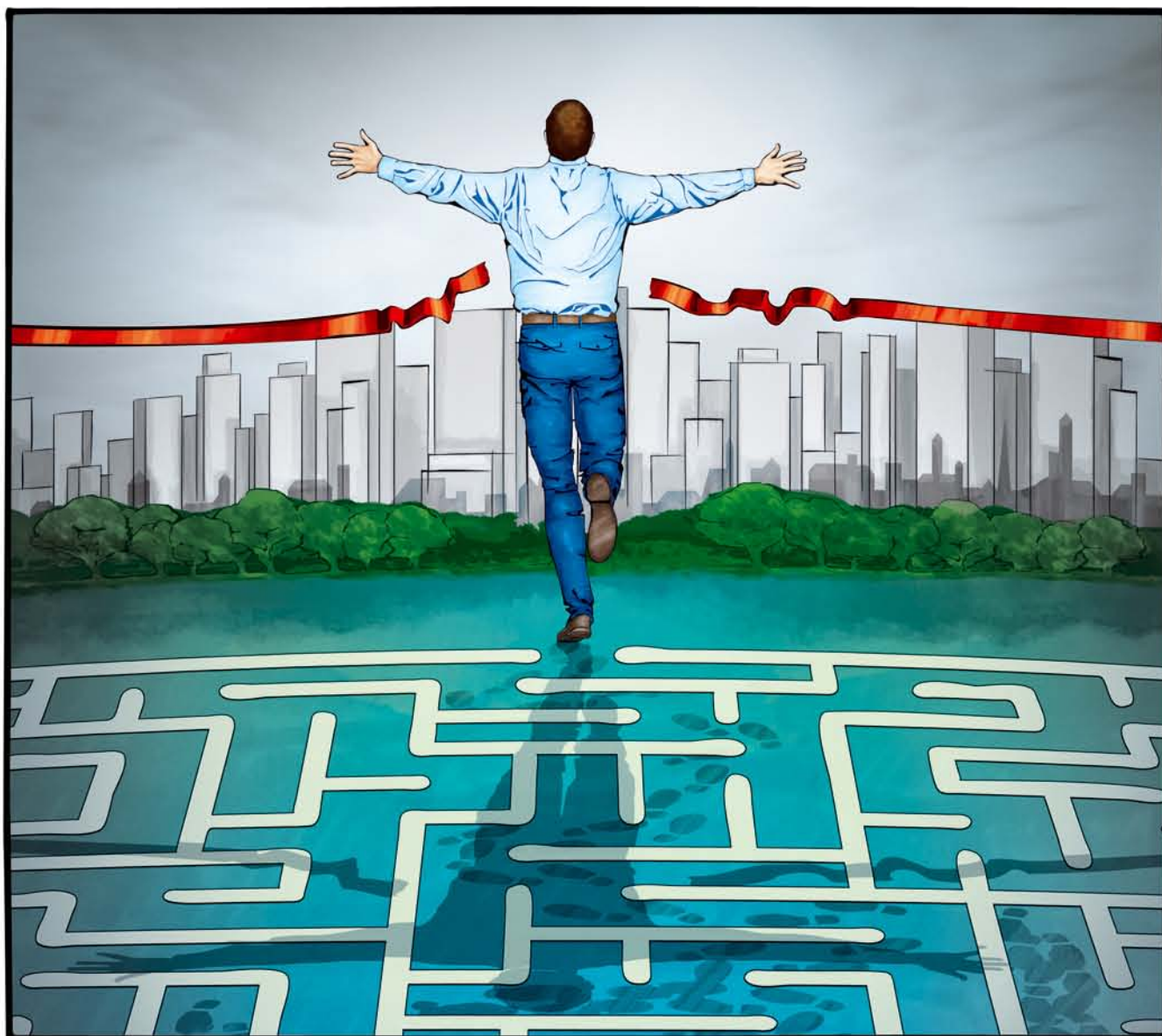


OD DIAGNOZY DO DZIAŁANIA!



PRZEWODNIK METODYCZNY
CZĘŚĆ I

**PRZEWODNIK METODYCZNY DLA OSÓB
PRACUJĄCYCH Z WYKORZYSTANIEM METODY
GIER DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNYCH**



Projekt „Od diagnozy do działania!” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Człowiek – najlepsza inwestycja.



OD DIAGNOZY DO DZIAŁANIA!

PRZEWODNIK METODYCZNY
CZĘŚĆ I

PRZEWODNIK METODYCZNY DLA OSÓB
PRACUJĄCYCH Z WYKORZYSTANIEM METODY
GIER DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNYCH

Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

**Publikacja powstała w ramach projektu „Od diagnozy do działania!”,
Priorytet III, Działanie 3.4., Poddziałanie 3.4.3., Program Operacyjny Kapitał Ludzki.**

Realizatorzy Projektu:

Lider: Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego Stowarzyszenie Oświatowo-Techniczne

Partner: Agencja Analiz i Doradztwa Personalnego Psychological Solutions Group

ISBN 978-83-941930-2-7

ISBN 978-83-941930-0-3

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie 1, Warszawa 2015

All rights reserved

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. +48 22 345 37 00

fax +48 22 345 37 70

PUBLIKACJA BEZPŁATNA



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



BYDGOSKI
ZAKŁAD DOSKONALENIA ZAWODOWEGO
STOWARZYSZENIE OŚWIATOWO-TECHNICZNE



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt „Od diagnozy do działania!” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Człowiek – najlepsza inwestycja.

Spis treści

Wstęp	5
1. DOROSŁOŚĆ	6
1.1. Oświata dorosłych	8
1.2. Uczeń dorosły	9
1.3. Zasady pracy z uczniem dorosłym	14
1.4. Przeszkody i trudności w nauce dorosłych	19
1.5. Metody kształcenia dorosłych	20
2. SZCZEGÓLNE SYTUACJE W DYDAKTYCE OSÓB DOROSŁYCH	26
2.1. Praca w grupie i role zespołowe	26
2.2. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)	28
2.3. Uczeń zdolny	40
2.3.1. Praca z uczniem zdolnym	41
2.4. Uczeń oporujący	43
3. INNOWACJE W EDUKACJI	46
3.1. Gry dydaktyczne jako przykład innowacji w edukacji	48
3.2. Typy gier	55
3.3. Wprowadzanie nowych gier	58
4. GRY DYDAKTYCZNE JAKO NARZĘDZIE DORADZTWA ZAWODOWEGO ORAZ ROZWOJU KOMPETENCJI PRZEDSIĘBIORCZYCH	60
4.1. Wykorzystanie gier dydaktycznych w doradztwie zawodowym	60
4.2. Wykorzystanie gier dydaktycznych w nauczaniu przedsiębiorczości	63
5. METODA GIER DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNYCH	66
5.1. Podstawy teoretyczne gier diagnostyczno-symulacyjnych – założenia teorii Marka Savickasa	66
5.2. Kluczowe elementy gier diagnostyczno-symulacyjnych	69
5.3. Charakterystyka gier diagnostyczno-symulacyjnych	71
5.4. Proces powstawania zestawu narzędzi MGDS	76
5.5. Wyniki normalizacji	78
Zakończenie	88
Załączniki	89
Bibliografia	95
Akty prawne	99

Wstęp

Zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie (lifelong learning), rozwój wiedzy i umiejętności jest nieodłącznym elementem funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, w tym również istotnym składnikiem jego kariery zawodowej. Specyfika współczesnego rynku pracy wymaga ciągłego doskonalenia się, zdobywania nowych kompetencji, często również zmiany kwalifikacji, ale przede wszystkim gotowości i umiejętności uczenia się.

Dorośli muszą opanować nową wiedzę i umiejętności – najczęściej w formie różnych zajęć o charakterze szkolnym, realizowanych w ramach klasycznych zajęć lekcyjnych bądź na różnych kursach czy szkoleniach. Jednakże proces nauczania i uczenia się osób dorosłych charakteryzuje się innymi właściwościami niż w przypadku uczących się dzieci i młodzieży. Oczywiście wykorzystuje się podobne formy i metody pracy, niemniej jednak trzeba pamiętać o pewnych kluczowych elementach takich, jak konieczność odwoływania się do doświadczeń, odpowiednie motywowanie, podkreślanie praktycznych korzyści z zajęć, itp. Z wymienionych uwarunkowań wynika, że nauczyciele uczniów dorosłych powinni stale poszukiwać nowych metod pracy oraz środków dydaktycznych do realizacji zajęć z uczniami 18+.

Któż z nas w dzieciństwie nie grał w szachy, chińczyka, karty czy też monopol? Każda z tych gier kształtuje i rozwija inne kompetencje: szachy uczą myślenia analitycznego, przewidywania skutków podejmowania decyzji oraz cierpliwości, chińczyk uczy zdrowej rywalizacji oraz umiejętności przegrywania, karty to nabywanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i panowania nad emocjami, monopol (znany też jako eurobiznes) jest z kolei nauką zarządzania finansami, odpowiedzialności za podejmowane decyzje czy zasad fair play. Cechą wspólną wymienionych gier jest przede wszystkim bazowanie na szeroko pojętym doświadczeniu. Okazuje się zatem, że proste, tanie i tak często lubiane przez dzieci i młodzież gry mogą być z powodzeniem wykorzystywane jako środki dydaktyczne wśród uczniów dorosłych. Odnoszą się one bowiem do praktycznego zastosowania nabytej wiedzy oraz służą osiąganiu przez uczniów wielu oczekiwanych przez obecny rynek pracy kompetencji społecznych.

Na współczesnym rynku pomocy edukacyjnych istnieje wiele różnego rodzaju środków dydaktycznych. Mają one na celu ułatwienie pracy zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. Zajęcia z wykorzystaniem właściwie dobranych pomocy dydaktycznych umożliwią lepsze przyswojenie wiedzy i umiejętności. Do takich pomocy dydaktycznych z pewnością zaliczyć należy gry diagnostyczno-symulacyjne, którym poświęcony został niniejszy przewodnik.

Oferta gier symulacyjnych na polskim rynku stale ulega wzbogaceniu i ulepszeniu. Mechanizm gry wymaga od nauczyciela krótkiego poinstruowania uczestników zajęć, a po jej zakończeniu podsumowania i omówienia wyników. Im bardziej skomplikowana gra, tym więcej czasu potrzeba na jej omówienie.

Niniejszy przewodnik metodyczny przygotowany został z myślą o nauczycielach uczniów dorosłych, rozpoczynających swoją przygodę dydaktyczną z wykorzystaniem w procesie nauczania Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych. W przewodniku znalazły się informacje m.in. o specyfice i charakterystyce uczenia dorosłego, pracy dydaktycznej z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz z uczniem oporującym. Przewodnik wzbogacony został o teoretyczny opis Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych, jak również wskazówki na temat jej praktycznego wykorzystania przez szkoły oraz placówki doradztwa i poradnictwa zawodowego.

W niniejszej publikacji skoncentrowano się na elementach, które mogą w istotny sposób wpłynąć na zwiększenie efektywności nauczania, a warte są, zdaniem autorów, przypomnienia i szczególnego zaakcentowania. Innowacyjne metody nauczania skierowane są przeważnie do dzieci. Twórcy Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych wyszli z założenia, iż istnieje potrzeba stworzenia nowej metody uczenia się i nauczania, która służyć będzie nie tylko następnym pokoleniom, lecz także ludziom, którzy już teraz są dorośli. Do tych metod zaliczono właśnie gry diagnostyczno-symulacyjne, które stanowią filar tego przewodnika. Życzymy przyjemnej lektury.

1. DOROSŁOŚĆ

Badacze z dziedzin socjologii, psychologii, jak również andragodzy oraz gerontologdy, zajmujący się dorosłością, spotykają się z wieloma trudnościami w określeniu i nazwaniu dorosłości. W swoich pracach biorą pod uwagę różnorodne aspekty, związane z takimi obszarami, jak dojrzałość emocjonalna, fizyczna, umysłowa, interpersonalna, etc. Interesuje ich zwłaszcza wpływ wymienionych sfer na rozwój osobowości człowieka. Jest to trudne o tyle, że, jak większość z nich uważa, rozwój człowieka następuje podczas całego jego życia, jest procesem dynamicznym, w którym stale dokonują się zmiany zachowań i zmiany strukturalne w psychice. Człowiek w czasie całego życia podlega różnym czynnikom sprawczym, które wpływają na jego rozwój. Są to czynniki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Do pierwszych zaliczyć można uwarunkowania genetyczne oraz pewne możliwości wyływające z fizycznych predyspozycji. Dla tych drugich natomiast, duże znaczenie ma wpływ szeroko pojętego środowiska, domu rodzinnego, instytucji oświatowych, rówieśników, wreszcie zdobyte osobiste każdego człowieka, które pozyskał w procesie rozwojowym.

Obecnie psychologia rozwojowa dzieli dorosłość na następujące etapy rozwojowe:

- wczesna dorosłość: od 20 do 30-40 roku życia,
- średnia dorosłość: od 30-40 do 50-60 roku życia,
- późna dorosłość: od 55-60 roku życia¹.

W pierwszym okresie (wczesnej dorosłości) zdolności przyswajania i stosowania wiedzy są na najwyższym poziomie. Kształtuje się relatywizm myślenia, umiejętność pojmowania i godzenia sprzeczności, co ułatwia rozumienie innych osób. Wykorzystane są zdolności twórczego myślenia, systematycznego rozwiązywania problemów oraz umiejętności szybkiego przystosowania się². Średnią dorosłość charakteryzuje ustabilizowany poziom większości zdolności intelektualnych. Szeroka wiedza życiowa i zgromadzone doświadczenia składają się na dużą mądrość – zdolność do wydania trafnych sądów na tematy związane z ważnymi problemami życiowymi. Wraz z wiekiem spada jednak tempo przetwarzania informacji – może być to spowodowane integracją nabywanych informacji z zestawem dotychczas zgromadzonych danych, który jest zazwyczaj bardzo bogaty. Pamięć będzie ulegała pogorszeniu, jeżeli nie będzie ćwiczona. W szkoleniu osób w tym wieku należy koncentrować się na doskonaleniu nabytych już przez nich umiejętności i wiedzy³. Późna dorosłość to czas integracji i osiągnięcia harmonii pomiędzy sferami logiczno-rozumową i intuicyjno-emocjonalną. Inteligencja skryształizowana (społeczna) związana z doświadczeniem życiowym utrzymuje się na stałym poziomie lub wzrasta, natomiast stopniowo spada inteligencja płynna (zdeterminowana biologicznie), odpowiedzialna za przetwarzanie informacji i nabywanie nowych sprawności. Znaczące obniżenie sprawności intelektualnej występuje dopiero u osób chorych lub bliskich śmierci. Dla nauczycieli ważną informacją jest, że osoby starsze uczą się efektywnie, gdy same mogą decydować o tempie swojej pracy⁴.

Z punktu widzenia biologiczno-psychologicznego, dorosłość to część cyklu życia ludzkiego, która następuje po okresie osiągnięcia dojrzałości fizycznej oraz biologicznej dojrzałości organizmu do istotnych funkcji życiowych, m.in. prokreacji. Według Marii Tyszkowej⁵ jest to okres między 18 a 22 rokiem życia, który nazywa ona procesem dojrzewania do dorosłości. Należy wyraźnie rozgraniczyć tu dojrzałość od dorosłości. Ta pierwsza jest pojęciem czysto biologicznym, natomiast dorosłość przynależy do kategorii kultury i cywilizacji.

Według psychologii rozwojowej, trudno jest wyznaczyć taką chwilę w życiu człowieka, o której można powiedzieć, że stał się dorosłym. Przyjmuje się więc za wyznaczniki dorosłości takie momenty, jak np. uzyskanie niezależności ekonomicznej czy związek małżeński. Nie są to jednak wystarczające kryteria, a już z pewnością nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od siebie, ponieważ są wówczas niewystarczające. W badaniach studentów, które przeprowadził w 1997 Jensen, podkreślano rolę takich kryteriów dorosłości, jak: umiejętność podejmowania decyzji i branie odpowiedzialności za te decyzje, finansową niezależność, równoprawne relacje z rodzicami, ale także zawarcie związku małżeńskiego, zakończenie nauki, podjęcie pracy zawodowej, posiadanie potomstwa⁶. Z badań tych wynika, że w kulturze zachodu (w przeciwieństwie do kultur plemiennych, gdzie dorosłość wyznacza obrzędowość) jest niezmiernie trudno określić moment stawania się dorosłym. Przyjęto więc, że dorosłość jest procesem długotrwałym i stopniowym, ale jak wcześniej już wspomniano – dynamicznym. Definicja powyżej przywołanych autorów brzmi następująco: *Dorosłością określamy tę fazę życia, w którą wkracza człowiek po gwałtownych zmianach*

1 M. Łaguna, *Szkolenia*, wyd. GWP, Gdańsk 2004

2 M. Łaguna, *Szkolenia*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.

3 Ibidem.

4 Ibidem.

5 M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia: zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, wyd. PWN, Warszawa 1988.

6 B. Napierała-Harwas, *Psychologia rozwoju człowieka*, t.3, wyd. PWN, Warszawa 2006.

rozwojowych, prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim, w autonomicznym kierowaniu własnym życiem⁷.

Innego podziału dorosłości dokonuje Erick Erikson, dzieląc ją na:

- wczesną dorosłość, między 21 a 34 r.ż., z dylematem rozwojowym – intymność a izolacja,
- dorosłość wieku średniego, między 35, a 65 r.ż., z dylematem rozwojowym na temat kreatywności i stagnacji,
- dojrzałość wieku starszego, po 65 r.ż., z rozważaniami na temat własnej tożsamości a rozpaczą w kontekście godzenia się ze śmiercią. Ufność i wewnętrzna spójność, pomagająca radzić sobie jednostce z problemem śmierci⁸.

Podkreśla on, że z każdym etapem występują kryzysy, a ich przezwyciężanie wiąże się z poszukiwaniem przez człowieka wewnętrznej harmonii, która wynika z takich postaw wobec norm społecznych, jak: emocjonalna dojrzałość, solidarność, produktywność. Kolejnym etapom życia człowieka towarzyszą również określone zadania rozwojowe, a jakość ich realizacji zależy od indywidualnych zasobów jednostki, wyzwań stawianych przed nią przez otoczenie społeczne i wsparcia jakie otrzymuje w zmaganiu się z nimi⁹.

Andragogika, postrzega człowieka dorosłego m.in. przez pryzmat kształcenia ustawicznego, a zatem jego przygotowania w każdym wymiarze do ciągłej edukacji i samokształcenia w realizowaniu swojej osobowości. Z jej punktu widzenia, osobowość człowieka dorosłego podlega ciągłym zmianom. Uczeni dowodzą, że człowiek dorosły potrafi przyswajać wiedzę w niemniejszym stopniu, niż młody. Co więcej, dostrzegają w jednostce dorosłej potencjał, jakim nie dysponują dzieci i młodzież. Jest nim m.in. doświadczenie życiowe i zawodowe, które wpływa na osobowość i motywuje ludzi dorosłych w podejmowaniu wysiłku do poszerzania swoich horyzontów myślowych, podnoszenia kwalifikacji zawodowych i zdobywania zupełnie nowych¹⁰.

7 R. Pachociński, *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, wyd. IBE, Warszawa 1998.

8 E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, wyd. Zys i s-ka, Poznań 2003.

9 A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, wyd. naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

10 P. Ziótkowski, *Student 50+*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013, s. 13.

1.1. Oświata dorosłych

Cechą charakterystyczną funkcji oświaty dorosłych jest zapewnienie jednostce niezbędnego zakresu wiedzy pozwalającej realistycznie rozeznaczyć i ocenić własne możliwości rozwojowe. Dzięki takiemu podejściu człowiek może się nieustannie rozwijać i przebudowywać własne życie we wszystkich płaszczyznach w celu osiągnięcia nowych kompetencji na miarę własnych aspiracji, potrzeb i możliwości¹¹.

Pod pojęciem edukacja dorosłych lub równoważnie używanym w naszym kraju określeniem „oświata dorosłych”, należy rozumieć całokształt formalnych i nieformalnych procesów kształcenia, stanowiących przedłużenie lub uzupełnienie nabytego w szkołach wykształcenia, jak również kształcenie praktyczne, któremu dorośli zawdzięczają rozwój umiejętności, wzbogacanie wiedzy, doskonalenie kwalifikacji zawodowych czy nabywanie nowych kwalifikacji oraz wzbogacanie życia osobistego, a zarazem możliwość brania udziału w socjalnym, kulturalnym i ekonomicznym rozwoju społeczeństwa¹². Człowiek przez całe życie podlega procesowi rozwoju i wychowania.

W dzisiejszych czasach nieustanne kształcenie jest koniecznością, ponieważ szybki rozwój myśli naukowej i technicznej oraz zmiany zachodzące w stosunkach społeczno-gospodarczych wymuszają podnoszenie wiedzy i umiejętności. Rozwój nauki, techniki oraz przemiany dokonujące się w skali globalnej, regionalnej i lokalnej sprawiają, że człowiek musi stale się rozwijać, poszerzać swoją wiedzę, umiejętności, zdobywać nowe kwalifikacje. W obliczu zmieniającego się życia i warunków pracy człowieka, niezbędne jest dostosowanie się do tych zmian poprzez odpowiednią edukację, wykształcenie i doskonalenie swoich umiejętności. Sprostanie tym wyzwaniom cywilizacji możliwe jest dzięki obecności kształcenia ustawicznego i wzrastającemu poziomowi edukacji. Idea kształcenia ustawicznego i inwestowanie w swój rozwój, ma w dzisiejszych czasach ogromne znaczenie, a przekłada się to na wzrost i rozwój postępu społecznego i gospodarczego.

Dziś nie można nauczyć się raz na zawsze, czy raz na całe życie. Najlepszą inwestycją współczesnego człowieka jest więc edukacja ustawiczna, która nie ogranicza się wyłącznie do szkoły obowiązkowej. Dzieci, młodzież i dorośli w coraz szerszym zakresie mają możliwość uczenia się poza ramami obowiązkowego kształcenia intencjonalnego. Bez wątplenia istotnym jest fakt, iż o poziomie życia ludzi decyduje ogólny poziom intelektualny społeczeństwa. Dlatego też kształcenie ustawiczne powinno być niezbędnym warunkiem i elementem życia każdego człowieka.

Kształcenie osób dorosłych we współczesnym świecie jest zagadnieniem ważnym – świadczy o tym chociażby liczba placówek, w których osoby dojrzałe uzupełniają swoje kwalifikacje. Zajmują się tym wspomniane już placówki kształcenia ustawicznego / permanentnego, stanowiące współczesny model edukacji, trwający w ciągu całego życia jednostki, a polegający na ciągłym podnoszeniu oraz odnawianiu wiedzy i kwalifikacji¹³.

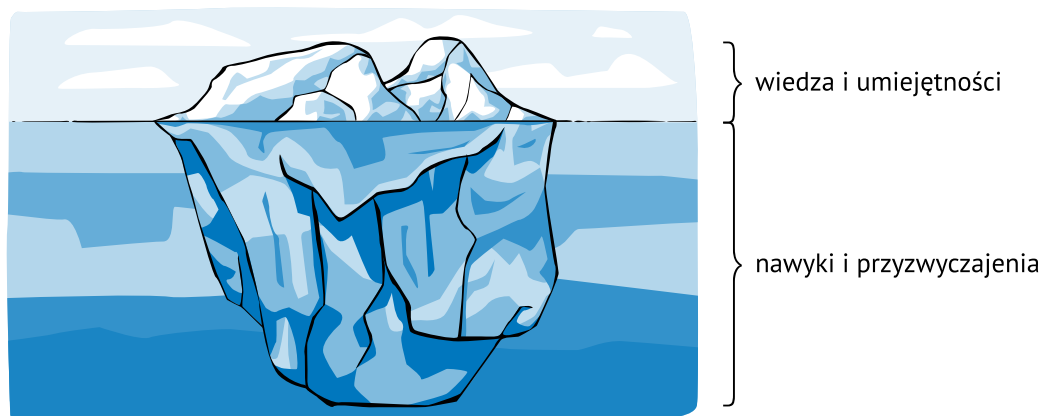
11 H. Muszyński, *Cele oświaty dorosłych i metodologiczne problemy ich stanowienia*, Warszawa, PWN, 1991.

12 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Żak, 2004.

13 T. Plich (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, wyd. Żak, Warszawa 2003.

1.2. Uczeń dorosły

Charakterystykę uczenia się osób dorosłych i jej uwarunkowania oddaje dobrze porównanie procesu edukacji dorosłych do góry lodowej, gdzie to, co znajduje się ponad taflą wody to wiedza i umiejętności, zaś to, co znajduje się pod wodą to nawyki i przyzwyczajenia, które posiada uczeń dorosły. To jedna z podstawowych i kluczowych różnic między uczniem dorosłym a dzieckiem.



Człowiek dorosły jako uczeń to istota uspołeczniona, umiejąca działać harmonijnie z innymi ludźmi, zdolna do tego, by solidarnie z innymi rozwiązywać problemy intelektualne, związane z procesem uczenia się. Ludzie dorośli potrafią opanować lenistwo, naukę traktują poważnie. Edukacja jest dla nich życiową szansą na zmianę pozycji w hierarchii społecznej. Kształcenie ludzi dorosłych wymaga wiedzy o dynamice ich rozwoju psychicznego, o czynnikach i siłach regulujących funkcje psychiki oraz jej doskonalenie.

Edukacja dorosłych powołana jest do spełniania podstawowych celów:

- ułatwiania zmian,
- uczestniczenia w życiu państwa i upowszechniania wartości demokratycznych,
- promowania przedsiębiorczości i podnoszenia wydajności gospodarki,
- doskonalenia każdej formy rozwoju i rozwój osobisty¹⁴.

Człowiek dorosły decyduje się na podjęcie nauki w zorganizowanej formie wtedy, gdy uważa, że zdobyta wiedza pomoże mu w rozwiązaniu problemów osobistych, zawodowych lub społecznych oraz gdy daje mu to zadowolenie. Motywy, którymi kierują się dorośli przy podejmowaniu nauki są bardzo różne. Możemy wśród nich wyróżnić¹⁵:



Ryc. 1. Motywy podejmowania nauki przez dorosłych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Piwowarski, *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, Warszawa 1998.

Z. Pietrasiński wskazuje pozostałe, wspólne cechy charakteryzujące ucznia dorosłego:

- ma na tyle plastyczną psychikę, że może podlegać świadomemu i celowemu oddziaływaniu oświatowemu,
- jest zdolny do funkcjonowania we wszystkich rolach społecznych, uczy się tych informacji i umiejętności, które są konieczne do prawidłowego rozwiązywania problemów życiowych,
- wykonuje pracę zawodową, jego rozwój umysłowy i fizyczny jest zaawansowany,
- jest doświadczony życiowo, cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności, duża odporność na trudności życiowe.¹⁶

14 R. Piwowarski, *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, Warszawa, wyd. IBE, 1998.

15 Ibidem.

16 Z. Pietrasiński, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, T. Wujek, wyd. PWN, Warszawa, 1996.

Inne cechy wymieniane przez andragogów, to:

- nie musi kształcić się, może podjąć kształcenie w każdej chwili i w każdej chwili może się z niego wycofać,
- czas poświęcony na naukę jest dla niego cenny, pragnie więc go wykorzystać konstruktywnie i pożytecznie,
- wiedzę, której nie wykorzysta w najbliższym czasie odrzuci,
- uczeń zazwyczaj sam określa zakres swoich zainteresowań edukacyjnych oraz wybiera placówkę,
- sposób planowania czasu na naukę narzucają mu obowiązki zawodowe i rodzinne,
- uczeń dorosły na naukę poświęca tylko część swojego wolnego czasu.¹⁷

Dużą zaletą pracy z uczniem dorosłym jest to, że jest to z reguły człowiek samodzielny, zdyscyplinowany, bardziej zrównoważony oraz zdolny do własnej organizacji procesu edukacyjnego. Wymaga jednak bardziej indywidualnych metod nauczania niż w kształceniu systematycznym¹⁸. Warto tutaj wspomnieć, że osoby dorosłe są uważane za zwyczaj za bardziej zmotywowane do nauki, jeśli widzą przydatność nabywanej wiedzy i umiejętności w radzeniu sobie z wymaganiami stawianymi, im przez życie, pracę, itd.¹⁹

Sposób uczenia się dzieci i dorosłych to dwie różne kwestie²⁰. Dla uczniów – dzieci podstawową motywacją do efektywnej nauki jest motywacja poznawcza, dla uczniów dorosłych, często posiadających już własne doświadczenie (nierzadko nawet zawodowe), obok motywacji poznawczej, ważne są cele użytkowe wiedzy. Dorosły zwykle sam decyduje czego powinien i chce się nauczyć. Wciąż porównuje także nowe informacje z doświadczeniem z własnego życia, oczekuje, aby zdobyta wiedza od razu mu się przydała, ma zwykle ugruntowane poglądy. Uczenie dorosłych nastawiane jest bardziej na aktywne uczestnictwo, niż tylko na odbiór. Według psychologii rozwojowej²¹ osoba dorosła, mimo postępującego procesu starzenia się biologicznego, przez całe życie dysponuje znacznym potencjałem rozwoju, a co za tym idzie możliwościami uczenia się. Skuteczność i efektywność uczenia się dorosłych zależy od tego, jaką strukturę wiedzy zaproponują im nauczyciele, na ile mogą wykorzystać dotychczasowe umiejętności, nawyki, postawy. Ludzie dorośli uczą się bowiem najlepiej, gdy w procesie nabywania wiedzy mają możliwość odwoływania się do własnego doświadczenia w rozwiązywaniu problemów, rozumienia znaczenia i wartości tego, czego się uczą. Mają wpływ na przebieg zajęć, mogą „wrażać siebie”, nie obawiając się oceny ze strony prowadzącego, są zaangażowani w proces uczenia się oraz aktywne uczestnictwo w zajęciach.

Składnikiem zawsze obecnym w edukacji dorosłych jest życiowe doświadczenie jako potencjalne źródło uczenia się, zgodnie ze znanym aforyzmem *doświadczenie jest żywym podręcznikiem dorosłego*. Gromadzenie doświadczenia w różnych kontekstach życia stanowi w rzeczywistości główną różnicę między uczeniem się w wieku dorosłym a uczeniem się w wieku szkolnym. Pogląd, że oświata dorosłych powinna opierać się na doświadczeniach człowieka dorosłego i te doświadczenia stanowią cenne źródło, jest nadal mocno podtrzymywany²². W każdym podręczniku do andragogiki uznaje się wagę metod nauczania opierających się na doświadczeniu, w tym również takich, które wynikają z brania udziału w grach, symulacjach, inscenizacjach itp.

Proces uczenia się dorosłego ma pewne uwarunkowania, są to: subiektywne i obiektywne potrzeby uczenia się, zdrowie fizyczne i psychiczne, obciążenia różnymi obowiązkami²³. Człowiek dorosły umie formułować odpowiedzi na pytania dotyczące siebie jako osoby, członka społeczeństwa i istoty w świecie, jest przygotowany do wykonywania wybranego zawodu, potrafi i chce podnosić swoje kwalifikacje, umie dokonać wyboru wartości i swojego miejsca na świecie, jest zdolny do obiektywnej oceny samego siebie i innych. Zdobywa doświadczenie w wyniku uczestnictwa w różnych sytuacjach, ze styczności społecznych, z wewnętrznych przeżyć. Te doświadczenia doprowadzają go do ukształtowania się jego tożsamości i samooceny jego rozwoju. Posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia, jest przygotowany do zajmowania stanowiska wobec innych osób, problemów i wartości.

17 F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych...* op. cit.

18 D. Jankowski, Przyszczypkowski K., *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, wyd. UAM, Poznań 1996.

19 M. Łaguna, *Szkolenia*, op. cit.

20 F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, op. cit.

21 M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia...*, op. cit.

22 R. Piwowarski, *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, op. cit.

23 J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic*, wyd. PWN, Warszawa 1982.

Wśród różnic między uczącym się człowiekiem dorosłym, a dzieckiem można zatem wymienić²⁴:

Człowiek (uczeń) dorosły ma:
odmienną sytuację społeczną,
większą świadomość oraz dojrzałość procesów i mechanizmów psychicznych,
bardziej zaawansowany rozwój umysłowy i fizyczny ze względu na wykonywaną pracę zawodową,
większe doświadczenie życiowe,
poważniejszy i odpowiedzialny stosunek do życia,
równowagę wewnętrzną, samodzielność i większą odporność na trudności życiowe,
większy zasób wiadomości i doświadczenie,
większy zakres uwagi i obiektywne spostrzeganie,
rozwinięty krytycyzm i ostrożność w wydawaniu sądów,
lepszą pamięć bezpośrednią i logiczną,
większą zdolność myślenia abstrakcyjnego i umiejętność kierowania własnym myśleniem,
bardziej kierowaną i twórczą wyobraźnię,
umiejętność prowadzenia dłuższego toku rozumowania.

Ryc. 2. Różnice, między uczącym się dorosłym, a dzieckiem.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Piwowski, *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, Warszawa 1998.

Człowiek dorosły, w odróżnieniu od dzieci i młodzieży, ma większe poczucie podmiotowości²⁵ i w wyniku tego, wpływ na rozwiązywanie problemów związanych z pracą zawodową, aktywnością społeczną i życiem rodzinnym. Ta autonomia wyraża się w procesie odpowiedzialnego podejmowania decyzji i we wpływie na realizowanie planów życiowych. Decyzje w zakresie pracy zawodowej, nauki i życia rodzinnego, człowiek dorosły podejmuje w sposób świadomy, racjonalny i dobrowolny²⁶.

Wskazując zatem różnice pomiędzy uczeniem się osób młodych i starszych, można przyjąć, że: osoby dorosłe są słabsze w przetwarzaniu informacji, za to lepsze w wiedzy eksperckiej (zawodowej) oraz tak samo dobre w działaniach mniej złożonych²⁷. Stąd szczególnie ważne na początku szkolenia jest poznanie grupy i w miarę możliwości indywidualne podejście do osób, które przejawiają większe problemy ze zrozumieniem materiału.

Uczenie się dorosłych jest uwarunkowane różnymi czynnikami²⁸. Sam wiek ma niewielkie znaczenie. Ważniejszy jest całokształt uprzedniego doświadczenia (treści i formy uczenia się, ciągłość, nasilenie i długotrwałość tego procesu). Dłuższa przerwa w edukacji może przysporzyć wielu trudności. Na niekorzyść wpływa również brak wolnego czasu, przeciążenie obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi lub społecznymi, powodującymi przemęczenie. W starszym wieku mogą pojawić się też pewne objawy niekorzystne dla procesu uczenia się – pogarszający się słuch i wzrok, mniejsza sprawność sensomotoryczna. Są to zjawiska powszechne, mogące jednak być przezwyciężane – nie ograniczają więc w sposób znaczący możliwości uczenia się.

Uczeń dorosły ma duże możliwości poznawcze. Spostrzeganie przez niego jest pełniejsze i bardziej wierne niż u dzieci (zakres spostrzegania sięga optimum około 30 – 35 roku życia i utrzymuje się na wysokim poziomie do wieku podeszłego). Dorosłych cechuje większa stałość, pojemność i przerzutność uwagi oraz jej dowolny charakter²⁹. Są oni w większym stopniu zdolni do myślenia abstrakcyjnego.

Na drodze edukacji dorosłych występują różne trudności i przeszkody, m.in.:

- sytuacja materialna u wielu ludzi, wymuszająca wykonywanie dodatkowej pracy zarobkowej (brak czasu na kształcenie),

24 J. Lowe, *Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe*, wyd. WSiP, Warszawa 1982.

25 Ibidem.

26 T. Wujek, J. Nowak, *Problemy edukacji dorosłych*, wyd. PWN, Wrocław 1988.

27 Ibidem.

28 A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, wyd. UMK, Toruń 2009.

29 P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, wyd. PWN, Warszawa, 2011.

- niekorzystne warunki rodzinne, opieka nad dzieckiem, ludźmi starszymi i chorymi, nadmiar zajęć społecznych i błędna organizacja ich realizacji,
- niski poziom wykształcenia – słaba wiedza ogólna i niski poziom umiejętności intelektualnych potrzebnych do dalszego kształcenia się.³⁰

Kolejnym istotnym zagadnieniem w analizie edukacji uczniów dorosłych jest motywacja do nauki. Motywacja zajmuje się czynnikami wpływającymi na ludzi tak, by zachowywali się oni w określony sposób. Psychologowie wymieniają trzy składniki motywacji:

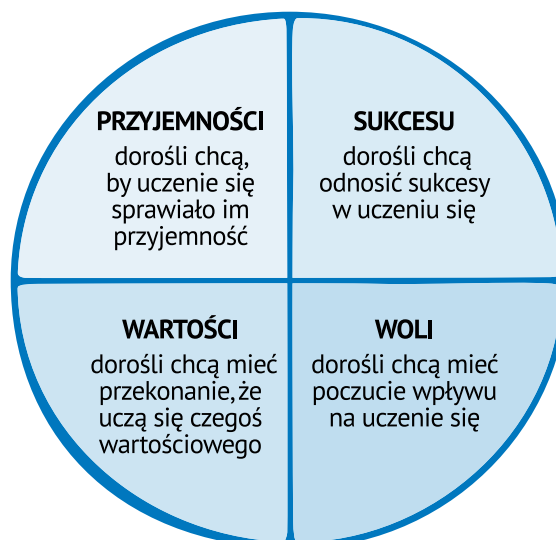


Ryc. 3. Składniki motywacji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2001.

Andragogiczny model uczenia się dorosłych zakłada zasadnicze zróżnicowanie czynników motywujących. Dorośli są skłonni do wyzwalań wyższej automotywacji, gdy widzą możliwość rozwiązania w ten sposób problemów życiowych lub dostrzegają wewnętrzne korzyści płynące z procesu kształcenia³¹. Nie oznacza to jednak, że nagrody zewnętrzne (np. podwyżka czy awans) nie mają znaczenia. Wprost przeciwnie – stanowią niezwykle ważne motywy. Niemniej silniejszym czynnikiem motywacyjnym jest z pewnością zaspokojenie potrzeb wewnętrznych danej osoby³² jak, np.: pragnienie osiągnięcia większego zadowolenia z wykonywanej pracy, podwyższenia poczucia własnej wartości, jakości życia itp.

Zdaniem M. Knowlesa motywacja dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników³³:



Ryc. 4. Cztery czynniki warunkujące motywację do nauki osoby dorosłej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.

³⁰ A. Fabiś, *Dorośli w procesie kształcenia*, wyd. WSA, Bielsko-Biała 2009.

³¹ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, wyd. PWN, Warszawa 2009.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem (np. w życiu zawodowym).

Oprócz motywacji do realizacji celów niezbędna jest także siła woli. Według psychologów to właśnie ona nadaje motywacji nową jakość. Kiedy uczący się przejmuje odpowiedzialność za swój proces kształcenia i stara się uniknąć pokus odciągających go od celu, istotną rolę pełni jego wola. Człowiek zawdzięcza swojej motywacji wybór celów, ale to siła woli potrzebna jest do ich skutecznego zrealizowania. Zatem celem trenera prowadzącego zajęcia z osobami dorosłymi powinno być wytworzenie sytuacji, w której chęć pogłębiania wiedzy z danej dziedziny przez uczestników szkolenia trwałaby jeszcze po zakończeniu zajęć. To dzięki woli uruchamiane są procesy metapoznawcze, umożliwiające rozwiązanie danych zadań³⁴.

34 G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, wyd. GWP, Gdańsk, 2002.

1.3. Zasady pracy z uczniem dorosłym

W celu podniesienia efektywności nauczania należy odwołać się do następujących kluczowych zasad, które nauczyciel powinien wdrażać do praktyki, realizując cele i program kształcenia. Do najważniejszych zasad należą:

1. **Uczenie się nie jest procesem pasywnym.** Uczyc się można zarówno poprzez słuchanie wykładów, jak i wykonywanie czynności. Działanie uaktywnia więcej procesów psychicznych, dając lepsze rezultaty uczenia się. Nie należy oczekiwać od uczestników, że nauczą się jedynie przez słuchanie. Ważne jest łączenie teorii z praktyką. Należy „budować” powiązania pomiędzy treściami nauczonymi a rzeczywistością. Zwłaszcza w pracy z osobami dorosłymi powinno się możliwie często nawiązywać do ich doświadczeń, zarówno życiowych, jak i zawodowych. Dorosli nie są jak puste naczynia, w których nauczyciel umieszcza wiedzę, ale są osobami, które przepuszczają przez własne sito poznawcze odbierane informacje, lokując je w określonym kontekście.
2. **Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z czynników, które warunkują zapamiętywanie i przechowywanie treści.** Istotnym warunkiem skutecznego zapamiętywania jest związek z działaniem. Im większe znaczenie dla naszej działalności ma przedmiot lub jakaś jego cecha, tym szybciej utrwała się w pamięci. Dużą rolę w zapamiętywaniu odgrywa nastawienie, chęć zapamiętania danych treści nie tylko na następne zajęcia czy egzamin, ale na dłużej. Jeśli człowiek skoncentruje świadomie uwagę na danym przedmiocie lub postawi sobie wyraźne zadanie zapamiętania jakiegoś materiału, pamięta go potem lepiej i bardziej trwale. Dobrze, aby nauczyciel starał się skupić uwagę dorosłego ucznia na treściach istotnych, pobudzać go do zapamiętania przez specjalnie sformułowaną instrukcję (zasada kształtowania umiejętności uczenia się).
3. **Należy stosować metody wzmacniające efekty nauczania.** Oznacza to, że po jednorazowej prezentacji wiadomości uczestnik zapamięta niewiele. Niektóre pojęcia powinny być wyjaśnione i powtórzone kilka razy, a odpowiednia liczba ćwiczeń praktycznych powinna umożliwić uczniowi wykorzystanie zdobytej wiedzy.
4. **W procesie zapamiętywania ważną rolę odgrywają emocje.** Przyjemne przeżycia pamiętamy lepiej i dłużej od przykrych, wypieranych przez człowieka ze świadomości. Zatem uczenie się powinno łączyć się z przyjemnymi doznaniem, korzystnym jest wprowadzanie elementów humoru. Łatwiej zapamiętuje się również treści zgodne z przekonaniami i postawami jednostki.
5. **Nauka przebiega lepiej, gdy treść nauczania ma odzwierciedlenie w rzeczywistości, w której funkcjonuje uczestnik.** Jest istotne, aby odwoływać się do przykładów, które są bliskie uczestnikowi np. ze względu na podobny wiek, jego sytuację osobistą lub zawodową (zasada poglądowości).
6. Jak zauważa R. M. Gagne **w procesie dydaktycznym powinny zostać zapewnione warunki zewnętrzne, korzystne dla przebiegu procesów wewnętrznych.** Odnosi się to również do wykorzystania czasu. Nie należy poświęcać większości czasu na przekaz wiedzy deklaratywnej. W nowoczesnej teorii kształcenia postuluje się, aby więcej czasu wykorzystać na wiedzę proceduralną i kontekstualną związaną z radzeniem sobie w realnych sytuacjach i rozwiązywaniem problemów³⁵.
7. **Uczestnicy różnią się między sobą stylami uczenia się,** a więc, jak twierdzi większość ludzi, preferowanym kanałem odbioru informacji. Jednak styl uczenia się może być również rozumiany jako względnie stały, ale nie niezmienny, spójny zestaw najczęściej używanych przez daną osobę strategii uczenia się³⁶. Wzrokowcy lepiej zapamiętują informacje, gdy widzą je w postaci obrazu (np. wykresów, tabel, schematów, zdjęć, map itp.); słuchowcy szybciej i lepiej zapamiętują to, co usłyszą (preferują dialog i rozmowy, głośne czytanie, powtarzanie na głos, nagrania audio, wykład itp.); kinestetycy lubią uczyć się poprzez dotyk i bezpośrednie zaangażowanie (np. kiedy mogą uczestniczyć w prawdziwych doświadczeniach, mających bezpośrednie odniesienie do ich życia, gdy mogą zaangażować się w konkretne działanie, poruszać się i eksplorować rzeczywistość). W związku z tym, podczas zajęć należy stosować różnorodne metody pracy, co pozwoli wszystkim grupom rozwijać umiejętność samoregulacji.

35 I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, wyd. Impuls, Kraków 2000, s. 145.

36 M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, wyd. PWN, Warszawa 2011, s. 228.

WZROKOWCY	lepiej uczą się, kiedy widzą treści (np. w postaci wykresów, tabel, schematów).
SŁUCHOWCY	uczą się łatwiej tych treści, które słyszą. Preferują dialog i rozmowy, nie zauważają ilustracji i schematów, ważne jest głośne powtarzanie treści.
KINESTETYCY	uczą się najlepiej, kiedy mogą uczestniczyć w prawdziwych doświadczeniach, mających bezpośrednie odniesienie do ich życia. Te osoby łatwiej przyswajają wiedzę, gdy mogą zaangażować się w konkretne działanie.

Ryc. 5. Strategie uczenia się.

Źródło: Opracowanie własne.

8. **Umiejętny dobór metod nauczania do określonych celów oraz treści podnosi efektywność uczenia się.** Większość osób preferuje uczestnictwo w zajęciach prowadzonych różnorodnymi metodami. Realizując zajęcia, należy kierować się powyższymi zasadami, a także pamiętać o zasadzie przystępności, indywidualizacji i zespołowości, systematyczności oraz ustawiczności kształcenia. Istotnym jest również realizacja treści w różnorodny sposób, dająca szansę uczestnikom wykorzystania własnych zdolności i preferowanych sposobów aktywnego uczenia się.

Powyższe wskazówki skonkludować można słowami Barbary Prashing: *Ludzie w dowolnym wieku mogą nauczyć się dosłownie wszystkiego, jeżeli pozwolą im się zastosować własny styl nauki i wykorzystać swoje mocne strony*³⁷.

Specyfikę uczenia się dorosłych określają reguły rządzące zachowaniem dorosłych w sytuacji uczenia się, a efektywne zrealizowanie procesu kształcenia zależy od respektowania owych indywidualnych właściwości i odnajdywania dla nich miejsca w poszczególnych ogniwach procesu dydaktycznego. Zaakceptowanie tej logiki, to początek budowy własnej metodyki pracy edukacyjnej z dorosłymi, która w harmonii z wybranym modelem kształcenia gwarantuje osiągnięcie zamierzonego wyniku³⁸. Taki wzorzec myślenia i działania przyjęty został przez autorów Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych (MGDS), którzy zadbałi o to, aby gry diagnostyczno-symulacyjne oparte zostały o powyższe zasady pracy z uczniem dorosłym.

Należy także zwrócić uwagę na uczenie się przez doświadczenia, które wykorzystane zostało w MGDS. Według F. Urbańczyk uczenie się przez doświadczenie opiera się na czterech założeniach:

- najlepiej uczymy się wtedy, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające nauki,
- wiedza jest najtrwalsza, gdy zdobywamy ją sami,
- uczymy się z zapałem, jeżeli mamy możliwości wyboru celu i sposobu nauki,
- wszyscy ludzie mają pewien potencjał twórczy, wyrażający się w każdej dziedzinie życia³⁹.

37 B. Prashing, *The Power of Diversity*, David Bateman, Auckland 1998, [w:] *Rewolucja w uczeniu*, G. Dryden, J. Vos, wyd. Moderski i ska, Poznań 2000, s. 98.

38 M. Owczarż, *Poradnik edukatora*, wyd. CODN, Warszawa 2005.

39 Ibidem.

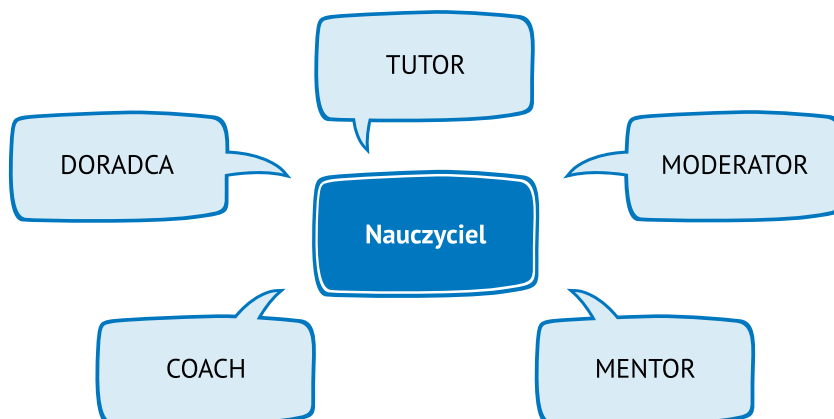
Warunki aktywności ucznia dorosłego uzależnione są od następujących kwestii⁴⁰:



Ryc. 6. Czynniki warunkujące aktywność dorosłego ucznia.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Pótturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.

Nauczyciel w pracy z uczniem dorosłym, może wchodzić w różnorodne role.



Ryc. 7. Role nauczyciela w pracy z uczniem dorosłym.

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciel uczniów dorosłych powinien szukać odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób pobudzać wyobraźnię uczestników zajęć?
- Z jakimi treściami chcemy zapoznać słuchacza oraz które z nich potraktujemy jako najważniejsze, ważne i mniej ważne?
- Jaką metodę dydaktyczną należy zastosować podczas lekcji, by w sposób jasny i przejrzysty dla odbiorcy wesprzeć konstruowanie wiedzy?
- Jaka jest wiedza potoczna i uprzednia słuchacza? Jak wykorzystać wcześniej nabyte umiejętności i wiadomości do bieżących zajęć?
- W jaki sposób słuchacze mogą być zaangażowani w zajęcia?
- Czy zagadnienie, o którym jest mowa na zajęciach, nie przekracza możliwości intelektualnych uczestników zajęć?
- Jak zindywidualizować pracę podczas zajęć?
- W jaki sposób to, o czym jest mowa na bieżących zajęciach, połączyć z innymi / kolejnymi zajęciami?
- Jak myślą moi słuchacze?
- W jaki sposób nauczyć jednostki myślenia o własnym procesie uczenia i myślenia?

40 J. Pótturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.

Józef Pótturzycki wymienia zasady dydaktyczne sprzyjające uczeniu się dorosłych:

- zasada pogłębłości,
- zasada przystępności kształcenia,
- zasada systematyczności,
- zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa,
- zasada kształcenia umiejętności uczenia się,
- zasada łączenia teorii z praktyką,
- zasada wykorzystywania doświadczeń uczniów dorosłych,
- zasada indywidualizacji i zespołowości,
- zasada trwałości wiedzy,
- zasada ustawiczności kształcenia.

Ważnym czynnikiem wzrostu efektywności uczenia się osób dorosłych są stosowane metody edukacyjne. J. W. Botkin⁴¹ wyróżnia następujące typy uczenia się dorosłych:

uczenie sztuczne	uczenie naturalne	uczenie racjonalne
pamięciowe, dorośli lepiej zapamiętują to, co kojarzy im się z już posiadanymi wiadomościami i co wydaje im się ważne i potrzebne, co mogą wykorzystać w pracy.	rozpatrywanie konkretnych rozwiązań na przykładach, ten typ uczenia się szczególnie w grupach tych samych zawodów lub stanowisk pracy, okazuje się bardzo skuteczny i dobrze przyjmowany przez uczących się.	poznawanie w działaniu, pod warunkiem rozumienia i wykorzystywania uogólnień, wnioskowania i poszukiwania nowych rozwiązań.

Ryc. 8. Typy uczenia się dorosłych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. W. Botkin, *Uczyć się bez granic*, Warszawa 1982.

Zasady pracy z dorosłymi:

- dostrzegaj i wykorzystuj wiedzę oraz doświadczenia uczestników zajęć, dbaj o to, aby każdy z nich miał okazję do prezentacji własnych poglądów i opinii,
- zapewnij im odpowiednie warunki (społeczne, organizacyjne, techniczne) po to, aby czuli się bezpiecznie i mogli bez oporów zdobywać nową wiedzę i doświadczać nowych sytuacji,
- przyjmij rolę lidera – przewodnika, zadbaj o kontrakt na początku zajęć, wracaj do niego podczas kolejnych spotkań, pilnuj, aby przyjęte normy nie blokowały rozwoju grupy, zachęcaj wszystkich uczestników do aktywnego udziału w zajęciach,
- upewnij się, czy tempo nauki jest dla nich odpowiednie (nie dla Ciebie) i zawsze, gdy tylko jest to możliwe, pozwalaj każdemu uczestnikowi na uczenie się we własnym tempie,
- unikaj uczenia się na pamięć, staraj się, aby uczestnicy wykorzystywali na bieżąco zapamiętywanie informacji, stosuj aktywne metody nauczania, wykorzystuj takie pomoce dydaktyczne, które umożliwiają odbiór informacji kanałami sensorycznymi (uwaga na wzrokowców, słuchaczy, kinestetyków),
- stosuj dużo ćwiczeń praktycznych,
- upewnij się, czy zdobywana przez uczestników wiedza i nabywanie umiejętności są postrzegane przez nich jako potrzebne i bezpośrednio związane z wyznaczonymi przez nich celami. Dorośli lubią dążyć do jasno określonego, konkretnego celu, dającego się osiągnąć w niezbyt odległej przyszłości i cenią sobie dowody tego, że zbliżają się do niego,
- dostarczaj konstruktywnych informacji zwrotnych, pamiętaj przy tym, aby być szczerym, taktownym, wrażliwym. Warto zadbać o poczucie wartości uczestników. Strach przed porażką jest tak paraliżujący, że często nie pozwala na wchodzenie w nowe – grupowe i indywidualne – doświadczenia, a tym samym na dostrzeganie własnych osiągnięć. Oceniaj zachowania, nigdy nie oceniaj osób,
- staraj się tak ułożyć program, aby uczestnicy zajęć mogli odnosić sukcesy w trakcie jego realizacji,
- powtarzaj, streszczaj, podkreślaj związki między elementami materiału, a tam, gdzie to konieczne – podsumowuj całość,
- stwarzaj możliwości sprawdzania w różnej formie nabytej wiedzy i zdobytych umiejętności⁴².

41 J. W. Botkin, *Uczyć się bez granic*, wyd. PWN, Warszawa 1982.

42 M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, wyd. CODN, Warszawa 2005, s. 275.

Podsumowując powyższe rozważania, można sformułować 10 zasad uczącej się osoby dorosłej:

- uczę się dla zrozumienia otaczającego świata;
- uczę się, aby funkcjonować jako obywatel;
- uczę się być gotowym do wyzwań i zmian;
- uczę się, aby być mobilnym na rynku pracy;
- uczę się, bo chcę zdobyć pracę, utrzymać ją i awansować;
- uczę się, aby doskonalić posiadane umiejętności i rozwijać zainteresowania;
- uczę się, aby realizować swoje marzenia i cele;
- uczę się dla samej przyjemności poznawania i rozwoju;
- pomagam innym w uczeniu się, rozwoju i samorealizacji;
- uczę się, bo chcę, potrzebuję i dostrzegam taką powinność;
- uczę się, ponieważ dzisiejszy świat zmienia się w tak szybkim tempie, że brak ciągłego doskonalenia się może skutkować wykluczeniem.

1.4. Przeszkody i trudności w nauce dorosłych

T. Wujek wylicza następujące przeszkody w edukacji dorosłych:

- nadwrażliwość na wszelkie niepowodzenie, gdyż uczniowie szkół dla dorosłych niosą już za sobą багаż niepowodzeń życiowych, szkolnych, powodujących nieufność do ludzi i wyostrzony wobec nich krytycyzm,
- mniejszą liczbę godzin nauczania przeznaczonych na dany przedmiot w stosunku do ich wymiaru w szkołach młodzieżowych,
- zmęczenie fizyczne i psychiczne uczniów kontynuujących naukę po określonych godzinach pracy zawodowej lub domowej, powodujące mniejszą aktywność, wolniejsze reakcje psychiczne, zmniejszoną koncentrację uwagi,
- zmniejszone poczucie własnej wartości, wynikające ze stereotypu myślenia i oceny społecznej – opartej na mylnej opinii, że uczniowie szkół dla dorosłych rekrutują się z selekcji negatywnej i szkoły dla pracujących są gorsze od młodzieżowych,
- gorsze warunki pracy, np. światło w porze popołudniowej, gorsze wyposażenie w pomoce naukowe, brak specjalnych podręczników,
- brak czasu na pracę domową, na lekturę, uczestnictwo w kulturze,
- brak umiejętności organizowania samokształcenia,
- doświadczenie zawodowe, społeczne, życiowe dorosłych, powodujące krytyczny stosunek do teoretycznej wiedzy prezentowanej na lekcjach, ich sceptycyzm spowodowany wiedzą empiryczną.⁴³

Powyższe względy wymagają od prowadzącego wykazania troski, umiejętności dydaktycznych i taktu pedagogicznego⁴⁴.

Trudności w uczeniu się, na jakie natrafiają dorośli mogą wynikać z różnorodnych czynników. Poniżej dokonano rozróżnienia tych trudności ze względu na aspekty, z którymi są powiązane:

Trudności w uczeniu się dorosłych – związane z osobą ucznia dorosłego:

- niedostatek umiejętności przedmiotowych,
- braki w treściach z poprzednich okresów edukacji,
- niedostateczne umiejętności prowadzenia odpowiednich operacji intelektualnych,
- różnorodność wypełniania ról społecznych, etc.

Trudności w uczeniu się dorosłych – związane z osobą nauczyciela:

- brak stosowania lub nieumiejętność stosowania nauczania polimetodycznego,
- odstąpienie od wyrównywania braków w wiedzy uczniów,
- dominacja werbalizmu nad działaniem praktycznym,
- niedostateczne umiejętności pedagogiczno-andragogiczne,
- brak umiejętności kontroli i oceny ucznia dorosłego,
- bezwzględność wymagań,
- niedostateczne wykorzystywanie doświadczeń uczniów.

Trudności w uczeniu się dorosłych – związane z organizacją nauczania:

- ograniczony dostęp ucznia do form edukacyjnych,
- niedostatecznie przygotowana baza dydaktyczna,
- źle ustrukturyzowany lub niewłaściwy układ treści nauczania,
- nieodpowiedni dobór terminologii z dużym stopniem abstrakcyjności,
- trudny materiał programowy przy braku odpowiednich podręczników.

Poznanie ucznia dorosłego jest znaczące dla efektywności jego nauczania. Do dnia dzisiejszego pokutuje przekonanie, że ludzie starsi uczą się znacznie gorzej, niż młodzi uczniowie oraz, że ich sprawność intelektualna z wiekiem spada. Nauczyciele z takim przekonaniem mogą wpłynąć na pojawienie się mechanizmu *samospełniającej się przepowiedni*⁴⁵ – swoim zachowaniem i nastawieniem będą prowokować słabsze wyniki w uczeniu się osób dorosłych. Taka opinia szkodzi motywacji dorosłych, staje się blokadą w podjęciu decyzji o kontynuowaniu nauki lub też usprawiedliwieniem dla swoich niepowodzeń edukacyjnych, które ich demobilizuje.

43 T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, wyd. PWN, Warszawa, 1996.

44 T. Wujek, J. Nowak, *Problemy edukacji dorosłych*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

45 K. M. Czarnecki, *Konieczność i możliwości uczenia się dorosłych*, [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych*, „Kwartalnik Naukowo-Metodyczny”, nr 1, 2004.

1.5. Metody kształcenia dorosłych

Metody nauczania, rozumiane jako schemat czynności osoby nauczającej, dążą do wywołania u uczniów zdefiniowanych i wcześniej określonych zmian. Ich wybór powinien być ukierunkowany na cele danych zajęć i związane z nimi zadania.

W procesie kształcenia kluczową umiejętnością jest właściwy dobór przez nauczyciela metod i strategii kształcenia dostosowanych do zakładanych celów oraz treści. Większość osób preferuje uczestnictwo w zajęciach prowadzonych różnorodnymi metodami. Należy jednak pamiętać, że kluczowym argumentem w doborze odpowiedniej metody nauczania jest jej potencjalna skuteczność oraz możliwości i potencjał osoby uczącej się. Zaprezentowany poniżej stożek Dale'a prezentuje statystyczną efektywność różnych form nauczania, gdzie, jak widać, najbardziej skuteczne są w procesie nauczania wszelkie czynności, w których uczeń uczestniczy bezpośrednio (co sam robi, o czym sam mówi). Najmniejsza skuteczność to zajęcia, w których uczeń jest bierny, a więc jego rola ogranicza się do słuchania⁴⁶.



Ryc. 9. Piramida zapamiętywania Dale'a

Źródło: A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski. *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*. Bydgoszcz 2014, s. 352.

Powyżej przedstawiono klasyczne podejście do metod nauczania. Nowoczesna dydaktyka korzysta również z szerszego podejścia zaproponowanego przez Richarda Arendsa⁴⁷, który wymienia 6 modeli nauczania-uczenia się: model nauczania pojęć, model bezpośredni, model podający, model uczenia się we współpracy, dyskusję i model problemowy. Każdy z nich odmiennie podchodzi do roli ucznia i nauczyciela, ma m.in. różny cel, wymaga zróżnicowanego środowiska edukacyjnego i inaczej postrzega kwestię kontroli i oceniania.

Modele nazywane „behawioralnymi” to:

- nauczanie podające – cel: umożliwienie uczniom przyswojenia wiadomości, włączenia ich do struktur poznawczych i zapamiętania,
- nauczanie bezpośrednie – cel: wspomaganie uczenia się wiedzy proceduralnej oraz wiedzy deklaratywnej, którą można zorganizować w łańcuchach i nauczać krok po kroku,
- dyskusja – cel: doskonalenie myślenia uczniów i pomoc w nadawaniu znaczenia treściom nauczania, zachęcanie do aktywnego zaangażowania w lekcji, opanowanie istotnych umiejętności komunikacyjnych i procesów poznawczych.

Modele „konstruktywistyczne” to:

- nauczanie pojęć – cel: rozwijanie myślenia wyżej zorganizowanego, organizowanie wiadomości w struktury poznawcze,
- uczenie się we współpracy – cel: uczenie się wzajemnej akceptacji, opanowanie umiejętności społecznych i zachowań kooperacyjnych,
- nauczanie problemowe – cel: rozwijanie myślenia uczniów, ich umiejętności poznawczych, rozwiązywania problemów, wdrażanie do pełnienia ról, kształtowanie samodzielności i niezależności.

46 A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014, s. 352.

47 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, wyd. WSiP, Warszawa 1994.

W. Okoń stworzył koncepcję Kształcenia wielostronnego, która odwołuje się do czterech rodzajów uczenia się (aktywność ucznia) i czterech strategii nauczania (aktywność nauczyciela). Każdemu rodzajowi uczenia się autor przyporządkował odpowiednią strategię nauczania oraz grupę metod kształcenia (nauczania-uczenia się), wskazując je jako narzędzia do uaktywnienia określonego rodzaju uczenia się. Założenia koncepcji, przedstawiono w postaci tabelarycznej (Tabela 1):

Tabela 1. Założenia teorii kształcenia wielostronnego

Rodzaje uczenia się (aktywność ucznia)	Strategie nauczania (aktywność nauczyciela)	Grupa metod kształcenia	Metody kształcenia ⁴⁷
Uczenie się przez POZNAWANIE →	Strategia INFORMACYJNA →	Metody asymilacji wiedzy →	Wykład Dyskusja / Pogadanka Pytania i odpowiedzi Praca z tekstem Opis / Opowiadanie
Uczenie się przez ODKRYWANIE →	Strategia PROBLEMOWA →	Metody problemowe → (samodzielnego dochodzenia do wiedzy)	Studium przypadków Metoda biograficzna Debata Burza mózgów Drzewo decyzyjne Gry dydaktyczne: Gra symulacyjna Gra decyzyjna Zabawa inscenizacyjna
Uczenie się przez PRZEŻYWANIE →	Strategia EMOCJONALNA →	Metody waloryzacyjne →	Metoda impresyjna Metoda ekspresyjna Metoda kuli śnieżnej
Uczenie się przez DZIAŁANIE →	Strategia OPERACYJNA →	Metody praktyczne →	Formy ćwiczeniowe, działaniowe, wykonawcze (metoda portfolio, pokaz, wycieczka, wykonanie plakatu, doświadczenia laboratoryjne itp.)

Źródło: Opracowano na podstawie: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.

Poniżej scharakteryzowano wybrane metody kształcenia, należące do następujących grup: metod asymilacji wiedzy, problemowych, waloryzacyjnych. Poprzez posługiwanie się nimi, nauczyciele powinni zapewnić uczniom optymalne warunki do zdobywania wiedzy, umiejętności oraz kształtowania postaw.

METODY ASYMILACJI WIEDZY – nauczyciel powinien posługiwać się nimi w celu zapoznania słuchaczy z nowymi wiadomościami i ich przetwarzania, skojarzenia z już posiadaną wiedzą, zapamiętania oraz usystematyzowania.

1. Wykład

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

- prezentować materiał w sposób jasny i uporządkowany,

48 Metody kształcenia zostały wzbogacone o szerszy zakres, niż w koncepcji W. Okonia, odnoszą się jednak do określonego rodzaju uczenia się.

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

Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych zakłada zastosowanie tej formy nauczania w bardzo ograniczonym zakresie i tylko w przypadku wybranych gier – zwykle wyłącznie w sytuacjach, gdy prowadzący ma za zadanie zapoznać uczestników z nowymi informacjami niezbędnymi do realizacji gry. Powinno to trwać nie dłużej niż kilka minut (tj. zgodnie z czasem przewidzianym w scenariuszu) i być podsumowane poprzez dyskusję lub pytania i odpowiedzi. Zakłada się również bezpośrednie zintegrowanie informacji uzyskanych poprzez krótki wykład z tymi otrzymanymi poprzez doświadczenie.

2. Dyskusja

Metoda dyskusji jest odmienna od wykładu, ponieważ aktywizuje uczestników, którzy poprzez wymianę zdań korzystają ze wspólnych rozważań, doświadczeń, dociekań.

Dyskusja to sztuka wyrażania swojego zdania i argumentacji. Uczy ona szacunku dla przekonań innych osób. Temat dyskusji musi być jednoznacznie sformułowany przez nauczyciela, jednocześnie umożliwiając ujawnienie się różnych punktów widzenia na daną kwestię. Dyskusję powinno rozpoczynać pytanie, na które nie ma jednoznacznej lub łatwej odpowiedzi. Na przykład na pytanie: „Czym jest rynek pracy?” można mniej lub bardziej dokładnie, ale na pewno jednoznacznie odpowiedzieć, a więc to pytanie nie nadaje się do dyskusji. Natomiast pytanie oparte na stwierdzeniu: „Skuteczne metody poszukiwania zatrudnienia” wywoła na pewno różnorodność opinii jej uczestników.

Podczas dyskusji prowadzący (kierujący dyskusją) odpowiada za:

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

Dyskusja jest niezwykle ważnym elementem każdej gry wchodzącej w skład zestawu MGDS. Zwykle stanowi podsumowanie i zwięźlenie podejmowanych działań oraz autodiagnozy. Dyskusja jest kluczowym elementem ułatwiającym nie tylko wymianę bogatych doświadczeń i refleksji typowych dla uczniów dorosłych, ale również pozwala na zintegrowanie nowych doświadczeń z wcześniej posiadanym zasobem wiedzy i umiejętności. Możliwość podzielenia się własnymi przemyśleniami pozytywnie wpływa na poziom aktywizacji uczestników oraz wyraża szacunek do dorosłego ucznia i daje informację o docenianiu jego opinii i doświadczeń.

3. Pytania i odpowiedzi

Metoda ta jest niezwykle ważnym narzędziem pracy aktywizującym uczniów. Pytania są odpowiednie:

- w fazie początkowej zajęć – wówczas koncentrują uwagę uczniów oraz diagnozują ich początkowy zasób wiedzy i umiejętności. Dają nauczycielowi możliwość poznania sposobów myślenia i skojarzeń słuchacza (np. Z czym Wam się to kojarzy...; Co Wam to przypomina...; Jak to będzie działać...; Co się dalej stanie...; Co to znaczy?). Pytania te mają charakter kreatywny, o ile nie będziemy domagać się dokładnego brzmienia definicji. Te „poszukujące pytania” wymagają tolerancji dla każdej odpowiedzi. Oznacza to, że każda wypowiedź jest przyjmowana. Nauczyciel nie dyskwalifikuje żadnej odpowiedzi, ewentualnie naprowadza i ukierunkowuje uczestnika na właściwe rozwiązanie zagadnienia. W grupie zawsze znajdzie się ktoś, kto wie, a poprzez te wspólne poszukiwania i pewien zabawowy nastrój zostanie utrwalona wiedza. W przypadku, gdy próby uczestników będą kwitowane lekceważącym komentarzem, gotowość do poszukiwania odpowiedzi i podejmowania prób zaniknie.

- gdy nauczyciel chce sprawdzić „przyrost” wiedzy w trakcie zajęć lub ewentualnie ponownie skoncentrować uwagę uczniów. W tej fazie warto stosować pytania prowokacyjne – sprawdzające stopień pewności i przyswojenia materiału (np. A co by było gdyby...?).
- w fazie podsumowującej zajęć, bądź jako narzędzie ewaluacji po kilku spotkaniach.

W Metodzie Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych technika ta znajduje zastosowanie przede wszystkim w fazie wprowadzenia do gry oraz podczas jej podsumowania. Stosując tę metodę należy pamiętać, że pytania powinny być skierowane do wszystkich uczniów – również do tych, którzy mogą mieć początkowo problem z dobrowolnym zabieraniem głosu. Dlatego też szczególnie ważne, by postąpić na kolejnych etapach gry pytaniami w celu aktywizacji najbardziej biernych uczestników.

METODY PROBLEMOWE – ich celem jest rozwijanie zdolności poznawczych i innowacyjnych, aktywizowanie uczestników zajęć w kierunku analizy i rozwiązywania problemów oraz poszukiwania odpowiedzi i refleksyjności.

1. Studium przypadku (case study)

Polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczestników jakiegoś konkretnego przypadku (np. problemu poszukiwania pracy przez Pana X z wykształceniem średnim, biorąc pod uwagę dostępne dane statystyczne o popycie na pracę). Uczniowie muszą wyjaśnić sytuację i zaproponować sposoby jej rozwiązania. W pierwszej części mogą zadawać pytania nauczycielowi. Następnie przechodzą do etapu poszukiwań rozwiązania. Czasami mogą zaproponować kilka rozstrzygnięć. Nauczyciel oprócz przygotowania opisu przypadku, może również sformułować pytania, na które należy znaleźć odpowiedź.

Metoda studium przypadku w ramach MGDS została wykorzystana w dwojaki sposób. Po pierwsze dokonano jej ścisłego powiązania z metodą symulacyjną. Dzięki temu uczestnicy nie tylko rozpatrują hipotetyczną sytuację bohatera z pozycji niezależnego obserwatora, ale aktywnie doświadczają specyfiki jego sytuacji i konieczności wyborów, niejako identyfikując się z konkretną postacią (np. w grze 1. „Spadek” lub w grze 14. „Koło fortuny”). Studium przypadku zastosowano również np. w grze 5. „Łowcy talentów”, gdzie uczestnicy, bazując na informacjach o sobie nawzajem, przedstawiają propozycje rozwiązania i wykorzystania zasobów innych osób. Takie zaadaptowanie metody studium przypadku daje dodatkową wartość. Uczestnicy nabywają umiejętność odnajdywania rozwiązań i jednocześnie otrzymują od siebie nawzajem informacje zwrotne. Dodatkową wartość stanowi tu również praca na rzeczywistych danych, przez co podkreślana jest adekwatność zadania względem codziennego życia uczniów.

2. Debata

Analiza argumentów „za” i „przeciw”. Debata to uporządkowany spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami jakiegoś poglądu (istnieje możliwość podzielenia grupy, niezależnie od poglądów, chcąc pobudzić ich do poszukiwania argumentacji wbrew sobie, a tym samym rozumienia racji innych osób). Zadaniem uczestników jest zaprezentowanie w przyjazny sposób argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie adwersarzy do swoich racji.

Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych zakłada wykorzystywanie debaty w bezpośredni sposób szczególnie w przypadku gry nr 13. „Dążyć czy unikać?” oraz gry nr 17. „Sklep rowerowy”. Debata, oprócz aktywizacji uczestników, wymaga od nich dokładnego rozważenia tematu, poprzez prośbę o wygenerowanie jak największej liczby adekwatnych argumentów. Ta forma nauczania została uznana za cenną z perspektywy MGSD również z uwagi na fakt, iż wymiana opinii pozwala na poznanie odmiennego punktu widzenia w obrębie tego samego zagadnienia.

3. Burza mózgów

Polega na zespołowym wytwarzaniu, w dość krótkim czasie, jak największej liczby pomysłów prowadzących do rozwiązania jakiegoś problemu. Pomysły mogą być zaskakujące, pozornie niezwiązane z tematem, gdyż w trakcie ich zgłaszania nie podlegają żadnej ocenie. Po zapisaniu wygenerowanych pomysłów na tablicy następuje ich sprawdzenie, wartościowanie, a następnie wybór najlepszych do rozwiązania postawionego zagadnienia.

Praca metodą burzy mózgów została przewidziana w przypadku wybranych gier diagnostyczno-symulacyjnych. Taka forma pracy, poprzez podkreślanie roli każdego pomysłu oraz nieoceniający charakter, sprzyja aktywizacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, integruje grupę oraz wytwarza atmosferę kreatywnej współpracy i wymiany myśli.

4. Zabawa inscenizacyjna

Metoda ta polega na odgrywaniu roli o charakterze realnym lub fikcyjnym (np. postaci z bajek). Istotnym jest wcielenie się w rolę, zrozumienie jej motywacji, odkrywanie jej odczuć i problemów.

W przypadku MGDS metoda ta została zastosowana np. w grze 13. „Dążyć czy unikać?” – gdzie została zintegrowana z debatą oraz w grze 1. „Spadek”, 17. „Sklep rowerowy”, 6. „Długi rejs”. Wcielenie się w rolę fikcyjnej postaci pozwala uzyskać nową perspektywę oraz doświadczać odmiennej sytuacji. Wnioski płynące z własnych przemyśleń są następnie z powodzeniem przełożone na realne życie uczestnika.

5. Gra decyzyjna

W grach decyzyjnych zachęca się uczniów do w kalkulowania zmian, które zachodzą dzięki procesowi symulacji. Zostaje więc wprowadzony czynnik czasu i zmienności sytuacyjnej, przez co stają się bardziej praktyczne. Aby przygotować dobrą grę potrzebne jest utworzenie modelu rzeczywistych działań. W pierwszym etapie przygotowań gry ustala się cele rzeczowe i formalne. Do rzeczowych zalicza się poznanie przez uczestników pewnych sytuacji i zasad pomocnych do rozwiązania tych sytuacji. Do formalnych zalicza się poznanie przez uczestników odpowiednich umiejętności organizatorskich. Następnie ustala się temat, który zaspokoi możliwość osiągnięcia zamierzonych celów. Temat staje się podstawą do zaprojektowania założeń gry i zmiennych, jakie zostaną wprowadzone. Na tej podstawie buduje się model i włącza mechanizmy imitujące. Podobnie jak przy metodzie inscenizacji, ustala się reguły postępowania osób funkcyjnych w grze.

Metoda gier decyzyjnych została zaadaptowana w zestawie MGDS głównie w zadaniach będących elementami poszczególnych gier. Szczególnie doceniono jej walory diagnostyczne, tj. możliwość poddania analizie konkretnych wyborów uczestników. Ten aspekt gier decyzyjnych wykorzystano m.in. w grze 1. „Spadek”, 2. „Życiowe wybory”, 4. „Kawiarnia”, 6. „Długi rejs”, 17. „Sklep rowerowy”. Metoda ta dodatkowo wskazuje związek pomiędzy decyzją i jej skutkami, a zintegrowana z grą diagnostyczno-symulacyjną pozwala na doświadczenie konsekwencji własnych wyborów w bezpiecznym środowisku.

6. Gra symulacyjna

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

Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych w pełni wykorzystuje potencjał gier symulacyjnych, poszerzając je dodatkowo o inne metody działania (jak np. burza mózgów, dyskusja itp.). Pozwala to najefektywniej wykorzystać specyfikę procesu uczenia się osób dorosłych. Uruchomione zostają posiadane umiejętności i wnioski z wcześniejszych przeżyć. Jednocześnie dochodzi do nabywania nowych doświadczeń i weryfikacji posiadanych informacji w kontekście nowo wykreowanej sytuacji, w której uczniowie uczestniczą dzięki grze.

METODY WALORYZACYJNE – odwołują się do wartości moralnych, estetycznych, przeżyć emocjonalnych, kształtowania świadomości i postaw, uwrażliwiania, a także oceniania i wartościowania siebie i innych.

1. Metoda impresyjna

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

2. Metoda ekspresyjna

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

Metody waloryzacyjne w sposób bezpośredni zostały włączone np. w grę 15 „Mentalista, który lubi wyzwania”, w której to uczestnicy w pierwszym etapie poprzez metodę ekspresyjną wskazują własne wartości, zaś w drugim poprzez metodę impresyjną podejmują próbę pozyskania informacji o pozostałych uczniach, bazując na ich wartościach. Tak wykorzystane metody waloryzacyjne nie tylko pozwalają na poszerzenie samoświadomości, ale również dają obraz możliwego sposobu postrzegania własnej osoby przez otoczenie.

Jak twierdzi R. Piwowarski⁴⁹, metody aktywizujące są o 70% skuteczniejsze, niż metody przekazu informacji w postaci wykładu. W działaniu czy rozwiązaniu problemów bezpośrednio związanych z pracą, stopień zapamiętywania wyraźnie wzrasta. Sposób uczenia się dzieci i dorosłych to dwie różne kwestie. Dla uczniów szkół podstawowych i średnich podstawową motywacją do efektywnej nauki jest motywacja poznawcza. Dla ludzi wkraczających w dorosłe życie, często posiadających już własne doświadczenie, obok motywacji poznawczej ważne są cele użytkowe wiedzy, którą właśnie zdobywają. Dorosły zwykle sam decyduje czego chce się uczyć⁵⁰. Właściwe podejście nauczyciela uwzględniające charakter i cechy ucznia dorosłego jest więc bardzo istotne.

49 R. Piwowarski, *Oświata dorosłych...*, op. cit.

50 Ibidem.

2. SZCZEGÓLNE SYTUACJE W DYDAKTYCE OSÓB DOROSŁYCH

2.1. Praca w grupie i role zespołowe

Jedną z najbardziej efektywnych metod dydaktycznych jest praca w grupie, która sprzyja / wspiera tzw. kompetencje miękkie, np. komunikacyjne.

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

Argumentów za stosowaniem właśnie tej metody jest mnóstwo. Praca w grupie wpływa na wzrost motywacji uczących się, rozwija umiejętność komunikacji, zwiększa szacunek do dokonań własnych i innych, poszerza horyzonty myślowe, buduje tolerancję wobec innych sposobów myślenia.

Zajęcia prowadzone w grupach, nie należą jednak do najłatwiejszych sposobów pracy. Praca w grupach musi być przez prowadzącego starannie przemyślana i doskonale zorganizowana. Warto także zwrócić uwagę na cechy grupy współpracującej, które przedstawiają się m.in. następująco:

- rozumie, planuje i realizuje stawiane sobie cele,
- członkowie grupy jasno, wprost, precyzyjnie komunikują się, dbają o dokładne przekazywanie informacji związanych z zadaniami,
- wykorzystuje potencjał (wiedzę, zdolności, umiejętności, energię) swoich członków,
- zespołowo podejmuje decyzje (każdy bierze udział w procesie decyzyjnym, a opinie mniejszości są wnikliwie rozpatrywane),
- wypracowuje wspólne rozwiązania zamiast forsować, czy narzucać pomysły indywidualne,
- role przyjmowane przez członków grupy są elastyczne i niedestrukcyjne,
- rozwiązuje konflikty (znajduje rozwiązania) powstałe wewnątrz grupy,
- w grupie istnieje podział zadań i odpowiedzialności za ich wykonanie,
- jest zwarta i atrakcyjna dla swoich członków,
- nie ogranicza niezależności swoich członków⁵¹.

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



Ryc. 10. Obszary funkcjonowania grupy.

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

51 Ibidem, s. 58.

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

Tabela 2. Charakterystyka ról zespołowych

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

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

2.2. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)

Specjalne potrzeby edukacyjne są wypadkową możliwości i braków ucznia oraz możliwości i braków otoczenia.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych to uczniowie, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak również ci, którzy mają trudności w realizacji wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (m.in. niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (przewlekłe choroby) oraz ograniczeń środowiskowych (np. dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, dzieci emigrantów). Do grupy tej należą również uczniowie zdolni i uzdolnieni, czyli przejawiający wysoki poziom zdolności ogólnych (inteligencji), bądź posiadający jakąś zdolność specjalną w sferze działalności umysłowej. „Współcześnie uważa się, że tyle jest rodzajów zdolności, ile jest różnych aktywności człowieka.”⁵² Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozumiany jest jako uczeń z rozpoznanymi indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, jak również indywidualnymi możliwościami psychofizycznymi. W ogólnych ramach możemy jednak przyjąć, iż uczniowie ci mają takie same potrzeby, jak pozostali uczniowie (bezpieczeństwa, autonomii, akceptacji, znaczenia, samorealizacji), lecz droga ich zaspokajania jest często trudniejsza i wymaga pomocy z zewnątrz, specjalnych metod i form pracy, większej indywidualizacji. Ta świadomość „równości” potrzeb, lecz „różnorodności” ich zaspokajania umożliwia optymalne wspieranie rozwoju ucznia, również w zakresie udzielania mu pomocy w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej. Poniższe rozważania dotyczą specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, której zrozumienie umożliwi refleksyjnemu nauczycielowi takie zaplanowanie swojej pracy i taki dobór metod, który najpełniej zaspokoi potrzeby edukacyjne uczniów i umożliwi realizację celów lekcji / zajęć.

„Wszystkie osoby wchodzące w skład społeczności szkolnej mają własne potrzeby w różnych zakresach. Można mówić o czterech podstawowych wymiarach, w jakich warto diagnozować potrzeby”⁵³:

fizyczne	są to podstawowe potrzeby takie, jak jedzenie, odpoczynek, leczenie, ruch, organizacja przestrzeni
psychiczne	są to potrzeby wynikające głównie ze sfery emocjonalnej
społeczne	są to potrzeby wiążące się z relacjami międzyludzkimi, takimi jak więzi, przynależność, uznanie
duchowe	są to potrzeby związane ze samoświadomością istnienia, poszukiwaniem sensu życia, ale również potrzebą estetyki

Ryc. 11. Cztery podstawowe wymiary potrzeb uczniów.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2011, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 8-9.

Ze względu na znaczenie relacji nauczyciel-uczeń w pracy z uczniami ze SPE ważna jest umiejętność rozpoznawania przez nauczyciela potrzeb własnych i ucznia, a także umiejętność ich zaspokajania. Podstawowym aspektem pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest rzetelna jego diagnoza. Wszelkie formy indywidualizacji – dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami, w tym ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – powinny bazować na rozpoznawaniu i wykorzystaniu potencjału ucznia do pokonywania deficytów.

Aktualne podstawy prawne dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi tworzy sześć rozporządzeń podpisanych 17 listopada 2010 r.⁵⁴: Szczególne znaczenie dla pracy z uczniami ze SPE ma Rozporządzenie

52 W. Limont, Wstęp, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, wyd. ORE, Warszawa, s. 7.

53 K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2011, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 8-9, Poradnik dostępny na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: Specjalne Potrzeby Edukacyjne.

54 1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228, poz. 1490)

w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wskazuje ono na potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną wszystkich kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce polega na:

- 1) rozpoznawaniu możliwości psychofizycznych uczniów,
- 2) rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, wynikających w szczególności z:
 - a) niepełnosprawności;
 - b) niedostosowania społecznego;
 - c) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
 - d) szczególnych uzdolnień;
 - e) choroby przewlekłej;
 - f) specyficznych trudności w uczeniu się;
 - g) zaburzeń komunikacji językowej;
 - h) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
 - i) niepowodzeń edukacyjnych;
 - j) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
 - k) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą;
 - l) innych potrzeb dziecka.

Paragraf 6.1. ww. rozporządzenia wskazuje, iż w szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana uczniom w formie:

- 1) klas terapeutycznych,
- 2) zajęć rozwijających uzdolnienia,
- 3) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- 4) zajęć specjalistycznych, takich jak:
 - zajęcia korekcyjno-kompensacyjne,
 - zajęcia logopedyczne,
 - zajęcia socjoterapeutyczne,
 - inne zajęcia o charakterze terapeutycznym,
- 5) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych,
- 6) porad i konsultacji.⁵⁵

Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej traktuje się jako bardzo ważne. Organizuje się je w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Prowadzą je nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści. Proponowane gry diagnostyczno-symulacyjne spełniają właśnie taką rolę. Ich diagnostyczno-symulacyjny charakter jest szczególnie cenny w pracy z uczniami ze SPE, bowiem zwiększa zarówno samoświadomość ucznia (**szczególnie gry nr: 1-6; 10, 13, 16**) nie tylko w zakresie wyboru przyszłej drogi kształceniowej czy zawodowej, ale także dostarcza nauczycielowi cennej dodatkowej wiedzy o takim uczniu. Skuteczne stosowanie tych gier w pracy z uczniami ze SPE wymaga jednak nieco innego postępowania, bowiem uczniowie ci mogą:

- nie mieć ochoty na przystąpienie do pracy,
- jawnie wyrażać sprzeciw przeciwko takiej formie aktywności,

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1489).

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1491).

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1488).

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. Nr 228, poz. 1492).

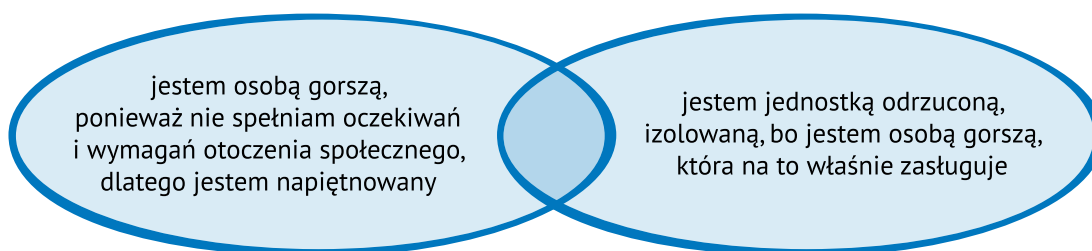
55 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

- mieć problemy ze zrozumieniem celu działania i jego reguł,
- zachowywać się agresywnie, między innymi z powodu lęku przed porażką,
- wymagać dłuższego czasu na realizację zadania,
- wymagać specjalnych pomocy (w przypadku niepełnosprawności).

Od rodzaju dysfunkcji czy zdolności uzależniony więc będzie rodzaj pomocy, jakiej nauczyciel powinien udzielić uczniowi.

Relacje między nauczycielem a uczniem ze SPE, nawet jeśli jest to uczeń dorosły, mogą sprzyjać ujawnianiu się trudności, nasilać je lub być okazją do wprowadzenia działań pomocowych, czy też ujawniania specjalnych zdolności ucznia. Nauczyciel przystępując do pracy z grupą, w której są uczniowie ze SPE, powinien przede wszystkim, jak już wspomniano, posiadać wiedzę o specyfice potrzeb, a w konsekwencji funkcjonowania danego ucznia. Będzie to miało wpływ zarówno na pracę z tym konkretnym uczniem, jak również na pracę nauczyciela z grupą, której członkiem jest uczeń ze SPE. Uświadomienie sobie konieczności przeprowadzenia (samodzielnie i przy pomocy innych specjalistów) rzetelnej, kompleksowej diagnozy tych właśnie uczniów jest ważne i warto temu poświęcić czas.

W pracy z uczniami ze SPE liczyć się należy z prezentowaniem przez nich postaw biernych lub kontestujących pracę nauczyciela. Warto więc zastanowić się nad tym, jakie cele uczeń chce osiągnąć poprzez to zachowanie, zanim zareaguje się w sposób, który w praktyce edukacyjnej zbyt często wpisuje się w funkcjonujące stereotypy. Osoby ze SPE, jako odmienne, nietypowe, odbiegające od przyjętych w społeczeństwie standardów, z etykietą inności, która ma autonomiczne znaczenie pejoratywne, doświadczają dyskryminacji, napiętnowania i stygmatyzacji w różnym zakresie. Społeczeństwo, poprzez system społecznych kategoryzacji, wyznacza cechy normalności / typowości oraz zestaw kulturowo określonych atrybutów, które do tej normalności nie należą, a ich posiadaczy dyskredytuje, tworząc „piętno”.⁵⁶ Negatywne postawy wobec tych osób wynikają z uprzedzeń i stereotypów społecznych. Doświadczenia osób napiętnowanych (a osoby ze SPE w większości do takich należą), wiążą się z budowaniem dwóch zespolonych skryptów na swój temat:



Ryc. 12. Możliwe przekonania o sobie samym uczniów ze SPE.

Źródło: Opracowanie własne: S. Kowalik, *Autonomia osób upośledzonych umysłowo w procesie rehabilitacji – „za”, a nawet „przeciw”*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i do działań*, W. Dykcik (red.), „Eruditus”, Poznań 1996, s. 55.

Każdy człowiek oczekuje przynależnego mu prawnie i naturalnie szacunku i uznania, a jeśli doświadcza jego braku, to poszukuje przyczyn, często w sobie. Zaczyna więc szukać cech, które uzasadniają to naznaczenie (atrybucja negatywna). Generalizacja tego procesu prowadzi do tego, że jednostka taka, np. uczeń ze SPE, zaczyna kwestionować nawet własne atrybuty – dochodzi więc wtórnie do samonaznaczenia.⁵⁷ Ważne dla tych rozważań, jest to, że „utrwalenie roli nosiciela piętna lub „normalsa” nie wynika jedynie z posiadania pewnych atrybutów opisujących te role, ale przede wszystkim związane jest z mechanizmem powtarzania odgrywania owej roli. Istotna jest tutaj częstotliwość pełnienia przez daną jednostkę jednej z dwóch alternatywnych i opozycyjnych ról. Można w ten sposób wyjaśnić mechanizm przenoszenia ról, czyli normalne jest, że osoby piętnowane mogą stać się i najczęściej stają się piętnującymi. Osoba nosząca jakieś piętno prezentuje wszelkie normalne uprzedzenia wobec osób, które są napiętnowane w jakiś inny sposób.”⁵⁸ Budzi to często zdziwienie otoczenia, nawet nauczycieli.

Konsekwencje takich doświadczeń i procesów bywają różne:

- 1) Może to być kształtowanie i utrwalanie się u osoby napiętnowanej poczucia niskiej wartości i zaniżonej samooceny. To z kolei wpływa negatywnie na poziom aspiracji (w tym kształceniowych i zawodowych), a przez otoczenie („normalistów”) paradoksalnie jest odbierane jako uzasadnienie własnych przekonań i sposobów postępowania wobec osób napiętnowanych.

⁵⁶ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005, s. 33.

⁵⁷ E. Wysocka, *Zraniona tożsamość ludzi niepełnosprawnych – źródła, konsekwencje i radzenie sobie z wewnętrznym piętnem i zewnętrznym napiętnowaniem*, [w:] *Wybrane aspekty pracy z niepełnosprawnymi*, J. Rottermund, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s.188-189.

⁵⁸ Ibidem, s.178.

- 2) Inny sposób reagowania na piętno polega na uznaniu zachowań otoczenia za krzywdzące. Mogą pojawić się mechanizmy opozycji, wrogości i agresji wobec otoczenia społecznego, jako strategia obronna odstraszenia innych w obawie przed pogardą i odrzuceniem. To niestety często stanowi potwierdzenie stereotypowego obrazu danej osoby jako trudnej, złej, co usprawiedliwia jej traktowanie przez otoczenie.⁵⁹

Uczniowie ze SPE, częściej niż inni, prezentują zachowania sprawiające nauczycielom pewne trudności. Poniżej przedstawiono propozycję typologii takich zachowań i ich celów.

Ze względu na negatywne doświadczenia społeczne, edukacyjne, świadomość własnych ograniczeń, stygmatyzację przez środowisko, często uczniowie ci mają niższe poczucie własnej wartości i błędne przekonanie, że są akceptowani i ważni dla grupy tylko wtedy, gdy znajdują się w centrum zainteresowania. Daje im to poczucie władzy i kontroli nad pozostałymi, czego nie mają okazji doświadczać w innych sytuacjach. Każde z tych zachowań mogłoby być przeanalizowane w oparciu o teorie psychologiczne i warto pogłębiać swoją wiedzę w zakresie natury funkcjonowania człowieka, jednak dla potrzeb tych rozważań nie jest to konieczne.

Poniżej znajdują się przykłady zachowań uczniów, również dorosłych, **chcących zwrócić na siebie uwagę**, z którymi każdy nauczyciel zapewne zetknął się w swojej pracy⁶⁰:

Tabela 3. Charakterystyka uczniów zabiegających o uwagę

Uczniowie chcący zwrócić na siebie uwagę	
Klasowy dowcipniś	błąduje, żartuje, chcąc być w centrum, również w sytuacjach, gdy czuje się zażenowany lub „przyparto do muru”.
Uczeń irytujący	zwykle nie ma o sobie dobrego zdania, więc próbuje zwrócić na siebie uwagę zachowaniami niepożądanymi.
Uczeń leniwy	podobnie jak irytujący zwraca na siebie negatywną uwagę otoczenia, nauczyciel często go upomina, a inni uczniowie pracują za niego, szczególnie w pracy zespołowej.
Uczeń bezradny	uczeń taki czuje, że jest akceptowany, gdy ktoś się o niego troszczy, więc udaje, że nic nie jest w stanie zrobić bez pomocy.
Uczeń nieszczerze uroczy	odgrywa rolę miłego, obdarzając innych komplementami, do momentu, gdy uwaga otoczenia przenosi się na kogoś innego. Wówczas jego zachowanie zmienia się – jest nieprzyjemny i nastawiony na rywalizację.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa 2011, s. 358-359.

Kolejnym błędnym celem zachowań prezentowanych często przez uczniów ze SPE jest **walka o władzę i kontrolę**. Uczeń taki czuje się istotny i ważny, gdy to on rządzi i robi to, co chce, gdy wygrywa lub uniemożliwia wygrywanie innym. Uczniowie tacy często wchodzą w otwartą konfrontację, nie wykonują poleceń. Takie zachowania, jeśli utrzymują się długo, najczęściej wywołują u nauczyciela lęk lub gniew i mało racjonalną postawę toczenia swoistej własnej wojny z uczniem. Najlepiej nie dopuszczać do takich sytuacji, a jeśli wystąpią, ucinać je, zanim się rozwiną i porozmawiać z uczniem spokojnie na osobności. W tej grupie zachowań znajdują się⁶¹:

Tabela 4. Charakterystyka ucznia walczącego o kontrolę

Uczeń walczący o władzę i kontrolę	
Uczeń zbuntowany	kontroluje nauczyciela poprzez doprowadzanie go do poczucia bezsilności ciągłą niesubordynacją, zastrasza kolegów z klasy, wykorzystując często swoją przewagę fizyczną.
Uczeń uparty	zyskuje kontrolę poprzez odmówienie współpracy, zrobienie sceny, awanturowanie się, w sytuacji, gdy nie udaje mu się osiągnąć tego, czego chciał.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa 2011, s. 358-359.

59 Ibidem, s. 177.

60 R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z oo, Warszawa 2011, s. 358-359.

61 Ibidem; por. też Kozubska A., *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy(w)* Kozubska A., Koc R., Ziółkowski P., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 105-107.

Zemsta to kolejny błędny cel zachowania ucznia. Uczniowie ci sądzą, że staną się ważni wtedy, gdy uda im się zranić innych, tak jak uważają, że sami zostali zranieni. Ich zachowania nastawione są na zemstę i zakłócanie porządku. Nauczycielom uczniów, u których motywem niepożądanego zachowania są **porachunki i zemsta** zaleca się systematyczne i uważne budowanie z nimi relacji opartych na zaufaniu. Zachowanie cierpliwości, panowanie nad własnym rozczarowaniem i poczuciem krzywdy, gdy uczeń kolejny raz zawodzi nauczyciela oraz docenianie zalet ucznia i podnoszenie jego samooceny, to szansa na zmianę jego zachowania.⁶² Do kategorii uczniów kierujących się takimi motywami zaliczyć można następujące typy uczniów⁶³:

Tabela 5. Charakterystyka ucznia mściwego

Uczeń mściwy	
Uczeń destrukcyjny	odczuwa bezsilność i uważa, że wszyscy go odrzucili, nieważne więc co zrobi i tak nikt go nie lubi. Kieruje się instynktami, często jest agresywny.
Uczeń sprzeciwiający się	atakuje osoby, które jego zdaniem go skrzywdziły, prezentuje ataki złości, złego humoru, niepostuszeństwa.
Uczeń pogardliwy	nie ufa nikomu, uważa, że ciągle jest niesprawiedliwie traktowany. ⁶³

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa 2011, s. 358-359.

Zupełnie zniechęceni uczniowie demonstrują **narzuconą sobie samemu nieadekwatność poprzez poddanie się** – jest to kolejny przejaw błędnego celu zachowania się. Uczniowie ci uważają, że nie mają żadnych szans na osiągnięcie sukcesu, więc chcą uniknąć bólu związanego z porażką. Nie wierzą, że ktoś ich polubi, że mogą być częścią grupy. Działania nauczyciela powinny być ukierunkowane na zwiększanie kompetencji ucznia, stwarzanie sytuacji, w których ma on gwarancję sukcesu, wzmacnianie jego samooceny. Jeśli wycofanie się ucznia z aktywności ma głębsze podłoże, konieczna może okazać się pomoc innych specjalistów. Szczególnie pomocna w realizacji tych celów może okazać się gra dydaktyczna nr 5 „Łowcy talentów”. Umożliwia ona uświadomienie sobie własnych zasobów nie tylko w zakresach aktywności najczęściej ocenianych przez szkołę.

Tabela 6. Charakterystyka ucznia zrezygnowanego

Uczeń zrezygnowany	
Uczeń nieumiejący odnaleźć się w sytuacjach społecznych	wycofany, introwertyczny, często nie nawiązuje kontaktu wzrokowego, unika innych, nie chce się wypowiadać, tłumi złość i lęk, jest „samotnikiem”, odbieranym niekiedy pozytywnie, bo nie sprawia kłopotów.
Uczeń przygnębiony	nie chce brać w niczym udziału, wykazuje objawy bezradności, braku energii i rezygnacji z jakichkolwiek starań. ⁶⁴

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa 2011, s. 358-359.

Błędne cele zachowania ucznia wprawdzie przynoszą mu chwilową ulgę, ale w konsekwencji pogłębiają problem, nasilając negatywne nastawienia nauczycieli i rówieśników, a w przyszłości współpracowników i pracodawców. To z kolei zwiększa emocjonalne potrzeby ucznia, które nie są zaspokojone i zwiększa niebezpieczeństwo nasilania się tych zachowań, ponieważ uczniowie nie potrafią zaspokoić ich w inny sposób. Zadaniem nauczyciela, który chce zwiększyć skuteczność swojej pracy i skuteczność funkcjonowania ucznia w różnych rolach społecznych, jest więc rozpoznanie tych potrzeb ucznia oraz celów jego błędnych zachowań i stwarzanie sytuacji, w których będzie miał szansę je zaspokoić w sposób bardziej akceptowalny społecznie, a także nagradzanie go za każde takie zachowanie. Cenne może okazać się spojrzenie na zachowanie ucznia sprawiające trudność oraz planowanie zapobiegania mu z trzech punktów widzenia:

- przyczyn sprawczych – dlaczego uczeń postanowił zachować się źle?
- motywów i celów – co uczeń chce osiągnąć za pomocą złego zachowania?
- kontekstu – jaka sytuacja zachęca go do złego zachowania?⁶⁶

62 A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego...*, s. 105-107.

63 R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą...*, s.360.

64 R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą...*, s. 360.

65 Ibidem, s. 361.

66 J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, WSiP, Warszawa 1998, s. 104-105.

Istnieje więc wiele czynników znacznie utrudniających pracę pedagogiczno-wychowawczą z uczniami ze SPE, szczególnie w zakresie motywowania ich do działania. Przygotowując się do sytuacji konfliktowych jako nieuchronnych, należy pamiętać, że łatwiej je rozwiązywać, jeżeli:

- „w relacjach z uczniami panuje atmosfera współpracy;
- nauczyciel rozprawia się z zachowaniem, nie zaś z osobą;
- rozmowy przebiegają bez udziału widzów;
- nauczyciel nie próbuje zastraszać, dominować lub wycofać się;
- nauczyciel okazuje uczniowi szacunek, nie próbuje go wprawić w zakłopotanie, upokorzyć, lekceważyć;
- bierze się pod uwagę uczucia i wrażliwość ucznia;
- nauczyciel proponuje wyjście kompromisowe;
- wszystko przebiega w spokoju i nauczyciel nie próbuje zastraszyć ucznia wybuchami gniewu;
- napięta atmosfera rozładowywana jest żartem.”⁶⁷

Świadomość zależności między przeżywanymi przez uczniów ze SPE często negatywnymi emocjami, poczuciem bycia innym, gorszym, uświadamia potrzebę zmiany negatywnych naznaczających i samonaznaczających doświadczeń tych uczniów. Wymaga to stwarzania sytuacji, w których będą mieli możliwość dostrzegania i doceniania swoich zasobów oraz potencjalnych możliwości. Planowanie dalszego kształcenia i kariery zawodowej stanowi dobry pretekst do zmieniania własnego wizerunku, również ze względu na to, że dotyczy przyszłości, sytuacji, których ci uczniowie jeszcze nie przeżywali. Gry diagnostyczno-symulacyjne, jako metoda dydaktyczna aktywizująca ucznia, również poprzez element zabawy czy zaangażowania emocjonalnego, mają ten walor, że w sposób mniej nachalny, oceniający i mniej kojarzący się z sytuacją szkolną, wpływają pozytywnie na jego zaangażowanie oraz satysfakcję. Jest to ogromna zaleta proponowanych gier dydaktycznych. Tworzenie prawidłowych warunków edukacyjnych, dostosowanie metod i form pracy do możliwości ucznia ze SPE, uwarunkowanych dysfunkcjami, zwiększonym potencjałem czy sytuacją społeczną, wymaga więc na przykład następujących działań:

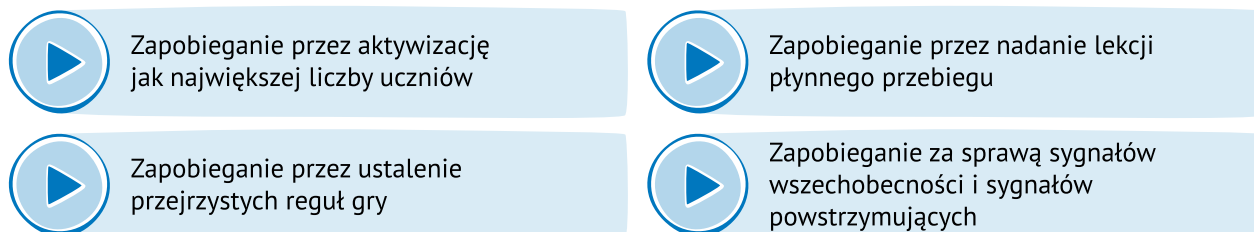
- dostosowania sposobu komunikowania się z uczniem do jego możliwości z uwzględnieniem jego dotychczasowych doświadczeń;
- skoncentrowania oddziaływań na stwarzaniu sytuacji dających uczniowi okazję do przejawiania właściwych zachowań, a powstrzymanie się od ciągłej krytyki i korygowania;
- zachowania właściwego dystansu;
- niekiedy wydłużenia czasu pracy nad danym zadaniem;
- zwiększenia liczby powtórzeń do opanowania określonej czynności, czy wykonania zadania;
- zastosowania dodatkowych środków dydaktycznych;
- umożliwienia poznania wielozmystowego;
- częstszego odwoływania się do konkretnego kontekstu;
- wystrzegania się zbyt niskich oczekiwań, wynikających z błędnych przekonań nauczyciela na temat możliwości uczniów ze SPE;⁶⁸
- przygotowania zadań będących wyzwaniem dla ucznia zdolnego i uzdolnionego, dostosowanych do jego ponadprzeciętnych możliwości;
- włączanie ucznia zdolnego do prowadzenia lekcji lub jej części;
- stwarzanie uczniom ze SPE więcej możliwości podejmowania ważnych dla nich decyzji, współdecydowania o tym, co się dzieje w szkole i ponoszenia współodpowiedzialności, przez co zwiększa się dojrzałość i gotowość do współpracy u uczniów;
- powtarzania reguł obowiązujących w klasie lub przy wykonywaniu konkretnego zadania, a przede wszystkim jasne ich określanie na początku współpracy;
- jasnego wyznaczenia granic i egzekwowania ich przestrzegania.

Na możliwości zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów należy patrzeć szerzej, przez pryzmat całej społeczności szkolnej (oczywiście z uwzględnieniem również środowiska rodzinnego i społeczności lokalnej). Mówiąc o środowisku szkolnym, mamy na myśli innych uczniów, nauczycieli, pozostałych pracowników szkoły z ich możliwościami i ograniczeniami. Oprócz problemów z uczniami w wymiarze indywidualnym, nauczyciele mają więc również **problemy z zachowaniem ładu i dyscypliny w klasie / grupie**, w której tacy uczniowie się znajdują. Oczywiście te dwa wymiary indywidualny i grupowy są ze sobą ściśle związane. Uczeń sprawiający trudności wychowawcze zawsze działa w jakimś kontekście, w relacji z pozostałymi uczniami i nauczycielem. Owa relacja z klasą

⁶⁷ Ibidem, s.207.

⁶⁸ Rutter (1984) odkrył, że szkoły odnoszące sukcesy: kładą nacisk na wysokie standardy naukowe, nauczyciele jasno określają zasady i oczekiwania, a uczniowie w znacznym stopniu uczestniczą w lekcjach i życiu szkoły (za Ibidem, s. 185).

mająca postać aplauzu dla jego zachowania lub obojętnej reakcji czy też negacji, ma dla nauczyciela ogromne znaczenie i stanowi istotny warunek możliwości poradzenia sobie z danym problemem. Skuteczne kierowanie klasą, w której uczą się uczniowie ze SPE, zachowanie w niej dyscypliny (rozumianej jako sprawne prowadzenie lekcji / zajęć, w sposób umożliwiający realizację celów) wymaga od nauczyciela respektowania strategii radzenia sobie z klasą na co dzień. Mają one charakter profilaktyczny i zmierzają do zapobiegania zakłóceniom ładu i dyscypliny w klasie. Hans-Peter Nolting proponuje zastosowanie czterech strategii radzenia sobie z klasą na co dzień, które sprzyjają zachowaniu ładu i dyscypliny.



Ryc. 13. Sposoby zapobiegania zakłóceniom ładu w klasie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H.P. Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, Gdańsk 2004, s. 36-64.

Strategia zapobiegania przez aktywizację jak największej liczby uczniów koncentruje się na wyzwaniu aktywności służącej uczeniu się. Zachowanie nauczyciela powinno zarówno inspirować ten proces (prezentowanie materiału, zadawanie pytań, przydzielanie zadań), jak i być reakcją na niego (percepcja, rejestracja, kontrola, ocena). Strategia ta nie jest oczywiście odkrywczą, bowiem aktywizowanie uczniów na lekcji jest nauczycielom znane jako zalecenie dydaktyki ogólnej. Zbyt rzadko jednak nauczyciele dostrzegają związek między aktywnością ucznia a zachowaniem ładu i dyscypliny na lekcji. Warto zadać sobie pytanie: Jak mogę zmienić przebieg lekcji, żeby ograniczyć jej zakłócenia przez uczniów? A nie tylko: Jak mam poskromić tych, którzy uniemożliwiają mi osiągnięcie celów lekcji? Zadbanie o zainteresowanie, motywację i aktywność uczniów jest więc jednym ze sposobów zapewniania ładu na lekcji. Wśród działań nauczyciela składających się na tę strategię można wymienić:

- Przygotowanie interesującej prezentacji, jeżeli jakiś fragment lekcji musi być realizowany metodą podającą.
- Stosowanie różnorodnych metod nauczania, ilustrowanie treści przykładami z życia, odwoływanie się do osobistych doświadczeń.
- Przestrzeganie reguł dotyczących komunikacji interpersonalnej (głos, mimika, gestykulacja, sposób poruszania się po sali).
- Sprawienie, aby wszyscy uczniowie czuli się adresatami wypowiedzi nauczyciela. Sprzyjają temu zachowania bazujące na zadawaniu pytań.
- Organizowanie pracy w grupach (uczniowie powinni otrzymać wskazówki, na czym ich praca ma polegać i jak powinni współpracować oraz ile mają czasu na wykonanie zadania). Ważna jest rola nauczyciela w kontrolowaniu pracy w grupach, uczniowie powinni mieć świadomość, że nauczyciel czuwa nad tym, kto i jak pracuje.
- Stosowanie pozytywnych komentarzy, które traktowane jako nagroda, dodatkowo inspirują uczniów do aktywności. Pochwała powinna dotyczyć osobistych postępów ucznia; powinna konkretnie wskazywać to, za co ucznia chwalimy; szczególną uwagę należy zwracać na wysiłek włożony w osiągnięcia, a nie na zdolności.

Gry diagnostyczno-symulacyjne, oprócz celów szczegółowych, jakie wynikają z ich założeń i treści, sprzyjają realizacji wszystkich wymienionych celów powyższej strategii.

Strategia zapobiegania przez nadanie lekcji płynnego przebiegu dotyczy głównie jej dobrej organizacji tak, aby nie marnować czasu, nie wprowadzać chaosu czy wrażenia nieporadności. Nauczyciel respektujący tę strategię powinien zwrócić uwagę na:

- Unikanie okresów oczekiwania: należy zadbać, by przechodzenie od jednej formy do drugiej nie zabierało za dużo czasu; wykonywać czynności jednocześnie; wyraźnie sygnalizować początek lekcji i kolejne jej fragmenty, a także rozpoczęcia i zakończenia różnych form aktywności; udzielać jasnych instrukcji przy inicjowaniu nowych form aktywności. Szczegółowe instrukcje dla prowadzącego daną grę dydaktyczną umożliwiają sprawne jej przeprowadzenie nawet przez nauczyciela o mniejszym doświadczeniu dydaktycznym.
- Unikanie zakłóceń powodowanych przez samego siebie: należy ignorować błahе wydarzenia; koncentrować się w swoich komentarzach na zadaniu, a nie na zakłóceniach; omawiać trudniejsze problemy z uczniami po zakończeniu lekcji.

Strategia zapobiegania przez ustalenie przejrzystych reguł gry, to jasne określenie zasad współpracy, sformułowanie oczekiwań nauczyciela dotyczących zachowania uczniów w określonych sytuacjach. Dotyczą one całej klasy,

więc nie „naznaczają” żadnego ucznia, a przez to wydają się bardziej sprawiedliwe. Dzięki ich przyjęciu, nauczyciel zyskuje pewne narzędzie oddziaływania, ponieważ może się do nich odwołać w sytuacji wykroczenia, a uczniowie nie są tym zaskoczeni. Strategia ta jest skuteczniejsza, gdy: reguł nie ma zbyt dużo, są sformułowane w sposób przekonujący dla uczniów, są z nimi przedyskutowane; są wprowadzane na początku współpracy; mają pozytywny wydźwięk i stosują je wszyscy nauczyciele. Warto też uświadomić uczniom, jakie następstwa pociągają za sobą zarówno pozytywne, jak i ich negatywne zachowania. Gry diagnostyczno-symulacyjne, w których zachęca się uczniów do refleksji nad związkiem ich zachowania z reakcjami otoczenia, do analizy swoich minionych doświadczeń, do brania odpowiedzialności za własne działanie, sprzyjają ich gotowości do przestrzegania wspólnie ustalonych zasad w różnych grupach (**szczególnie przydatne są gry nr: 1, 2, 6, 9**).

Strategia zapobiegania za sprawą sygnałów wszechobecności i sygnałów powstrzymujących, to takie zachowania nauczyciela, które sprzyjają przestrzeganiu ustalonych zasad, zapobiegają zakłóceniom lub tłumią je w zarodku. Nauczyciele nie zawsze zdają sobie sprawę ze znaczenia tych zachowań dla zachowania ładu i dyscypliny w klasie, choć często stosują je intuicyjnie, podkreślając swoją „wszechobecność”. Na tę strategię składają się następujące zachowania nauczyciela:

- Sygnały niewerbalne: ogarnianie wzrokiem całej klasy; przechadzanie się po klasie; spoglądanie na innych w trakcie rozmowy z jednym uczniem; tłumienie zakłócenia w zarodku – za pomocą odpowiedniego spojrzenia, mimiki, gestu; podchodzenie do uczniów, którzy przeszkadzają.
- Sygnały werbalne: powinny się ograniczyć do krótkich, zwięzłych wypowiedzi. Uwagi powinny być pozytywne, wypowiedziane przyjaznym tonem. Należy stosować częste interwencje na początku współpracy – konsekwentnie, bez odroczeń i bez wyjątków – co daje oczekiwane efekty.⁶⁹

Wyodrębnione, we wspomnianym wcześniej rozporządzeniu, grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymagają indywidualizacji działań nauczyciela dotyczących:

- konkretnego ucznia,
- danej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych,
- respektowania specyfiki środowiska, z którego uczeń się wywodzi i w którym obecnie funkcjonuje,
- uwzględnienia własnych możliwości oraz ograniczeń.

Dla potrzeb tych rozważań, ze względu na pewne cechy wspólne ważne dla planowania i organizowania działań przez nauczyciela, zasadne wydaje się połączenie wyodrębnionych wcześniej kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w następujące większe grupy:

- uczniowie z niepełnosprawnościami i przewlekłe choroby;
- uczniowie z zaburzeniami zachowania o różnym stopniu nasilenia (zagrożeni niedostosowaniem społecznym, zaniedbani środowiskowo),
- uczniowie z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi ze zróżnicowanych czynników;
- uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- uczniowie szczególnie uzdolnieni.

Każdy człowiek jest „zanurzony” w swojej przeszłości, myśli i działa w teraźniejszości, a także planuje swoją przyszłość. Dla uczniów ze SPE owa przeszłość często, bardziej niż dla pozostałych, jest obciążeniem i ograniczeniem, o czym w pracy z nimi należy pamiętać. Szczególnie ważne w tym kontekście jest postrzeganie ich nie tylko w kategoriach ograniczeń, ale raczej ich możliwości, co jest spójne z obowiązującą tendencją w pedagogice specjalnej mówiącą o potrzebie diagnozy pozytywnej.⁷⁰ Z pojęciem tym ściśle wiąże się zrozumienie motywacji uczniów i rozpoznanie, jak można ją wzbudzić i podtrzymać. Wiedza nauczyciela na temat motywacji może przyczynić się do skutecznego wpływania na rozwój uczniów i jednocześnie może pomóc zmniejszyć ich trudności i niepowodzenia w pracy szkolnej. Barbara L. McCombs i James E. Pope⁷¹ proponują nauczycielowi pracującemu z uczniem „trudnym” zogniskowanie działań wokół czterech podstawowych celów:

- 1) zrozumienia istoty motywacji (czynniki wewnętrzne i zewnętrzne i ich skutki, rola jednostki w konstruowaniu własnego obrazu rzeczywistości, kontrolowanie własnych myśli, emocji, motywacji i zachowań, motywacja jako naturalna zdolność do uczenia się w aktywny sposób);
- 2) zrozumienia motywacji i wiedza na temat tego, jak można ją wzmocnić (zmiana roli nauczyciela z kierowniczej na facylitującą);

69 H. P. Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 36-64.

70 J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999, [w:] *Diagnoza w resocjalizacji*, E. Wysocka, PWN, Warszawa 2008.

71 B. L. McCombs, J. E. Pope, *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, wyd. WSiP, Warszawa 1997.

- 3) pomocy uczniom w samopoznaniu i kształtowaniu umiejętności docenienia samych siebie (ułatwić uczniom poznanie funkcjonowania ich psychiki i aktywności, pomóc uczniom docenić samych siebie i cenić naukę);
- 4) przekształcenia klasy w środowisko motywujące uczniów (stworzyć warunki dla rozwoju i samostanowienia, zachęcać do podejmowania ryzyka w trakcie nauki, tworzenie klimatu korzystnego dla uczenia się).

Istotne więc w pracy z takimi uczniami staje się przestrzeganie zasad wydobycia z ludzi tego, co w nich najlepsze sformułowanych przez A.L. McGinnisa:

- od ludzi, którymi kierujesz oczekuj tego, co najlepsze.
- zauważaj potrzeby drugiego człowieka.
- wysoko ustawiaj poprzeczkę doskonałości.
- jeśli ktoś zdąża tam, gdzie ty – dołącz do niego.
- wykorzystuj wzorce, by zachęcać do sukcesu.
- okazuj uznanie i chwal osiągnięcia.
- stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego.
- potrzebę współzawodnictwa wykorzystuj w sposób umiarkowany.
- nagradzaj współpracę.
- pozwalaj, by w grupie zdarzały się burze.
- staraj się własną motywację utrzymać na właściwym poziomie.⁷²

Odnosząc te zasady do różnych grup uczniów ze SPE można sformułować następującą ich krótką argumentację:

Ad. 1. Od ludzi, którymi kierujesz oczekuj tego, co najlepsze.

Ze względu na zaniedbania środowiskowe rodziny, bądź niepowodzenia edukacyjne w szkole od uczniów tych często nie oczekuje się zbyt wiele, a wręcz nauczyciele spodziewają się po nich bierności bądź zachowań zakłócających ich pracę. W świadomości nauczyciela funkcjonują jako ci, którzy z trudem osiągają niezbędne minimum. Nauczyciele rzadziej stawiają im zadania, sami ograniczając w ten sposób aktywność uczniów. Niestety uczniowie tacy doświadczają sytuacji, w których niektórzy nauczyciele bądź inne osoby z ich otoczenia mówią im, że do niczego się nie nadają, że nie skończą szkoły, nie osiągną w życiu niczego istotnego. Oczekiwania dorosłych są jednym z czynników determinujących zachowania dzieci i młodzieży – należy o tym pamiętać szczególnie w stosunku do uczniów z różnymi ograniczeniami i dysfunkcjami. Warto przytoczyć słowa H. L. Stimsona, amerykańskiego męża stanu – *„Najważniejszą rzeczą jakiej nauczyłem się podczas mojego długiego życia, jest to, że drugi człowiek staje się godnym zaufania, kiedy mu się ufa. Na pewno taki nie będzie, jeśli inni mu nie zaufają i będą to okazywać.”*⁷³

Ad. 2. Zauważaj potrzeby drugiego człowieka.

O znaczeniu potrzeb pisano już wyżej. W relacji z omawianą grupą uczniów nauczyciel powinien wykazać się większą uważnością na ich potrzeby, bowiem ze względu na różne ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, zaburzeń w procesie wychowania, przeżytych traum i trudności adaptacyjnych mogą oni mieć trudności w komunikowaniu swoich potrzeb otoczeniu, mogą również mieć mniejszą umiejętność ich rozpoznawania. Nauczyciel powinien więc wspierać ucznia w rozpoznawaniu własnych potrzeb i wskazywać mu społecznie akceptowane drogi ich zaspokajania, wyposażając go w stosowne umiejętności w tym zakresie (**proponowane w MGDS gry nr 1, 6, 10, 13 mogą być szczególnie przydatne do ich kształtowania**). Zanim wdroży się plan działania, warto uważnie przyjrzeć się temu, jakie uczeń ma potrzeby, pragnienia, czego się obawia, w co wierzy, co jest dla niego wartością? Może się to okazać niezbędne przy motywowaniu go do działania. Jak wiadomo, jest to zadanie bardzo trudne, ale absolutnie konieczne. Bez motywacji człowiek działania nie podejmuje. Najlepiej, jeśli motywacja ma charakter wewnętrzny, nie jest spowodowana nakazem a potrzebą działającego człowieka. Nauczyciel, stwarzając sytuację uczenia się, nie może tego etapu lekceważyć. **Gra nr 18** uświadamiając uczniowi motywy pozapłacowe, istotne w planowaniu dalszego kształcenia i swojej ścieżki zawodowej, może postużyć uczniom ze SPE do uświadomienia sobie, co jest dla nich w życiu ważne. Wielu z nich, szczególnie z grupy zaniedbanych środowiskowo, nigdy nie było nakłanianych do pogłębionej autorefleksji w tym zakresie.

Ad. 3. Wysoko ustawiaj poprzeczkę doskonałości.

Ta zasada wymaga szczególnego jej odczytania. Należy bowiem zachować równowagę między formułowaniem celów i wymagań stwarzających szanse rozwoju, nie ograniczających ucznia, stymulujących go do wysiłku, a oceną jego możliwości i ograniczeń. Formułowane cele powinny stanowić wyzwanie, jednak muszą być w zasięgu możliwości ucznia, aby nie zniechęcały. Zbyt często na uczniów ze SPE patrzy się głównie przez pryzmat ich dysfunkcji,

⁷² A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji; czyli jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 2005, s. 9.

⁷³ Ibidem, s. 21.

nie dostrzegając potencjałów. Łatwiej jest zapewne zobaczyć przyszłego naukowca we wzorowym uczniu osiągniętym wysokie wyniki, pochodzącym z rodziny inteligentnej, niż na przykład w uczniu wywodzącym się z rodziny niewydolnej wychowawczo, z mniejszości kulturowych, sprawiającym trudności wychowawcze. Brak stymulacji i formułowania oczekiwań bywa samospełniającą się przepowiednią, przy czym trudno ocenić jaka jest jej siła oddziaływania w kontekście innych czynników. Chodzi jednak o to, aby bariery tkwiące w „głowach” opiekunów, nauczycieli nie były większe niż te, które wynikają z ograniczeń tkwiących w uczniu, aby wtórnie nie ograniczały jego możliwości. Wysokie ustawianie poprzeczki doskonałości dotyczy również, a może przede wszystkim, uczniów zdolnych i ze specjalnymi zdolnościami. Według W. Limont charakteryzują się oni m.in. myśleniem analitycznym, logicznym, abstrakcyjnym, dobrą pamięcią, umiejętnością wnikliwej obserwacji, samoświadomością, metawiedzą na temat procesów myślenia, stabilnością emocjonalną, otwartością na zmiany i poczuciem humoru, ale również nonkonformizmem, kwestionowaniem istniejącego porządku, nieuleganiem naciskom i autorytetom.⁷⁴ Te ich cechy dla niektórych nauczycieli mogą stanowić pewną trudność, a sytuacje, które stwarza uczeń mogą być przez nich odbierane jako niekomfortowe lub wręcz zagrażające. Dlatego tak ważna w pracy z uczniami ze SPE jest inteligencja emocjonalna (IE) nauczyciela. Niekiedy też źle pojęte poczucie sprawiedliwości / równości, niechęć do konfrontowania się z niezadowolaniem uczniów zdolnych wynikająca z podwyższonych wobec nich wymagań powodują, że nauczyciel nie nakłania tych uczniów do wysiłku adekwatnego dla ich zdolności. Psycholog A. Hubbard powiedział: *„Istnieje coś bardziej niespotykanego, coś o wiele lepszego niż zdolność. To jest zdolność rozpoznawania zdolności.”*⁷⁵

Ad. 4. Jeśli ktoś zdąży tam, gdzie ty – dołącz do niego.

Zasada ta oznacza rozpoznawanie potrzeb i podążanie za uczniem z uwagą, aby jego aktywność, nawet jeśli jest kierowana przez nauczyciela, nie była narzucaniem własnej woli i łamaniem woli ucznia. Jedynie w oparciu o porozumienie, współdziałanie możliwe jest skuteczne działanie ucznia. Inspirowaniu do działania powinno więc towarzyszyć pokazywanie przez nauczyciela, na przykładzie swoim i innych, jak sobie radzić z niepowodzeniami. Nauczyciel powinien stwarzać sytuacje, w których niepowodzenie nie jest porażką, nie oznacza przegranej (jest to w sposób szczególny podkreślone **w grze nr 16**). Uczniowie ze SPE znacznie częściej niż inni (ze względu na swoje wielorako uwarunkowane deficyty) są narażeni na niepowodzenia. Przyznawanie się do własnych niepowodzeń przez nauczyciela, wskazywanie na sposoby przewycięzania ich przez różne osoby, sprzyja uczeniu się tego przez uczniów. Wymaga to również takiego kierowania klasą, które ograniczy wyśmiewanie i marginalizowanie uczniów doznających niepowodzeń. Strach przed niepowodzeniem często powstrzymuje uczniów przed podjęciem działania – jest więc jednym ze źródeł ich bierności, może też zniszczyć ich marzenia.⁷⁶ Warto doceniać jego ograniczającą rozwój rolę.

Ad. 5. Wykorzystuj wzorce, by zachęcać do sukcesu.

Powotywanie się na wzorce pokazuje uczniowi tych, którzy sukces odnieśli, co z jednej strony umożliwia wpajanie wartości a z drugiej może działać motywująco. Przykłady innych ukonkretniają cele, do jakich uczeń dąży, uświadamiają wysiłek, jaki w ich osiągnięcie należy włożyć, a poza tym budują przekonanie o możliwości osiągnięcia czegoś, jeśli udało się to innym. Wymiar sukcesu może być oczywiście różny, począwszy od realizacji części zadania, jego całości, po osiąganie celów życiowych. Przywoływanie biografii znakomitych ludzi, którzy byli uczniami danej szkoły, stanowi element tworzenia kultury szkoły, budowania poczucia tożsamości i motywowania uczniów do formułowania własnych ambitnych celów i ich realizacji.

Ad. 6. Okazuj uznanie i chwal osiągnięcia.

W przypadku uczniów stwarzających problemy wychowawcze, co dotyczy części uczniów ze SPE, nauczyciele budują w sobie przeświadczenie, że nie ma za co tych uczniów chwalić ani nagradzać. Oczekiwanie na zachowanie w pełni pożądane, godne nagrody jest w tym wypadku błędem. To właśnie nauczyciel powinien „łapać ucznia na byciu dobrym” i chwalić każde zachowanie zbliżające się do zachowania pożądanego. Sprzyja to przejawianiu zachowań poświadczanych przez ucznia coraz częściej i w większym wymiarze. Aby podjąć takie działania, nauczyciel powinien przede wszystkim zmienić swoje nastawienie do ucznia. W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami, gotowość do chwalenia jest u nauczycieli większa, niestety również za osiągnięcia bardzo błahę, co z kolei może zmniejszać pożądany wysiłek ucznia, bądź nawet wtórnie go stygmatyzować. Istotne znaczenie w unikaniu takich błędów ma rozpoznanie przez nauczyciela swojego stosunku do niepełnosprawności.

74 W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010, s. 91-92.

75 A. L. McGinnis, *Sztuka motywacji ...*, s. 26.

76 B. L. McCombs, J. E. Pope, *Uczeń trudny, jak skłonić go do nauki*, WSiP, Warszawa 1997, s. 63-81.

Nagroda w postaci pochwały jest skuteczniejsza, gdy:

- jest wygłaszana publicznie, ponieważ umożliwia też uzyskanie efektu dodatkowego w postaci poprawy pozycji ucznia w danej grupie;
- jest precyzyjna – wskazuje na konkretne osiągnięcia i ich związek z działaniem ucznia, w ten sposób nagradzamy zarówno efekt, jak i wkład pracy, co wzmacnia gotowość do wysiłku;
- jest wzmocniona jakimś gestem, bądź wręczana na piśmie;
- stanowi okazję do przeżywania radości, nauczyciel również powinien okazywać swoją radość z powodu osiągnięcia ucznia.⁷⁷

Uznanie dla osiągnięć pomaga tworzyć obraz siebie jako człowieka sukcesu. Uczniowie ze SPE znacznie rzadziej niż pozostali uczniowie mają okazję przeżywać sukces. Dlatego też przestrzeganie tej zasady jest w ich przypadku szczególnie ważne.

Ad. 7. Stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego.

Ludzie z reguły niechętnie wprowadzają zmiany, ze względu na to, że wymaga to od nich wysiłku, zakłóca ich homeostazę, wzbudza poczucie braku kompetencji. Czynniki korzystnie wpływającymi na gotowość do wprowadzania zmian jest zarówno stwarzanie poczucia bezpieczeństwa, zachęta, jak i wywieranie presji. Uwaga dotycząca niepożądanego zachowania ucznia zawsze powinna współwystępować z informacją o tym, jakie zachowanie jest oczekiwanym. Skuteczniejsze są kary naturalne, w których uczeń może odczuć negatywne konsekwencje swego postępowania, np. niezadowolenie grupy z powodu jego niewywiązania się z zadania cząstkowego, które uniemożliwiło sukces grupie; niemożność udziału w atrakcyjnej aktywności z powodu braku odpowiedniego stroju itd. Dlatego też niekiedy warto dopuścić do sytuacji, w której uczeń ponosi konsekwencje własnego niepożądanego działania, zamiast wyprzedzająco przerywać to działanie, chcąc ochronić go przed skutkami.⁷⁸

Skuteczność metody nagradzania wymaga przestrzegania pewnych zasad, na przykład:

- znajomości uczniów, a przede wszystkim wiedzy na temat tego, co rzeczywiście stanowi dla nich nagrodę;
- nagradzania bezpośrednio po zmanifestowaniu zachowania pożądanego, im uczeń starszy, tym bardziej dopuszcza się odroczenie nagrody;
- nagradzania systematycznego zachowań poświadczonych a dotychczas nie występujących;
- nagradzania niesystematycznego, jeśli wychowanek zaczyna przejawiać zachowania poświadczane w stopniu zadowalającym, po to, aby zrozumiał, że na dodatkowe wzmocnienie powinien zasłużyć w sposób szczególny.

Nauczyciel stosujący zaś metodę karania powinien zadbać o spełnienie warunków zwiększających jej skuteczność, do których należą:

- pozytywny stosunek karanego do karzącego;
- akceptacja przez karanego norm, za nieprzestrzeganie których został ukarany. Skuteczne karanie wymaga więc ukształtowania u wychowanka norm, które są przez niego zinternalizowane, co pokazuje jak bardzo powodzenie tej metody zależy od innych metod i oddziaływań wychowawczych ją poprzedzających;
- unikanie wymierzania kary w złości i pod wpływem silnych emocji;
- dostosowanie stopnia surowości kar do wykroczenia, ale też odporności i wrażliwości karanego;
- poprzedzenie kary wyjaśnieniem szkodliwości czynu i winy karanego, co jest bardzo ważnym elementem wzmacniania negatywnego w kontekście uzyskiwania skutków wychowawczych i powinno być dopełnione przez nauczyciela ze szczególną starannością;
- stworzenie możliwości dania rekompensaty za wyrządzone zło.

Zanim jednak nauczyciel sięgnie po tę metodę powinien wyraźnie uświadomić sobie, że wywołuje ona wiele negatywnych skutków ubocznych takich, jak: lęk, gniew, obniżenie własnej wartości, smutek, gotowość do zemsty, a także, że zachowanie niepożądane często nie znika, jest jedynie wygaszane w obecności karzącego, a w sytuacjach niezagrażonych karą wychowanek powraca do tych zachowań.⁷⁹

Ad. 8 i 9. Potrzebę współzawodnictwa wykorzystuj w sposób umiarkowany.

Nagradzaj współpracę. Wbrew potocznej opinii umiejętność współpracy jest ważniejsza i bardziej przydatna w odniesieniu sukcesu życiowego niż rywalizacja. Ludzie mają skłonność do porównywania się z innymi, potrzebę bycia lepszym niż inni, co stanowi często czynniki pobudzające do działań, których być może bez tego by nie podjęli. Rywalizacja, zamiast skłaniać do wysiłku, może jednak budzić zawiść, agresję i chęć szkodenia innym. Poza tym

⁷⁷ Ibidem, s. 88-93.

⁷⁸ Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

⁷⁹ Ibidem, s. 209-214.

nauczyciel powinien z dużą uwagą i autorefleksją przyglądać się sobie, aby zauważyć moment, w którym zamiast pobudzać do współzawodnictwa zaczyna manipulować uczniami i podsycać ich agresję. W przypadku uczniów ze SPE istnieje też większe niebezpieczeństwo, że porównywanie z innymi będzie często dla nich niekorzystne i zamiast pobudzać ich do działania będzie wywoływało skutek odwrotny (ze względu na ich dysfunkcje, ograniczenia, dotychczasowe negatywne doświadczenia, poczucie bycia „gorszym”). Rywalizacja powinna więc dotyczyć zadań, w których uczniowie ze SPE mają również szansę na odniesienie sukcesu, jeśli włożą w to odpowiedni wysiłek. W przypadku zaś uczniów zdolnych, porównywanie z innymi może wywoływać poczucie wyższości i pychę, dlatego uważnie należy poszukiwać dla nich partnerów do owej rywalizacji tak, aby mobilizować ich do działania. **Istotną rolę w tym zakresie mogą stanowić gry nr 6, 9, 10, 12, 13, 17.**

Umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, stanowi jedną z istotnych umiejętności składających się na inteligencję emocjonalną człowieka, zdaniem D. Golemana ważną w odnoszeniu sukcesów życiowych. Przynależność do grupy, współpraca z nią daje człowiekowi siłę do pokonywania przeszkód i wzmacnia jego postanowienia.⁸⁰ Umiejętność współpracy zwiększa szansę na skuteczne pełnienie różnych ról społecznych, podnosi znaczenie człowieka w grupie, czyni go bardziej atrakcyjnym dla grupy. Ukształtowanie takiej umiejętności u uczniów ze SPE może znacząco wpłynąć na inne sfery ich funkcjonowania.

Ad. 10. Pozwalaj, by w grupie zdarzały się burze.

Stanowią one okazję do nabywania wielu umiejętności, np. odwagi w ujawnianiu opinii i interesów sprzecznych z reprezentowanymi przez innych członków grupy, uczyć obrony własnego stanowiska, rozwiązywania konfliktów, doświadczania konieczności wycofania się z działania nieakceptowanego przez grupę, podejmowania w sposób demokratyczny decyzji, marginalizowania malkontentów. Utrzymanie wysokiej motywacji w grupie wymaga stworzenia sposobów „odprowadzania” niezadowolonych.

Ad. 11. Staraj się własną motywację utrzymać na właściwym poziomie.

Powracając do znaczenia relacji nauczyciel-uczeń, ze względu na większe niż w przypadku pozostałych grup trudności we wzbudzeniu i utrzymaniu motywacji uczniów ze SPE, większej rangi nabiera utrzymanie motywacji przez samego nauczyciela. Stanowi on wzorzec dla uczniów.

Uczniowie ze SPE stanowią bardzo niejednorodną grupę, wymagającą dużej indywidualizacji. Wiedza na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, akceptacja ucznia i uznanie jego podmiotowości, a także dobry dydaktyczny „warsztat pracy” nauczyciela (jakim jest m.in. Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych) i jego kompetencje psychologiczno-pedagogiczne stanowią szansę dla tych uczniów.

80 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.

2.3. Uczeń zdolny

W literaturze sporo jest opisów i cech charakteryzujących uczniów zdolnych. Charakterystyki tej można dokonać uwzględniając różne obszary, m.in.:

Charakterystyka kognitywna (myślenia kognitywnego):

- zatrzymywanie dużych ilości informacji,
- zaawansowane zdolności rozumowania,
- różnorodne zainteresowania i duża ciekawość,
- wysoki poziom rozwoju językowego i zdolności werbalnych,
- niezwykła zdolność przetwarzania informacji,
- elastyczne procesy myślenia,
- przyspieszone tempo procesów myślenia,
- kompleksowa synteza pomysłów,
- zdolność dostrzegania wyjątkowych związków,
- zdolność generowania oryginalnych pomysłów i rozwiązań,
- zdolność integrowania pomysłów i dyscyplin,
- wczesna zdolność stosowania i formułowania ram koncepcyjnych,
- podejście oceniające w stosunku do siebie i innych,
- wyjątkowa intensywność,
- wytrwałość i ukierunkowanie na cel.

Charakterystyka afektywna (uczuciowa):

- wysoka akumulacja informacji o emocjach,
- wyjątkowa wrażliwość na uczucia innych,
- cięty dowcip,
- podwyższona samoświadomość, poczucie bycia innym,
- idealizm i poczucie sprawiedliwości,
- samokontrola,
- wyjątkowa głębia i intensywność emocjonalna,
- wysokie oczekiwania w stosunku do siebie i innych,
- perfekcjonizm,
- silna potrzeba zgodności pomiędzy wartościami i działaniami,
- wysoki poziom osądu moralnego.

Charakterystyka fizyczna (doznań):

- podwyższona świadomość sensoryczna,
- wyjątkowa rozbieżność pomiędzy rozwojem fizycznym i intelektualnym.

Charakterystyka intuicyjna:

- wczesne zaangażowanie i zainteresowanie wiedzą intuicyjną,
- otwartość na doświadczenia intuicyjne,
- zdolność przewidywania,
- zainteresowanie przyszłością.

Charakterystyka społeczna:

- silna motywacja wynikająca z potrzeby samorealizacji,
- wysoko rozwinięte zdolności rozwiązywania problemów społecznych,
- przywództwo,
- zaangażowanie w meta-potrzeby społeczeństwa (sprawiedliwość, prawda, piękno)⁸¹.

Z powyższych cech wywnioskować można pewien wspólny zespół cech charakteryzujących ucznia zdolnego:

- uczą się szybciej niż pozostali uczniowie,
- rozumieją złożone i abstrakcyjne pojęcia,
- wyprzedzają rówieśników w zakresie podstawowych umiejętności,
- wykazują wysoko rozwinięte zdolności werbalne,
- stosują zaawansowane umiejętności myślenia, przetwarzania i rozwiązywania problemów,

81 K. Gałązka, E.A. Muzioł, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*, wyd. ORE, Warszawa 2014, s. 17-18.

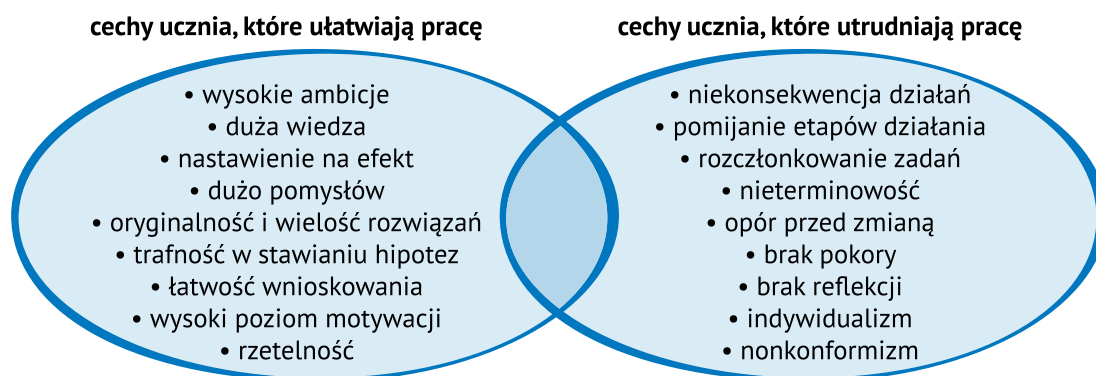
- wykazują koncentrację i zaangażowanie w dziedzinę, którą się interesują⁸².

Uczniowie zdolni wymagają także szeregu różnych sposobności, aby dotrzeć do ich poznawczych i społeczno-emocjonalnych potrzeb. Obejmują one:

- maksymalne osiąganie podstawowych umiejętności i pojęć,
- aktywność nauczania na odpowiednim poziomie i właściwym tempie,
- doświadczenie w myśleniu kreatywnym i rozwiązywaniu problemów,
- rozwój samoświadomości, akceptacja własnych możliwości, zainteresowań i potrzeb,
- rozwój niezależności, samokierowania i dyscypliny w nauce,
- doświadczenie w intelektualnych, artystycznych i emocjonalnych relacjach z innymi uzdolnionymi i utalentowanymi uczniami,
- ogromny zasób informacji na zróżnicowane tematy,
- kontakt z różnorodnymi obszarami studiów, sztuką, profesją i zajęciami,
- dostęp i stymulacja do czytania.

2.3.1. Praca z uczniem zdolnym

Rozważając kwestię pracy pedagogiczno-metodycznej z uczniem zdolnym, warto zastanowić się nad konkretnymi cechami charakteru i osobowości ucznia, które mogą tę pracę ułatwiać, bądź komplikować:



Ryc. 14. Cechy ucznia ułatwiające i utrudniające pracę.

Źródło: W. Cieślukowska, D. Jastrzębska, W. Limont, *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 2014, s. 59.

TRÓJPIERŚCIENIOWY MODEL ZDOLNOŚCI

Trójpierścieniowy model zdolności, to koncepcja zakładająca użycie terminu zdolności wyłącznie do określenia pewnych zachowań osoby, nie zaś do opisania jej samej. Zachowania te są wynikiem złożonych wzajemnych oddziaływań pomiędzy trzema elementami składowymi, na które składają się m.in.:

Ponadprzeciętne zdolności (ogólne lub kierunkowe):

- wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego,
- przystosowanie się do nowych sytuacji,
- szybkie i dokładne wyszukiwanie informacji,
- zastosowanie zdolności ogólnych do poszczególnych dziedzin wiedzy,
- zdolności odróżniania informacji istotnych od nieistotnych,
- zdolności zdobywania i stosowania zaawansowanej wiedzy i strategii do rozwiązania problemu.

Zaangażowanie w zadanie:

- wygenerowanie wysokiego stopnia zainteresowania i entuzjazmu,
- ciężka praca i determinacja na określonym polu działania,
- pewność siebie i chęć dokonań,
- zdolność dostrzegania znaczących problemów w ramach danej dziedziny nauki.

82 Ibidem, s. 18.

Kreatywność / zdolności twórcze:

- płynność, giętkość i oryginalność myślenia,
- otwartość na nowe doświadczenia i idee,
- ciekawość badawcza,
- gotowość podejmowania ryzyka,
- uwrażliwienie na stronę estetyczną⁸³.



Ryc. 15. Trójpierscieniowy model zdolności.

Źródło: K. Gałązka, E. A. Muzioł, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*, Warszawa 2014, s. 17-18.

⁸³ Ibidem, 14-15.

2.4. Uczeń oporujący

Ludzie zachowują się problematycznie i nie sposób zliczyć powodów takiej postawy. U niektórych mogą wynikać one z negatywnych przeżyć z dzieciństwa, a u innych wynikać ze złych doświadczeń z dorosłego życia. „Trudny” uczeń może czuć się niedoceniony lub zagrożony, może przeżywać konflikt w związku osobistym z partnerem lub partnerką, mieć opinię piniacza i awanturnika i chcieć tę opinię podtrzymać. „Trudny” uczeń może przyjąć postawę człowieka nieomylnego, ponieważ do tej pory zachowywał się tak, a nie inaczej i uchodziło mu to bez jakichkolwiek konsekwencji.

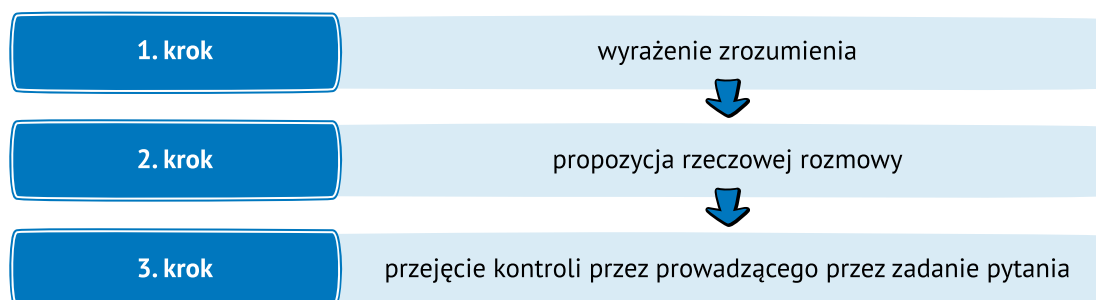
Jedną z kompetencji, które powinna osiąść osoba prowadząca zajęcia dydaktyczne jest umiejętność sprawnego radzenia sobie z tzw. oporującymi uczestnikami zajęć, którzy albo podważają sens tego, nad czym sama grupa ma pracować, albo wykazują ostentacyjną bądź ukrytą niechęć do zajęć. Swoistą formą obiekcji jest jawny opór, z jakim można się spotkać w postawach czy zachowaniu u niektórych uczestników zajęć. Wyróżnić można pięć rodzajów oporu:

- brak chęci uczestnictwa w zajęciach,
- brak ustalenia konkretnych i przydatnych celów zajęć,
- wewnętrzne przekonanie uczestnika zajęć, że osiągnięcie celów zajęć jest niemożliwe lub nie przyniesie mu pożytku,
- przekonanie uczestnika zajęć, że prowadzący jest nieodpowiedni do prowadzenia zajęć (brak zaufania do kompetencji nauczyciela),
- posiadanie przez uczestników zajęć konkurencyjnych celów⁸⁴.

Jak sobie z takimi sytuacjami poradzić?

- Po pierwsze, warto założyć, że obiekcje z reguły są czymś naturalnym, bowiem na ogół nie dotyczą nas, jako prowadzących bezpośrednio, a sam fakt ich wyrażania już dowodzi zainteresowania tematyką zajęć przez uczestnika.
- Po drugie, obiekcja stanowi naturalny przejaw własnego rozwoju uczestnika zajęć, który może w ten sposób poszukiwać możliwości konkurowania z innymi uczestnikami zajęć, bądź prowadzącym zajęcia.
- Po trzecie, obiekcja to bardzo ważny moment zajęć, w którym uczestnik może wyrazić swoją odrębność w stosunku do nauczyciela⁸⁵.

Zadaniem osoby prowadzącej zajęcia jest możliwie jak najszybsze rozpoznanie przyczyn oporu i podjęcie próby skutecznego poradzenia sobie z nim. Dobrze jest zastosować w tej sytuacji tzw. „metodę trzech kroków”⁸⁶, tj:



Ryc. 16. Metoda trzech kroków.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa 2013, s. 194.

Trudni uczestnicy i ich cechy charakterystyczne:

Awanturnicy:

- posiadają porywczy temperament,
- są konfliktowi,
- w kłótni lubią obrażać innych,
- inni współpracownicy nie chcą z nimi pracować,
- są pewni swoich racji i nie przyjmują do wiadomości zdania innych.

84 J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 194.

85 Ibidem, s. 193.

86 Ibidem.

Wszystkowiedzący:

- wiedzą wszystko najlepiej, niezależnie od tego, co powiemy lub zrobimy,
- zazwyczaj są to osoby inteligentne i wydajne – kolejny powód, dla którego wydaje się, że zawsze mają rację.

Potakiwacze:

- zawsze zgadzają się z prowadzącym, ale niekoniecznie wykonują zadania, o których mowa,
- przytakuja,
- chcą się z nami zaprzyjaźnić, szukają naszej aprobaty,
- trzeba być ostrożnym, jeśli powierzamy im jakieś zadanie, nie zawsze możemy na nich liczyć.

Zrzędy i zgryźliwcy:

- to idealne połączenie konfliktowego z wszystkowiedzącym,
- potrafią być bardzo dobrymi uczestnikami zajęć, trzeba jednak na nich uważać, ponieważ mogą obgadać nas za plecami,
- uwielbiają narzekać,
- są negatywnie do wszystkiego nastawieni, pomimo posiadanej ogromnej wiedzy i znajomości procedur, przepisów i zasad,
- czasem dobrze byłoby ich wysłuchać, ale ciągle narzekają.

Malkontenci:

- są znacznie gorsi niż zrzędy i zgryźliwcy,
- mają nastawienie do wszystkiego skrajnie negatywne i zgorzkniałe,
- bardzo źle wpływają na morale innych uczestników,
- szukają osobistych korzyści, a nie rozwiązywania problemów.

Niezdecydowani:

- trudno zaangażować ich w jakikolwiek projekt,
- trudno otrzymać od nich konkretną decyzję,
- nie dzielą się swoimi spostrzeżeniami oraz odczuciami z innymi,
- byliby dobrymi uczestnikami, ale często nie wiadomo, jakie są ich oczekiwania.

Kunktatorzy:

- boją się kogokolwiek urazić,
- obawiają się, że nie będą w stanie podjąć właściwej decyzji,
- chcieliby każdemu pomóc, ale dzięki swojemu niezdecydowaniu nie są w stanie przejść do czynów,
- przez odwlekanie decyzji są źródłem stresu dla innych,
- po podjęciu decyzji i określeniu celów nie zmieniają decyzji⁸⁷.

Sposoby postępowania z trudnymi uczestnikami zajęć

- W przypadku awanturników i osób wszystkowiedzących być może najlepszym sposobem postępowania będzie zamienić się z nimi rolami. Oczywiście nie chodzi o to by uciekać się do ich metod, ale stanowczo i kulturalnie przekazać im swoje zdanie i stanowisko. Trzeba jednak stanąć w obronie swojej, jak i całego zespołu. Należy dać tym osobom możliwość wyrażenia ich własnych odczuć i wątpliwości, ale również przekazać im swoje zastrzeżenia, jakie wobec nich zgłasza zespół. Następnie warto poprosić, by wysłuchały naszych sugestii na temat zmiany ich postawy oraz modyfikacji zachowania, która naszym zdaniem może przynieść korzystne rezultaty. Należy przy tym wziąć pod uwagę ich pytania, propozycje.
- Potakiwacze i kunktatorzy mogą potrzebować więcej akceptacji. To grupa osób, która wymaga większej zachęty, aprobaty, uwagi i więcej wsparcia w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu wyzwań w osiągnięciu kompromisów i znalezieniu swojej strefy komfortu.
- Zgryźliwcy, zrzędy i malkontenci być może potrzebują wysłuchania. Zaliczają się do grupy osób lubiących narzekać, a prowadzący musi wysłuchać tych narzekań, niekoniecznie zgadzając się z ich zasadnością. Zdarza im się powiedzieć coś bez namysłu, nawet jeżeli znają wszystkie okoliczności i fakty.
- Niezdecydowani być może są po prostu zamknięci w sobie. Jednak w tym przypadku jest kilka możliwości: można usiąść z nimi i ich wysłuchać, bądź zachęcić ich, zadając otwarte pytania, które wymagają odpowiedzi bardziej rozbudowanej niż „tak” lub „nie”.
- Osoby małomówne należy traktować niezwykle delikatnie i z wyczuciem. Niechętnie wypowiadają się publicznie. Być może nie potrafią odpowiedzieć na zadane pytanie, ponieważ po prostu są nieśmiałe. Jeżeli w końcu

87 E. Scannell, C. Rickenbacher, *Zbiór gier rozwijających umiejętności interpersonalne*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 202-204.

zdecydują się odpowiedzieć, ale ich odpowiedź nie jest do końca trafna, należy im podziękować, a następnie „sparafrazować” ich komentarz tak, by subtelnie poprawić treść.

- W przypadku osób kłótliwych, warto zachować spokój, opanować wszystkie swoje zbędne emocje i kontrolować sytuację. Jeżeli tego typu osoba poda nieprawidłową odpowiedź, można poddać ją pod dyskusję grupy. Jeżeli to konieczne, warto rozważyć rozmowę z takim uczestnikiem na przykład podczas przerwy.
- Gawędziarze, to miłośnicy dyskusji okraszanej licznymi dygresjami, którzy uwielbiają rozmawiać na różne tematy, oprócz tego, o którym właśnie mowa. Należy przerwać im kiedy to tylko możliwe, np. wtedy, kiedy robią najmniejszą pauzę na wzięcie oddechu. Warto podziękować im za komentarz, ale zaznaczyć, że choć odpowiedź jest interesująca, to niekoniecznie na temat. Można dodać, że jeśli czas zajęć pozwoli, wspomniane przez nich koncepcje i pomysły zostaną omówione na samym końcu.
- Osoby, które mają w zwyczaju komentować „na stronie”, przeszkadzają swoim szeptaniem podczas zajęć, gier czy innych spotkań. Najlepiej zaangażować jedną z takich osób do wypowiedzi na forum, zadając pytanie dotyczące poruszanego tematu, bądź prosząc o opinię.⁸⁸

Dziesięć wskazówek, które mogą się przydać w pracy z oporującymi uczestnikami zajęć:

1. Nie poddawaj się. Nie trać panowania nad sobą. Nie zachowuj się jak oni i nie zmieniaj frontu. Nie mów czegoś, czego później będziesz żałować. Bądź profesjonalistą.
2. Słuchaj zamiast mówić. Dopytaj skąd bierze się ich frustracja bądź podenerwowanie? Możliwe, że udzieli Ci odpowiedzi i poznasz źródło ich niezadowolenia.
3. Nie działaj pochopnie. Być może problemy tych osób narastały przez wiele lat, podobnie jak przez lata kształtował się styl ich pracy. Jeżeli będziesz traktować ich ze spokojem i cierpliwością, istnieje duże prawdopodobieństwo, że także się uspokoją i zaczną zmieniać na lepsze.
4. Pamiętaj o nich. Bardzo często ludzie „trudni” to samotnicy. Zaangażuj ich w jakiś projekt czy prace organizacyjne. Być może na początku odmówią, ale nie poddawaj się w wysiłkach, żeby włączyć ich do dodatkowych zadań.
5. Szanuj ich. Bardzo często trudni uczniowie mają świetne pomysły. Zazwyczaj posiadają sporą wiedzę w określonej dziedzinie i fachu. Spróbuj poszerzać ich pole widzenia i pokazać, że ich wiedza jest dużym atutem.
6. Angażuj i przydzielaj zadania. Często trudnemu uczniowi brakuje pełnego zaangażowania w wykonywane zadania i poczucia, że jest częścią zespołu. Przydziel taką osobę do wykonania zadania wymagającego pomocy i wkładu innych członków zespołu. Może na początku dla niego być to trudne, ale pozwoli rozpocząć stopniowy proces zwiększania jego zaangażowania w pracę całego zespołu.
7. Zaczynaj od małych kroków. Nie próbuj nigdy rozwiązywać wszystkich problemów naraz. Zaczynaj od stopniowego wprowadzania trudnej osoby w pracę zespołową.
8. Załatwiasz sprawy dyskretnie. Nie roztrząsaj problemów publicznie, na forum całego zespołu. Jako nauczyciel / prowadzący na pewno masz autorytet i możesz mieć duży wpływ na osobę, o której jest mowa. Starannie przygotuj się na spotkanie z trudnym uczniem, ostrożnie dobieraj słowa, postaraj się, by ton twojego głosu oraz język ciała nie były mylące. Po omówieniu problemów zaproponuj plan działania, tak żebyście mieli szansę osiągnąć porozumienie⁸⁹.

Każdy z nas miał do czynienia z osobami, które tylko czasami bywają trudne. Nie chcą angażować się w niektóre projekty, symulują chorobę, często są nieobecne na zajęciach, zostawiają wszystko na ostatnią chwilę, narzekają na wszystkich i na wszystko, bywają negatywnie nastawione do otaczającej je rzeczywistości. Takim osobom jest dość łatwo pomóc, stąd na początku nie warto wytaczać „najcięższych dział”. Nie można jednak dopuszczać do sytuacji, żeby osoby trudne utrwały swoje negatywne postawy i zachowania. Pozwolenie uczniom oporującym na to, żeby ich zachowania stały się permanentne, wpłynie źle na innych uczestników zajęć i może doprowadzić do eskalacji problemu⁹⁰.

⁸⁸ Ibidem s. 204-205.

⁸⁹ Ibidem, s. 206-207.

⁹⁰ Ibidem, s. 206-207.

3. INNOWACJE W EDUKACJI

Twórczość i innowacyjność są istotnymi przymiotami każdego człowieka, stanowią naszą wrodzoną zdolność, z której świadomie, bądź nieświadomie korzystamy w wielu miejscach i sytuacjach. Twórczość i innowacyjność, to obok m.in. krytycznego myślenia, umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności liderkich, odpowiedzialności, elastyczności i adaptacyjności jedne z podstawowych kompetencji społecznych na miarę wyzwań XXI wieku. Kompetencje te stanowią także o konieczności kształtowania nowego typu osobowości, do którego zaliczyć można takie składniki, jak:

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

Pod pojęciem innowacyjności rozumieć można wiele elementów, m.in. wprowadzanie nowych produktów, nowych metod, nowych pomysłów itp. Innowacyjność to zdolność do pobudzania innowacji (technicznych i organizacyjnych), jest następstwem i wynikiem procesu kreatywności, czyli wykorzystywania efektu twórczego w praktyce⁹¹.

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

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

Można wyróżnić trzy typy postaw wobec innowacji:

- postawę zachowawczą – osoba o takiej postawie jest niechętna i oporna w stosunku do innowacji. Może utrudniać działania wdrożeniowe. Źródłem takiej postawy często są złe doświadczenia z przeszłości bądź lęk przed zmianą. Jeśli osoba z taką postawą zajmuje stanowisko kierownicze, może doprowadzić instytucję do zastoju.
- postawę recepcyjną – osoba o takiej postawie pozytywnie ocenia i przyjmuje tylko te innowacje, które już gdzieś zdały egzamin. Są opłaczalne i konieczne.
- postawę pionierską – człowiek samodzielnie poszukuje nowych i twórczych rozwiązań. Taka postawa cechuje niewielu ludzi, nie zawsze ma warunki do pełnego rozwoju i często jest tłumiona przez poczynania innych⁹².

91 B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności*, wyd. UMK, Toruń 2013, s. 54.

92 Ibidem, s. 93.

Tabela 7. Działania nauczyciela wpływające na twórcze myślenie ucznia.

Działania nauczyciela na rzecz twórczego myślenia:	Działania wychowawcy przeciw twórczemu myśleniu:
<ul style="list-style-type: none"> • daje dość czasu, • koncentruje się na myśleniu ucznia, • powstrzymuje się od osądzania, • podkreśla samodzielność, • oczekuje dobrych wyników, • jest aktywnym słuchaczem, • wykazuje prawdziwe zainteresowanie, • zakłada, że się uda, • dzieli z uczniem ryzyko, • zachęca do eksperymentów, • szanuje decyzje podjęte przez uczniów, • uwzględnia zainteresowania uczniów, • jest gotowy do pomocy, • w błędach widzi szansę do uczenia się, • wykorzystuje pytania otwarte, • zachęca do gier i zabaw, • ceni twórcze pomysły. 	<ul style="list-style-type: none"> • jest autorytarny, • krytykuje, • dezaprobuje, • zachowuje się jak szef, • wcześniej ustala odpowiedzi, • odrzuca nowe pomysły, • nie wykazuje zainteresowania, • narzuca decyzje, • podtrzymuje ustalone sposoby postępowania, • lekceważy opinie uczniów, • dominuje, • przerywa, • nie zapewnia informacji zwrotnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Dołęga-Herzog, M. Rosalska, *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*, Warszawa 2014, s. 33.

Współcześni uczestnicy zajęć dydaktycznych domagają się przede wszystkim przekazania konkretnych treści merytorycznych, pomysłów oraz informacji, które pomogą im poprawić relacje interpersonalne. Uczenie się przez doświadczenie jest odpowiednie dla wszystkich uczestników zajęć dydaktycznych, niezależnie od indywidualnego stylu uczenia się, pomaga zarówno w rozwoju zawodowym, jak i osobistym. Zawsze należy szukać ulepszeń na prowadzone przez siebie zajęcia edukacyjne dydaktyczne i dostosowywać je do potrzeb własnych i potrzeb uczniów. Trzeba użyć swojej wyobraźni, być innowacyjnym oraz kreatywnym. Temu doskonale służyć może wprowadzenie na zajęciach gier dydaktycznych, które omówione zostały w kolejnym podrozdziale⁹³, a do których należą gry diagnostyczno-symulacyjne.

93 E. Scannell, C. Rickenbacher, *Zbiór gier rozwijających umiejętności interpersonalne*, Wolter Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 12-15.

3.1. Gry dydaktyczne jako przykład innowacji w edukacji

Historia gier szkoleniowych

Tradycyjne gry, jak szachy czy gry karciane były od bardzo dawna uznawane nie tylko za rozrywkę i zabawę, ale również za sposób na rozwinięcie zdolności logicznego myślenia oraz zdolności strategicznych. Od starożytności gry sportowe były uznawane za źródło zdolności takich, jak: szybkość, koordynacja ruchowa, zręczność. Turnieje rycerskie służyły nie tylko rozrywce, lecz także ćwiczeniu umiejętności na polu walki. Bardziej uporządkowane i systemowe podejście zastosowania gier w kształceniu przyniósł dopiero XVII i XVIII wiek. Wtedy też powstawać zaczęły pierwsze gry zaprojektowane jako narzędzie, które ma za zadanie rozwój w uczestnikach konkretnych umiejętności, zdolności czy nawyków. Ta forma pracy podobnie jak w wielu innych obszarach znalazła najpierw zastosowanie w wojsku. Czy zatem można określać gry edukacyjne jako innowację w edukacji? Tak, bowiem współcześnie ich sens, znaczenie i możliwości zastosowania stają się zdecydowanie szersze i głębsze, wychodząc poza podstawowe treści nauczania i w takim wymiarze, w jakim chcemy je zaproponować czytelnikom tej książki są one innowacją w zderzeniu ze współczesną rzeczywistością edukacyjną (przynajmniej Polski).

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

- brak koordynacji programów nauczania i materiałów umieszczanego w grach, trudność z przełożeniem zagadnień z programów nauczania na treści zawarte w grach;
- problemy z dopasowaniem czasu na korzystanie z gier edukacyjnych do siatki godzinowej zajęć w danej szkole;
- zróżnicowane kompetencje i umiejętności uczniów, trudno jest stworzyć grę o odpowiednim poziomie trudności, która nie okaże się za trudna, ani zbyt prosta dla uczestników;
- konieczność zmotywowania i przekonania nauczycieli do zasadności użycia gier edukacyjnych, a także nauczanie ich prowadzenia zajęć opartych na grach;
- koszty sprzętu komputerowego oraz zestawów gier planszowych, stanowią barierę dla wielu szkół⁹⁴.

Słowo „gry” kojarzy się z zabawą, natomiast ten rozrywkowy aspekt gry nie wyczerpuje jej całkowitego znaczenia. Jeśli uczestnicy zajęć edukacyjnych wyobrażają sobie, iż zorganizowane warsztaty zawierają tylko gry i zabawę, to niestety czeka ich duże rozczarowanie. Skuteczność gier zależy przed wszystkim od treści programu zajęć edukacyjnych, ponieważ mogą go wówczas podkreślić i wzbogacić. Odpowiednio dobrane gry wzmocnią proces uczenia się.

Najważniejszym uzasadnieniem wykorzystywania gier edukacyjnych podczas zajęć dydaktycznych jest zasada, iż łatwiej jest się nauczyć poprzez działanie niż czytanie, obserwację, czy słuchanie. Zasada wykorzystująca techniki poznawczego uczenia się stała się wszechobecna w nauczaniu oraz treningach. Niestety do dnia dzisiejszego w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych oraz na uczelniach wyższych stosuje się pasywne metody nauczania. W tych instytucjach niewątpliwie bardziej chodzi o naukę, niż sam trening, jednak w celu zmiany postaw i zachowań aktywne metody uczenia się powinny znaleźć szerokie zastosowanie⁹⁵.

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

- możliwość szybkiego przeprowadzenia,
- brak elementu ryzyka,
- elastyczność,
- ekonomiczność,
- uniwersalność⁹⁶.

Gra dydaktyczna powinna zawierać następujące elementy:

- cel,
- przejrzyste określenie zachowań,
- element współzawodnictwa między uczestnikami,
- wysoki poziom interakcji między uczestnikami,

94 M. Łączyński, *Gry szkoleniowe - praktyczny przewodnik*, wyd. Sowa, Warszawa 2013, s. 22.

95 A. Kirby, *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw 1 + CD*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 19.

96 E. Scannell, C. Rickenbacher, *Zbiór gier rozwijających umiejętności interpersonalne*, Wolter Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 13.

- jasno sprecyzowane i określone zakończenie,
- określony wynik⁹⁷.

Cele szkoleniowe gier edukacyjnych:

- budowanie zespołu (nauka efektywności pracy zespołowej oraz zrozumienia dynamiki grupy, jej rozwoju i funkcjonowania);
- pobudzanie do aktywności intelektualnej;
- przełączanie uwagi (umożliwiają odwrócenie uwagi uczniów od poprzedniego tematu i przygotowanie ich do następnej części zajęć);
- dokonywanie oceny (gry edukacyjne pomagają nauczycielom w ocenie efektów poszczególnych zajęć i całego szkolenia);
- określanie cech (dzięki zastosowaniu gier edukacyjnych można ukazać cechy charakteru poszczególnych członków grupy);
- podejmowanie decyzji (większość gier pomaga usprawnić proces podejmowania decyzji w zespołach);
- radzenie sobie ze stresem (zastosowanie gier pomaga rozładować negatywne emocje uczniów);
- rozwijanie kreatywności (zastosowanie gier edukacyjnych pomaga na rozwijanie pomysłowości oraz zdolności do tworzenia nowych idei);
- rozwijanie osobowości (zastosowanie gier rozwija m.in. liczne kompetencje społeczne, takie jak: umiejętność komunikowania się, negocjacje, asertywność, itd.);
- rozwijanie umiejętności kierowania zespołem (dzięki zastosowaniu gier edukacyjnych możliwe jest diagnozowanie konkretnych kompetencji managerskich dotyczących różnych funkcji i stanowisk)⁹⁸.

Zalety stosowania gier dydaktycznych w nauczaniu:

Analizowanie zagadnień:

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

Bezpieczne eksperymentowanie:

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

Elastyczność:

Nauczyciel, w zależności od potrzeb może zmieniać warunki i zasady gier. Gra może trwać dłużej, niż pierwotnie zakładano, może zostać zmodyfikowana bądź przerwana. Dobry nauczyciel musi potrafić przystosować się do zmieniających się warunków.

W dokonywanym procesie zmierzającym do osiągnięcia celu dydaktycznego, gry edukacyjne dają mu oczywiście taką możliwość.

Fizyczny charakter gier:

Większość gier edukacyjnych ma za zadanie przeniesienie jakiegoś problemu lub umiejętności w fizyczną rzeczywistość. Jest to doskonały sposób na skonfrontowanie uczestników ze swoimi odczuciami i reakcjami. Umieszczenie problemu w fizycznej przestrzeni zachęca uczestników do bezpośredniego zaangażowania się, a nie wyłącznie do intelektualnych rozwiązań, często bardzo abstrakcyjnych. Stanowi to klucz do rozwoju samoświadomości.

Jednoczesne osiągnięcie wielu celów dydaktycznych:

Nauczyciel stosuje konkretną grę edukacyjną dla swoich własnych celów. Jednak może się okazać, że uczestnicy chcieliby osiągnąć przez nią coś więcej. Otwarty charakter gry pozwala uczestnikom w pełni z nich skorzystać, wynosząc z nich nie tylko to, co chce przekazać im nauczyciel, ale również umożliwiając wyciąganie własnych wniosków.

⁹⁷ A. Kirby, *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów*, op. cit., s. 20.

⁹⁸ A. Kirby, *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw 3*, wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 25

Korzyści płynące dla wszystkich uczestników:

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

Motywacja:

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

Nauka poprzez doznania:

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

Odpowiedzialność zespołu:

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

Pełne uczestnictwo:

Gry mają to do siebie, że uczestnicy biorący w nich udział bardzo się w nie angażują.

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

Podejmowanie ryzyka:

Podczas gry edukacyjnej uczestnicy mają możliwość podejmowania ryzyka, ale w relatywnie bezpiecznym otoczeniu. Nawet gra wiążąca się ze sporym ryzykiem może odbywać się w przyjaznej atmosferze.

Realizm:

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

Rozwijanie umiejętności:

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

Szybkość uczenia się:

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

Ułatwienie zapamiętywania:

Gry edukacyjne bardzo łatwo zapadają w pamięć, ponieważ każda z nich dostarcza innych emocji i przeżyć. Gra pomaga uczestnikom zatrzymać w pamięci to, czego się nauczyli.

Wspomaganie rozwoju:

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

Wymiana wiedzy i doświadczeń:

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

Zapewnienie anonimowości:

Mniej entuzjastyczni uczestnicy gry edukacyjnej mają możliwość uczestniczenia bez ujawniania pozostałym uczestnikom swoich zahamowań. Może się to przyczynić do nabrania większej pewności siebie i zachęcić do uczestnictwa w dyskusji. W rezultacie to właśnie uczestnicy decydują o stopniu swojego zaangażowania. Anonimowość staje się istotna dla osób, które chcą zachować możliwość rezygnacji z gry⁹⁹.

Badania dotyczące aktywności mózgu dowodzą, że jeżeli co 5-7 minut nie zaangażujesz uczestników zajęć edukacyjnych, to niestety ich uwaga powędruje w zupełnie innym kierunku. Stosowanie podczas zajęć dydaktycznych gier szkoleniowych reguluje kilka zasadniczych etapów, o których warto pamiętać. Są to między innymi:

- Przygotowanie. Przeanalizuj starannie cele każdej gry, zasady oraz proponowane przez autorów pytania do dyskusji. Dodaj własne pytania i elementy, które sprawią, że ćwiczenie będzie lepiej zaadaptowane do Twojego własnego stylu pracy.
- Zwięzłość. Wprowadź treść, którą chcesz zaproponować podczas ćwiczenia i przejdź do następnego punktu. Pamiętaj, że gra edukacyjna może być narzędziem jedynie wspierającym nauczyciela w realizacji zajęć, a nie go zastępującym. Nie powinna nadto dominować na realizowanych lekcjach. Rozpocznij od krótkiej gry, pozwalającej uczestnikom zajęć zapoznać się ze sobą, ale uważaj żeby zbyt nie przeciągać ćwiczeń.
- Celowość. Upewnij się czy wszyscy uczestnicy zajęć lekcyjnych rozumieją, jaki jest cel ćwiczenia. Podkreśl nawet, że od tego zależy w dużym stopniu, czy czegoś się z niego nauczą. Podkreśl, że gra edukacyjna nie jest celem samym w sobie, najważniejszy jest proces uczenia się.
- Zabawa. Wprowadzaj swobodną atmosferę, ale uważaj żeby nadmiernie nie infantylizować procesu nabywania wiedzy i doświadczenia. Pamiętaj, że gry mają być miłe, przyjemne i zabawne, ale na końcu zawsze powinno pojawić się pytanie: „Czego nas to miało nauczyć?”. Postaraj się wówczas od początku wyjaśnić cel ćwiczenia i jego sens.
- Unikaj przesady. Stosuj gry edukacyjne tylko w odpowiednich momentach lekcji. Nie zawsze musisz użyć właśnie tej gry edukacyjnej, którą planowałeś. Głównym celem jest rozbudzenie wyobraźni uczestników. Bądź spontaniczny, daj szansę wykazać się kreatywnością uczestnikom zajęć.
- Nie zabijaj czasu. Czasami może się zdarzyć, że gra edukacyjna będzie służyć wypełnieniu czasu. Jednak nawet w tych rzadkich przypadkach każda gra musi mieć swój sens, logikę oraz cel¹⁰⁰.

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

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

- poziom wyjściowy wiedzy i umiejętności wymagany od uczestników,
- stopień, w jakim ostateczne wyniki zależą od indywidualnej decyzji zespołu, czy osoby, a w jakim stopniu uzależnione są od decyzji innych osób czy zespołów,
- możliwości komunikowania się wewnątrz zespołu i między grającymi zespołami,
- narzucenie (bądź nie) hierarchicznej struktury zespołu,
- zmniejszony lub zwiększony stopień realizmu rozgrywanych sytuacji oraz ich złożoność, liczba zmiennych brana pod uwagę¹⁰¹.

Charakterystyka gier diagnostyczno-symulacyjnych

Przedstawione gry diagnostyczno-symulacyjne wykorzystać można zarówno podczas zajęć lekcyjnych jak i pozalekcyjnych, a także w programach integracyjnych. Gry przedstawione w drugiej części przewodnika mają następujące cechy:

- Wywierają duży wpływ na ludzi. Nie trwają długo, ale przekazywana w trakcie ich realizacji wiedza łatwo zapada w pamięć.

99 Ibidem, s. 21-26.

100 Ibidem, s. 13-14.

101 M. Łaguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić by...*, wyd. GWP, Gdańsk 2008, s. 165-166.

- Nie wymagają dużych nakładów finansowych. Do przeprowadzenia gier nie jest potrzebna duża ilość przyborów i rekwizytów. Niektóre z nich można wykorzystać wielokrotnie.
- Wymagają aktywności uczestników. Wszyscy uczestnicy muszą aktywnie uczestniczyć w grze. Nikt nie może siedzieć beczynnie. Uczestnicy muszą się skupić, myśleć, wchodzić w interakcje, jednocześnie uczyć się lepszej zespołowej współpracy.
- Wymagają zaangażowania wszystkich uczestników. Uczestnicy wspólnie szukają rozwiązań problemów.

Opisane w niniejszym przewodniku gry diagnostyczno-symulacyjne przy każdym zastosowaniu okażą się efektywnym narzędziem budowania zespołów i rozwijania szeroko pojętych kompetencji społecznych.

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

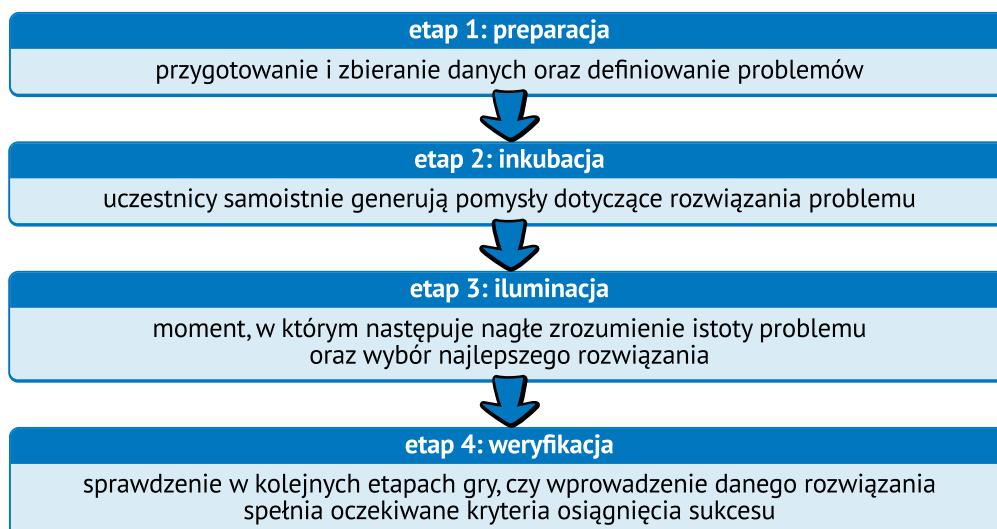
Tabela 8. Czynniki wpływające na zaangażowanie uczniów.

Czynnik	Sposób oddziaływania
Czas trwania gry	Podanie czasu trwania może okazać się bardzo uspokajające dla wszystkich uczestników.
Demonstracja	Zawsze dobrze jest, jeśli nauczyciel sam zademonstruje uczestnikom grę, by lepiej nią pokierować i sprawdzić przy tym czy jej zasady i reguły zostały przez wszystkich uczestników zrozumiane.
Informacja zwrotna	Sposób, w jaki informacja zwrotna jest przekazywana, wpłynie znacząco na to, jak będą czuły się osoby zaangażowane w realizację zadania.
Kontekst	Gry muszą być ściśle powiązane z celami dydaktycznymi. Jeśli w dyskusji nad zadaniem okaże się, że uczestnicy nauczyli się czegoś nowego, należy im to uświadomić.
Kontrakt	Gry diagnostyczno-symulacyjne opierają się na wzajemnej relacji pomiędzy nauczycielem a uczestnikami. Muszą więc zostać ustalone podstawowe zasady gry. Najlepszym sposobem na zachęcenie do pełnego uczestnictwa jest zredukowanie występujących obaw uczestnika. Można to osiągnąć, informując go o tym, co się może wydarzyć. Dla wielu nauczycieli są to sprawy oczywiste, ale warto omówić te zasady, a w szczególności stworzyć kontrakt grupowy, który będzie miał zastosowanie w przypadku gier diagnostyczno-symulacyjnych. Reguły powinny zostać uzgodnione na początku zajęć i pozostać otwarte do ewentualnych późniejszych negocjacji w trakcie gier. Formalne ich ustalenie na początku zajęć może okazać się sztuczne, ale jest bardzo ważne, żeby określić otoczenie, które może zostać uznane za bezpieczne. Negocjowanie kontraktu uświadomi uczestnikom fakt, iż będą oni ponosić odpowiedzialność za to, co stanie się w czasie zajęć.
Modelująca rola trenera	Nauczyciel nie może z góry zakładać, że wszyscy uczestnicy gry od samego początku się w nią zaangażują, jeśli on sam nie weźmie w niej czynnego udziału. Modelowanie jest narzędziem pozwalającym w znacznym stopniu zmieniać ludzkie zachowania.
Naturalny porządek rzeczy	Sposób zaprezentowania gry jest bardzo istotny. Gra powinna zostać zaproponowana przez nauczyciela.
Informacja zwrotna	Otwartość nauczyciela na otrzymywaną informację zwrotną jest istotnym czynnikiem wpływającym na akceptację jego późniejszych propozycji. Odpowiednie jej modelowanie będzie także wpływać na zdolność uczestników do akceptacji otrzymywanej informacji zwrotnej.
Prezentacja	Styl, w jakim dane ćwiczenie zostanie zaprezentowane ma podstawowe znaczenie.
Tempo	Tempo, w jakim gra zostanie zrealizowana, powinno być dostosowane do potrzeb grupy. Gra ma określone przedziały czasowe, jednak często może okazać się niezbędna przerwa, na przykład przed udzieleniem informacji zwrotnej ¹⁰¹ . Warto więc do kwestii czasowych gry podejść nieco elastycznie.

Źródło: Opracowane na podstawie: M. Łąguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić by...*, Gdańsk 2008, s. 37-40.

102 Ibidem, s. 37-40.

Jak przebiega proces uczenia się podczas gry dydaktycznej¹⁰³?



Ryc. 17. Przebieg procesu uczenia się podczas gry dydaktycznej.

Źródło: Opracowano na podstawie: A. Kozak, M. Laguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Gdańsk 2009, s. 123.

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

- gra musi odzwierciedlać aktualną rzeczywistość (np. rynku pracy),
- konieczne jest dalsze zaplanowanie zajęć dydaktycznych, które zapewnią możliwość ugruntowania wiedzy nabytej podczas gry symulacyjnej,
- symulacja, bez elementów weryfikacji i aktywnej oceny wyników działań poszczególnych zespołów nie spełni swojej podstawowej funkcji edukacyjnej,
- doznawanie negatywnych skutków podejmowanych decyzji jest źródłem nieprzyjemnych emocji, które mogą być trudne do opanowania przez nauczyciela¹⁰⁴.

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

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

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

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

Przy dopasowywaniu danej gry do uczniów należy wziąć pod uwagę:

- cechy społeczno-demograficzne uczestników gry,
- poziom wiedzy,
- kompetencje językowe,
- doświadczenie ze szkoleniami i grami,
- dobór osób do grupy warsztatowej¹⁰⁵.

103 A. Kozak, M. Laguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, wyd. GWP, Gdańsk 2009, s. 123.

104 Ibidem, s. 137.

105 M. Łączyński, op. cit., s. 96.

W przebiegu gier diagnostyczno-symulacyjnych wyróżnia się następujące jej etapy:

1. Propozycja
Gry powinny zostać uczestnikom zaproponowane, nie narzucone. Wiąże się to z koniecznością wyjaśnienia grupie, czemu dana gra ma służyć, jednak bez zdradzania celu dydaktycznego.
2. Podział na grupy
W przypadku większości gier diagnostyczno-symulacyjnych istnieje konieczność podziału uczestników na mniejsze grupy lub pary. Scenariusz gry wskazuje odpowiednio, w jakim momencie powinien pojawić się podział na zespoły.
3. Wprowadzenie
Na tym etapie podaje się nazwę gry i wyjaśnia jej zasady. Ważna jest forma przekazu.
4. Demonstracja
Niektórzy uczestnicy zrobią coś najlepiej wtedy, gdy instrukcje przekaże się im ustnie, inni wolą otrzymać je na piśmie, a jeszcze inni chcą, żeby im pokazać, jak coś wykonać. Nauczyciel powinien wyjaśnić zasady gry, a następnie warto podać przykład, bądź zademonstrować daną czynność w celu upewnienia się, czy przedstawione zasady zostały odpowiednio zrozumiane.
5. Wyjaśnienie
Utrzymując kontakt wzrokowy z każdym z uczestników, nauczyciel powinien zadać pytanie, czy konieczne są wyjaśnienia.
6. Rozegranie gry
To najłatwiejszy etap gry. Stopień zaangażowania nauczyciela i jego umiejętności w zakresie komunikacji niewerbalnej mają kluczowe znaczenie dla tempa gry edukacyjnej.
7. Obserwacja gry
Nawet, jeśli nauczyciel nie uczestniczy czynnie w grze, musi ją obserwować, by móc przekazać później informacje zwrotne, a także w razie konieczności przerwać grę.
8. Zakończenie gry
Bardzo ważne jest, aby wiedzieć, kiedy zakończyć grę. Nauczyciele, którzy nie znają dobrze zasad gry, często kończą ją wcześniej.
9. Wyrażanie odczuć
Uczestnicy często chcą wyrazić emocje, które budzi w nich gra. Można im na to pozwolić w czasie przeznaczonym na dyskusję nad celami dydaktycznymi. W grach o zabarwieniu emocjonalnym wymiana odczuć między uczestnikami powinna poprzedzać dyskusję o tym, czego się dzięki niej nauczyli.
10. Dyskusja
Jeśli gra uległa przedłużeniu, nauczyciel może zmierzać do skrócenia dyskusji na jej temat. Z dydaktycznego punktu widzenia dyskusja jest najbardziej pożyteczną fazą gry, bez której gra staje się bezcelowa.
11. Zakończenie
Gra powinna zostać zakończona należycie. Często ze strony uczestników pojawiają się zarzuty, że ich zdaniem w dyskusji nie zostały omówione wszystkie problemy, albo nie rozumieją celu gry. Na nauczyciela ciąży obowiązek wyjaśnienia wszystkich wątków do końca, zanim gra zostanie zakończona. Nauczyciel powinien być zawsze przygotowany do udzielenia odpowiedzi, dlaczego gra została przeprowadzona¹⁰⁶.

Niezwykle ważnym elementem wykorzystania na zajęciach lekcyjnych gier diagnostyczno-symulacyjnych jest ich odpowiednie dobranie do tematu realizowanych zajęć oraz do specyfiki grupy, z którą owe zajęcia są realizowane. Przeglądając opisy gier, trzeba pamiętać, że każda z nich może pomóc w kształtowaniu różnych kompetencji i może być wykorzystana zarówno na lekcjach wychowawczych, zajęciach pozalekcyjnych (np. koła naukowe), przedmiotach ogólnokształcących (np. podstawy przedsiębiorczości) czy licznych przedmiotach zawodowych realizowanych w szkołach zasadniczych zawodowych, technikach dla dorosłych czy szkołach policealnych (np. ekonomia, ekonomika, itp.). Gry diagnostyczno-symulacyjne to nie tylko podniesienie wskaźnika efektywności zajęć, ale także minimalizacja kosztów realizacji zajęć (raz pozyskane gry można z powodzeniem wykorzystywać z różnymi grupami przez wiele lat).

106 Ibidem, s. 40-44.

3.2. Typy gier

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

- Gry aukcyjne. Sprzedaż danej rzeczy, którą uczestnicy kupują za fikcyjne pieniądze. Aukcja stanowi dobry sposób na motywowanie uczestników i rozwijanie tożsamości grupy. Żeby gra aukcyjna zakończyła się sukcesem, niezbędne jest wykorzystanie komunikacji niewerbalnej i entuzjazm samego nauczyciela. Przeanalizowanie kilku prawdziwych aukcji powinno pomóc w przeprowadzeniu takiej gry.
- Gry indywidualne. Każdy z uczestników gry samodzielnie wykonuje powierzone mu zadania. Zadania te powinny być zainspirowane na samym początku gry przez nauczyciela.
- Gry kierownicze. Jeden z uczestników gry ma możliwość zarządzania grupą oraz wpływania na jej zachowanie. Gra ta sprawdza się przy budowaniu zespołu, kiedy uczestnicy mogą przekonać się jak są postrzegani przez innych. Problemem może okazać się to, że każdy chciałby odegrać rolę kierowniczą, a to po prostu nie jest możliwe.
- Gry łańcuszkowe. Uczestnik gry kieruje swoje działanie w stronę drugiego uczestnika, który z kolei skieruje je do następnej osoby. Gry tego typu wymagają precyzyjnego zgrania się grupy.
- Gry w kole. W przypadku tego typu gier, w których uczestnicy podejmują jakieś działania jeden po drugim, nauczyciel powinien przeprowadzić prezentację, a następnie wybrać ochotnika, który zadecyduje, w którą stronę ma przebiegać gra. W ten sposób za odpadnięcie z gry ostatniego z uczestników odpowiedzialność bierze cała grupa.
- Gry grupowe. Są idealne w zachęcaniu ludzi do współpracy z osobami, z którymi pracowali do tej pory najrzadziej. Nauczyciel zależnie od liczby uczestników, może angażować się w taką grę lub nie brać w niej udziału. Niektórzy nauczyciele czasami sami chcą ustalać składy poszczególnych zespołów.
- Gry wyłączające. Jeden z uczestników tej gry traktowany jest inaczej niż pozostali, może np. zostać poproszony o opuszczenie sali na jakiś czas, kiedy grupa coś ustala. Nigdy nie ma jednak dostatecznie dużo czasu, aby każdy z uczestników mógł zostać wykluczony, więc ta jedna osoba może poczuć się wyizolowana do reszty grupy. Gry tego typu powinny być wykorzystywane z niezwykłą wrażliwością i ostrożnością.
- Gry zamienne. Czasami utworzone zespoły podczas gry mogą coś ułożyć lub namalować, a rezultaty tych działań mają zostać wykorzystane w wybrany sposób przez inny zespół.
- Gry zogniskowane. Większość gier tego typu to gry pobudzające i przelączające uwagę.
- Inscenizacje. Część grupy stanowi widownię dla reszty uczestników. Wadą tej gry jest możliwość obniżenia zainteresowania uczestników gry stanowiących widownię. Można temu zapobiec, jeśli uczestnicy będą mieli w perspektywie udział w dyskusji podsumowującej bądź własne wystąpienie przed publicznością. Inną niedogodnością może okazać się, iż część osób obawia się występu przed grupą. Ważne jest wówczas wzbudzenie zaufania członków gry.
- Sztafety. Uczestnicy gry współzawodniczą ze sobą, wykonują określone czynności bądź sekwencje czynności. Powinno to zachęcić uczestników do lepszej kooperacji wewnątrz grupy, chociaż rywalizacja może wywołać niepożądane nastroje wśród wszystkich uczestników gry¹⁰⁷.

Gry biznesowe

Jednym z rodzajów stosowanych powszechnie gier dydaktycznych, są tzw. gry biznesowe. Możemy wyróżnić dwa rodzaje gier biznesowych:

- wykorzystujące wyłącznie zasoby materialne i ludzkie (np. kartki, flipchart, uczestnicy, aktorzy, plansza do gry, materiały plastyczne, itp.),
- gry z wykorzystaniem symulacji komputerowych.

Zarówno pierwszy, jak i drugi rodzaj gier jest sposobem na odtworzenie fragmentu pracy i problemów, z jakimi uczeń może się spotkać, pracując w przyszłości na określonym stanowisku pracy. W przeciwieństwie do wszelkiego rodzaju zadań testowych czy symulacji indywidualnych lub zespołowych, gry biznesowe pozwalają na zbadanie umiejętności podejmowania decyzji. Nie chodzi tu jedynie o decyzję związaną z jednym problemem, ale o ponoszenie konsekwencji całego ciągu decyzyjnego oraz reagowanie na pojawiające się sukcesy lub porażki. W grach symulacyjnych plansza jest jak firma, a podejmowanie decyzje mają charakter strategiczny dla jej rozwoju. Z tego

107 Ibidem, s. 30-33.

właśnie względu jest to narzędzie pozwalające zweryfikować kompetencje odwołujące się do myślenia strategicznego, planowania oraz zarządzania lub współpracy w zespole.

Do gier biznesowych zaliczyć można całą gamę symulacji indywidualnych i grupowych, będących rodzajem zadań, w których uczestnik przyjmuje określoną rolę zawodową i poprzez podejmowanie ciągu decyzji próbuje osiągnąć założony cel nadrzędny. W trakcie realizacji tego typu zadań, z punktu widzenia uczestnika, najważniejsze jest obranie odpowiedniej strategii oraz rozwiązywanie problemów i panowanie nad stresem. Czas trwania gier biznesowych jest bardzo różny. Niezależnie od tego, czy są to gry komputerowe, odbywające się na sali, czy formy mieszane, mogą one trwać godzinę, kilka godzin, a nawet cały dzień. Mogą one dotyczyć właściwie każdego wycinka z życia organizacji.

Grupowe gry biznesowe stanowią jedynie jedną z prostszych i skuteczniejszych metod symulowania procesów zarządzania, komunikacji i współpracy w grupie. Zaangażowanie uczniów w grę, powoduje, że obniża się koncentracja ich uwagi na sytuację oceny. Łatwiej jest im zapomnieć o sztuczności symulacji, a w konsekwencji wejść w rolę i zachowywać się tak, jak czynić to będą w swojej codziennej pracy. Forma zabawy pomaga nabrać dystansu do sytuacji oceny i posiadane kompetencje przejawiają się w naturalny sposób.

Warto pamiętać także o tym, że gra edukacyjna przeznaczona dla małej grupy, po odpowiednich modyfikacjach może sprawdzić się równie dobrze w większej grupie. Doświadczony nauczyciel potrafi wybrać takie elementy ćwiczenia, które zostały dobrze opracowane dla określonego celu i po odpowiedniej modyfikacji zastosować je do innych grup.

Gry edukacyjne uczące rozwiązywania konfliktów

Kolejną grupą gier edukacyjnych, które warto omówić, są służące do radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Gry takie mogą bowiem ujawnić rzeczywiste konflikty, osobowości, nieporozumienia, emocje, a także reakcje. Dzięki stosowanym grom dydaktycznym uczniowie doświadczają konfliktu w bezpiecznym środowisku. Kluczem do sukcesu jest umiejętność i sprawna koordynacja. Zaangażowanie wszystkich uczestników jest bardzo ważnym elementem, podczas którego można najwięcej się nauczyć.

Kiedy ludzie poznają korzyści wynikające z konfliktu, pozbywają się chociaż częściowo strachu przed nim. Gry edukacyjne, które integrują wszystkich uczestników, są doskonałym przykładem na doświadczenie tych korzyści. W przypadku wielu gier dyskusja podsumowująca trwa znacznie dłużej niż sama gra edukacyjna, ponieważ jej uczestnicy muszą zmienić niektóre zachowania i opinie dotyczące konfliktu.

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

Nie do przecenienia jest także rola samego nauczyciela podczas zastosowania na zajęciach lekcyjnych gier edukacyjnych, gdyż polega ona na bezpiecznym przeprowadzeniu zespołu przez kolejne etapy odgrywanych konfliktów. Nauczyciel musi zwracać uwagę na doświadczenia poszczególnych uczestników grupy związane z konfliktem. Działania całej klasy dostarczają materiału do omówienia podczas dyskusji podsumowującej. Prowadzący powinien posiadać wysoki iloraz inteligencji emocjonalnej, dzięki czemu łatwiej będzie mu dostrzec emocje wśród uczniów. Musi dbać o to, by każdy z uczestników brał czynny udział w panelu podsumowującym.

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

Sposoby pomagające zaradzić emocjom wywołanym grą dydaktyczną:

- Po omówieniu wyników, warto usunąć z pola widzenia materiały związane z grą, na przykład tablicę, na której notowane były wyniki.
- Należy pozwolić na omówienie odczuć wszystkich uczestników, nie blokując ujawnienia negatywnych emocji.
- Przy analizie gry warto zaznaczyć, że sam jej scenariusz był tak skonstruowany, że umożliwiał wystąpienie zachowań rywalizacyjnych, że często pojawiają się one w takiej sytuacji.
- Po zakończeniu gry, a przed analizą ogólniejszych wniosków, jakie z niej wypływają, warto zaproponować wykonanie zadania, w którym członkowie rywalizujących zespołów będą musieli ze sobą rywalizować.
- Przed przejściem do etapu szukania uogólnień warto zrobić przerwę, podczas której podawana będzie kawa, herbata i coś słodkiego.
- Po analizie wniosków można ponownie zapytać o emocje uczestników, o to, czy chcieliby jeszcze coś sobie wzajemnie powiedzieć w związku z grą¹⁰⁸.

108 Ibidem, s. 148.

3.3. Wprowadzanie nowych gier

Przed wprowadzeniem nowej gry do programu zajęć należy poznać jej zasady oraz reguły najdokładniej. Zwykle instrukcje znajdują się na początku każdej gry, choć zdarza się, że są one sukcesywnie dostępne w trakcie samej gry. Trzeba znać kolejne etapy gry oraz jej modyfikacje, a także wiedzieć, jakie materiały są niezbędne. Należy zadać sobie ważne pytania: „Jak osiągnąć postawione cele dydaktyczne w sytuacji, kiedy gra się nie uda?”, „W jaki sposób postępować z opornymi uczestnikami gry?”, „Jak trafnie odpowiedzieć na pytanie o celowość wprowadzenie właśnie tej gry?”. Ważna jest również kwestia natury technicznej, np. sposób podziału uczestników grupy, czas, jaki należy przeznaczyć na ćwiczenie, sposób, w jaki można poinformować uczestników o wszelkich ograniczeniach czasowych. Materiały mogą wymagać dostosowania do konkretnych celów szkolenia. Dodatkowo trzeba się upewnić, że jest wszystko, czego się potrzebuje: meble, wyposażenie, kopie materiałów dla uczestników, dokumentacja, materiały szkoleniowe. Precyzyjnie przygotowany harmonogram działań może sprzyjać tworzeniu nowych modyfikacji gier¹⁰⁹.

Przygotowania do pracy metodą gier diagnostyczno-symulacyjnych

Przygotowując się do realizacji gier, należy rozważyć dziewięć kwestii zwanych jako „dziewięć A”¹¹⁰:

Tabela 9. Aspekty przygotowania się do realizacji gier.

1. Możliwości (abilities)	Niektórych gier nie można poprowadzić w grupach, gdzie członkami są osoby niepełnosprawne. Nauczyciel musi ustalić, czy realizacja zadania nie sprawi żadnego problemu uczestnikom. Najlepiej, żeby sprawdził to przed wejściem na salę ćwiczeniową. Wiele gier wymaga sprawności ruchowej, jednak niektóre gry uwzględniają ograniczenia osób niepełnosprawnych i pozwalają osiągnąć wytyczony cel. Tam gdzie członkowie grupy mają problemy z czytaniem i pisanie, instrukcje mogą zostać przekazywane w zupełnie innej formie. Problemy ze wzrokiem czy słuchem w grach zespołowych mają mniejsze znaczenie niż w grach indywidualnych, wymagających więcej samodzielności. Dla niedowidzących uczestników warto przygotować kilka powiększonych kopii materiałów.
2. Miejsce (accommodation)	Przy realizacji gier należy zapewnić odpowiednią przestrzeń, aby zadanie mogło zostać wykonane.
3. Wiek (age)	Materiały i przykłady mogą być zróżnicowane w zależności od wieku uczestników oraz różnic kulturowych.
4. Ryzyko (assailability)	Uczestnicy powinni zdawać sobie sprawę z ryzyka, które podejmują. Przed rozpoczęciem gry należy poinformować uczestników o ryzyku związanym z grą, a po jej zakończeniu podziękować za zgodę na jego podjęcie.
5. Bezpieczeństwo (assurance)	Gry z reguły nie wymagają od nauczyciela szczególnych kwalifikacji w zakresie zasad zachowania bezpieczeństwa.
6. Postawa (attitude)	Uczestnicy przychodzą na zajęcia dydaktyczne z pewnymi oczekiwaniami i nastawieniem. W ten sposób tworzy się określona specyfika każdej grupy, która w efekcie może sprzyjać przeprowadzonym grom lub im przeszkadzać.
7. Zasadność (authenticity)	Trzeba mieć przygotowane uzasadnienie wykorzystania każdej z gier i umieć przekonać do niego uczestników. Gry mają nawet kilka celów, a stopień ich osiągnięcia zależy często od stopnia i rodzaju aktywności trenera podczas dyskusji.
8. Materiały (actuals)	Materiały wymagane do realizacji gry muszą być wcześniej przygotowane. Wiarogodność nauczyciela zostałaby mocno nadszarpnięta, jeśli musiałby opuścić salę, aby np. powielić materiały lub przynieść jakiś przedmiot niezbędny do dalszych działań.
9. Czas (Anno Domini)	Zazwyczaj podany czas trwania gry jest przybliżony i z pewnością nic się nie stanie, jeśli gra będzie trwać nieco krócej bądź dłużej. Od czasu realizacji danej gry zależy stopień zaangażowania uczestników, drobiazgowość nauczyciela, wielkość grupy, wolniejszy tryb pracy nauczyciela bądź jego szybsze tempo.

Źródło: P. Ziótkowski, *Wybrane kompetencje społeczne*, Bydgoszcz 2014, s. 33-35.

109 Ibidem, s. 27-28.

110 Ibidem, s. 33-35.

Vademecum prowadzącego grę diagnostyczno-symulacyjną:

- Gra musi być dobrana do celów szkoleniowych.
- Należy ustalić, co będzie kryterium oceny prowadzonej gry, na przykład wyniki uczestników, proces podejmowania decyzji, umiejętność komunikowania się, umiejętność współpracy.
- Stopień trudności gry powinien być dostosowany do wiedzy i umiejętności uczestników szkolenia.
- Należy połączyć grę z innymi materiałami szkoleniowymi, przemyśleć, czy na pewno jest właściwą metodą w przypadku danego szkolenia.
- Aby fabuła gry była motywująca, role, w które wcielają się uczestnicy, powinny być bliskie sytuacjom, w jakich oni aktualnie się znajdują lub mogą się znaleźć w przyszłości.
- Harmonogram gry oraz wszystkie podawane instrukcje powinny być dokładnie opisane.
- Przed rozpoczęciem gry należy przygotować materiały potrzebne do jej przeprowadzenia, listę zadań i scenariusze.
- Udzielenie rad i wskazówek poszczególnym graczom lub zespołom w czasie gry należy ograniczyć do minimum, uczestnicy powinni korzystać z instrukcji zapisanych lub przekazanych ustnie przed rozpoczęciem gry.
- Należy zadbać o odpowiednią dynamikę gry, planując optymalny czas na wykonanie poszczególnych zadań oraz mobilizując zespoły lub poszczególne osoby do pracy.
- W trakcie gry należy uważnie obserwować uczestników i doświadczane przez nich emocje, by w razie potrzeby pomóc grupie w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami.
- Warto zastanowić się nad wybraniem spośród uczestników szkolenia obserwatorów, którzy następnie omówią zaobserwowane podczas gry zachowania.
- Sukces gry zależy nie tylko od jej sprawnego przeprowadzenia, ale także od prawidłowego podsumowania jej przebiegu wyników.
- Po zakończeniu gry należy zaplanować dyskusję, dzięki której będzie można znaleźć szersze zastosowanie dla poznanych podczas gry reguł i zasad, co ułatwi odniesienie nowo nabytych kompetencji do praktyki¹¹¹.

111 A. Kozak, M. Łaguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędnik trenera*, op. cit., s. 144.

4. GRY DYDAKTYCZNE JAKO NARZĘDZIE DORADZTWA ZAWODOWEGO ORAZ ROZWOJU KOMPETENCJI PRZEDSIĘBIORCZYCH

4.1. Wykorzystanie gier dydaktycznych w doradztwie zawodowym

Kształcenie przedzawodowe, to pierwszy i być może najistotniejszy etap kształcenia związany z edukacją zawodową jednostek i ich rozwojem. To nic innego jak swoisty proces wychowania człowieka przez pracę i do pracy. Do celów kształcenia przedzawodowego zaliczyć można m.in.:

- kształtowanie właściwych postaw ucznia wobec pracy,
- kształtowanie elementów kultury pracy,
- zdobycie przez uczniów samowiedzy o własnych predyspozycjach osobistych i zawodowych,
- kształtowanie zainteresowań,
- rozwijanie umiejętności samokształcenia,
- przygotowanie do wyboru dalszej drogi edukacyjno-zawodowej.

Zaplanowanie kariery zawodowej i przygotowanie się do przyszłej pracy to jedno z ważniejszych zadań osób 18+. O szansach rozwoju osobowości i odniesienia sukcesu zawodowego w coraz większym stopniu decyduje dostęp uczestników procesu edukacyjnego, do innowacyjnych metod i form nauczania, w tym tych realizujących zadania doradztwa zawodowego. Aktualna sytuacja społeczno-ekonomiczna Polski stawia przed młodymi ludźmi duże wyzwania. Podejmowane decyzje nabierają szczególnego znaczenia. Dotyczy to także planowanie dalszej kariery zawodowej. W związku z pojawieniem się na rynku pracy problemem bezrobocia i wciąż rosnącym tempem życia, nikogo nie stać na przypadkowe wybory, zarówno ze względów ekonomicznych (koszty edukacji, przekwalifikowanie), jak i z uwagi na wysokie koszty emocjonalne (frustracja, niezadowolenie, brak poczucia własnej wartości, brak pewności siebie).

Prawne uwarunkowania doradztwa zawodowego zawarte są w Ustawie o systemie oświaty oraz Rozporządzeniu MEN w sprawie zasad udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej. Przez pomoc pedagogiczno-psychologiczną udzielaną uczniom rozumie się właśnie wspieranie uczniów metodami aktywizującymi w dokonywaniu wyboru dalszego kształcenia, zawodu i planowania kariery zawodowej oraz udzielania informacji o tym zakresie, jak również wspierania nauczycieli w organizowaniu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa. Problematyka doradztwa zawodowego została także zawarta w Ustawie o promocji zatrudnienia i rynku pracy, zgodnie z którą poradnictwo zawodowe polega na:

- udzielaniu porad z wykorzystaniem standaryzowanych metod ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia, w tym badania zainteresowań i uzdolnień zawodowych,
- kierowaniu na specjalistyczne badania psychologiczne i lekarskie umożliwiające wydawanie opinii o przydatności zawodowej do pracy i zawodu albo kierunku szkolenia,
- inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu grupowych porad zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy,
- udzielaniu informacji o doradztwie pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 21 marca 2001 roku w szkołach publicznych i liceach utworzono tzw. wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego (WSD), który miał stać się częścią programu wychowawczego tych placówek. Nowe możliwości w tym zakresie otworzyło kolejne rozporządzenie z 2003 roku, dające placówkom możliwość zatrudniania tzw. doradców zawodowych, którzy byłiby animatorami oraz koordynatorami i realizatorami WSD.

U podstaw poradnictwa zawodowego w Polsce leży założenie, że wybór zawodu, szkoły, czy pracy składa się z wielu częściowych decyzji edukacyjnych i zawodowych, które prowadzą do pełnienia określonej roli zawodowej, a proces wyboru zawodu jest implikacją co najmniej kilku decyzji. Należą do nich:

- decyzja o wyborze kierunku kształcenia i wyborze szkoły,
- decyzja o podjęciu kształcenia w zawodzie,
- decyzja o podjęciu pracy zawodowej,
- decyzja o stabilizacji w zawodzie lub zmianie zawodu,

- decyzja wyjścia z zawodu – przejścia na emeryturę.¹¹²

Doradztwo zawodowe jest procesem pomagania ludziom w osiągnięciu lepszego rozumienia siebie samego w odniesieniu do wyboru właściwej szkoły, uczelni wyższej czy właściwego dostosowania zawodowego. Jego celem jest zapoznanie osoby poszukującej z:

- jej możliwościami i zainteresowaniami;
- możliwościami w odniesieniu do rynku pracy;
- warunkami ekonomicznymi;
- przeciwwskazaniami i szczególnymi wymaganiami;
- rodzajami poszukiwania pracy;
- umiejętnościami kontaktowania się z pracodawcami¹¹³.

Doradztwo zawodowe może być realizowane poprzez:

- **indywidualne doradztwo zawodowe** – indywidualne konsultacje, podczas których nauczyciel-doradca wspólnie z uczniem wybiera najbardziej korzystne rozwiązanie dla danej osoby w konkretnej sytuacji zawodowej,
- **doradztwo grupowe** – mające charakter warsztatów, zadaniem doradcy zawodowego jest przekazanie wiedzy na temat współczesnego rynku pracy i sposobów zwiększania swoich szans oraz budowania mocnej pozycji na rynku pracy. Doradztwo zawodowe w formie grupowej jest najczęściej stosowane w szkołach przez nauczycieli-doradców zawodowych lub np. wychowawców klas, którzy w ramach godzin wychowawczych realizują zadania związane z doradztwem zawodowym. Doskonale wówczas sprawdzają się na tych zajęciach gry diagnostyczno-symulacyjne.

Obecnie młodzież polska staje przed koniecznością i jednocześnie szansą samodzielnego projektowania własnego życia. Sprawnie funkcjonujący system doradztwa zawodowego powinien zapewnić jej poznanie procesu podejmowania decyzji, stylów decyzyjnych oraz uświadomienie konsekwencji podejmowanych wyborów. Powinien też stworzyć możliwość kształtowania umiejętności radzenia sobie ze zmianami poprzez wychodzenie naprzeciw nowym sytuacjom i nowym wyzwaniom. Urzeczywistnienie oraz dostępność takich usług może zagwarantować doradca zawodowy. Potrzebę spotkania z taką osobą uzasadniają:

- potrzeba profesjonalnej pomocy blisko ucznia zwiększającej trafność decyzji edukacyjnych i zawodowych,
- planowane działania realizowane aktywnymi metodami w sposób systematyczny,
- poprawienie trafności wyborów na kolejnych etapach edukacji,
- dostosowanie rozwiązań polskich do standardów unijnych.¹¹⁴

Nadal niewiele szkół w Polsce posiada doradców zawodowych. Zadania z zakresu doradztwa zawodowego realizują często pedagodzy szkolni. Natomiast zadania doradcze w szkołach powinny być realizowane wielokierunkowo. Po pierwsze, nauczyciel umiejętnie przekazuje uczniom wiedzę o związku między nauczaniem przedmiotem a wyborem drogi zawodowej. Po drugie, pedagog szkolny jako osoba sprawująca wieloletnią opiekę nad uczniem, dobrze wiedzący jaką może mu służyć radą i pomocą w dokonywaniu życiowych wyborów edukacyjnych i zawodowych. Po trzecie, doradca zawodowy, który opracowuje indywidualny plan kariery edukacyjnej i zawodowej dla ucznia oraz wspiera go w podjęciu własnej decyzji dotyczącej wyboru zawodu.

Gdyby stworzyć klasyfikację uczniów potrzebujących wsparcia doradcy zawodowego, to można by wyróżnić:

- osoby przyjmujące i akceptujące plany rodziców / opiekunów, świadomie uczestniczące w systemie zależności,
- osoby bierne, niezdecydowane, nie starające się czegośkolwiek zmienić,
- osoby wyczekujące zmian, ale unikające podjęcia decyzji, oczekujące na rozwój wypadków,
- osoby niezdecydowane, odrzucające zależności, lekceważące, nie oczekujące pomocy,
- osoby oczekujące głównie akceptacji swojej decyzji.¹¹⁵

112 A. Marzec, *Doradca zawodowy – dlaczego warto korzystać z jego usług?* [w:] ... bo życie to nieustanny rozwój, J. Majerska, Poradnik, wyd. edukacja.pl, Poznań 2010, s. 57.

113 E. Niestrata, *Czy orientacja i poradnictwo zawodowe to tylko droga do wyboru szkoły, czy też wymóg czasu?* [w:] *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Kozubska, A. Zduniak, wyd. WSB, Poznań 2006, s. 293.

114 Ibidem

115 Ibidem, s. 294

Dużą rolę w promowaniu postaw i decyzji uczniów powinny mieć programy szkolne, które służą:

- rozwijaniu świadomości szans i możliwości oferowanych przez szkoły wyborów zawodu i miejsc przy uwzględnianiu wymagań stawianych przez pracodawców,
- rozwijaniu własnych zdolności, umiejętności, kwalifikacji, potrzeb, wartości i zainteresowań,
- nauce procesu podejmowania decyzji, uświadamianiu konsekwencji własnych wyborów życiowych,
- nauce radzenia sobie ze zmianami i adaptacji do nowych warunków oraz wychodzenia naprzeciw sytuacjom.¹¹⁶

Nauczyciel – doradca zawodowy udziela pomocy w formie porad młodzieży i uczniom dorosłym w wyborze zawodu, kierunku kształcenia czy też szkolenia. Uwzględnia przy tym możliwości psychofizyczne, sytuację życiową, potrzeby rynku pracy oraz możliwości systemu edukacyjnego. Współpracuje z rodzicami i nauczycielami w procesie orientacji zawodowej uczniów. Wykorzystuje swoją wiedzę o zawodach, rynku pracy oraz technicznych środkach przekazywania informacji zawodowej.

Do zadań doradcy zawodowego należy:

- gromadzenie, opracowywanie i aktualizowanie informacji o zawodach (stanowiskach pracy), drogach uzyskiwania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy,
- udzielanie informacji indywidualnych i grupowych o zawodach (stanowiskach pracy), instytucjach kształcenia oraz aktualnej sytuacji na rynku pracy,
- wykonywanie diagnostycznych badań przydatności do określonego zawodu z wykorzystaniem w tym celu metody i techniki psychologicznego i pedagogicznego pomiaru,
- udzielanie indywidualnych i grupowych porad zawodowych na podstawie przeprowadzonych badań specjalistycznych: psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich, zwłaszcza osobom niezdecydowanym w wyborze zawodu, posiadającym ograniczenia w wyborze zawodu oraz pragnącym zmienić zawód,
- przekazywanie nauczycielom i rodzicom, których dzieci i uczniowie stoją przed wyborem zawodu informacji o możliwościach zdobycia kwalifikacji zawodowych i sytuacji na rynku pracy w formie szkoleń, spotkań indywidualnych czy konsultacji,
- utrzymywanie ścisłej współpracy, zwłaszcza z doradcą pracy, w celu wykorzystania materiałów dotyczących rynku pracy, organizowania wizyt w zakładach pracy oraz kontaktów z pracodawcami i organizacjami zrzeszającymi pracodawców,
- prowadzenie odpowiedniej dokumentacji osób zgłaszających się po poradę¹¹⁷.

Podstawowe formy pracy doradcy zawodowego w szkole ponadgimnazjalnej

Szkolny doradca zawodowy, bądź osoba realizująca zadania poradnictwa zawodowego może realizować swoje zadania nie tylko podczas zajęć dydaktycznych, ale także:

- seminariów tematycznych,
- spotkań z ekspertami,
- wizyt na targach branżowych,
- wycieczek do firm,
- projektów edukacyjnych,
- pokazów filmowych,
- dni karier organizowanych w szkole (placówce) lub na uczelni wyższej¹¹⁸.

Podsumowując, działania w zakresie doradztwa zawodowego we współczesnym systemie edukacji odgrywają coraz większą rolę. Po pierwsze, skutecznie zapobiegają wykluczeniu społecznemu, po drugie umożliwiają właściwe zaplanowanie indywidualnej ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej, po trzecie zaś pozwalają na kształcenie w tych zawodach, które właśnie są, lub w najbliższym czasie będą pożądane przez rynek pracy, automatycznie eliminując z rynku edukacyjnego kształcenie w zawodach zbyt licznych¹¹⁹.

116 Ibidem

117 A. Marzec, *Doradca zawodowy – dlaczego warto korzystać z jego usług?* [w:] ... *bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik*, J. Majerska, wyd. edukacja.pl, Poznań 2010, s. 58-59.

118 H. Dołęga-Herzog, M. Rosalska, *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu*, op. cit., s. 34.

119 T. Sobierajski, *Kształcenie zawodowe w poindustrialnej gospodarce*, wyd. KOWEŻIU, Warszawa 2013, s. 118.

4.2. Wykorzystanie gier dydaktycznych w nauczaniu przedsiębiorczości

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych jako główne zadanie wyznacza „zapewnienie uczniom zdobycia rzetelnej wiedzy w zakresie umożliwiającym podjęcie studiów wyższych bądź ułatwiający zdobycie zawodu”. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (w tym szkół dla dorosłych) muszą być przygotowani do podejmowania wyzwań współczesnego świata, takich jak: integracja, globalizacja, wymiana informacji czy postęp naukowo-techniczny. Absolwent zaś, to człowiek dojrzały, dobrze przygotowany do życia w społeczeństwie, uczciwy, umiejący żyć z innymi i dla innych .

Łatwo dostrzec zatem, że realizacja społecznie istotnych zadań przypada kształceniu przedzawodowemu. Podstawa programowa dla liceów ogólnokształcących (w tym liceów dla dorosłych) szczególną rolę w tym względzie przypisuje przedmiotowi podstawy przedsiębiorczości, którego cele pokrywają się z celami kształcenia przedzawodowego. Są to m.in.:

- przygotowanie uczniów do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym,
- kształtowanie postawy rzetelnej pracy i przedsiębiorczości,
- kształtowanie umiejętności pracy w zespole i skutecznego porozumienia się,
- kształtowanie umiejętności aktywnego poszukiwania pracy i świadomego jej wyboru,
- poznanie mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej,
- rozwijanie zainteresowań podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej; poznanie podstawowych zasad podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej w różnych formach.

Celom tym mają sprzyjać następujące zadania szkoły, a mianowicie:

- zapewnienie uczniom możliwości uzyskania wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw przedsiębiorczych,
- pomocy uczniom w samokształceniu i samodoskonaleniu,
- wspomaganie uczniów w wyborze kierunku dalszego kształcenia,
- umożliwianie uczniom poznania specyfiki lokalnego rynku pracy.

W realizacji powyższych zadań wsparcie stanowić mogą będące przedmiotem niniejszego przewodnika gry diagnostyczno-symulacyjne, które dobrze wpisują się w rozwój kompetencji przedsiębiorczych (zwłaszcza **gry** nr 1, 4, 7, 8).

Podstawa przedsiębiorczości, to przedmiot interdyscyplinarny. Wymaga bowiem integracji wiedzy i umiejętności z wielu dziedzin kształcenia (m.in. ekonomii czy psychologii). Wymagania te są stawiane przede wszystkim przed nauczycielami realizującymi zajęcia z tego przedmiotu, którzy nie powinni być przekwalifikowanymi nauczycielami innych przedmiotów, lecz osobami, które mają praktyczne doświadczenie np. w prowadzeniu działalności gospodarczej. Przedmiot podstawy przedsiębiorczości może przynieść tylko wtedy spodziewane efekty kształcenia, gdy szkoła będzie instytucją przedsiębiorczą, dobrze zorganizowaną i zarządzaną. Włączenie do zajęć gier diagnostyczno-symulacyjnych może wspomóc ten proces.

Poniżej szczegółowo przedstawiono podstawę programową nauczania przedsiębiorczości:

Podstawa programowa przedmiotu podstawy przedsiębiorczości

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. Komunikacja i podejmowanie decyzji.
Uczeń wykorzystuje formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej; podejmuje decyzje i ocenia ich skutki, zarówno pozytywne jak i negatywne.
- II. Gospodarka i przedsiębiorstwo.
Uczeń wyjaśnia zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa i sporządza prosty biznesplan; charakteryzuje mechanizmy funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych oraz rolę państwa w gospodarce; analizuje aktualne zmiany i tendencje w gospodarce świata i Polski; rozróżnia i porównuje formy inwestowania i wynikające z nich ryzyko.
- III. Planowanie i kariera zawodowa.
Uczeń opisuje mocne strony swojej osobowości; analizuje dostępność rynku pracy w odniesieniu do własnych kompetencji i planów zawodowych.
- IV. Zasady etyczne.
Uczeń wyjaśnia zasady etyczne w biznesie i w relacjach pracownik-pracodawca, potrafi ocenić zachowania pod względem etycznym.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. Człowiek przedsiębiorczy. Uczeń:

- 1) przedstawia cechy, jakimi charakteryzuje się osoba przedsiębiorcza;
- 2) rozpoznaje zachowania asertywne, uległe i agresywne; odnosi je do cech osoby przedsiębiorczej;
- 3) rozpoznaje mocne i słabe strony własnej osobowości; odnosi je do cech osoby przedsiębiorczej;
- 4) charakteryzuje swoje role społeczne i typowe dla nich zachowania;
- 5) zna korzyści wynikające z planowania własnych działań i inwestowania w siebie;
- 6) analizuje przebieg karier zawodowej osoby, która zgodnie z zasadami etyki odniosła sukces w życiu zawodowym;
- 7) podejmuje racjonalne decyzje, opierając się na posiadanych informacjach, i ocenia skutki własnych działań;
- 8) stosuje różne formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej w celu autoprezentacji oraz prezentacji własnego stanowiska;
- 9) przedstawia drogę jaką dochodzi się własnych praw w roli członka zespołu, pracownika, konsumenta;
- 10) zna prawa konsumenta oraz wymienia instytucje stojące na ich straży; przedstawia zasady składania reklamacji w przypadku niezgodności towaru z umową;
- 11) odczytuje informacje zawarte w reklamach, odróżniając je od elementów perswazyjnych; wskazuje pozytywne i negatywne przykłady wpływu reklamy na konsumentów.

2. Rynek – cechy i funkcje. Uczeń:

- 1) charakteryzuje społeczne i ekonomiczne cele gospodarowania, odwołując się do przykładów z różnych dziedzin;
- 2) rozróżnia czynniki wytwórcze (praca, przedsiębiorczość, kapitał, ziemia i informacja) i wyjaśnia ich znaczenie w różnych dziedzinach gospodarki;
- 3) wymienia podstawowe cechy, funkcje i rodzaje rynków;
- 4) wyjaśnia okrężny obieg pieniądza w gospodarce rynkowej;
- 5) omawia transformację gospodarki Polski od 1989 r.;
- 6) charakteryzuje czynniki wpływające na popyt i podaż;
- 7) wyznacza punkt równowagi rynkowej na prostych przykładach.

3. Instytucje rynkowe. Uczeń:

- 1) rozróżnia formy i funkcje pieniądza;
- 2) wyjaśnia rolę, jaką w gospodarce pełnią instytucje rynkowe; bank centralny, banki komercyjne, giełda papierów wartościowych, fundusze inwestycyjne, firmy ubezpieczeniowe, fundusze emerytalne;
- 3) oblicza procent od kredytu i lokaty bankowej, ocenia możliwość spłaty zaciągniętego kredytu przy określonym dochodzie;
- 4) wyjaśnia mechanizm funkcjonowania giełdy papierów wartościowych na przykładzie Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie;
- 5) wskazuje różnicę między różnymi rodzajami papierów wartościowych;
- 6) wymienia podstawowe wskaźniki giełdowe i wyjaśnia ich wagę w podejmowaniu decyzji dotyczących inwestowania na giełdzie;
- 7) rozróżnia formy inwestowania kapitału i dostrzega zróżnicowanie stopnia ryzyka w zależności od ryzyka inwestycji oraz okresu inwestowania;
- 8) oblicza przewidywany zysk z przykładowej inwestycji kapitałowej w krótkim i długim czasie;
- 9) charakteryzuje system emerytalny w Polsce i wskazuje związek pomiędzy swoją przyszłą aktywnością zawodową a wysokością emerytury;
- 10) analizuje oferty banków, funduszy inwestycyjnych, firm ubezpieczeniowych i funduszy emerytalnych;

4. Państwo, gospodarka. Uczeń:

- 1) wymienia i charakteryzuje ekonomiczne funkcje państwa;
- 2) opisuje podstawowe mierniki wzrostu gospodarczego;
- 3) przedstawia przyczyny i narzędzia oddziaływania państwa na gospodarkę;
- 4) wymienia źródła dochodów i rodzaje wydatków państwa;
- 5) wyjaśnia wpływ deficytu budżetowego i długu publicznego na gospodarkę;
- 6) charakteryzuje narzędzia polityki pieniężnej;
- 7) identyfikuje rodzaje inflacji w zależności od przyczyn jej powstania oraz stopy inflacji;
- 8) wyjaśnia wpływ kursu waluty na gospodarkę i handel zagraniczny;
- 9) charakteryzuje zjawiska recesji i dobrej koniunktury w gospodarce;

- 10) wyszukuje informacje o dobrych tendencjach i zmianach w gospodarce świata i Polski;
 - 11) wskazuje największe centra finansowe i gospodarcze na świecie;
 - 12) ocenia wpływ globalizacji na gospodarkę świata i Polski oraz podaje przykłady oddziaływania globalizacji na poziom życia i model konsumpcji.
5. Przedsiębiorstwo. Uczeń:
- 1) charakteryzuje otoczenie, w którym działa przedsiębiorstwo;
 - 2) omawia cele działania przedsiębiorstwa oraz sposoby ich realizacji;
 - 3) sporządza projekt własnego przedsiębiorstwa oparty na biznesplanie;
 - 4) rozróżnia podstawowe formy prawno-organizacyjne przedsiębiorstwa;
 - 5) opisuje procedury i wymagania związane z zakładaniem przedsiębiorstwa;
 - 6) omawia zasady pracy zespołowej i wyjaśnia, na czym polegają role lidera i wykonawcy; omawia cechy dobrego kierownika zespołu;
 - 7) identyfikuje i analizuje konflikty w zespole i proponuje metody ich rozwiązywania szczególnie w drodze negocjacji;
 - 8) omawia etapy realizacji projektu oraz planuje działania zmierzające do jego realizacji;
 - 9) charakteryzuje zachowania etyczne i nieetyczne w biznesie krajowym i międzynarodowym;
 - 10) charakteryzuje czynniki wpływające na sukces i niepowodzenie przedsiębiorstwa.
6. Rynek pracy. Uczeń:
- 1) omawia mierniki i skutki bezrobocia dla gospodarki oraz sposoby walki z bezrobociem;
 - 2) wyjaśnia motywy aktywności zawodowej człowieka;
 - 3) analizuje własne możliwości znalezienia pracy na rynku lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim;
 - 4) wyszukuje oferty pracy, uwzględniając własne możliwości i predyspozycje;
 - 5) rozróżnia sposoby zatrudnienia pracownika i interpretuje podstawowe przepisy Kodeksu pracy, w tym obowiązki i uprawnienia pracownika i pracodawcy;
 - 6) sporządza dokumenty aplikacyjne dotyczące konkretnej oferty pracy;
 - 7) przygotowuje się do rozmowy kwalifikacyjnej i uczestniczy w niej w warunkach symulowanych;
 - 8) charakteryzuje różne formy wynagrodzeń i oblicza swoje wynagrodzenie brutto i netto; wypełnia deklarację podatkową PIT, opierając się na przykładowych danych;
 - 9) rozróżnia zachowania etyczne i nieetyczne w roli pracodawcy i pracownika; wyjaśnia zjawisko mobbingu w miejscu pracy oraz przedstawia sposoby przeciwdziałania.

5. METODA GIER DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNYCH

5.1. Podstawy teoretyczne gier diagnostyczno-symulacyjnych – założenia teorii Marka Savickasa

Jeden z wybitnych psychologów społecznych Kurt Lewin napisał w jednej ze swoich prac, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra i rzetelna teoria (ang. *there is nothing so practical as a good theory*) (Lewin, 1951; s. 169). Stwierdzenie K. Lewina wydaje się właściwym odniesieniem do przedstawienia założeń koncepcji Marka Savickasa – koncepcji, która była swoista bazą w konstruowaniu założeń metody gier diagnostyczno-symulacyjnych zaprezentowanych w niniejszym podręczniku metodycznym.

Przedstawione w poprzednich rozdziałach treści dotyczące pracy z uczniem dorosłym pokazują, że proces doradztwa zawodowego lub wsparcia w konstruowaniu kariery zawodowej oraz diagnozy predyspozycji zawodowych itp. w przypadku osób dorosłych wymagają nierzadko wykorzystania metod i technik pracy innych, niż ma to miejsce w przypadku młodszych osób lub osób dorosłych, pracujących w innych szkołach.

Przede wszystkim szczególnie cenna w teorii M. Savickasa jest proponowana przez niego potrzeba zmiany paradygmatu w zakresie myślenia o procesie doradztwa zawodowego lub szerzej ujmując wsparcia udzielanego klientowi w procesie konstruowania przez niego kariery zawodowej. Savickas zwraca uwagę, że na przestrzeni ostatnich kilku dekad mieliśmy do czynienia z ewolucją w obrębie teorii, celów i filozofii realizowania doradztwa zawodowego (2011). W ramach tej ewolucji można wskazać przynajmniej dwa główne sposoby traktowania pracy doradczej z osobą planującą swoje życie zawodowe. Pierwszy z nich Savickas określa jako paradygmat doradztwa zawodowego skoncentrowanego na aktorze (*paradigm of high modernity's vocational guidance for the actor*), drugi jako paradygmat edukacji zawodowej skoncentrowanej na jednostce (*high modernity's career education fo the agent*). Każdy z tych paradygmatów oparty jest na odmiennym sposobie podejścia do klienta, na rozwijaniu innych umiejętności oraz innym zakresie pracy z klientem (Savickas, 2011).

Ogólnie ujmując, pierwszy z nich – paradygmat doradztwa zawodowego skoncentrowanego na aktorze – to podejście bezpośrednio wyrastające z nurtu psychologii różnic indywidualnych. Doradca zawodowy, posługując się odpowiednio skonstruowanymi testami, kwestionariuszami i/lub innymi narzędziami pomiaru właściwości jednostki, dąży do określenia poziomu jej podobieństwa, dopasowania do określonych profesji – najbardziej zgodnych z profilem kompetencyjnym lub osobowościowym klienta (Savickas, 2013). Zdaniem Savickasa teoria J. Hollanda, w której wyróżnia sześć podstawowych typów osobowości zawodowej jest przykładem takiego właśnie spojrzenia na doradztwo zawodowe. Zadaniem doradcy jest, w tym podejściu, przede wszystkim weryfikacja określonych właściwości klienta poprzez odniesienie ich do pewnych wzorców (prototypów), a następnie ustalenie ich adekwatności od określonych profesji. Podmiot procesu doradczego porównywany jest niejako do narzuconego z góry przez badacza (konstruktora testu) lub doradcę zawodowego (stosującego test) wzorca, przy czym wzorec ten niekoniecznie musi odpowiadać realnym potrzebom jednostki, jej aspiracjom oraz predyspozycjom (por. Brzeziński, 1999).

W drugim z paradygmatów wskazanym przez Savickasa następuje zmiana perspektyw w pracy z klientem. Tutaj bowiem zadaniem doradcy jest nie tyle zweryfikowanie obiektywnych właściwości jednostki, ale spojrzenie na jej karierę z jej perspektywy. Rezygnuje się z więc z „psychometrycznego obiektywizmu” na rzecz dążenia do wręcz subiektywnego spojrzenia na klienta jako jednostkę, która może świadomie planować swoje życie zawodowe (ang. *a subjective view of individuals as agents who manage their own careers*) (Savickas, 2011). Jak zauważa Savickas, kluczowym pojęciem, typowym dla drugiego paradygmatu, jest „rozwój”. To pod wpływem odpowiednio zrealizowanej edukacji zawodowej, przygotowania zawodowego, coachingu i tego typu oddziaływań, możliwy jest rozwój postaw, przekonań i kompetencji, niezbędnych dla jednostki w jej wyborze kariery zawodowej i realnym podjęciu zatrudnienia. Zadaniem doradcy jest więc bycie swoistym katalizatorem rozwoju zawodowego jednostki.

Odpowiedzią na ograniczenia dwóch zasygnalizowanych powyżej paradygmatów jest zdaniem Savickasa wskazywany przez niego trzeci nurt określany jako postmodernistyczny paradygmat projektowania życia przez człowieka-autora (ang. *contextual paradigm of post-modernity'life designing for the author*). W określeniu tego paradygmatu Savickas odwołuje się m.in. do prac Wittgensteina, dostrzegając niezwykle istotną rolę języka, za pomocą którego człowiek opisuje otaczającą go rzeczywistość, sytuacje, decyzje, formułuje plany oraz oczekiwania itp. Zgodnie z trzecim, wskazanym przez Savickasa paradygmatem, życie zawodowe jednostki traktowane jest jako seria różnych „projektów” realizowanych przez człowieka w różnych okresach swojego życia, w różnym wieku

oraz w zmieniających się okolicznościach. Co więcej, według Savickasa kariera zawodowa jest swoistą historią – opowiadaniem jednostki, która jest jednocześnie autorem tej historii. Stąd, wspieranie klienta ze strony doradcy zawodowego powinno być oparte w sporej części na wzbudzaniu refleksji nad tematami, zagadnieniami istotnymi dla obecnej sytuacji zawodowej i kształtowania jej w przyszłości, w celu “projektowania życia zawodowego”.

Sens przejścia od pierwszego paradygmatu do trzeciego Savickas uwydatnił w stwierdzeniu o potrzebie zastąpienia nacisku na różnice indywidualne docenianiem indywidualności klienta konstruującego swoją przyszłość zawodową (*individual differences versus individuality*). Jego zdaniem trzeci, postulowany przez niego paradygmat, jest szczególnie wartościowy, gdyż akcentuje przede wszystkim wyjątkowość każdej jednostki, jej kariery zawodowej, zamiast dążenia do dopasowania jej do danego stanowiska, zawodu, grupy zawodów. Jak zauważa Savickas, nadmierne skoncentrowanie na zmiennych, cechach, czynnikach itp. (typowe dla pierwszego paradygmatu) z reguły ogranicza możliwość udzielenia realnego wsparcia doradczego dla klienta, prowadzi do zagubienia poszczególnych karier zawodowych konkretnych ludzi, w gąszczu zmiennych podmiotowych.

Jedną z bardziej istotnych kwestii w teorii Savickasa, która miała znaczenie dla konstruowanych gier diagnostyczno-symulacyjnych były wskazane przez niego trzy zasadnicze pytania, która wyznaczają priorytety i zasady pracy doradcy zawodowego z klientem:

- a) jaką karierę konstruować?
- b) w jaki sposób konstruować karierę zawodową?
- c) z jakiego powodu konstruować karierę? (Savickas, 2005; za: Minta, 2012).

W pierwszym z pytań Savickas przyjmuje, że wybór potencjalnych dróg kariery powiązany jest z określonymi właściwościami jednostki. W ten sposób odwołuje się częściowo do teorii osobowości zawodowej J. Hollanda. Przyjmuje bowiem założenie, że znając określone cechy, właściwości, talenty itp. jednostki, możliwe jest optymalne przypisanie określonych zadań wykonywanych w ramach poszczególnych profesji. Należy przy tym zauważyć, że diagnoza cech osobowości zawodowej lub innych właściwości jednostki nie ma charakteru przesądzającego, a jedynie pomocniczy. Stanowi bowiem narzędzie wspomagające pracę doradcy, w oparciu o które może on wygenerować wspólnie z klientem możliwie wiele różnych, alternatywnych projektów kariery zawodowej.

W kontekście powyżej przytoczonych założeń przyjmowanych przez Savickasa należy wskazać to, w jakim zakresie sformułowane przez niego twierdzenia mogą być wdrożone do praktyki pracy doradczej opartej na zaproponowanej metodzie gier diagnostyczno-symulacyjnych. GDS w przekonaniu autorów dają znaczne możliwości praktycznego wdrożenia założeń Savickasa z kilku podstawowych względów:

- a) uwydatniają aspekt doświadczeniowy, przez co aktywizują osoby uczestniczące w procesie diagnozy i rozwoju określonych kompetencji, umiejętności itp. Przebieg GDS oparty jest na wzajemnej interakcji między prowadzącym (doradcą / nauczycielem / innym uczniem) a uczestnikiem / uczestnikami. Wspomniana interakcja zaprojektowana jest w możliwie naturalnym kontekście interpersonalnym, tj. jednym z założeń stworzonych GDS jest odwołanie się do naturalnych zachowań, reakcji jednostki. GDS nie są metodą diagnozy i rozwoju opartą wyłącznie na deklaracjach uczestniczących w nich osób, ale metodą, która ma uruchamiać prawdziwe reakcje, postawy, tendencje lub ujawniać realne predyspozycje oraz umiejętności, kluczowe w procesie konstruowania kariery;
- b) akcentują narracyjny aspekt tworzenia kariery – GDS w przeważającej części zostały tak zaprojektowane, aby uruchamiały “tu i teraz” proces narracyjny związany z konstruowaniem kariery zawodowej jednostki. Wydaje się to o tyle wartościowe poznawczo i praktycznie, iż jak zauważa się często w literaturze przedmiotu (zob. m.in. Rosner, 2003) pojęcie narracji należy do jednych z najczęściej używanych współcześnie przez przedstawicieli nauk humanistycznych. W stworzonych GDS przyjęto dwojaki rozumienie narracji, zgodne z podejściem psychologicznym. Po pierwsze narracja jest opowiadaniem o czymś innej osobie / osobom – w tym przypadku opowiadaniem o wybranych aspektach związanych z konstruowaną karierą zawodową. Po drugie, narracja jest również formą poznawczego odzwierciedlenia rzeczywistości, tj. określa sposób rozumienia przez jednostkę kariery zawodowej, jej uwarunkowań, predyspozycji zawodowych itp. (por. Trzebiński, 2002). Zdaniem Savickasa wspieranie klienta w tworzeniu mikro-narracji dotyczących określonych form samorealizacji, preferowanych profesji, skryptów kariery, pozwala na zbudowanie tego, co sam Savickas określa jako makro-narrację swojego życia zawodowego;
- c) uwzględniają aspekt różnic indywidualnych – pomimo, iż jak zauważa M. Savickas, posługiwanie się metodami ilościowymi (testy, kwestionariusze itp.) bardzo często w szeroko pojętym doradztwie zawodowym służyło prostej klasyfikacji ludzi ze względu na określone typy osobowości zawodowej, przejawiane zainteresowania zawodowe itp., to jednak całkowite odrzucenie metod ilościowych, autodiagnostycznych wydaje się również znacznym uproszczeniem. W związku z tym, dążąc do uwzględnienia podejścia wieloaspektowego przyjęto, że

w ramach każdej z gier będzie obecny element autodiagnozy dotyczący wybranych preferencji, umiejętności, predyspozycji zawodowych, uzdolnień przedsiębiorczych itp. Ma on charakter uzupełniający wobec głównej osi poszczególnych GDS, niemniej jednak może być istotnym czynnikiem pomocnym w konstruowaniu kariery zawodowej uczestnika gry;

- d) mają holistyczny charakter – gry diagnostyczno-symulacyjne stwarzają możliwość udzielenia odpowiedzi na wszystkie trzy kluczowe pytania sformułowane w ramach koncepcji M. Savickasa, o których szerzej wspomniano powyżej: tj. 1) jaką karierę konstruować? 2) z jakiego powodu konstruować tę karierę?, 3) jak konstruować swoją karierę? Holistyczne podejście przejawia się więc nie tylko na płaszczyźnie metod diagnostycznych, ale również obszarów poddawanych diagnozie i rozwojowi w ramach poszczególnych gier;
- e) charakteryzują się wysokim poziomem elastyczności zapewniającym możliwość realizowania m.in. w grupach uczestników z udziałem osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zgodnie z założeniami formułowanymi w pracach Savickasa, projektowanie kariery zawodowej ma charakter wysoce zindywidualizowany, bezpośrednio powiązany z tożsamością danej osoby, jej potrzebą samorealizacji itp. (Savickas, 2012). Realizacja wsparcia doradczego w zakresie planowania kariery w taki właśnie sposób jest zdecydowanie utrudniona w przypadku metod bardzo schematycznych, o wysokim poziomie ustrukturyzowania, narzucających prowadzącemu – doradcy ściśle określony sposób działania. Prezentowane gry diagnostyczno-symulacyjne dają osobie prowadzącej znaczne możliwości elastycznego dopasowania scenariusza gry do potrzeb, specyfiki, liczebności danej grupy. Osoby wykorzystujące GDS dysponują wiedzą, w którym momencie, w jakim zakresie, w odniesieniu do jakiego obszaru mogą dokonać modyfikacji przebiegu GDS, tak aby dana gra w maksymalnym stopniu odpowiadała potrzebom uczestników danej grupy (zwłaszcza uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych);
- f) charakteryzują się wysokim poziomem adekwatności w zastosowaniu do pracy z osobami dorosłymi. Należy podkreślić, że w literaturze przedmiotu istnieją opracowania, w których podaje się przykłady ćwiczeń, zadań szkoleniowych itp., które odwołują się do koncepcji M. Savickasa (por. Minta, 2012), jednakże w większości przypadków są one adekwatne przede wszystkim do wykorzystania w pracy z młodzieżą, a proponowane niektóre metody pracy mogą być czynnikiem wywołującym opór wśród uczniów uczęszczających do szkół dla dorosłych itp. W związku z tym scenariusze GDS nawet jeśli odwołują się do symulacji sytuacji mało realnych, to jednak nie mają one charakteru infantylnego lub nadmiernie eksponującego społecznie, budującego lęk przed oceną;
- g) akcentują znaczenie możliwości i zasobów tkwiących w środowisku, a mających znaczenie dla projektowania życia zawodowego. Jednym z kluczowych założeń przyjętych na etapie konstrukcji GDS było to, aby GDS umożliwiały projektowanie kariery zawodowej w oparciu o zasoby (podmiotowe oraz zewnętrzne, sytuacyjne), którymi jednostka dysponuje w danym momencie – „tu i teraz”, zamiast odwoływania się do bliżej nieokreślonej rzeczywistości, myślenia życzeniowego itp.;
- h) mają odniesienie do takich postulatów jak: dynamiczne pojmowanie kariery zawodowej, nielinearność rozwoju zawodowego, wielość perspektyw w kształtowaniu rozwoju zawodowego (Savickas, 2009).

5.2. Kluczowe elementy gier diagnostyczno-symulacyjnych

Opracowane GDS mają w znacznej części powtarzalną strukturę, zarówno w aspekcie treściowym (jednakowe składniki opisu dla każdej z gier) oraz metodologicznym (ujednolicone metody diagnozy i rozwoju kompetencji uczestników gier).

Po pierwsze, każda z gier opisana została w odniesieniu do następujących elementów:

- **streszczenie / skrócony opis gry** – zawiera ogólne informacje na temat przebiegu gry. Pozwala trenerowi / doradcy zorientować się w ramowym scenariuszu gry, przebiegu poszczególnych etapów oraz stosowanych metodach / materiałach;
- **cel główny oraz cele szczegółowe** realizowane w ramach danej gry diagnostyczno-symulacyjnej;
- **opis grupy** – zawiera przydatne dla prowadzącego informacje m.in. na temat preferowanej liczebności grupy, potencjalnych wymagań w zakresie doświadczenia uczestników gry, ewentualnie rozkładu płci w grupie. Opis grupy zawiera również informacje dotyczące tego, na ile dana gra może być stosowana w grupach, w skład których wchodzi uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- **założenia teoretyczne** – gry diagnostyczno-symulacyjne zostały tak zaprojektowane, aby diagnoza i rozwój określonych kompetencji, umiejętności, cech, właściwości itp. były zakorzenione w rzetelnych podstawach teoretycznych. W związku z tym, tam gdzie GDS nawiązywały do określonych koncepcji wskazano te powiązania (m.in. teoria typów osobowości C.G. Junga, teoria ról zespołowych M. Belbina). Przytoczone powiązania teoretyczne mają, ogólnie ujmując, charakter uzupełniający, gdyż całość stworzonych GDS nawiązuje przede wszystkim do wybranych aspektów teorii i dorobku M. Savickasa;
- **warunki przeprowadzenia gry** – w tej części opisu gry umieszczono niezbędne informacje dotyczące infrastruktury, warunków przestrzennych itp. istotnych dla prawidłowej realizacji gry. Należy jednak zauważyć, że zgodnie z założeniami GDS oraz wytycznymi zawartymi w dokumentacji konkursowej, zaplanowane narzędzia powinny mieć charakter ogólnodostępny, uniwersalny i nie powinny wymagać szczególnych warunków lokalowych. W związku z tym, w tej części skoncentrowano się przede wszystkim na wskazaniu, na ile dana gra może być realizowana również poza salą szkolną / wykładową oraz jakie możliwości modyfikacji układu stołów / krzeseł będą wymagane przy realizacji tej gry;
- **materiały niezbędne do realizacji gry** – znajduje się tutaj opis wszelkich materiałów, załączników i rekwizytów potrzebnych do realizacji danej gry, przy czym GDS zaprojektowano w taki sposób, aby spełnione były wymogi dokumentacji, zgodnie z którymi wszystkie elementy GDS powinny stwarzać możliwość swobodnego kopiowania i powielania, zaś ich użytkownicy powinni mieć możliwość ich używania / wdrażania bez ponoszenia dodatkowych kosztów (związanych z zakupem oprogramowania lub praw autorskich), przy użyciu standardowego sprzętu komputerowego;
- **czas trwania** – przedstawiono szacunkowy czas trwania gry w wariancie standardowym (realizacja wszystkich elementów zawartych w scenariuszu GDS) oraz czas trwania w przypadku innych (skróconych versus rozbudowanych) wariantów. Przedstawiono tutaj również informacje na temat tego, na ile możliwe jest przerywanie realizacji GDS, realizacja GDS w podzieleniu na etapy oraz wskazano, które fazy gry wymagają ewentualnego rygoru czasowego (zadania wykonywane na czas).
- **metody i formy pracy z uczestnikiem / uczestnikami** – w tej części przedstawiono informacje na temat podstawowych metod i technik pracy z uczestnikami. Wskazano, czy w ramach danej GDS uwzględniono poza autodiagnozą i symulacją także inne formy pracy uczestników – m.in. odgrywanie ról, dyskusja grupowa, wykład interaktywny itp.;
- **szczegółowy scenariusz gry** – część opisu GDS zawiera szczegółowo dookreślony przebieg każdego z etapów gry w porządku chronologicznym. Uwzględniono w nim zestaw zachowań wymaganych lub wskazanych w przypadku osoby prowadzącej; informacje na temat technicznego wykorzystania poszczególnych materiałów (załączniki, skale pomiarowe itp.);
- **możliwe modyfikacje gry** – jest to istotna część opisu GDS, w ramach której przedstawiono alternatywne warianty przeprowadzenia danej gry, jakie osoba prowadząca może zastosować przede wszystkim w sytuacji:
 - pracy z uczestnikami wykazującymi duży poziom oporu,
 - pracy z uczestnikami, wśród których obecni są uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
 - potrzeby realizacji innych (dodatkowych) celów, niż wskazane w opisie celów w części początkowej,
 - potrzeby realizacji gry w nietypowych wariantach organizacji czasu,
 - pracy z grupami bardzo licznymi lub grupami o niewielkiej liczebności;

- **wskazówki praktyczne dla trenera** – w tej części prowadzący grę (doradca, trener, nauczyciel) ma możliwość zapoznania się z praktycznymi wskazówkami, które może wykorzystać m.in. w celu: poprawy dynamiki grupowej w trakcie realizacji gry, likwidowania lub redukowania oporu wśród uczestników gry, diagnozy źródeł oporu wśród uczestników, indywidualizacji relacji z uczestnikami procesu doradczego itp.
- **załączniki** – wszelkie materiały (graficzne, tekstowe, inne), niezbędne do właściwego przeprowadzenia wszystkich elementów danej gry. Numeracja załączników odpowiada chronologii ich stosowania w trakcie gry.


Opracowane gry diagnostyczno-symulacyjne oparte są o zastosowanie trzech podstawowych metod pracy z uczestnikami:

- narzędzia diagnostyczne w postaci skal pomiarowych, kwestionariuszy itp. wypełnianych przez uczestników. Wszystkie zastosowane w GDS narzędzia do autodiagnozy mają charakter autorski. Są to narzędzia przede wszystkim ilościowe, bazujące głównie na skali Likerta oraz kafeterii zamkniętej. Narzędzia diagnostyczne służące do autodiagnozy zostały tak opracowane, aby w skuteczny sposób wspomagały proces rozpoznawania i określania predyspozycji, zainteresowań zawodowych i uzdolnień przedsiębiorczych uczestniczących w grach osób oraz pozwalały na monitorowanie przebiegu ich rozwoju w trakcie nauki. Przygotowane narzędzia diagnostyczne podlegały optymalizacji psychometrycznej oraz weryfikacji przydatności na etapie badania metodą sędziów kompetentnych oraz w trakcie etapu przeprowadzenia gier pilotażowych w czterech wybranych województwach na terenie kraju.
- narzędzia diagnostyczne w postaci skal pomiarowych, skal obserwacyjnych itp. wypełnianych przez osobę / osoby prowadzące. Narzędzia mają charakter autorski, zostały przygotowane przez specjalistów (psychologów) dysponujących doświadczeniem w zakresie konstrukcji narzędzi psychometrycznych. Zostały one opracowane w taki sposób, aby w maksymalnym stopniu ograniczały możliwość wystąpienia zniekształceń w ocenie uczniów – ich kompetencji, umiejętności itp.
- opisy, studia przypadków, grafiki i inne materiały, niezbędne do wprowadzenia uczestnika w określoną symulowaną rzeczywistość. W każdej z GDS uczestnicy proszeni są o przyjęcie pewnej konwencji (zgodnej z symulowaną rzeczywistością). Sytuacje symulowane przez uczestników związane z jednoczesną diagnozą ich kompetencji oraz umiejętności, ale również z rozwijaniem tych umiejętności m.in. w zakresie podejmowania decyzji związanych z konstruowaniem kariery zawodowej, budowaniem relacji społecznych, współpracy, rozwiązywania sytuacji trudnych itp.






5.3. Charakterystyka gier diagnostyczno-symulacyjnych


Poniżej zamieszczono zestawienie podstawowych informacji odnośnie do poszczególnych gier. Może ono stanowić cenną informację i być pomocne w procesie selekcji gry adekwatnej do danej grupy uczniów. W zakres MGDS wchodzi gry o różnorodnej specyfice, dzięki czemu możliwe jest wybranie gry odpowiedniej dla grup o odmiennej charakterystyce, liczebności, mających różne deficyty kompetencyjne, przy jednoczesnym uwzględnieniu czasu, jakim dysponuje prowadzący.

W zestawieniu przedstawiono czas i grupę w wariantcie preferowanym. Jednocześnie w większości przypadków istnieje możliwość modyfikacji bądź adaptacji poszczególnych gier do specyfiki konkretnych grup. Dlatego też po zapoznaniu się z poniższym zestawieniem i dokonaniu pierwszej selekcji warto dodatkowo zaznajomić się ze scenariuszem poszczególnych gier.








Gra 1. SPADEK

-  Typy osobowości
-  ok. 50-55 min.
-  2 - 26 uczestników
-  TAK – uczniowie z deficytami rozwojowymi (jak dysleksja, dysgrafia)
TAK – uczniowie oporujący
-  Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – Skala mierząca zdolność do inicjowania działań



Gra 2. ŻYCIOWE WYBORY

-  Wzorce myślenia:
elastyczność vs sztywność
-  ok. 45-50 min.
-  4 - 20 uczestników
-  TAK – uczniowie z deficytami rozwojowymi oraz obniżonymi możliwościami intelektualnymi
-  Skala Nastawienia Kreatywnego



Gra 3.

JAKIE MASZ SPOSTRZEŻENIA?



Role zespołowe



ok. 80 min.



4 - 28 uczestników



TAK – uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej,
TAK – uczniowie oporujący



Kwestionariusz Ról Zespołowych



Gra 4.

KAWIARNIA



Zainteresowania zawodowe



ok. 90-95 min.



min. 4 uczestników



-



Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych



Gra 5.

ŁOWCY TALENTÓW



Rozpoznawanie własnych talentów



ok. 50 min.



4 - 25 uczestników



TAK – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,
uczniowie z deficytami rozwojowymi
TAK – uczniowie oporujący



Kwestionariusz Umiejscowienia Kontroli



Gra 6.

DŁUGI REJS



Rozpoznanie preferencji dot. zadań
(o zróżnicowanym stopniu odpowiedzialności, stresu, samodzielności, prestiżu)



ok. 60 min.



min. 4 uczestników



TAK – uczniowie oporujący



Kwestionariusz Stylu Podejmowania Decyzji



Gra 7.

DYLEMATY BADACZA



Wiedza o rynku pracy w procesie wyboru ścieżki zawodowej



ok. 60 min.



4 - 20 uczestników



-



Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie



Gra 8.

JAK I GDZIE?



Sposoby poszukiwania pracy



ok. 60-65 min.



min. 4 uczestników



-



Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolności odraczania gratyfikacji



Gra 9.

ZAWODY



Rozpoznanie poszczególnych ścieżek kariery



ok. 45 min.



3 - 25 uczestników



-



Skala Orientacji Przyszłościowej



Gra 10.

NA BAZARZE



Mocne i słabe strony



ok. 45 min.



5 - 25 uczestników



TAK – uczniowie o obniżonych możliwościach intelektualnych



Optymistyczny Styl Wyjaśniania Zdarzeń



Gra 11. LABIRYNT



Świadome planowanie
własnej kariery zawodowej



ok. 60-65 min.



min. 4 uczestników



-



Skala Potencjału
Zawodowego



Gra 12. BYĆ JAK... AS WYWIADU



Tworzenie wariantów
własnej kariery zawodowej



ok. 40-50 min.



3 - 25 uczestników



-



Style Radzenia Sobie
ze Stresem



Gra 13. DĄŻYĆ CZY UNIKAĆ?



Rodzaje konfliktów
motywacyjnych



ok. 60-70 min.



6 - 20 uczestników



-



Skala Potrzeb



Gra 14. POMOST KARIERY



Motywacja
wewnętrzna vs zewnętrzna



ok. 45-50 min.



min. 4 uczestników



TAK - uczniowie oporujący



Skala Podejścia do Pracy



Gra 15.

MENTALISTA, KTÓRY LUBI WYZWANIA



Wartości



ok. 45-50 min (10-15 os.)



3 - 20 uczestników



-



Skala Wartości



Gra 16.

KOŁO FORTUNY



Modyfikowanie własnej
ścieżki zawodowej



ok. 40-45 min.



3 - 24 uczestników



TAK – uczniowie odnoszący
liczne niepowodzenia edukacyjne
oraz uczniowie niepełnosprawni
lub przewlekle chorzy



Skala Nastawienia
Na Sukces Zawodowy



Gra 17.

SKLEP ROWEROWY



Motywatory racjonalne
i emocjonalne



ok. 65 min.



min. 2 uczestników



-



Skala Inteligencji
Emocjonalnej



Gra 18.

SIEĆ



Czynniki motywujące
(psychologiczne, organizacyjne,
finansowe)



ok. 60-70 min.



3 - 30 uczestników



TAK – uczniowie z deficytami
rozwojowymi, obniżonymi
możliwościami intelektualnymi,
TAK – uczniowie oporujący



Skala Czynników
Motywujących

5.4. Proces powstawania zestawu narzędzi MGDS

Prace nad narzędziami wchodzącymi w skład MGDS miały złożony i wieloetapowy charakter. Na każdym z nich zaangażowany został zespół specjalistów posiadających przygotowanie zarówno merytoryczne jak i praktyczne z danego zakresu. Przyjęty plan prac pozwolił na uzyskanie finalnej wersji narzędzi MGDS cechującej się dużą wartością metodologiczną. Poszczególne działania przyjęły następującą strukturę.

Wstępna wersja MGDS, Podłoże teoretyczne

Prace w pierwszym etapie koncentrowały się wokół przygotowania pilotażowych wersji narzędzi. W procesie konstrukcji gier diagnostyczno-symulacyjnych skorzystano z założeń teorii M. Savickasa. Skupiono się na doborze zadań, które umożliwiają refleksje oraz przybliżają do uzyskania odpowiedzi na jedno z trzech pytań: 1. Jaką chcę tworzyć karierę?, 2. Jak tworzyć karierę?, 3. Z jakiego powodu chcę tworzyć karierę? Pytania te wyznaczyły strukturę całego zestawu MGDS, wyodrębniając sześć gier skoncentrowanych wokół każdego z nich. Poszczególne gry odwołują się dodatkowo do innych, istotnych z punktu widzenia doradztwa zawodowego teorii, integrując je z najważniejszymi założeniami Savickasa.

W trakcie konstruowania struktury kolejnych gier szczególnie zadbano, by poruszane treści i zagadnienia przybrały atrakcyjną formę wspomagającą proces nabywania umiejętności przez uczestników. Zgodnie z trendami nauczania osób dorosłych dużą wagę przyłożono do wykorzystania osobistego doświadczenia uczestników oraz zbudowania takich elementów gry, które pozwalają na przeżywanie nowych sytuacji związanych z życiem zawodowym. Symulacyjny charakter gier dodatkowo uzupełniono o metody pracy szkoleniowej pozytywnie oddziałujące na aktywizację grupy, m.in. pracę w zespołach, dyskusję, studium przypadku. Podczas projektowania gier skoncentrowano się również na zaproponowaniu działań adekwatnych do potrzeb uczniów oporujących oraz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Każda gra została opisana pod kątem podłoża teoretycznego, przebiegu, czasu trwania oraz preferowanej grupy docelowej. Ponadto wskazano możliwe formy modyfikacji działań oraz praktyczne wskazówki dla prowadzącego. Opracowano zestaw załączników niezbędnych do przeprowadzenia poszczególnych gier.

W ramach każdej gry przewidziano zastosowanie narzędzia autodiagnozy. W tym celu opracowano autorskie skale i kwestionariusze stanowiące uzupełnienie gry. Uczestnicy przy ich pomocy mogą dokonać diagnozy kompetencji wykorzystywanych w trakcie realizacji gry.

W rezultacie wyżej opisanych działań powstał wstępny zestaw 18 gier diagnostyczno-symulacyjnych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych oraz uzdolnień przedsiębiorczych dorosłych uczniów. Ponadto stworzono wersję wstępną niniejszego przewodnika metodycznego. Zawarto w nim informacje opisujące MGDS zarówno pod kątem teoretycznym jak i praktycznym, przedstawiono specyfikę pracy z uczniami dorosłymi, osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczestnikami oporującymi, a także wskazano wszelkie aspekty warunkujące efektywną realizację gier diagnostyczno-symulacyjnych.



Ocena sędziów kompetentnych

Drugi etap prac opierał się na ocenie zestawu narzędzi MGDS przez zespół dwudziestu specjalistów – sędziów kompetentnych.

Wszystkie przygotowane gry, wraz z załącznikami zostały przeanalizowane przez sędziów w oparciu o specjalnie opracowane arkusze oceny.

Arkusze oceny zostały zaprojektowane w taki sposób, by poruszały kwestie najistotniejsze z punktu widzenia efektywności i założeń MGDS. Sędziowie dokonali oceny gier pod kątem ich trafności, czytelności instrukcji, wartości diagnostyczno-edukacyjnych, adekwatności dla grupy docelowej, realizacji założeń merytorycznych. Ponadto sędziowie kompetentni dokonywali sprawdzenia kwestionariuszy autodiagnostycznych, uwzględniając ich rzetelność oraz trafność.

Etap ten pozwolił na przeprowadzenie optymalizacji psychometrycznej. Wyniki uzyskane dzięki ocenie sędziów kompetentnych zostały poddane szczegółowej analizie i przedstawione w postaci raportów. Zestaw narzędzi wchodzących w skład MGDS został następnie uaktualniony o zawarte w nich sugestie i propozycje zmian.



Testowanie gier

W dalszej kolejności zestaw MGDS wraz z kwestionariuszami autodiagnozy został poddany testowaniu w ramach przeprowadzonych gier pilotażowych. Pilotaż polegał na realizacji wszystkich gier diagnostyczno-symulacyjnych wśród grupy uczniów szkół dla dorosłych. Szkolenia zostały przeprowadzone w czterech wybranych województwach – w rezultacie każdą grę wchodzącą w skład MGDS testowano 4-krotnie.

W spotkaniach, na których przeprowadzono gry uczestniczyło w sumie ponad 240 uczestników – uczniów 18+. Przebieg gier został zaś zarejestrowany za pomocą kamery video. Uzyskane w ten sposób nagrania posłużyły do dalszej analizy przeprowadzanej podczas procesu standaryzacji. Bezpośrednio po zakończeniu każdej gry uczestnicy zostali poproszeni również o wypełnienie ankiet ewaluacyjnych zawierających pytania dotyczące formy, treści i przebiegu gier diagnostyczno-symulacyjnych. Analogicznie, ankiety ewaluacyjne przekazano do wypełnienia trenerom. Umożliwiło to poznanie ich opinii odnośnie do kwestii istotnie wpływających na efektywności MGDS – m.in. jasność zasad realizacji, funkcjonalności, użyteczności gry itd.

Przeprowadzenie każdej z gier wchodzących w skład MGDS czterokrotnie, pozwoliło na dokonanie obserwacji funkcjonowania każdego narzędzia w czterech oddzielnych grupach, charakteryzujących się odmienną strukturą, liczebnością i dynamiką. Na podstawie danych uzyskanych podczas tego etapu dokonano dalszych działań normalizacyjnych i standaryzacyjnych zestawu MGDS.



Proces standaryzacji

Proces standaryzacji zestawu MGDS przebiegał w oparciu o scenariusze gry oraz kwestionariusze autodiagnozy. Uzupełnienie tych materiałów stanowiły dane zgromadzone podczas szkoleń pilotażowych – nagrania wideo oraz ankiety ewaluacyjne. Zostały one poddane szczegółowej analizie przez zespół niezależnych specjalistów. Obserwacja przebiegu testowania gier koncentrowała się głównie wokół reakcji uczestników, odbioru poszczególnych zadań i proponowanych działań oraz procesu realizacji gry przez prowadzącego. Dokonywano weryfikacji jednolitego sposobu przekazywania instrukcji i stopnia zrozumienia jej zarówno przez realizatora, jak i uczestników. Informacje te zostały zestawione z wnioskami z ankiet ewaluacyjnych wypełnionych przez trenerów oraz uczniów.

Etap standaryzacji miał na celu wskazanie takich elementów poszczególnych gier, które mogą być interpretowane w różnorodny sposób, przyczyniać się do powstania wątpliwości odnośnie do kolejnych kroków prowadzącego lub obniżać wartość zajęć. Ich udoskonalenie zredukowało wpływ pobocznych zmiennych na sposób realizacji gry. Pozwoliło to na ujednoczenie przebiegu zajęć oraz zagwarantowało zrealizowanie ich celu w różnorodnych grupach, warunkach itd. Wnioski wynikające z tego etapu zostały zebrane w postaci raportu standaryzacyjnego przygotowanego oddzielnie dla każdej gry diagnostyczno-symulacyjnej. Wytyczne dotyczące wskazanych modyfikacji uwzględniono w finalnej wersji zestawu narzędzi MGDS.



Proces normalizacji

Wszystkie narzędzia autodiagnozy wchodzące w skład MGDS zostały poddane procesowi normalizacji.

W tym celu przeprowadzono pilotażowe badanie opracowanych kwestionariuszy. Uczniowie uczestniczący w szkoleniach pilotażowych zostali poproszeni o wypełnienie przekazanych im arkuszy. By podwyższyć wartość i wiarygodność dalszych analiz, zwiększono liczbę badanych o dodatkowych uczniów szkół dla dorosłych. Zebrane w ten sposób dane zostały poddane precyzyjnym obliczeniom statystycznym.

W rezultacie, zgodnie z założeniami procesu normalizacyjnego, wszystkie narzędzia autodiagnostyczne wchodzące w skład MGDS zostały sprawdzone pod kątem rzetelności oraz uzyskały normy, tzn. określone zostały wyniki typowe (przeciętne) i nietypowe (niskie i wysokie).

Wyniki uzyskane podczas procesu normalizacyjnego zostały przedstawione w postaci raportów standaryzacyjnych. Uzyskane normy zamieszczono w rozdziale 5.5.



Gotowy zestaw gier wchodzących w skład MGDS

5.5. Wyniki normalizacji

Proces normalizacyjny umożliwił określenie konkretnych przedziałów wyników, dzieląc je na wyniki przeciętne (typowe) oraz wysokie i niskie (nietypowe). Specjaliści ds. normalizacji obliczyli także poziom rzetelności dla poszczególnych skal i kwestionariuszy.

Poniżej przedstawiono uzyskane normy oraz wskaźniki rzetelności osiemnastu narzędzi badawczych wchodzących w skład gier diagnostyczno-symulacyjnych.

Gra 1. Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – Skala zdolności do inicjowania działań

Badania przy użyciu Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych – Skali zdolności do inicjowania działań przeprowadzono na grupie 139 osób dorosłych (65 kobiet i 79 mężczyzn).

Uzyskana rzetelność Skali zdolności do inicjowania działań mierzona wskaźnikiem Cronbacha, została uznana za satysfakcjonującą. Jednak w celu uzyskania nieco wyższego poziomu rzetelności, usunięto cztery pozycje. Rzetelność skali po usunięciu tych i-temów jest bardzo wysoka i wynosi $\alpha=0,815$.

Normalizację Kwestionariusza Umiejętności Przedsiębiorczych – Skala zdolności do inicjowania działań (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Postużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Kwestionariusza Umiejętności Przedsiębiorczych (tabela 10): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 11 do 33 punktów, za wynik przeciętny w granicach 34 do 45 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 46 do 55 punktów.

Tabela 10. Normy dla Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych - Skala zdolności do inicjowania działań (11 i-temów).

GRA 1. SPADEK	
Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – Skala mierząca zdolność do inicjowania działań	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	11-33
przeciętne	34-45
wysokie	46-55

Gra 2. Skala Nastawienia Kreatywnego

Badania przy użyciu Skali Nastawienia Kreatywnego przeprowadzono na grupie 142 osób dorosłych (63 kobiet i 74 mężczyzn).

Normalizację Skali Nastawienia Kreatywnego (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Postużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Skali Nastawienia Kreatywnego (tabela 11): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 9 do 17 punktów, za wynik przeciętny w granicach 18 do 22 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 23 do 27 punktów.

Tabela 11. Normy dla Skali Nastawienia Kreatywnego.

GRA 2. ŻYCIOWE WYBORY	
Skala Nastawienia Kreatywnego	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	9-17
przeciętne	18-22
wysokie	23-27

Gra 3. Kwestionariusz Ról Zespołowych

Badania przy użyciu Kwestionariusza Ról Zespołowych przeprowadzono na grupie 100 osób dorosłych (41 kobiet i 59 mężczyzn).

Normalizację Kwestionariusza Ról Zespołowych (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdej z podskal Kwestionariusza Role Zespołowe (tabela 12). W podskali typ A (Koordynator) za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 23 punktów, za wynik przeciętny w granicach 24 do 34 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 35 do 48 punktów. W podskali typ B (Ideowiec) za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 23 punktów, za wynik przeciętny w granicach 24 do 32 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 33 do 48 punktów. W podskali typ C (Sceptyk) za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 21 punktów, za wynik przeciętny w granicach 22 do 30 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 31 do 48 punktów. W podskali typ D (Przywódca) za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 23 punktów, za wynik przeciętny w granicach 24 do 31 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 32 do 48 punktów. W podskali typ E (Przodownik Pracy) za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 23 punktów, za wynik przeciętny w granicach 24 do 31 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 32 do 48 punktów. W podskali typ F (Dusza Grupy) za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 23 punktów, za wynik przeciętny w granicach 24 do 35 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 36 do 48 punktów.

Tabela 12. Normy dla Kwestionariusza Ról Zespołowych.

GRA 3. JAKIE MASZ SPOSTRZEŻENIA?						
Kwestionariusz Ról Zespołowych						
WYNIKI	Koordynator punkty	Ideowiec punkty	Sceptyk punkty	Przywódca punkty	Przodownik Pracy punkty	Dusza Grupy punkty
niskie	8-23	8-23	8-21	8-23	8-23	8-23
przeciętne	24-34	24-32	22-30	24-31	24-31	24-35
wysokie	35-48	33-48	31-48	32-48	32-48	36-48

Gra 4. Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych

Z uwagi na charakter skali, pomiar Kwestionariuszem Zainteresowań Zawodowych dokonano w dwóch grupach badawczych. W pierwszym pomiarze, mającym na celu określenie rozkładu wyników empirycznych w populacji, udział wzięto łącznie 87 dorosłych uczniów. Natomiast drugi pomiar związany był z ustaleniem rzetelności skali. Wymagał dwukrotnego badania tym samym narzędziem pomiarowym i badanie to odbyło się w grupie 40 dorosłych uczniów.

Pomiar rzetelności Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych oparto o metodę „test-retest”. W badanej czterdziestoosobowej grupie dokonano dwukrotnie pomiaru przy użyciu tego samego narzędzia pomiarowego. Uzyskana rzetelność dla Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych (0,815), mierzona współczynnikiem zgodności wypowiedzi, jest wysoka i satysfakcjonująca.

Ze względu na konstrukcję Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych nie było możliwe określenie wyników typowych i nietypowych.

Gra 5. Kwestionariusz Umiejscowienia Kontroli

Badania przy użyciu Kwestionariusza Umiejscowienia Kontroli przeprowadzono na grupie 113 dorosłych uczniów (47 kobiet i 66 mężczyzn).

Uzyskana rzetelność Kwestionariusza Umiejscowienia Kontroli mierzona wskaźnikiem Cronbacha wyniosła $\alpha=0,789$ dla podskali Wewnętrzne Umiejscowienie Kontroli oraz $\alpha=0,664$ dla podskali Zewnętrzne Umiejscowienie Kontroli.

Normalizację Kwestionariusza Umiejscowienia Kontroli (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdej z podskal kwestionariusza badającego Umiejscowienie Kontroli (tabela 13). W podskali Zewnętrzne Umiejscowienie Kontroli za wynik niski uważa się wynik w granicach od 7 do 11 punktów, za wynik przeciętny w granicach 12 do 17 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 18 do 28 punktów. W podskali Wewnętrzne Umiejscowienie Kontroli za wynik niski uważa się wynik w granicach od 8 do 23 punktów, za wynik przeciętny w granicach 24 do 30 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 31 do 32 punktów.

Tabela 13. Normy dla Kwestionariusza Umiejscowienia Kontroli.

GRA 5. ŁOWCY TALENTÓW		
Kwestionariusz Umiejscowienia Kontroli		
WYNIKI	ZEWNĘTRZNE UMIEJSCOWIENIE KONTROLI	WEWNĘTRZNE UMIEJSCOWIENIE KONTROLI
	punkty	punkty
niskie	7-11	8-23
przeciętne	12-17	24-30
wysokie	18-28	31-32

Gra 6. Kwestionariusz Stylu Podejmowania Decyzji

Badania przy użyciu Kwestionariusza Stylu Podejmowania Decyzji przeprowadzono na grupie 124 dorosłych uczniów (54 kobiet i 70 mężczyzn).

Normalizację Kwestionariusza Stylu Podejmowania Decyzji (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdego ze stylów podejmowania decyzji (tabela 14). W podskali styl A za wynik niski uważa się wynik równy 0 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 1 do 4 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 5 do 9 punktów. W podskali styl B za wynik niski uważa się wynik w granicach od 0 do 2 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 3 do 6 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 7 do 9 punktów. W podskali styl C nie występują wyniki niskie, za wynik przeciętny uważa się w granicach od 0 do 2 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 3 do 9 punktów. W podskali styl D nie występują wyniki niskie, za wynik przeciętny uważa się w granicach od 0 do 2 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 3 do 9 punktów.

Tabela 14. Normy dla Kwestionariusza Stylu Podejmowania Decyzji.

GRA 6. DŁUGI REJS				
Kwestionariusz Stylu Podejmowania Decyzji				
WYNIKI	styl A „twardy decydent” punkty	styl B „poszukiwacz informacji” punkty	styl C „niezdecydowany” punkty	styl D „wróg decyzji” punkty
niskie	0	0-2	-	-
przeciętne	1-4	3-6	0-2	0-2
wysokie	5-9	7-9	3-9	3-9

Gra 7. Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie

Badania przy użyciu Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych – skali mierzącej zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie przeprowadzono na grupie 163 dorosłych uczniów (85 kobiet i 78 mężczyzn).

Uzyskana rzetelność Skali mierzącej zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie mierzona wskaźnikiem Cronbacha wyniosła $\alpha=0,787$ i została uznana za satysfakcjonującą.

Normalizację Kwestionariusza Umiejętności Przedsiębiorczych – Skali mierzącej zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych (tabela 15): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 12 do 36 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 37 do 51 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 52 do 60 punktów.

Tabela 15. Normy do Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych – skali mierzącej zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie.

GRA 7. DYLEMATY BADACZA	
Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	12-36
przeciętne	37-51
wysokie	52-60

Gra 8. Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolność odraczania gratyfikacji

Badania przy użyciu Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych – skali mierzącej zdolność odraczania gratyfikacji przeprowadzono na grupie 114 dorosłych uczniów (29 kobiet i 85 mężczyzn).

Normalizację Kwestionariusza Umiejętności Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolność odraczania gratyfikacji (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Kwestionariusza Umiejętności Przedsiębiorczych – skali mierzącej zdolność do odraczania gratyfikacji (Tabela 16): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 13 do 40 punktów, za wynik przeciętny w granicach 41 do 47 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 48 do 65 punktów.

Tabela 16. Normy dla Kwestionariusza Kompetencji Przedsiębiorczych – skali mierzącej zdolność odraczania gratyfikacji.

GRA 8. JAK I GDZIE?	
Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolności odraczania gratyfikacji	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	13-40
przeciętne	41-47
wysokie	48-65

Gra 9. Skala Orientacji Przyszłościowej

Badania przy użyciu Skali Orientacji Przyszłościowej przeprowadzono na grupie 104 dorosłych uczniów (42 kobiet i 62 mężczyzn).

Normalizację Skali Orientacji Przyszłościowej (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdej z podskal kwestionariusza badającego strategię konstruowania przyszłości (tabela 17). W podskali Strategia Koncentracji na Innych Ludziach za wynik niski uważa się wynik w granicach od 5 do 9 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 10 do 13 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 14 do 20 punktów. W podskali Strategia Realistyczna za wynik niski uważa się wynik w granicach od 5 do 13 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 14 do 17 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 18 do 20 punktów. W podskali Strategia Życzeniowa za wynik niski uważa się wynik w granicach od 4 do 6 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 7 do 12 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 13 do 16 punktów. W podskali Strategia Carpe Diem za wynik niski uważa się wynik w granicach od 5 do 9 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 10 do 14 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 15 do 20 punktów. W podskali Strategia Oczekiwania za wynik niski uważa się wynik w granicach od 4 do 7 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 6 do 10 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 11 do 16 punktów.

Tabela 17. Normy dla Skali Orientacji Przyszłościowej.

GRA 9. ZAWODY					
Skala Orientacji Przyszłościowej					
WYNIKI	Strategia Koncentracji na Innych	Strategia Realistyczna	Strategia Życzeniowa	Strategia Carpe Diem	Strategia Oczekiwania
	punkty	punkty	punkty	punkty	punkty
niskie	5-9	5-13	4-6	5-9	4-7
przeciętne	10-13	14-17	7-12	10-14	6-10
wysokie	14-20	18-20	13-16	15-20	11-16

Gra 10. Skala Optymistycznego Stylu Wyjaśniania Zdarzeń

Badania przy użyciu Skali Optymistycznego Stylu Wyjaśniania Zdarzeń przeprowadzono na grupie 138 dorosłych uczniów (64 kobiet i 74 mężczyzn).

Normalizację Skali Optymistycznego Stylu Wyjaśniania Zdarzeń (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Skali Optymistycznego Stylu Wyjaśniania Zdarzeń (tabela 18): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 0 do 3 punktów, za wynik przeciętny w granicach 4 do 8 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 9 do 14 punktów.

Tabela 18. Normy dla Skali Optymistycznego Wyjaśniania Zdarzeń.

GRA 10. NA BAZARZE	
Skala Optymistycznego Stylu Wyjaśniania Zdarzeń	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	0-3
przeciętne	4-8
wysokie	9-14

Gra 11. Skala Potencjału Zawodowego

Badania przy użyciu Skali Potencjału Zawodowego przeprowadzono na grupie 164 dorosłych uczniów (80 kobiet i 84 mężczyzn).

Uzyskana rzetelność Skali Potencjału Zawodowego mierzona wskaźnikiem Cronbacha jest wysoka i wyniosła (po usunięciu jednego i-temu) $\alpha=0,872$.

Normalizację Skali Potencjału Zawodowego (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Skali Potencjału Zawodowego (tabela 19): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 16 do 53 punktów, za wynik przeciętny w granicach 54 do 71 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 72 do 80 punktów.

Tabela 19. Normy dla Skali Potencjału Zawodowego.

GRA 11. LABIRYNT	
Skala Potencjału Zawodowego	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	16-53
przeciętne	54-71
wysokie	72-80

Gra 12. Kwestionariusz Stylów Radzenia Sobie ze Stresem

Badania przy użyciu Kwestionariusza Stylów Radzenia Sobie ze Stresem przeprowadzono na grupie 115 dorosłych uczniów (48 kobiet i 67 mężczyzn).

Normalizację Kwestionariusza Stylów Radzenia Sobie ze Stresem (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdej z podskal Skali Stylów Radzenia Sobie ze Stresem (tabela 20). W podskali JA-WALKA za wynik niski uważa się wynik w granicach od 6 do 18 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 19 do 24 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 25 do 30 punktów. W podskali INNI-WALKA za wynik niski uważa się wynik w granicach od 7 do 16 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 17 do 24 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 25 do 35 punktów. W podskali UCIECZKA za wynik niski uważa się wynik w granicach od 4 do 7 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 8 do 11 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 12 do 20 punktów.

Tabela 20. Normy dla Kwestionariusza Stylów Radzenia Sobie ze Stresem.

GRA 12. BYĆ JAK... AS WYWIADU			
Kwestionariusz Stylów Radzenia Sobie ze Stresem			
WYNIKI	JA-WALKA	INNI-WALKA	UCIECZKA
	punkty	punkty	punkty
niskie	6-18	7-16	4-7
przeciętne	19-24	17-24	8-11
wysokie	25-30	25-35	12-20

Gra 13. Skala Potrzeb

Badania przy użyciu Kwestionariusza Skali Potrzeb przeprowadzono na grupie 106 dorosłych uczniów (52 kobiet i 54 mężczyzn).

Normalizację Kwestionariusza Skali Potrzeb (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdej z podskal Skali Potrzeb (tabela 21). W podskali Afiliacja za wynik niski uważa się wynik w granicach od 4 do 14 punktów, za wynik przeciętny w granicach 15 do 19 punktów, a za wysoki wynik 20 punktów. W podskali Władza za wynik niski uważa się wynik w granicach od 5 do 13 punktów, za wynik przeciętny w granicach 14 do 20 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 21 do

25 punktów. W podskali Osiągnięcia za wynik niski uważa się wynik w granicach od 5 do 16 punktów, za wynik przeciętny w granicach 17 do 22 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 23 do 25 punktów.

Tabela 21. Normy dla Skali Potrzeb.

GRA 13. DĄŻYĆ CZY UNIKAĆ?			
Skala Potrzeb			
WYNIKI	Afiliacja punkty	Władza punkty	Osiągnięcia punkty
niskie	4-14	5-13	5-16
przeciętne	15-19	14-20	17-22
wysokie	20	21-25	23-25

Gra 14. Skala Podejścia do Pracy

Badania przy użyciu Skali Podejścia do Pracy przeprowadzono na grupie 103 dorosłych uczniów (52 kobiet i 51 mężczyzn).

Normalizację Skali Podejścia do Pracy (tzn. określenie wyników typowych (przeciętnych) i nietypowych (niskich i wysokich) dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić normy dla każdej podskali – stylów podejścia do pracy (tabela 22). W podskali styl A za wynik niski uważa się wynik od 0 do 3 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 4 do 8 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 9 do 14 punktów. W podskali styl B za wynik niski uważa się wynik od 0 do 1 punktu, za wynik przeciętny w granicach od 2 do 5 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 6 do 14 punktów. W podskali styl C za wynik niski uważa się wynik od 0 do 2 punktów, za wynik przeciętny w granicach od 3 do 6 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 7 do 14 punktów.

Tabela 22. Normy dla Skali Podejścia do Pracy.

GRA 14. POMOST KARIERY			
Skala Podejścia do Pracy			
WYNIKI	styl A „misja” punkty	styl B „zadanie / konieczność” punkty	styl C „środek do celu” punkty
niskie	0-3	0-1	0-2
przeciętne	4-8	2-5	3-6
wysokie	9-14	6-14	7-14

Gra 15. Skala Wartości

Badania przy użyciu Skali Wartości przeprowadzono na grupie 113 dorosłych uczniów (70 kobiet i 43 mężczyzn).

Ze względu na budowę Skali niemożliwe jest określenie wyników typowych i nietypowych. Kwestionariusz należy interpretować w sposób jakościowy.

Gra 16. Skala Nastawienia na Sukces Zawodowy

Badania przy użyciu Skali Nastawienia na Sukces Zawodowy przeprowadzono na grupie 123 dorosłych uczniów (52 kobiet i 71 mężczyzn).

Uzyskana rzetelność Kwestionariusza Skali Nastawienia na Sukces Zawodowy mierzona wskaźnikiem Cronbacha jest wysoka wynosi $\alpha=0,889$.

Normalizację Skali Nastawienia na Sukces Zawodowy (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Skali Nastawienia na Sukces Zawodowy (tabela 23): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 17 do 49 punktów, za wynik przeciętny w granicach 50 do 60 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 61 do 68 punktów.

Tabela 23. Normy dla Skali Nastawienia Na Sukces Zawodowy.

GRA 16. KOŁO FORTUNY	
Skala Nastawienia Na Sukces Zawodowy	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	17-49
przeciętne	50-60
wysokie	61-68

Gra 17. Skala Inteligencji Emocjonalnej

Badania przy użyciu Skali Inteligencji Emocjonalnej przeprowadzono na grupie 121 dorosłych uczniów (65 kobiet i 56 mężczyzn).

Uzyskana rzetelność Skali Inteligencji Emocjonalnej mierzona wskaźnikiem Cronbacha jest wysoka i wynosi $\alpha=0,818$.

Normalizację Skali Inteligencji Emocjonalnej (tzn. określenie wyników typowych – przeciętnych i nietypowych – niskich i wysokich dla populacji) oparto o analizę rozkładu uzyskanego wyniku ogólnego. Posłużono się tutaj wynikiem testu W Shapiro-Wilka. Jednak normy dla wyniku ogólnego kwestionariusza oparto o skalę centylową, czyli rozkład równomierny. Za wyniki niskie przyjęto wyniki mieszczące się poniżej 25 centyla (mniej niż 25% populacji). Wynik przeciętny to wynik w granicach 25-75 centyla (50% populacji), a wynik wysoki, to wynik powyżej 75 centyla (mniej niż 25% populacji).

Przeprowadzone analizy pozwoliły określić następujące normy dla Skali Inteligencji Emocjonalnej (tabela 24): za wynik niski uważa się wynik w granicach od 19 do 49 punktów, za wynik przeciętny w granicach 50 do 62 punktów, a za wysoki wynik w granicach od 63 do 76 punktów.

Tabela 24. Normy dla Skali Inteligencji Emocjonalnej.

GRA 17. SKLEP ROWEROWY	
Skala Inteligencji Emocjonalnej	
WYNIKI	wynik ogólny w punktach
niskie	19-49
przeciętne	50-62
wysokie	63-76

Gra 18. Skala Czynników Motywujących

Badania przy użyciu Skali Czynników Motywujących przeprowadzono na grupie 108 dorosłych uczniów (48 kobiet i 60 mężczyzn).

Ze względu na budowę Skali niemożliwe jest określenie wyników typowych i nietypowych. Kwestionariusz należy interpretować w sposób jakościowy.

Zakończenie

Celem tej publikacji było pokazanie, że powszechnie dostępne gry edukacyjne mogą być doskonałym środkiem dydaktycznym stosowanym w nauczaniu osób dorosłych, zarówno podczas szkoleń, jak i klasycznych lekcji szkolnych. Wskazano również jak można skutecznie wykorzystać gry diagnostyczno-symulacyjne do realizacji w szkołach i placówkach zadań związanych z doradztwem i poradnictwem zawodowym. Przedstawione w książce uwarunkowania uczenia się osób dorosłych dowiodły, że Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych to właśnie to, na co czeka środowisko trenerów, edukatorów, nauczycieli-andragogów oraz samych uczących się osób dorosłych. Jak wskazano w niniejszym przewodniku, gry to także narzędzie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, bowiem umożliwiają one wydobywanie z uczniów tego, co nie byłoby możliwe w klasycznym nauczaniu. Publikację wzbogacono o cenne rady, jak radzić sobie na zajęciach uczniem oporującym. Załączono także arkusze do monitorowania kompetencji zawodowych oraz mocnych i słabych stron uczniów, z których skorzystać mogą osoby prowadzące gry diagnostyczno-symulacyjne (załączniki).

To, czy gry staną się jednym z elementów lekcji szkolnych, czy będą tylko sposobem na miłe spędzenie czasu pozalekcyjnego zależy w dużej mierze od nauczyciela. Celem tej książki było pobudzenie nauczycieli do poszukiwania nowych rozwiązań na różnych polach i płaszczyznach pracy dydaktycznej z uczniami 18+ oraz zaprezentowanie możliwości stosowania gier edukacyjnych w szkołach i placówkach.

Załączniki

Załącznik 1. ARKUSZ MONITOROWANIA KOMPETENCJI ZAWODOWYCH UCZNIĄ / UCZESTNIKA GIER

POMIAR NR 1 (KLASA)

IMIĘ I NAZWISKO UCZNIĄ / UCZESTNIKA GIER

DATA POMIARU:

Jakie gry zostały przeprowadzone?	<ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 										
Jakie kompetencje zawodowe ujawniły się podczas gier?	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
Jak oceniam poziom oporu uczniów / uczestników gier?	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td> <td style="width: 10%;">2</td> <td style="width: 10%;">3</td> <td style="width: 10%;">4</td> <td style="width: 10%;">5</td> <td style="width: 10%;">6</td> <td style="width: 10%;">7</td> <td style="width: 10%;">8</td> <td style="width: 10%;">9</td> <td style="width: 10%;">10</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Przejawy oporu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Zastosowane metody redukcji oporu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Czy zauważam potrzebę zindywidualizowania działań w stosunku do ucznia / uczestnika gier?	<p style="text-align: center;">TAK / NIE</p> <p style="text-align: center;">Jakie zachowania wskazują na potrzebę zindywidualizowania działań?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Jakie formy zindywidualizowania działań przewidują?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
Dominujące narracje dotyczące kariery, które uwidoczniły się w trakcie przeprowadzanych gier	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
Czy widzę potrzebę zastosowania innych narzędzi z zakresu doradztwa zawodowego? (jeśli tak, jakie?)	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
Planowane działania w najbliższej przyszłości zmierzające do podniesienia kompetencji w określonych obszarach	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 										

DATA POMIARU:

<p>Jakie gry zostały przeprowadzone?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 										
<p>Czy kompetencje zawodowe zaobserwowane podczas poprzednich gier uległy modyfikacji?</p>	<p style="text-align: center;">TAK / NIE</p> <p style="text-align: center;">Jeśli tak – w jaki sposób zmieniły się kompetencje zawodowe?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
<p>Jakie nowe kompetencje zawodowe ujawniły się podczas gier?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
<p>Jak oceniam poziom oporu ucznia / uczestnika gier?</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<p style="text-align: center;">Przejawy oporu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Zastosowane metody redukcji oporu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p style="text-align: center;">TAK / NIE</p> <p style="text-align: center;">Jakie zachowania wskazują na potrzebę zindywidualizowania działań?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Jakie formy zindywidualizowania działań przewidują?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>										
<p>Dominujące narracje dotyczące kariery, które uwidoczniły się w trakcie przeprowadzanych gier</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>										
<p>Czy widzę potrzebę zastosowania innych narzędzi z zakresu doradztwa zawodowego? (jeśli tak, jakie?)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>										
<p>Podjęte działania od ostatniego pomiaru i ich efekty</p>	Działanie:					Efekt:					
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	
<p>Planowane działania w najbliższej przyszłości zmierzające do podniesienia kompetencji w określonych obszarach</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 										

<p>Jakie gry zostały przeprowadzone?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 									
<p>Czy kompetencje zawodowe zaobserwowane podczas poprzednich gier uległy modyfikacji?</p>	<p style="text-align: center;">TAK / NIE</p> <p style="text-align: center;">Jeśli tak – w jaki sposób zmieniły się kompetencje zawodowe?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>									
<p>Jakie nowe kompetencje zawodowe ujawniły się podczas gier?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>									
<p>Jak oceniam poziom oporu ucznia / uczestnika gier?</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<p style="text-align: center;">Przejawy oporu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Zastosowane metody redukcji oporu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>									
<p>Czy zauważam potrzebę zindywidualizowania działań w stosunku do ucznia / uczestnika gier?</p>	<p style="text-align: center;">TAK / NIE</p> <p style="text-align: center;">Jakie zachowania wskazują na potrzebę zindywidualizowania działań?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Jakie formy zindywidualizowania działań przewidują?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>									
<p>Dominujące narracje dotyczące kariery, które uwidoczniły się w trakcie przeprowadzanych gier</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>									
<p>Czy widzę potrzebę zastosowania innych narzędzi z zakresu doradztwa zawodowego? (jeśli tak, jakie?)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>									
<p>Podjęte działania od ostatniego pomiaru i ich efekty</p>	Działanie:					Efekt:				
	1.	.....	.....	.....	.....	1.	.....	.....	.....	.....
	2.	.....	.....	.....	.....	2.	.....	.....	.....	.....
	3.	.....	.....	.....	.....	3.	.....	.....	.....	.....
	4.	.....	.....	.....	.....	4.	.....	.....	.....	.....
	5.	.....	.....	.....	.....	5.	.....	.....	.....	.....
<p>Planowane działania w najbliższej przyszłości zmierzające do podniesienia kompetencji w określonych obszarach</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 									

KARTA PODSUMOWUJĄCA

Numer pomiaru	Numery przeprawadzonych gier	Rozpoznane kompetencje	Rozpoznany poziom oporu	Rozpoznane braki / obszary do rozwoju	Planowane kolejne działania	Podjęte kroki (uzupełnić przed kolejnym pomiarem)
1	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>
2	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>
3	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>

Załącznik 2. **ARKUSZ OBSERWACYJNY** **MOCNE I SŁABE STRONY UCZNIA / UCZESTNIKA GIER**

IMIĘ I NAZWISKO UCZNIA / UCZESTNIKA GIER

DATA WYPEŁNIENIA ARKUSZA:

Korzystając z poniższego zestawu określ i zaznacz przynajmniej 10 mocnych i 10 słabych stron ucznia / uczestnika

Mocne strony ucznia / uczestnika gier	Słabe strony ucznia / uczestnika gier
<input type="checkbox"/> Aktywność	<input type="checkbox"/> Rزتargnienie
<input type="checkbox"/> Łatwość przystosowania się	<input type="checkbox"/> Agresywne zachowanie
<input type="checkbox"/> Ambicja	<input type="checkbox"/> Apatia
<input type="checkbox"/> „Dusza artysty”	<input type="checkbox"/> Lenistwo
<input type="checkbox"/> Typ lidera	<input type="checkbox"/> Niezaradność
<input type="checkbox"/> Opanowanie	<input type="checkbox"/> Trudności w koncentracji
<input type="checkbox"/> Logiczne myślenie	<input type="checkbox"/> Nieśmiałość
<input type="checkbox"/> Wyobraźnia	<input type="checkbox"/> Niedokładność
<input type="checkbox"/> Pewność siebie	<input type="checkbox"/> Chęć dominacji nad innymi
<input type="checkbox"/> Sumienność	<input type="checkbox"/> Nieumiejętność współpracy
<input type="checkbox"/> Chęć do współpracy	<input type="checkbox"/> Nieodpowiedzialność
<input type="checkbox"/> Odwaga	<input type="checkbox"/> Egoizm
<input type="checkbox"/> Ciekawość	<input type="checkbox"/> Pesymizm
<input type="checkbox"/> Energia	<input type="checkbox"/> Nadpobudliwość
<input type="checkbox"/> Entuzjazm	<input type="checkbox"/> Nadmierne krytykowanie
<input type="checkbox"/> Dobra pamięć	<input type="checkbox"/> Zapominalstwo
<input type="checkbox"/> Uczciwość	<input type="checkbox"/> Słaba pamięć
<input type="checkbox"/> Poczucie humoru	<input type="checkbox"/> Wrogość
<input type="checkbox"/> Umiejętności organizatorskie	<input type="checkbox"/> Niecierpliwość
<input type="checkbox"/> Pracowitość	<input type="checkbox"/> Bez inicjatywy
<input type="checkbox"/> Pomysłowość	<input type="checkbox"/> Brak zainteresowań
<input type="checkbox"/> Inteligencja	<input type="checkbox"/> Zbytne podporządkowanie się innym
<input type="checkbox"/> Systematyczność	<input type="checkbox"/> Brak systematyczności
<input type="checkbox"/> Optymizm	<input type="checkbox"/> Kłótność
<input type="checkbox"/> Zaradność	<input type="checkbox"/> Szybkie zniechęcanie się
<input type="checkbox"/> Towarzystwo	<input type="checkbox"/> Egocentryzm
<input type="checkbox"/> Wytrwałość	<input type="checkbox"/> Drażliwość
<input type="checkbox"/> Umiejętność wspierania innych	<input type="checkbox"/> Brak ambicji
<input type="checkbox"/> Umiejętność wystąpień publicznych	<input type="checkbox"/> Zamknięcie na innych
<input type="checkbox"/> Umiejętność podtrzymywania rozmowy	<input type="checkbox"/> Brak empatii
<input type="checkbox"/> Empatia	<input type="checkbox"/> Trudności w wypowiedaniu się
<input type="checkbox"/> Konsekwencja	<input type="checkbox"/> Brak motywacji do działania
<input type="checkbox"/> Analityczne myślenie	<input type="checkbox"/> Sztywność w myśleniu
<input type="checkbox"/> Uwaga	<input type="checkbox"/> Zbytnia gadatliwość
<input type="checkbox"/> Spostrzegawczość	<input type="checkbox"/> Nie przywiązywanie wagi do zasad
<input type="checkbox"/> Umiejętność planowania	<input type="checkbox"/> Brak samodzielności
<input type="checkbox"/> Umiejętność wypowiedania się na forum	<input type="checkbox"/> Nieumiejętność wyciągania wniosków
<input type="checkbox"/> Myślenie abstrakcyjne	<input type="checkbox"/> Nastawienie na „niezdrową” rywalizację
<input type="checkbox"/> Podejmowanie decyzji	<input type="checkbox"/> Inne
<input type="checkbox"/> Zaangażowanie w działanie	<input type="checkbox"/> Inne
<input type="checkbox"/> Inne	<input type="checkbox"/> Inne
<input type="checkbox"/> Inne	<input type="checkbox"/> Inne
<input type="checkbox"/> Inne	<input type="checkbox"/> Inne
<input type="checkbox"/> Inne	<input type="checkbox"/> Inne

<p>Wskaż 5 najmocniejszych stron ucznia / uczestnika gier:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>	<p>Wskaż 5 naj słabszych stron ucznia / uczestnika gier:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
<p>Gry, które warto przeprowadzić w celu rozwinięcia mocnych stron ucznia / uczestnika gier:</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>Gry, które warto przeprowadzić w celu eliminowania słabych stron ucznia / uczestnika gier:</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>
<p>Sposoby wykorzystania i rozwijania mocnych stron ucznia / uczestnika gier:</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>Działania planowane do podjęcia w najbliższym czasie:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	
<p>Sposoby redukcji słabych stron ucznia / uczestnika gier:</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>Działania planowane do podjęcia w najbliższym czasie:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	

Bibliografia

- Anioł A., Anioł S., *Materiał dydaktyczny do kursu pedagogicznego pozaszkolnych form kształcenia*, wyd. Tar Bonus, Kraków-Tarnobrzeg 2008.
- Armstrong A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, wyd. WSiP, Warszawa 1994.
- Baraniak B., Bogaj A., Kwiatkowski S., *Pedagogika pracy*, wyd. WAiP, Warszawa 2007.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic*, wyd. PWN, Warszawa 1982.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa 1999.
- Cieślakowska W., Jastrzębska D., Limont W. (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, wyd. ORE, Warszawa 2014.
- Czarnecki K. M., *Konieczność i możliwości uczenia się dorosłych*, [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych*, Kwartalnik Naukowo-Metodyczny, nr 1, 2004.
- Dołęga-Herzog H., Rosalska M., *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2014.
- Dzierzgowska I., *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatorów i dyrektorów szkół*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, wyd. Zysk i s-ka, Poznań 2003.
- Fabiś A., *Dorosły w procesie kształcenia*, wyd. WSA, Bielsko-Biała 2009.
- Gałązka K., Muzioł E. A., *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*, wyd. ORE, Warszawa 2014.
- Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.
- Jankowski D., Przyszczykowski K., *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, wyd. UAM, Poznań 1996.
- Kawecki I., *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, wyd. Impuls, Kraków 2000.
- Kirby A., *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw 1 + CD*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Kirby A., *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw 3*, wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, wyd. PWN, Warszawa 2009.
- Koc R., *Ocena osiągnięć edukacyjnych uczniów*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*. S. Kowalik (red.), wyd. WSiP, Warszawa 2011.
- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Kosakowski Cz., Zaorska M. (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, wyd. AKAPIT, Toruń 2000.
- Kowalik S., *Autonomia osób upośledzonych umysłowo w procesie rehabilitacji – „za”, a nawet „przeciw”*, [w:] *Spółeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i do działań*, W. Dykciak (red.), wyd. Eruditus, Poznań 1996.
- Kozak A., Łaguna M., *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędnik trenera*, wyd. GWP, Gdańsk 2009.
- Kozubska A., Koc R., Ziółkowski P., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, wyd. PWN, Warszawa 2011, s. 228.

- Leśniewska K., Puchała E., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, wyd. ORE, Warszawa 2011.
- Lewin K., *Field theory in social science: selected theoretical papers*, D. Cartwright (ed.), Harper & Row, New York 1951.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, wyd. GWP, Gdańsk 2010.
- Limont W., *Wstęp, [w:] Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), wyd. ORE, Warszawa 2012.
- Lowe J., *Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe*, wyd. WSiP, Warszawa 1982.
- Łaguna M., *Szkolenia. Jak je prowadzić by...*, wyd. GWP, Gdańsk 2008.
- Łączyński M., *Gry szkoleniowe - praktyczny przewodnik*, wyd. Sowa, Warszawa 2013.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. Impuls, Kraków 2003.
- Marzec A., *Doradca zawodowy – dlaczego warto korzystać z jego usług?, [w:] ... bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik*, J. Majerska (red.), wyd. edustacja.pl, Poznań 2010.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej*, wyd. UMK, Toruń 2009.
- McCombs B. L., Pope J. E., *Uczeń trudny, jak skłonić go do nauki*, wyd. WSiP, Warszawa 1997.
- McGinnis A. L., *Sztuka motywacji; czyli jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, wyd. „Vocatio”, Warszawa 2005.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, wyd. GWP, Gdańsk, 2002.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2012.
- Muszyński H., *Cele oświaty dorosłych i metodologiczne problemy ich stanowienia*, wyd. PWN, Warszawa 1991.
- Nakamura R. M., *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Napierała-Harwas B., *Psychologia rozwoju człowieka, t.3*, wyd. PWN, Warszawa 2006.
- Niestrata E., *Czy orientacja i poradnictwo zawodowe to tylko droga do wyboru szkoły, czy też wymóg czasu? [w:] Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Kozubska, A. Zduniak, wyd. WSB, Poznań 2006.
- Nolting H.P., *Jak zachować porządek w klasie*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, wyd. Żak, Warszawa 2004.
- Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, wyd. PWN, Warszawa, 2011.
- Owczarż M. (red.), *Poradnik edukatora*, wyd. CODN, Warszawa 2005.
- Pachociński R., *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, wyd. IBE, Warszawa 1998.
- Pietrański Z., *Rozwój ludzi dorosłych, [w:] Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, T. Wujek, wyd. PWN, Warszawa 1996.
- Piwowarski R., *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, wyd. IBE, Warszawa 1998.
- Plich T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, wyd. Żak, Warszawa 2003.
- Pótturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
- Prashing B., *The Power of Diversity, David Bateman*, Auckland 1998, [w:] *Rewolucja w uczeniu*, G. Dryden, J. Vos, wyd. Moderski i ska, Poznań 2000
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności*, wyd. UMK, Toruń 2013.
- Rickenbacher C.A., Scannell E. E., *Zbiór gier szkoleniowych rozwijających umiejętności interpersonalne*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, wyd. WSiP, Warszawa 1998.
- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2012.

- Rosner K., *Narracja, trożsamość i czas*, wyd. Universitas, Kraków 2003.
- Savickas M., *Career Studies as self-making and life-designing*. *Career Research and Development*, 24. 15-17, 2009.
- Savickas M., *Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors*. *The Counseling Psychologist*, XX(X), 1-15. 2011.
- Savickas M., *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 90, 13-19., 2012.
- Scannell M., *Zbiór gier z zakresu rozwiązywania konfliktów*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Sobierajski T., *Kształcenie zawodowe w poindustrialnej gospodarce*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2013.
- Trzebiński J. (red), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, wyd. GWP, Gdańsk 2002.
- Tyszkowa M., *Rzówj psychiczny człowieka w ciągu życia: zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, wyd. PWN, Warszawa 1988.
- Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, wyd. PWN, Warszawa 1996.
- Wujek T., Nowak J., *Problemy edukacji dorosłych*, wyd. PWN, Wrocław 1988.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, wyd. PWN, Warszawa 2008.
- Wysocka E., *Zraniona tożsamość ludzi niepełnosprawnych – źródła, konsekwencje i radzenie sobie z wewnętrznym piętnem i zewnętrznym napiętnowaniem*, [w:] *Wybrane aspekty pracy z niepełnosprawnymi*, J. Rottermund (red.), wyd. Impuls, Kraków 2008.
- Ziółkowski P., *Student 50+*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.
- Ziółkowski P., *Wybrane kompetencje społeczne*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228, poz. 1490).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1489).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1491).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1488).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. Nr 228, poz. 1492).



ISBN 978-83-941930-2-7
ISBN 978-83-941930-0-3



Projekt „Od diagnozy do działania!” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Człowiek – najlepsza inwestycja.