przez nich za „inne” oraz skutków, jakie te zachowania przynoszą innym osobom, a także im samym.

7. Walce z dyskryminacją, stereotypami, uprzedzeniami sprzyja klimat zmian społecznych i obyczajowych, jaki panuje obecnie w krajach Unii Europejskiej. Nauczyciel powinien możliwie często podejmować z uczniami tematy aktualne, kontrowersyjne, związane z bieżącymi wydarzeniami natury społecznej mającymi miejsce w Europie i na świecie, a dotyczącymi konsekwencji dyskryminacji i nierównego traktowania. Uczniowie będą mieli okazję przekonać się, że nierówności społeczne nie są problemem abstrakcyjnym, ale częścią otaczającej ich rzeczywistości.

Walka z wszelkimi przesądami oraz budowanie postaw tolerancji i akceptacji dla „odmienności” musi być procesem długofalowym i rozłożonym w czasie. Jednocześnie wymogi życia w nowoczesnym, zróżnicowanym pod każdym względem społeczeństwie implikują uczynienie z edukacji do równości i tolerancji jednego z najważniejszych elementów procesu wychowawczego realizowanego we współczesnych szkołach.

2.2. Założenia i metody edukacji międzykulturowej i wielokulturowej

Na wstępie należy krótko przypomnieć różnice pomiędzy założeniami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, chociaż zdarza się, że w literaturze przedmiotu pojęcia te stosowane są zamiennie.

Jako edukację wielokulturową określimy działania zmierzające do wykształcenia umiejętności współistnienia przedstawicieli różnych kultur i religii, poprzez budowanie świadomości na temat istniejących różnic i podobieństw pomiędzy poszczególnymi kulturami, przełamywanie wzajemnej nieufności wynikającej ze stereotypów i uprzedzeń, poznawanie

swojej historii, tradycji, zwyczajów, mentalności. Jej efektem ma być przyjazne współistnienie grup etnicznych czy religijnych¹⁰.

Edukacja międzykulturowa, poza promowaniem wiedzy na temat kulturowej różnorodności, ma zmierzać do wykształcenia umiejętności pozwalających na budowanie zintegrowanego społeczeństwa wielokulturowego – otwartego, tolerancyjnego, przyjaznego etnicznej, religijnej, obywatelskiej różnorodności. Efektem edukacji międzykulturowej będzie zatem stworzenie zupełnie nowego modelu kulturowego, w jakim funkcjonuje dane społeczeństwo – modelu wypracowanego na bazie wspólnych doświadczeń poszczególnych grup kulturowych wchodzących w jego skład¹¹.

Analizując różne definicje pojęć edukacji wielokulturowej i międzykulturowej dochodzi się do wniosku, że chociaż cele finalne działań edukacyjnych i wychowawczych w każdym przypadku będą różne, założenia edukacji i jej metody pozostaną zbliżone. W każdym ujęciu zadaniami nauczycieli i szkoły wobec uczniów będzie¹²:

1. kształtowanie świadomości własnej kultury i tożsamości narodowej – wpajanie poczucia wartości rodzimej historii, tradycji, języka, bez narzucania ich innym;
2. budowanie poczucia wartości (a przez to także poczucia „zakorzenienia” i bezpieczeństwa grupowego) swojej grupy kulturowej, ze wskazaniem różnic pomiędzy dumą narodową a nacjonalizmem i etnocentryzmem;
3. kształtowanie świadomości wpływu przynależności kulturowej na relacje pomiędzy różnymi grupami etnicznymi, językowymi czy religijnymi oraz mechanizmów, jakie regulują tego typu relacje;

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość – edukacja* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.

¹¹ Idem, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

¹² I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa...*; J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*, op.cit.

4. budowanie zrozumienia dla ograniczeń wynikających z kulturowego punktu widzenia;
5. przekazywanie wiedzy na temat różnorodności, bogactwa oraz wartości odmiennych kultur – budowanie postawy otwartej, tolerancyjnej, zdolności do współpracy i czerpania z doświadczeń innych kultur dla wzbogacania swojej własnej;
6. przeciwdziałanie stereotypom, przesądom, fałszywym wyobrażeniom na temat odmiennych kultur i ich przedstawicieli, uczenie krytycznego myślenia w odniesieniu zarówno do innych kultur, jak i własnej;
7. ukazywanie i tłumaczenie aktualnych problemów natury etnicznej i religijnej we współczesnym świecie, promowanie postaw pacyfistycznych i pokojowego, kompromisowego rozwiązywania konfliktów międzykulturowych.

Realizując założenia edukacji międzykulturowej czy wielokulturowej, bez względu na to, czy nauczyciel zdecyduje się na wprowadzenie odrębnej ścieżki edukacyjnej, czy też uwzględni elementy międzykulturowości w nauczaniu swojego przedmiotu, może się posługiwać rekomendowanymi dla tego typu tematyki metodami pracy z uczniami¹³.

Odwoływanie się do doświadczeń pozwala uczniom przenieść teoretyczne zagadnienie, jakie omawiają z nauczycielem, na grunt własnych przeżyć i codziennego życia. Pomaga to uczniom lepiej umiejscowić zagadnienie w otaczającym ich świecie. Nauczyciel może zaproponować swoim wychowankom burzę mózgow na temat: „Jakie skojarzenia wywołuje u was hasło »islam«?” – uczniowie będą zgłaszać wszelkie skojarzenia, jakie przychodzą im do głowy. Następnie każde skojarzenie zostanie omówione i zweryfiko-

¹³ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa...*; A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.

wane, co pozwoli uczniom zrozumieć, że niektóre z ich informacji na temat islamu są prawdziwe, inne są efektem stereotypów i uprzedzeń.

Poszukiwanie wspólnych korzeni to metoda, w której uczniowie wyszukują podobne cechy różnych kultur, religii, ras. Uświadamiają sobie przez to, że także ich własna kultura nie jest hermetyczna, że kształtowała się w ciągu wieków poprzez kontakty z sąsiadami, że oddziaływały na nią czynniki polityczne i gospodarcze. Uczniowie mogą także zrozumieć w ten sposób ciągłość i łączność różnych kultur tworzących jeden krąg cywilizacyjny. W ten sposób poszukiwanie informacji na temat np. szlaku kulturowego – Camino de Santiago (Droga do św. Jakuba) – pozwala zrozumieć uniwersalizm kultury chrześcijańskiej w Europie, odkryć powiązania pomiędzy odległym Santiago de Compostela a polskimi etapami Camino, rozpoczynającymi się w katedrze św. Jakuba w Olsztynie.

Osobisty kontakt z przedstawicielem innej kultury uczy relacji nie tyle pomiędzy abstrakcyjnymi pojęciami kultury „naszej” i „innej”, co relacji pomiędzy ludźmi; pozwala zweryfikować znany stereotyp podczas rozmowy z konkretnym człowiekiem, do którego się on odnosi. Bezpośredni kontakt z osobą reprezentującą inną grupę pozwala na zaangażowanie emocji w nauczanie, co pozytywnie wpływa na zapamiętywanie informacji.

Wspólna realizacja zadania / rozwiązanie problemu – najlepsze efekty z pewnością przyniesie grupowa praca uczniów reprezentujących różne grupy kulturowe – w jej toku będą oni mieli okazję wymienić doświadczenia i przekonać się, że tak naprawdę niewiele ich różni, kiedy wspólnie pracują. W edukacji międzykulturowej metody problemowe sprawdzają się także w pracy uczniów z zespołów jednolitych kulturowo. Wskazuje się, że nauka uczniów jest najbardziej efektywna, jeśli postawione im zadanie jest bliskie ich doświadczeniom, kiedy mają samodzielność w doborze środków i dróg dochodzenia do rozwiązania oraz kiedy zdoby-

wają nowe informacje odnoszące się do ich najbliższego otoczenia, pozwalając im jeszcze pewniej poczuć się w ich najbliższym środowisku¹⁴.

Poszukiwanie scenariuszy przyszłości pozwala uczniom lepiej zrozumieć mechanizmy polityczne, gospodarcze i społeczne w decydujący sposób wpływające na obraz kultury każdej epoki. Ukazuje im też związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy poszczególnymi wydarzeniami z życia społeczeństw. Nauczyciel może zaproponować uczniom zadanie, w którym śledząc np. stosunki polsko-niemieckie w okresie średniowiecza, zaborów i współcześnie, spróbują zastanowić się nad szansami zbudowania harmonijnej, sąsiedzkiej koegzystencji pomiędzy tymi państwami w przyszłości (np. w 2050 roku).

Uczenie się z sytuacji konfliktowych pozwala uczniom oswoić szok kulturowy i zrozumieć mechanizmy decydujące o pojawianiu się sporów natury kulturowej w relacjach międzyetnicznych i międzygrupowych. Nauczyciel może zaproponować uczniom analizę znanego im konfliktu, np. religijnego, prześledzenie jego źródeł, aktualnych uwarunkowań oraz wskazanie potencjalnego sposobu jego rozwiązania.

Rozwinięte kompetencje międzykulturowe są obecnie warunkiem koniecznym efektywnego funkcjonowania na międzynarodowym, wielokulturowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. W Europie nie ma miejsca dla ksenofobii, rasizmu, antysemityzmu i innych patologicznych zjawisk wynikających z niezrozumienia dla różnic etnicznych, rasowych, wyznaniowych. Dlatego niezbędne jest kształcenie od najwcześniejszych etapów edukacji postaw otwartości, szacunku dla demokracji i równości wszystkich ludzi. Szczęólnego znaczenia nabiera to w Polsce – państwie zbudowanym na wspólnej tradycji oraz – czasem bardzo trudnej – historii wielu koegzystujących tu narodów.

¹⁴ J. Nikitorowicz, *Wartości rdzenne w procesie nabywania tożsamości kulturowej* [w:] J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańsk 1997.



3. Komunikacja pedagogiczna

3.1. Specyfika i uwarunkowania efektywnej komunikacji pedagogicznej

Podstawowe informacje na temat procesu komunikacji, interakcji pomiędzy nadawcą i odbiorcą, sposobu kodowania i odkodowania komunikatów, specyfiki komunikacji werbalnej i niewerbalnej, powinny być studentom studiów pedagogicznych znane, gdyż są częścią programów nauczania na tych kierunkach. W tym miejscu skupimy się na specyficznych cechach komunikacji pedagogicznej jako sposobu porozumiewania się typowego dla relacji nauczyciel – uczniowie.

Specyficzne cechy komunikacji pedagogicznej będą ją znacząco odróżniały od typowych formuł komunikacji interpersonalnej. Uwzględniając indywidualny charakter każdej relacji pomiędzy konkretnym nauczycielem i konkretną klasą, komunikacja pedagogiczna, zakładająca jako nadrzędny cel przekazywanie uczniom wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie u nich pożądanych postaw i zachowań, w warunkach szkolnych będzie miała charakter asymetryczny, wertykalny, scentralizowany¹⁵. Komunikacja pedagogiczna jest:

1. asymetryczna – nauczyciel jest jej inspiratorem i organizatorem, on decyduje o czasie, formie, tematach dyskursu z uczniami;
2. wertykalna – zachodzi pomiędzy podmiotami o nierównym statusie w hierarchii; bez względu na stopień zażyłości pomiędzy nauczycielem i uczniami czy indywidualne reguły współpracy, jakie ustalą, nauczyciel zawsze, z definicji, będzie osobą posiadającą nad grupą formalną zwierzchność, wynikającą chociażby z odpowiedzialności, jaką ponosi on za powierzonych mu uczniów;

¹⁵ H. Noga, *Komunikacja w procesie edukacyjnym*, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2010/05-2010/01.html [data dostępu: 13.04.2011]; E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

3. scentralizowana – to nauczyciel kontroluje przepływ komunikatów w czasie lekcji, jest koordynatorem i głównym moderatorem komunikacji pedagogicznej.

Ze względu na specyficzny charakter komunikacji pedagogicznej, również czynniki decydujące o jej efektywności będą związane z warunkowaniami środowiska szkolnego i elementami typowymi wyłącznie dla relacji nauczyciel – uczeń. Poza tzw. szumami, zakłócającymi każdy rodzaj komunikacji interpersonalnej (utrudnienia percepcyjne, rozproszenie uwagi, złe samopoczucie lub stan zdrowia, zmęczenie, prowadzenie równoległej komunikacji z innymi jednostkami czy grupami, przeciążenie informacyjne) w warunkach zajęć lekcyjnych do zakłóceń komunikacji pedagogicznej należy zaliczyć szczególnie¹⁶:

1. brak jasno sprecyzowanych intencji nauczyciela co do przekazywanych treści i informacji (z taką sytuacją możemy mieć do czynienia, kiedy nauczyciel nie ma wyznaczonych celów swoich działań, sam nie wie, o czym mówi i co chce przez to osiągnąć);
2. używanie przez nauczyciela zbyt specjalistycznego języka;
3. zły dobór środków dydaktycznych wspomagających nauczanie (np. kiedy wykorzystywana mapa nie jest dostosowana do omawianego tematu lub słabo opracowana, kiedy zastosowany film nie jest dla uczniów interesujący);
4. zagmatwany i niejasny przekaz – niektórzy nauczyciele mają tendencję do częstego odbiegania od omawianego tematu na rzecz dygresji, przerywania głównego wywodu i przechodzenia do zupełnie innej sprawy (np. dotyczącej kwestii organizacyjnej lub wychowawczej, jaka akurat przypominała się nauczycielowi) – utrudnia to uczniom koncentrację na najważniejszym wątku lekcji, rozprasza ich uwagę, zaburza komunikację;

¹⁶ E. Zawadzka, op.cit.

5. selektywność i deformacja odbieranych sygnałów – zarówno nauczyciele, jak i uczniowie pod wpływem emocji, osobistych sympatii i antypatii mogą wykazywać skłonność do zbyt optymistycznego lub zbyt pesymistycznego odbioru kierowanych do nich komunikatów, co wpływa na interpretację takiego przekazu i jego wypaczenie;
6. niezgodność interpretacji komunikatu z intencjami nadawcy – uczeń, który śmieje się w trakcie udzielania odpowiedzi ustnej, może być równie dobrze rozbawiony, co przerażony – nauczyciel jego śmiech może odebrać jako szyderstwo czy pewność siebie, chociaż uczeń komunikuje poprzez tę reakcję zdenerwowanie lub nieprzygotowanie;
7. komunikacja w klasie, tak pomiędzy uczniami i nauczycielami, jak i samymi uczniami, odbywa się w kontekście specyficznych układów towarzyskich, presji wyników, a w przypadku niektórych uczniów – przewagi potrzeby akceptacji nad potrzebą osiągnięć szkolnych; może to rzutować na sposób, w jaki uczniowie porozumiewają się z nauczycielem, szczerość i autentyczność formułowanych przez nich opinii;
8. bariery komunikacyjne może budować sam nauczyciel poprzez swoje zachowania i reakcje – uczniowie wskazują wśród czynników utrudniających komunikację z nauczycielem obawę przed szyderstwem, kpinami i złośliwościami, jakie nauczycielom zdarza się kierować pod ich adresem, często też uczniowie nie potrafią porozumieć się z nauczycielami, bo czują się przez nich niesprawiedliwie, nieobiektywnie oceniani;
9. szczególnie szkodliwy dla komunikacji pedagogicznej może być brak umiejętności decentracji u nauczyciela – zdolności do postrzegania zjawisk, problemów z perspektywy innych osób

- (w tym przypadku – uczniów); rozumienie świata, hierarchia potrzeb są różne dla osób dorosłych i dzieci czy młodzieży, nauczyciel chcący prawidłowo interpretować komunikaty uczniów musi nauczyć się patrzeć na świat ich oczami;
10. niskie kompetencje interpersonalne uczniów negatywnie wpływają na jakość komunikacji z nauczycielem;
 11. przewaga komunikacji grupowej nad komunikacją interpersonalną – w warunkach licznych klas i dużych ograniczeń czasowych dotyczących indywidualnych kontaktów nauczyciela z poszczególnymi uczniami wymiana informacji następuje przede wszystkim pomiędzy pedagogiem a zespołem uczniowskim lub jego reprezentantami; w takiej sytuacji głosy, potrzeby poszczególnych uczniów mogą ulec zagłuszeniu, mogą zostać nieświadomie zignorowane; równie często samotny głos nauczyciela jest zagłuszany przez chóralskie wypowiedzi lub hałas wywoływany przez klasę.

Jakie zatem warunki powinny zostać spełnione, aby komunikacja pedagogiczna przebiegała w sposób niezakłócony i efektywny? Nauczyciel dążący do zbudowania możliwie najbardziej skutecznej komunikacji z klasą powinien brać pod uwagę wyżej wymienione czynniki generujące zakłócenia komunikacyjne oraz przestrzegać kilku prostych zasad¹⁷:

1. Przystępując do próby zbudowania porozumienia z uczniami nauczyciel powinien mieć możliwie pełną świadomość własnych preferencji oraz ograniczeń komunikacyjnych, powinien znać swoje odruchy, reakcje (fizyczne i psychiczne) oraz kontrolować je w takim stopniu, w jakim jest to możliwe.

¹⁷ A. Augustynek, *Komunikacja interpersonalna*, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=425> [data dostępu: 14.04.2011].

2. Ułatwieniem w komunikacji pedagogicznej może być umiejętne stosowanie przez nauczyciela redundancji – powtarzania tych samych informacji kilka razy lub przekazywania tych samych treści na różne sposoby; pedagog może w ten sposób zwracać uwagę uczniów na najważniejsze informacje lub przywoływać ich uwagę w momentach, w których dostrzega wyraźną dekoncentrację klasy.
3. Rozpoczynając lekcję nauczyciel powinien najpierw zorientować się w poziomie i stanie uwagi klasy – na koncentrację uczniów może mieć wpływ pogoda, zmęczenie poprzednimi lekcjami (uczniowie inaczej pracują w czasie pierwszych lekcji danego dnia, a inaczej, kiedy jest to ich szósta czy siódma lekcja w planie), bieżące wydarzenia z życia klasy (ważny sprawdzian w danym dniu odciągnie uwagę uczniów od wszystkich innych lekcji, jakie będą go tego dnia poprzedzać). Nauczyciel orientujący się w nastroju klasy czy poszczególnych uczniów (tych, którzy mogą być akurat przeziębieni, nieszczęśliwie zakochani, przygnębieni problemem rodzinnym) będzie w stanie dostosować do tych uwarunkowań sposób komunikowania się z grupą i pojedynczymi osobami, odpowiednio dawkować ilość przekazywanych informacji.
4. W przypadku odbierania i interpretowania wypowiedzi uczniów nauczyciel powinien skupiać się na ich treści, nie tylko formie. Oczywiście zadaniem nauczycieli języka polskiego i języków obcych jest kształtowanie umiejętności poprawnego stylistycznie i gramatycznie wyrażania się, jednak nauczyciel musi mieć też świadomość odrębności kodu językowego, jakim posługują się młodzi ludzie. Weryfikując drobiazgowo każdy formalny element wypowiedzi ucznia, poprawiając każdy jego błąd lub

obligując go do przyjmowania pożądanej przez nauczyciela stylistyki, łatwo zagubić lub zdeprecjonować treść wypowiedzi ucznia, która to w przeważającej mierze powinna decydować o ocenie.

5. Nauczyciele, chcąc stanowić wzór do naśladowania dla swoich uczniów lub po prostu wzbudzić ich podziw, niekiedy pozwalają sobie na kwiecistość języka, stosowanie wyszukanego lub specjalistycznego słownictwa. Może się to negatywnie odbić na poziomie zrozumienia i przyswojenia przez uczniów informacji kierowanych do nich przez nauczyciela. Dużo lepiej jest używać prostych konstrukcji, skracać zdania, powtarzać najważniejsze dla tematu sformułowania.
6. Komunikacja nauczyciela z uczniami będzie o wiele bardziej efektywna, jeśli zostanie wsparta skuteczną komunikacją niewerbalną – w tym zakresie konieczna jest świadomość nauczyciela dotycząca wysyłanych przez niego samego sygnałów oraz wiedza na temat znaczenia i interpretacji pozawerbalnych komunikatów formułowanych przez uczniów. Zagadnienia te będą przedmiotem kolejnego podrozdziału niniejszego opracowania.

3.2. Komunikacja niewerbalna w klasie

Podobnie jak w każdego rodzaju relacjach interpersonalnych, tak w komunikacji pedagogicznej komunikacja niewerbalna posiada równorzędną wagę w stosunku do komunikacji prowadzonej za pośrednictwem mowy. W warunkach szkolnych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem

(ale również w przypadku innych relacji interpersonalnych) komunikacja niewerbalna może pełnić różnorakie funkcje¹⁸:

1. informacyjną – mowa ciała stwarza właściwy kontekst dla wypowiedzi słownej (wskazuje na stan emocjonalny nadawcy, jego samopoczucie, rzeczywiste intencje);
2. wspierającą wobec przekazu słownego – poprzez towarzyszące mowie gesty, mimikę, ruch, można na wiele sposobów wpłynąć na odbiór i interpretację werbalizowanego komunikatu – sygnały niewerbalne mogą powtarzać sygnały słowne, mogą też im zaprzeczać, mogą uzupełniać i zwiększać wiarygodność słów, ale mogą je też z powodzeniem całkowicie zastępować; ponadto mogą akcentować najważniejsze elementy wypowiedzi;
3. wyrażającą postawy i emocje – ta funkcja komunikacji niewerbalnej jest szczególnie ważna w sytuacjach, kiedy sygnały werbalne są niewiarygodne, gdy szczerłość i autentyczność nadawcy komunikatu budzi wątpliwości¹⁹;
4. definiującą relację – mowa ciała określa poziom wzajemnej sympatii lub antypatii rozmówców, pomaga we wskazaniu i zaakcentowaniu zależności, w jakiej pozostają rozmówcy (poprzez podkreślenie dominacji czy zależności jednej osoby wobec drugiej).

Nauczyciel skutecznie operujący własną mową ciała, ale w jeszcze większym stopniu prawidłowo odbierający niewerbalne sygnały formułowane przez uczniów, jest w stanie w dużym stopniu zwiększyć jakość

¹⁸ M. Kalkowska-Neyman, *Komunikacja niewerbalna w relacjach interpersonalnych*, www.szkoła-korczak.poznan.pl/index.php?...komunikacja...3... [data dostępu: 14.04.2011].

¹⁹ Badania przeprowadzone przez Alberta Mehrabiana wykazały, że w opisanej sytuacji – trudności w ocenie intencji i wiarygodności rozmówcy, o poziomie sympatii i zaufania wobec niego w 55% decydują sygnały niewerbalne, które on wysyła, w 38% ton głosu, jakim operuje, a tylko w 7% słowa, jakie wypowiada. K. Bocian, *Mit Mehrabiana*, <http://badania.net/mit-mehrabiana/> [data dostępu: 14.04.2011].

i skuteczność swojej komunikacji z klasą i poszczególnymi podopiecznymi. Przyjrzyjmy się zatem znaczeniu wybranych sygnałów niewerbalnych w warunkach komunikacji pedagogicznej²⁰.

1. Kontakt wzrokowy – nauczyciel nawiązujący kontakt wzrokowy z uczniem daje mu do zrozumienia, że skierował na niego uwagę, zauważa jego zachowanie (funkcję taką pełni np. spoglądanie na przeszkadzającego ucznia podczas wykładu); w czasie pogadanki czy dyskusji prowadzonej w klasie uczeń szukający wzrokiem nauczyciela najprawdopodobniej ma coś do powiedzenia, chciałby, aby zapytać o jego zdanie.
2. Ruchy głową (aprobujące i zaprzeczające) – w ten sposób nauczyciel, pracując z całą grupą, może kierować sygnały do poszczególnych uczniów – potwierdzając prawidłowość ich działań czy zachowań, albo wskazując na ich niewłaściwość.
3. Klaskanie – taki gest może mieć podwójne znaczenie – skierowany pod adresem ucznia/uczniów może wyrażać podziw, szacunek, może też być sposobem nauczyciela na uciszenie klasy, zwrócenie na siebie uwagi.
4. Grożenie palcem – może mieć wydźwięk zarówno poważny, kiedy nauczyciel zwraca w ten sposób uwagę na niewłaściwe postępowanie ucznia, jak i żartobliwy, np. użyty podczas luźnej rozmowy, w której uczeń wypowiedział odważną, kontrowersyjną opinię.
5. Stukanie palcami o biurko – zarówno w przypadku nauczyciela, jak i ucznia gest ten będzie oznaczał zniecierpliwienie, stan bliższy utracie cierpliwości.
6. Zaciskanie warg – jest objawem złości, także dużej nerwowości.

²⁰ Za: M. Kalkowska-Neyman, op.cit., E. Zawadzka, op.cit.

7. Kontakt dotykowy – to specyficzny rodzaj gestu, którego stosowanie jest ściśle uwarunkowane kulturowo, a co za tym idzie – w relacjach nauczyciela i uczniów wolno go używać wyłącznie w akceptowanych prawnie i społecznie kontekstach i granicach. Głaskanie, poklepywanie po plecach jest dowodem uznania i aprobaty lub pocieszenia i wsparcia. Lekkie dotknięcie w ramię może uzmysłwić uczniowi, że nauczyciel zwraca uwagę na jego zachowanie. Zawsze jednak będzie to dowód poufałości.
8. Krzyżowanie rąk na piersi – postawa ta wyraża dystans do rozmówcy, sugeruje istnienie barier pomiędzy komunikującymi się osobami. Takiej postawy nie powinien przybierać nauczyciel w relacjach z uczniem; efektywnej komunikacji z klasą będą sprzyjać postawy otwarte, przekazujące komunikat o gotowości do porozumienia i dialogu.
9. Podniesiony głos – w przypadku nauczyciela podniesienie głosu zwykle będzie sygnałem, że w klasie dzieje się coś niepożądanego, co powoduje, że nauczyciel nie jest dobrze słyszany przez uczniów, mówiąc „normalnym” głosem; może to być też sposób zwrócenia uwagi uczniów na ważny element wykładu czy pogadanki; w indywidualnej rozmowie z uczniem nauczyciel podnoszący głos wyraźnie daje mu do zrozumienia, że przestaje panować nad swoimi emocjami.
10. Opuszczenie głowy – w przypadku ucznia będzie to sygnał o jego niepewności lub poczuciu winy z jakiegoś powodu.
11. Głaskanie podbródka, pocieranie nosa – to typowe odruchy w momentach zamyślenia, zastanowienia, poszukiwania rozwiązania.
12. Uporczywe wpatrywanie się ucznia w nauczyciela może być rodzajem rzucanego mu wyzwania, świadczy o tym, że uczeń jest bardzo pewny siebie, arogancki. Warto zwrócić uwagę, że

w wielu kulturach, jak i w zwyczajach wielu gatunków zwierząt, rzucanie odważnych spojrzeń jest sygnałem do konfrontacji, a nawet agresji.

13. Zaczepianie nóg o róg krzesła – wyraża czasem poczucie niepewności i uporczywe poszukiwanie jakiegokolwiek punktu oparcia przez ucznia.
14. Podpieranie ręką głowy – to wyraźny sygnał znudzenia, dekoncentracji, braku zainteresowania. Uczniowie przyjmujący taką pozycję powinni być dla nauczyciela motywacją do szybkiej zmiany sposobu prowadzenia lekcji, zastosowania nowego środka dydaktycznego, przeorganizowania pracy uczniów. Trzeba też pamiętać, że nauczyciel obierający taką pozę, np. w czasie wypowiedzi ucznia, daje mu do zrozumienia, że jego wypowiedź nie robi na nim wrażenia, co może demotywować ucznia, zbijać go z pantafyku.
15. Podpieranie ręką głowy z palcem wskazującym opartym na skroni – jest to wyraz dystansu i krytycznego podejścia do omawianej kwestii. Nauczyciel przybierający tę pozę daje do zrozumienia, że nie do końca ufa intencjom ucznia lub nie jest przekonany do jego pomysłu, nie podziela jego opinii.
16. Częste spoglądanie w bok – unikanie bezpośredniego kontaktu wzrokowego, rozglądanie się na boki może dowodzić niepewności, poszukiwania punktu zaczepienia, chęci ukrycia własnego wahania; świadczy też czasem o lekceważeniu lub niechęci.
17. Spuszczanie wzroku – to objaw nieśmiałości, wycofania, uznania dominacji interlokutora bądź też sygnał przyznania się do winy, uznania swojej porażki. Nauczyciel chcący utrzymać autorytet nie powinien pozwalać sobie w kontaktach z uczniami na tego typu gesty świadczące o jego słabości.

18. Ręce splecione na karku są objawem pewności siebie – kiedy jednak uczeń przybiera taką postawę, może być z siebie bardzo zadowolony, dumny z poprawnej odpowiedzi czy też dobrze wykonanego zadania; w niektórych przypadkach tak manifestowana pewność siebie może być wyzwaniem rzucanym nauczycielowi.
19. Zakrywanie ust (podobnie jak dotykanie nosa, pocieranie oka, pocieranie karku) jest najczęściej stosowanym gestem typowym dla ukrywania prawdy, oszukiwania.
20. Dotykanie twarzy – może być sygnałem lęku, strachu, obawy (dlatego tego typu gestów powinien unikać nauczyciel).
21. Pocieranie czoła – tak u ucznia, jak i nauczyciela, może sygnalizować zakłopotanie lub zastanowienie; kiedy tego typu gest wykonuje nauczyciel, może to sugerować uczniom jego chwilowy brak pewności co do dalszych działań.
22. Pauzy wypełnione (stosowanie w trakcie wypowiedzi, pomiędzy wyrazami, przerywników typu: *eeee*, *hmmm*, *aaaa*) – wpływają na mniej korzystny odbiór osoby mówiącej, świadczą o niepewności, sugerują brak przygotowania lub duże zdenerwowanie). Nauczyciel może wyeliminować tego typu odruchy, ćwicząc swoje wystąpienia publiczne w domu, także nagrywając je na dyktafon i samodzielnie analizując popełniane błędy.
23. Pauzy ciche – sprzyjają pozytywnemu odbiorowi osoby mówiącej, świadczą o świadomości tematu, na który się wypowiada, rozważnym dobieraniu i ważeniu słów. Nauczyciel umiejętnie stosujący ciche pauzy jest zdolny tylko za pomocą tego prostego środka skupić uwagę uczniów, wzbudzić ich zainteresowanie przez wywołanie uczucia niepewności, zaciekawienia.
24. Pewna pozycja ciała, na obu stopach – to optymalna postawa ciała, jaką powinien przybierać nauczyciel dążący do wzbudze-

nia szacunku i poważania wśród uczniów – świadczy o pewności siebie, zdecydowaniu i doskonałym przygotowaniu; jest również pozycją otwartą, sugerującą czyste, szczerze intencje wobec rozmówcy.

25. Splatanie nóg w pozycji stojącej, krzyżowanie ramion na piersi wskazuje na niepewność, słabość charakteru, niezdecydowanie. Osoba przyjmująca taką pozycję daje do zrozumienia, że obawia się konfrontacji, nie jest pewna swojej silnej pozycji; jest to raczej postawa ciała osoby zależnej, uległej, niż dominującej.
26. Nagłe wyprostowanie się, odchylenie do tyłu – jest to sygnał zdecydowanego sprzeciwu, braku akceptacji dla proponowanego rozwiązania (w ten sposób prawdopodobnie zareagują uczniowie na komunikat o niezapowiedzianej kartkówce).
27. Określoną semantykę ma również pozycja zajmowana przy biurku/stole przez nauczyciela wobec ucznia: najczęstsza pozycja, w jakiej występuje relacja nauczyciela i ucznia – naprzeciw siebie – ma charakter konfrontacyjny, jeśli nauczyciel chce w jakiejś kwestii wypracować z uczniem kompromis, dojść do porozumienia, powinien zwracać uwagę, aby ustawiać się wobec niego w pozycji negocjacyjnej (obok siebie lub narożnie).

Jeśli nauczyciel dostrzeże, że komunikaty werbalne i niewerbalne wysyłane przez ucznia wzajemnie się wykluczają, powinno być to dla niego sygnałem istnienia określonego problemu. Należy wtedy zastanowić się, jaka może być przyczyna takiego zachowania. Najczęstszymi motywami takiej niespójności w przypadku uczniów może być: niejasna intencja w działaniach ucznia – być może próbuje on osiągnąć coś więcej lub coś innego niż to, co wyraża słowami; konieczność przekazania nauczycielowi informacji niekorzystnej dla ucznia (o nieprzygotowaniu, braku pracy domowej, popełnionym przewinieniu) przy jednoczesnej

chęci uniknięcia konsekwencji; wreszcie stan emocjonalny ucznia różny od tego, jaki chciałby on zaprezentować wobec nauczyciela (chęć ukrycia zdenerwowania, strachu, złości czy żalu)²¹.

Mowa ciała jest niejednoznaczna, a sens poszczególnych gestów, odruchów, może się zmieniać w zależności od sytuacji i indywidualnych uwarunkowań osoby, która takie sygnały wysyła. Nauczycielom można jednak podać kilka prostych wskazówek, którymi mogą kierować się w odczytywaniu niewerbalnych komunikatów swoich uczniów (jednocześnie pamiętając, że są to jedynie wskazówki, a nie żelazne zasady sprawdzające się w każdych okolicznościach)²²:

1. Interpretując komunikat formułowany przez ucznia nauczyciel powinien brać pod uwagę możliwie najwięcej jego elementów – warstwę werbalną, mimikę, gesty, postawę, ton głosu.
2. Sygnały niewerbalne są przez człowieka interpretowane przede wszystkim podświadomie. Ten sposób interpretacji sygnałów niewerbalnych ludzie często określają jako „szósty zmysł” czy „przeczuć” nakazujące im ocenić kogoś jako osobę wiarygodną/nieszczera/sympatyczną itd. Jest pewne, że nauczyciel nie będzie w stanie w stu procentach opanować tego typu odruchów, jednak już świadomość istnienia procesów podświadomego odbioru i interpretacji sygnałów niewerbalnych pozwoli mu ograniczyć wpływ swoich reakcji emocjonalnych w komunikacji z uczniami.
3. Jeśli nauczyciel postara się wykształcić u siebie nawyk świadomego odbierania sygnałów pozasłownych, może wspierać ich interpretację, werbalizując swoje spostrzeżenia: widząc, że uczeń

²¹ M. Kalkowska-Neyman, op.cit.

²² *Komunikacja międzyludzka. Jak cię widzą, tak cię piszą – czyli o tym, jak przemawia do innych nasze ciało*, http://equal.plineu.org/rezultaty/zalaczniki/res/Komunikacja_interpersonalna_materiały.pdf [data dostępu: 16.04.2011].

tłumaczący się z wagarów pewnie podaje jako przyczynę nagłą chorobę swojej babci, ale wyjątkowo się przy tym czerwieni, nerwowo pociera kark, ucieka wzrokiem i przestępuje z nogi na nogę, nauczyciel może powiedzieć: „Widzę, że jesteś bardzo zdenerwowany, wydaje mi się, że nie jesteś całkowicie pewien tego, co mówisz, czy moje odczucia są mylne?”.

4. Interpretacja mowy ciała ucznia nie powinna dotyczyć jego pojedynczych gestów czy odruchów, ale opierać się na zespołach, grupach następujących po sobie sygnałów. Pojedynczy gest może mieć całkowicie neutralne znaczenie. Dopiero jeśli nauczyciel zauważy u ucznia występowanie kilku zbieżnych semantycznie sygnałów, może na tej podstawie wnioskować o jego emocjach, odczuciach.
5. Poszczególne gesty należy odnosić również bezpośrednio do sytuacji, w jakiej miały miejsce – w zimnej sali uczniowie odruchowo będą krzyżować ramiona na piersi, uczeń odpowiadający przy tablicy może się pocić, czerwienić i nerwowo wiercić tylko z powodu zdenerwowania wywołanego publiczną odpowiedzią. Oddzielenie bezpośrednich reakcji na bodźce zewnętrzne od rzeczywistych sygnałów niewerbalnych niosących ze sobą przekaz o emocjach ucznia pozwoli nauczycielowi na prawidłowy odbiór tego typu komunikatów.
6. Nauczyciel musi pamiętać, że część reakcji ucznia jest bezpośrednią odpowiedzią na sygnały, również o charakterze niewerbalnym, wysyłane przez niego samego. Może się zdarzyć, że jeśli nauczyciel w kontakcie z uczniem przyjmie pozycję konfrontacyjną, dominującą, uczeń zareaguje w analogiczny sposób, uprzedzając ewentualny atak. Podobnie nerwowa atmosfere-

ra wprowadzona przez nauczyciela może w uczniach podświadomie wywołać uczucie niepewności, obawy.

Punktem wyjścia dla nauczyciela chcącego doskonalić swoją umiejętność posługiwania się komunikacją niewerbalną zawsze musi być dogłębna analiza własnych gestów, odruchów, typowych elementów mimiki.

3.3. Nauczyciel jako aktywny słuchacz

Wbrew przyjętym stereotypom, w zawodzie nauczyciela umiejętnością równie istotną jak płynne wypowiadanie się i efektywne przemawianie do dużej liczby słuchaczy jest zdolność aktywnego i efektywnego słuchania. Słuchanie aktywne różni się od biernego tym, że zmierza do faktycznego poznania opinii i zdania rozmówcy, a także jego odczuć i emocji. Osiągnięcie tego celu wymaga jednak od słuchacza odpowiedniego poziomu zaangażowania w rozmowę, dużej koncentracji na wypowiedziach interlokutora oraz motywacji do takiego moderowania rozmową, aby przebiegała ona w możliwie niezakłócony, harmonijny sposób. Umiejętne i aktywne słuchanie pozwala nauczycielowi zebrać możliwie dużo potrzebnych mu informacji poprzez przyjęcie wobec ucznia postawy zachęcającej go do otwartości i szczerości. Proste zabiegi, jakie może przy tym zastosować, mają na celu nakierowanie rozmowy na pożądane tory, doprecyzowanie poruszanych kwestii. Osiągnąć to można poprzez zastosowanie kilku prostych zabiegów²³.

1. Parafrazowanie – technika ta polega na powtórzeniu własnymi słowami informacji sformułowanej przez rozmówcę. Nauczyciel

²³ Za: A. Augustynek, op.cit.; M. Kawka, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, http://scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show_art?id=3TF0T02CC87E4026881PIVL&cat_id=254 [data dostępu: 17.04.2011].

może w ten sposób upewnić się, czy jego interpretacja wypowiedzi ucznia jest prawidłowa, a uczniowi daje możliwość otrzymania informacji zwrotnej na temat sposobu, w jaki nauczyciel odbiera jego słowa. Przykłady: „Jeśli dobrze cię rozumiem...”; „Rozumiem, że twoim zdaniem...”; „Masz na myśli, że...”.

2. Odzwierciedlanie – poprzez ten zabieg słuchacz próbuje odczytać nie tyle informację, jaką przekazuje jego rozmówca, ale emocje, jakie jej towarzyszą. Nauczyciel stosujący taką technikę daje uczniowi do zrozumienia, że dostrzega i rozumie jego odczucia, nie oceniając ich. Tym samym pomaga mu zidentyfikować i nazwać emocje, jakie mają wpływ na jego działanie. Przykłady: „Odnoszę wrażenie, że ta sprawa jest dla ciebie bardzo przykra...”; „Wydaje mi się, że to, co mówisz, sprawia ci dużą radość...”.
3. Pytania otwarte – ich funkcją jest zachęcenie rozmówcy do dalszej komunikacji, wyrażenia własnej opinii. Nauczyciel może w ten sposób dać uczniowi do zrozumienia, że jego zdanie jest ważne. Przykłady: „Dlaczego uważasz, że...?”; „Jaka jest twoja opinia na ten temat?”; „Z jakiego powodu tak twierdzisz?”.
4. Pytania zamknięte – dzięki nim nauczyciel może otrzymać konkretną odpowiedź na pytanie zadane uczniowi, skłonić go do przyjęcia określonego stanowiska. Oczywiście jest to technika, której nie należy nadużywać, gdyż mocno ogranicza ona możliwość pełnego, otwartego wypowiedzenia się. Przykłady: „Czy oceniasz pozytywnie to zachowanie?”; „Która z propozycji jest dla ciebie najlepsza?”; „Czy twoim zdaniem to złe rozwiązanie?”.

5. Pauzy – umiejętnie stosując przerwy w rozmowie (krótkie, trwające kilka sekund momenty milczenia) nauczyciel może osiągnąć dwojaki efekt – dać uczniowi czas na zebranie myśli i podjęcie decyzji co do dalszych kierunków rozmowy lub też wywołać u niego określony stan napięcia emocjonalnego (np. w celu sprowokowania go do większej otwartości lub podjęcia ostatecznej decyzji).
6. Doprecyzowanie tematu rozmowy – zabieg ten nauczyciel powinien zastosować, kiedy uczeń w swoich wywodach oddala się od meritum zagadnienia, kiedy celem nauczyciela jest skupienie uwagi ucznia na kwestii najważniejszej dla omawianej sprawy. Przykłady: „Skupmy się na tym, co dla ciebie jest najważniejsze”; „Powiedz mi dokładnie, na czym polega twój problem”; „Co konkretnie trzeba w tej sprawie wyjaśnić?”.
7. Krótkie potwierdzenia – mogą mieć charakter zarówno sygnałów werbalnych, jak i niewerbalnych. Dają rozmówcy do zrozumienia, że uwaga słuchacza wciąż jest na nim skupiona, że angażuje się on w komunikację. Przykłady: „Tak, rozumiem”; „Nie przerywaj, słucham uważnie”; „Hmmm...”, „Aha...”.
8. Podsumowania – zabieg ten stosuje się pod koniec rozmowy, aby zreasumować, doprecyzować wnioski z niej płynące. Ważne, aby nauczyciel nie starał się w ten sposób wypaczać czy nadinterpretować informacji, jakie w czasie rozmowy uzyskał od ucznia. Nie powinien też manipulować sensem komunikacji, próbując w tej ostatniej fazie rozmowy narzucać własne rozwiązania. Przykłady: „Z tego, co powiedziałeś, wynika, że...”; „Zatem ustaliliśmy, że...”; „Jeśli się nie mylę, zdecydowałeś się na...”.

Największymi błędami, jakie może popełnić nauczyciel jako słuchacz, jest przerywanie uczniom, osądzanie ich za prezentowane opinie i poglądy, podejmowanie decyzji za nich lub narzucanie własnego zdania, moralizowanie, grożenie. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że w komunikacji nauczyciela z uczniem równie groźnym błędem jest już samo zaniechanie: brak zainteresowania nauczyciela sprawami ucznia, jego spojrzeniem na określoną sprawę, werbalizowanymi przez niego potrzebami i problemami.



***4. Kierowanie grupą
i Budowanie zespołu
klasowego***

Jakość relacji panujących w klasie pomiędzy jej poszczególnymi członkami a nauczycielem, zasady, według których grupa ta działa, mają fundamentalne znaczenie dla efektywności wszelkich działań dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela. Także samym uczniom przebywanie w spójnej, przyjaznej grupie rówieśników może przynieść wyłącznie korzyści: wspólne działania, możliwość udzielania sobie pomocy i okazywania troski uczy empatii i tolerancji, konieczność kooperacji kształci kompetencje komunikowania się, asertywności, rozwiązywania konfliktów. Grupa pomaga kształtować poczucie własnej wartości, może być źródłem poczucia akceptacji i bezpieczeństwa²⁴. Warunkiem tego jest jednak stworzenie przez wychowawcę klimatu, w którym formalna grupa uczniów tworząca klasę przekształci się w zgrany, skonsolidowany, solidarnie i efektywnie współpracujący zespół, którego nauczyciel jest zarówno formalnym, jak i nieformalnym liderem.

4.1. Fazy rozwojowe grupy oraz sposoby budowania przez nauczyciela zgranego i zintegrowanego zespołu klasowego

Kompilując definicje tworzone przez badaczy zagadnienia, w najszerszym ujęciu za grupę uznamy dwie lub więcej osób, które wchodzi z sobą w różnego rodzaju interakcje, funkcjonują zgodnie ze wspólnymi normami, mają świadomość wspólnego celu, a w toku działania wypracowały określoną hierarchię, przyjmując przy tym konkretne role w gru-

²⁴ E. Lubczyńska, *Integracja klasy a etapy rozwojowe grupy*, <http://www.ekspercioswiatcie.pl/dla-nauczycieli/szkoly-dla-nauczycieli/wychowanie-wyl/o-klasie-i-uczniu/integracja-klasy-a-etapy-rozwoju-grupy/> [data dostępu: 10.06.2011].

pie²⁵. Zakres zaawansowania i rozwoju poszczególnych wymienionych czynników decyduje o różnicy pomiędzy grupą (gdzie interakcje będą miały charakter formalny, cele formułowane będą zewnątrznie, a hierarchia i role grupowe przypisane będą odgórnie lub słabo wykształcone), a zespołem, w którym poszczególne elementy będą wynikiem długofalowej współpracy, pochodną bardzo dobrego poznania się, rezultatem wspólnych doświadczeń i kolektywnie wypracowanych modeli działania.

Kluczem do sukcesu wychowawcy w sprawnym i efektywnym kierowaniu grupą uczniowską oraz budowaniu na tej podstawie zgranego zespołu jest znajomość faz rozwojowych grupy – etapów funkcjonowania zróżnicowanych pod względem poziomu integracji jej członków. Wiedza na ten temat jest dla nauczyciela istotna, gdyż pozwala mu na podjęcie na każdym z etapów działań ukierunkowanych na najważniejsze cele grupy.

Analizując zagadnienie dynamiki rozwojowej grupy, najczęściej wyróżnia się trzy zasadnicze fazy: orientacyjną (formowanie), integracyjną (normalizowanie), samorealizacji²⁶. Należy zwrócić uwagę, że proces polegający na przechodzeniu z jednej fazy do kolejnej nie jest jednorazowy i jednokierunkowy. Każda ważna zmiana w życiu klasy (zmiana wychowawcy, przyjęcie nowych uczniów, wydarzenie o charakterze traumatycznym) może spowodować cofnięcie się grupy do fazy wcześniejszej. Możliwa jest zatem sytuacja, w której proces integrowania grupy nauczyciel będzie musiał zaczynać od podstaw, także w przypadku, kiedy nie będzie to pierwsza klasa w określonym cyklu kształcenia, której uczniowie spotykają się ze sobą po raz pierwszy.

²⁵ Za: M. Chabowski, *Tworzenie i rozwijanie efektywnych zespołów*, <http://www.psychologia-spoeczna.pl/porady-praktykow/292-tworzenie-i-rozwijanie-efektywnych-zespo-low.html?start=3> [data dostępu: 15.06.2011]; J. Kowalik, *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako członek grupy rówieśniczej*, <http://www.awans.net/strony/psychologia/kowalik/kowalik1.html> [data dostępu: 15.06.2011].

²⁶ Za: B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole 2007; E. Lubczyńska, op.cit.

Charakterystyka fazy orientacyjnej (formowania). Na tym etapie uczniowie dopiero poznają się nawzajem lub poznają nauczyciela, który stanął na czele ich grupy. Emocje zwykle towarzyszące uczniom w tym okresie to: zaciekawienie podszyte dozą niepewności, podwyższona czujność wynikająca z niepokoju o dalszy rozwój wydarzeń i braku poczucia bezpieczeństwa. Uczniowie na tym etapie mogą być niechętni ujawnianiu swoich prawdziwych przekonań i rzeczywistych postaw, bardziej troszcząc się o zdobycie roli grupowej, do której aspirują, oraz szacunku i akceptacji ze strony członków grupy. W tej fazie ustalane są normy i zasady, jakie wyznaczą współdziałanie grupy w przyszłości. To także okres, w którym próbom poddawany będzie nauczyciel – uczniowie będą sprawdzać stopień jego elastyczności, granice, w jakich będzie on tolerować ich zachowania. Na etapie orientacji nauczyciel zostanie zaakceptowany lub odrzucony jako nieformalny lider grupy (jego formalnej pozycji uczniowie nie są w stanie podważyć, ale mogą nie uznawać w nim naturalnego przywódcy, nie identyfikować się ze wskazywanymi przez niego celami).

Rekomendowane działania wychowawcy:

1. zdobycie możliwie pełnych informacji na temat swoich uczniów, nauczenie się ich imion, wstępna orientacja w tworzących się układach towarzyskich;
2. stworzenie uczniom warunków do poznania się nawzajem w sytuacjach szkolnych – organizowanie nauczania w formie pracy w grupach, wyznaczanie uczniom zadań do wspólnego wykonania, ustawianie ławek do pracy w okręgu lub w podkowie;
3. stworzenie uczniom warunków do poznania się nawzajem w sytuacjach pozaszkolnych – organizowanie wyjazdów i wycieczek integracyjnych, wspólne przygotowywanie wybranych imprez okolicznościowych (dyskotek, konkursów);

4. zwieńczeniem fazy orientacyjnej może być wspólne przygotowanie kontraktu klasowego, wyznaczającego zasady współżycia i współpracy uczniów oraz nauczyciela.

Jeśli kontrakt klasowy ma wypełnić swoją funkcję, musi być efektem wspólnych ustaleń uczniów i nauczyciela, musi też w równym stopniu uwzględniać interesy i potrzeby wszystkich partycypujących w jego formułowaniu stron (w zakresie dopuszczanym przez regulaminy szkolne). Dotyczyć może takich sfer funkcjonowania uczniów i nauczycieli jak: wzajemny sposób zwracania się do siebie, zachowania w czasie lekcji, przerw i wyjazdów klasowych, procedury rozwiązywania sytuacji konfliktowych itd. Ważnym elementem kontraktu muszą być konsekwencje, jakie będzie ponosić osoba łamiąca wspólne ustalenia. Przyjęte kary za poszczególne przewinienia powinny być zróżnicowane pod względem uciążliwości oraz adekwatne do popełnionego uchybienia. Warunkiem przestrzegania kontraktu klasowego przez uczniów będzie przestrzeganie go przez samego nauczyciela – stosowanie się również przez niego do ustalonych reguł, konsekwentne egzekwowanie ich w codziennej pracy z uczniami. Dlatego stanowczo powinien on unikać precedensów – jednorazowych odstępstw, np. od ustalonych za przewinienie kar. Uczniowie w przyszłości, w analogicznej sytuacji, na pewno powołają się na ten precedens. Może to też powodować u nich poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, kiedy postępowanie nauczyciela w tej samej sytuacji będzie odmienne w przypadku różnych uczniów²⁷.

Charakterystyka fazy integracyjnej (normalizowania). Wypracowane normy i ustalone w poprzedniej fazie zasady dają uczniom na tym etapie dużo większe poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Stąd są oni

²⁷ M. Dębska, *Nie wystarczy walczyć ze złem, trzeba kierować uczniów w kierunku dobra*, http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/index.php?art=796&id=7&id2=15 [data dostępu: 17.06.2011]; A. Kielb, *Kontrakt klasowy – pomoc w utrzymaniu dyscypliny w klasie*, http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/index.php?art=796&id=7&id2=15 [data dostępu: 17.06.2011].

bardziej skłonni do otwartego prezentowania swoich opinii, demonstrowania swoich naturalnych zachowań. W tej fazie następuje ostateczne przyporządkowanie ról grupowych. Nauczyciel wypracowuje końcowe zasady, na jakich przebiega jego relacja z uczniami, zachowania obu stron powoli stają się przewidywalne.

Rekomendowane działania wychowawcy:

1. rolą wychowawcy jest w tej fazie czuwanie, aby zasady wypracowane na pierwszym etapie były przestrzegane;
2. do nauczyciela należy też bieżąca ewaluacja wypracowanych w kontrakcie klasowym modeli postępowania – jeśli przyjęte rozwiązanie nie sprawdza się, należy wrócić do kontrowersyjnego punktu kontraktu i przedyskutować go jeszcze raz;
3. aby zdynamizować proces przekształcania się grupy w zespół, wychowawca może organizować działania przyczyniające się do rozwoju kompetencji uczniów w zakresie skutecznej komunikacji i kooperacji w grupie.

Charakterystyka fazy samorealizacji. Zespół uczniowski jest już uformowany i uczy się skutecznie stosować wypracowane wcześniej wzorce. Uczniów charakteryzuje poczucie wspólnoty celów i wzajemna troska oraz świadomość współodpowiedzialności za podejmowane działania. Także w tej fazie pojawiają się konflikty, ale są one traktowane jako element współpracy i szybko rozwiązywane w oparciu o wypracowane schematy postępowania. Uczniowie w pełni realizują swoje naturalne role grupowe (zarówno te pozytywne, jak i destruktywne), z otwartością prezentują na forum grupy swoje poglądy, bronią swoich interesów.

Rekomendowane działania wychowawcy:

1. koordynacja skutecznej komunikacji i przepływu informacji w zespole;

2. mediacja i rozjemstwo w pojawiających się sytuacjach konfliktowych;
3. pomoc w sytuacjach kryzysowych dotyczących zespołu;
4. dbałość o stały rozwój kompetencji interpersonalnych i społecznych członków zespołu: organizowanie zajęć na temat skutecznego rozwiązywania konfliktów, walki ze stresem, tolerancji i akceptacji dla wszelkiej inności, budowania adekwatnej samooceny²⁸.

Jak już wspomniano, proces grupowy charakteryzuje dynamika i wielokierunkowość. Dla nauczyciela chcącego rozpoznać fazę, w jakiej znajduje się klasa, wskaźnikami spójności grupy powinny być: stopień współpracy, gotowość do podejmowania działań, dbałość o klimat panujący w zespole, solidarność i troska, jaką okazują sobie uczniowie, ich zachowanie w pojawiających się sytuacjach konfliktowych.

4.2. Role grupowe – rozpoznawanie ich przez nauczyciela i wykorzystywanie dla optymalnego organizowania pracy w klasie

Rola grupowa to katalog zachowań charakterystycznych dla danej osoby przejawianych podczas działań zespołowych, ale też oczekiwane przez grupę zachowania tej osoby. Umiejętne rozpoznawanie i wykorzystywanie naturalnych ról grupowych przyjmowanych przez uczniów pozwala nauczycielowi zoptymalizować kooperację w grupie, wykorzystywać predyspozycje uczniów dla indywidualizowania charakteru przydzielanych im zadań. Przyjrzyjmy się zatem najbardziej typowym rolom

²⁸ Za: B. Kubiczek, op.cit.; E. Lubczyńska, op.cit.

przyjmowanym przez członków zespołów, charakterystycznym także dla środowiska szkolnego²⁹.

1. Szef – koordynuje działania grupy, ocenia stan pracy i jej rezultaty, moderuje dyskusję mającą miejsce w grupie (udziela głosu i odbiera go). Powinien odznaczać się opanowaniem i pewnością siebie, nie musi przejawiać wybitnych zdolności intelektualnych. Wyznacza cele, motywuje zespół do ich osiągnięcia oraz identyfikuje się z nimi.
2. Strażnik norm – pilnuje respektowania zasad przyjętych w grupie, kontroluje sposób wykonywania zadań i ich zgodność z wcześniejszymi ustaleniami; doskonale współpracuje w grupie, ale jego normatywność i drobiazgowość trzymania się procedur może tłumić spontaniczność i kreatywność innych członków zespołu. Zwykle to osoba konserwatywna, obowiązkowa, nieprzejawiająca wybitnych, indywidualnych uzdolnień.
3. Ekspert – zna się na wszystkim bardzo dobrze, dzieli się swoją wiedzą i spostrzeżeniami zarówno pytany, jak i nie pytany. Może być podporą zespołu we wszelkich kwestiach merytorycznych, ale może być też osobą irytującą swoją pozornie imponującą wiedzą.
4. Mediator – jest osobą, która najbardziej dba o atmosferę w grupie, szybko reagując na wszelkie pojawiające się konflikty. Posiada duże pokłady empatii, jest bardzo zaangażowany. Motywacją dla jego działania jest często lęk przed utratą dobrych kontaktów z ludźmi; jego działania zmierzające do łagodzenia kontrowersji w grupie są pożyteczne, dopóki chęć osiągnięcia spokoju i kompromisu za wszelką cenę nie tłumi korzyści pły-

²⁹ M. Grondas, *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Kraków 2004, http://www.n-w.sto.org.pl/down/Marek_Grondas-Rozwijanie_umiejetnosci_wychowawczych.pdf [data dostępu: 20.06.2011].

nących z konstruktywnej wymiany opinii i naturalnego ścierania się poglądów.

5. Krytykant – do wszelkich działań grupy nastawiony jest sceptycznie, ma tendencję do oceniania, zrzędzenia, szukania słabych punktów każdej sytuacji i każdego rozwiązania. Z jednej strony takie wzmocnienie krytycyzmu grupy może być korzystne, jednak przesadzony sarkazm i permanentne podważanie celów grupy może budzić wśród jej członków agresję i generować konflikty. Poza grupą jest to zwykle osoba bardzo inteligentna, obdarzona ostrym poczuciem humoru, sprawdzająca się w indywidualnym działaniu.
6. Buntownik – najważniejsze jest dla niego poczucie autonomii, dlatego często sprzeciwia się ogólnym zaleceniom i narzuconym ustaleniom. Swoje opinie wyraża otwarcie, nie waha się przy tym podkopywać pozycji lidera. Jego rola jest ważna dla grupy, gdyż bezkompromisowo podejmuje on tematy trudne i kontrowersyjne, które jednak pozwalają na otwarcie konstruktywnej dyskusji.
7. Pomysłodawca – jest kreatywny i twórczy, zawsze zgłasza mnóstwo pomysłów, ale nie zawsze jest gotów brać udział w ich realizacji. Jego wkładem w pracę zespołu jest tworzenie atmosfery sprzyjającej poszukiwaniu rozwiązań niekonwencjonalnych, odważnych, nieszablonowych. Niekiedy jednak ma on tendencję do zapominania o szczegółach, bujania w obłokach, upierania się przy pomysłach nierealnych.
8. Błazen – jego specjalnością jest obracanie wszystkiego w żart, potrafi śmiać się nawet z bardzo poważnych spraw. Nie angażuje się w działania grupy, bo branie na siebie jakiegokolwiek odpowiedzialności mogłoby oznaczać konieczność ponoszenia

konsekwencji błędów i porażek. Ponieważ zdobywanie podziwu otoczenia jest najważniejszym celem błazna, unika on sytuacji, w których mógłby ucierpieć jego wizerunek. Ma ogromne zasługi dla budowania w zespole pozytywnej atmosfery i rozładowywania napięć, lecz jednocześnie jego wkład w realizację zasadniczych zadań jest minimalny.

9. Sierotka – z zasady martwi się, że sobie nie poradzi, zawsze oczekuje pomocy i wsparcia ze strony otoczenia. Wynika to z permanentnego poczucia osamotnienia i bezradności, jakie jej towarzyszy. Z jednej strony osoba taka budzi uczucia troski i czułości, co może pozytywnie przełożyć się na klimat panujący w zespole, tym bardziej że sama Sierotka też jest gotowa do niesienia pomocy innym. Z drugiej jednak strony wieczne narzekanie i biadolenie wpływa demobilizująco na pozostałych członków grupy.
10. Olewacz – to raczej osoba rozgoryczona i sceptycznie nastawiona do życia, z zasady nie angażuje się w prace zespołu. Ma problem z wyrażaniem własnych potrzeb, z góry zakłada, że nie zostaną one zaspokojone. Do grupy może jednak wprowadzić element zdrowego krytycyzmu. Jeśli zespół przekona go do udziału w swoim przedsięwzięciu, będzie miał pewność, że jest to działanie naprawdę interesujące.

Powyżej zostały opisane role grupowe przyjmowane przez uczniów w sposób naturalny, zależy od ich wrodzonych predyspozycji i cech charakteru. Nauczyciel obserwujący uważnie sposób, w jaki funkcjonują poszczególni uczniowie w zespole klasowym, z czasem nauczy się wykorzystywać te naturalne role grupowe w doborze zadań dla poszczególnych z nich, we wzbudzaniu motywacji do działań szkolnych. Oprócz ról grupowych w zespole uczniowskim wyróżniamy szereg in-

nych ról, które uczniowie będą sami przybierać lub które zostaną im narzucone przez nauczyciela (świadomie lub nieświadomie) bądź przez reguły wyznaczające funkcjonowanie szkoły. Są to role formalne, takie jak: przewodniczący klasy, skarbnik, kapitan drużyny sportowej, kierownik szkolnego radia, dyżurny, oraz nieformalne: „kujon”, „rozrabiaka”, „dziwak”, „przeciętniak” itd. Te ostatnie role są często efektem stygmatyzowania i etykietowania uczniów, co może mieć wyjątkowo negatywne skutki. Nauczyciel w oparciu o niekoniecznie obiektywne przesłanki zaczyna oczekiwać od ucznia konkretnych zachowań (osiągania wyłącznie bardzo dobrych lub wyłącznie złych ocen, niesubordynacji lub braku dyscypliny). Uczniowie czasem nieświadomie akceptują przypisywane im cechy i zaczynają zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami, jakie są formułowane pod ich adresem. Oczekiwanie od ucznia więcej niż ten w rzeczywistości potrafi może się przełożyć na efekt samospełniającej się przepowiedni i uczeń przeciętny zacznie osiągać dobre wyniki w nauce – w takiej sytuacji będziemy mieli do czynienia z tzw. efektem Pigmaliona / efektem Galatei. Trzeba jednak mieć świadomość, że nieuzasadnione przypisywanie uczniom negatywnych atrybutów może z kolei skutkować efektem Golema – uczeń zacznie o sobie myśleć jako o osobie gorszej, mniej zdolnej, niegrzecznej i w ten sposób zacznie się w końcu zachowywać³⁰.

Określone zasady powinny też przyświecać nauczycielowi w rozdzielaniu ról formalnych i celowym (nastawionym na osiągnięcie założonych rezultatów edukacyjnych) budowaniu zespołów zadaniowych. Pomagając uczniom w wytypowaniu składu samorządu klasowego, konstruując zespół odpowiedzialny za przygotowanie apelu, wskazując uczniów, którzy mają zorganizować zespół korepetytorów czy klub szkolnych wolontariuszy, nauczyciel, jako osoba koordynująca wszelkie uczniowskie

³⁰ M. Hanke, *Dlaczego niektóre dzieci ZAWSZE uczą się najlepiej a inne ZAWSZE źle? – czyli o tym, co to jest Efekt Galatei i Efekt Golema*, <http://psychika.net/2008/09/dlaczego-niektre-dzieci-zawsze-ucz-si.html> [data dostępu: 21.06.2011].

działania w szkole, powinien pamiętać o kilku zasadach dotyczących doboru ról w każdej grupie zadaniowej³¹:

1. dobór osób do zespołu zadaniowego musi zapewnić komplementarność ról przyjmowanych przez jego członków – umiejętności przejawiane przez poszczególnych uczniów pracujących wspólnie powinny się uzupełniać, a nie wykluczać lub dublować;
2. role przydzielane uczniom muszą być klarowne – zakres praw i obowiązków związanych np. z funkcją dyżurnego powinien być ściśle określony; jeśli uczniowie pracują w grupie, odpowiedzialność poszczególnych z nich za konkretne zadania też musi być jasno wyznaczona, aby nie zrzucali oni na siebie winy za ewentualne błędy;
3. każda z ról wyznaczanych uczniowi musi być dostosowana do jego możliwości – nauczyciel może traktować rozdział zadań jako działanie terapeutyczne i kompensacyjne (np. powierzenie roli reprezentacyjnej osobie bardzo nieśmiałej i introwertycznej jako sposób przełamania jej zahamowań i kompleksów), powinien jednak zawsze w takim przypadku rozważyć ewentualne niepożądane skutki uboczne, jakie może wywołać takie działanie;
4. rola przydzielana uczniowi powinna być możliwie zbliżona do tej, jakiej ten sam oczekuje, pozwoli to optymalnie wykorzystać drzemiący w uczniu potencjał w działaniu najlepiej odpowiadającym jego temperamentowi i predyspozycjom, przekładając się jednocześnie na budowanie u niego pozytywnej samooceny i wiary we własne możliwości;
5. nauczyciel powinien pilnie obserwować, czy wśród uczniów nie występują symptomy przeciążenia rolą – taka sytuacja może mieć miejsce, kiedy przydzielone obowiązki przerastają

³¹ E. Lubczyńska, op.cit.

możliwości ucznia, kiedy nie jest on w stanie samodzielnie im podołać, czego efektem może być zniechęcenie do działania i spadek wiary we własne możliwości;

6. nauczyciel powinien unikać konfliktu ról w kierowanym przez siebie zespole uczniowskim – obowiązki ucznia nie powinny być ze sobą sprzeczne, nie powinny też kolidować z innymi rolami, jakie podejmuje on w życiu (uczeń będzie czuł, że został uwikłany w sytuację konfliktową, jeśli w ramach obowiązków szkolnych będzie musiał zrobić coś, co w jego oczach wpłynie na jego pozycję w środowisku koleżeńskim);
7. zagrożeniem dla efektywnej pracy zespołowej mogą też być tzw. puste role; nauczyciel powinien przykładać wagę do rozdzielenia obowiązków pomiędzy wszystkich uczniów objętych zadaniem, tak aby żaden z nich nie czuł się wykluczony czy bezużyteczny; powinien też obserwować, czy w trakcie pracy czyjaś rola nie wyczerpała się, pozostawiając danego ucznia bez konkretnego zajęcia.

Najtrudniejsze w pracy nauczyciela jest to, że jego własna rola w zespole uczniowskim w dużym stopniu ma charakter formalny i z góry określony. Z definicji musi on być liderem klasy, koordynatorem, inspiratorem i ewaluatorem działań uczniów. Kilka porad dotyczących efektywnego wywiązywania się nauczyciela z tego obowiązku znajdzie się w kolejnym podrozdziale.

4.3. Modele kierowania grupą – nauczyciel jako lider formalny i nieformalny

Nauczyciel pozostaje liderem zespołu uczniowskiego z nadania formalnego, jako przydzielony klasie wychowawca, bez względu na przejawiane przez niego w tym kierunku umiejętności i predyspozycje. Jednak optymalną efektywność podejmowanych przez niego działań dydaktycznych i wychowawczych może mu zapewnić wyłącznie dobrowolne uznanie go przez uczniów również za nieformalnego lidera ich zespołu – osobę powołaną i kompetentną do kierowania ich pracą, oceniania ich wysiłków, wyznaczania im zadań i wskazywania celów do osiągnięcia.

Na skuteczne kierowanie zespołem uczniowskim, a zatem na model skutecznego lidera, składa się wiele omawianych już kompetencji: umiejętność budowania autorytetu, efektywnego komunikowania się, rozwiązywania sytuacji konfliktowych. W rozdziale dotyczącym psychopedagogicznych kompetencji nauczyciela XXI wieku wspomniano o najbardziej typowych modelach przyjmowanych przez pedagogów w relacjach z uczniami i kierowaniu klasą: nauczyciela – autokraty, demokracji, liberała, lidera, mistrza, praktyka i przyjaciela. Opisane wtedy style kierowania zespołem uczniowskim były ściśle związane z indywidualnymi kompetencjami i atrybutami nauczyciela oraz miały charakter statyczny – dotyczyły wszystkich aspektów działań wychowawczych nauczyciela, decydowały o jego posunięciach i decyzjach. Tymczasem realia pracy w szkole wymagają od dobrego wychowawcy przede wszystkim elastyczności oraz każdorazowego dostosowywania technik kierowniczych i modelu przewodzenia grupie uczniowskiej do aktualnych potrzeb, poziomu rozwoju, stopnia motywacji uczniów, a także specyficznej sytuacji, w której podejmowane jest działanie wychowawcze. Tak pojmowanemu modelowi kierownictwa odpowiada koncepcja przywództwa sytuacyjne-

go³². Twórcy tej koncepcji wyróżnili cztery stadia, w których może funkcjonować uczeń (także pracownik, dziecko, w zależności od tego, kogo dotyczą działania kierownicze)³³:

1. entuzjastyczny debiutant – to faza charakterystyczna dla rozpoczynania określonego, nowego dla ucznia działania; jego motywacja jest wtedy bardzo duża, mimo że umiejętności w danym zakresie są jeszcze niewielkie; uczeń ma ogromny zapał do nauki, zatem bardzo chętnie przyjmuje wszelkie wskazówki i instrukcje;
2. rozczarowany adept – etap ten pojawia się po pierwszych niepowodzeniach ucznia związanych z podejmowanym przez niego działaniem; wyraźnie spada motywacja do dalszych wysiłków, uczeń w tej fazie obok poleceń i wskazówek oczekuje od nauczyciela wsparcia emocjonalnego i podniesienia morale;
3. ostrożny praktyk – w tej fazie uczeń opanował już podstawowe umiejętności związane z podejmowaną aktywnością, nie posiada jednak jeszcze dostatecznej wprawy i wiary w siebie, aby nowe kompetencje wykorzystywać w praktyce w sposób pewny i całkowicie samodzielny; ponieważ zdobył już wymagane umiejętności, dalsze instrukcje nauczyciela są zbędne, konieczne jest natomiast jego wsparcie;
4. samodzielny ekspert – kiedy uczeń osiągnie już wprawę i pewność w wykonywanej czynności, nie potrzebuje już konsultacji

³² Twórcami tej koncepcji są Paul Hersey i Kenneth H. Blanchard, którzy w latach 70. XX wieku zwrócili uwagę właśnie na skuteczność dostosowywania stylu kierownictwa do etapu rozwoju pracownika oraz fazy rozwojowej, w której znajduje się grupa. Okazało się, że te idee mogą mieć doskonałe zastosowanie także w wychowaniu i pedagogice, przez co z czasem przywództwo sytuacyjne zaczęto rekomendować rodzicom i nauczycielom jako skuteczną metodę postępowania z dziećmi.

³³ K. Blanchard, M. Blanchard, D. Carew, E. Parisi-Carew, F. Finch, L. Hawkins, D. Zigarmi, P. Zigarmi, *Koncepcja przywództwa sytuacyjnego w wychowywaniu dzieci*, www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=302 [data dostępu: 21.06.2011].

ani wsparcia ze strony nauczyciela; na tym etapie może on zatem w pełni skupić się na delegowaniu ucznia do dalszych zadań, w których będzie on mógł wykorzystywać zdobyte umiejętności oraz kształcić kolejne.

W dalszej kolejności Hersey i Blanchard wskazali dla każdego z etapów rozwoju ucznia najlepiej dostosowane do jego potrzeb style kierowania:

1. instruowanie – sposób kierowania w fazie entuzjastycznego debiutanta – polega na udzielaniu możliwie wielu instrukcji, przy minimalnym wsparciu emocjonalnym;
2. konsultowanie – model przywództwa mający zastosowanie w odniesieniu do rozczarowanego adepta – zakłada udzielanie przez nauczyciela wielu instrukcji, przy jednoczesnym udzielaniu mu silnego wsparcia emocjonalnego;
3. wspieranie – kierownictwo odpowiednie dla fazy ostrożnego praktyka, wiąże się z ograniczoną liczbą instrukcji, przy dużej dozie wsparcia moralnego;
4. delegowanie – model ten odnosi się do etapu samodzielnego eksperta, nie wymaga od nauczyciela przekazywania uczniowi dużej liczby instrukcji ani nie obliguje go do wykazywania silnego wsparcia emocjonalnego.

Skuteczne posługiwanie się przez nauczyciela modelem przywództwa sytuacyjnego uwarunkowane jest osiągnięciem przez niego biegłości w zakresie diagnozowania etapu, na jakim w danym rodzaju aktywności znajdują się uczniowie oraz elastycznością w dostosowywaniu do tego metod kierowania nimi³⁴. Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że uczniowie mogą wykazywać różny poziom zaawansowania w zakresie różnych aktywności (mogą znajdować się na etapie rozczarowanego adepta w czytaniu ze zrozumieniem oraz na etapie ostrożnego praktyka

³⁴ Ibidem.

w posługiwaniu się prawidłową ortografią) – zatem w kontekście kierowania poszczególnymi rodzajami aktywności uczniów nauczyciel powinien stosować różne typy i metody kierownictwa.

Reorientacja sposobu myślenia o roli nauczyciela jako kierownika zespołu uczniowskiego może przyczynić się do zmiany sposobu postrzegania jego osoby przez uczniów, a zatem do zaakceptowania go nie tylko jako formalnego przywódcy, ale także niekwestionowanego, naturalnego lidera, który prawidłowo odczytuje ich potrzeby i konsekwentnie na nie odpowiada, stwarzając optymalne warunki do zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności. Takiemu naturalnemu przywódcy uczniowie będą w stanie zaufać także w momentach kryzysu i pojawiających się trudności.

Troska nauczyciela o przekształcenie grupy uczniowskiej w zgrany i skonsolidowany zespół i trud oraz zaangażowanie, jakie będzie musiał włożyć w działania zmierzające do tego celu, przełoży się wyłącznie w pozytywny sposób na jakość pracy uczniów, efekty nauczania oraz zakres kompetencji interpersonalnych i społecznych, w jakie zostaną wyposażeni uczniowie dzięki funkcjonowaniu w środowisku szkolnym i grupie rówieśniczej. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że w tego typu działaniach nauczyciel nie pozostaje osamotniony. O pomoc w przeprowadzaniu zajęć integracyjnych dla uczniów swojej klasy może on zawsze poprosić pedagoga szkolnego lub pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej.



**5. Aktywizacja
uczniów – wybrane
metody
i techniki pracy**

Tytułem wstępu do zajęć poświęconych aktywizującym metodom i technikom nauczania oraz uczenia się wprowadźmy nieco systematyki do pojęć, którymi będziemy operować w trakcie niniejszego bloku warsztatowego. Kiedy będzie mowa o metodzie nauczania, należy przez to rozumieć celowy i usystematyzowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, służący opanowaniu przez nich konkretnego zasobu wiedzy, umiejętności oraz kształceniu u nich pożądanych postaw. Metodą uczenia się będzie natomiast sposób zdobywania i opanowywania tychże wiadomości i kompetencji³⁵. Technika nauczania to, w przyjętym tu rozumieniu, sposób organizacji sytuacji edukacyjnej, realizujący założenia przyjętej metody nauczania³⁶. Technika uczenia się to szczegółowy przepis, instrukcja dotycząca zdobywania określonej porcji informacji lub wskazanej umiejętności.

5.1. Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się

W nowoczesnej pedagogice kładzie się duży nacisk na taką organizację nauczania i uczenia się, która w optymalny sposób zaangażuje ucznia w podejmowanie samodzielnych wysiłków zmierzających do zgromadzenia i opanowania wiedzy oraz zdobycia umiejętności – czyli szeroko pojętą aktywizację ucznia. Tak naprawdę każda z metod i technik nauczania może mieć charakter aktywizujący, pod warunkiem że zostanie zastosowana przez nauczyciela w sposób obligujący ucznia do prowadzenia eksploracji, gromadzenia zasobów informacji, przetwarzania ich, rozwiązywania postawionego przed nim problemu, prezentowania efektów swojej pracy i samodzielnej ich ewaluacji. Z drugiej strony, metoda czy technika klasyfikowana jako aktywizująca, ale wdrożona przez nauczy-

³⁵ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998.

³⁶ B. Kubiczek, op.cit.

ciela w sposób nieumiejętny, blokujący samodzielność i kreatywność ucznia, będzie prowadzić do jego bierności w procesie edukacyjnym i nie przełoży się na wzrost efektywności nauczania i uczenia się. Zastanówmy się zatem nad warunkami, jakie musi spełniać przyjęta przez nauczyciela metoda, aby faktycznie wyzwalała naturalną aktywność poznawczą ucznia³⁷:

1. pierwszym założeniem zastosowanej metody jest uczenie się przez doświadczenie – zarówno przeszłe, podlegające analizie i wymianie z innymi uczestnikami procesu uczenia się, jak i bieżące – aranżowane przez nauczyciela w sytuacji zadaniowej, w jakiej stawia on ucznia;
2. to uczniowie stanowią podmiot w aktywnie zorganizowanym procesie edukacyjnym – oni podejmują decyzje dotyczące treści i form uczenia się – dokonuje się to poprzez wspólne wypracowanie kontraktu regulującego przebieg procesu dydaktycznego;
3. uczenie nie przebiega według uniwersalnego dla każdego ucznia schematu, ale obejmuje zindywidualizowany zakres wiadomości i informacji, uzupełniających specyficzne dla każdego ucznia deficyty; stąd też metoda aktywizująca musi uwzględniać zróżnicowane preferencje percepcyjne wzrokowców, słuchowców, kinestetyków;
4. praca uczniów jest zorganizowana w taki sposób, aby każdy z nich otrzymał zadanie do wykonania (indywidualnie lub grupowo) – także podczas trwania pracy nauczyciel musi czuwać, aby żaden z uczniów nie pozostał bezczynny, bierny;

³⁷ B. Kubiczek, op.cit.; T. Wiśniewska, *Metody aktywizujące wspomagające proces nauczania*, szkola-zaleszany.w.interia.pl/public/logoped/referat1.doc [data dostępu: 09.07.2011].

5. odpowiedzialność za efekty uczenia się ponoszą uczniowie – partycypują oni w ewaluacji efektów pracy przyjętą metodą (np. poprzez samoocenę swoich wysiłków);
6. formuła organizacji nauczania i uczenia się zakłada stałą i wielostronną komunikację pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego;
7. zadania stawiane przed uczniami wymagają od nich podjęcia konkretnych aktywności, tj.: poszukiwanie, selekcionowanie, strukturalizowanie, hierarchizowanie, analizowanie, syntetyzowanie, dyskutowanie, negocjowanie, podejmowanie decyzji.

Zwróćmy zatem uwagę, że rola nauczyciela w pracy zorganizowanej metodami aktywizującymi ulega zdecydowanej zmianie. Nie jest on już najważniejszym źródłem informacji dla uczniów, nie wymaga się od niego zatem wiedzy specjalistycznej (trudnej do osiągnięcia w dobie zalewu informacji i praktycznie zbędnej wobec powszechnego dostępu do zasobów informacji zgromadzonych w Internecie). Nauczyciel dążący do aktywizacji uczniów staje się dla nich doradcą – pomaga im w momentach niepewności, udziela wskazówek i porad dotyczących sposobu wykonywania zadania; animatorem – aranżuje sytuację edukacyjną, przedstawia problem do rozwiązania, wyjaśnia cele działania podejmowanego przez uczniów, motywuje do wysiłku; obserwatorem i słuchaczem – śledzi i monitoruje pracę uczniów, wyciąga wnioski z poczynionych obserwacji, aby móc podzielić się nimi z uczniami, udoskonalić i usprawnić proces uczenia się; partnerem – uznaje zdolność i dojrzałość uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących sposobu zdobywania wiedzy i ponoszenia odpowiedzialności za efekty swojej nauki³⁸.

³⁸ M. Łukaszewicz, *Metody nauczania i formy organizacyjne pracy uczniów*, www.edukator.org.pl/2005a/met/met.html [data dostępu: 09.07.2011].

Jak już wspomniano, każda z metod czy technik zastosowanych przez nauczyciela, w zależności od sposobu i sprawności, z jaką zostanie wdrożona, może wyzwać w uczniach aktywność bądź też powodować ich bierność. Istnieje jednak szereg technik opracowanych specjalnie z myślą o jak najszerszym zaangażowaniu ucznia w proces uczenia się, poprzez stawianie go w sytuacji zadaniowej, wymagającej od niego wykazania się samodzielnością, kreatywnością i odpowiedzialnością. Poniżej zaprezentowano propozycje tego rodzaju metod, najlepiej odpowiadających specyfice nauczania języka polskiego, języków obcych i wiedzy o społeczeństwie³⁹.

Analiza przypadku – polega na badaniu i analizowaniu przez uczniów konkretnego zdarzenia, odkrywaniu związków przyczynowo-skutkowych, które doprowadziły do określonych zdarzeń, opracowywaniu alternatywnych scenariuszy postępowania w określonej sytuacji. Pozwala uczniom na poznawanie cudzych doświadczeń i odnoszenie ich do własnego życia, uczy refleksji nad swoim działaniem i przewidywania jego konsekwencji.

Metoda inscenizacji – odgrywania ról – uczniowie, wcielając się w określone postaci (scharakteryzowane w historii, literaturze, opisie podanym przez nauczyciela, wykreowane przez nich samych) lepiej rozumieją określone postawy, zachowania, decyzje podejmowane przez innych ludzi, poglądy, jakie wyznają. Odgrywając rolę wskazanej postaci uczniowie analizują jej charakterystykę zgodnie z określonymi kryteriami: otoczenia, w którym ta jednostka funkcjonuje, zachowań, jakie są dla niej typowe, wartości, które wyznaje, jej tożsamości i przynależności grupowej, wreszcie misji, jaka nadaje sens jej życiu. Odzwierciedlanie cech charakterystycznych postaci wymaga więc od uczniów głębokiej analizy

³⁹ Szerzej na temat metod aktywizujących czytaj: B. Kubiczek, op.cit.; M. Taraszkiewicz, *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Trendy. Uczenie w XXI wieku” 2005, nr 1–2; T. Wiśniewska, op.cit.

informacji, jakie na jej temat posiadają. Wcielanie się w rolę pośrednio kształtuje umiejętność empatii, uczy tolerancji i akceptacji dla odmiennych wartości czy motywacji.

Metoda symulacji – polega na odgrywaniu scenek możliwie zbliżonych do tych, jakie mogłyby mieć miejsce w rzeczywistości, aby dać uczniom szansę na wykształcenie i przećwiczenie konkretnych umiejętności, reakcji, zachowań. W technice tej jest ważne, aby nauczyciel aranżował sytuacje nawiązujące do doświadczeń, które mogą posiadać uczniowie lub jakie mogą dla nich stanowić punkt odniesienia w wyobrażaniu sobie symulowanego zdarzenia. Symulacje pozwalają na kształcenie ważnych umiejętności życiowych, doskonalenie kompetencji interpersonalnych i społecznych.

Metoda dramy – polega na postawieniu uczniów w konkretnej sytuacji zakładającej określony konflikt i skłonienie ich do wyszukania własnego rozwiązania, dokonania indywidualnego wyboru. Odgrywanie dramy pozwala uczniowi lepiej zrozumieć własne uczucia, kształci postawy etyczne i moralne, rozwija inteligencję emocjonalną.

Metody aktywnego opisu – zmierzają do rozwijania twórczego myślenia. Uczniowie za pomocą plakatu, schematu, tabeli czy wykresu opisują lub wyjaśniają badane przez nich zjawisko lub proces. Wymaga to od nich zebrania informacji, ich analizy, a następnie sformułowania wniosków i przedstawienia ich we wskazanej formie graficznej. Ważna w tej metodzie jest możliwość zaprezentowania przez uczniów efektów ich działań. Pomaga to oswojać ich z sytuacjami ekspozycji, buduje wiarę we własne możliwości.

Mapa mentalna to wizualne przedstawienie opracowywanego przez uczniów problemu przy wykorzystaniu haseł, rysunków, symboli. Mapa mentalna jest zarówno efektywną formułą pracy uczniów, jak i doskonałym sposobem tworzenia przez nich notatek i materiałów powtórkowych. Wie-

dza przetwarzana w ten sposób jest systematyzowana, strukturalizowana i wizualizowana, co znakomicie ułatwia jej opanowanie przez uczniów.

Metoda Jigsaw – przyjęcie tej formy organizacji pracy uczniów ma na celu opanowanie przez nich etapami większej ilości materiału. Kształci przy tym kompetencje selekcjonowania informacji i przedstawiania ich w sposób jasny i zrozumiały. W pierwszej fazie praca przebiega przy kilku stolikach tematycznych. Uczniowie w małych grupach badają i analizują wskazane zagadnienie. Następnie osoby pracujące przy różnych stolikach łączone są w zespoły składające się z „ekspertów” w zakresie poszczególnych problemów. Uczniowie prezentują sobie nawzajem wiadomości zgromadzone podczas pierwszej fazy pracy, docelowo opanowując materiał wypracowany przy wszystkich stolikach tematycznych.

Metafory – to technika sprzyjająca integracji grupy i lepszemu poznawaniu się uczniów i nauczyciela. Polega na dokończaniu/rozwijaniu zdań charakteryzujących osoby lub całą grupę jako zespół zadaniowy. Uczestnicy tego zadania losują kartkę, na której znajduje się metafora do rozwinięcia lub zdanie do dokończenia (np. „Jaka byłaby nasza klasa, gdyby była ptakiem?”; „Gdybym była czekoladą, to byłabym...”).

Sześć myślących kapeluszy – metoda ta pozwala na grupowe rozwiązywanie problemu, ucząc jednocześnie postrzegania spraw z różnych perspektyw. Tytułowe kapelusze symbolizują różne sposoby myślenia, którymi powinni kierować się uczniowie w zadaniu. Kapelusz biały to myślenie analityczne, oparte na faktach, liczbach, wykluczające subiektywizm w ocenie sytuacji. Kapelusz czarny reprezentuje spojrzenie pesymisty – osoby, która w każdej sytuacji dostrzega wyłącznie braki i zagrożenia. Kapelusz czerwony to odpowiednik myślenia emocjonalnego, kierującego się przede wszystkim uczuciami i instynktami. Kapelusz niebieski przypada osobie, która koordynuje dyskusję, udziela głosu i podsumowuje wnioski ze spotkania. Kapelusz zielony to symbol myślenia kre-

atywnego, innowacyjnego, rozwiązań nieszablonowych, oryginalnych. Kapelusze żółte reprezentuje spojrzenie optymisty dostrzegającego przede wszystkim pozytyw, zalety i szanse.

Tarcza strzelecka – to metoda ewaluacyjna, służąca ocenie zjawiska, wydarzenia, jakości podejmowanych przez ucznia lub nauczyciela aktywności. Na tarczy strzeleckiej pola od 1 do 10 wyznaczają skalę ocen przyznawanych określonemu czynnikowi (w taki sposób ewaluacji można poddać np. przebieg lekcji – w podanej na tarczy skali uczniowie mogą oceniać atrakcyjność zajęć, wykorzystane pomoce, jakość komunikacji itd.).

5.2. Potencjał metod opartych na dyskusji w pracy nauczyciela-filologa

W nauczaniu języków obcych, a także języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie, szczególnie potencjał dla rozwoju wiedzy i umiejętności uczniów niosą ze sobą metody oparte na dyskusji. Pozwalają one na doskonalenie kompetencji językowych, interpersonalnych, społecznych. Kształcą umiejętność publicznych wypowiedzi, asertywnego prezentowania swoich opinii, skutecznego argumentowania. Ponadto uczą obiektywizmu, tolerancji, szacunku dla odmienności poglądów i kultury debaty publicznej. Wśród najważniejszych odmian dyskusji dydaktycznych wymienić można takie jak⁴⁰:

Burza mózgów – pozwala na szybkie zgromadzenie bardzo wielu pomysłów, z których w pierwszej fazie żaden nie jest odrzucany. Uczniowie zgłaszają wszystkie skojarzenia, hasła, rozwiązania, jakie przyjdą im

⁴⁰ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2005; P. Woźniak, *Sztuka dyskusowania – techniki perswazyjne w dyskusji (z punktu widzenia szkolnej praktyki lekcyjnej i etyki)*, www.eid.edu.pl/publikacje/sztuka_dyskusowania_-_techniki_perswazyjne_w_dyskusji_z_punktu_widzenia_szkolnej_praktyki_lekcyjnej_i_etyki,46.html [data dostępu: 12.07.2011].

do głowy, a które są powiązane z podanym na początku tematem. Dopiero po zakończeniu etapu kreatywnego nauczyciel wspólnie z uczniami omawia kolejne zgłoszone pomysły, selekcyjując te najbardziej trafne. W ten sposób klasa wspólnie wypracowuje optymalne rozwiązanie problemu.

Dyskusja okrągłego stołu – jej założeniem jest przyznanie wszystkim dyskutantom równej pozycji w debacie, co symbolizowane jest przez zajęcie miejsc w okręgu lub dosłownie – przy okrągłym stole. Uczniowie, nauczyciele, zaproszeni do debaty goście – bez względu na zajmowane stanowiska czy wiek wspólnie – na takich samych zasadach, wymieniają między sobą uwagi, przekonują się do przyjęcia konkretnego stanowiska.

Dyskusja wielokrotna – wypracowywanie rozwiązania danego problemu czy stanowiska w określonej sprawie przebiega w dwóch etapach. W pierwszej fazie praca zorganizowana jest w małych grupach. Poszczególne zespoły mogą pracować nad tym samym tematem lub nad różnymi zagadnieniami. Następną fazę – dyskusji – odbywa się już na forum. Poszczególne zespoły robocze prezentują wypracowane przez siebie rozwiązania, po czym wspólnie określone jest ostateczne stanowisko, formułowane są wnioski końcowe.

Dyskusja panelowa – charakterystyką tej metody jest podział dyskutantów na panel i audytorium. W panelu uczestniczą eksperci – zaproszeni goście bądź wytypowani, przygotowani do dyskusji uczniowie. Audytorium stanowią pozostali uczestnicy dyskusji. W pierwszej fazie eksperci biorący udział w panelu prezentują swoje stanowiska i wymieniają między sobą opinie. W drugiej fazie pytania i uwagi do ekspertów mogą zgłaszać wszystkie osoby wchodzące w skład audytorium.

Dyskusja konferencyjna – główny problem omawiany w czasie dyskusji dzielony jest na cząstkowe zagadnienia, które analizowane są w zespołach roboczych. Po zakończeniu czasu wyznaczonego na pracę w zespołach przedstawiciele poszczególnych z nich prezentują wyprac-

wane wnioski na forum. W ten sposób opracowana i przedstawiona zostaje całość omawianego problemu.

Dyskusja punktowana – to doskonała metoda służąca kształceniu umiejętności erystycznych uczniów, ale też ucząca ich kultury dyskusji, prowadzenia rzeczowej wymiany zdań bez monopolizowania debaty, obrażania przeciwników, przerywania interlokutorom. W praktyce wygląda to następująco: wybrani uczniowie prowadzą ze sobą dyskusję, natomiast pozostała część klasy ocenia jej poziom (przyznając punkty dodatnie i ujemne) oraz postawę poszczególnych dyskutantów, według kryteriów podanych na specjalnych kartach, a obejmujących m.in.: sposób prezentowania informacji, sposób wyrażania własnej opinii, dostrzeganie analogii, komentowanie informacji podanych przez innych dyskutantów, rozpoczynanie wątku, przerywanie innym, monopolizowanie dyskusji, atak osobisty itd.

Debata oksfordzka – w dyskusji zorganizowanej według tego modelu biorą udział dwa zespoły dyskutantów: reprezentanci propozycji (argumentujący postawioną wcześniej tezę i reprezentanci opozycji (argumentujący antytezę). Dyskusję prowadzi marszałek, który jako jedyny może przyznać i odebrać głos zarówno dyskutantowi, jak i członkowi audytorium przysłuchującego się debacie i oceniającemu jej końcowy wynik. Dyskutanci propozycji i opozycji zabierają głos przemiennie, ich wypowiedzi mają ściśle określony maksymalny czas trwania (3–5 min.). W zależności od przyjętych reguł dyskusji członkowie audytorium, za zgodą mówcy i po udzieleniu głosu przez marszałka, mogą zgłaszać własne wtrącenia i informacje (sygnalizują taką chęć wcześniej poprzez uzgodniony gest). Na początku debaty oraz po jej zakończeniu audytorium w głosowaniu popiera tezę lub antytezę, jednocześnie wskazując na zwycięzców debaty (przeprowadzenie głosowania początkowego pozwala

określić, ile osób udało się w trakcie dyskusji przekonać do jednego ze stanowisk).

Chcąc lepiej przygotować uczniów zarówno do udziału w szkolnych debatach, jak i do skutecznego prezentowania i obrony swojego stanowiska w przyszłości, nauczyciel może wprowadzić ich w podstawy erystyki i zaprezentować najprostsze techniki argumentowania i perswazji. Poniżej zaprezentowano te, które mogą być łatwe do opanowania i zastosowania przez uczniów na etapie gimnazjum i liceum⁴¹.

Technika kwestionowania faktów bazowych – uczniów należy przekonywać, że w debacie ważne jest nie tylko prezentowanie własnych argumentów, ale też uważne przysłuchiwanie się wypowiedzi przeciwnika. Jeśli uda się dostrzec słaby punkt w jego argumentacji i obalić przytoczone przez niego tezy własnymi, sprawdzonymi informacjami, najlepiej o charakterze liczbowym, w odbiorze audytorium zyskamy przewagę wynikającą z wrażenia lepszego przygotowania i szerszej wiedzy merytorycznej.

Technika przykładu – odpowiednio dobrany przykład wzmacnia zastosowaną argumentację, a audytorium pozwala lepiej zrozumieć treść wypowiedzi dyskutanta.

Technika porównań – pełni podobną funkcję jak technika przykładu, przy czym porównania stosowane przez przeciwnika, szczególnie jeśli są „naciągane” lub śmieszne, bardzo łatwo przejąć i przejaskrawiając, obrócić przeciwko niemu.

Technika odwrócenia – można ją scharakteryzować najkrócej wyrażeniem „tak, ale...” – wysłuchując argumentu przeciwnika, dyskutant stara się wykazać, że tę samą sprawę można rozpatrywać z różnych perspektyw, co diametralnie zmienia ocenę całego problemu.

⁴¹ Za: H. Lemmermann, *Szkola dyskutowania: techniki argumentacji, dyskusje, dialogi*, Wrocław 1997.

Technika niedowartościowania/dowartościowania – polega na nadaniu większej lub mniejszej wartości argumentom przytaczanym przez przeciwnika. Jeśli podany przez niego fakt jest nie do poważenia, możemy stwierdzić (jeśli potrafimy to uzasadnić), że mimo jego prawdziwości ma on drugorzędne znaczenie dla zagadnienia. Z kolei własny, słabszy argument możemy „dowartościować”, przypisując mu kluczową rangę dla problemu.

Technika uprzedzania zarzutów – przed przystąpieniem do dyskusji należy wyszukać i przeanalizować zarzuty, które przeciwnik może ewentualnie wysunąć przeciwko naszym tezom. W trakcie samej dyskusji można wtedy uprzedzić przeciwnika, obalając najsilniejsze z zarzutów, jakie można postawić naszym tezom („Ktoś mógłby powiedzieć, że..., ale moim zdaniem...”). Nie należy nadużywać tej techniki, gdyż może to osłabiać ogólne wrażenie wystąpienia.

Technika pozornego poparcia – pozornie przyjmując argumenty przeciwnika, początkowo popieramy je, aby następnie dodać nowe informacje, które całkowicie zmieniają odbiór tego stanowiska. Sprawiamy wtedy wrażenie osoby doskonale przygotowanej i głębiej wnikającej w omawiane zagadnienie, takiej, która nie postrzega go powierzchownie.

Sugerując uczniom stosowanie wymienionych technik rzetelnego argumentowania, jednocześnie należy ich przestrzegać przed używaniem nieuczciwych manewrów i chwytów perswazyjnych. Także pracując poszczególnymi metodami opartymi na dyskusji należy zwracać uwagę uczniów na unikanie: przesady w interpretacji wypowiedzi przeciwnika, zbijania go z tropu poprzez szyderstwo i kpinę, ataków personalnych, wypaczania treści jego wypowiedzi poprzez wyjmowanie poszczególnych zdań z kontekstu, grania na emocjach audytorium.

5.3. Zasady pracy metodą projektu edukacyjnego

Projekt edukacyjny w swojej istocie polega na samodzielnym opracowaniu, zaplanowaniu, zrealizowaniu i przedstawieniu przez uczniów pracy koncentrującej się wokół określonego, zainspirowanego przez nauczyciela zagadnienia, tematu. Największy potencjał tego typu strategii nauczania polega właśnie na kształtowaniu i doskonaleniu u uczniów kluczowych dla ich dalszego rozwoju umiejętności: współdziałania, komunikowania się i współpracy w grupie, samodzielnego gromadzenia i przetwarzania informacji, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, prezentowania efektów swojej pracy na szerszym forum, wreszcie dokonywania ewaluacji rezultatów podejmowanych działań. Aby jednak metoda ta przyniosła spodziewane korzyści edukacyjne, musi zostać przez nauczyciela odpowiednio zorganizowana i zaplanowana. Mimo iż założeniem samej metody jest maksymalna aktywizacja uczniów i przeniesienie na nich głównego ciężaru realizacji zadań związanych z projektem, to od zdolności nauczyciela w zakresie motywowania uczniów do samodzielnej pracy, koordynowania i monitorowania ich wysiłków, udzielania wskazówek i konstruktywnych porad, w dużej mierze zależy sukces tego typu przedsięwzięcia edukacyjnego. Dobrze zaplanowany projekt edukacyjny powinien obejmować kilka etapów pracy nauczyciela i uczniów⁴²:

1. Przygotowanie projektu. Na tym etapie największa rola przypada nauczycielowi. W kontekście określonych wcześniej celów nauczania, wieku uczniów, ich zainteresowań i posiadanych umiejętności, doświadczenia w pracy metodą projektu, ale także z uwzględnieniem własnych zasobów, jakimi będzie mógł wspomagać uczniów w realizacji zadań związanych z projektem (spe-

⁴² Szerzej na temat poszczególnych etapów pracy w projekcie edukacyjnym czytaj: B. Kubiczek, op.cit.; A. Mikina, B. Zając, *Metoda projektów. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjum*, publikacja bezpłatna dostępna na stronie: www.ore.edu.pl.

cjalistycznej wiedzy, jaką jest w stanie się wykazać) powinien on wskazać ogólne zagadnienie będące przedmiotem projektu. Jego rolą będzie takie ujęcie głównego problemu, aby skutecznie zainteresować uczniów projektem i odpowiednio zmotywować do czynnego zaangażowania się w działania. Na etapie planowania projektu nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na kluczowe pytania pozwalające mu sprecyzować koncepcję projektu, jaki zaproponuje następnie uczniom: dlaczego podejmowany jest projekt o takiej właśnie tematyce? Co będzie istotą tego projektu? Jak zostanie zrealizowany? W jakim czasie? Kto będzie odpowiedzialny za realizację poszczególnych zadań? Dla kogo będzie przeznaczony? W jaki sposób projekt ten łączy się z poprzednimi działaniami klasy i nauczyciela – z jakich doświadczeń uczniowie będą mogli skorzystać podczas realizacji zadań? Jakie będą wyznaczniki skutecznej realizacji projektu⁴³?

2. Określenie tematu. O ile zagadnienie, jakiego dotyczyć będzie praca uczniów (temat główny), może zaproponować nauczyciel, dookreślenie tematu projektu i jego uszczegółowienie oraz wskazanie tematów pracy zespołów powinno być już dokonane wspólnie z uczniami. Będą oni dzięki temu mieli możliwość dostosowania charakteru wykonywanych zadań do swoich najbliższych zainteresowań i możliwości. Udział w opracowywaniu tematów poszczególnych zadań będzie miał walor motywacyjny, ale będzie też uczył odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Przydatną techniką pracy na tym etapie jest burza mózgów, w czasie której uczniowie zgłaszają swoje propozycje tematów, które następnie są wspólnie selekcionowane i uszczegóławiane.

⁴³ B.D. Gołębnik, D. Potyrała, B. Zamorska, *Ważne decyzje i działania. Przewodnik projektowania* [w:] B.D. Gołębnik (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2006.

3. Podział na zespoły zadaniowe. Zespoły realizujące poszczególne zadania nie powinny być zbyt liczne – najefektywniej uczniowie będą pracować w 3–6-osobowych grupach. Składu grup nauczyciel nie powinien narzucać, ale może odpowiednio pokierować doбором uczniów do poszczególnych zespołów, tak aby znalazły się w nich osoby o zróżnicowanych predyspozycjach i uzdolnieniach, dzięki czemu członkowie zespołu będą mogli wzajemnie uczyć się od siebie i uzupełniać w czasie pracy. Nauczyciel, aby zapobiec dominowaniu jednych członków zespołu nad innymi czy też aby pobudzić aktywność także tych bardziej nieśmiałych czy introwertycznych osób, może przydzielić poszczególnym uczniom role w zespole. Wyznaczone osoby mogą pełnić funkcje: koordynatora pracy, który czuwa nad terminowością wykonywania zadań, reportera, opisującego przebieg działań, np. w internetowej kronice klasowej, rzecznika, który reprezentuje grupę, przedstawia efekty jej pracy. Na tym etapie nauczyciel może dla uczniów zorganizować także warsztaty dotyczące efektywnej komunikacji i pracy w zespole, co na pewno będzie dla nich cennym doświadczeniem przed przystąpieniem do praktycznej realizacji projektu.
4. Określenie celów projektu i jego planowanych efektów. Nauczyciel powinien określić edukacyjne cele projektu jeszcze zanim przystąpi do pierwszych działań związanych z zaprezentowaniem go uczniom. Jednak także sami uczniowie powinni mieć świadomość, dlaczego podejmują określone działania i do czego mają one ich doprowadzić. Dlatego też na tym etapie nauczyciel powinien dokładnie omówić z uczniami, czego od nich oczekuje i dlaczego stawia przed nimi taki, a nie inny problem. Efektem wspólnych ustaleń powinny też być planowane efekty końcowe

poszczególnych zadań realizowanych przez zespoły oraz kryteria, według których nastąpi ocena tych efektów (ocena dokonywana przez nauczyciela i autoewaluacja pracy uczniów). Równie ważną kwestią jest ustalenie wymaganej dokumentacji projektu – materiału, na podstawie którego nauczyciel będzie mógł monitorować przebieg i systematyczność prac. Może to być teczką projektu, w której uczniowie będą gromadzić wyszukane materiały, wykonane sprawozdania, ilustracje, zestawienia. Innym rozwiązaniem jest dziennik projektu, w którym uczniowie zapisują swoje kolejne działania. Nauczyciele często korzystają w projekcie z indywidualnych kart pracy ucznia, w których wyszczególnione są zadania wyznaczone konkretnemu uczniowi i systematycznie notowany stopień ich realizacji. Ciekawym rozwiązaniem jest też prowadzenie kroniki projektu na stronie internetowej klasy lub szkoły. Na tym etapie pracy nauczyciel wspólnie z uczniami może przeanalizować pytania, które na początku pracy nad koncepcją projektu postawił przed samym sobą. Ważne jest, aby taka analiza została dokonana po podzieleniu uczniów na grupy zadaniowe, gdyż w ten sposób możliwe będzie dokładne określenie celów i spodziewanych efektów pracy dla każdego z zespołów biorących udział w projekcie.

5. Przygotowanie instrukcji, zawarcie kontraktu. Instrukcja przygotowana przez nauczyciela przy współudziale uczniów powinna zawierać wskazówki dotyczące czasu i sposobu realizacji poszczególnych zadań. Powinien to być dla uczniów rodzaj wspólnie wypracowanego regulaminu prac, kontraktu zawierającego zobowiązania uczniów podejmujących się udziału w projekcie oraz sankcji, jakie związane będą ze złamaniem zaakceptowanych reguł. Instrukcja powinna zostać sporządzona w formie pi-

semnej, podpisana przez nauczyciela i uczniów. Może zostać wydrukowana lub umieszczona w Internecie; ważne, aby dostęp do niej był możliwy w każdej chwili podczas pracy nad projektem. Dobra instrukcja zawiera następujące elementy:

- a. temat realizowanego projektu;
 - b. sprecyzowane zadania dla poszczególnych zespołów oraz ich rezultaty;
 - c. terminy, w jakich dokonywana będzie bieżąca ewaluacja pracy uczniów;
 - d. sankcje związane z niewywiązaniem się z warunków kontraktu;
 - e. terminy i formy konsultacji z nauczycielem (dyżury w szkole, konsultacje na czacie, komunikacja za pośrednictwem poczty elektronicznej);
 - f. inne informacje istotne ze względu na specyfikę danego projektu (zasady korzystania ze sprzętu szkolnego, jeśli wymaga tego zadanie, sposób pokrywania ewentualnych kosztów związanych z wykonywaniem zadania itp.).
6. Opracowanie harmonogramu działań. Harmonogram to inaczej konspekt działań, przygotowywany samodzielnie przez poszczególne zespoły zadaniowe. W harmonogramie uczniowie powinni zaplanować kolejne czynności, jakie podejmą na drodze do realizacji zadania, wskazać terminy ich zakończenia i osoby, które będą za nie odpowiedzialne. Harmonogram powinien być skonsultowany z nauczycielem i zaakceptowany przez niego przed przystąpieniem uczniów do działań.
7. Realizacja projektu. Etap ten przeznaczony jest na praktyczne, maksymalnie samodzielne działania uczniów ukierunkowane na realizację wskazanych im zadań i rozwiązanie postawionych

przed nimi problemów. Nauczyciel pełni w tej fazie funkcję konsultanta i facylitatora. W czasie wyznaczonych wcześniej konsultacji powinien odpowiadać na pytania uczniów, udzielać im pomocy merytorycznej i wskazówek dotyczących źródeł wiedzy, przydatnych kontaktów wśród specjalistów z danej dziedziny. Może się także zdarzyć, że w swoich działaniach uczniowie napotkają na przeszkody wynikające z ich niepełnoletności – w takim przypadku nauczyciel powinien ułatwiać uczniom kontakty z instytucjami, uzyskiwanie informacji i potrzebnych dokumentów poprzez pomoc w formułowaniu odpowiednich podań, podpisywanie zaświadczeń. Zadaniem nauczyciela w fazie realizacji projektu jest też bieżący monitoring i ewaluacja pracy uczniów. W wyznaczonych w harmonogramie terminach określone w nim zadania nauczyciel powinien sprawdzać i oceniać. Nie musi to być ocena szkolna, wpisywana do dziennika, może mieć charakter zaliczenia lub oceny opisowej, notowanej w dzienniku projektu czy karcie pracy ucznia. Ocena bieżąca może być też częścią oceny końcowej projektu, jeśli takie będą ustalenia zawarte w kontrakcie. Przyjmuje się, że ewaluacji bieżącej należy dokonywać po upływie 1/3 czasu przeznaczonego na realizację zadania, a następnie po upływie 2/3 tego czasu⁴⁴. Wszelkie działania nauczyciela na tym etapie muszą być ukierunkowane szczególnie na podtrzymanie w uczniach wysokiej motywacji do działania. Na chęć i zapał uczniów do pracy pozytywnie wpłynąć może zainteresowanie nauczyciela, jego zaangażowanie, częste udzielanie uczniom pochwał.

8. Prezentacja rezultatów projektu. Efekty projektu powinny zostać zaprezentowane przez uczniów w dwóch formach – pisemnego

⁴⁴ A. Mikina, B. Zając, op.cit.

sprawozdania z przeprowadzonych działań, zawierającego: stronę tytułową z nazwiskami nauczyciela prowadzącego i uczniów realizujących projekt oraz tematem całego przedsięwzięcia; streszczenie projektu oraz opis przeprowadzonych działań i wypracowanych rezultatów. Sprawozdanie z wykonania projektu może być podstawą do zaliczenia zadania przez nauczyciela. Forma takiego sprawozdania, jego obszerność i szczegółowość zależy od wieku uczniów. Prawdziwym zwieńczeniem pracy uczniów w projekcie jest jednak dopiero publiczne zaprezentowanie osiągniętych efektów. Prezentacja ma być dla uczniów szansą na pochwalenie się osiągnięciami, zdobycie szacunku i uznania wśród rówieśników czy środowiska lokalnego. Dlatego też okoliczności i sposób prezentacji efektów projektu nauczyciel powinien zaplanować w taki sposób, aby była to dla uczniów nagroda za włożony w projekt trud i pracę. Do nauczyciela będzie też należało logistyczne zaplanowanie prezentacji – zarezerwowanie lokalu, zapewnienie niezbędnego sprzętu technicznego, zagwarantowanie bezpieczeństwa uczestnikom. Uczniowie mogą wybrać audytorium, do jakiego zostanie skierowana prezentacja.

9. Ewaluacja projektu. Ocena projektu powinna obejmować zarówno same rezultaty pracy uczniów, jak i jakość procesów, w których brali udział podczas realizacji zadań. Trzeba jednak zaznaczyć, że końcowa ocena projektu powinna tylko w 20% uwzględniać notę wystawianą przez nauczyciela. 30% oceny powinna stanowić ocena innych uczestników projektu, a 50% to samoocena dokonywana przez ucznia. Tylko w ten sposób udział w projekcie będzie mógł się przełożyć na umiejętności

uczestników w zakresie ewaluacji swojej pracy. Przedmiotem oceny w projekcie edukacyjnym są⁴⁵:

- a. systematyczność pracy uczniów nad projektem;
- b. podział ról i zadań w zespołach zadaniowych;
- c. różnorodność źródeł informacji, z jakich korzystano podczas pracy;
- d. selekcja zebranych informacji, umiejętność skupienia się na najważniejszych aspektach opracowywanego zagadnienia;
- e. wypracowane rezultaty – ich jakość i poziom trudności;
- f. sposób prezentacji efektów pracy;
- g. zaangażowanie innych osób w pracę nad projektem (pozyskanie współpracy ekspertów, przedstawicieli środowiska lokalnego, innych nauczycieli i uczniów).

W nauczaniu języka polskiego, języków obcych i wiedzy o społeczeństwie można wykorzystać różne typy projektów⁴⁶:

1. projekt badawczy – uczniowie zbierają, selekcionują informacje na dany temat, a następnie prezentują wyniki przeprowadzonych badań i analiz – rezultatem takiego projektu może być prezentacja, gazetka, kronika, raport, (foto)reportaż, album, minislownik;
2. projekt działania lokalnego – zakłada on działanie w ramach szkoły, osiedla, lokalnej społeczności, które odpowiada na potrzeby takiego środowiska i pozwala na zaobserwowanie widocznych zmian następujących w wyniku realizacji projektu; rezultatem takiego projektu może być zorganizowanie konkursu, festynu, akcji informacyjnej;
3. projekt artystyczny – pozwala uczniom nie tylko na gromadzenie informacji i kształcenie umiejętności, ale także na realizo-

⁴⁵ B. Kubiczek, op.cit.

⁴⁶ R. Parzonka, *Strategie nauczania: metody aktywizujące*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU0862> [data dostępu: 13.07.2011].

wanie swoich talentów i zainteresowań artystycznych – zadaniem w ramach takiego projektu może być przygotowanie wystawy, przedstawienia, koncertu;

4. projekt literacki – idealny w nauczaniu języka polskiego i języków obcych, obliuguje uczniów do wspólnego tworzenia i wydawania np. zbioru wierszy, opowiadań czy bajek; dostępność Internetu i narzędzi ICT umożliwia uczniom kreowanie multimedialnych albumów, e-booków czy tworzenie internetowej gazetki, co może być efektem tego typu projektu edukacyjnego.

Projekt edukacyjny nieprzypadkowo jest obecnie jedną z najpopularniejszych metod nauczania. Udział w nim pozwala bowiem kształcić u uczniów kompetencje niezbędne dla ich efektywnego funkcjonowania w dorosłym życiu – umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolności przywódcze oraz kooperacji w grupie, a przy tym buduje pewność siebie, umiejętność planowania działań i przewidywania ich konsekwencji.



**6. Nowoczesne
technologie
w nauczaniu
i wychowaniu**

Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT – ang. *Information and Communications Technology*) na stałe zagościły w polskich szkołach. Nie jest już nowinką tablica interaktywna, a i sami uczniowie o wiele chętniej podejmują aktywności szkolne, jeśli angażują one narzędzia informatyczne i Internet, stanowiące dla nich na co dzień naturalne środowisko pracy i zabawy. Także na rynku pracy w obszarze edukacji coraz więcej stanowisk pracy dla nauczycieli wiąże się z koniecznością biegłego posługiwania się tego typu narzędziami (szczególnie w dynamicznie rozwijającej się dziedzinie nauczania zdalnego). Dzięki znajomości prostych aplikacji i programów dostępnych w Internecie nauczyciel może w prosty i niewymagający kosztów sposób urozmaicić i uatrakcyjnić prowadzone przez siebie zajęcia. Także dla uczniów korzystanie podczas nauki z technologii informacyjno-komunikacyjnych może być sposobem na zintensyfikowanie procesów poznawczych i efektywniejsze przyswajanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym.

6.1. Zasady pracy ucznia i nauczyciela w e-learningu

„E-learning” to dość szerokie pojęcie, bywa, że stosowane wymiennie z określeniem „nauczanie zdalne”. Odnosi się do takiej formy organizacji procesu nauczania i uczenia się, w której szerokie zastosowanie znajdują komputery, środki multimedialne, Internet. W swojej najczystszej postaci nauczanie zdalne zorganizowane będzie w formule, w której bezpośredni kontakt ucznia i nauczyciela jest całkowicie wyeliminowany, a komunikacja między nimi odbywa się za pośrednictwem Internetu – przy wykorzystaniu platformy edukacyjnej lub narzędzi typu czat, komunikator Skype, wideokonferencja. Odmianą e-learningu jest także samokształcenie wyłącznie przy wykorzystaniu kursów e-learningowych – w takim przy-

padku uczeń w ogóle nie ma możliwości skontaktowania się z trenerem/nauczycielem, a jego samodzielne uczenie przebiega na podstawie realizowanego szkolenia elektronicznego.

B-learning (*blended learning*) – inaczej nauczanie komplementarne lub hybrydowe – to taka formuła organizacji procesu nauczania, w której tradycyjne metody nauczania uzupełniane są elementami ICT. Właśnie z taką odmianą e-learningu przyszli nauczyciele w swojej praktyce zawodowej w szkole będą się spotykać najczęściej. Mogą oni z powodzeniem stosować b-learning już w czasie praktyk pedagogicznych, o ile dostępność komputerów i Internetu wśród uczniów będzie wystarczająca⁴⁷.

Angażowanie do nauczania nowoczesnych technologii niesie ze sobą szereg korzyści edukacyjnych. Pozwala na daleko posuniętą indywidualizację środowiska nauczania i dostosowanie go do potrzeb i preferencji ucznia – dzięki komputerom i Internetowi może on uczyć się w wybranym przez siebie miejscu i czasie, według ustalonego przez siebie rytmu i tempa, nie tylko podczas zajęć szkolnych. Indywidualizacja procesu uczenia się znajduje wyraz w dużo szerszym dzięki Internetowi dostępie do materiałów edukacyjnych o różnym charakterze, z jakich może korzystać uczeń w zależności od predyspozycji percepcyjnych i komunikacyjnych. Jednocześnie uczeń może budować własne zasoby wiedzy, archiwa informacji, e-portfolia, które mogą stanowić repozytorium jego prac, osiągnięć, zawsze dla niego dostępnych i łatwych do udostępnienia innym osobom. E-kształcenie pozwala także na doskonalenie u uczniów szeregu kompetencji kluczowych dla funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym: krytycznego myślenia, wyszukiwania, selekcyjonowania,

⁴⁷ Polskie szkoły są coraz lepiej wyposażone w sprzęt komputerowy, zazwyczaj dysponują też dostępem do Internetu. Jednak uczniowie korzystają z narzędzi informacyjno-komunikacyjnych przede wszystkim w domu, spędzając przed komputerami większość swojego czasu wolnego. Według danych GUS dostęp do Internetu w gospodarstwach domowych z dziećmi do 16. roku życia waha się w granicach 81–82%. http://www.stat.gov.pl/gus/5840_wykorzystanie_ict_PLK_HTML.htm [data dostępu: 13.07.2011].

hierarchizowania i przetwarzania informacji, skutecznego komunikowania się i współpracy w grupie, umiejętności funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym społeczeństwie⁴⁸. Oczywiście wszystkie te korzyści płynące ze wspomaganie nauczania środkami informacyjno-komunikacyjnymi można osiągnąć tylko poprzez włączanie elementów ICT do procesu nauczania i uczenia się w sposób przemyślany, metodyczny, adekwatny do realizowanego programu, wieku i predyspozycji uczniów.

W sytuacji, kiedy tradycyjne nauczanie przebiegające w czasie zajęć szkolnych urozmaicane jest elementami ICT, nauczyciel może traktować multimedia czy Internet jako specyficzny środek dydaktyczny, kontrolując całkowicie sposób korzystania z niego przez uczniów. Z inną sytuacją mamy do czynienia, kiedy e-learning staje się podstawową formą, w jakiej zorganizowany jest proces nauczania (nauczyciel może znaleźć się w takiej sytuacji nie tylko prowadząc kurs zdalny, ale też np. w przypadku indywidualnej pracy z uczniem zmuszonym do nauki domowej w wyniku choroby lub niepełnosprawności). Implikuje to pojawienie się specyficznych trudnień komunikacyjnych, motywacyjnych oraz percepcyjnych, które musi uwzględnić w swojej pracy nauczyciel.

Przede wszystkim w e-learningu mamy do czynienia ze specyficznym rodzajem komunikacji pedagogicznej, w którym kontakt pomiędzy uczniem i nauczycielem następuje wyłącznie za pomocą poczty elektronicznej, forum, czatu czy wybranego komunikatora. Sprawia to, że większość komunikatów przekazywanych jest w formie graficznej i tekstowej. Nawet w przypadku kontaktu audio czy wideo niska jakość takiej transmisji internetowej powoduje, że tak ważne dla komunikacji interpersonalnej

⁴⁸ B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje społeczne młodzieży* [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa 2006.

komunikaty niewerbalne są zminimalizowane⁴⁹. Dlatego też nauczyciel musi w szczególny sposób zadbać o jakość tej komunikacji. Instrukcje udzielane uczniowi muszą być jasne, przejrzyste, jednoznaczne. Uczeń musi też zawsze mieć możliwość zwrócenia się do nauczyciela w celu wyjaśnienia wątpliwości i niejasności. Jeśli nauczanie nie przebiega w systemie synchronicznym (w równoległym kontakcie ucznia i nauczyciela), należy zawsze wyznaczyć dyżury czy konsultacje, podczas których nauczyciel i uczeń mogą się porozumiewać i wyjaśniać wszelkie wątpliwości.

Szczególną wagę nauczyciel powinien przywiązywać do formy, jakości i zawartości materiałów edukacyjnych o charakterze multimedialnym i informatycznym, z których korzystają jego uczniowie. Powinny one być dostosowane do wieku użytkownika, polisensoryczne (umożliwiające odbiór informacji za pomocą wielu zmysłów – wzroku, słuchu, dotyku za pośrednictwem myszki). Jeśli nauczyciel w nauczaniu zdalnym korzysta z platformy czy autorskiej strony internetowej, musi zadbać, aby interfejs był prosty, funkcjonalny, intuicyjny w obsłudze. Nieczytelne ikony, zagmatwany system zakładek, skomplikowany system logowania – wszystko to będzie odciągać uwagę uczniów od najważniejszej kwestii – treści materiału, do którego powinni dotrzeć.

Specyficzny charakter powinny też przybrać działania motywujące uczniów w systemie e-learningu. Uczniowie pracujący w klasie impulsy do działania i zaangażowania czerpią ze świadomości obecności i kontroli nauczyciela, współzawodnictwa, potrzeby akceptacji i podziwu ze strony otoczenia. Czynniki te tracą na znaczeniu w przypadku nauczania zdalnego. Dlatego też zaangażowanie i chęć do działania należy wyzwalać w uczniu pracującym w tym systemie poprzez: utrzymywanie z nim kontaktu, częste zadawanie pytań, okazywanie zainteresowania jego po-

⁴⁹ A. Hankała, *Interakcje pedagogiczne w nauczaniu na odległość z perspektywy psychologii* [w:] M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*, Warszawa-Kraków 2005.

stępami, częste chwalenie, nawet za bardzo małe sukcesy. Równie ważne jest zapobieganie bierności i rozproszeniu uwagi poprzez skłanianie ucznia do ciągłego podejmowania czynności o różnym charakterze (wyszukaj, odczytaj z wykresu, znajdź na rysunku, odsłuchaj, skomentuj). Istotna jest także sama atmosfera panująca w czasie wirtualnych zajęć. Chociaż nauka przebiega w realnym świecie w sposób indywidualny, uczeń powinien mieć świadomość, że na platformie czy w wirtualnej klasie ma możliwość kontaktu z rówieśnikami, ciekawymi ludźmi, specjalistami w swojej dziedzinie. Motywacja uczniów do pracy będzie też większa, jeśli od początku będą oni wiedzieli, czego się od nich oczekuje i w jaki sposób będzie to zweryfikowane. Terminy zajęć, egzaminów, testów, powinny być z góry wskazane i ściśle przestrzegane⁵⁰.

Ograniczenia objętościowe nie pozwalają na szerokie i drobiazgowo omówienie wszystkich zasad dotyczących skutecznej dydaktyki e-learningu. Powyżej zaprezentowane zostały najważniejsze wskazówki, które powinny ułatwić młodym nauczycielom ich pierwsze działania w zakresie e-kształcenia.

6.2. *Edutainment* – nauczanie poprzez zabawę z wykorzystaniem ICT

Nauczanie połączone z zabawą ma swoją bogatą tradycję w pedagogice. W ostatniej dekadzie, dzięki żywiołowemu rozwojowi technologii informacyjno-komunikacyjnej, powszechnemu dostępowi do zaawansowanego sprzętu elektronicznego, narodziło się zupełnie nowe pojęcie – *edutainment*, używane na określenie nauczania, w którym szerokie zasto-

⁵⁰ Szerzej czytaj: Z. Meger, *Motywacja w nauczaniu zdalnym*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/572> [data dostępu: 15.07.2011].

sowanie mają elementy ICT, a w którym przekazywanie wiedzy i umiejętności odbywa się w formie zabawy. Poniżej zaprezentowano kilka praktycznych pomysłów na wykorzystanie programów, gier i aplikacji edukacyjnych w nauczaniu języka polskiego, języków obcych i wiedzy o społeczeństwie.

Prosty aparat cyfrowy lub cyfrowa kamera (także taka montowana obecnie w większości telefonów komórkowych) mogą stać się cennymi narzędziami edukacyjnymi, jeśli nauczyciel odpowiednio zainspiruje aktywność ucznia, podczas której będzie on mógł zdobywać i przetwarzać informacje, jednocześnie bawiąc się w dokumentalistę, reżysera, aktora, fotoreportera czy operatora filmowego. Literatura, kultura, społeczeństwo – tematy lekcji dotyczące tych obszarów są doskonałym pretekstem do zaproponowania uczniom stworzenia materiału paradokumentalnego, krótkiego spotu na określony temat czy fotoreportażu uzupełnionego komentarzem publicystycznym. Podczas wykonywania zadania uczniowie będą doskonalić kompetencje pracy zespołowej, gromadzenia i przetwarzania informacji, krytycyzmu w odniesieniu do źródeł wiedzy. Publiczna prezentacja efektów pracy pozwoli im na ćwiczenie umiejętności autoprezentacji, dając również satysfakcję wynikającą z możliwości zdobycia akceptacji i podziwu otoczenia. „Produkcje” uczniowskie można następnie opublikować na szkolnej stronie internetowej lub w serwisie YouTube. O tym, jak duży potencjał edukacyjny niesie ze sobą tego typu aktywność uczniów inspirowana np. przez nauczyciela WOS, świadczy popularność przeprowadzonego w 2010 roku konkursu *Filmowa Mapa Przemian*. Uczniowskie filmy amatorskie zgłaszane do konkursu miały dokumentować zmiany, jakie mają miejsce w Polsce dzięki dotacjom unijnym⁵¹.

⁵¹ Obecnie trwa analogiczny konkurs: *Blogowa Mapa Przemian*. Więcej informacji na temat tej inicjatywy można znaleźć na stronie: www.mapaprzemian.pl (czyli pod tym samym adresem jak w przypadku poprzedniej edycji konkursu).

Internet oferuje również bardzo wiele darmowych i łatwych w obsłudze narzędzi, dzięki którym nauczyciel może samodzielnie kreować elektroniczne quizy, krzyżówki, testy i uzupełnianki. Zapisując je bądź generując na stronie internetowej, może zastosować takie materiały podczas pracy w klasie przy wykorzystaniu tablicy interaktywnej lub zamieszczać je na swojej stronie internetowej czy na platformie edukacyjnej jako zadania domowe/dodatkowe dla uczniów. Najpopularniejszym chyba programem tego typu jest Hot Potatoes. Pozwala on na tworzenie prostych, interaktywnych krzyżówek, quizów, tekstów z luką, zadań polegających na łączeniu elementów. Tworzone przez nauczyciela zadania generowane są na stronie internetowej, którą można przenieść na serwer lub do której link można następnie rozesłać uczniom, aby samodzielnie wykonali ćwiczenia w domu. Tak zaprojektowane zadania mogą stać się częścią kursu zdalnego lub elektronicznej lekcji realizowanej na platformie edukacyjnej.

Równie prostym sposobem zachęcenia uczniów do nauki, powtórzenia z nimi wiadomości przed sprawdzianem w formie, która może być dla nich atrakcyjna, jest zaproponowanie im elektronicznego, interaktywnego quizu. Pytania testowe nauczyciel może wygenerować samodzielnie przy wykorzystaniu wielu narzędzi dostępnych w sieci (np. na stronach: www.classmarker.com; www.e-ankieta.org; www.webankieta.pl; www.ankietka.pl). Może też wykorzystać gotowe testy wiedzy ze swojej dziedziny, również dostępne w Internecie na stronach takich jak: www.testwiedzy.pl; www.quizon.pl; www.memorizer.pl; www.quizeria.pl. Interaktywny test może być częścią lekcji elektronicznej lub dodatkowym materiałem umieszczonym przez nauczyciela na jego stronie internetowej. Ciekawą propozycją może być wykorzystanie takiego narzędzia do zorganizowania uczniom teleturnieju w klasie (np. w ramach lekcji powtórzeniowej) – pytania można wyświetlać na tablicy interaktywnej (lub monitorze kompute-

ra), podczas gdy rywalizujący uczniowie mają za zadanie jak najszybciej udzielić prawidłowej odpowiedzi.

Coraz popularniejszą formą nauki przez dzieci ortografii czy języków obcych są interaktywne, edukacyjne gry i programy komputerowe. Szeroka ich oferta znajduje się również na polskim rynku. Warto jednak przyjrzeć się także tego typu propozycjom darmowym, dostępnym w Internecie, z których może korzystać każdy uczeń oraz każdy nauczyciel, także podczas zajęć szkolnych. Formą uatrakcyjnienia nauki zasad pisowni czy też przećwiczenia tych umiejętności przed planowanym dyktandem może być wspólne rozwiązywanie interaktywnego zadania ortograficznego w klasie (przy wykorzystaniu tablicy interaktywnej). Ciekawe propozycje dla uczniów w różnym wieku dostępne są np. na stronach: www.dyktanda.net, www.ortofrajda.pl. Równie wiele tego typu propozycji można znaleźć w dziedzinie nauki języków obcych. Polecić można chociażby strony: <http://czasdzieci.pl/> czy <http://www.edugames.pl/>. Nie można zapominać o internetowych odmianach popularnej gry scrabble. Dostępna jest ona w sieci we wszystkich językach (najpopularniejsze w Polsce to niewątpliwie *Literaki* na portalu gier www.kurnik.pl). Zachęcając dzieci do nauki poprzez tego typu programy edukacyjne sprawiamy, że proces przyswajania przez nich wiedzy będzie bardziej efektywny, ale też dużo przyjemniejszy. Uczniowie będą przy tej okazji doskonalić wiele przydatnych umiejętności: kojarzenie faktów i zjawisk, selekcjonowanie informacji, spostrzegawczość, koncentrację, zręczność. Jeśli dodatkowo konkurują on-line z innymi graczami, uczą się przez to zdrowej rywalizacji, nawiązywania kontaktów, przyjmowania porażki i radości ze zwycięstwa.

W nauczaniu języków obcych nieocenioną pomocą mogą być także programy telewizyjne. Kultową produkcją tego typu jest oczywiście

Ulica Sezamkowa, znana dzieciom na całym świecie⁵². Poza ponad 4000 odcinków tego edukacyjnego serialu obecnie funkcjonuje także strona internetowa, na której dzieci mogą się uczyć dzięki grom, zabawom i ćwiczeniom z udziałem swoich ulubionych bohaterów z *Ulicy Sezamkowej* (www.sesamestreet.org). Archiwalne odcinki serialu można wyszukać na stronie: <http://www.imdb.com/title/tt0063951/>. Za następcę *Ulicy Sezamkowej* uznaje się emitowany obecnie w amerykańskiej telewizji program *Word World*⁵³. Także odcinki tego edukacyjnego programu (dostępne np. w serwisie YouTube) może wykorzystywać nauczyciel języka angielskiego do nauki uczniów młodszych klas w szkole podstawowej. Strona internetowa programu jest z kolei skarbnicą gier i zabaw edukacyjnych przeznaczonych dla młodszych dzieci. Dostępne są tam też materiały dydaktyczne dla rodziców i nauczycieli chcących wykorzystywać odcinki programu do pracy z dziećmi – patrz: <http://www.wordworld.com/>.

W Internecie można również odnaleźć interesujące materiały związane z kampaniami mającymi kształcić postawy obywatelskie, które z powodzeniem może wykorzystywać nauczyciel WOS. Przykładem może być gra edukacyjna *Food Force*⁵⁴. Dostępna jest ona za darmo na stronie: www.food-force.com. Misją graczy jest zapobieżenie klęsce głodu, jaka dotyka wyspę Sheylan. Dzieci, pokonując kolejne poziomy gry, dowiadują się, czym jest głód, jakie konsekwencje powoduje dla ludzi i społeczeństw, jak można zapobiegać temu dramatycznemu problemowi.

Wymienione propozycje gier, programów, stron internetowych o charakterze edukacyjnym przekonują, że nauczanie poprzez zabawę może przynieść szereg korzyści edukacyjnych uczniom, ale też może być

⁵² Szerzej: M. Polak, *Edutainment na świecie (4): Ulica Sezamkowa*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=120&Itemid=166 [data dostępu: 15.07.2011].

⁵³ Szerzej: Idem, *Edutainment na świecie (10): WordWorld*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=149&Itemid=194 [data dostępu: 15.07.2011].

⁵⁴ Szerzej: *Wirtualna gra, realny problem*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=121&Itemid=167 [data dostępu: 15.07.2011].

dla nauczyciela prostym sposobem wzbogacania swojego warsztatu pracy i uatrakcyjniania prowadzonych przez siebie zajęć szkolnych.

6.3. Web 2.0 – możliwość współtworzenia wiedzy przez ucznia

Dzięki możliwościom stwarzanym przez Web 2.0 uczniowie nie muszą być tylko odbiorcami wiedzy, ale mogą ją także aktywnie współtworzyć, dzielić się nią ze społecznością internautów, wymieniając przy tym doświadczenia z innymi uczniami, nawiązując kontakty ze specjalistami i kształcąc szereg kompetencji kluczowych dla funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Web 2.0 to w dużym uproszczeniu technologia pozwalająca użytkownikowi współtworzyć treść strony, portalu internetowego, bez konieczności posiadania specjalistycznej wiedzy z zakresu informatyki. Do sieci Web 2.0 będą się zatem zaliczać wszelkie portale społecznościowe, serwisy blogowe, serwisy współdzielenia plików (jak YouTube, Flickr, SlideShare) czy współdzielenia zakładek (Wykop, del.icio.us). Swoją popularność zawdzięczają dużej interaktywności, możliwości łatwego nawiązania kontaktu z ludźmi o zbliżonych poglądach i zainteresowaniach z całego świata, wreszcie możliwości dzielenia się z innymi użytkownikami sieci swoimi talentami, przeżyciami, pomysłami, osiągnięciami. Potencjał Web 2.0 może być łatwo wykorzystany także przez szkołę i nauczycieli – odpowiednio zaprojektowane zadanie dla uczniów związane z kreowaniem bloga, tworzeniem hasła w Wikipedii, umieszczaniem na Flickrze galerii zdjęć na określony temat wyzwoli ich kreatywność, będzie kształcić umiejętność autoprezentacji i budowy swojego wizerunku publicznego, przygotowuje ich do formułowania opinii i komentarzy oraz przyjmowania ich ze strony innych osób.

Mechanizm Wiki umożliwia edytowanie treści strony internetowej przez każdego użytkownika Internetu, bez konieczności posiadania przez niego specjalistycznej wiedzy informatycznej. Dzięki tego typu rozwiązaniom uczniowie mogą samodzielnie i, co ważne, wspólnie kreować klasowe czy szkolne strony internetowe, współtworzyć treść strony administrowanej przez nauczyciela, edytować treści istniejących w sieci stron opartych na takiej technologii (na tej zasadzie funkcjonują blogi i portale społecznościowe).

Najlepszym przykładem strony współtworzonej przez internautów, posiadającej olbrzymi, chociaż często deprecjonowany potencjał edukacyjny, jest Wikipedia. Tymczasem nauczyciel może zachęcać uczniów do traktowania tej wolnej encyklopedii nie tyle jako najważniejszego źródła informacji, ile jako miejsca, gdzie mogą oni publikować rezultaty swoich badań i wysiłków naukowych. Opracowanie hasła w Wikipedii przez zespół uczniów wymusi na nich działania takie jak: wyszukiwanie informacji, ich krytyczna weryfikacja i selekcjonowanie, opracowywanie i redagowanie zgromadzonych wiadomości w formule artykułu lub hasła encyklopedycznego, komunikacja, współpraca i podział zadań w zespole. Możliwość opublikowania efektów takiej pracy w najpopularniejszym internetowym wydawnictwie na świecie będzie dla uczniów dodatkową motywacją do pracy i może im dać prawdziwą naukową satysfakcję.

W nauczaniu języka polskiego i języków obcych doskonałym narzędziem mogą okazać się blogi. Nauczyciel może poprosić uczniów o założenie klasowego bloga, na którym będą oni wspólnie omawiać i komentować wątki podane przez nauczyciela (mogą to być rozpoczęte na lekcji, a kontynuowane w Internecie rozważania na dany temat). Blog klasowy może mieć charakter tematyczny i dotyczyć problemu szczególnie interesującego dla uczniów danej klasy (np. blog o problemie przestrzega-

nia praw człowieka w Federacji Rosyjskiej lub blog dotyczący realizowanego wspólnie z uczniami z USA projektu edukacyjnego). Nauczyciel może także wykorzystywać już istniejące interesujące blogi (np. pisane przez osoby znane, cieszące się autorytetem lub tworzone przez uznanych naukowców czy specjalistów w danej dziedzinie), zachęcając uczniów do zapoznania się konkretnym wątkiem, a następnie skomentowania go, podzielenia się na forum swoimi uwagami⁵⁵. Włączenie takiego środka dydaktycznego do warsztatu pracy nauczyciela może przynieść uczniom szereg korzyści: zachęci ich do wyrażania w formie pisemnej swoich myśli, uczuć, refleksji (w języku polskim i w językach obcych), jednocześnie ucząc efektywnego komunikowania się z innymi użytkownikami sieci. Komentując blogi innych autorów i wymieniając się uwagami z kolegami z klasy czy nieznanymi czytelnikami, uczniowie uczą się od siebie nawzajem, bez udziału nauczyciela.

Podobne funkcje mogą pełnić w edukacji portale społecznościowe. Najpopularniejsze spośród nich to Facebook, Nasza Klasa, MySpace, Grono. Jak wskazują wyniki prowadzonych badań, połączenie nauki z aktywnością uczniów i studentów w ramach portali społecznościowych zdecydowanie wzmacnia motywację do pracy i zaangażowanie w aktywność szkolną⁵⁶. Dlatego też połączenie zadania szkolnego np. z publikacją jego efektu na profilu klasowym, zamieszczenie w serwisie współdzielenia plików (wokół których również budowane są zwarte społeczności internautów, jak to ma miejsce np. w przypadku YouTube) może zachęcić uczniów do większego wysiłku, większej staranności w wykonywanym zadaniu. Ich uczenie się będzie bardziej efektywne, jeśli zaangażowana

⁵⁵ Szerzej na temat wykorzystania bloga w edukacji czytaj: *Blogodydaktyka*, <http://www.ena-uczanie.com/media/blogi> [data dostępu: 15.07.2011]; R. Davison, *Nauczanie i uczenie się przez blogowanie*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=236&Itemid=13 [data dostępu: 15.07.2011]; M. Polak, *Blogi uczą pisać*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1433&Itemid=5 [data dostępu: 15.07.2011].

⁵⁶ S. Wasiołka, *Spoleczności internetowe w życiu szkoły*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 5.

będzie w nie także sfera emocji. A to właśnie obecność i aktywność w społecznościach internetowych daje młodym ludziom poczucie akceptacji, satysfakcji z relacji towarzyskich, zaspokaja ich potrzebę zainteresowania ze strony otoczenia⁵⁷.

Jak zostało zatem wykazane, szerokie zaangażowanie nowoczesnych technologii do procesu nauczania i uczenia się jest obecnie koniecznością motywowaną korzyściami edukacyjnymi, jakie wynikają z takiego działania dla uczniów, ale też prostym sposobem na uatrakcyjnienie lekcji realizowanych przez nauczycieli wszystkich przedmiotów. Udowodnione też zostało, że tego typu działania nie muszą być kosztowne ani czasochłonne. Przyszli nauczyciele powinni jednak pamiętać nie tylko o zalecanych i możliwościach, jakie stwarzają szkole nowoczesne technologie, ale także mieć na uwadze zagrożenia wiążące się z użytkowaniem przez dzieci i młodzież komputerów oraz Internetu (piractwo sieciowe, pedofilia, indoktrynacja, niebezpieczne treści, kradzież danych osobowych itd.). Dlatego też wszelkie działania edukacyjne nauczyciela z wykorzystaniem Internetu powinny, szczególnie w młodszych klasach, poprzedzać szkolenia i zajęcia informacyjne, w czasie których przygotowuje się uczniów do bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z zasobów sieci.

⁵⁷ Ibidem.



Zakończenie

Warsztaty edukacyjne z zakresu efektywnych technik pracy z grupą i jednostką miały za zadanie przygotowanie studentów do skutecznego wypełniania zadań dydaktycznych i wychowawczych podczas odbywania praktyk pedagogicznych. Szczególna uwaga w czasie tego cyklu zajęć poświęcona była psychopedagogicznym kompetencjom nauczycieli w nowoczesnej szkole, problemowi wykluczenia i nietolerancji w zespołach uczniowskich oraz sposobom przeciwdziałania tym zjawiskom. Dużą wagę przyłożono do zagadnień wyjątkowo istotnych dla pracy wychowawczej przyszłych nauczycieli: skutecznej komunikacji w klasie, kierowania grupą uczniowską i budowania zespołu klasowego. W zakresie nowoczesnej dydaktyki przedstawiono najważniejsze wiadomości dotyczące aktywizacji uczniów i zasad pracy wybranymi metodami aktywizującymi oraz wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu.

Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że przedstawione w materiałach szkoleniowych informacje stanowią zaledwie zarys, podstawę wiedzy w zakresie poruszanych zagadnień. Uczestnicy warsztatów powinni samodzielnie i systematycznie poszerzać swoją wiedzę na ten temat, w czym pomocą może być zamieszczona na końcu opracowania bibliografia.

Zgromadzenie teoretycznych informacji na temat technik oraz metod pracy w szkole z grupą i jednostką nie przesądzi o sukcesie dydaktycznym i wychowawczym nauczyciela, jeśli nie będzie poparte jego zaangażowaniem, energią i entuzjazmem do podejmowania wyzwań związanych z wykonywanym zawodem. Sprawdzeniu przygotowania, ale przede wszystkim własnych predyspozycji i talentu do pełnienia odpowiedzialnej funkcji pedagoga ma służyć udział studentów w projekcie *Praktyki Pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa*, którego częścią były niniejsze warsztaty.

Bibliografia

1. Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2004
2. Augustynek A., *Komunikacja interpersonalna*,
<http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=425>
3. Blanchard K., Blanchard M., Carew D., Parisi-Carew E., Finch E., Hawkins L., Zigarmi D., Zigarmi P., *Koncepcja przywództwa sytuacyjnego w wychowywaniu dzieci*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=302>
4. Bocian M., *Mit Mehrabiana*, <http://badania.net/mit-mehrabiana/>
5. Chabowski M., *Tworzenie i rozwijanie efektywnych zespołów*,
<http://www.psychologia-spoleczna.pl/porady-praktykow/292-tworzenie-i-rozwijanie-efektywnych-zespolow.html?start=3>
6. Czerniejewska I. (red.), *Antydyskryminacja na co dzień*, Poznań 2005
7. Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, Poznań 2008
8. Davison R., *Nauczanie i uczenie się przez blogowanie*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=236&Itemid=13
9. Dębska M., *Nie wystarczy walczyć ze złem, trzeba kierować uczniów w kierunku dobra*,
http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/index.php?art=796&id=7&id2=15
10. Gołębnik B.D., Potyrała D., Zamorska B., *Ważne decyzje i działania. Przewodnik projektowania* [w:] Gołębnik B.D. (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2006
11. Grondas M., *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Kraków 2004,
http://www.n-w.sto.org.pl/down/Marek_Grondas-Rozwijanie_umiejtnosci_wychowawczych.pdf
12. Hankała A., *Interakcje pedagogiczne w nauczaniu na odległość z perspektywy psychologii* [w:] Tanaś M. (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków 2005
13. Hanke M., *Dlaczego niektóre dzieci ZAWSZE uczą się najlepiej a inne ZAWSZE źle? – czyli o tym, co to jest Efekt Galatei i Efekt Golema*,
<http://psychika.net/2008/09/dlaczego-niektre-dzieci-zawsze-ucz-si.html>
14. Kalkowska-Neyman M., *Komunikacja niewerbalna w relacjach interpersonalnych*, www.szkoła-korczak.poznan.pl/index.php?...komunikacja...3...
15. Kawka M., *Komunikacja interpersonalna w szkole*,
http://scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show_art?id=3TF0T02CC87E4026881PIVL5&cat_id=254
16. Kielb A., *Kontrakt klasowy – pomoc w utrzymaniu dyscypliny w klasie*,
http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/index.php?art=796&id=7&id2=15
17. Klimowicz A. (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004

18. *Komunikacja międzyludzka. Jak cię widzą, tak cię piszą – czyli o tym, jak przemawia do innych nasze ciało*, http://equal.plineu.org/rezultaty/zalaczniki/res/Komunikacja_interpersonalna_materialy.pdf
19. Kowalik J., *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako członek grupy rówieśniczej*, <http://www.awans.net/strony/psychologia/kowalik/kowalik1.html>
20. Kozioł E., Kobyłecka E. (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.
21. Krajewska K., *Styl pracy nauczyciela*, http://profesor.pl/mat/n14/pokaz_material_tmp.php?plik=n14/n14_k_krajewska_040606_1.php&id_m=17331
22. Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998
23. Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole 2007
24. Lemmermann H., *Szkoła dyskusowania: techniki argumentacji, dyskusje, dialogi*, Wrocław 1997
25. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000
26. Lubczyńska E., *Integracja klasy a etapy rozwojowe grupy*, <http://www.ekspercioswiacie.pl/dla-nauczycieli/szkoly-dla-nauczycieli/wychowanie-wyl/o-klasie-i-uczniu/integracja-klasy-a-etapy-rozwoju-grupy/>
27. Łukaszewicz M., *Metody nauczania i formy organizacyjne pracy uczniów*, <http://www.edukator.org.pl/2005a/met/met.html>
28. Maciejewska B., *Jak pisać i mówić o dyskryminacji*, Mikuszewo 2007
29. Mazurek-Kucharska B., *Kompetencje społeczne młodzieży [w:] Kwiatkowski S.M., Sirojć Z. (red.), Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa 2006
30. Meger Z., *Motywacja w nauczaniu zdalnym*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/572>
31. Mikina A., Zając B., *Metoda projektów. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjum*, publikacja bezpłatna dostępna na stronie: www.ore.edu.pl
32. Muchacka B. (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006.
33. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
34. Noga H., *Komunikacja w procesie edukacyjnym*, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2010/05-2010/01.html
35. Parzonka R., *Strategie nauczania: metody aktywizujące*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU0862>
36. Polak M., *Blogi uczą pisać*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1433&Itemid=5
37. Polak M., *Edutainment na świecie (4): Ulica Sezamkowa*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=120&Itemid=166
38. Polak M., *Edutainment na świecie (10): WordWorld*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=149&Itemid=194

39. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2005
40. Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy magazyn CODN”, nr 3/2005, http://www.trendy.ore.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf
41. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996
42. Taraszkiewicz M., *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Trendy. Uczenie w XXI wieku” 2005, nr 1–2
43. Wasiołka S., *Spoleczności internetowe w życiu szkoły*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 5
44. Wiśniewska T., *Metody aktywizujące wspomagające proces nauczania*, szkola-zaleszany.w.interia.pl/public/logoped/referat1.doc
45. Woźniak P., *Sztuka dyskusowania – techniki perswazyjne w dyskusji (z punktu widzenia szkolnej praktyki lekcyjnej i etyki)*, http://www.eid.edu.pl/publikacje/sztuka_dyskusowania_tehniki_perswazyjne_w_dyskusji_z_punktu_widzenia_szkolnej_praktyki_lekcyjnej_i_etyki,46.html
46. Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004
47. Żebrowski J., *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańsk 1997