UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH

AKTYWNY W SZKOLE – AKTYWNY W ŻYCIU

WARSZTATY

pod redakcją ZENONA GAJDZICY

NARZĘDZIA PEDAGOGICZNE W KSZTAŁTOWANIU ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO

BUDOWANIE AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ UCZNIA

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Projekt współfinansowany przez
Unię Europejską w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego

EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Redakcja merytoryczna: Jerzy Zioło

Sekretarze redakcji: Marek Kaczmarzyk, Aneta Szczygielska

Wydawca: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

© Copyright by Uniwersytet Śląski, Katowice 2008

Narzędzia pedagogiczne w kształtowaniu środowiska edukacyjnego
ISBN 978-83-226-1867-7

Budowanie aktywności edukacyjnej ucznia
ISBN 978-83-226-1866-0

Druk i oprawa: ARF design & media, ul. Wyczółkowskiego 30, 41-902 Bytom

SPIS TREŚCI

NARZĘDZIA PEDAGOGICZNE W KSZTAŁTOWANIU ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO

MODUŁ I
Tradycyjny i nowoczesny model nauczania i uczenia się.....7

MODUŁ II
Efektywność procesu nauczania i uczenia się.....11

MODUŁ III
Metody i techniki aktywizujące w nauczaniu.....15

MODUŁ IV
Rola nauczyciela i ucznia w aktywizującym procesie nauczania – uczenia się.....19

MODUŁ V
Planowanie procesu uczenia się ucznia przez nauczyciela.....25

MODUŁ VI
Uczeń jako aktywny podmiot w procesie kształcenia.....28

MODUŁ VII
Rola i znaczenie pracy zespołowej.....35

MODUŁ VIII
Techniki multimedialne w środowisku edukacyjnym ucznia.....41

BUDOWANIE AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ UCZNIA

MODUŁ I
Społeczeństwo informacyjne 47

MODUŁ II
Konstruktywistyczne środowisko uczenia się.....53

MODUŁ III
Postawy nauczycieli w kontekście przemian.....57

MODUŁ IV
Style uczenia się uczniów a strategie nauczania stosowane przez nauczycieli.....62

MODUŁ V
Motywacja do uczenia się.....69

MODUŁ VI
Ocenianie a motywacja do uczenia się.....73

MODUŁ VII
Współpraca z rodzinami oraz środowiskiem lokalnym.....79

MODUŁ VIII
Wspieranie uczniów w zakresie planowania kariery zawodowej.....87

WARSZTATY
NARZĘDZIA PEDAGOGICZNE W KSZTAŁTOWANIU ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO

★ MODUŁ I — *Zenon Gajdzica*

Tradycyjny i nowoczesny model nauczania i uczenia się. Metody i techniki uczenia się.

1. Uczenie się a nauczanie – analiza pojęć (wykład z prezentacją multimedialną, dyskusja, burza mózgów).
2. Struktura tradycyjnego modelu uczenia się (wykład z prezentacją multimedialną, rozmowa kierowana).
3. Wybrane modele tradycyjnego oraz nowoczesnego uczenia się (wykład z prezentacją multimedialną wybranych scenariuszy).
4. Utrwalenie wiadomości na temat tradycyjnego modelu uczenia się (warsztat: uczestnicy warsztatów w grupach przygotowują i prowadzą zajęcia na temat procesu uczenia się według wybranych modeli – tworzenie scenariuszy).
5. Nowatorskie metody pracy (prezentacja multimedialna nowatorskich metod).
6. Podsumowanie i uporządkowanie (warsztaty: metody dialogowa i programowana).

Tradycyjny i nowoczesny model nauczania i uczenia się. Metody i techniki uczenia się. Wprowadzenie w problematykę

Cele:

- wprowadzenie do problematyki uczenia się i nauczania,
- usystematyzowanie tradycyjnych oraz nowatorskich modeli uczenia się i nauczania oraz struktury procesu uczenia się,
- rozpatrzenie determinantów procesu uczenia się,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania i niwelowania czynników zakłócających proces uczenia się,
- kształtowanie umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce pedagogicznej na przykładzie koncepcji wyuczonej bezradności versus zaradności.

Uczenie się

Początkowo pojęciem uczenia się obejmowano wyłącznie procesy związane z pamięciowym przyswajaniem materiału oraz nabywaniem wprawy w wykonywaniu czynności. W związku z tym ustalono wiele praw oraz ujawniono wiele typowych dla tak rozumianego uczenia się zjawisk (np. **krzywa uczenia się** – wprawa ćwiczonej funkcji początkowo wzrasta szybko, potem coraz wolniej, aż osiąga poziom, na którym dalsze ćwiczenia nie przynoszą rezultatów; **prawo położenia elementu w serii** – środkowe położenie w serii wyuczanych reakcji charakteryzuje się największą liczbą popełnianych błędów; **plateau** – zjawisko zastoju, kiedy po początkowym wzroście umiejętności wprawa w ćwiczonej funkcji przestaje wzrastać; **transfer** – przenoszenie skutków uczenia się jakiejś umiejętności na inne) (*Pedagogika. Leksykon* 2000, *Nowy słownik pedagogiczny* 2004).

Na początku XX wieku na gruncie behawioryzmu wyłoniła się koncepcja ujmująca całokształt rozwoju i zmian w zachowaniu człowieka jako rezultat szeroko pojętego procesu uczenia się. Koncepcja ta wywodzi się z badań nad różnymi typami warunkowania: klasycznego (polega na tworzeniu skojarzeń między bodźcami) i instrumentalnego (polega na uczeniu się nowych reakcji) (*Pedagogika. Leksykon* 2000).

Uczenie się jest zatem zdobywaniem doświadczeń prowadzących do powstania trwałych zmian w zachowaniu uczącego się (Ostaszewski 2000, s. 97). Najprostsze zmiany polegają na warunkowaniu klasycznym lub sprawczym (pomyślne lub niepomyślne skutki jakiegoś zachowania wpływają na jego utrwalanie lub zanikanie) (Niemiecko 2007, s. 22).

Uczenie się ograniczone do warunkowania jest pewnego rodzaju tresurą. Jego elementy są obecne także w innych, bardziej zaawansowanych metodach i teoriach kształcenia. Z kolei uczenie się wykraczające poza warunkowanie obejmuje dwa odrębne rodzaje procesów psychicznych: **emocjonalne** (sygnalizujące znaczenie obiektów i zdarzeń oraz mobilizujące organizm do pewnych reakcji) i **poznawcze** (umożliwiające orientację w świecie przez przetwarzanie dostępnej informacji) (Niemiecko 2007, s. 22-23).

Fazy procesu uczenia się

Uczenie się przebiega w czasie, można zatem podzielić je na fazy. Pierwszą z nich jest faza **preparacyjna** (wstępna). Jej celem jest przygotowanie podmiotu uczącego się (ucznia) do omawianego procesu. Przygotowanie to zwykle wiąże się przede wszystkim z odpowiednią motywacją do nauki. Poza tym ważne jest zapewnienie dostępu do źródeł informacji i warunków ich wykorzystywania. Druga faza – **odbioru informacji** – polega na przyjęciu informacji zmysłowej lub znakowej. Powinna ona pozostawić w układzie nerwowym znak w postaci wyobrażenia lub pojęcia. Informacja odbierana za pomocą znaków jest dekodo-

wana, to znaczy odpowiednim znakom przypisuje się sensy i znaczenia. O odebraniu informacji świadczy obraz zmysłowy powstały w świadomości odbiorcy lub konstrukcja pojęciowa, która jest adekwatna do przedmiotu emitującego informację, czyli zawiera wszystkie istotne elementy obecne w przekazie. Należy pamiętać, by informacja w formie komunikatu była dopasowana (pod względem złożoności konstrukcji) do możliwości odbiorcy oraz by w miarę możliwości wiernie przekazywała rzecz komunikowaną. Sprostanie tym warunkom sprawia czasem problemy, zwłaszcza kiedy odbiorca posiada skromne doświadczenie. Wówczas w miarę możliwości należy przekazywać informację (czyli wiadomości) w formie najprostszych komunikatów. Nie mogą być one jednak tak dalece proste, by upraszczały i wypaczały komunikowaną rzeczywistość, ponieważ informacja zostanie wprawdzie zrozumiana, ale nie będzie zgodna z rzeczywistością. W tej fazie ważne jest spostrzeganie oraz uwaga. Należy także przekazywać informację, korzystając z różnych kanałów – wzroku, słuchu, a jeśli to możliwe, także z dotyku, a nawet smaku i węchu. Trzecia faza to **przekształcanie i integrowanie informacji**. Jej celem jest włączenie informacji w posiadane już przez ucznia wiadomości i zintegrowanie z nimi. W tej fazie istotną rolę odgrywają pytanie i polecenia, które umożliwiają nawiązywanie do wiedzy już pozyskanej w aspekcie informacji przyjmowanej. Ostatnią fazą jest **przekazywanie informacji**. Może ono wynikać z dwóch sytuacji – potrzeby oraz obowiązku przekazu. W sytuacji szkolnej obowiązek zwykle łączy się z prezentowaniem informacji w sytuacji odpytywania, natomiast potrzeba z sytuacją zadaniową, w której uczeń – by rozwiązać zadanie czy wykonać polecenie – musi nie tylko przypomnieć sobie informację, ale także wykorzystać ją w działaniu (Kojs 1994).

Nauczanie

Nauczanie w najprostszej definicji jest kierowaniem uczenia się. Nieco szerzej – nauczanie jest planową pracą nauczyciela z uczniami, umożliwiającą im zdobywanie wiadomości, umiejętności, nawyków oraz rozwijanie osobowości (*Pedagogika. Leksykon* 2000). Oba procesy – uczenia się i nauczania – składają się na proces kształcenia, traktowany jako sekwencja świadomych i celowych czynności nauczycieli (którymi są nie tylko nauczyciele w szkołach) i uczniów (Okoń 1995, s. 132).

Istnieje wiele typologii nauczania opartych na różnych kryteriach. W dalszej części zostaną scharakteryzowane wybrane koncepcje i modele, które są pewnego rodzaju wprowadzeniem w dalszą część opracowania.

Procesualno-poznawczy typ modeli. Modele oparte na przetwarzaniu informacji mają usprawniać sposoby, którymi posługuje się człowiek, żeby nadać sens otaczającemu światu. Pomagają nauczyć się, jak konstruować wiedzę. Są one ukierunkowane bezpośrednio na zdolności umysłowe. Pomagają uczniom posługiwać się informacjami otrzymanymi dzięki doświadczeniu bezpośredniemu lub ze źródeł pośrednich. Każdy model skierowany jest na rozwijanie określonego sposobu myślenia. Są to modele:

- *myślenia indukcyjnego* (kształtowanie umiejętności klasyfikowania, tworzenia i weryfikowania hipotez),
- *przyswajania pojęć* (uczenie się pojęć i strategii ich nabywania oraz posługiwania się nimi),
- *badania naukowego* (uczenie się postępowania badawczego danej dyscypliny nauki – jak powstaje i jak organizowana jest wiedza),
- *myślenia naukowego* (myślenie przyczynowo-skutkowe, opanowanie umiejętności zbierania informacji, tworzenia pojęć, budowania i sprawdzania hipotez),
- *rozwoju poznawczego* (wspomaganie ogólnego rozwoju umysłowego),
- *organizującej zapowiedzi* (zwiększenie możliwości przyswajania informacji, organizowania ich),
- *pamięciowy* (rozwijanie umiejętności przyswajania wiadomości).

Typy modeli społecznych. Kiedy pracujemy wspólnie, wytwarzamy kolektywną energię zwaną synergią. Społeczne modele mają wykorzystywać to zjawisko i tworzyć wspólnotę ludzi uczących się. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie takiego ładu w klasie, by ukształtować w niej związki współpracy. W tej grupie można wyróżnić modele:

- *badań grupowych* (kształtowanie umiejętności uczestnictwa; położenie nacisku na rozwój społeczny oraz kształtowanie umiejętności intelektualnych i osobowości),
- *badań społecznych* (rozwiązywanie problemów społecznych przez wspólne naukowe badania i logiczne rozumowanie),
- *laboratoryjny* (zrozumienie dynamiki grupy, istoty i technik przewodzenia oraz indywidualnych stylów pracy i nauki),
- *odgrywania ról* (badanie wartości i ich funkcji w społecznych interakcjach, wyrobienie własnego poglądu na wartości postępowania),
- *pozytywnej współzależności* (ukształtowanie społecznych interakcji opartych na zależności i współpracy partnerów),

- *ustrukturyzowanych badań społecznych* (badania naukowe, rozwój społeczny i indywidualny, uczenie się we współpracy).

Modele rozwoju osobowości. Ich punktem wyjścia jest „ja” ucznia. Mają tak kształtować bieg nauki, by uczniowie lepiej poznali samych siebie, przyjęli odpowiedzialność za swoją edukację i nauczyli się sięgać dalej, niż są, by stali się mocniejsi, bardziej wrażliwi i twórczy. W tych modelach kładzie się nacisk na niepowtarzalność każdego człowieka i na dążenie do ukształtowania ludzi pewnych siebie, kompetentnych, o spójnej osobowości, potrafiących wziąć odpowiedzialność za swój los. Są to modele:

- *nauczania pośredniego* (przysposabianie do rozwijania indywidualności, rozumienia siebie, niezależności i szacunku do siebie),
- *treningu wrażliwości* (rozwijanie rozumienia siebie i szacunku do siebie oraz wrażliwości i empatii),
- *sesji klasowych* (rozwijanie rozumienia siebie i poczucia odpowiedzialności przed sobą i innymi),
- *samorealizacji* (rozwijanie rozumienia siebie i możliwości samorozwoju),
- *systemów pojęciowych* (rozwijanie złożoności i elastyczności cech osobistych ucznia, istotnych dla przetwarzania informacji i kontaktowania się z innymi ludźmi).

Modele behawioralne. Ich podstawę teoretyczną stanowi teoria uczenia się społecznego, a także modyfikacji zachowania, terapii behawioralnej i cybernetyka. Zakładają, że człowiek stanowi samokorygujący się system komunikowania, który modyfikuje zachowania w odpowiedzi na informacje o tym, jak radzi sobie z zadaniem. Dla modeli tych najważniejsze jest obserwowalne zachowanie, wyraźnie określone zadania i sposoby komunikowania przynoszące rezultaty w postaci możliwie największych postępów w nauce. W tej grupie wyróżniono następujące modele:

- *uczenia się społecznego* (kierowanie zachowaniem, uczenie się nowych wzorców zachowania, redukowanie wzorców dysfunkcjonalnych, uczenie się samokontroli),
- *uczenia się zupełnego* (pełne opanowanie danego zakresu materiału nauczania),
- *nauczania programowanego* (opanowanie umiejętności, pojęć, informacji faktograficznych),
- *symulacji* (opanowanie złożonych umiejętności i struktur wiedzy z wielu rozmaitych dziedzin),
- *nauczania bezpośredniego* (opanowanie treści przedmiotowych i umiejętności z wielu dziedzin),
- *redukcji lęków* (kontrolowanie własnych negatywnych reakcji, wycofywanie się z zachowań dysfunkcyjnych).

Zrozumienie wszystkich modeli nauczania pozwala na lepsze wyobrażenie przeznaczenia każdego z nich, rozważenie i dokonanie trafnej oceny ich zastosowania (lub kombinacji kilku z nich). Pozwala zatem na wybór strategii uczenia się podporządkowanej określonym celom i potrzebom danych uczniów. Każdy model niesie ze sobą właściwe sobie efekty dydaktyczne oraz wychowawcze (Joyce, Calhoun, Hopkins 1999, s. 37-45).

Bibliografia

Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.

Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1994.

Niemiecko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Nowy słownik pedagogiczny, red. W. Okoń, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.

Ostaszewski P., *Procesy warunkowania*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2., GWP, Gdańsk 2000.

Pedagogika. Leksykon, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.

★ MODUŁ II — *Sylwia Wrona*

Efektywność procesu nauczania i uczenia się – czynniki determinujące poziom efektywności kształcenia. Metody przyspieszonego uczenia się.

1. **Środowisko sprzyjające uczeniu się i strategie jego kształtowania jako podstawowy warunek efektywnego procesu nauczania** – wykład z prezentacją multimedialną, dyskusja nad elementami środowiska społecznego i czynnikami motywacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem tych, które nauczyciel może modyfikować.
2. **Determinanty uczenia się** – wykład z prezentacją multimedialną.
3. **Przyspieszone uczenie się** – definicja, cele, zasady; praca w grupach; tworzenie własnej definicji i celów. Prezentacja multimedialna zasad przyspieszonego uczenia się.
4. **Modele procesu uczenia się** – WAK (wizualny, audytywny, kinestetyczny); praca w grupach – przekazanie konkretnych informacji za pomocą różnych metod wypisanych na kartach pracy dla uczniów z określonymi preferencjami; prezentacja kwestionariusza indywidualnego sposobu uczenia się; omówienie sposobu obliczania punktów i wyników.
5. **Teoria wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera** – kwestionariusz wielorakiej inteligencji H. Gardnera: zastosowanie, obliczanie i interpretacja wyników; wykład z prezentacją multimedialną, praca indywidualna.
6. **Przykładowe techniki** – prezentacja i omówienie technik, praca w grupach mająca na celu przygotowanie jednej lekcji z użyciem omówionych technik.

Efektywność procesu nauczania i uczenia się – czynniki determinujące poziom efektywności kształcenia. Metody przyspieszonego uczenia się

Cele:

- rozpatrzenie determinantów uczenia się,
- analiza środowiska uczenia się oraz strategii jego kształtowania,
- zaznajomienie się z definicją oraz celami przyspieszonego uczenia się,
- kształtowanie umiejętności diagnozowania sposobów uczenia się u uczniów,
- kształtowanie umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce pedagogicznej na przykładzie planowania sposobu przekazywania treści lekcyjnych.

Determinanty uczenia się

Efekty uczenia się zależą w głównej mierze od dwóch podstawowych czynników (Włodarski 1993, s. 861):

- *związanych z samym uczniem*,
- *związanych z sytuacją uczenia się*.

Do pierwszej grupy czynników dotyczących samego ucznia należą zarówno jego **cechy rozwojowe**, do których zaliczamy np. wiek, jak i **indywidualne**, wśród których znajduje się płeć, inteligencja, a także zdolności specjalne, styl poznawczy, zainteresowania, poziom aspiracji, motywy uczenia się, nastawienia, postawy i poglądy.

W drugiej grupie czynników związanych z sytuacją uczenia się wyróżniamy trzy typy sytuacji mających bezpośredni wpływ na efektywność uczenia się:

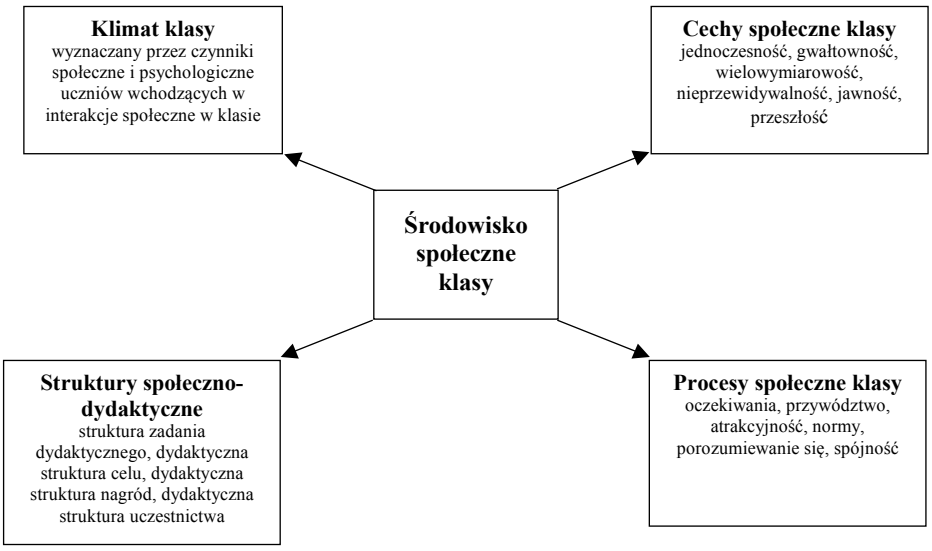
- *Sytuacje poprzedzające uczenie się* – ogólna aktywność podmiotu, np. stan zmęczenia lub wypoczynku, oraz **transfer pozytywny bądź negatywny**, czyli przeniesienie wcześniejszych doświadczeń uczenia się na teraźniejszość.
- *Sytuacje w trakcie uczenia się* – warunki zewnętrzne uczenia się, takie jak usytuowanie budynku szkolnego, sama klasa i jej urządzenie, atmosfera panująca w szkole i w grupie klasowej, a także sytuacja uczenia się w domu. Innym ważnym elementem jest sposób zdobywania, zapamiętywania i utrwalania nowych umiejętności. Ważne, aby wszystkie te elementy powodowały uaktywnienie w uczniu ciekawości poznawczej i twórczej postawy, a w trakcie przekazywania informacji uaktywniane były wszelkie analizatory.
- *Sytuacje następujące po uczeniu się* – ogólna aktywność ucznia (różne rodzaje odpoczynku, np. sen) oraz uczenie się innych treści, co może wpłynąć pozytywnie, podnosząc zakres wiedzy (ułatwienie), lub negatywnie, obniżając go poprzez zahamowanie retroaktywne.

Środowisko sprzyjające uczeniu się i strategie jego kształtowania jako podstawowy warunek efektywnego procesu nauczania

Otoczenie, w którym odbywa się proces nauczania, jest jednym z ważniejszych determinantów uczenia się. Jego składowe elementy to nie tylko samo pomieszczenie, ale przede wszystkim ludzie, którzy tworzą zespół klasowy, i ich wzajemne relacje. To one w głównej mierze kształtują obowiązki oraz zadania uczniów na poszczególnych lekcjach. Wiele można mówić o cechach „idealnego otoczenia”, jednak trzy z nich wydają się być najistotniejsze (Arends 1994, s. 120-130):

a. klimat życzliwości jako podstawa wzajemnych pozytywnych indywidualnych i grupowych relacji uczniowskich w stosunku do siebie samych, jak i swoich kolegów lub partnerów,
b. odpowiednie struktury i procesy społeczno-dydaktyczne, które zaspokajają potrzeby uczniów, a tym samym powodują zakończenie zadań,
c. wykształcenie takich umiejętności społecznych, które sprostają wymaganiom otoczenia, a w szczególności tym poznawczym i społecznym.

Środowisko społeczne klasy składa się z kilku wymiarów, takich jak klimat klasy, jej cechy społeczne, struktury społeczno-dydaktyczne oraz procesy społeczne (wykres 1.).



Wykres 1. Wymiar środowiska społecznego klasy (źródło: Arends 1994, s. 122)

Znajomość tych elementów pozwala na świadomą modyfikację i kształtowanie całego środowiska klasy poprzez wpływ na niektóre jego elementy składowe (np. na procesy społeczne). Inne, jak np. cechy społeczne klasy, pomimo że kształtują bezpośrednio środowisko klasy i samego nauczyciela, bardzo rzadko podlegają jego wpływom. Ich wynikiem jest pewne zachowanie, charakterystyczne dla danej klasy, które nie jest uzależnione od sposobów nauczania stosowanych przez nauczyciela. Najważniejsze cechy społeczne klasy to:

- *wielowymiarowość* – klasa to miejsce spotkań uczniów z indywidualnymi umiejętnościami, celami, motywacjami,
- *jednoczesność* – klasa to miejsce, w którym odbywa się jednocześnie wiele spraw (pomoc indywidualna i grupowa, nadzorowanie grupy, trzymanie się w określonych ramach czasowych),
- *gwałtowność* – klasa to miejsce, w którym nauczycielowi nie pozostawia się wiele czasu do namysłu, zmuszony jest on do setek interakcji (od pochwał do nagan),
- *nieprzewidywalność* – klasa to miejsce, w którym zdarzenia klasowe mogą być w każdym momencie przerwane,
- *jawność* – klasa to miejsce publiczne,
- *przeszłość* – klasa to miejsce, gdzie tworzą się wspólne normy, zwyczaje, gdzie przeszłość ma związek z teraźniejszością.

Procesy społeczne klasy oraz struktury społeczno-dydaktyczne to te elementy, które nauczyciel może celowo zmieniać i modyfikować. Najważniejsze elementy struktury społeczno-dydaktycznej to:

- *struktura zadania dydaktycznego* – czyli oczekiwania poznawcze i społeczne nauczyciela względem ucznia; uzależniona jest od strategii lub modelu nauczania; wpływa na zaangażowanie uczniów i wyznaczanie przez nich własnych działań i obszarów współpracy,

- *dydaktyczna struktura celu* – określa rodzaje współzależności między uczniami oraz między nauczycielem a uczniami. Ważna jest świadomość dochodzenia do własnego celu i określenie drogi jego zdobywania, np. przez współpracę z innymi, rywalizację albo indywidualne zadania,
- *dydaktyczna struktura nagród* – która może przybrać formę zarówno indywidualną, jak i grupową oraz rywalizującą,
- *dydaktyczna struktura uczestnictwa* – reguły wypowiadania się w trakcie lekcji, czyli kto, co, kiedy i w jakiej kolejności może powiedzieć.

Należy pamiętać, że zachowanie uczniów w klasie jest odpowiedzią na strukturę i wymagania środowiska klasowego.

Kolejnym elementem, który decyduje o efektywności kształcenia, jest sama motywacja ucznia do działania, rozumiana jako proces regulacji psychicznych, nadający energię zachowaniu i ukierunkowujący je (*Pedagogika. Leksykon* 2000, s. 126). Chociaż poziom motywacji to indywidualna cecha każdego ucznia, są czynniki, które mogą ją warunkować i na które nauczyciel ma znaczący wpływ (Arends 1994, s. 138):

- *poziom napięcia* – odpowiedni poziom napięcia powiązany z pojawiającym się stresem może zachęcić lub zniechęcić ucznia do wykonania zadania,
- *koloryt emocjonalny* – nadawanie przez nauczyciela sytuacjom dydaktycznym pozytywnego, neutralnego lub negatywnego kolorytu emocjonalnego,
- *poziom poczucia sukcesu* – dostrzeganie związków pomiędzy wkładem pracy i wysiłkiem ucznia a powodzeniem i osiągnięciem sukcesu,
- *poziom zainteresowania* – odwoływanie się do zainteresowań uczniów,
- *sprzężenie zwrotne* – czyli otrzymywanie informacji zwrotnej o wyniku działania ucznia,
- *struktury dydaktyczne celu i nagród* – należy pamiętać o tym, że struktury zespołowe prowadzą do wzajemnych zależności, a sukces jest wynikiem wspólnej pracy włożonej w wykonanie zadania.

Przyspieszone uczenie się

Nie ma jednej konkretnej definicji przyspieszonego uczenia się. Jest to pewne podejście, w którym zostały połączone wiedza o uczącym się, procesie uczenia się oraz środowisku, gdzie ono zachodzi (Smith 1997). Przyspieszone uczenie się pomaga uczniom w wyborze preferowanych sposobów nauki.

Modele procesu uczenia się

Efektywne uczenie się odbywa się za pomocą środków wizualnych (wzrokowych), audytywnych (słuchowych) i kinestetycznych (czuciowo-ruchowych) – WAK. Komunikacja między dwiema osobami przebiega za pomocą jednego preferowanego systemu. W każdej grupie uczących się ok. 29% to wzrokowcy, 34% słuchowcy, a 37% to osoby preferujące system kinestetyczny, dlatego tak ważne jest wykorzystywanie wszystkich kanałów komunikacji.

- *Osoba posiadająca preferencje wizualne* – w jej umyśle tworzone są bogate sceny, często przypomina siebie w różnych sytuacjach, kojarzy słowa z obrazami, a nowe terminy zapamiętuje wówczas, gdy je zobaczy.
- *Osoba z preferencjami audytywnymi* – wyraża siebie poprzez dialog wewnętrzny, przejawia duże zainteresowanie językiem mówionym, przewiduje nowe sytuacje, przede wszystkim zastanawiając się nad tym, co zostanie do niej powiedziane oraz co sama będzie mówić.
- *Osoba z preferencjami kinestetycznymi* – dla niej bardzo ważne będą wszelkie wrażenia dotykowe, ale również powiązanie różnych sytuacji, terminów z reakcjami uczuciowymi i emocjami. Taka osoba chcąc przeliterować słowo, najpierw „czuje”, jak jej ręka „pisze” wyraz.

Teoria wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera

Howard Gardner stworzył model inteligencji, który stał się centralną częścią każdego procesu szybkiego uczenia się. Wyróżnił 7 rodzajów inteligencji, które skupiają charakterystyczne dla siebie zdolności:

- *lingwistyczna* – umiejętność posługiwania się językiem, wzorami i systemami,
- *matematyczna i logiczna* – umiłowanie do precyzji oraz myślenia abstrakcyjnego i ustrukturalizowanego,
- *wizualna i przestrzenna* – myślenie obrazowe, umiejętne korzystanie z map,
- *muzyczna* – wrażliwość emocjonalna, poczucie rytmu, zrozumienie złożoności muzyki,
- *interpersonalna* – łatwy kontakt z innymi ludźmi, umiejętności mediacyjne, dobra komunikatywność,

- *intrapersonalna* – automotywacja, wysoki poziom wiedzy o samym sobie, silne poczucie wartości,
- *kinestetyczna* – dobre wyczucie czasu, uzdolnienia manualne, duże znaczenie zmysłu, dotyku, ruchliwość, dobra organizacja przestrzenna.

Bibliografia

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, AU OMEGA, Suwałki 2000.

Pedagogika. Leksykon, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.

Smith A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1997.

Włodarski Z., *Uczenie się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

★ MODUŁ III — *Ilona Fajfer-Kruczek*

Metody i techniki aktywizujące w nauczaniu – metodyczny warsztat nauczyciela konstruktywisty. Istota metody aktywizującej. Metody i techniki rozwiązywania problemów.

1. Przedstawienie istoty metod aktywizujących (wykład i prezentacja multimedialna).
   a. Metody aktywizujące a metody tradycyjne.
   b. Uwarunkowania aktywności w uczeniu się.
2. Elementy skuteczności oddziaływań aktywizujących.
   a. Nauczyciel – jego przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Kompetencje nauczyciela (wg H. Hamer); ćwiczenie – uproszczony i ujednolicony test umiejętności mówienia i słuchania (wg E. Karney).
   b. Uczeń gimnazjum – ogół predyspozycji psychofizycznych (ćwiczenie „Zamiana ról”).
   c. Warunki obiektywne – czas zajęć, odpowiednia przestrzeń, właściwości materiału, wyposażenie, liczebność klas (rozmowa kierowana).
3. Podział metod i technik aktywizujących wykorzystywanych w praktyce pedagogicznej.
   a. Klasyfikacja metod: integracyjne, definiowania pojęć, hierarchizacji, twórczego rozwiązywania problemów, metody pracy we współpracy, diagnostyczne, dyskusyjne, rozwijające twórcze myślenie, grupowego podejmowania decyzji, planowania, gry dydaktyczne, przyspieszonego uczenia się, ewaluacyjne (wykład i prezentacja multimedialna).
   b. Dobór metod i technik aktywizujących (wg B. Kubiczek; plansze i prezentacja multimedialna).
   c. Sposoby „tłamszenia” pomysłów (wg A. Davis; gra sytuacyjna).
4. Praktyczne wykorzystywanie wybranych metod i technik aktywizujących w twórczym rozwiązywaniu problemów
   a. Metody: „Analiza pola sił Kurta Lewina” ‚Metoda kreatywnego rozwiązywania problemów”, „Metoda rozwiązywania konfliktów bez porażek albo „dwóch zwycięzców”, „Technika kuli śniegowej”, Dyskusja „Puste krzesło” (warsztaty na podstawie scenariuszy),
   b. Tworzenie i przedstawianie własnych konstruktywnych pomysłów metod aktywizujących – katalog problemów „dyżurnych” (wg E. Nęcka; burza mózgów).
5. Zakończenie i podsumowanie zajęć (ćwiczenie – wybór najlepszego pomysłu zajęć aktywizujących uczniów: „Wąż oceny” wg E. Wójcik).

Istota metod i technik aktywizujących – metodyczny warsztat nauczyciela konstruktywisty

Cele:

- wprowadzenie w tematykę metod i technik aktywizujących,
- zapoznanie z różnorodnością technik aktywizujących i sposobami ich wykorzystania w procesie kształcenia,
- rozwijanie umiejętności stosowania aktywizujących metod w procesie dydaktycznym,
- zapoznanie z zasadami wykorzystania metod aktywizujących na konkretnych przykładach.

Istota metody aktywizującej

Aktywizacja to ogół poczynań nauczycieli i uczniów zapewniających uczniom odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań, które dotyczą zarówno nauczyciela, jak i wychowanka. Aktywizacja to także całokształt działań grupy i prowadzącego, służących uczeniu się przez doświadczanie. Podczas tej aktywności uczniowie uczą się najlepiej i najwięcej, w sposób trwały i przyjemny.

Aktywizacja nauczania to metoda nauczania polegająca na wyrabianiu w uczniu aktywnego stosunku do nauki, wdrażaniu go do samodzielnej pracy. Ludzie mają wrodzoną potrzebę aktywności i działania. Są wśród nich bardziej aktywni i tacy, których należy pobudzić do działania. Metoda aktywizująca to takie działanie, które uwzględnia emocjonalny aspekt procesu uczenia się, wykorzystując aktywizującą technikę w odpowiednim momencie i w odpowiedni sposób (por. Trzaska, Wojciechowski 1997).

- Istota efektywności tkwi nie w „aktywności” metod, lecz osób, które pracują daną metodą. To nie metody są więc aktywne same w sobie, lecz aktywizują do poszukiwania, myślenia, badania itp.

- Każda metoda może być realizowana w sposób „aktywny”, jak również „bierny”. Wszystko zależy od nauczyciela, który pracując daną metodą, pozwala uczniom na samodzielność poszukiwania czy badania oraz na aktywność lub ją ogranicza.
- Istotą metod aktywizujących jest „przenoszenie akcentu” z procesu nauczania na proces uczenia się, uczenie uczniów uczenia się i ponoszenia odpowiedzialności za jego efekty. Rzecz w tym, by metody te dopasować do potrzeb, możliwości i preferencji uczniów, a także w tym, by odejść od roli nauczyciela-mistrza czy nauczyciela-mentora i podjąć funkcję doradcy bądź trenera edukacyjnego (Kubiczek 2007, s. 77-78).

Metoda a technika aktywizująca

Metoda aktywizująca obejmuje techniki aktywizujące oraz wszelkie inwencje prowadzącego służące:

- realizacji właściwego toku zajęć,
- przeciwdziałaniu czynnikom zakłócającym tok zajęć czy pokonywaniu nieplanowanych trudnych sytuacji związanych z funkcjonowaniem poszczególnych jednostek.

Poszczególne elementy metody aktywizującej to: propozycja zawarcia kontraktu, poznawanie potrzeb rozwojowych grupy, formułowanie norm i zasad działania grupy, formułowanie zasad komunikacji, formułowanie zasad wyboru treści tematycznych, proces zawierania kontraktu.

Technika aktywizująca to „przepis” na konkretne działanie realizowane przez grupę lub poszczególnych uczestników, a zatem wszelkie działania mające na celu dostarczenie grupie okazji do własnej aktywności, realizowane przez prowadzącego.

Liczba technik jest więc praktycznie nieograniczona. Techniką może być każde zwykłe zachowanie, o ile spełnia dwa warunki:

- jest stosowane świadomie w celu zdobycia określonego doświadczenia,
- pozostali członkowie grupy udzielają autorowi zachowania informacji zwrotnych, dotyczących tego, jak odebrali poszczególne elementy tego zachowania (por. Kubiczek 2007).

Elementy skuteczności oddziaływań aktywizujących

Nauczyciel – jego przygotowanie merytoryczne i metodyczne, jego cechy osobowości, autorytet, jaki ma wśród uczniów.

Uczeń – ogół predyspozycji psychofizycznych, poziom intelektualny.

Warunki obiektywne – czas zajęć, odpowiednia przestrzeń, właściwości materiału, wyposażenie, liczebność klas.

Każdy człowiek jest aktywny na swój własny sposób, jego działalność objawia się przez działanie, a działanie musi wpływać pozytywnie na poczucie własnej wartości i sensu dla prawidłowego rozwoju osobowego jednostki. Aby kształtować taką aktywność, niezbędna jest odpowiedzialna rola nauczyciela, który poprzez odpowiedni dobór metod nauczania stymuluje rozwój ucznia, wzbogaca jego osobowość oraz pobudza go do działania poprzez aktywność w dążeniu do zdobywania wiedzy. Nauczyciel powinien tak organizować proces dydaktyczny, aby nie wywoływać zbyt silnych uczuć negatywnych, a pobudzać uczucia pozytywne, np. zaciekawienie czy radość z odkrywania nowych zjawisk. Ważnym zadaniem jest zatem stworzenie w klasie właściwego klimatu emocjonalnego. Dla otrzymania tych warunków należy stworzyć taką sytuację w klasie, aby każdy przedstawił się innym jako osoba prywatna, która ma określone upodobania, zainteresowania i umiejętności.

Według Hanny Hamer bardzo istotnym czynnikiem w procesie dydaktyczno-wychowawczym są kompetencje nauczyciela w sferach specjalistycznej, dydaktycznej oraz wychowawczej. Wizerunek psychologiczny osoby wykonującej pracę nauczyciela jest bardzo ważny w procesie kształcenia. Szczególną wartością takiej osoby powinno być pozytywne nastawienie do ludzi, wyrażone takimi cechami jak: autentyczność, ugruntowanie w sobie postawy szacunku dla innych, optymizm i pogoda ducha, uczciwość i sprawiedliwość, dotrzymywanie zobowiązań, przyznawanie innym prawa do błędu, tolerancja i otwartość na odmienny niż własny punkt widzenia, umiejętność aktywnego słuchania, umiejętność kontrolowania stresu, umiejętność prawidłowego komunikowania się, umiejętność motywowania uczniów oraz umiejętność budowania zgranych zespołów (por. Hamer 1994).

W nauczaniu aktywizującym nauczyciel jest modelem, a zarazem organizatorem pracy ucznia, jest jego towarzyszem rozwoju, ale także moderatorem.

Podział metod i technik aktywizujących

Wybór metod i technik aktywizujących jest uzależniony od wielu czynników i celów, jakie nauczyciel chce osiągnąć, a także specyfiki grupy (klasy szkolnej). W związku z tym można wyróżnić metody odnoszące się do poszczególnych płaszczyzn:

- metody ułatwiające zrozumienie tematu, pobudzające do przemyśleń i dyskusji, oraz takie, które powodują wzrost zainteresowania tematem,
- metody dotyczące płaszczyzny osobowej („ja”); chodzi w nich o to, aby pomóc każdemu w lepszym poznaniu siebie i swoich przeżyć, w uświadomieniu sobie własnej sytuacji, własnych możliwości i trudności, a także o dodanie uczestnikom odwagi do wyrażania swoich poglądów i życzeń w obecności innych ludzi,
- metody dotyczące płaszczyzny kontaktów, czyli stosunków międzyosobowych: chodzi tu o stworzenie atmosfery zaufania, a nie konkurencji, o lepsze poznanie się, wzajemne zrozumienie i umiejętność nawiązywania kontaktów, a także umiejętność przezwyciężania konfliktów i kryzysów, tak aby nie niszczyły więzi, lecz je pogłębiały (Wójcik 2000, s. 10).

Ze względów edukacyjnych szczególny akcent w przypadku stosowania metod aktywizujących będzie kładziony na zapoznanie się lub utrwalenie nowego zakresu tematycznego, a także zainteresowanie problemem. Jednak pozostałe wymienione wyżej płaszczyzny będą uzupełniały proces edukacyjny, przygotowując uczniów do kompetencji społecznych.

Metody i techniki aktywizujące możemy podzielić ze względu na zakładany cel.

Metody i techniki	Cel	Przykłady
Metody integracyjne	odprężają, relaksują, wprowadzają w dobry nastrój i życzliwą atmosferę, zapewniają bezpieczeństwo w grupie, gwarantują poczucie tożsamości, uczą efektywnej komunikacji	„pajęczynka”, „wrzuć strach do kapelusza”, „graffiti”, „krasnoludek”, „kwiat grupowy”
Metody definiowania pojęć	celem jest nauka analizowania i definiowania pojęć, ale też negocjacji i przyjmowania różnych stanowisk	„burza mózgów”, „mapy pojęciowe”, „kula śniegowa”
Metody twórczego rozwiązywania problemów	uczą krytycznego i twórczego myślenia i łączenia wiedzy z doświadczeniem, uczą współpracy i akceptacji indywidualnych różnic, pracy w grupie, razem z grupą	„zabawa na hasło”, „układanka”, „akwarium”
Metody hierarchizacji	uczą klasyfikowania i porządkowania wiadomości w relacjach niższości i wyższości	„kolorowe kapelusze”, „rybi szkielet”, „dywanik pomysłów”, „6, 3, 5”
Metody pracy we współpracy	polegają na zbieraniu informacji o przebiegu i wynikach określonego stanu rzeczy	„metaplan”, „obcy przybysz”, „procedura U”
Metody diagnostyczne	uczą dyskusji, prezentowania własnego stanowiska	„debata za i przeciw”, „dyskusja panelowa”, „dyskusja punktowana”
Metody rozwijające twórcze myślenie	uczą myślenia twórczego i odkrywania swoich predyspozycji oraz zdolności	„słowo przypadkowe”, „fabuła z kubka”
Metody planowania	pozwalają uczniom planować rzeczywistość, fantazjować, marzyć i planować urzeczywistnianie swoich marzeń	„gwiazda pytań”, „planowanie przyszłości”

Metody i techniki	Cel	Przykłady
Metody grupowego podejmowania decyzji	zakładają efektywne uczestnictwo w dyskusji, uczą odpowiedzialności za swoje i grupowe decyzje oraz podejmowania decyzji na podstawie faktów	„drzewko dyskusyjne”, „pustynia”, „6 par butów”
Gry dydaktyczne	uczą przestrzegania reguł, właściwej radości z wygranej i umiejętności przyjmowania przegranej	„magiczny kalkulator”, „dziwne powiedzonka”
Metody ewaluacyjne	pozwalają dokonywać oceny siebie, innych, uczą przyjmowania krytyki	„termometr uczuć”, „smile”, „kosz i walizeczka”, „tarcza strzelecka”
Metody przyspieszonego uczenia się	szybkie przyswajanie wiedzy	„techniki szybkiego czytania”, „haki pamięciowe”, „łańcuchowa metoda skojarzeń”

W zależności od przyjętych celów edukacyjnych i specyfiki materiału oraz treści dydaktycznych aktywny nauczyciel może dobierać i modyfikować techniki aktywujące. Należy pamiętać, że metody i techniki te nie są jedynymi skutecznymi metodami, ale stosowanie ich razem z innymi, np. podającymi, może rozwijać umiejętności zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Bibliografia

Hamer H., *Klucz do efektywnego nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994.

Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2004.

Nęcka E., *Trening twórczości*, Impuls, Kraków 1998.

Nowacki T., *Aktywizujące metody kształcenia*, CODN PEZ, Warszawa 1999.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN PEZ, Warszawa 2000.

Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Rubikon, Warszawa 2000.

Trzaska L., Wojciechowski M., *Metody aktywne w pracy z grupą. Problemy realizacji*, Warszawa 1997.

★ MODUŁ IV — *Aleksandra Minczanowska*

Rola nauczyciela i ucznia w aktywizującym procesie nauczania – uczenia się. Rola nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia.

1. Bingo – gra integracyjna.
2. Powtórka podstawowych pojęć związanych z nauczaniem. Znalezienie relacji, związków między tymi pojęciami (praca z tekstem).
3. Charakterystyka pięciu podstawowych modeli nauczania proponowanych przez Joyce’a i Weil (wykład).
4. Co to znaczy być efektywnym nauczycielem? Test „Czy jesteś efektywnym nauczycielem?”.
5. Założenia humanistycznej teorii uczenia się. Uczenie się przez działanie – charakterystyka koncepcji i role N i U (wykład).
   a. Rola N i U w całościowym procesie uczenia się w tzw. cyklu Kolba (konkretne doświadczenie własne uczniów lub zaprojektowane przez nauczyciela – analiza, refleksja, uogólnienie i wnioski, aktywne eksperymentowanie itd.).
   b. Stożek doświadczenia Dale’a.
6. Co pomaga uczniom w nauce? – „piramida”.
7. Określanie swojego stylu nauczania (test).
8. Charakterystyka stylów nauczania (wykład).
9. Uczenie się w grupie i z grupą. Korzyści płynące z uczenia się w grupie. Zasady ułatwiające uczenie się w grupie – burza mózgów, „diament”.
10. Rola nauczyciela w aktywizującym procesie nauczania (rozmowa kierowana).
11. Jak pracować z uczniami różnego typu? (graffiti).
12. Dekalog nauczyciela-humanisty.
13. Podsumowanie zajęć. Zachęcenie do autorefleksji poprzez przeprowadzenie w swojej klasie ankiet: Pomyśl o swoim nauczycielu oraz Nauczyciel w oczach ucznia – oceniających pracę nauczyciela przez uczniów.

Rola nauczyciela i ucznia w aktywizującym procesie nauczania – uczenia się

Cele:

- zapoznanie z istotą teorii humanistycznej,
- ukazanie cech pozytywnych uczenia się przez doświadczenie (modelu poszukującego) i we współpracy,
- uświadomienie roli nauczyciela i ucznia w aktywizującym procesie kształcenia,
- przedstawienie klasyfikacji metod i technik aktywizujących oraz celów, które można dzięki nim realizować,
- wywołanie krytycznej refleksji związanej z organizacją aktywnego procesu nauczania – uczenia się.

Badania nad nauczaniem i procesem uczenia się trwają od niedawna. W ostatnich latach nauka na temat uczenia innych zrobiła jednak ogromne postępy. Dużo mówi się o tzw. efektywnej komunikacji, asertywności, technikach i metodach aktywizujących, jak też o umiejętności pracy z grupą. Początek tym zmianom w podejściu do nauczania dała humanistyczna teoria uczenia się, której wyzwaniem stało się nauczanie nastawione na aktywizację uczniów. **Teoria humanistyczna** zakłada, że:

- człowiek jest z natury zdolny do uczenia się,
- każdy człowiek jest jednostką twórczą,
- podmiotowe traktowanie ucznia gwarantuje poczucie bezpieczeństwa oraz prawo do godności i liczenia się z jego potrzebami i możliwościami,
- rzeczywiste uczenia się odbywa się poprzez doświadczenie,
- uczenie się jest efektywne, gdy angażuje nie tylko umysł, ale i emocje,
- samoocena jest kluczowym aspektem procesu uczenia się.

Carl Rogers – główny prekursor i przedstawiciel psychologii pedagogiki humanistycznej – twierdzi, że podstawę zmian w zachowaniu się człowieka stanowi jego własna zdolność do wzrostu i rozwoju, zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia. Nie można nikogo zmienić, nie można przekazać mu gotowych doświadczeń. Zalecanie zmian, jak również tzw. dobre rady pozostają nieskuteczne. Można natomiast stworzyć atmosferę sprzyjającą rozwojowi człowieka, konstruktywnym zmianom w jego zachowa-

niu, w jego osobowości. Stwarzanie takiej atmosfery Rogers nazywa **ułatwianiem**. Nauczyciel nie powinien być ekspertem wiedzącym lepiej, co powinien robić, jakim powinien być wychowanek, zalecającym zmiany dla dobra wychowanka. Jedyną pewną drogą prowadzącą do zrozumienia świata i jednocześnie efektywnego własnego rozwoju jest doświadczalne uczenie się, w którym nauczyciel – w przeciwieństwie do nauczyciela stosującego nauczanie tradycyjne – jest osobą:

- „ułatwiającą” zdobywanie wiedzy, a nie jej „dostarczającą”,
- zachęcającą do poszukiwań – zamiast podającą nudne informacje,
- stwarzającą warunki do dokonywania własnych odkryć,
- przywiązującą dużą wagę do przemyśleń uczniów,
- raczej stawiającą pytania, niż podającą gotową wiedzę.

Aby umożliwić uczniom uczenie się w działaniu, nauczyciel zobowiązany jest tworzyć jak najwięcej sytuacji bogatych w przeżycia, które będą angażowały aktywność ucznia. Takich doświadczeń i sytuacji edukacyjnych niewątpliwie dostarcza stosowanie aktywizujących metod i technik nauczania.

Teoria humanistyczna w centrum procesu uczenia się widzi **ucznia**, którego świat jest inny, lecz równie wartościowy jak świat dorosłych. Uczeń jest w stanie kierować swoim procesem kształcenia, jest też w stanie ocenić swoje osiągnięcia – istotną kwestią staje się tylko obdarzenie go zaufaniem i podmiotowe potraktowanie przez nauczyciela. Każde dziecko jest zdolne do uczenia się, ale każde uczy się inaczej. W trzydziestoosobowej grupie klasowej trudno mówić o indywidualnym podejściu do każdego ucznia. Godny zatem polecenia jest model nauczania nazywany „uczeniem się we współpracy”, który powstał jako rezultat badań nad efektywnością uczenia się w USA i Wielkiej Brytanii. Metody i techniki stosowane w ramach tego modelu są alternatywą dla dotychczasowych tradycyjnych sposobów nauczania.

W modelu tym zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków, aby różne dotychczasowe (nawet tradycyjne) metody mogły przynieść lepsze efekty. Nowy model nauczania oznacza przejście:

- od nauczania do uczenia się,
- od nastawienia na pojedynczego ucznia pozostawionego samemu sobie do orientacji na grupę,
- od nauczyciela jako osoby nauczającej do nauczyciela jako osoby tworzącej warunki i wspomagającej proces uczenia się,
- od uczniów jako adresatów przekazywanej wiedzy do uczniów jako osób uczących się w sposób twórczy.

Grupa zwykle osiąga znacznie lepsze wyniki niż w pojedynkę, ponieważ: **1.** zwiększa poczucie bezpieczeństwa; **2.** daje możliwość wymiany doświadczeń; **3.** stwarza dobry klimat; **4.** zwiększa odpowiedzialność za siebie i innych; **5.** pomaga, szczególnie dzieciom mniej zdolnym i niepełnosprawnym (poczucie akceptacji); **6.** stwarza poczucie przynależności do grupy; **7.** poprawia relacje między nauczycielem a uczniami; **8.** zachęca do refleksji; **9.** zwiększa odpowiedzialność za wyniki; **10.** kształci umiejętność współpracy; **11.** wspomaga uczenie się prospołeczne; **12.** nie stresuje; **13.** inspiruje; **14.** pomaga dostrzec siebie na tle grupy; **15.** poprawia relacje między uczniami; **16.** daje okazję do rozmów, dyskutowania.

W psychologii humanistycznej dziecko ma swoje ważne miejsce, ważne są jego potrzeby i możliwości, marzenia i zdolności, ale też ważne są troski i błędy, które popełnia. W grupie – jaką jest klasa – spotyka się dzieci o różnych indywidualnych możliwościach. Uczenie się w grupie jest gwarantem rozwoju indywidualnych cech każdego ucznia. Od nauczyciela zatem wymagane są umiejętności pracy z grupą, umiejętności sprawnego komunikowania się, negocjowania oraz wiedzy na temat różnorodnych sposobów nauczania. Praca ta musi być starannie przemyślana, przygotowana i zorganizowana, a nauczyciel gotowy do udzielania pomocy i wsparcia w chwilach, gdy uczeń tego potrzebuje.

A oto podstawowe zasady ułatwiające uczniom uczenie się w grupie, którymi powinien kierować się nauczyciel:

- Aktywnie włączaj uczniów w proces uczenia się.
- Upewnij się, czy uczniowie znają cel uczenia się.
- Zadbaj o możliwości wspólnego uczenia się uczniów.
- Zaczynaj od osobistych doświadczeń.
- Pozwól na naukę w ich własnym rytmie.
- Bierz pod uwagę indywidualne możliwości i style uczenia się.

W opisanym modelu poszukującym (doświadczalne uczenie się) i modelu pracy we współpracy uczniowie w znacznej części są odpowiedzialni za proces własnego uczenia się, mają duży wpływ na to, czego będą się uczyć, kiedy i w jaki sposób. Nauczyciel przestaje pełnić dotychczasową rolę eksperta, a głównym wyznacznikiem zdobywania wiedzy jest sam proces uczenia się, w którym uczeń występuje

jako badacz. Rezultatem jego uczenia się jest natomiast wewnętrzne zadowolenie. Zamiast zwracania uwagi wyłącznie na zdolności zapamiętywania kształcone są umiejętności komunikacyjne, negocjacyjne, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów itp. Praca w grupach stwarza warunki do uczestnictwa wszystkich uczniów w realizacji zadania oraz umożliwia ich aktywne uczenie się.

W pracy efektywnego nauczyciela powinny znaleźć miejsce wszystkie modele nauczania: podający, bezpośredni, poszukujący, tworzenia pojęć, pracy we współpracy. Nauczyciel ma także obowiązek nauczyć swoich uczniów, jak się uczyć, jak radzić sobie z problemami oraz jak pracować w grupie i z grupą. Takie możliwości stwarza zastosowanie przez nauczyciela technik i metod sprawiających, że podmiot uczący się przewyższa aktywnością podmiot nauczający, czyli metod i technik aktywizujących, wybieranych przez nauczyciela zgodnie z założonymi celami, które pragnie osiągnąć, oraz zależnie od sytuacji i indywidualnych możliwości każdego ucznia. I tak:

Jeśli nauczyciel pragnie, by jego uczniowie:	**powinien użyć metod i technik:**
• byli aktywni, • bez lęku rozwijali swoje najlepsze strony, • akceptowali siebie i swoich kolegów, • dobrze czuli się w grupie i z grupą, • potrafili myśleć twórczo, • dzielili się swoimi doświadczeniami, • potrafili negocjować i współpracować, • byli aktywni i chętni do pracy,	integracyjnych
• potrafili dostrzegać dobre i złe strony zagadnienia, • potrafili wyciągać wnioski, • byli otwarci na zmiany,	diagnostycznych
• potrafili dyskutować, • słuchać innych, • negocjować i przyjmować różne punkty widzenia,	dyskusyjnych
• myśleli twórczo, • byli wrażliwi na piękno i własne doświadczenia, • odkrywali swoje zdolności i predyspozycje,	twórczego myślenia
• myśleli krytycznie, twórczo, refleksyjnie i logicznie, • analizowali problemy, uwzględniając różne ich aspekty, • poszukiwali i sprawdzali pomysły i rozwiązania, • potrafili dyskutować i łączyć wiedzę z doświadczeniem, • wyrażali swoje poglądy,	twórczego rozwiązywania problemów
• wykazywali inicjatywę, zaangażowanie i wytrwałość, • podejmowali decyzje na podstawie poznanych faktów, • byli odpowiedzialni za swoje i grupowe decyzje, • efektywnie uczestniczyli w dyskusjach, • potrafili sprawnie komunikować się i akceptować różnice indywidualne,	grupowego podejmowania decyzji
• potrafili fantazjować i marzyć, • planować i urzeczywistniać marzenia,	planowania
• szybko i bez stresu zdobywali wiedzę, • nabywali wiedzę w sposób trwały i skuteczny, • długo pamiętali to, czego się nauczyli,	przyspieszonego uczenia się
• rozumieli podstawowe pojęcia, • wyodrębnili cechy istotne i nieistotne, • potrafili analizować i klasyfikować oraz definiować pojęcia, zasady itp.	tworzenia i definiowania pojęć
• potrafili analizować i klasyfikować, • porządkowali w relacji wyższości – niższości,	hierarchizacji

Jeśli nauczyciel pragnie, by jego uczniowie:	powinien użyć metod i technik:
• potrafili oceniać siebie i innych, • umieli wyszukiwać słabe i mocne strony postaci, sytuacji itp., • potrafili przyjmować i wyrażać krytykę i pochwałę,	ewaluacyjnych
• przestrzegali z góry ustalonych reguł, • umieli cieszyć się wygraną, • potrafili pogodzić się z przegraną,	gier dydaktycznych

Posługiwanie się pojęciem „metody aktywne” jest błędne i powoduje nieporozumienia w edukacji oraz naukach o niej. To nie w „aktywności” metod tkwi istota pracy nauczyciela i uczniów, lecz w czynnościach uczestników procesu kształcenia, którzy się nimi posługują. Każda z metod może być realizowana zarówno w sposób aktywny, jak i bierny. Nazewnictwo metody aktywizujące procesy uczenia się przypomina o wyższości uczenia się nad nauczaniem, konieczności dostosowywania go do psychodydaktycznych możliwości, potrzeb i preferencji uczniów. Zmiana tego podejścia jest konsekwencją zadań współczesnej szkoły. Ma ona uczyć umiejętności i kompetencji, a nie ograniczać się do reprodukcji wiedzy szkolnej. Koncentrując się na kształtowaniu umiejętności i kompetencji uczniów, szkoła staje przed koniecznością stwarzania im przestrzeni na samodzielne działania i myślenie zgodne z oczekiwaniami cywilizacji wiedzy. Metody aktywizujące procesu uczenia pozwalają uczniowi na wykonywanie tej czynności w sposób kreatywny. Poza doborem treści zgodnie z celami procesu kształcenia modelują jego formy i klimat uczenia się.

Aktywizujące metody i techniki kształcenia umożliwiają doświadczalne uczenie się, które jest drogą do rozumienia świata i do efektywnego autorozwoju. Metody te uruchamiają zarówno poznawczą, jak i emocjonalną sferę oraz tę, która wyraża się konkretnym działaniem. Ich zalety zależą od rodzaju metody, niemniej:

- rozwijają płynność myślenia i myślenie twórcze,
- kształtują postawę badawczą i wrażliwość na problemy,
- rozwijają zdolność do abstrahowania,
- uczą tolerancji wobec innych poglądów,
- uczą podejmowania decyzji,
- zakładają elastyczność oraz umiejętności adaptacyjne,
- służą poznawaniu, ćwiczeniu i utrwalaniu opanowanego materiału,
- ułatwiają nawiązywanie kontaktów,
- uczą przestrzegania określonych reguł, zachowania porządku,
- uczą logicznej argumentacji, a jednocześnie łagodnej, lecz skutecznej perswazji i siły przekonywania.

Poza tym w literaturze znane są czynniki, które ułatwiają uczenie się. Można je ująć w formie dekalogu przeznaczonego dla wszystkich, którzy zajmują się nauczaniem i pragną urzeczywistniać w swej pracy założenia teorii humanistycznej.

DEKALOG NAUCZYCIELA-HUMANISTY

1. Pamiętaj, że ludzie z natury posiadają zdolność do uczenia się!
2. Podmiotowo traktuj swoich uczniów! Oni, tak jak Ty, mają silne poczucie własnej godności.
3. Zapewnij swoim uczniom poczucie bezpieczeństwa!
4. Ucz przez doświadczenie! Ucz umiejętności!
5. Nie zapominaj, że w procesie uczenia się ważny jest nie tylko intelekt, ale też emocje!
6. Staraj się nie stosować takich metod, których sam w dzieciństwie nie akceptowałeś.
7. Pozwól, aby uczniowie znali rezultaty własnego uczenia się i mieli wpływ na jego proces!
8. Wzmacniaj pożądane zachowania! Czasami bądź adwokatem swoich uczniów!
9. W procesie uczenia się zwróć uwagę na informację zwrotną!
10. Pozwól uczniom na samoocenę!

Nauczyciel-humanista, czyli nauczyciel, dla którego liczy się dobro ucznia, to również osoba pragnąca się rozwijać, dbająca o własną edukację i mająca świadomość swojej ciągłej niedoskonałości. Konieczna jest tu refleksja i odczuwanie przez nauczyciela własnych braków i niedociągnięć. Pomocna jest również wiedza na temat tego, co myślą o nim jego uczniowie. Dla mądrego nauczyciela pochwały ze strony dzieci będą kolejnym wyzwaniem, a krytyka uczniów zostanie potraktowana w sposób konstruktywny i będzie źródłem jego dalszych poszukiwań teoretycznych oraz praktycznych. Poniżej zostały zamieszczone dwa

przykłady ankiet skierowanych do uczniów, które mogą dostarczyć nauczycielom wielu informacji na temat ich pracy widzianej oczyma dzieci i młodzieży. Ocenie podlegają różne aspekty tej pracy, m.in.: stosunek nauczyciela do uczniów, jego przygotowanie merytoryczne i metodyczne do zajęć, lojalność, umiejętności nauczyciela związane z pracą z klasą jako grupą, komunikacyjne, związane ze stwarzaniem sprzyjającego klimatu i odpowiednich sytuacji dydaktycznych, a także z rozpoznawaniem i reagowaniem na potrzeby uczniów itp.

Należy zatem pamiętać, że nauczać to znaczy stwarzać warunki do uczenia się. Stwarzać warunki to dbać o przyjazną i bezpieczną atmosferę dla każdego ucznia. Bowiem „najlepsza lekcja to nie ta, o której tak sądzi nauczyciel, ani ta, o której tak myślą uczniowie… Najlepsza lekcja to taka, o której ani nauczyciel, ani uczniowie nie myślą, że była to lekcja” (Klemens Stróżyński).

Pomyśl o swoim nauczycielu

		prawda – nieprawda
1.	Zauważa wszystko, co się dzieje w klasie.	1 2 3 4 5
2.	Przemawia uczniom do sumienia, gdy źle się zachowali.	1 2 3 4 5
3.	Gdy przejął naszą klasę, był bardziej surowy niż teraz.	1 2 3 4 5
4.	Interweniuje natychmiast, gdy uczeń zaczyna przeszkadzać.	1 2 3 4 5
5.	O wielu rzeczach pozwala nam samodzielnie decydować.	1 2 3 4 5
6.	Dzieli lekcję na etapy, które dobrze do siebie pasują.	1 2 3 4 5
7.	Kontroluje na bieżąco, jak pracujemy i co umiemy.	1 2 3 4 5
8.	Próbuje nas zrozumieć, również wtedy, gdy robimy mu trudności.	1 2 3 4 5
9.	Robi wiele, byśmy byli dobrą wspólnotą klasową.	1 2 3 4 5
10.	Sądzę, że myśli o swoim własnym postępowaniu.	1 2 3 4 5
11.	Zważa na to, byśmy w czasie nauki byli zawsze zajęci.	1 2 3 4 5
12.	Rozmawiamy z nim na temat nauki i naszej klasy.	1 2 3 4 5
13.	Jest osobą ułożoną i wykształconą.	1 2 3 4 5
14.	Bardzo dużo wie ze swojego przedmiotu.	1 2 3 4 5
15.	Jest wyważony i pełen humoru.	1 2 3 4 5
16.	Gdy coś przyrzeka, dotrzymuje obietnicy.	1 2 3 4 5
17.	Sądzę, że angażuje się, by coś w szkole poprawić.	1 2 3 4 5

Nauczyciel w oczach ucznia

1. *Czy nauczyciel potrafi zaciekawić mnie przedmiotem, którego uczy?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

2. *Czy nauczyciel jasno tłumaczy zagadnienia na lekcji?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

3. *Czy nauczyciel zachęca uczniów do samodzielnego uczenia?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

4. *Czy nauczyciel znakomicie wykorzystuje czas na lekcjach?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

5. *Czy nauczyciel potrafi utrzymać dyscyplinę na lekcjach?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

6. *Czy uczniowie są informowani o zasadach oceniania, które stosuje nauczyciel?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

7. *Czy nauczyciel sprawiedliwie ocenia uczniów?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

8. *Czy kiedy uczniowie mają trudności w nauce i próbują je pokonać, nauczyciel docenia ich wysiłki?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

9. *Czy nauczyciel chętnie odpowiada na pytania uczniów?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

10. *Czy nauczyciel okazuje życzliwość i sympatię wszystkim uczniom?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

11. *Czy nauczycielowi zdarza się odnosić do uczniów w sposób poniżający lub lekceważący?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

12. *Czy gdyby ogłoszono konkurs na Nauczyciela Roku, mój nauczyciel od razu zostałby nim ogłoszony?*

zdecydowanie tak raczej nie i tak, i nie
raczej tak zdecydowanie nie trudno powiedzieć

Bibliografia

Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 2002.

Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2003.

Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.

Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.

Silberman M.L., *Uczymy się uczyć*, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów 2001.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1999.

★ MODUŁ V — *Anastazja Sorkowicz*

Planowanie procesu uczenia się ucznia przez nauczyciela

1. Planowanie dydaktyczne jako element kierowania uczeniem się uczniów (wprowadzenie do tematu: konieczność planowania poważnych przedsięwzięć – słuchanie tekstu dotyczącego celowości planowania. Skutki planowania, ćwiczenie indywidualne – opracowanie planu własnego rozwoju, dyskusja).
2. Strategie kierowania pracą uczniów: style relacyjny i zadaniowy (porównanie – wykład z prezentacją multimedialną, przykłady). Określenie własnego stylu pracy – ankieta, mapa wyobrażeń swojej roli zawodowej; konsekwencje przyjmowania wybranej strategii.
3. Plan jako wytyczna działania nastawiona na organizowanie uczenia się uczniów – cechy dobrego planu. Etapy planowania dydaktycznego: planowanie kierunkowe, wynikowe i metodyczne – konieczność zachowania kolejności planowania,, kolejność i części planu metodycznego, porównanie planu metodycznego lekcji tradycyjnej i lekcji współczesnej (wykład z prezentacją multimedialną, praca w grupach zadaniowych – slogany reklamujące planowanie, sporządzenie kontraktu).
4. Gospodarowanie czasem ucznia (kategorie czasu pracy ucznia: czas planowany, czas przydzielony, czas zajęty, czas wykorzystany, czas niezbędny dla poszczególnych uczniów; problem kurczenia się czasu, umiejętne regulowanie czasu pracy uczniów – wykład z prezentacją multimedialną, praca w grupach – burza mózgów nt. „Sposoby radzenia sobie z kurczącym się czasem”).
5. Zasady planowania dydaktycznego (pięć klasycznych zasad nauczania: świadomości, przystępności, poglądowości, systematyczności i trwałości; praca w grupach – tworzenie katalogu zasad, formułowanie własnych zasad dydaktycznych w formie zdań rozkazujących, rozmowa kierowana).
6. Zalety i wady planowania dydaktycznego – szukanie argumentów na korzyść planowania lub przeciw niemu. Spirala edukacyjna (praca w grupach, burza mózgów, analiza przykładów).
7. Trudności związane z planowaniem (przykłady konkretnych problemów, praca w grupach – szukanie konstruktywnych rozwiązań, ćwiczenie: kryształ kompetencji planistycznych nauczyciela).
8. Podsumowanie zajęć.

Planowanie procesu uczenia się ucznia przez nauczyciela

Cele:

- zrozumienie wpływu przyjętej strategii kierowania pracą uczniów na proces planowania pracy przez nauczyciela,
- poznanie cech dobrego planu,
- doskonalenie efektywnego projektowania pracy ucznia i nauczyciela poprzez wskazanie kolejnych etapów planowania,
- uświadomienie skutków planowania dla praktyki edukacyjnej.

Planowanie

To oczywiste, że odpowiednie planowanie polepsza efekty wszelkiej działalności. **Planowanie** stanowi jeden z głównych warunków skuteczności świadomego i celowego działania, zwłaszcza długotrwałego i złożonego (Kupisiewicz 2000, s. 191). **Kierowanie uczeniem się** należy do czynności skomplikowanych i dlatego jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela jest zaplanowanie tego procesu. Czynność ta jest określana mianem **planowania dydaktycznego**. Sprawne i umiejętne planowanie dydaktyczne świadczy o profesjonalizmie nauczyciela. Praca planistyczna nie tylko zapobiega przypadkowości w trakcie uczenia się, ale również pozwala osiągnąć znacznie wyższe efekty i umożliwia doskonalenie pracy wszystkich uczestników procesu dydaktycznego.

Wpływ stylu kierowania pracą uczniów na planowanie

Przedmiotem badań w psychologii społecznej są m.in. dwie pokrewne strategie kierowania pracą uczniów, związane z przyjętym przez nauczyciela nastawieniem. Pierwszą z nich jest **relacyjny** (demokratyczny, integratywny, partycypacyjny, niedyrektywny) styl pracy nauczyciela, zorientowany na korzystne stosunki w grupie. Nauczyciel przyjmujący ten styl nie ustaje w poszukiwaniu dróg ulepszenia współpracy z zespołem uczniowskim, nawet kosztem znacznej redukcji pierwotnych celów kształcenia. Styl relacyjny w edukacji owocuje **skutecznością relacyjną** w postaci uspołecznienia, dobrej atmosfery pracy, zadowolenia ze szkoły, prowadzi do humanistycznego systemu kształcenia. Potwierdza się w praktyce, gdy uczniowie są dojrzali, zadania są oryginalne i złożone, nie ma przy nich pośpiechu, potrzebna jest silna motywacja, a nauczyciel jest doświadczony.

Drugi wyróżniony styl pracy nauczyciela nazwany został **zadaniowym** (autokratycznym, dominacyjnym, dyrektywnym). Nauczyciel o zadaniowym stylu kierowania zorientowany jest na osiąganie celów kształcenia, dlatego dąży do możliwie jasnych sytuacji dydaktycznych, dokładnej analizy zadań, zwięzłego wydawania poleceń, systematycznego sprawdzania wyników oraz szybkiego korygowania błędów. Satysfakcja z pracy ma być skutkiem jej dobrego i sprawnego wykonania.

Styl zadaniowy wykazuje **skuteczność zadaniową** w postaci osiągnięć szkolnych na miarę motywacji i zdolności uczniów. Odbywa się to jednak kosztem najsłabszych uczniów, którzy są pod specjalnym nadzorem nauczyciela przekonanego, że bezpośrednie kierowanie służy najlepiej właśnie im. Dlatego też ten styl potwierdza się w praktyce, gdy uczniowie są mało samodzielni, zadania są jasne i stosunkowo proste, czas pracy jest bardzo cenny, a autorytet nauczyciela niepewny. Przynosi korzyści doraźne, lecz nie zawsze długofalowe, bo ogranicza pracę ucznia do roli wykonawcy poleceń i może prowadzić do technologicznego systemu kształcenia (Niemierko 2007, s. 175-178).

To oczywiste, że nauczyciel reprezentujący zadaniowy styl kierowania dydaktycznego jest bardziej skłonny szczegółowo planować uczenie się uczniów. W przeciwieństwie do nauczyciela skłaniającego się do przyjęcia relacyjnego stylu pracy, będzie on bardziej niechętny spontanicznym działaniom. Należy jednak pamiętać, że u doświadczonych nauczycieli strategie relacyjne i zadaniowe przeplatają się i wiążą.

Cechy dobrego planu

Zdaniem filozofa Tadeusza Kotarbińskiego osoba planująca jakąś czynność „stawia sobie lub zakłada jakiś cel i obmyśla środki do tego celu. Te akty poprzedza powstanie jakiejś potrzeby, której ów cel miałby uczynić zadość, zaś po zbudowaniu projektu planu następuje jego akceptacja, czyli przyjecie projektu, który dzięki temu staje się planem, i wreszcie wykonywanie planu połączone z kontrolą wykonania” (Kotarbiński 1960, s. 113). Wspomniany autor wyróżnił jedenaście cech dobrego planu. Jego zdaniem dobry plan cechuje: **celowość** – powinien on „wskazywać właściwe środki do celu, któremu służy”, **perspektywiczność** – większą wartość mają „plany długodystansowe”; **strategiczność** – szczegółowość planu powinna być „należycie ograniczona”, żeby nie krępować swobody działania; **racjonalność** – rozumność, „ugruntowanie poznawcze”, uwzględnianie wszystkich związków przyczynowo-skutkowych zachodzących pomiędzy poszczególnymi częściami; **kompletność** – zupełność, niepozostawianie luk i niedomówień, obejmowanie wszystkiego, co potrzebne, aby zadanie mogło być wykonane; **wewnętrzna zgodność** – konsekwencja, unikanie wewnętrznych sprzeczności, korelacja, wzajemne uzupełnianie poszczególnych części; **wykonalność** – zgodność z doświadczeniem, ustrzeżenie się przed fantazjowaniem, cecha ta możliwa jest do zweryfikowania dopiero po wykonaniu planu, „kiedy plan będzie już niepotrzebny”; **operatywność** – poręczność, łatwość i wygoda stosowania w konkretnym działaniu; **elastyczność** – plan „giętki, plastyczny, zwrotny”, możliwy do skorygowania przy nieprzewidywalnych okolicznościach; **terminowość** – „wyznaczenie przyszłego kresu robocie”; **skuteczność** – wysoka pewność „dobrej roboty” i pożądanego wyniku (Kotarbiński 1960, s. 120-125; modyfikacje określeń Kotarbińskiego za: Niemierko 2007, s. 179-180).

Etapy planowania dydaktycznego

W dydaktyce wyróżnia się trzy etapy planowania dydaktycznego: (1) planowanie kierunkowe, (2) planowanie wynikowe, (3) planowanie metodyczne.

Pierwszy etap planowania dydaktycznego stanowi **planowanie kierunkowe**. Ukierunkowuje ono czynności uczniów i nauczyciela na ustalone cele, wiąże cele emocjonalne kształcenia z celami poznawczymi oraz wskazuje materiał kształcenia niezbędny do osiągnięcia tych celów. Jego zasięg jest bardzo szeroki, ponieważ obejmuje wybrany szczebel szkoły, rok szkolny lub semestr. Stanowi najwcześniejszy i najogólniejszy etap planowania dydaktycznego. Dzięki niemu zyskuje się wstępną orientację co do podziału czasu potrzebnego uczniom do osiągnięcia wyznaczonych celów. Plan kierunkowy powinien być wystarczająco szczegółowy na to, by cele każdej lekcji mogły być z niego wywiedzione. Dla prawidłowego kierowania pracą uczniów istotne jest, aby najpierw sformułowane zostały cele kształcenia. Dobieranie materiału kształcenia oraz wszystkich niezbędnych środków działania dydaktycznego powinno następować po sprecyzowaniu celów.

Drugi etap planowania dydaktycznego stanowi **planowanie wynikowe**. Precyzuje ono wymagania programowe w związku z kolejnymi tematami zajęć. Obejmuje moduł programowy, dział lub kilkugodzinną jednostkę tematyczną przedmiotu. Planowanie wynikowe umożliwia kształcenie według wymagań, ponieważ określa przewidywane osiągnięcia uczniów w danym module oraz normuje ocenę pracy uczniów i nauczyciela zgodnie z wymaganiami programowymi.

Największą wartość stanowi **wielopoziomowy plan wynikowy**. Uszczegóławia on opisy wymaganych czynności dobranych do konkretnego modułu programowego z uwzględnieniem zróżnicowania poziomu pracy poszczególnych uczniów. Plan wynikowy związany jest z **wymaganiami programowymi**, które są wykazem niezbędnych osiągnięć ucznia, określających w miarę dokładnie, co uczeń powinien

opanować i umieć po zakończeniu realizacji danego przedmiotu (Żegnałek 2005, s. 107). Sporządzenie i zaprezentowanie uczniom wielopoziomowego planu wynikowego umożliwia dokonanie przez tych ostatnich samodzielnego i odpowiedzialnego wyboru własnego poziomu uczenia się konkretnego przedmiotu, a tym samym przyczynia się do zaspokojenia ich potrzeby osiągnięć (Niemierko 2007, s. 180-184, Arends 1995, s. 66). Warto pamiętać, że do podstawowych obowiązków nauczyciela należy nie tylko planowanie pracy, ale również wdrażanie uczniów do planowania własnej pracy oraz jej analizy i oceny (Bereźnicki 2001, s. 394). Możliwość zapoznania się z wielopoziomowym planem wynikowym pomaga uczniom w opanowaniu tej umiejętności.

Ostatni etap planowania przez nauczyciela uczenia się uczniów jest **planowanie metodyczne**. Plan metodyczny określa sposoby kierowania uczeniem się uczniów, czyli konkretyzuje wybrane metody kształcenia. Na tym etapie planowania dydaktycznego następuje więc przetwarzanie treści kształcenia w sytuacje dydaktyczne skłaniające uczniów do wykonywania przewidzianych czynności. Zatem plan metodyczny, przybierający najczęściej postać konspektu czy scenariusza lekcji, wytycza przebieg konkretnych zajęć. W trakcie przygotowywania planu metodycznego istotne jest, aby skupiać się raczej na czynnościach uczniów, a nie nauczycieli. Wobec powyższego odpowiednia będzie następująca **kolejność planowania metodycznego**: 1. czynności uczniów, 2. wyposażenie, 3. czynności nauczyciela i 4. czas planowany na daną sytuację dydaktyczną, wstępnie uznany za wystarczający do uzyskania przewidzianego wyniku (Niemierko 2007, s. 184-187).

Podstawę planowania uczenia się stanowią więc cele, wyrażane poprzez konkretną wiedzę, umiejętności, postawy, wartości i dyspozycje, które nauczyciel chce rozwinąć w uczniach (planowanie kierunkowe). Pożądane osiągnięcia uczniów muszą zostać opracowane w zależności od poziomów uczenia się, reprezentowanych przez poszczególnych uczniów (planowanie wynikowe), oraz metod pozwalających uczniom przyswoić materiał (planowanie metodyczne). Przyjęcie tej kolejności planowania może przyczynić się do optymalizacji całego procesu kształcenia: zarówno uczenia się uczniów, jak i czynności nauczyciela (Brophy 2007, s. 48-53).

Skutki planowania

Odpowiednio sporządzony przez nauczyciela plan dydaktyczny uświadamia wszystkim uczestnikom procesu kształcenia cele, pozwala wybrać poziom uczenia się danego przedmiotu i przygotowuje lekcje od strony metodycznej. Poprzez to daje „wyczucie kierunku” wspólnej pracy, porządkuje zarówno treści, jak i metody pracy. Umożliwia to odpowiednie gospodarowanie czasem ucznia. Warunkiem skuteczności działań edukacyjnych jest sporządzenie nie tylko planu uczenia się uczniów, ale również planu czynności nauczyciela. Stanowi to niezbędne narzędzie pracy zwłaszcza początkującego nauczyciela, który wypracowuje swój własny styl pracy. Odpowiednie przygotowanie do lekcji umożliwi mu bardziej rozważne podejmowanie decyzji dotyczących wyboru sposobu działania. Dodatkowym skutkiem prawidłowego planowania procesu dydaktycznego bywa również ograniczenie problemów związanych z utrzymaniem dyscypliny w klasie (Arends 1995, s. 66-68).

Bibliografia

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2001.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Kotarbiński T., *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1960.

Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, GRAF PUNKT, Warszawa 2000.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAiP, Warszawa 2007.

Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2005.

★ MODUŁ VI — *Sławomira Ruchała*

Uczeń jako aktywny podmiot w procesie kształcenia. Metody nauczania i uczenia się, formy organizacyjne kształcenia w konstruktywistycznym środowisku szkolnym.

1. Charakterystyka sylwetki ucznia jako aktywnego podmiotu w procesie kształcenia – prezentacja i ćwiczenie (ok. 60 min.).
   a. Sylwetka ucznia jako kreatywnego podmiotu w procesie kształcenia.
   b. Rola wartości w wychowaniu i kształceniu do pełni człowieczeństwa:
   - wychowanie człowieka mądrego – głównym zadaniem nauczyciela,
   - dziecięcy system wartości,
   - modele systemów postaw wobec wartości (za K. Ostrowską).

   c. Rola nauczyciela w kształtowaniu podmiotowości ucznia:
   - nauczyciel i jego system wartości,
   - sylwetka nauczyciela – style komunikowania się (test),
   - rola wartości i postaw w kreowaniu sytuacji sprzyjających podmiotowemu nauczaniu i wychowaniu (ćwiczenie),
   - „Jak ulokować swój kapitał życiowy” – gra dydaktyczna.
2. Metody nauczania i uczenia się, formy organizacyjne kształcenia w konstruktywistycznym środowisku szkolnym – prezentacja i ćwiczenia (ok. 2 godz.).
   a. Omówienie metod nauczania i uczenia się z położeniem akcentu na metody aktywizujące (prezentacja).
   b. Wpływ metod aktywizujących na osobę ucznia i nauczyciela (prezentacja).
   c. Wykorzystanie przykładowych metod nauczania i uczenia się w praktyce – ćwiczenia:
   - metody i techniki diagnostyczne (metaplan),
   - metody i techniki grupowego podejmowania decyzji (drzewo decyzyjne, metoda SWOT, poker kryterialny),
   - metody i techniki planowania (metoda projektu, gwiazda pytań),
   - gra dydaktyczna („projekt Alfa” – podejmowanie decyzji zgodnie z zasadą *problem – przyczyna – rozwiązanie*).
3. Zamiast zakończenia: przeczytanie bajki duńskiej dla nauczycieli i rozdanie tekstów.

Charakterystyka sylwetki ucznia i nauczyciela jako kreatywnych podmiotów w procesie kształcenia. Rola kompetencji kluczowych w kształceniu podmiotowym

Cele:

- wprowadzenie do problematyki nauczania i uczenia się w kontekście podmiotowości ucznia i roli nauczyciela w jego kształceniu,
- ukazanie roli wartości w wychowaniu i kształceniu ucznia do pełni człowieczeństwa,
- przedstawienie metod wspierających rozwój kompetencji kluczowych i ich wpływu na rozwój podmiotowości ucznia,
- kształtowanie umiejętności stosowania aktywnych metod nauczania w aspekcie poszczególnych kompetencji kluczowych.

Współczesna pedagogika traktuje problematykę podmiotowości – zarówno ucznia, jak i nauczyciela – jako pewien priorytet, do którego należy nieustannie dążyć i go doskonalić. W literaturze przedmiotu znaleźć możemy zarówno rozważania dotyczące kształcenia sylwetki ucznia jako kreatywnego podmiotu, a stanowiące pewien „drogowskaz” w procesie kształcenia i wychowania, jak również refleksję nad osobą nauczyciela, będącego głównym źródłem przekazywania wiedzy, wartości czy umiejętności w procesach wychowania i kształcenia – procesach, w których spotykają się dwa podmioty: nauczyciel i uczeń czy mistrz i uczeń (Olbrycht 2000, s. 197-198).

Sylwetka nauczyciela

Kiedy próbujemy scharakteryzować sylwetkę nauczyciela-wychowawcy, zwracamy uwagę na fakt, iż zawód ten należy do tej szczególnej grupy profesji, od których poza wykształceniem tzw. odpowiednich

„technik” i umiejętności w działaniu (chodzi tutaj przede wszystkim o wykształcenie merytoryczne i metodyczne) oczekuje się przede wszystkim tzw. **powołania**. Poza tym wymaga się od nauczycieli **podmiotowego zaangażowania** i autentyzmu, samodzielnych i twórczych przedsięwzięć, czyli – jak pisze Janusz Homplewicz w *Etyce nauczycielskiej* – „samodzielnego i autorskiego wysiłku” (Homplewicz 1996, s. 208).

Kazimierz Szewczyk natomiast w swoich rozważaniach zauważa, iż **celem pracy nauczyciela-pedagoga jest „wychowanie człowieka mądrego”**, czyli człowieka rozumnego i posiadającego wiedzę, przede wszystkim wiedzę etyczną. Aby jednak móc powyższe przedsięwzięcie zrealizować, trzeba samemu najpierw być „**człowiekiem mądrym**”, czyli człowiekiem odpowiedzialnym, którego celem jest dążenie do zdobycia wiedzy etycznej. Jak czytamy: „Chcąc wychować człowieka mądrego, nauczyciel musi przede wszystkim sam nim być. Musi więc znać i rozumieć naszą tradycję kulturową. Powinien także dysponować przemyślaną wiedzą o wartościach oraz doświadczeniem w rozstrzyganiu konfliktów moralnych. Nadto pedagog winien kultywować takie cnoty moralne, jak odpowiedzialność, poczucie sprawiedliwości, prawdomówność, wyrozumiałość, cierpliwość i poczucie lojalności w stosunku do wychowanków. Wreszcie – a stanowi to wyróżnik wzoru osobowego nauczyciela – powinien łączyć w harmonijną całość wymienione zawodowe cnoty moralne z cnotami ogólnoludzkimi (np. życzliwością) i cnotami obywatelskimi (np. patriotyzmem)” (Szewczyk 1998, s. 112).

Nie należy także zapomnieć o **postawie etycznej** nauczyciela-wychowawcy oraz jego **sylwetce duchowej**, które są nie bez znaczenia w całym procesie wychowania i nauczania. Musimy bowiem pamiętać, że poza rodziną nauczyciel jest tym, który spędza najwięcej czasu z dzieckiem (uczniem) w najważniejszym okresie jego życia. Według Katarzyny Olbrycht „»osobowe« zachowania wychowawcy dają podstawy do wymagania tego samego od wychowanków, którzy uczą się w drodze naśladowania, codziennie obserwując swych pedagogów i pozostałych dorosłych, rówieśników, postacie z mediów. Systematyczne i cierpliwe zwracanie uwagi na drobne nawyki pomaga ćwiczyć pożądane postawy” (Olbrycht 2000, s. 199).

Jak można więc zauważyć, roli nauczyciela w procesie kształcenia nie można i nie da się zbagatelizować. Jak czytamy: „dobra znajomość potrzeb swoich uczniów, jak również świadomość problemów, z jakimi się zmagają w codziennym życiu, mają zdecydowany wpływ na wzajemne relacje wyzwalające aktywność i poczucie podmiotowości” (*Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych* 2001, s. 132).

Sylwetka ucznia

Podmiotowe traktowanie ucznia (a co najważniejsze – poczucie ucznia, że tym podmiotem jest) stało się jednym z istotnych priorytetów współczesnej pedagogiki. Powszechnie wiadomo, iż to, jak młody człowiek (uczeń) jest traktowany (czy to przez rodzinę, czy w szkole), ma bardzo duży wpływ m.in. na jego przyszłe funkcjonowanie w dorosłym życiu, obraz samego siebie czy stosunek do innych ludzi oraz otaczającego go świata.

Patrząc jednak na problem podmiotowości ucznia w sposób bardziej globalny, można by rzec, iż współczesność – pełna najróżniejszych kryzysów (czy to na płaszczyźnie polityki, kultury, religii, czy ekonomii) – wymusza obraz i typ współczesnego człowieka: „(…) człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, umiejącego krytycznie wybierać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych i osądzać je wedle uniwersalnych wartości i zasad” (Kwieciński 1999, za Kość 2008, s. 11).

W literaturze przedmiotu, w części dotyczącej problematyki podmiotowego traktowania ucznia w procesie kształcenia i wychowania, napotykamy następujące uwagi:

- **podmiotowość prowadzi do indywidualizacji** – uczeń czuje się akceptowany i rozumiany, zdaje sobie sprawę ze swojej niepowtarzalności (Bruhlmeier 1993, s. 43-44);
- **przekonanie o własnej podmiotowości daje uczniowi silniejsze poczucie odpowiedzialności, jak również świadomość swojej wartości** – uczeń jest bardziej realistyczny w swoim działaniu, ma rozwiniętą samokontrolę i trudniej ulega wpływom innych ludzi (*Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych* 2001, s. 40);
- **wychowanie podmiotowe zapewnia wewnętrzną motywację do działania** – uczeń rozpoznaje i realizuje własne działania i osobiste cele poprzez pryzmat takich wartości jak m.in. tolerancja, samorealizacja i odpowiedzialność (*Komunikacja...*, s. 28-34);
- **podejście podmiotowe daje możliwość współdecydowania o wyborze treści i ich przyszłym wykorzystaniu** – uczeń potrafi postawić kluczowe pytania typu: po co to robiłem?, co mi to dało?, czego się nauczyłem?, jak to wykorzystam? (Nalaskowski 1993).

Analizując podmiotowość ucznia i nauczyciela, nie można nie wspomnieć o humanistycznej koncepcji człowieka, głoszącej podmiotowe i osobowe traktowanie człowieka. To właśnie w ujęciu humanistycznym każdemu przypisuje się następujące podstawowe atrybuty: wolność i odpowiedzialność, możliwość wyboru oraz możliwość przekraczania ograniczeń zewnętrznych. Jak pisze Gryniuk: „oddziaływanie nauczyciela

na ucznia w tym ujęciu to jedynie zachęcanie do poznania siebie i wyboru celów właściwych dla realizacji jego potrzeb. (...) Osoby dorosłe mogą jedynie towarzyszyć dziecku w doświadczaniu siebie oraz tworzyć sytuacje, które umożliwią mu samodzielne zaspokojenie potrzeb podstawowych – potrzeb braku oraz poznanie i rozwój potrzeb wyższego rzędu – potrzeb wzrostu" (Gryniuk 2008, s. 38).

Kształcenie podmiotowe wiąże się także z wychowaniem do wartości, które – jak zauważa Olbrycht – „stanowi jedną z najważniejszych dziedzin kształcenia człowieka" (Olbrycht 2000, s. 87). Jak czytamy: „(…) wychowanie do wartości jest to wprowadzenie i uzasadnienie konkretnego sposobu myślenia o wartościach oraz określonego doboru wartości jako podstaw kształtowania się orientacji całożyciowej, podstaw ogólnych kryteriów wartościowania (…)". (Tamże, s. 95). Jak zauważa Ostrowska: „wychowanie w duchu wartości dokonuje się dzięki:

- wspólnym z wychowankiem odkrywaniu (poprzez dialog) wartości, czyli poznawaniu, czym są w swej istocie poszczególne wartości,
- ukazaniu, na czym polega myślenie według wartości,
- ukazaniu, na czym polega podejmowanie decyzji w kontekście urzeczywistnienia jakiejś wartości,
- ukazaniu, na czym polega rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych i wewnętrznych w duchu wierności wartościom,
- ukazaniu, na czym polega życie (działanie) według wartości,
- wzbudzaniu u wychowanka motywacji do urzeczywistnienia wartości,
- ukazaniu znaczenia hierarchii wartości" (Ostrowska 2000).

Rola kompetencji kluczowych w kształceniu podmiotowym

Rolą kształcenia podmiotowego jest przekazanie młodemu człowiekowi nie tylko określonej wiedzy i umiejętności, ale także wykształcenie w nim świadomości (m.in. dzięki umiejętności zadawania kluczowych pytań), iż człowiek uczy się przez całe życie. Żyjąc w czasach wymuszających nabywanie nowej wiedzy i umiejętności, uświadamiamy sobie, że problem uczenia się przez całe życie nabiera w XXI wieku coraz większego znaczenia. Problem ten został zauważony i doceniony przez europejskie instytucje, tj. Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej, które zaleciły państwom członkowskim UE, aby podjęły działania w powyższej kwestii.

I tak dokument *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, pomimo że jednoznacznie nie zdefiniował, czym owe kompetencje są, to jednak zaznaczył, iż **aby termin „kompetencje" zasługiwał na określenie „kluczowe"**:

- musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu,
- powinien także umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, aktualizację pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji.

Wydaje się, że bardzo ważne jest, aby mieć świadomość, jakimi cechami owe kompetencje się charakteryzują, tj.:

- mają podmiotowy charakter;
- są stopniowalne i wymierne;
- umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie;
- wiążą się z określoną sytuacją, mają zróżnicowany zakres treściowy (zależnie od sytuacji);
- są ujawnieniem swoich potencjalności w formie aktów motywacyjnych nie tylko w sytuacji zadania, ale także zawsze wobec kogoś;
- mają charakter dynamiczny, ich rozwój polega na rekonstrukcji (a nie na zastępowaniu starych przez nowe);
- raz ukształtowane systemy kompetencji w jakimś stopniu odzwierciedlają stan przygotowania zawodowego i kierunek jego doskonalenia;
- mogą być przenoszone na inne sytuacje zadaniowe (Furmanek 1997, s. 14).

Odnosząc się do powyższych rozważań, zdefiniowano **8 kompetencji kluczowych**, które są potrzebne każdemu człowiekowi do samorealizacji i rozwoju osobistego, do bycia aktywnym obywatelem oraz do pełnej integracji społecznej i zatrudnienia. Są nimi:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,

2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Wyżej wymienione kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród nich częściowo się pokrywają i są powiązane, bowiem aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest podstawą uczenia się. Umiejętność uczenia się sprzyja natomiast wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia, takie jak krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji czy konstruktywne kierowanie emocjami, są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

Kompetencje kluczowe znalazły także swoje odzwierciedlenie w ustawodawstwie państwowym, a szczególnie w **podstawie programowej kształcenia ogólnego**, która poza zadaniami do realizacji, określiła także główne cele, jakie rozwój poszczególnych kompetencji powinien nieść ze sobą. Nie bez znaczenia (przy tak wielu zadaniach) wydaje się więc wykorzystanie wszelkich aktywnych metod wspierających rozwój ww. kompetencji.

Na polskim gruncie edukacyjnym kompetencje kluczowe rozwijane były m.in. w **programie „Kreator”**, realizowanym w latach 1995 – 1999 w CODN na zlecenie MEN. Wyróżniono w nim następującą listę:

- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- operowanie informacjami i efektywne posługiwanie się technologią informacyjną (Sielatycki 2005, s. 5).

Nauczyciel wobec kompetencji kluczowych

Rada Europejska analizując pracę nauczyciela w odniesieniu do kompetencji kluczowych, wyznaczyła tzw. wspólne europejskie zasady odnoszące się do ww. zawodu. Są nimi:

1. **Zasada wyższego wykształcenia** – jest to zawód należący do grupy zawodów multidyscyplinarnych (wielodziedzinowych). Nauczyciel powinien więc posiadać:
   - wiedzę na temat swojego przedmiotu,
   - wiedzę pedagogiczną,
   - umiejętności i kompetencje potrzebne do ukierunkowania i wspierania uczniów,
   - zrozumienie społecznych i kulturowych wymiarów edukacji.
2. **Zasada uczenia się przez całe życie.**
3. **Zasada zawodu mobilnego** – szczególnie z uwzględnieniem możliwości wyjazdu do innych krajów europejskich w celu rozwoju zawodowego, a także mobilności między różnymi poziomami edukacji.
4. **Zasada zawodu opartego na partnerstwie.**

Sielatycki w swoim tekście przytacza także za Komisją Europejską trzy kluczowe punkty odniesienia dla zawodu nauczyciela, tj. wiedzę, innego człowieka i społeczeństwo. Według Komisji nauczyciele powinni umieć:

- pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją,
- pracować z innymi ludźmi,
- pracować w społeczeństwie i dla społeczeństwa.

Warto w tym miejscu przytoczyć także **cechy „europejskiego nauczyciela”**, zaproponowane przez prof. Michaela Schratza, a związane z omawianym problemem kompetencji kluczowych. Należą do nich:

- europejska tożsamość – nauczyciel w swoim nauczaniu wykracza „poza” narodowy program nauczania, respektuje współistnienie narodowej i ponadnarodowej świadomości,
- europejska wiedza – nauczyciel ceni własny system edukacji i postrzega go w odniesieniu do innych systemów europejskich, posiada wiedzę o wydarzeniach europejskich, jest świadomy europejskiej historii i jej wpływu na współczesne społeczeństwo europejskie,

- europejska wielokulturowość – nauczyciel daje sobie radę z wielokulturowym charakterem społeczeństwa europejskiego, ma pozytywny stosunek do własnej kultury i jest otwarty na inne, pracuje z grupami heterogenicznymi,
- europejskie kompetencje językowe – nauczyciel mówi więcej niż jednym językiem europejskim, jest w stanie uczyć własnego przedmiotu w językach obcych, spędza trochę czasu w kraju, w którym mówi się innym językiem,
- europejski profesjonalizm – nauczyciel posiada wykształcenie, które pozwala mu uczyć w dowolnym kraju europejskim, wymienia się doświadczeniami z nauczycielami z innych krajów europejskich, interesuje się różnymi tradycjami uczenia się i nauczania, wykorzystuje badania naukowe z innych krajów,
- europejskie obywatelstwo – nauczyciel zachowuje się jak „obywatel europejski”, wykazuje solidarność z obywatelami innych państw europejskich, ceni poszanowanie praw człowieka, demokrację, wolność,
- europejskie miary jakości – nauczyciel odnosi się do wspólnych europejskich miar jakości, uczestniczy w osiąganiu europejskich celów edukacyjnych, przyjmuje za punkty odniesienia wspólne europejskie narzędzia i znaki jakości w edukacji (Sielatycki 2005, s. 7-12).

Krótko reasumując, przed współczesnym polskim nauczycielem postawiono dwa kluczowe zadania:

- po pierwsze: aktualizację własnej wiedzy i umiejętności, aby dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji,
- po drugie: wykształcenie takiej wiedzy i umiejętności w uczniu, aby w przyszłości sam dążył do samorealizacji i samokształcenia, czyli samodzielnego rozwoju ww. kompetencji.

Uczeń wobec kompetencji kluczowych

Pozostaje jeszcze problem osoby ucznia, który w całym swoim procesie uczenia się i nauczania ma za zadanie owe kompetencje zdobyć. W Polsce przyjęto **5 kompetencji kluczowych**, a także wyznaczono, czemu owe kompetencje mają służyć (*http://www.coveria.com.pl/nauczyciel/materialy/index.htm*). Należą do nich:

1. **Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się** – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:
   - planowali wykonanie zadania,
   - byli świadomi celów i przedmiotów uczenia się,
   - uczyli się świadomie i odpowiedzialnie.
2. **Skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach** – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:
   - precyzyjnie wyrażali swoje myśli,
   - nauczyli się słuchać innych,
   - mówili tak, aby byli rozumiani,
   - odczytywali znaki pozawerbalne.
3. **Efektywne współdziałanie w zespole** – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:
   - umieli znaleźć się w różnych zespołach, podejmowali różne role (trzeba umieć być przełożonym, partnerem i podwładnym),
   - uczyli się wspólnego organizowania zadań i współpracy z innymi,
   - podejmowali odpowiedzialność za pracę grupy.
4. **Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób** – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:
   - umieli dostrzegać problemy,
   - przyjmowali twórczą postawę,
   - umieli stawiać hipotezy, weryfikować je,
   - umieli korzystać z posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach.
5. **Sprawne posługiwanie się komputerem** – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:
   - umieli sięgać do nowych źródeł informacji, celowo je gromadzić i przetwarzać.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku czytamy, iż **szkoła powinna zapewnić uczniom**:

- naukę poprawnego i swobodnego wypowiadania się w mowie i piśmie z wykorzystaniem różnorodnych środków wyrazu,
- poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy w zakresie umożliwiającym podjęcie studiów wyższych bądź ułatwiających zdobycie zawodu,
- dochodzenie do rozumienia, a nie tylko pamięciowego opanowania przekazywanych treści,
- rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcyjnych, czasowych i przestrzennych itp.),
- rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego,
- traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość poznawczą samą w sobie, w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie,
- poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego,
- poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej i światowej.

Nauczyciele powinni natomiast stworzyć odpowiednie warunki do nabywania przez uczniów następujących umiejętności:

- planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią odpowiedzialności,
- skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowania do publicznych wystąpień,
- efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie obowiązujących norm,
- rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
- poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, efektywnego posługiwania się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi,
- odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,
- przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnych rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

Jeżeli przyjmiemy, że **kształcenie** jest to **proces osiągania kompetencji**, to musimy także pamiętać, że powinno się ono dokonywać w takich sytuacjach, w których uczeń ma szanse na maksymalną samodzielność w myśleniu, poszukiwaniu rozwiązań, wykorzystaniu źródeł informacji i zdobytych już doświadczeń. Ważne jest także, aby umiał odpowiedzialnie kierować własnym rozwojem. W tak rozumianym procesie kształcenia jeszcze bardziej konieczna wydaje się więc umiejętność stosowania przez nauczyciela wszelkich metod aktywizujących, dzięki którym uczeń będzie miał możliwość uczenia się sposobów zdobywania i wykorzystania wiedzy i umiejętności.

Bibliografia

Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych, red. S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala, WSP, Częstochowa 2001.

Bruhlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1993.

Furmanek W., *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna”, 1997, nr 7.

Gryniuk I., *Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym*, „Zeszyty Nauczycielskie”, 2008, nr 7.

Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1996.

http://www.coveria.com.pl/nauczyciel/materialy/index.htm

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, tłum. A. Smoczyńska, Bruksela 2002.

Kompetencje kluczowe we współczesnej szkole, www.coveria.com.pl (XI 2008).

Kość I., *Podmiotowość w edukacji wobec wyzwań globalnego społeczeństwa informacyjnego*, *www.gazeta-it.pl/200305225078/* (2008).

Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993.

Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, w: TRENDY – uczenie w XXI wieku, Internetowy magazyn CODN, 2005, nr 3.

Skotnicki B., *Kompetencje kluczowe*, „Przegląd Oświatowy”, 2007, nr 6.

Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, CMP-PP, Warszawa 2000.

Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*, Rubikon, Gdańsk 2000.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 26 lutego 2002.

Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa 1998.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2006.

★ Moduł VII — *Anna Porczyńska*

Rola pracy zespołowej. Organizacja pracy zespołowej. Techniki wspierające rozwój grupy. Techniki asertywne. Techniki negocjacyjne.

1. Psychologiczne aspekty funkcjonowania grup i zespołów pracowniczych – wyzwanie pracy w grupie. (wykład z prezentacją multimedialną, dyskusja, burza mózgów)
2. Praca zespołowa (*teamwork*) – podstawowe terminy, pojęcia i zjawiska związane z funkcjonowaniem grup i zespołów pracowniczych w organizacji (wykład z prezentacją multimedialną, dyskusja).
3. Powiązania między czynnikami kształtującymi funkcjonowanie zespołu pracowniczego (praca z modelem, rozmowa kierowana).
4. Cechy członków zespołu pracowniczego oraz kryteria efektywności zespołu (prezentacja multimedialna, dyskusja).
5. Pięć obszarów doskonalenia pracy zespołów – etapy tworzenia wizji zespołu pracowniczego.
6. Kierownik zespołu i jego styl kierowania – style kierowania a motywacja podwładnych, klimat organizacyjny, procesy wpływu w zespole, czyli gra o wpływy w zespole pracowniczym – mechanizm konformizmu i mechanizm autonomii, funkcje lidera, filozofia kierowania „X” i „Y” McGregora.
7. Badanie spójności grupy oraz diagnoza poziomu napięcia w grupie (testy).
8. „Lądowanie na Księżycu” – ćwiczenie ukazujące przewagę grupowego rozwiązywania problemów nad rozwiązaniami indywidualnymi (warsztaty: studenci w grupach pracują nad rozwiązaniem problemu).
9. Badanie własnego stylu kierowania oraz stylu kierowania swojego przełożonego.
10. Dyskusja grupowa – diagnoza oraz charakterystyka ról grupowych.
11. Sztuka zachowania asertywnego – znaczenie pojęcia „asertywność”, asertywność w miejscu pracy, kryteria różnicujące zachowania pasywne, agresywne i asertywne (wykład z prezentacją multimedialną).
12. Analiza technik zachowań asertywnych (projekcja filmu PWN pt. „Asertywność”).
13. Ćwiczenie umiejętności różnicowania zachowań agresywnych, asertywnych i uległych (warsztaty praktyczne).
14. Test „Czy jesteś asertywny?” – badanie własnych umiejętności asertywnego zachowania.
15. Negocjacje – natura negocjacji, etapy prowadzenia negocjacji, style negocjacyjne, zasady prowadzenia negocjacji, błędy popełniane podczas negocjowania (wykład z prezentacja multimedialną).
16. Analiza własnych umiejętności negocjowania rozwiązanie testu diagnozującego umiejętności negocjowania pt. „Przekonania na temat negocjacji”.

Rola i znaczenie pracy zespołowej, umiejętności asertywnego zachowania oraz zdolności negocjacyjnych jako czynników determinujących rozwój grupy

Cele:

- wprowadzenie w problematykę funkcjonowania zespołu pracowniczego w organizacji,
- charakterystyka dynamicznych procesów zachodzących w obrębie grup,
- podkreślenie roli pracy zespołowej w zwiększaniu efektywności organizacji oraz doskonaleniu zespołowych form pracy,
- kształtowanie wybranych kompetencji społecznych wywierających wpływ na jakość pracy w zespole, m.in. takich jak zachowania asertywne oraz umiejętności skutecznego negocjowania.

Psychologiczne aspekty funkcjonowania grup i zespołów pracowniczych – wyzwania związane z pracą w grupie

Problematyka zespołu pracowniczego niewątpliwie stanowi istotny element determinujący rozwój oraz efektywność pracy w organizacjach, dlatego też należy zwrócić uwagę na korzyści płynące z pracy zespołowej. Obecnie wiele przedsiębiorstw postrzega pracę zespołową jako jedną ze skuteczniejszych strategii organizowania pracy (*Psychologia pracy i organizacji* 2003, s. 359).

Na przestrzeni ostatnich lat zaczęto coraz wyraźniej doceniać zależność efektywności organizacji od efektywności zespołów. Zaczęto dostrzegać, że zespół jest czymś więcej niż tylko zwykłą sumą tworzących go jednostek, zwrócono uwagę na jego podmiotowy charakter. Szczególnym rodzajem grupy społecznej jest zespół pracowniczy, który charakteryzują specyficzne dla grupy społecznej zjawiska, takie jak normy grupowe, spójność grupy czy role grupowe. Do tej pory nie stworzono jednak jednoznacznej definicji zespołu pracowniczego. Niektórzy autorzy utożsamiają zespół z grupą społeczną i traktują go jako zbiór wię-

cej niż 2 osób, które podlegają tym samym oddziaływaniom, są świadome zachodzących między nimi interakcji, postrzegają siebie jako członków grupy oraz identyfikują się z nią, a także mają wspólny cel, wspólne normy i tworzą pewną charakterystyczną strukturę (Mika 1981). Istnieją jednak inne definicje, które wyraźnie odróżniają zespół od innych grup społecznych. Według tych definicji zespół traktowany jest jako specyficzna grupa społeczna, będąca elementem organizacji, powiązana formalnymi i nieformalnymi „więzami”, wykonująca określone zadania w celu uzyskania określonej gratyfikacji (materialnej i pozamaterialnej) (Kożusznik 1998, s. 39).

Oczywiście nie każdy zbiór ludzi możemy nazwać grupą. W celu wyjaśnienia pojęcia „grupa” Nosal (1979) odwołuje się do prostej analogii chemicznej. Chemicy odróżniają związki chemiczne od mieszanin. Rozróżnienie to ma również sens, gdy analizujemy zbiorowości ludzkie. Najprostsza zbiorowość ma charakter incydentalny – sytuacyjny, na przykład tłum uliczny, grupa kibiców sportowych. Jednak nawet zbiorowość, która początkowo ma charakter incydentalny, może się przekształcić w autentyczną grupę społeczną. Możliwość taka pojawia się wówczas, gdy jakieś okoliczności zewnętrzne (dłuższy czas wspólnego przebywania), wspólnota motywacji lub charakteru postawionego przed grupą zadania zmuszają do interakcji społecznych. Wynika z tego, że warunkiem istotnym, który decyduje o powstaniu grupy społecznej, są interakcje społeczne o charakterze informacyjnym, sterującym i emocjonalnym – oceniającym (Kożusznik 1998, s. 8).

Grupa, co jest oczywiste, to nie jedna osoba, ale dwie, trzy, a nawet więcej. Optymalna wielkość grupy zależy w dużej mierze od okoliczności. Schein definiuje z kolei grupę jako „każdą liczbę osób, które związane są wzajemnymi interakcjami, są psychologicznie wzajemnie siebie świadome oraz postrzegają siebie jako grupę” (Schein 1988, za Kożusznik 1998, s. 8). Przedstawione trzy warunki muszą być spełnione, jeżeli chcemy odróżnić grupę od zwykłego zbioru jednostek. Schein podkreśla ponadto, że grupy mają wspólny cel, co szczególnie wyraźne jest w przypadku grup pracowniczych, które formułują jasny cel, wyrażający się w rodzaju wykonywanych zadań oraz oczekiwanych standardach wykonania.

Brown z kolei postuluje, aby traktować grupy nie tylko jako systemy rządzące się własnymi prawami, ale jako systemy pozostające w relacji do innych grup. Z tego też względu autor ten przyjmuje, że o grupie można mówić wówczas, „kiedy dwie osoby lub więcej osób określa siebie jako jej członków oraz kiedy jej istnienie jest rozpoznawane przez przynajmniej jakąś inną jednostkę” (Brown 2006, s. 19).

W literaturze można spotkać zamienne stosowanie pojęć „zespół” oraz „grupa pracownicza”. Tworzenie tego rodzaju grupy determinuje podział pracy, rodzaj używanych narzędzi, miejsce pracy oraz jego wyposażenie. Zespołowy charakter pracy jest szeroko rozpowszechniony w organizacjach. Szacuje się, że ponad połowa zatrudnionych osób pracuje właśnie w tego rodzaju systemie pracy. Wspólne realizowanie zadań stwarza bowiem możliwości nie tylko zwiększenia produkcji, ale również sprzyja pobudzeniu wszystkich członków zespołu do efektywniejszej pracy, umożliwia konfrontowanie poglądów oraz daje możliwość podejmowania właściwych decyzji (Kożusznik 1998, s. 39).

Badania nad rolą pracy zespołowej

Przełomowego odkrycia nad rolą pracy zespołowej dokonał zespół badaczy prowadzący badania w zakładach Hawthorne Western Electric Company, które jednoznacznie wykazały, iż kluczową rolę w zachowaniu ludzi w procesie pracy odgrywają czynniki społeczne. W zarządzaniu i kierowaniu ludźmi zaczęto przede wszystkim koncentrować uwagę na pracowniku i rezygnować z metod tradycyjnych, ukierunkowanych przede wszystkim na zadania. Badając wpływ różnych czynników fizycznych (np. oświetlenia, przerw w pracy) na produktywność grupy wybranych i umieszczonych w osobnym pomieszczeniu pracownic, stwierdzono, że produkcja wzrastała bez względu na to, czy warunki się poprawiały, czy też pogarszały. Badacze doszli więc do wniosku, że mieli do czynienia nie tyle z badaniem wpływu zmiennych warunków fizycznych pracy, ile z badaniem postaw i wartości pracowniczych. Zachowanie badanych pracownic zostało wywołane potraktowaniem ich jako wybranej, specjalnej grupy stanowiącej centrum uwagi. Ich reakcja nazwana została przez badaczy „efektem Hawthorne”.

W kolejnych etapach badań przeprowadzono szereg wywiadów z pracownikami na temat ich postaw względem warunków pracy, sposobu kierowania, stanowiska pracy, a następnie obserwowano ludzi pracujących w bardziej lub mniej normalnych warunkach przez okres ok. 6 miesięcy. W końcowym etapie skupiono się na relacjach między pracownikami i przyjęto formę konsultacji z pracownikami. Zasadnicze wnioski z tych badań można przedstawić w kilku punktach:

- indywidualni pracownicy nie mogą być postrzegani osobno, ale jako członkowie grupy,
- uczestnictwo w grupie i związany z nim status są dla jednostek ważniejsze w porównaniu z bodźcami finansowymi czy też dobrymi warunkami pracy,
- nieformalne lub nieoficjalne grupy w miejscu pracy wywierają silny wpływ na zachowanie pracownika,
- kierownicy i menedżerowie muszą mieć świadomość społecznych potrzeb, jeżeli chcą, żeby pracownicy angażowali się w osiąganie celów organizacyjnych.

Kluczowym rezultatem badań prowadzonych w zakładach Hawthorne stanowiło potwierdzenie istnienia nieformalnych grup w miejscu pracy, bowiem dotychczas grupy postrzegane były w kategoriach podziału zadań jako części podziału pracy w całej organizacji (tzw. grupy formalne, tworzące organizacyjną strukturę). Grupy utworzone przez samych pracowników w celu zrealizowania nie tyle potrzeb organizacji, co przede wszystkim własnych potrzeb indywidualnych jednostek noszą nazwę „grup nieformalnych” bądź „grup nieoficjalnych”. Grupy te również posiadają swoje własne cele, takie jak na przykład zaspokojenie potrzeb społecznych czy potrzeby bezpieczeństwa pracowników. Warto podkreślić, że cele tych nieformalnych grup mogą pozostawać w zgodzie z celami organizacyjnymi, ale mogą również być z nimi w konflikcie.

W związku z powyższym można stwierdzić, że przeprowadzone badania jednoznacznie potwierdzają, iż zespoły mogą osiągać cele, które byłyby trudno osiągalne dla osoby działającej w pojedynkę. Rolę i znaczenie pracy zespołowej podkreślają m.in. Cohen i Mohrman (1995), twierdząc, że zespoły umożliwiają organizacjom szybkie wytwarzanie oraz dostarczanie odbiorcom produktów i usług przy mniejszym nakładzie kosztów, ale z zachowaniem wysokiej jakości. Poza tym zespoły umożliwiają organizacjom efektywniejsze uczenie się (oraz utrzymywanie wyników uczenia się), zaś organizacja zyskuje czas, jeśli czynności wykonywane dotychczas sekwencyjnie przez pojedyncze jednostki mogą być realizowane przez zespół pracowników. Istotne jest też to, że wymiana myśli i pomysłów w zespole sprzyja innowacyjności, a ponadto zespoły mogą integrować oraz łączyć informacje w sposób niedostępny dla jednostek. Warto podkreślić jeszcze, iż praca zespołowa często przyczynia się do wzrostu wydajności, a budowanie zespołów wywiera silny wpływ na finansowe wskaźniki wyników pracy organizacji, prowadząc do poprawy wyników pracy organizacji zarówno pod względem wydajności, jak również jakości pracy (*Psychologia pracy i organizacji* 2003, s. 360-361). Ponadto organizacje (uniwersytety, szkoły, muzea, koncerny) gromadzą i chronią przeważającą część ważnej wiedzy zebranej oraz zarejestrowanej przez naszą cywilizację, przyczyniając się do jej rozpowszechniania, a także umożliwiają swoim pracownikom samorealizację, stanowiąc ważny instrument karier (Stoner, Freeman, Gilbert 2001, s. 25).

Reasumując, można stwierdzić, że organizacje są elementem, bez którego trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie w społeczeństwie. Organizacje umożliwiają bowiem dokonywanie rzeczy, których jednostka nie byłaby w stanie równie dobrze (a być może nawet wcale) dokonać jako samodzielny podmiot. Oczywiste jest, iż „organizacje pełnią następującą podstawową funkcję: przezwyciężając granice naszych możliwości jako jednostek, umożliwiają nam realizację celów, których osiągniecie bez nich byłoby trudniejsze lub nawet niemożliwe” (Stoner, Freeman, Gilbert 2001, s. 25).

Badania prowadzone w grupach i zespołach pracowniczych pozwoliły ponadto wyłonić kilka zasadniczych czynników determinujących zachowanie w grupie, takich jak: rodzaj zadania (otwarte, zamknięte, dokończone, niedokończone, etc.), środowisko, otoczenie, role indywidualne, normy grupowe, motywacja członków zespołu, spójność grupowa, przywództwo, kierowanie i wielkość grupy (Kożusznik 1998, s. 11). Najważniejsze spośród wymienionych czynników zostaną scharakteryzowane w dalszej części niniejszego opracowania.

Warto podkreślić, że wszystkie grupy i zespoły podlegają transformacjom i zmieniają się w miarę upływu czasu, niemniej badacze zajmujący się procesami grupowymi zgodnie twierdzą, że posiadana na wstępie wiedza na temat etapów rozwoju grupy sprzyja jej większej spójności i bardziej pozytywnej samoocenie tworzących ją jednostek oraz redukuje poziom stresu związanego z zaangażowaniem w struktury grupowe (Martin, Davis 1995, za Oyster 2002, s. 82). Rozwój grup zadaniowych zazwyczaj przebiega według pewnej sekwencji zdarzeń, w której można wyróżnić następujące etapy: deklaracja członkowska, tworzenie się subgrup, konfrontacja, ustalanie norm, wspólna praca i zabawa oraz rozpad (Oyster 2002, s. 81-96).

Wielkość grupy

Kwestia liczebności grupy nie została jasno i jednoznacznie sprecyzowana, bowiem nie istnieje żadna formuła określająca optymalną wielkość grupy. W pewnych sytuacjach trzy osoby tworzące grupę będą idealnie realizowały grupowe cele; w innych natomiast liczba ta może być nieadekwatna do zadań realizowanych przez grupę. Określając wielkość zespołu pracowniczego, należy niewątpliwie zwrócić uwagę na takie zmienne jak cechy osobowości poszczególnych jednostek, rodzaj zadania do wykonania przez grupę, a także efektywność kierowania. Niemniej naczelna zasada regulująca wielkość grupy mówi, iż „wielkość zespołu powinna być dostateczna, aby zapewnić zasoby, z których można czerpać zarówno, by osiągnąć cele organizacyjne, jak i zaspokoić potrzeby członków grupy”. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż efektywne grupy to takie, w których obserwujemy aktywne uczestnictwo wszystkich członków. W przypadku grup zbyt licznych, które nie zapewniają możliwości zaangażowania w realizację zadań wszystkim członkom, najczęściej obserwuje się spadek zarówno efektywności zespołu pracowniczego, jak i zadowolenia członków grupy (Kożusznik 1998, s. 12).

Normy grupowe

Jak powszechnie wiadomo, wszystkie grupy ustalają określone rodzaje standardów zachowań, czyli tzw. „normy grupowe”, obowiązujące członków. Również zespoły pracownicze tworzą własne standardy zachowań społecznych i pracowniczych. Standardy te zazwyczaj zdeterminowane są takimi czynnikami jak: wpływ kluczowych jednostek na grupę, styl kierowania, rodzaj procedur organizacyjnych, czynniki środowiskowe, etc. Powstałe normy zazwyczaj są wzmacniane i podtrzymywane przez grupę pracowniczą. Warto podkreślić, iż normy przyjęte przez członków grupy mogą odpowiadać normom całej organizacji, jak też mogą być względem tych norm w opozycji.

Spójność grupy

Termin „spójność grupowa” określa poziom rozwoju więzów pomiędzy członkami grupy oraz poziom rozwoju „ducha grupy”. Spójność grupowa stanowi również miarę atrakcyjności zespołu dla nowych członków. Bardzo spójne grupy charakteryzują się silnymi powiązaniami wyrażającymi się w postaci wzajemnej lojalności względem siebie poszczególnych członków oraz szanowaniem i respektowaniem norm grupowych. Do czynników odgrywających istotną rolę w kształtowaniu spójności grupowej zalicza się m.in.: bliskość przestrzenną, podobieństwo wykonywanych zadań pracy, system pracy, strukturę zadań, wielkość grupy, zagrożenia zewnętrzne, perspektywę uzyskania nagród, styl kierowania, wspólne cechy, takie jak wiek, płeć, etc. W zdecydowanej większości przypadków spójność zespołu pracowniczego jest cechą pożądaną, bowiem sprzyja niskiej absencji oraz fluktuacji pracowników, wiąże się ze swobodą zachowania członków grupy i wyższym poziomem motywacji do wykonywanych zadań (Kożusznik 1998, s. 15).

Przywództwo i kierowanie zespołem

Jedna z definicji określa kierowanie jako „sztukę realizowania czegoś za pośrednictwem innych ludzi”. Definicja ta podkreśla, iż kierownicy osiągają cele organizacji, wpływając na wykonanie potrzebnych zadań przez innych, nie zaś drogą wykonania ich przez nich samych (Stoner, Freeman, Gilbert 2001, s. 23). Z uwagi na fakt, iż kierowanie obejmuje jednak szereg innych czynności, szersza definicja tego pojęcia zakłada, że „kierowanie jest to proces planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania działalności członków organizacji oraz wykorzystania wszystkich innych zasobów dla osiągnięcia ustalonych celów” (Stoner i in., s. 23). Rola kierownika w zespole zazwyczaj sprowadza się do reprezentowania interesów organizacji i niewątpliwie należy podkreślić, że sposób kierowania oraz sylwetka kierownika w znacznej mierze determinują rozwój grupy pracowniczej, a sposób, w jaki kierownik zespołu sprawuje władzę, wywiera ogromny wpływ na efektywność działań zarządzanych przez niego pracowników.

Efektywny kierownik to kierownik, który dostarcza swoim podwładnym poczucia siły, sprawia, że czują się oni odpowiedzialni za własne zachowania, mają poczucie panowania nad nimi oraz ich kontrolowania. Dobry kierownik wykorzystuje władzę, jaką posiada, w celu wzbudzenia wśród pracowników zaufania do własnej osoby i nie dostarcza im powodów do tego, żeby czuli się „marionetkami” w jego rękach. McGregor stwierdził, iż filozofia kierowania, jaką reprezentują osoby pełniące role kierownicze, w znacznym stopniu determinuje ich postępowanie względem podwładnych. Przyjmując założenie, że zrozumienie własnych założeń dotyczących natury ludzkiej stanowi podstawę wypracowania własnego sposobu kierowania personelem, stworzył on „Teorię X i Y” (Kożusznik 1998, s. 44-45), której założenia przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Założenia „Teorii X i Y” McGregora (Kożusznik 1998, s. 45-46).

Lp.	Założenia „Teorii X”	Założenia „Teorii Y”
1	Ludzie są z natury leniwi, wolą nic nie robić.	Ludzie są z natury aktywni, sami ustalają sobie cele i cieszą się z ich osiągnięcia.
2	Ludzie pracują przeważnie dla pieniędzy i nagród.	Ludzie dążą do osiągnięcia satysfakcji z pracy: dumy z osiągnięć, zadowolenia z samego uczestnictwa w procesie pracy, poczucia sensu pracy itp.
3	Głównym narzędziem utrzymania efektywności pracowników jest strach (groźba kar).	Głównym narzędziem utrzymania efektywności pracowników jest ich pragnienie osiągnięcia osobistych i społecznych celów.
4	Ludzie dorośli przypominają wyrośnięte dzieci – są z natury zależni od kierownictwa.	Ludzie normalnie dojrzewają i wyrastają z okresu dzieciństwa, dążą do odpowiedzialności i samorealizacji.

Lp.	Założenia „Teorii X”	Założenia „Teorii Y”
5	Ludzie oczekują wskazówek „z góry”.	Ludzie, działając w określonej sytuacji, widzą i czują, co jest w niej do zrobienia, i są zdolni do samodzielnego kierowania.
6	Ludziom należy dokładnie powiedzieć, co mają robić, i przyuczyć ich do wykonywania pracy.	Ludzie, rozumiejąc i ceniąc to, co robią, potrafią sami opracować i udoskonalić własne metody wykonania pracy.
7	Ludzie potrzebują takich kierowników, którzy będą ich dokładnie obserwować, aby pochwalić prawidłowe wykonanie, a zganić błędy.	Ludzie potrzebują poczucia, że mają prawo odpowiedzialności i poprawy błędów.
8	Ludzie w niewielkim stopniu dbają o to wszystko, co wykracza poza ich materialne interesy.	Ludzie poszukują sensu życia za pośrednictwem identyfikowania się ze społeczeństwem, grupą społeczną itp.
9	Ludzie potrzebują dokładnych instrukcji dotyczących tego, co robić i jak to robić, gdyż nie interesuje ich szersze spojrzenie na sprawy organizacji.	Ludzie pragną zrozumieć jak najwięcej, pragną znać sens tego, co robią dla całej organizacji.
10	Ludzie lubią być traktowani w sposób grzeczny.	Ludzie pragną autentycznego szacunku ze strony swoich współpracowników.
11	Ludzie mają tendencję do szufladkowania: wymagania pracy są dla nich czymś zupełnie różnym od form aktywności w czasie wolnym.	Ludzie mają tendencję do integracji: jeśli praca i zabawa zbyt wyraźnie różnią się od siebie, cierpi na tym i jedno, i drugie.
12	Ludzie nie lubią zmian i wolą chodzić utartymi ścieżkami.	Ludzie męczą się monotonią i cieszy ich możliwość zdobycia nowych doświadczeń. Każdy człowiek jest w pewnym stopniu twórczy.
13	Praca jest na pierwszym planie – ludzie muszą być dobrani, wyszkoleni i dostosowani do niej.	Na pierwszym planie są ludzie. Stanowiska pracy muszą być zorganizowane, udoskonalone i dostosowane do ludzi.
14	Ludzie kształtowani są przez dziedziczenie, lata dzieciństwa i młodości, jako dorośli pozostają statyczni: „stare psy nie nauczą się nowych sztuczek”.	Ludzie podlegają ciągłemu rozwojowi – nigdy nie jest za późno, aby się uczyć.
15	Ludzie muszą być inspirowani, popychani albo sterowani w czasie pracy.	Ludzie powinni mieć dużo swobody, powinno się ich zachęcać do pracy i doradzać.

Umiejętności asertywnego zachowania oraz zdolności negocjacyjne

Sztuka negocjowania nieodzownie związana jest z funkcjonowaniem w zespole pracowniczym i stanowi istotną część kontaktów międzyludzkich. Słowo „negocjacje” (łac. *negotiatio*) oznacza prowadzenie interesów, zajmowanie się handlem. Z negocjacjami spotykamy się zazwyczaj w przypadku, kiedy między stronami występują pewne różnice, czyli w sytuacji konfliktu. Negocjacje są więc sposobem postępowania, mającym na celu osiągnięcie określonych korzystnych rozwiązań w sytuacji, kiedy pewne interesy dwóch stron pozostają w konflikcie i równocześnie istnieją inne sprawy bądź więzi łączące strony, motywujące do wspólnego poszukiwania rozwiązania konfliktu. Warunkiem wypracowania wyniku w negocjacjach jest umiejętne komunikowanie się, w związku z czym proces porozumiewania się stanowi istotę negocjowania (Balawejder 1998, s. 119-120). W literaturze wyróżnia się trzy zasadnicze sposoby dochodzenia do rozwiązania: „miękki” i „twardy” sposób negocjowania oraz negocjacje strategiczne, czyli negocjacje oparte na następujących zasadach (Fisher, Ury, Patton 1999):

1. Ludzie – oddziel ludzi od problemu.
2. Interesy – skoncentruj się na interesach, a nie na stanowiskach.
3. Możliwości rozwiązań – opracuj wiele możliwości, zanim podejmiesz decyzję.
4. Kryteria – domagaj się, aby wynik rozmów oparty był na obiektywnych kryteriach.

W kontaktach interpersonalnych, zwłaszcza w środowisku pracowniczym, często dochodzi do sytuacji, w których jedna strona usiłuje, w sposób nieuprawniony, naruszać prawa osobiste drugiej strony, a nawet prawa te za nią ustanawiać. Jednym ze skutecznych sposobów radzenia sobie w tego rodzaju sytu-

acjach, dającym równocześnie możliwość przeciwdziałania im, jest zachowanie się w sposób stanowczy, pozostający w harmonii z własnymi uczuciami i przekonaniami oraz pragnieniami, przy równoczesnym respektowaniu praw innych osób, czyli przyjmowanie postawy asertywnej (Sobczak-Matysiak 1998, s. 34-35). Do techniki zachowań asertywnych możemy zaliczyć:

- „zdartą płytę” – konsekwentne powtarzanie tego samego argumentu;
- zasłonę dymną – która broni przed agresją werbalną, pozorne akceptowanie kierowanej krytyki;
- asertywne uznanie błędu – uznanie bez nadmiaru poczucia winy: „postąpiłem źle, lecz to naprawię”;
- kompromis – wypracowanie obustronnych ustępstw;
- wypytywanie o strony ujemne – „dlaczego sądzisz, że to, co robię, jest złe?”;
- wypytywanie o aspekty dodatnie – „co dobrego jest w paleniu?”.

Warto pamiętać, że tego rodzaju umiejętności interpersonalne pozwalają jasno precyzować własne stanowisko i racje, a także przyznać sobie prawo do wyrażania oraz obrony własnych interesów. Umiejętny sposób postępowania z partnerem, wyrażany szacunkiem względem jego praw i respektowaniem jego uczuć, wcale nie umniejsza szans osiągnięcia sukcesu w negocjacjach, a wręcz odwrotnie – poprzez redukcję napięć występujących między ludźmi stwarza możliwości poszukiwania optymalnych rozwiązań (Kożusznik 1994, s. 102).

Reasumując, można powiedzieć, że zrozumienie zasad funkcjonowania zespołu pracowniczego jako specyficznej grupy społecznej oraz przebiegających w jego obrębie dynamicznych procesów, warunkowanych m.in. takimi czynnikami jak spójność grupowa, normy grupowe, wielkość grupy, przywództwo, kierowanie, rozwiązywanie konfliktów czy porozumiewanie się, daje szansę na zwiększanie efektywności organizacji oraz stanowi warunek doskonalenia zespołowych form pracy, wspierających rozwój grupy, jaką jest zespół pracowniczy.

Bibliografia

Balawejder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Brown R., *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Psychologia pracy i organizacji, red. N. Chmiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Fisher R., Ury W., Patton B., *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.

Kożusznik B., *Psychologia w pracy menedżera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

Kożusznik B., *Psychologia zespołu pracowniczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981.

Nosal Cz., *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1979.

Oyster C., *Grupy*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Sobczak-Matysiak J., *Psychologia kontaktu z klientem*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1998.

Stoner J., Freeman E., Gilbert D., *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.

★ Moduł VIII — *Bogusław Dziadzia*

Techniki multimedialne w środowisku edukacyjnym ucznia.

1. **Mediacje audiowizualne** – stawanie się mediów kulturą. Charakterystyka środowiska medialnego i podstawowych wyzwań kompetencyjnych do i wobec mediów (pogadanka i wykład).
2. **Konwergencja mediów** – nowe jakości społeczeństwa sieci (od tablicy poprzez Skype i Second Life). Technologiczna wielozadaniowość i potrzeba wielopłaszczyznowego myślenia i podzielności uwagi. Zmiany w sposobach korzystania z mediów od sfery behawioralnej po zmiany ewolucyjne na poziomie neurologicznym. Pamięć, fragmentaryczność, wielość i prędkość (dyskusja).
3. **Technologie komunikacyjne** (pedagog w świecie interfejsów) – od elementarnych form wizualizacji po *distance learning* i *blended learning*. Interakcyjność, kompetencja do emisji, tutor i wykładowca w środowisku mediów, wieloznaczność pojęcia „media edukacyjne”, edukacja poprzez media w dobie kultury masowej (dyskusja, pogadanka połączona z prezentacją przykładów wizualizacji statycznych, jak i dynamicznych, zasady redagowania prezentacji, omówienie przykładów różnie pojmowanych multimediów o celu bądź skutku edukacyjnym).
4. **Cyberpunk, kultura gry** – o wykorzystywaniu w edukacji tego, czego nie rozumiemy w świecie, jaki kocha młodzież. Gry jako środowisko symulowania rzeczywistych problemów. Czy szansą edukacji medialnej jest jedynie *streetworking*? (dyskusja, pogadanka).

Techniki multimedialne w środowisku edukacyjnym ucznia

Cele:

- usystematyzowanie wiedzy o mediach jako środowisku determinującym kształt rzeczywistości i postawy wobec metod stosowanych w edukacji,
- przygotowanie do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem środków multimedialnych,
- poznanie elementarnych form i zasad wizualizacji,
- uwrażliwienie i uświadomienie ogromnego zróżnicowania wewnątrz środowiska mediów, jakimi posługuje się współczesna młodzież,
- wykształcenie umiejętności krytycznego odbioru mediów i adaptowania ich w procesie dydaktycznym.

Mediacje audiowizualne

Dla współczesnego pedagoga podstawowym warunkiem sprawnego poruszania się w środowisku edukacyjnym ucznia stała się kompetencja medialna. Jest to umiejętność zarówno wykorzystania mediów w procesach dydaktycznych, jak i zdolność dostrzegania tych kontekstów życia codziennego ucznia, jakie bezpośrednio wpływają na jakość i efektywność nauczania.

Od drugiej połowy XX wieku media zaznaczają się jako niepomijalny element analiz procesów wychowania, socjalizacji i edukacji. Co ciekawe, upowszechnienie się mediów elektronicznych – w szczególności Internetu, telefonii komórkowej czy cyfrowej telewizji – nie ma istotnych cech pozwalających na wskazanie takiego rodzaju komunikacji, jaka dotąd nie istniała. Zmiany zachodzą raczej w praktykach komunikacyjnych, a nie w zakresie samego komunikowania. Niezależnie od specjalności dla każdego pedagoga w dobie powszechnego dostępu do masowych środków przekazu ważna jest świadomość, iż nie istnieją media, których omówienie w jakikolwiek sposób mogłoby pominąć dzieci i młodzież – nawet tam, gdzie nie stawia się celów edukacyjnych, cele takie mogą być realizowane.

Chcąc mówić o mediach jako o elemencie współtworzącym obraz społeczeństwa, myślimy o dwóch zasadniczych aspektach: rozwoju i umiejętności posługiwania się technologią. Prócz samej technologii znaczącą kategorią jest tu czas i sposoby jego wykorzystania i zagospodarowania z wykorzystaniem mediów (bądź też mimo mediów). Co istotne, mówiąc o mediach we współczesnym świecie, bierzemy pod uwagę zarówno tzw. czas wolny, pracę, jak i edukację. We wszystkich tych zakresach istotna jest kompetencja i zrozumienie wyzwań, jakie wyłaniają się z obecności mediów w życiu społecznym.

Konwergencja mediów

W Stanach Zjednoczonych, gdzie media elektroniczne najwcześniej zdetronizowały inne środki przekazu, zaobserwowano zjawisko towarzyszące dzieciom spędzającym wiele godzin na oglądaniu telewizji. Zjawisko polegające na rezygnacji przez nie ze słowa pisanego. Co najciekawsze, amerykańscy badacze upatrują źródła tego procesu w szybkości przyswajania bodźców, która dla dzieci wychowanych w dobie konwencji teledysku muzycznego, wymaga zbyt drastycznego zwolnienia tempa przetwarzania informacji podczas czytania.

Pierwotnie mediami w edukacji było słowo pisane, a jedyną kompetencją medialną było czytanie. W początku XXI wieku środowisko medialne jest tak zróżnicowane, iż poszczególne funkcje jednych mediów przejmowane są przez inne; funkcje szeroko pojętych urządzeń technologii komunikacyjnej integrują się. I tak, kiedy telefon jeszcze dwadzieścia lat temu służył wyłącznie do przekazywania głosu na odległość, dziś staje się multimedialnym interfejsem oferującym dostęp do Internetu, gier, muzyki i tradycyjnego tekstu. Z przywołanego zjawiska konwergencji mediów wynikają znaczące zmiany wyzwań, jakim musi podołać w swej pracy pedagog. Zmianie ulegają również mechanizmy czy też raczej sposoby bycia uczniem. Przeobrażanie się sposobów korzystania z mediów pociąga za sobą zmiany w sposobach rejestrowania informacji, zmianach sfery behawioralnej, a także mechanizmach integracji społecznej – szczególnie istotnych z perspektywy społeczeństwa sieciowego. W skrócie można powiedzieć, iż media charakteryzuje prędkość, fragmentaryczność, wielowątkowość i trudna do ogarnięcia ciągłość (wprost wynikająca z rzeczywistości hipertekstu).

Obecny w takim środowisku pedagog w arsenale dostępnych środków ma tradycyjną tablicę, odbiorniki telewizyjne, komunikatory internetowe czy środowiska społecznościowe, jak np. Second Life. To, czy jest w stanie środki te wykorzystać, coraz częściej warunkuje sukces procesu edukacyjnego.

Technologie komunikacyjne (pedagog w świecie interfejsów)

Zygmunt Bauman stwierdził w swojej *Globalizacji*, iż jeśli chodzi o nowe media: „Szeroko wychwalana »interakcyjność« (...) jest wielką przesadą i raczej powinno się mówić o »medium interaktywnym jednokierunkowo«” (Bauman 2000, s. 65). Wydaje się, że wskazywanie na Internet jako na pewny element w kontinuum XX-wiecznych form komunikacji medialnej jest uzasadnione. Z tej perspektywy ewolucyjnych następstw „digitalizacja kultury” nie jawi się jako rewolucja. Największą innowacją nowych mediów jest dostępność do informacji i usług oraz zmiana sposobów gospodarowania czasem. Nowe praktyki komunikacyjne nie niwelują problemów związanych z zawartością przekazów i ich merytoryczną jakością.

Dla praktyki pedagogicznej z zaistniałej sytuacji wynikają zarówno nowe wyzwania, jak i szanse na to, by kształcenie stało się niepomiernie efektywniejsze, niż miało to miejsce kiedykolwiek wcześniej.

Najbardziej elementarną formą wykorzystania środowiska multimediów w kształceniu wydają się należycie zredagowane prezentacje tworzone jako jeden ze sposobów realizowania programu nauczania metodą podającą. Właściwe zredagowanie rozumiemy w tym miejscu zarówno jako estetyczne i czytelne, ale również zdeterminowane rodzajem audytorium, jasnym celem, przejrzystą strukturą wypowiedzi i odpowiednim zbalansowaniem treści prezentowanych przez wykładowcę. Osoba dokonująca czy też koordynująca proces edukacji jest również nie do przecenienia w modelowych układach edukacji w środowisku nowych mediów, jakimi są distance learning (kształcenie zdalne) czy blended learning (proces kształcenia i nauczania komplementarnie łączącego e-learning, distance learning z kształceniem tradycyjnym). Szczególnie te ostatnie przykłady wykorzystania multimediów w kształceniu stały się dla pedagogów nowym progiem kompetencyjnym, tym bardziej że wiele analiz systemów edukacyjnych wskazuje na zwiększający się udział form zdalnych w kształceniu. Prócz wymienionych środków edukacji niezmiennie szczególny walor kształcący posiadają filmy dydaktyczne, a nawet dzieła kinematografii. Kultura obrazu zmieniła oczekiwania ucznia wobec pracy nauczyciela. W kulturze tej pedagog – by nie utracić kontaktu z kolejnymi pokoleniami uczniów – musi nieustannie uzupełniać swoje kwalifikacje, sięgając niejednokrotnie po rozwiązania, których w tradycyjnych modelach edukacji na próżno by szukać. Najbardziej interesującymi przykładami są doświadczenia pedagogiczne na polu gier komputerowych i symulacji.

Cyberpunk, kultura gry

Pomysł z wykorzystaniem w edukacji gier i symulacji komputerowych nie jest całkiem nowy i w swej historii sięga czasów sprzed upowszechnienia się elektronicznych środków komunikacji. Mówiąc o historycznym kontekście, mamy tu na myśli stymulowanie postaw za sprawą recepcji filmów (od wielu lat stały element kształcenia amerykańskich marines) czy symulacje układów ról społecznych, a nawet doświadczenia z miniaturowymi symulatorami lotu.

Koncepcja wykorzystania dla celów edukacyjnych środowiska gier elektronicznych jest dziś – w dobie upowszechnienia „wirtualnych placów zabaw” – najzupełniej oczywista, choć nie do końca oczywiste są mechanizmy determinujące efektywność takiej formy nauczania. Niezależnie od przyjętej postawy wobec takich działań takie próby należy postrzegać jako wykorzystanie dla potrzeb edukacji tego, czego jako pedagodzy częstokroć z racji różnicy pokoleniowej nie rozumiemy, a tego, co dla młodego pokolenia jest jego naturalnym środowiskiem.

Gra jest tu przestrzenią symulacji i rozwiązywania rzeczywistych problemów.

Wieloznaczność pojęcia „media edukacyjne” jest równie rozmyta jak edukacja w mediach czy poprzez nie. Wiele doświadczeń wskazuje na to, iż Internet, jaki dziś znamy, to dopiero początek zmiany jakości życia społecznego, jak i tego, jakimi drogami będzie się rozwijała edukacja. Określenia pewnych granicznych kierunków

przemian przynoszą dokonania na polu rzeczywistości wirtualnej, projekty zakładające zatarcie różnicy pomiędzy rzeczywistością fizyczno-biologiczną a wykreowaną rzeczywistością ekranową czy teleimersją.

Środowisko symulacji gry komputerowej sytuuje się od kontekstów zabawy i form spędzania wolnego czasu po konteksty głębokich przemian cywilizacyjnych określanych kulturą uczestnictwa. Niezależnie od ujęcia, środowisko gry jest dla pedagoga atrakcyjne, gdyż – w przeciwieństwie chociażby do recepcji programów telewizyjnych – wymusza działanie, stymuluje wielowątkowe myślenie oraz konieczność podejmowania decyzji. To, co z zewnątrz wydaje się narracją, w istocie jest ludycznym tworzeniem unikatowej jakości, która może korespondować z właściwą rzeczywistością ucznia (o ile jeszcze świat realny można odróżnić od wirtualnego), a nawet ją współtworzyć. Edukacyjny charakter znajdziemy tu zarówno w sieciowych grach, gdzie uczestnik zabawy wciela się w rolę przestępcy, jak i tam, gdzie (jak w przeboju jesieni 2008 – grze „Spore”) można śledzić i wytyczać drogi ewolucji od organizmów jednokomórkowych po układy społeczne.

Bibliografia

Bauman Z., *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000.

Dziadzia B., *Wpływ mediów. Konteksty społeczno-edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Filiciak M., *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

Gajda J., *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2005.

Goban-Klass T., *Media i komunikowanie masowe*, PWN, Warszawa 2004.

Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

Kerckhove D., *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Mikom, Warszawa 2001.

Kerckhove D., *Powłoka kultury*, Mikom, Warszawa 2001.

McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, PWN, Warszawa 2007.

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków 1999.

WARSZTATY
BUDOWANIE AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ UCZNIA

★ Moduł I — *Barbara Grabowska*

Społeczeństwo informacyjne.

1. Tarcza – ćwiczenie integracyjne.
2. Wprowadzenie do tematu: Przemiany cywilizacyjne wywołane rozwojem nowych technologii informacyjnych. „Latające plakaty” – praca w 6 grupach, burza mózgów na zadane tematy: edukacja międzykulturowa, społeczeństwo sieciowe, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo medialne, prawa człowieka, zrównoważony rozwój.
3. Perspektywy rozwoju społeczeństwa informacyjnego (wykład).
4. Człowiek w sieci (ankieta).
5. Typ integracji i więzi społecznych w nowym społeczeństwie (praca z tekstem).
6. Krok naprzód (gra symulacyjna).
7. Rola edukacji w społeczeństwie informacyjnym (dyskusja kierowana).
8. Korzyści i zagrożenia w cyberprzestrzeni (praca w grupach).
9. Gospodarcza, społeczna, edukacyjna i kulturalna polityka państwa – prezentacja, omówienie aktualnego stanu rozwoju społeczeństwa informacyjnego.
10. Czy projekty rządowe i pozarządowe mogą promować udział młodzieży w społeczeństwie (dyskusja, argumentacja, konfrontacja stanowisk).
11. Drzewo komunikacji – ocena zajęć.

Społeczeństwo informacyjne. Przemiany cywilizacyjne i ich wpływ na edukację. Wprowadzenie w problematykę

Cele:

- zapoznanie z podstawowymi problemami społeczeństwa informacyjnego (globalizacja, edukacja, praca, handel i inne),
- przekazanie treści merytorycznych i metodycznych o znaczeniu technologii informacyjnej i komputerowej we współczesnej cywilizacji,
- ukazanie szans i zagrożeń rozwoju społeczeństwa informacyjnego,
- kształtowanie umiejętności właściwego korzystania z technologii informacyjnej.

Społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo medialne?

Termin „społeczeństwo informacyjne” wywodzi się z języka japońskiego (*johoka shakai*) i został spopularyzowany przez futurologa Kenichi Koyamę w roku 1968. Eksperci japońscy[1], europejscy (*Mikroelektronika i społeczeństwo* 1987), ale przede wszystkim amerykańscy (Goban-Klas 2005) rozpoczęli studia w tym zakresie. Podstawę rozwoju społeczeństwa informacyjnego stanowiła „seria wynalazków prowadząca do powstania urządzeń służących przekazywaniu znaków na odległość i w czasie, takich jak telegraf czy fotografia, oraz intelektualnych technologii sterowania masową produkcją czy konsumpcją (określanych jako marketing i reklama), a także urządzeń do szybkich obliczeń statystycznych (pojawił się sorter – prekursor komputera). Telegraf, a następnie telefon dały początek globalnej sieci telekomunikacyjnej” (Goban-Klas 2005, s. 102).

Istnieje duża różnorodność w definiowaniu pojęcia społeczeństwa informacyjnego (Juszczyk 2000). W większości kładzie się nacisk na istotne, dominujące znaczenie informacji, jak na przykład w definicji przyjętej na I Kongresie Informatyki Polskiej w 1994 roku: „społeczeństwo charakteryzujące się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych, skomputeryzowane i wykorzystujące usługi telekomunikacji do przesyłania i zdalnego przetwarzania informacji”. W innych definicjach podkreśla się fakt przetwarzania, gromadzenia, przekazywania informacji na odległość, czas i wielkość. W raporcie Bangemanna (Bangemann 1994) zauważono, że rewolucja oparta na informacji prowadzi do zmiany sposobu, w jaki żyjemy i pracujemy. Goban-Klas i Sienkiewicz podkreślają, że „środki przetwarzania informacji i komunikowania są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródeł utrzymania większości społeczeństwa” (Goban-Klas, Sienkiewicz 1999). Inni definiując społeczeństwo informacyjne, zauważają, że produkcja informacji i wartości niematerialnych staje się siłą napędową do formowania i rozwoju, a siła robocza składa się w większości z pracowników informacyjnych. W najnowszych opracowaniach akcentuje się potrzebę kształcenia społeczeństwa w kierunku dalszego rozwoju, tak by wszyscy mogli wykorzystywać możliwości, jakie dają środki masowej komunikacji. W polskim Urzędzie Komitetu

1 W roku 1972 Y. Maruda opracował kompleksowy plan przeobrażania wszystkich sfer życia społecznego w oparciu o rozwój sektora informacji i telekomunikacji.

Integracji Europejskiej – formułując cele społeczeństwa informacyjnego – podkreślono, że Internet jest środkiem komunikacji obywatelskiej i informacji publicznej oraz założono powszechny dostęp do informacji i edukację społeczeństwa. W raporcie Komisji Europejskiej z 18 września 2001 roku pt. *E-Inclusion. The Information Society's potential for social inclusion in Europe* podkreślono, że dostęp do Internetu jest wskaźnikiem udziału w rozwijającym się społeczeństwie informacyjnym Unii Europejskiej. Dostrzeżono rozwarstwienie w dostępie do Internetu między zatrudnionymi a bezrobotnymi, osobami o wysokich i niskich dochodach, o wysokim i niskim wykształceniu.

Zdaniem Manuela Castellsa źródłem współczesnych przemian są trzy niezależne od siebie procesy: rewolucja informatyczna, gospodarczy kryzys kapitalizmu oraz radzieckiego socjalizmu oraz rozwój kulturowych ruchów społecznych. Na tej podstawie tworzy się nowoczesny model społeczeństwa sieciowego, którego materialną (Internet) i organizacyjną podstawą jest sieć[2]. Sieć to siatka powiązań, a zarazem system zasobników i przekaźników, to forma mediów, których treścią jest informacja, a istotą komunikacja. Jednak określenie „społeczeństwo sieciowe” jest zbyt wąskie, aby za jego pomocą ująć całość przemian społecznych i relacji między ludźmi. Adekwatnym terminem wydaje się być „społeczeństwo medialne”, obejmuje ono bowiem pojęcie społeczeństwa informacyjnego (w zakresie treści) i społeczeństwa sieciowego (w zakresie formy). Goban-Klas rozwinął myśl McLuhana: „Medium jest przekazem – przekaz jest informacją, informacja jest w sieci. W formule tej nie ma porządku, gdyż sieć i informacja, forma i treść są tu powiązane przesz łańcuch relacji. Zmieniają się tylko ich fazy. Właśnie nowa faza ich rozwoju – zarówno sieci, jak i informacji, złączonych przez pojęcie medium – daje początek nazwie nowej formacji społecznej: formacji medialnej” (Goban-Klas 2005, s. 105).

W świecie ponowoczesnym doszło do dewaluacji tradycyjnie ukształtowanych wartości, wzorów życia, „upadło” wiele autorytetów. Dostrzegając zmiany społeczne, procesy urbanizacji, modernizacji, rewolucji informatycznej i wreszcie globalizacji, zauważono, że zmalał nacisk ze strony grup społecznych, które wcześniej ustalały reguły i konwencje. Coraz powszechniej proces socjalizacji nowych pokoleń jest wypierany przez proces indywidualizacji (indywiduacji), pojmowany jako rozpoznawanie przez jednostkę reguł życia społecznego i tworzenie tym samym możliwości ich podmiotowej kompozycji, a także proces emancypacji, rozumiany jako przezwyciężanie stanu dominacji i zależności, swobodne wyrażanie niemaniupulowanych potrzeb, wyzbywanie się przesądów, samodecydowanie. Coraz częstsze migracje, zwiększona ruchliwość jednostek – także w cyberprzestrzeni, tolerancja oraz uznanie inności sprawiają, że człowiek „uwalania się” od więzów społecznych, rodzinnych, lokalnych, kulturowych, które wcześniej dostarczały mu wzorów kulturowych.

Równocześnie człowiek odczuwa zagubienie w świecie nadmiaru danych, informacji, co może wywoływać niepokój, a nawet lęk. Człowiek odbiera to jako wszechogarniający chaos informacyjny.

Perspektywy rozwoju społeczeństwa i edukacji

Rewolucja informatyczna zachodzi równolegle z przemianami społecznymi społeczeństwa, wspólnie wyznaczając konsekwencje dla socjalizacji kolejnych pokoleń, których rozwój i wzrastanie oraz własne kryzysy rozwojowe nakładają się na kryzysy zewnętrzne. W trudnych warunkach zmiany poczucie zagubienia, niepokój, niedostosowanie towarzyszące młodzieży są odczuciami towarzyszącymi również ich rodzicom.

Typy interakcji

Cechy interakcji	Interakcja bezpośrednia	Interakcja zapośredniczona	Zapośredniczona quasi-interakcja
Układ przestrzenno-czasowy	kontekst współobecności; wspólny przestrzenno-czasowy układ odniesienia	rozdzielenie kontekstów; dostępność w czasie i przestrzeni rozszerzona	rozdzielenie kontekstów; dostępność w czasie i przestrzeni rozszerzona
Zakres środków symbolicznych	duża różnorodność środków symbolicznych	zawężenie zakresu środków symbolicznych	zawężenie zakresu środków symbolicznych
Ukierunkowanie działania	działanie wobec konkretnych innych	działanie wobec konkretnych innych	działanie wobec nieograniczonej liczby odbiorców
Dialogowa/monologowa	dialogowa	dialogowa	monologowa

Źródło: Giddens 2005, s. 488.

2 Castells zaproponował w 1996 roku określenie „społeczeństwo sieciowe”.

Kontakty społeczne w społeczeństwie medialnym są zapośredniczone przez media. Thompson uważa, że nowoczesne środki przekazu nie odbierają ludziom zdolności krytycznego myślenia, dostarczają natomiast wielu informacji, do jakich kiedyś nie mieliśmy dostępu.

Thompson wyróżnia trzy typy interakcji (za: Giddens 2005, s. 487-488):

- bezpośrednią – rozmowę osób, ma charakter dialogowy;
- zapośredniczoną – odbywa się z użyciem technik przekazu, jak papier, łącza i impulsy elektroniczne; jest rozciągnięta w czasie i w przestrzeni – wybiega poza konteksty zwykłej interakcji bezpośredniej, ma charakter dialogowy;
- zapośredniczoną qusi-interakcję – odnosi się do relacji społecznych wytwarzanych przez środki masowego przekazu; jest rozciągnięta w czasie i przestrzeni, ale nie przebiega między konkretnymi jednostkami; ma charakter monologowy, jest jednostronną formą komunikacji.

Thompson stawia tezę, że trzeci typ komunikacji nie zdominował dwóch pierwszych, one wszystkie są ze sobą przemieszane, a środki masowego przekazu zmieniają równowagę między sferą publiczną i prywatną w naszym życiu.

W społeczeństwie medialnym zmienia się charakter więzi społecznych, człowiek żyje bowiem w dwóch światach, w realnej rzeczywistości ludzkiej i w wirtualnej rzeczywistości cyberprzestrzeni. Rzeczywistość wirtualna nie jest alternatywą dla rzeczywistości realnej. Oznacza ona świat różny od rzeczywistego, ale spełniający jego funkcje (Sitarski 2002, s. 392). „Więzi wirtualne to te, które rodzą się w rzeczywistości wirtualnej, a więc w czasie korzystania z Internetu. Aktualizują się, rozwijają się, trwają, wzmacniając się lub słabnąc w trakcie połączenia internetowego. Rodząc się w świecie wirtualnym, więzi te dokonują się jednak w świecie realnym, w aktualnej rzeczywistości społecznej, w której działa Internet. Zresztą skutki więzi wirtualnych trwają dalej poza czasem korzystania z Internetu" (Jacher 2007, s. 19). Więzi wirtualne mają aspekt zarówno obiektywny, jak i subiektywny. Komunikacja odbywana za pośrednictwem Internetu (CMC) może być bezosobowa, międzyosobowa, hiperosobowa.

Bauman zauważa: „Widzimy teraz, że istniejące kiedyś tak zwane społeczności silnie powiązane wewnętrznie powstały i trwały dzięki przepaści pomiędzy błyskawicznie odbywającą się komunikacją wewnątrz niewielkiej grupy (której wielkość ograniczona była przez wrodzone właściwości „materiału", czyli zasięg ludzkiego wzroku, słuchu oraz pojemność pamięci) a ogromem czasu i środków potrzebnych do przekazania informacji pomiędzy poszczególnymi wspólnotami lokalnymi. Z drugiej strony słabość i krótkie życie tworzonych współcześnie wspólnot wydają się wynikać ze zmniejszenia się lub wręcz niwelacji tej przepaści: komunikacja wewnątrzgrupowa nie posiada żadnej przewagi nad procesem wymiany informacji pomiędzy wspólnotami, jeśli oba te procesy odbywają się w okamgnieniu" (Bauman 2000, s. 20). Autor zauważa nie tylko zmianę relacji społecznych w grupach, ale również oderwanie wspólnoty od miejsca. Dzisiejsze narzędzia komunikacji (mobilny Internet i telefon komórkowy) sprzyjają rozwojowi wspólnoty osób, bez uwzględniania miejsca, w którym zachodzi interakcja. Sprzyjają również zwiększeniu autonomii jednostki, która może – bez względu na aktualne miejsce pobytu – być online i podtrzymywać relacje interpersonalne.

Najwięcej niepokojów i lęków osób zajmujących się edukacją – szczególnie w dobie globalizacji – rodzi tożsamość. Dzisiejsze „kłopoty z tożsamością" również mogą mieć swoje źródło w utracie zakorzenienia społecznego. Ludzie za pośrednictwem mediów elektronicznych tworzą w świecie wirtualnym nowe grupy odniesienia, do których bardzo łatwo jest się przyłączyć, ale zarazem można bez konsekwencji i szybko je opuścić.

Pojęcie tożsamości, rozumianej jako kategoria psychospołeczna, jest stosowane zarówno w odniesieniu do „tożsamości osobniczej", jak i do „tożsamości społecznej" . Uczeń ma poznawać, kim jest i kim może być. Edukacja szkolna ma umożliwić uczniowi uświadomienie jego korzeni, ma sprzyjać kształtowaniu szacunku dla innych kultur, a zarazem przygotowywać do refleksyjnego przeżywania własnej tożsamości. Budowanie projektów spójnego „siebie", poddawanie narracji biograficznych nieustannej kontroli i ciągłej przebudowie to najistotniejsze cechy określające modernizację drugiego stopnia, o której pisze Beck w *Społeczeństwie ryzyka*. W społeczeństwie drugiej nowoczesności jednostka „musi nauczyć się, pod groźbą kary permanentnego upośledzenia, pojmować samą siebie jako ośrodek działania, jako biuro planistyczne własnej biografii, własnych umiejętności, orientacji, kontaktów partnerskich itd." (Beck 2002, s. 203).

Myślenie o edukacji wyznaczają współcześnie kierunki przemian o charakterze globalnym: rewolucja wiedzy i informatyki, rewolucja demograficzna, rewolucja jednoczesnej globalizacji i lokalizmu, rewolucja stosunków międzyludzkich, rewolucja ekonomiczna, rewolucja technologiczna, rewolucja ekologiczna, rewolucja estetyczna, rewolucja aksjologiczna, rewolucja polityczna (Dalin, Rust 2000, s. 392-394).

O najbliższej formacji społecznej będzie decydowała przede wszystkim – wymieniona przez autorów jako pierwsza – rewolucja wiedzy i informatyki. Wiedza już dzisiaj jest postrzegana jako forma kapitału.

Jeżeli przyjmiemy za Kwiecińskim, że „edukacja to ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych" (Kwieciński

2000, s. 233), to przed nauczycielami stoi ogromne wyzwanie. Powinni pomóc młodzieży w sprostaniu wyzwaniom, jakie stawia przed nimi społeczeństwo informacyjne. W społeczeństwie respektującym zasady demokracji, pluralizmu i tolerancji, a zwłaszcza w społeczeństwie informacyjnym edukacja winna służyć nie tyle państwu, co społeczeństwu, obywatelom. Zatem, jak postuluje Lewowicki (Lewowicki 1995), doktryna **edukacji adaptacyjnej** (edukacji utrwalającej typowe dotychczas modele życia społecznego, „zamrażającej” zmiany, przygotowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości) musi być zastąpiona przez doktrynę **edukacji krytyczno-kreatywnej**, pobudzającej do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata.

Wśród koncepcji edukacji obywatelskiej można wskazać **teorię społeczeństwa ludzi uczących się** Stewarta Ransona. Wyzwaniem jest upełnomocnienie społeczeństwa do **autonomii i odpowiedzialności**. Racjonalna autonomia i odpowiedzialność to najbardziej ogólne cele edukacji. Celem jest aktywny uczący się, upełnomocniony dzięki umiejętnościom dokonywania odpowiednich wyborów dotyczących własnego życia oraz współpracy z innymi celem poprawienia jakości życia wszystkich członków społeczności.

Aby stworzyć warunki dla uczącego się podmiotu, należy: 1. traktować jednostkę jako podmiot działania zarówno w dziedzinie rozwoju osobistego, jak i partycypowania w sferze publicznej; należy położyć nacisk na samorozwój, wybór, autonomię i odpowiedzialność we wszystkich sferach; 2. dążyć do harmonii życia uczącego się, w której proces uczenia się zamienia się w cel sam w sobie, twórczo określający i kształtujący całe jego życie; traktować jako wartość tożsamość i godność każdej osoby; 3. widzieć podmiot jako uczestnika stosunków społecznych, gdyż tylko wtedy może odnaleźć swoją tożsamość moralną oraz przynależność do społeczności; promować uczenie się we współpracy, ponieważ uczący się ma respektować inne osoby i kultury.

W procesie edukacji szkolnej należy zwłaszcza kształtować krytyczny stosunek do treści zawartych w Internecie, trzeba uświadamiać młodzieży zagrożenia związane z surfowaniem w cyberprzestrzeni. Goban-Klas do opisania zadań szkoły zaproponował metaforykę morską i uważa, że powinna ona uczyć żeglowania, a nie surfowania w Internecie. Surfing polega na utrzymaniu się na desce na falach, żeglowanie natomiast to podróż morska z wytyczonym celem, wymagająca opanowania sztuki żeglarskiej, w tym wykorzystania instrumentów i posiadania określonej wiedzy. Autor proponuje hasło: „Bądź Kolumbem cyberprzestrzeni” (Goban-Klas 2005, s. 100).

Polityka państwa – gospodarcza, społeczna, zatrudnienia, edukacyjna, kulturalna

Dokonujące się zmiany w Europie – zwłaszcza procesy integracyjne – sprawiły, że realizowana jest koncepcja społeczeństwa obywatelskiego. Kluczową rolę przypisuje się edukacji, bowiem propozycje rozwoju społecznego wymagają od obywateli aktywnego i twórczego zaangażowania.

Społeczeństwo informacyjne to typ społeczeństwa, w którym media masowe odgrywają decydującą rolę i wypływają na funkcjonowanie prawie wszystkich jego wymiarów:

1. Sferę gospodarki – pojawiają się nowe, odmienne zapotrzebowania na kwalifikacje, nowe formy pracy i zjawiska, takie jak *e-commerce*, *e-business*, *distance work*; na rynku pracy coraz większe znaczenie ma sektor usług, w którym zatrudnienie w roku 2000 w Stanach Zjednoczonych wynosiło 79% pracowników, w krajach UE około 68%, w Japonii 62% (w Polsce już 46%); odnotowano dynamiczny rozwój sektora nowych usług (komputerowych, teleinformatycznych, profesjonalnych oraz technicznych usług biznesowych i innych); powstaje sektor technologii informacyjnych (IT), który świadczy usługi komputerowe, telekomunikacyjne, audiowizualne; stały wzrost udziału tzw. pracowników wiedzy, tj. kreatywnych, najlepiej wykształconych, wysoko wyspecjalizowanych, zdolnych do samodzielnej pracy (Bogaj 2007, s. 51-52).
2. Sferę polityki, administracji i usług – mediatyzacja kampanii politycznych i uprawiania polityki, narzucanie „medialnego” widzenia rzeczywistości społecznej i politycznej, rola mediów jako instytucji kontroli społecznej (uzurpacja funkcji kontrolnej), zarządzanie administracją publiczną na odległość (*e-government*), podpis elektroniczny (*e-signature*), elektroniczne systemy płatności (*e-payment*) i telemedycyna (*e-health*).
3. Sferę kultury – kultury masowa i popularna dominują jako nowy typ kultury uniwersalnej, rola nowych mediów w procesie kształtowania nowych sposobów uczestnictwa w kulturze, kreowanie nowych stylów życia.
4. Sferę edukacji i wychowania – wzorcotwórcza i konkurencyjna rola mediów dla tradycyjnych instytucji wychowujących (rodziny i szkoły), odebranie szkole i nauczycielowi pozycji monopolisty w przekazywaniu wiedzy (*e-learning*).
5. Sferę więzi społecznej – z jednej strony manipulowanie, a z drugiej tworzenie sieci więzi „wirtualnych” w cyberprzestrzeni.

Czynnikiem mogącym odegrać szczególną rolę w zapobieganiu i minimalizowaniu negatywnych skutków globalizacji, a wzmacnianiu tych jej elementów, które prowadzą do postępu i rozwoju współczesnego

świata, jest – zdaniem Bogaja – edukacja. Autor wśród wyzwań związanych z globalizacją współczesnego świata, przed którymi stoi edukacja, wymienia:

- rozwarstwienie się przestrzeni społecznej szkoły,
- przezwyciężanie napięć związanych z ambiwalencją procesów towarzyszących globalizacji,
- zapobieganie wykluczeniom społecznym i kulturowym,
- skuteczne przeciwdziałanie rozpadowi tradycyjnych norm i wzorów ludzkiego działania oraz systemów wartości, narastającej fali prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych, wreszcie walka z dehumanizacją człowieka,
- stworzenie nowego modelu szkoły reprezentującego wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy i oświacie,
- przeciwdziałanie syndromowi wirtualizacji,
- ukształtowanie nowego modelu człowieka potrafiącego kreować warunki do działania i współżycia w ramach różnych społeczności (Bogaj 2007, s. 49-50).

Niezwykle istotnym zagadnieniem jest kwestia kształcenia ustawicznego młodzieży, czyli ciągłego podwyższania kwalifikacji i umiejętności zawodowych poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach, warsztatach. Przyczynami niskiego udziału (4%) dorosłych w kształceniu ustawicznym (*lifelong learning*) jest nie tylko pasywność i „wycofanie się" wielu młodych ludzi z wszelkiej aktywności, ale przede wszystkim brak środków finansowych i dostępu do instytucji kształcenia ustawicznego. Duży procent polskiej młodzieży żyje w rodzinach biednych i marginalizowanych, których nie stać na ponoszenie dodatkowych kosztów związanych z edukacją.

W krajach wysoko rozwiniętych, ale też już w Polsce można zaobserwować zjawisko podziału społeczeństwa na starzejącą się publiczność tzw. starych mediów (prasa i telewizja tradycyjna) i odmładzającą się publiczność nowych (telewizja satelitarna, Internet, MP3 itd.) oraz występowania tzw. analfabetyzmu komputerowego, skazującego ludzi niepotrafiących posługiwać się komputerem między innymi na trwałe bezrobocie (Goban-Klas, Sienkiewicz 1999, s. 100).

W społeczeństwie informacyjnym, w którym wiedza jest warunkiem rozwoju społeczeństwa, uczenie się przez całe życie jest sprawą kluczową i globalnym celem edukacji. Do realizacji tej idei należy przygotowywać młodzież już w procesie edukacji formalnej, ciągłej, tak aby umiała – i chciała – podejmować kształcenie nieformalne czy incydentalne.

Bibliografia

Bangemann M., *Europa a globalne społeczeństwo informacyjne. Zalecenia dla Komisji Europejskiej* (1994), za: *http://cyberbadacz.republika.pl/raport_bangemanna.html*.

Bauman Z., *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa 2000.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, w: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Dalin P., Rust V.D., *Towards schooling for the twendy – first Centry*, London – New Jork 1996. Za: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – prób. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.

Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005.

Goban-Klas T., *Społeczeństwo masowe, informacyjne, sieciowe czy medialne?*, „Ethos", 2005, nr 1.

Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.

Jacher W., *Cyberprzestrzeń a więzi społeczne*, w: *Społeczeństwo informacyjne*, red. K. Wódz, T. Wieczorek, WSB w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.

Juszczyk S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.

Kieras A., Szczepański M.S., Żydek-Bednarczuk U., *Internet – społeczeństwo informacyjne – kultura*, Śląskie Wydawnictwo Naukowe WSZiNS w Tychach, Tychy 2006.

Kwieciński Z., *Tropy – ślady – prób. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.

Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport Klubu Rzymskiego, red. G. Friedrichs, A. Schaff, Książka i Wiedza, Warszawa 1987.

Sitarski P., *Czy rzeczywistość wirtualna to odkrycie nowego świata?*, w: *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

Truszkowska-Wojtkowiak M., Wojtkowiak J., *Społeczeństwo informacyjne – pytania o tożsamość, wiedzę i edukację*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

★ Moduł II — *Anna Gajdzica*

Konstruktywistyczne środowisko uczenia się – przemiany w edukacji w kontekście rozwoju nauk kognitywnych.

1. Relacje nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej; indywidualne doświadczenia (dyskusja).
2. Przedstawienie typów relacji nauczyciel – uczeń w odniesieniu do teorii pedagogicznych. Zmiana relacji jako konsekwencja zmiany stylu uczenia nauczania (wykład).
3. Teoria a rzeczywistość edukacyjna – dostrzeganie zalet i wad w sytuacji wdrażania zmian w zakresie relacji.
4. Podstawowe pojęcia związane z konstruktywizmem i naukami kognitywnymi (wykład).
5. Środowisko uczenia się – dookreślanie optymalnych warunków sprzyjających pobudzaniu aktywności uczniów.
6. Budowanie modelu pracy nauczyciela w myśl założeń konstruktywizmu (burza mózgów).
7. Credo nauczyciela konstruktywisty (poster).
8. Nauczyciel w szkole i środowisku lokalnym w kontekście wdrażania zmian i innowacji. Kategorie: zmiana, konformizm, opór. Samoświadomość nauczycieli, funkcjonowanie w określonym środowisku szkolnym i lokalnym (ankieta).
9. Ja jako nauczyciel innowator – próba indywidualnego dookreślenia barier, ograniczeń i elementów sprzyjających działaniom twórczym zmierzającym do pobudzania aktywności uczniów – podsumowanie zajęć.

Nowe trendy w kształceniu – konstruktywistyczne środowisko uczenia się w kontekście rozwoju nauk kognitywnych

Cele:

- nowe trendy w kształceniu – fenomenologiczna koncepcja zmiany edukacyjnej Michaela Fullana,
- rozpatrzenie założeń teoretycznych konstruktywizmu,
- rozpatrzenie konstruktywizmu jako koncepcji wykorzystywanej w praktyce edukacyjnej,
- kształtowanie umiejętności stosowania w praktyce edukacyjnej założeń konstruktywizmu.

Fenomenologiczna koncepcja zmiany edukacyjnej Michaela Fullana

Analizując nowe trendy w kształceniu – zwłaszcza w kontekście potrzeby wprowadzania zmian edukacyjnych, związanych z wykorzystywaniem nowatorskich podejść edukacyjnych (np. konstruktywizmu) – uznałam za zasadne przybliżenie koncepcji opracowanej przez kanadyjskiego znawcę reform oświatowych – Michaela Fullana. Autor wykorzystuje stanowisko fenomenologiczne zakładające unikatowość każdej sytuacji (Potulicka 2001). Uważa, że pomimo licznych jasno sprecyzowanych porad, wypracowanych na drodze teoretycznych dociekań i podejmowanych praktycznych działań, próbując wdrażać reformy edukacyjne, każdorazowo należy brać pod uwagę czynniki specyficzne, takie jak polityka, tradycja czy wiedza o „aktorach” zmiany. Podkreśla konieczność integrowania tego, co ogólne, i tego, co specyficzne, twierdząc, iż finalna analiza danego przypadku decyduje o kursie działania.

Pierwszym etapem zmiany jest inicjacja, obejmująca podejmowanie decyzji o adaptacji czy wprowadzaniu reformy. Wśród czynników związanych z podejmowaniem decyzji o inicjacji Fullan wyróżnia:

- istnienie i jakość innowacji,
- dostęp do innowacji,
- rady administracji oświatowej szczebla średniego,
- rady nauczycieli,
- rady zewnętrznych rzeczników zmiany,
- wsparcie – presję – apatię społeczności lokalnej,
- nową politykę oświatową, fundusze krajowe i lokalne,
- orientację na rozwiązywanie problemów i biurokratyczną.

Autor wyodrębnił czynniki i procesy warunkujące wdrażanie i kontynuowanie zmian oraz dokonał analizy przebiegu procesu zmian. O ile jednak sam dobór zmiennych, mających kluczowe znaczenie dla powodzenia reformy, nie sprawia większych trudności, to – jak pisze Fullan – sposób, w jaki się to odbywa, nie jest do końca jasny. Wyodrębnione czynniki procesu wdrażania zmian zostały uporządkowane

w trzech kategoriach dotyczących ogólnej charakterystyki zmiany, roli środowiska lokalnego oraz czynników zewnętrznych.

Analizując kluczowe zagadnienia dotyczące procesu wdrażania reform, autor zmodyfikował koncepcję Louisa i Milesa (Fullan brw). Wyróżnił sześć głównych zagadnień sprzyjających ulepszaniu szkoły (klasy):

1. Tworzenie wizji – element zarówno wspierający pozostałe komponenty, jak i przez nie wspierany. Strategia budowania wspólnych wizji powinna być oparta na szerszym planie działania, w którym istotną rolę odgrywa między innymi otwartość na odmienne punkty widzenia, aktywność i stymulowanie aktywności „aktorów” zmiany, kontakty i komunikacja interpersonalna nastawiona na analizę rozwijanego systemu oraz zwiększanie poparcia dla projektu.
2. Planowanie ewolucyjne związane jest z zasadą elastycznego traktowania opracowanego planu działania, które przekłada się przede wszystkim na wprowadzanie modyfikacji warunkowanych praktyką edukacyjną.
3. Przejmowanie inicjatywy i upoważnienie do podejmowania decyzji, co związane jest z funkcją osób kierujących zmianą – umiejętnego stymulowania i wspierania współpracowników do podejmowania działań indywidualnych i kolektywnych oraz przejmowania władzy i odpowiedzialności za efekty.
4. Rozwój personelu oraz wyposażenie w zasoby – podstawowym problemem jest brak zrozumienia konieczności doskonalenia podczas procesu wdrażania zmian edukacyjnych. Fullan zwraca uwagę na fakt, iż doskonalenie przynosi efekty wtedy, gdy polega na uczeniu się konkretnych, specyficznych czynności przydatnych nauczycielom, przy jednoczesnym aktywnym współdziałaniu w grupie – udzielaniu ciągłej pomocy i wsparcia podczas procesu wdrażania, oraz gdy owocuje regularnymi spotkaniami w gronie kolegów i innych współpracowników.
5. Na monitorowanie i rozwiązywanie problemów składają się systemy informacyjne, zasady oraz działania na podstawie wcześniejszych rezultatów w rozwiązywaniu problemów. Wyróżniając funkcje monitorowania, Fullan zwraca uwagę na informowanie o procesach innowacyjnych i ich efektach oraz dokładne badanie nowych rozwiązań, korygowanie błędów oraz promowanie pozytywnych działań.

Dla powodzenia przekształceń edukacyjnych ogromne znaczenie ma zaangażowanie w rozwiązywanie problemów, które powstały podczas wdrażania innowacji. Związane jest to bowiem z intensyfikacją podejmowanych działań, podziałem ról, wsparciem i dążeniem do poprawy sytuacji.

Aby można było wprowadzać przekształcenia zgodnie z paradygmatem Fullana, należy zmienić sposób myślenia o reformie edukacyjnej. Służyć temu mają zmiany:

- od polityki negatywnej do polityki pozytywnej, czyli przeciwstawienie wprowadzaniu zmian odgórnych i oddolnych, traktowaniu nauczyciela jako pierwszoplanowego instrumentu zmieniania szkoły;
- od rozwiązań monolitycznych do rozwiązań alternatywnych, których głównym założeniem jest „bliskość” danej szkole, a atutem współpraca i ustawiczne doskonalenie;
- od innowacji do rozwoju organizacyjnego – zmiany, które zwiększają zdolność ustawicznego doskonalenia szkoły i okręgu szkolnego;
- od działania samotnego do tworzenia aliansów, zwiększających siłę zarówno idei, jak i zdolności ich realizacji; ścisła współpraca powinna również obejmować instytucje zaangażowane w reformę;
- od lekceważenia do głębszego zrozumienia procesów zmiany, co wymaga elastycznego stosowania wiedzy;
- od „jeżeli tylko” do „jeżeli ja” lub do „jeżeli my” (Potulicka 2001, s. 56-59).

Fullan zachęca dyrektorów i nauczycieli do bycia „moralnymi agentami” zmiany i walki o pozytywną reformę. Podkreśla konieczność brania odpowiedzialności za przekształcenia, zwracając uwagę na znaczenie współpracy i wzajemnego wspierania się nauczycieli w okresie zmian edukacyjnych (Fullan 1997a). Zwraca uwagę na konsolidowanie wysiłków, obok nauczycieli i dyrektorów, również administracji i rodziców. W *The New Meaning of Educational Change* – zbiorze artykułów i esejów poświęconych teoriom i koncepcjom dotyczącym kierowania zmianami i strategiom ich wprowadzania – porównuje reformy oświatowe do nigdy niekończących się przygód. Oprócz czynników, których wagę podkreślają również inni znawcy teorii zmiany oświatowej, pisze o znaczeniu i miejscu emocji w procesie przekształceń (Fullan 1997b).

Jak zauważa Kupisiewicz – oświata jest złożona z materii opornej na przebudowę, „skoro od tylu lat wysuwa się pod jej adresem te same lub podobne żądania, a one nadal pozostają w mocy” (Kupisiewicz 1994, s. 38). Być może jest to efekt utrwalonego myślenia o zmianie i aby mogły być one skuteczne, należałoby przyjąć fenomenologiczne podejście Fullana.

Konstruktywizm – teoria wiedzy, poznawania i uczenia się

Konstruktywizm – jako teoria wiedzy – jest wspierany z jednej strony przez neurobiologiczną teorię funkcjonowania mózgu, a z drugiej przez koncepcje pedagogiczne, oparte na efektywności reguł działania pedagogicznego wyprowadzonych z założeń konstruktywizmu (Dylak 2000). Bruner – opierając się na teorii Wygotskiego – pisze, że umysł pośredniczy pomiędzy światem zewnętrznym a indywidualnym doświadczeniem. Umysł jest traktowany przez Wygotskiego jako proces nadawania znaczenia doświadczeniu. Szczególnego znaczenia nabiera uczenie się od innych poprzez doświadczenia związane z rozwiązywaniem problemów w kontekście kulturowym. Rozwój umysłowy polega na doskonaleniu struktur symbolicznych, które są osadzone w kulturze (za: Dylak 2000).

Szczegółowe założenia konstruktywizmu jako teorii wiedzy i poznawania obejmują twierdzenia:

- wiedza nie jest „poza nami" i nie czeka, aby być odkrytą, rzeczywistość nie istnieje oddzielnie od obserwatora, gdyż to obserwator tworzy znaczenie tego, co widzi, a następnie wiedzę o tym, co widzi;
- opierając się na współczesnej psychologii, filozofii i antropologii, teoria ta opisuje wiedzę jako czasowo zdeterminowaną, rozwojową, wewnętrznie konstruowaną, kulturowo i społecznie uwarunkowaną;
- wiedza jest z jednej strony konstruktem budowanym przez podmiot poznający, ale jest także konstruowana społecznie;
- wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii, które są wyprowadzane z obserwacji zjawisk i zdarzeń. Jest to także zdolność wykorzystywania informacji w sposób racjonalny oraz uczucia i interpretacje (Dylak 2000).

Współczesny konstruktywizm opiera się – oprócz wymienionego wcześniej Wygotskiego – na założeniach teorii Piageta oraz psychologii kognitywnej. Przyjmuje, że człowiek ciągle konstruuje swoją wiedzę w wyniku nowych doświadczeń, zgodnie z zasadami asymilacji i akomodacji. A zatem dotychczasowa wiedza dziecka stanowi strukturę otwartą, która ulega ciągłym przekształceniom i zmianom (Bałachowicz 2003). Za prekursora konstruktywistów w edukacji uznaje się Deweya – czołowego przedstawiciela pragmatyzmu, a zarazem twórcę jego odmiany zwanej instrumentalizmem, autora systemu uczenia się przez działanie praktyczne. Uczenie się jest ujmowane w konstruktywizmie pedagogicznym jako kompleksowy i dynamiczny proces tworzenia własnych światów. Wiedza jest traktowana jako pojęcie subiektywne i funkcjonalne, które ma pomóc uczniom w osiągnięciu nowego, wytyczonego przez nich celu i uzasadnić ludzkie działanie. W sytuacji, gdy podmiotowy obraz świata staje się nieprzejrzysty, konieczne jest pozyskiwanie nowej wiedzy – poznawcza rekonstrukcja rzeczywistości (*Pedagogika. Leksykon* 2000).

Konstruktywizm w praktyce edukacyjnej

Wiedza stosowana w konstruktywizmie na temat sposobu gromadzenia i przetwarzania informacji wymusza inne spojrzenie na temat poznawania przez uczniów rzeczywistości w szkole. Stosowane dotąd pojęcia dydaktyczne, takie jak przekazywanie wiedzy, przyswajanie wiadomości, kształtowanie pojęć, muszą być zastąpione pojęciami w rodzaju: konstruowanie znaczeń, negocjowanie pojęć, reorganizacja wiedzy. A zatem dotychczasowe nauczanie oparte na recepcji i dominującej aktywności nauczyciela jest zastępowane procesem, w którym uczeń w aktywny sposób odkrywa, reodkrywa, konstruuje i rekonstruuje własną wiedzę. Konstruktywizm jest więc w niewielkim stopniu nastawiony na werbalne przekazywanie treści uczniowi. Wymaga to szeregu zmian, między innymi w sposobie:

- organizacji lekcji (redukcja frontalnego, dominującego dotąd nauczania na rzecz pracy zindywidualizowanej oraz grupowej),
- doboru zadań (ograniczenie treści niedyskutywnych na rzecz zadań problemowych, z wieloma rozwiązaniami),
- intencji poleceń (ze wskazaniem na chęć poznania przez nauczyciela zdania ucznia na dany temat),
- przebiegu lekcji (rezygnacja na przykład z narzucania interpretacji) (Klus-Stańska 2003).

Konsekwencją stosowania przez nauczycieli założeń konstruktywizmu w podejmowanych działaniach praktycznych jest respektowanie określonych zasad, które stają się poniekąd credo pedagogicznym nauczyciela-konstruktywisty, który:

- interesuje się wiedzą, którą na dany temat uczeń już wcześniej posiadł,
- akceptuje i pobudza autonomię uczniów,
- pozwala uczniom na przyjmowanie odpowiedzialności,
- inspiruje myślenie uczniów poprzez stawianie otwartych pytań,
- wprowadza uczniów w świat sprzeczności,

- zachęca do dialogu zarówno z samym sobą, jak i między uczniami,
- w dialogu z uczniami stosuje terminologię poznawczą,
- w swojej pracy wykorzystuje dużo danych i materiałów źródłowych,
- jest cierpliwy w oczekiwaniu na odpowiedź po zadanym pytaniu, zostawia czas na budowanie związków,
- pielęgnuje naturalną ciekawość uczniów (Michalak, Misiorna 2003).

Podejście konstruktywistyczne zakłada współodpowiedzialność ucznia w procesie kształcenia – co jest efektem podejścia do pomiaru dydaktycznego, który choć pozostaje immanentną częścią procesu dydaktycznego, to zmienia swój charakter. Pojawia się bowiem dążenie do eliminacji stopni i standaryzowanych testów na rzecz oszacowywania osiąganych postępów.

W konstruktywizmie nauczyciel musi być więc nie tylko osobą o wszechstronnych kompetencjach zawodowych, ale również swoistym przewodnikiem, nastawionym na indywidualny rozwój każdego ucznia, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości. Zasada ta, przywoływana od początku powstania progresywizmu, jest stałym elementem sytuacji wdrażania koncepcji nastawionych na ucznia aktywnego w procesie zdobywania wiedzy.

Bibliografia

Bałachowicz J., *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, w: *Renesans nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, WSP ZNP, Warszawa 2000.

Fullan M., *What's Worth Fighting For In Your School?*, Teachers College Press, 1997a.

Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, 1997b.

Fullan M., *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian*, w: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, MEN, Radom (brw).

Klus-Stańska D., *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*, w: *Renesans nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003.

Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1994.

Michalak R., Misiorna E., *Nauczyciel i uczeń w zmieniającej się szkole*, w: *Renesans nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003.

Pedagogika. Leksykon, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.

Potulicka E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, w: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, ERUDITUS, Poznań 2001.

Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978.

★ Moduł III — *Anna Gajdzica*

Postawy nauczycieli w kontekście przemian – świadomość i wola działań innowacyjnych.

1. Gra integracyjna „Kto co lubi?”.
2. Wprowadzenie w teorię zmian społecznych i edukacyjnych (wykład).
3. Sytuacja nauczycieli wprowadzających zmiany i innowacje (dyskusja).
4. Od postawy twórczej do działań innowacyjnych – praca z tekstem.
5. Bariery w działaniach innowatorów – wnioski z „własnego podwórka”, czyli jakie zmiany wprowadzać we własnym środowisku, aby można było pracować w sposób nowatorski (dyskusja).
6. Dookreślanie warunków optymalnego środowiska sprzyjającego wdrażaniu zmian i innowacji (plakat).
7. Nauczyciel hamujący czy aktywizujący – analiza własnych postaw zawodowych w kontekście zdobytej wiedzy na temat postaw nauczycieli w sytuacji wprowadzania zmian i innowacji w procesie edukacji.

Nauczyciele w sytuacji wprowadzania zmian i innowacji

Cele:

- wprowadzenie w problematykę dotyczącą specyfiki wdrażania zmian i innowacji,
- dookreślenie kompetencji charakteryzujących nauczycieli we współczesnej szkole,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania uwarunkowań działań innowacyjnych,
- rozpatrzenie warunków sprzyjających wdrażaniu zmian w praktyce pedagogicznej,
- rozpatrzenie barier ograniczających działania nowatorskie,
- rozpoznanie reakcji na zmiany i innowacje,
- rozpoznanie własnych postaw związanych z działaniami nowatorskimi,
- kształcenie umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce pedagogicznej.

Zmiany w procesie kształcenia

Zmiana jest zdarzeniem, w którym stan końcowy jest różny od stanu początkowego (Pszczołowski 1978). Zmiany nie są postępem ani regresem same w sobie. Uzyskują określoną ocenę w sytuacji, gdy zgodnie z pewnymi przyjętymi kryteriami aksjologicznymi zostaną pozytywnie lub negatywnie ocenione w danej zbiorowości społecznej. Postępowość albo regresywność jest zatem zawsze relatywna, definiowana w odniesieniu do danej zbiorowości formułującej oceny, do ocen historycznych oraz uznawanych wartości (Sztompka 2002). Kwestią, która coraz bardziej staje się istotna – w kontekście szybko zachodzących zmian społecznych, ekonomicznych i technologicznych – jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania społecznego i zawodowego za kilka lat. Coraz częściej można zauważyć swego rodzaju rozbieżność oczekiwań i postulatów dotyczących kompetencji uznawanych za niezbędne z punktu widzenia życia gospodarczego i społecznego – gdzie w sposób szczególny akcentowana jest przedsiębiorczość, odwaga, kreatywność czy chęć do przełamywania stereotypów – w stosunku do projektów zgłaszanych przez organizatorów procesów edukacyjnych – gdzie rozwijane są dyspozycje do posłuszeństwa i podporządkowywania się autorytetom (Czerepaniak-Walczak 1994). Pociąga to za sobą różne spojrzenia na sposób kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także na oczekiwania związane z pełnionymi przez nich funkcjami i posiadanymi kompetencjami. Powodzenie przemian oświatowych zależy przede wszystkim od nauczycieli – ich pozytywnego nastawienia i przekonania o sensie zmian, znajomości celów i aprobaty sposobów wdrażania (Lewowicki 2007). Obecnie coraz większą wagę przywiązuje się nie do zmian odgórnych – przygotowywanych bardzo często przez urzędników nieznających specyfiki pracy nauczycieli – lecz do zmian inicjowanych i wprowadzanych przez samych pedagogów.

Kompetencje zawodowe nauczycieli w kontekście zmian funkcji szkoły

Funkcje nauczyciela ulegają zmianom wraz z zadaniami edukacyjnymi stawianymi przed szkolnictwem. W naszym systemie edukacji nacisk kładziony jest przede wszystkim na realizację procesu kształcenia. Tymczasem zmiany, jakie nastąpiły, wymuszają konieczność uznania za priorytetowe zadań opiekuńczych i wychowawczych (Niemiec 1998). Tradycyjny model szkoły powinien ulec zmianie w kierunku szkoły dialogu i partnerstwa związanej z posiadanymi przez nauczycieli, dyrektorów i innych pracowników oświaty kompetencjami do „negocjowania porozumień” (Dudzikowa 1998).

Pochodną funkcji przypisywanych oświacie są zadania stawiane przed szkołą i pedagogami. Edukacja nauczycielska powinna przygotowywać nauczycieli do przeciwstawiania się niekorzystnym przemianom

(wynikającym np. z obniżenia jakości kształcenia i wychowania, nierówności szans edukacyjnych, zróżnicowania dostępu do najnowszych źródeł informacji itp.) przy jednoczesnym skutecznym wspieraniu przemian pozytywnych i pożądanych społecznie (Lewowicki 1991).

Kompetencje są traktowane na gruncie prakseologii jako cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonywania określonego czynu, a więc oznaczają spełnianie funkcji w organizacji (Pszczołowski 1978).

Pojęcie kompetencji pedagogicznych pojawiło się stosunkowo późno, gdyż pierwotnie mówiono przede wszystkim o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli – wiązanych z czynnością kwalifikowania, czyli określania jakości (Szlosek 2001).

Kompetencje zawodowe nauczycieli są ściśle związane zarówno z filozofią wychowania, przyrostem wiedzy i środków informacji, jak i z celami edukacji. Jednocześnie są konsekwencją zmian zachodzących w otoczeniu szkoły jako instytucji. Jest to zbiór zawodowych umiejętności i dyspozycji, w jakie powinien być wyposażony pedagog, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 13 listopada 1997 roku, poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Tworzą go standardy:

- prakseologiczne – wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjne – wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania – widoczne w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych;
- kreatywne – zauważalne w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela;
- informatyczne – związane ze sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralne – stanowiące o uprawomocnieniu etycznym zawodowych działań nauczyciela; są to kompetencje nadrzędne (za: Denek 1998).

Proces nabywania kompetencji wiąże się z wykorzystywaniem własnych zdolności, z pozytywną motywacją, ale także przejawianymi zainteresowaniami otaczającym światem, samodoskonaleniem oraz uczestniczeniem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo. Za wskaźnik kompetencji przyjmowane są postawy człowieka wobec życia, drugiego człowieka i samego siebie (Krzywoń 2003).

Postępujące przemiany społeczno-kulturowe, ekonomiczne oraz technologiczne zmuszają nauczycieli do zmian w zakresie postaw oraz warsztatu pracy. Wynika to głównie z konieczności kształtowania nowych postaw, kompetencji i umiejętności u uczniów, tak aby przygotować ich do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Bez wątpienia pożądana twórcza aktywność uczniów nie jest możliwa bez twórczej, innowacyjnej działalności nauczycieli.

Uwarunkowania działań innowacyjnych

Innowacja pedagogiczna jest traktowana jako zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub też struktury ważnych jego składników – przeprowadzana w celu wdrożenia wymiernych ulepszeń (Okoń 1984). Przez Schulza traktowana jest jako planowa operacja zmieniania określonych fragmentów rzeczywistości wychowawczej. Zmiany te mają charakter modernizacyjny, celowy, zorientowany na jakościowe doskonalenie edukacji (Schulz 1980).

Wśród czynników odpowiedzialnych za zmierzch replikacyjnych i kształtowanie się innowacyjnych form pracy pedagogicznej Schulz za najistotniejsze uważa:

- nowego ucznia – diametralnie różniącego się od rówieśników sprzed trzydziestu lat,
- nowego nauczyciela,
- nową wiedzę o wychowaniu,
- nową filozofię wychowania (Schulz 1987),
- oraz zmiany zachodzące w społeczno-kulturowym kontekście edukacji powodujące modyfikację zadań stawianych przed praktyką edukacyjną, gdyż uzasadniają konieczność kształtowania nowego typu człowieka, nowego modelu osobowości, lepiej przystosowanego do wymogów społeczeństwa (Schulz 1992).

A zatem przeobrażenia, które bezpośrednio dotyczą podmiotów procesu kształcenia, niejako wymuszają konieczność zmian w zakresie stosowania metod, form pracy, a także zakresu i rodzaju poznawanych treści. Coraz więcej miejsca poświęca się wizji nauczyciela twórczego, który jednocześnie stwarza warunki do twórczego rozwoju uczniów.

Jednocześnie każdy nauczyciel ma koncepcję, zamysł własnej aktywności pedagogicznej. Obejmuje ona charakterystyczne czynności nauczyciela i wynikające z nich swoiste formy aktywności uczniów. Więckowski wyróżnił trzy pedagogiczne podejścia, eksponujące w różnym zakresie aktywność dzieci:

1. Podejście zadaniowe – dominuje w nim percepcyjno-odtwórczy sposób uczenia się, sprowadzający się do przyswajania przekazanych przez nauczyciela określonych treści i odtwarzania ich przez dzieci. Pojęcie zadania autor interpretuje jako coś narzuconego jednostce z zewnątrz i wymagającego wykonania tego pod rygorami sankcji i kar. Podstawę teoretyczną omawianego podejścia stanowią teoria urabiania osobowości dzieci według przyjmowania a priori schematów, behawioralna koncepcja rozwoju dziecka (z systemem zadanie – bodziec, czynność wykonawcza uczniów – reakcja).
2. Projektowanie okazji edukacyjnych – dominuje w nim percepcyjno-wyjaśniający sposób uczenia się, zakładający istnienie następujących faktów: czynności przyswajania przez uczniów określonych treści, ustalenie w procesie myślenia związków merytorycznych i logicznych, a następnie wyjaśnienie ewentualnych niezgodności między przyswajaną wiedzą a dotychczasowym doświadczeniem poznawczym, społecznym itp. Efektem powinna być świadomość typu „wiem, dlaczego…”. Taki typ pracy, bazujący na rozwiązywaniu problemów otwartych, rozwija myślenie krytyczne.
3. Podejście sytuacyjne – dominuje w nim percepcyjno-innowacyjny sposób uczenia się. Podstawowym rodzajem aktywności dziecka są działania celowe, stymulowane przez wzorce czy oczekiwania. Można wskazać dwa podstawowe rodzaje tak realizowanej pedagogiki: pedagogikę opartą na śladach (tworzenie w umyśle dziecka swoistych śladów, najczęściej typu pamięciowego) oraz pedagogikę opartą na oczekiwaniach (zorientowaną na stymulowanie i rozwój dążeń oraz aspiracji edukacyjnych dzieci, a także ich potrzeb poznawczych) (Więckowski 1993).

Podejmowanie działalności innowacyjnej jest uzależnione od szeregu czynników kierunkowych, takich jak zaangażowanie w pracę, odpowiedni stosunek do dzieci, satysfakcji zawodowej, oceny i opinii rodziców oraz przełożonych. Jednocześnie istotną rolę spełniają czynniki instrumentalne, związane z procesami orientacyjnymi, intelektualnymi i wykonawczymi, a więc wiedza i doświadczenie zawodowe. W przypadku działań innowacyjnych jest to stałe doskonalenie umiejętności pedagogicznych, poszukiwanie nowych inspirujących rozwiązań, metod działań odpowiednich dla danej grupy uczniów. Istotne są również warunki organizacji pracy, w których przebiega określone działanie (Lesiak-Laska 1998). Trudno sobie bowiem wyobrazić działania innowacyjne prowadzone w atmosferze braku akceptacji, np. ze strony dyrekcji, grona pedagogicznego czy rodziców uczniów.

Jakie zatem czynniki sprawiają, że nauczyciel działa schematycznie i standardowo? Kwiatkowska wskazuje na uwarunkowania edukacyjne mające swój początek w sposobach kształcenia nauczycieli:

1. Uczenie bycia twórczym dokonuje się poprzez uczestniczenie w twórczym działaniu – teoretyczna znajomość zasad działania jest niewystarczająca.
2. Nauczyciel w swoim działaniu pedagogicznym chce być pewnym, dlatego dąży do standardów określających sposób działania, oceniania i funkcjonowania.
3. Łatwość orzekania sądów ostatecznych, wydawanie opinii oceniających uczniów.
4. Niezrozumienie przez nauczycieli faktu, że dziecko czegoś nie jest w stanie pojąć, a zdobywanie wiedzy – z punktu widzenia nauczyciela banalnej – nastręcza mu jakichś trudności.
5. Zasób uprzedniej wiedzy zgromadzonej przez osobiste doświadczenia różnych zdarzeń edukacyjnych.
6. Negatywne postrzeganie błędu uczniowskiego i nauczycielskiego (Kwiatkowska 1997).

Reakcje nauczycieli na zmiany i innowacje

W *Leksykonie pedagogicznym* autorzy wyróżniają cztery typy zachowań nauczycieli w sytuacji wprowadzania zmian. Są to zachowania polegające na:

1. Akceptacji zmiany – przybiera formy entuzjazmu, współpracy z nowatorem, współpracy pod presją władz lub przychylnością.
2. Obojętności – apatia i utrata zainteresowania pracą w zakresie reform, wykonywanie jedynie zadań przedstawianych w formie nakazu.
3. Biernym oporze – regresja własnych działań pedagogicznych, brak postępów w uczeniu się spraw związanych ze zmianą, nieprzekraczanie określonej z zewnątrz normy postępowania.
4. Czynnym oporze – minimalizowanie zakresu pracy, zwalnianie jej tempa, zwolnienie się z pracy, popełnianie błędów (Milerski, Śliwerski 2000).

Fullan wskazuje na znaczenie subiektywnej realności zmiany. Dostrzega frustrację i obawy nauczycieli, fałszywą jasność celów pojawiającą się w sytuacji, gdy myślą, że coś zmienili, a w rzeczywistości przekształcenia mają tylko wymiar powierzchowny. Zdaniem autora zmiany zwykle są wprowadzane bez

uwzględnienia subiektywnej rzeczywistości nauczycieli (Potulicka 2001). Dla nauczycieli w okresie zmian typowe są trzy elementy:

- fiksacja – etos nauczycieli jest konserwatywny, indywidualistyczny i zogniskowany na teraźniejszości,
- zmiana narzucana z zewnątrz spotyka się z oporem; nawet dobrowolna zmiana powoduje chaos i zamieszanie,
- typowa jest tendencja do zmiany tak małej, jak to tylko możliwe (Potulicka 2000).

Jak zauważa autor, gdy w takich warunkach wprowadza się reformę, to najczęściej efektem są zachowania obronne nauczycieli. W efekcie następuje pozorowanie zmian lub w najlepszym razie krótkotrwały sukces. Jednak największym błędem byłoby dążenie do modyfikacji strategii wprowadzania reformy bez zmiany rozumienia sytuacji jej głównych uczestników. Należy zmienić myślenie nauczycieli i ich stosunek do zmiany, tak aby każdy pedagog starał się być efektywnym agentem zmiany (Potulicka 2001). Autor wyróżnia cztery główne zdolności generujące postawy gotowości do zmian. Są to: tworzenie własnych wizji pracy w szkole, poszukiwanie, mistrzostwo oraz współpraca.

Zdaniem Fullana ogromną rolę w procesie wdrażania zmian odgrywają zarówno indywidualne cechy nauczycieli, jak i właściwości procesów grupowych (Fullan brw). To właśnie takie wartości jak koleżeńskość, współpraca, życzliwość i otwartość sprzyjają tworzeniu rozwiązań nowatorskich i innowacyjnych. Są to jednak elementy bardzo często niedoceniane i uważane za nieistotne w kontekście działań zawodowych nauczycieli.

Hall z grupą współpracowników z uniwersytetu w Teksasie opracował model przyjmowania innowacji przez nauczycieli, oparty na koncepcji sześciu kolejnych faz w nastawieniu do zmiany. Za „fazę 0” przyjęto etap uświadomienia, który ma miejsce w sytuacji niewielkiego zainteresowania i angażowania się przez nauczyciela w działania innowacyjne. Za kolejne etapy przyjęto:

1. *Poinformowanie* – występuje w momencie, gdy nauczyciel uświadamia sobie następujące zmiany i odczuwa potrzebę dowiedzenia się czegoś więcej na ich temat, poszukuje wskazań merytorycznych. Ma to jednak charakter bezosobowy, ponieważ nie interesuje się swoją sytuacją w kontekście zmiany.
2. *Zindywidualizowanie* – nauczyciel na tym etapie przyjmowania innowacji odczuwa niepewność co do własnych kwalifikacji i umiejętności w obliczu wprowadzanych innowacji. Analizuje nowe czekające go zadania w odniesieniu do struktury nagród istniejącej w organizacji w kontekście konfliktu z dotychczasowymi zadaniami i istniejącymi obowiązkami.
3. *Wykonywanie* – najistotniejsze stają się kwestie związane z efektywnością, organizacją, zarządzaniem, harmonogramem i wykorzystywaniem czasu. A zatem uwaga nauczyciela skoncentrowana zostaje na procesie funkcjonowania innowacji, jej zadaniach i jak najlepszym wykorzystaniu wiadomości.
4. *Następstwa* – nauczyciela zaczynają interesować kwestie związane z korzyściami, jakie przynoszą innowacje uczniom.
5. *Współdziałanie* – celem staje się skoordynowanie działań i współpraca związana z wykorzystaniem innowacji.
6. *Racjonalizację* – nauczyciel jest osobą aktywną, potrafi określić korzyści płynące z innowacji i zamierza wprowadzać poprawki w celu jej ulepszenia (Arends 1994).

Bibliografia

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych*, „Forum Oświatowe”, 1994, nr 2.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.

Dudzikowa M., *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*, w: *O przemianach w edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Zając, FOSZE, Rzeszów 1998.

Dudzikowa M., *Model szkoły i jego przemiany a zadania kształcenia nauczycieli. Próba syntezy*, „Studia Pedagogiczne”, t. 60.

Fullan M., *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian*, w: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, MEN, Radom brw.

Krzywoń D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, w: *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, red. T. Michalewska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.

Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog”, 1997, nr 1.

Lesiak-Laska E.I., *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*, WSP, Rzeszów 1998.

Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2007.

Lewowicki T., *Przemiany oświatowe we współczesnym świecie a modele edukacji nauczycielskiej*, w: *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmański, UMCS, Lublin 1991.

Niemiec J., *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Trans Humana, Białystok 1998.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

Potulicka E., *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2000.

Potulicka E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, w: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, ERUDITUS, Poznań 2001.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2003.

Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978.

Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980.

Schulz R., *Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny”, 1987, nr 1.

Schulz R., *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowanie idei*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, red. R. Schulz, UMK, Toruń 1992.

Szlosek F., *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?*, w: *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, IteE, Radom 2001.

Sztompka P., *Socjologia*, Znak, Kraków 2002.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.

★ **Moduł IV** — *Ewa Gwozdecka-Wolniaszek*

Style uczenia się uczniów a strategie nauczania stosowane przez nauczycieli.

1. Nawiązanie kontaktu z grupą – zabawa psychologiczna o charakterze integracyjnym.
2. Indywidualne uwarunkowania procesu uczenia się: sposoby przetwarzania informacji, systemy reprezentacji poznawczej (miniwykład).
3. Określenie dominującej półkuli mózgowej (test).
4. Metody aktywizujące procesy prawopółkulowe – stymulowanie myślenia twórczego poprzez odgrywanie roli (ćwiczenie).
5. Jak pracuje mózg? Wykorzystanie naturalnych możliwości mózgu w uczeniu się: tworzenie sieci skojarzeń – mapy myśli (ćwiczenie).
6. Pomiar poziomu inteligencji czy określanie jej rodzaju jako mocnych stron ucznia (dyskusja).
7. Jak uczyć uczenia się? Wykorzystanie mnemotechnik w procesie zapamiętywania i odtwarzania informacji zgodnie z naturalnymi możliwościami pracy mózgu – ćwiczenia: wizualizacje, interaktywne wyobrażenia, metoda loci i słowno-cyfrowa, słowa klucze, haki, rymy.
8. Model wielorakiej inteligencji Gardnera (miniwykład).
9. Określanie swoich możliwości i preferencji w zakresie uczenia się – wykonanie testu inteligencji wielorakiej.
10. Jak wykorzystać znajomość mocnych stron uczniów (dominującego rodzaju inteligencji) w procesie dydaktycznym – praca w grupach: dostosowanie wybranych metod nauczania do typu inteligencji.
11. Ćwiczenie – stwórz metaforę działania, funkcjonowania, budowy i struktury przedmiotu, układu, zdarzenia, organizacji itp.
12. Podsumowanie zajęć – „sharing”: czyli podziel się swoimi refleksjami.

Związek stylów uczenia się ze strategiami nauczania w kontekście różnic indywidualnych

Cele:

- wprowadzenie do problematyki różnic indywidualnych w zakresie uczenia się,
- przedstawienie podmiotowych czynników istotnych dla procesu uczenia się, takich jak rodzaj inteligencji i styl myślenia,
- rozpatrzenie relacji pomiędzy metodami nauczania a indywidualnym stylem uczenia się,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania preferencji uczniów w zakresie sposobu przyswajania wiedzy i umiejętności,
- kształtowanie umiejętności dostosowania metod nauczania adekwatnie do różnych stylów uczenia się.

Wprowadzenie

Znaczące przemiany cywilizacyjne, postęp w dziedzinie techniki, szczególnie w zakresie szybkiej komunikacji, dostęp do wielu źródeł wiedzy, a nawet nadmiar informacji wymuszają na systemie edukacyjnym zmiany w podejściu do kształcenia.

Współczesny uczeń, aby sprostać wymaganiom szybko zmieniającej się rzeczywistości, musi być niezależny, odpowiedzialny i twórczy, musi umieć wykorzystać swój potencjał. Stąd potrzeba samodzielnego nabywania wiedzy, ustawicznego samokształcenia, a co za tym idzie – potrzeba zmian w metodach nauczania.

Nowoczesny system edukacji w centrum zainteresowania ma samego ucznia i jego kompetencje umożliwiające radzenie sobie w różnych okolicznościach życiowych. Potrzebny jest zatem program nauczania, który kładzie nacisk na:

- rozwój osobisty,
- nabywanie umiejętności życiowych,
- nauczanie strategii uczenia się i myślenia,
- rozwijanie konkretnych zdolności.

Dostrzeżenie i uwzględnienie różnic indywidualnych, przeniesienie akcentu z nauczania na proces uczenia się, a także docenienie samokształcenia wpisują się w ten nowoczesny, generatywny model edukacji (Kubiczek 2006; Dryden, Vos 2003).

Różnice indywidualne w uczeniu się

Każdy człowiek uczy się na swój sposób. Rozpiętość różnic indywidualnych w uczeniu się poszczególnych osób jest bardzo duża. Oprócz tego występują także różnice w efektywności uczenia się u jednego i tego samego człowieka, np. w zależności od jego kondycji fizycznej, wymagań i warunków sytuacyjnych. Choć warto mieć je na uwadze, w nauczaniu należy radzić sobie głównie z różnicami indywidualnymi. Wymiary, w obrębie których zachodzą istotne różnice mające wpływ na efekt uczenia się oraz podstawowe różnice indywidualne związane z uczeniem się, przedstawiono w tabeli (Clauss 1987).

Wymiary różnic indywidualnych w uczeniu się

Kryteria uczenia się	Charakterystyka uczenia się	
	Na jednym biegunie wymiaru uczący się przyswaja wiedzę:	Na drugim biegunie wymiaru uczący się przyswaja wiedzę:
Tempo uczenia się	szybko, bez trudu, ciągle, wytrwale, równomiernie, elastycznie; łatwość w uczeniu się na nowo	wolno, z trudem, pobieżnie, szybko zapominając, sztywno; trudność w uczeniu się na nowo
Staranność w uczeniu się	sumiennie, porządnie, gruntownie	niedbale, nieporządnie, powierzchownie
Motywacja	chętnie, dobrowolnie, z własnej inicjatywy, aktywnie, z zainteresowaniem, pilnie, z gotowością do podjęcia wysiłku	niechętnie, na polecenie, pod naciskiem i przymusem, biernie, leniwie, bez zainteresowania, opieszale, w sposób niewymagający wysiłku
Regulacja czynności	samodzielnie, niezależnie, planowo, celowo, wytrwale, niezmiennie	niesamodzielnie, naśladowczo, bezplanowo, niecelowo, zmiennie, okresowo
Organizacja poznawcza	świadomie, rozsądnie, z pełnym zrozumieniem, z rozmysłem, intencjonalnie, ekonomicznie	mechanicznie, nierozsądnie, próbując na ślepo, w sposób niezamierzony, incydentalnie, nieefektywnie
Ocena całościowa	dobrze	źle

Psychologowie zajmujący się różnicami indywidualnymi podkreślają, że wiedza na temat predyspozycji intelektualnych, temperamentalnych i osobowościowych uczących się osób jest bardzo ważna – aby skutecznie oddziaływać na uczącego się, trzeba mieć rozeznanie w jego możliwościach (Kossowska, w druku).

Czym jest styl uczenia się?

Odpowiedź na pytanie, czym jest styl uczenia się, wcale nie jest taka prosta. Istnieje około dwudziestu metod określania własnego stylu uczenia się. K. i R. Dunnowie (za: Dryden, Vos 2003) uważają, że nasz styl uczenia zależy od następujących czynników:

- *w jaki sposób przyswajamy informacje* – czy drogą wzrokową, słuchową, dotykając, czy poruszając się w przestrzeni;
- *w jaki sposób porządkujemy i przetwarzamy informacje* – czy dominuje lewa, czy prawa półkula, myślenie analityczne czy globalne;
- *jakiego typu warunki są dla nas ważne dla skutecznego przyswajania wiedzy* – emocjonalne, społeczne, fizyczne, środowiskowe;
- *w jaki sposób przypominamy sobie informacje*.

Systemy reprezentacji poznawczej

Wydaje się, że u podłoża zróżnicowania w zakresie recepcji, przetwarzania i wykorzystywania informacji, a tym samym uczenia się leży dominujący u danej jednostki system reprezentacji poznawczej (Smith 1997). Najczęściej wyróżniamy cztery takie systemy:

- wzrokowy,
- słuchowy,

- dotykowy,
- kinestetyczny.

Oczywiście wszyscy posługujemy się różnymi systemami reprezentacji poznawczej, jednak i tu można zaobserwować określone preferencje jednostki. Jak zatem rozpoznać sposób przyswajania informacji przez ucznia?

Wzrokowiec – zazwyczaj jest dobrze zorganizowany, schludnie ubrany, używa określeń: „widzę rozwiązanie; nie widzę innego wyjścia; to mi dobrze wygląda; wyobraź sobie” itp., podczas nauki preferuje słowo pisane, ilustracje i wykresy; w rozmowie patrzy na twarz rozmówcy, przed siebie lub spogląda w górę.

Słuchowiec – pyta o informacje, podczas nauki preferuje objaśnienia werbalne, lubi się uczyć przy muzyce lub odgłosach rozmowy, nie lubi ciszy, nuci coś, podśpiewuje, używa zwrotów: „słucham cię; to mi dobrze brzmi; coś mi to mówi” itp., w czasie rozmowy spogląda w prawo lub w lewo.

Dotykowiec – podczas nauki preferuje sporządzanie notatek, rysowanie, dotykanie przedmiotów, lubi coś robić z rękami, ma potrzebę akceptacji, nie potrafi się skoncentrować w miejscu, gdzie inni go nie lubią, zazwyczaj spogląda krótko na rozmówcę, po czym patrzy w dół lub w bok.

Kinestetyk – trudno mu usiedzieć nieruchomo w jednym miejscu, jeśli musi siedzieć, garbi się, stuka butami w podłogę lub porusza nogami, podczas nauki lubi coś demonstrować, odtwarzać, angażować się w sytuacje związane z ruchem, używa zwrotów: „czuję się z tym dobrze; kontaktuję; to mnie zniechęca, odpycha” itp. rzadko spogląda na rozmówcę, patrzy głównie w dół lub bok, jeśli pojawi się jakiś ruch, natychmiast spogląda w tym kierunku.

Okazuje się, że w klasie szkolnej przeciętnie około 30% uczniów to słuchowcy, około 40% wzrokowcy, około 15% dotykowcy i około 15% – kinestetycy.

Różne rodzaje inteligencji

W psychologii jednym z czynników warunkujących sprawność uczenia się zawsze był poziom intelektualny. Jednak toczące się dyskusje nad związkiem ilorazu inteligencji z wynikami szkolnymi prawdopodobnie przyniosły uczniom więcej szkód niż pożytku (Dryden, Vos 2003). Rozważania nad inteligencją obecnie koncentrują się na różnicach w przetwarzaniu i porządkowaniu doświadczeń przez ludzi. Przydatna dla praktyki szkolnej okazuje się teoria wielorakiej inteligencji, zaproponowana przez Gardnera (1983, za: Mietzel 2003), który wyróżnia następujące jej rodzaje:

Inteligencja językowa charakteryzuje ucznia, który jest zorganizowany, systematyczny, ma umiejętność rozumowania, lubi słuchać, czytać, lubi gry słowne, nie ma problemów z ortografią, dobrze zapamiętuje szczegóły, może być dobrym mówcą, dyskutantem.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy: opowiadać historyjki, grać w gry pamięciowe, czytać i pisać opowiadania i anegdoty, czytać artykuły prasowe, przeprowadzać wywiady, układać zagadki, gry, łączyć czytanie i pisanie z innymi dziedzinami, pisać i redagować gazetkę klasową, brać udział w debatach, toczyć dyskusje.

Inteligencja logiczno-matematyczna cechuje ucznia, który myśli abstrakcyjnie, precyzyjnie się wysławia, lubi liczyć, rozwiązywać problemy, eksperymentować w logiczny sposób, pracować z komputerem, jest dobrze zorganizowany, stosuje logiczne struktury myślowe, robi uporządkowane notatki.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy: stymulować rozwiązywanie problemów, grać w gry wymagające stosowania obliczeń matematycznych, analizować i interpretować dane, zachęcać do doświadczeń praktycznych, tworzyć prognozy, włączać organizację i matematykę do innych przedmiotów, używać komputera do obliczeń.

Inteligencja wizualno-przestrzenna odnosi się do ucznia, który myśli obrazami, tworzy w umyśle wizerunek rzeczywistości, używa przenośni, ma poczucie sensu i ciągłości, lubi sztukę, rysunki, malarstwo, bez trudu odczytuje mapy, wykresy i diagramy, zapamiętuje informacje w postaci wzorów i obrazów, ma dobre wyczucie koloru.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy: podczas nauki korzystać z ilustracji, rysować machinalnie przy różnych okazjach, korzystać z map skojarzeń, wizualizować różne zagadnienia, oglądać filmy wideo lub tworzyć własne, zmieniać swoje położenie w pomieszczeniu, by uzyskać różne perspektywy, grupować elementy, podkreślać na kolorowo, stosować grafikę komputerową.

Inteligencja muzyczna jest charakterystyczna dla osoby, która jest wrażliwa na rytm oraz tonację i barwę głosu, przeżywa emocjonalnie muzykę, jest wrażliwa na złożoną strukturę muzyki.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy: grać na instrumencie muzycznym, uczyć poprzez piosenki, rapowanie i wiersze, rysować obrazy, słuchając muzyki, korzystać z muzyki, aby się odprężyć.

Inteligencja kinestetyczna (motoryczna) opisuje ucznia, który panuje nad swoim ciałem, sprawnie posługuje się przedmiotami i narzędziami, ma predyspozycje do uprawiania i odnoszenia sukcesów w sporcie, najlepiej uczy się przez ruch, wierci się, kiedy jest zbyt mało przerw, słuchając, bawi się różnymi przedmiotami.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy: wykorzystać ruch do nauki, odgrywać to, czego uczysz, w naukach ścisłych używać pomocy naukowych, zadbać o to, by mieć dużo „zmian rytmu” i przerw, korzystać z modeli, urządzeń technicznych, klocków lego.

Inteligencja interpersonalna (społeczna) charakteryzuje ucznia, który łatwo nawiązuje kontakty z innymi, potrafi odczytywać cudze intencje, lubi przebywać wśród ludzi, ma wielu przyjaciół, dobrze porozumiewa się z innymi, czasem nimi manipuluje, lubi zajęcia grupowe, jest dobrym negocjatorem, lubi współpracować, podczas dyskusji występuje często w roli mediatora.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy zachęcać do uczenia się z innymi, uczenia się w parze z inną osobą, zamiany nauki w zabawę, określania związków przyczynowo-skutkowych, włączać kontakty międzyludzkie do wszystkich przedmiotów.

Inteligencja intrapersonalna odnosi się do ucznia, który ma dobrze rozwiniętą samoświadomość, dobrze zna samego siebie, jest wyczulony na uznawane przez siebie wartości, jest świadomy swoich uczuć, ma intuicję, potrafi się sam motywować, jest świadomy swoich zalet i wad, jest skryty.

Aby wykorzystać ten rodzaj inteligencji w procesie uczenia się, należy zachęcać do prowadzenia osobistych rozmów, zostawiania sobie czasu na refleksję, prowadzenia samodzielnych badań, dyskutowania o swoich doświadczeniach i związanych z nim uczuciami, pisania dziennika, opowiadania, bycia odmiennym od grupy.

Teoria inteligencji wielorakiej implikuje indywidualne dopasowanie działań edukacyjno-wychowawczych do możliwości ucznia i takie zorganizowanie środowiska szkolnego, aby w pełni umożliwić uczącemu się ich wykorzystanie i rozwinięcie (chodzi o pomoce dydaktyczne, materiały, przykłady).

Style myślenia

Efekty uczenia się są związane nie tylko ze zdolnościami lub możliwościami jednostki, ale i z jej preferencjami w zakresie stosowania określonych strategii myślowych. Preferencje jednostki w zakresie wyboru działań danego rodzaju oraz jej tendencja do zachowywania się w określony sposób definiowane są jako styl. W literaturze psychologicznej najczęściej wyróżnia się cztery style myślenia (Gregorc 1982, za: Dryden, Vos 2003). Są to:

Styl konkretno-sekwencyjny. Osoby takie są mocno osadzone w rzeczywistości, a najlepszym sposobem uczenia się jest dla nich doświadczenie praktyczne. Najlepiej przetwarzają informacje, jeżeli są one podane w ciągu liniowym i są dobrze uporządkowane, łatwo zauważają szczegóły, bez trudu zapamiętują fakty, konkretne informacje, wzory i zasady, ale potrzebują spokojnego otoczenia. Zalecenia do nauki to rozwijanie zdolności organizacyjnych, gromadzenie jak największej liczby szczegółów, rozplanowanie zadań, dzielenie na etapy i konkretne czynności.

Styl konkretno-losowy. Osoby takie również mocno tkwią w rzeczywistości, najlepsza metoda uczenia się to metoda prób i błędów, eksperymentowanie; myślą dywergencyjnie, łatwo dokonują przeskoków myślowych potrzebnych w myśleniu twórczym, posługują się intuicją, szukają alternatyw, w rozwiązywaniu problemów przyjmują różne perspektywy, punkty widzenia, mają silną potrzebę działania na swój własny sposób, lubią szybkie zmiany.

Styl abstrakcyjno-losowy. Osoby takie porządkują informacje i wrażenia przez refleksję, nie służy im otoczenie oparte na formalnych strukturach, sytuacje nauczania silnie ustrukturalizowane, wolą podejście skoncentrowane na człowieku, koncentrują się na uczuciach i emocjach, najlepiej zapamiętują informacje spersonalizowane. Zalecenia do nauki to wykorzystywanie naturalnych zdolności do pracy z ludźmi, uświadamianie sobie wpływu emocji na proces uczenia się, rozwijanie umiejętności uczenia się poprzez skojarzenia, przed wykonaniem zadania niech tworzą ogólny obraz całości z pozostawieniem sporej ilości czasu na wykończenie; wykorzystywanie pomocy wizualnych.

Styl abstrakcyjno-sekwencyjny. Osoby takie myślą pojęciami, analizują informacje, bez trudu koncentrują się na najważniejszych punktach i wyciągają istotne szczegóły. Myślą logicznie, racjonalnie, lubią czytanie, rozważania naukowe, pracę wykonują zazwyczaj starannie, wolą pracować samodzielnie i w uporządkowanym otoczeniu, gorzej znoszą niejasno określone sytuacje.

Fakt, że ludzie mają tendencję do funkcjonowania w określony sposób, nie musi oznaczać, iż nie potrafią działać inaczej. Jednak zwykle wiąże się to z większymi kosztami psychologicznymi i mniejszą efektywnością uczenia się.

Style uczenia się

Analogicznie do przedstawionych wyżej stylów myślenia można wyróżnić cztery podejścia do nabywania wiedzy, umiejętności i doświadczeń: poprzez **uczucia**, **obserwację**, **myślenie** i **działanie**, a w związku z tym cztery style zachowania: wykonawcy, spekulującego, myśliciela i planisty (Kolb 1984, za: Kossowska 2001). Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę osób cechujących się wymienionymi stylami uczenia się:

Wykonawca – ludzie charakteryzujący się tym stylem uczą się z pierwszej ręki, lubią realizować plany i wdrażać je w życie. Szybko i łatwo angażują się w działanie. Bez problemu przystosowują się do zmieniającej się sytuacji. Są niecierpliwi, impulsywni i energiczni. Mają podejście zadaniowe. Uczą się głównie poprzez działanie – wystarczy ich dobrze poinstruować. Nie znoszą natomiast pogadanek, monologów i dyskusji.

Typ spekulujący – ludzie tacy świetnie sobie radzą z konkretnymi sytuacjami, mają szeroki i wieloaspektowy ogląd sytuacji. Ich podejście polega raczej na obserwowaniu niż na podejmowaniu działań. Cieszą ich sytuacje wymagające generowania pomysłów, są w stanie zrozumieć różne punkty widzenia, mają szerokie zainteresowania i lubią zbierać informacje. Najskuteczniejsze dla nich sposoby uczenia się to odwoływanie się do wyobraźni (techniki kreatywne), burze mózgów, dyskusje. Osoby takie niewiele skorzystają, jeśli będą przymuszane do działania.

Myśliciel – osoba taka najlepiej się uczy, gdy jej zadaniem jest integrowanie informacji i wyciąganie wniosków, będzie oczekiwała solidnej wiedzy, teorii, wyjaśnień i uzasadnień, a nie działań. Teoria jest tu ważniejsza niż praktyka.

Planista – ludzie o takim stylu znajdują zastosowanie dla teorii i modeli. Zawsze poszukują jednego rozwiązania problemu, co do którego nie mają wątpliwości, że jest najlepsze. Szybko podejmują decyzje. Są skoncentrowani na rzeczywistości i twardo stąpają po ziemi. Aby dać się przekonać do jakiegoś rozwiązania, muszą widzieć jego konkretne zastosowania. Wymagają pracy na przykładach zaczerpniętych z życia. Skuteczną metodą nauczania takich osób są studia przypadków. Dobrze uczą się także w sytuacji samodzielnego rozwiązywania problemów.

Style uczenia się wraz z innymi wzorami zachowania determinują strategie prowadzące do sukcesów lub porażek w szkole. Korzystając z różnych metod nauczania, mamy szansę dotrzeć do wszystkich uczniów i zaspokoić ich indywidualne potrzeby w zakresie sposobów nabywania wiedzy i umiejętności.

Okazuje się jednak, że w analizie sposobów uczenia się prócz preferencji indywidualnych w tym zakresie warto uwzględnić cel samej aktywności. Okazuje się bowiem, że sposoby uczenia się mogą pełnić różne funkcje poznawcze oraz mogą być z powodzeniem wykorzystywane przy pewnych okazjach, a nie sprawdzać się przy innych. Innych sposobów wymaga przyswajanie treści tylko po to, aby zdać egzamin, a innych, by móc wykorzystywać wiedzę w praktyce. Dlatego też problemem staje się dotarcie do spontanicznych stylów zdobywania wiedzy danej osoby. Możliwa wydaje się sytuacja, w której osoba charakteryzująca się danym sposobem uczenia się będzie używała innego tylko po to, by osiągnąć zamierzony cel (np. zdać egzamin, nabyć umiejętność sprawnego wykonywania zadania), lub w odpowiedzi na narzucone jej warunki pracy (np. ograniczony czas, duża ilość materiału do pamięciowego przyswojenia). Wykorzystanie innego niż preferowany sposobu uczenia się wymaga oczywiście większego nakładu energii, ale wysiłek zwykle jest kompensowany uzyskiwanym rezultatem (np. dobrą oceną, nagrodą, wyróżnieniem).

Podsumowując, można powiedzieć, że poznanie indywidualnych preferencji jednostki w zakresie uczenia się pozwala na zastosowanie odpowiednich modeli nauczania, a szczególnie ich łączenie, aby zrealizować cele edukacyjne, a jednocześnie zaspokoić potrzeby uczniów (Joyce, Calhoun, Hopkins 1999). W programie nauczania należy zatem, jeżeli to możliwe, dopasowywać metody nauczania do indywidualnych preferencji uczniów w zakresie przetwarzania i wykorzystywania informacji i doświadczeń lub też uwzględniać wszystkie rodzaje inteligencji i style uczenia się, czego efektem będzie wzrost szybkości i skuteczności uczenia się, zmniejszenie oporu uczniów i ich zadowolenie. Ponadto identyfikacja swoich mocnych stron przez samego ucznia skutecznie zachęci go do samokształcenia, zwiększając wewnętrzną motywację do samodzielnej pracy, a co za tym idzie – pozwoli na nabywanie kompetencji ułatwiających dalszą edukację i dobre funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Bibliografia

Buzan T., *Rusz głową*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2002.

Clauss G., *Psychologia różnic indywidualnych w uczeniu się*, WSiP, Warszawa 1987.

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.

Kossowska M., *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, w: *Młodzież zdolna – kształcenie i stymulowanie rozwoju*, red. A. Sękowski, w druku.

Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2006.
Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2003.
Smith A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1997.

★ Moduł V — *Danuta Morańska*

Motywacja do uczenia się. Rola nauczyciela i ucznia w aktywizującym procesie nauczania – uczenia się.

1. Wprowadzenie – wzajemna prezentacja prowadzącego i uczestników warsztatów.
2. Gra integracyjna.
3. Jakie są nasze oczekiwania wobec tematyki warsztatów? Określenie celów (rozmowa kierowana).
4. Kiedy człowiek jest zmotywowany? Analiza czynników wpływających na motywację – „piramida”.
5. Tworzenie definicji motywacji (dyskusja).
6. Charakterystyka strategii motywacyjnych stosowanych przez nauczycieli (test).
7. Rodzaje motywacji (wykład).
8. Charakterystyka różnych strategii motywacyjnych stosowanych przez nauczycieli (praca z tekstem).
9. Ocena strategii motywacyjnych – analiza SWOT.
10. Pięć etapów wprowadzania reguł równości (wykład).
11. Wdrażanie nowych strategii nagradzania (praca z tekstem).
12. Metody przezwyciężania trudności w realizacji strategii motywacyjnej (analiza przypadków).
13. Charakterystyka stylów nauczania (wykład).
14. Uczenie się w grupie i z grupą. Korzyści płynące z uczenia się w grupie. Zasady ułatwiające uczenie się w grupie (burza mózgów, „diament”).
15. Rola nauczyciela w aktywizującym procesie nauczania (rozmowa kierowana).
16. Jak pracować z uczniami różnego typu? (graffiti).
17. Dekalog nauczyciela-humanisty.
18. Podsumowanie zajęć: na dużej kartce zapisz pionowo litery swojego imienia, a następnie od każdej poziomo podziel się swoimi refleksjami na temat zajęć.
19. Zachęcenie do autorefleksji poprzez przeprowadzenie w swojej klasie ankiet: *Pomyśl o swoim nauczycielu* oraz *Nauczyciel w oczach ucznia* – oceniających pracę nauczyciela przez uczniów.

Motywowanie uczniów do nauki. Charakterystyka zagadnienia

Cele:

- dostrzeganie związku pomiędzy motywacją a aktywnym działaniem,
- dostrzeganie motywacji do uczenia się jako celu działalności nauczyciela,
- usystematyzowanie czynników wpływających na motywację do uczenia się,
- rozpatrzenie strategii motywacyjnych stosowanych przez nauczycieli,
- doskonalenie umiejętności kształtowania motywacji do uczenia się na przykładzie koncepcji reguł równości.

Pojęcie motywacji i współczesne teorie motywacji

Motywacja to zespół czynników natury psychicznej lub fizjologicznej, uruchamiający i organizujący zachowanie się człowieka skierowane na osiągnięcie określonego celu. Motywacja to mechanizm psychologiczny regulujący dowolne zachowanie poprzedzone wyborem. Jest ona procesem wzbudzającym działanie, utrzymującym je w toku, integrującym jego przebieg. Uruchamiana jest potrzebą lub brakiem czegoś niezbędnego dla organizmu, jego rozwoju, utrzymania określonej roli społecznej jednostki itp. (motyw). Wybór, którego dokonuje człowiek, kierując się motywacją, dotyczy zarówno celu, który chce on osiągnąć, jak i sposobu realizacji tego celu (Penc 1997). Motywacja to proces regulacji, który steruje czynnościami, tak by doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana wewnętrznego stanu rzeczy, taka jak zmiana w samym sobie, jak też zmiana własnego położenia (Reykowski 1985, s. 579).

Wśród wielu teorii motywacji można wyróżnić te, które w jakimś stopniu dotyczą procesu uczenia się (Brophy 2004, s. 17-24; Franken 2006, s. 20-34). Są to behawioralne teorie wzmocnienia, teorie potrzeb, teorie celów oraz teorie motywacji wewnętrznej. Teorie motywacji różnią się pod względem tego, na co kładą nacisk, i pod względem wynikających z nich przewidywań. Behawioralne teorie wzmocnień zajmują się wyjaśnieniem, w jaki sposób skutki określonych zachowań wpływają na ich powtarzanie. Teorie potrzeb zajmują się zadowoleniem i niezadowoleniem ludzi. Teorie celów skupiają uwagę na procesie wyznaczania celów i sposobu, w jaki sam cel wpływa na motywację. Teorie motywacji wewnętrznej traktują o su-

biektywnych powodach podejmowania działań. Komponentami procesu motywacyjnego są warunki oraz właściwości motywacji (Reykowski 1985, s. 579-582). Wśród podstawowych warunków wpływających na powstanie motywacji wyróżnić należy następujące fakty:

- wynik musi być przez podmiot oceniany jako użyteczny,
- podmiot musi mieć przeświadczenie, że wynik (cel) da się w danych warunkach osiągnąć z prawdopodobieństwem wyższym od zera.

By pomóc uczniom skierować ich energię na uczenie się oraz pozwolić im uniknąć kompromitacji (przed innymi) lub poczucia bezsensowności, nauczyciel powinien kierować się celami nauczania zalecanymi przez teorie motywacji. Główne właściwości, które charakteryzują motywację, to kierunek, czyli wskazanie wyniku, ku któremu zmierza czynność, oraz natężenie scharakteryzowane za pomocą takich parametrów jak siła, wielkość i intensywność. Nie każdego motywuje to samo i w ten sam sposób. Nie zawsze też człowiek wykazuje preferencje tylko do jednego rodzaju wzmocnień. W zależności od tego, na co i czym oddziałują na nas inni, można wyróżnić dwa podstawowe rodzaje motywacji: wewnętrzną i zewnętrzną (Mietzel 2003, s. 372-399). Oprócz nich istnieje jeszcze motywacja kompetencyjna oraz motywacja do uczenia się (Brophy 2004, s. 17-28).

Motywacja do uczenia się

Motywacja do uczenia się mówi o subiektywnych doznaniach ucznia dotyczących sposobu postrzegania przez niego pracy na lekcji, chęci zaangażowania się w pracę oraz powodów tego zaangażowania. Warunkuje ona efekty procesu nauczania i uczenia się, czyli sukcesy szkolne ucznia, pozwala na łatwiejsze znoszenie porażek, wpływa na wykorzystanie wewnętrznych możliwości oraz ukierunkowuje działania nauczyciela, którego zadanie polega na tym, aby uczniowie chcieli się nauczyć, ponieważ tylko wtedy będą się uczyć.

Poprzez motywację do uczenia się należy rozumieć tendencję do przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne, do szukania w nich określonych korzyści. Dzięki takiemu ujęciu motywacja do uczenia się jest ważniejsza od motywacji wewnętrznej ucznia. Motywacja do uczenia się jest przede wszystkim reakcją poznawczą, która nadaje sens podejmowanym czynnościom związanym z nabywaniem wiedzy. Każdy uczeń jako jednostka ma inne predyspozycje do uczenia się. To, czy uczniowie chętnie podejmują wysiłek związany z uczeniem się, zależy od motywów, jakie nimi kierują. Od motywacji do nauki zależą preferencje, poziom energii i wytrwałość w dążeniu do celu. Mnogość powodów, dla których uczniowie podejmują wysiłek związany z uczeniem się, świadczy o różnorodności potrzeb osób uczących się (Covington, Teel 2004, s. 12-15). Jeżeli znane są motywy, to można kontrolować ich wpływ na proces uczenia się, przekształcać je oraz wpływać na kształtowanie pożądanych zachowań. Motywacja do uczenia się decyduje o szkolnych sukcesach ucznia.

Czynniki wpływające na motywację do uczenia się

Każdy człowiek ma swoisty system motywacyjny, który ukształtował się pod wpływem doświadczeń i wskutek wpływu wywartego przez osoby ważne w jego życiu (Brophy 2002, s. 166). Oprócz doświadczeń zdobytych w szkole i w domu, każdy uczeń ma własne, indywidualne predyspozycje i potrzeby związane z uczeniem się, które mają szczególny wpływ na proces motywacji. Czynniki te muszą być brane pod uwagę w trakcie planowania przebiegu kształcenia. Każdy nauczyciel powinien znać cele, jakimi kierują się uczniowie, podejmując wysiłek związany z uczeniem się. Do czynników, które determinują motywację uczniów do uczenia się, zaliczamy czynniki tkwiące w najbliższym otoczeniu, w szkole, w domu i w samym uczniu. Należą do nich:

- czynniki motywacyjne związane ze szkołą – osoba nauczyciela, atmosfera w klasie, strategie i metody kształcenia stosowane przez nauczyciela,
- czynniki motywacyjne związane z rodziną – sytuacja rodzinna i atmosfera domowa, współpraca rodziców ze szkołą,
- czynniki związane z indywidualnymi predyspozycjami uczniów – różne style poznawcze, uzdolnienia, zainteresowania i cechy rozwojowe, inteligencja, temperament, aspiracje (Dryden, Vos 2003).

Strategie motywacyjne stosowane przez nauczycieli

Dobór strategii motywowania uczniów wymaga uwzględnienia następujących zasad:

- prowadzenie zajęć zawsze powinno służyć opanowaniu przez uczniów konkretnego zakresu wiedzy oraz rozwijaniu indywidualnych cech ucznia oraz tych, które są konieczne do funkcjonowania w przyszłości,
- każdy nauczyciel powinien przestrzegać zasady działania na rzecz dobra ucznia,

- każdego ucznia, niezależnie od jego osiągnięć, należy postrzegać jako potencjalnie zdolnego do podjęcia wysiłku związanego z uczeniem się i osiągnięcia sukcesu,
- każdy człowiek posiada możliwości, których nie dostrzega, dlatego należy dążyć do uruchomienia potencjału drzemiącego w każdym uczniu (Harmin 2005, s. 18).

Zadaniem nauczyciela jest wzbudzenie w uczniach motywacji. Skoro nauka to proces, który powoduje względnie trwałe zmiany (Anderson 1998), należy motywację także traktować jako coś względnie trwałego. Motywacja do uczenia się może być rozpatrywana w dwojaki sposób:

- jako ogólna dyspozycja ucznia – jest to wtedy trwała tendencja do uznawania uczenia się za coś wartościowego; proces uczenia podejmuje się z chęcią, z intelektualną mobilizacją, zamiarem przyswojenia wiedzy i umiejętności; uczenie się traktowane jest jako coś naturalnego;
- jako stan powiązany z określoną sytuacją – uczeń świadomie angażuje się w czynności, akceptując ich cele, starając się opanować pojęcia oraz umiejętności, by opanować dane czynności. W tym przypadku nauczyciel pobudza zainteresowania lub przekonuje, że dany materiał lub umiejętność są ważne (Brophy 2004, s. 26).

Celem działalności człowieka stają się obiekty (stany rzeczy, osoby, sytuacje, warunki) posiadające antycypowaną wartość gratyfikacyjną, czyli takie, które mogą redukować powstałe napięcie motywacyjne (stan niewiedzy, chęci poznania), przy czym uczeń sam musi się o ich wartości przekonać (Reykowski 1985, s. 588). Dlatego tak ważne jest nauczenie uczniów motywacji, aby widzieli w nauce wartość gratyfikacyjną, aby nauka stała się dla nich celem samym w sobie oraz aby jak najczęściej wykazywali zaangażowanie w zadanie, a nie odrzucali je. Ze strony nauczyciela motywowanie uczniów do uczenia się polega na wyszukaniu sposobów, którymi zdołałby zachęcić uczniów do zaakceptowania celów pracy w klasie i nauczenia się wyznaczonych przez te cele wiadomości i umiejętności, niezależnie od tego, czy praca ta sprawia uczniom przyjemność i czy podjęliby ją, gdyby nie musieli.

Strategia szkoły mająca na celu zwiększenie motywacji uczniów do uczenia się

W szkole panuje specyficzny klimat społeczny, od którego zależy bezpieczeństwo emocjonalne uczniów i ich wszechstronny rozwój. Składa się na niego sposób postrzegania przez uczniów tego, co dzieje się w szkole, stopień zaspokojenia ich potrzeb i uczuć, jakie w nich wywołuje. Klimat społeczny został uznany za jeden z najważniejszych czynników decydujących o motywacji uczniów do uczenia się. Klimat społeczny szkoły obejmuje m.in. następujące wymiary (aspekty działań wychowawczo-edukacyjnych): satysfakcję ze szkoły, relacje interpersonalne wewnątrz różnych grup społecznych w szkole, motywowanie do osiągnięć, stwarzanie równych szans uczenia się i osiągania sukcesów, uczestnictwo rodziców.

Powyższe wymiary można ująć w powiązane ze sobą kategorie: wymiar edukacyjny (obejmuje dążenia edukacyjne), wymiar fizyczny (obejmuje otoczenie uczniów), wymiar społeczny (dotyczy komunikacji i relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami), wymiar emocjonalny (dotyczy uczuć, systemu wartości osób tworzących społeczności szkolne).

Kształtowanie motywacji do uczenia się na przykładzie koncepcji reguł równości

Wiele zasad obowiązujących w szkole zamienia proces nauki na wyścig umiejętności, związany z konkurowaniem z innymi uczniami w celu utrzymania pozycji ucznia zdolnego i posiadającego wysokie umiejętności oraz z motywacją wynikającą z obawy, że innym pójdzie lepiej. Dużą wagę przykłada się do wąskiego zakresu zdolności i umiejętności, a nie do wysiłku związanego z procesem uczenia się. Za ważne uważa się to, aby radzić sobie lepiej niż inni. Inni uczniowie stanowią przeszkodę w drodze do sukcesu. Nauczyciel jest sędzią, to on poprzez oceny decyduje, kto jest lepszy od pozostałych. W takim układzie reakcje uczniów na proces uczenia się są wymuszone sytuacją, w jakiej się znaleźli, uczenie się nie sprawia przyjemności, powoduje dyskomfort i stres, nie sprzyja tworzeniu atmosfery współpracy. W efekcie powstaje szkodliwa sytuacja określająca sukces w kategoriach uniknięcia porażki, a nie skupienia się na nauce, liczy się tylko wynik niezależnie od tego, czego się uczy i jakie to ma znaczenie dla przyszłego życia.

Stosowanie reguł równości służy pobudzaniu motywacji uczniów niezależnie od posiadanych umiejętności, zdolności czy też pochodzenia. Zapewnia pobudzanie pozytywnej motywacji do uczenia się poprzez stosowanie strategii: wprowadzania równości motywacji (nagradzanie wysiłków ucznia zmierzające do uzyskania kontroli nad własnym środowiskiem, do robienia postępów i zwiększania wysiłków), wzmacniania chęci do uczenia się (nagradzanie ciekawości i dążenia do poszukiwania nowych informacji), doceniania wielu różnych umiejętności, oferowania alternatywnych motywacji, proponowania zadań angażujących uczestników.

Bibliografia

Anderson J., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa 1998.
Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2004.
Covington M., Teel K., *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004.
Dryden G., Vos J., *Rewolucja w nauczaniu*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
Franke R., *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2006.
Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, Warszawa 2005.
Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2003.
Penc J., *Leksykon biznesu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1997.
Reykowski J., *Emocje i motywacja*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1985.

★ Moduł VI — *Tomasz Huk*

Ocenianie a motywacja do uczenia się.

1. Rozpoczęcie zajęć. Przedstawienie tematu zajęć („rundka”).
2. Aktywny nauczyciel, aktywny uczeń. W grupach tworzenie charakterystyk postaci aktywnego nauczyciela i ucznia (kolaż).
3. Czym są kompetencje kluczowe? (dyskusja 2x4x8).
4. Rodzaje kompetencji kluczowych we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy (prezentacja multimedialna).
5. Elementy kompetencji kluczowych – zaszyfrowana wiadomość.
   a. Wiedza.
   b. Umiejętności.
   c. Postawy.
6. Co to jest metoda kształcenia? – puzzle w grupach. Podział metod.
7. Dobór mediów i metod aktywizujących w zależności od treści kompetencji kluczowych (ćwiczenie – opracowanie „zadań zespołowych”).
   a. Porozumiewanie się w ojczystym języku.
   b. Porozumiewanie się w języku obcym.
   c. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne.
   d. Kompetencje informatyczne.
   e. Zdolność uczenia się.
   f. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe, społeczne oraz obywatelskie.
   g. Przedsiębiorczość.
   h. Ekspresja kulturalna.
8. Realizacja „zadań zespołowych”. Analiza przebiegu pod względem kształtowanych kompetencji (dyskusja „słoneczko”).
   a. Kamera.
   b. Komputer prezentacja multimedialna.
   c. Gazeta.
   d. Plakat – wystawa – galeria.
   e. Sąd nad poglądem.
   f. Radio – wywiad.
   g. Zwiad.
   h. Inscenizacja.
9. Autorytet i postawa nauczyciela a postawa ucznia – dyskusja „puste krzesło”.
10. Podsumowanie i ewaluacja zajęć (ankieta „rundka”).

Kształtowanie aktywnych postaw uczniów

Cele:

- poznanie i wykorzystanie w praktyce metod aktywizujących w kształtowaniu umiejętności: świadomego planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, umiejętności skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach, twórczego rozwiązywania problemów, aktywnej współpracy w zespole, efektywnego posługiwania się technologią informacyjną, podejmowania inicjatyw przedsiębiorczych, rozwijania swojej kreatywności, wytrwałości w dążeniu do celu, wiary we własne siły, odpowiedzialności za podejmowane decyzje,
- definiowanie kompetencji kluczowych, w tym wiedzy, umiejętności i postaw dotyczących każdej z kompetencji,
- dobór metod kształcenia w zależności od treści i warunków procesu kształtowania kompetencji kluczowych,
- sposoby wzmacniania aktywności uczniowskiej.

Szkoła, niczym człowiek, posiada swoje ciało i duszę. Organizm ten składa się z grona pedagogicznego, uczniów i ich rodziców, pracowników administracji i obsługi. Wszystkie podmioty działające w tym „organizmie” posiadają „siłę”, dzięki której potocznie mówi się, że szkoła żyje. Poza siłą człowiek posiada również talent. Siła pozwala mu iść na spotkanie losu, talent każe mu dzielić się z innymi ludźmi tym, co ma w sobie najlepszego (Coelho 2006, s. 155). Z perspektywy procesu edukacji siłę każdego z podmiotów określić możemy mianem aktywności czy zaangażowani, które w zależności od natężenia powoduje jakościowy i ilościowy rozwój szkoły. Aktywność i zaangażowanie każdego z przytoczonych podmiotów szkolnego organizmu zależne są od wielu czynników, wśród których wyróżnić możemy warunki nauki i pracy, atmosferę panującą w szkole, sprawnie działający system motywacji czy poziom utożsamiania się z kierunkami rozwoju placówki oświatowej. Najważniejszymi organami są tu oczywiście uczeń i nauczyciel, którzy wpływając na siebie w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, kształtują swoje postawy, umiejętności i wiedzę. W myśl przysłowia „o radę pytaj tego, kto sam sobie radzi” (Łaski 1993, s. 9) postawa nauczyciela zasługuje tu na szczególną uwagę, powinna być wzorowa oraz godna do naśladowania. Pełny zaangażowania i entuzjazmu pedagogicznego, otwarty na nowe idee i pomysły, życzliwy nauczyciel sprzyja uczniowi, który w procesie interioryzacji nabywa podobne do nauczycielskich postawy, umiejętności i wiedzę.

W szkole w pierwszej kolejności kładziemy nacisk na konstruowanie nowej wiedzy, często zapominając o kształtowaniu umiejętności i postaw uczniów. Te ostanie, w przeciwieństwie do wiedzy, wymagają od nauczyciela większego zaangażowania, które związane jest z przygotowaniem odpowiednich warunków w procesie kształtowania umiejętności i postaw, a następnie ich oceny. Obecnie planując proces kształcenia, zwraca się uwagę na łączne nabywanie przez uczniów wiedzy, umiejętności i postaw, które są składnikami kompetencji. Jak zatem kształtować aktywne postawy wśród uczniów? Za pomocą jakich metod i w jakich okolicznościach? Odpowiedzi na te i wiele innych pytań odnaleźć możemy w „nowej filozofii” procesu kształcenia, tzn. uczenia się przez całe życie w oparciu o nabyte kluczowe kompetencje.

W edukacji najczęściej przez **kompetencje uczniów** rozumie się sumę ich wiedzy i umiejętności. Kierując się jednak *Zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie* (s. 15), kompetencje będziemy definiować jako **połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do kontekstu**. Natomiast **kluczowe kompetencje** to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, przyjmowania aktywnej postawy obywatelskiej, osiągania integracji społecznej i zatrudnienia. Na końcu wstępnej edukacji i szkolenia młodzi ludzie powinni posiadać kluczowe kompetencje w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia; kluczowe kompetencje powinny być dalej rozwijane, utrzymywane i aktualizowane w toku uczenia się przez całe życie.

Przedstawiony poniżej przykład jednej z kompetencji kluczowych – kompetencji informatycznej (*Zalecenia Parlamentu…*, s. 18-19) – zawiera w swoim opisie definicję oraz charakterystykę niezbędnej wiedzy, umiejętności i postaw.

Definicja

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (IST) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach informatycznych: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Niezbędna wiedza

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i szans IST w codziennych kontekstach w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i zarządzanie nimi – oraz rozumienie możliwości związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób IST mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad etycznych w interaktywnym korzystaniu z IST.

Umiejętności

Konieczne umiejętności obejmują: umiejętność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz jej wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedniości, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować IST jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

Postawy

Korzystanie z IST wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych i (lub) zawodowych.

Kiedy jasno określimy zakres kompetencji kluczowych, przechodzimy do kolejnego etapu, którym jest dobór odpowiednich metod kształcenia do treści danej kompetencji. Wybierając metodę kształcenia, sugerujemy się celami, treściami i zadaniami dydaktycznymi oraz poziomem rozwojowym uczniów. Kryteria doboru mają charakter ukierunkowujący, ponieważ doboru może dokonać wyłącznie prowadzący zajęcia (Szempruch 2001, s. 42).

Wychodząc od pojęcia metody w znaczeniu ogólnym, którym określamy świadomie stosowany sposób realizowania określonego zadania (Fleming 1971, s. 115), przejdźmy do określenia pojęcia metody w dydaktyce. Okoń definiuje pojęcie metody kształcenia w następujący sposób: „Metoda kształcenia jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów” (Okoń 1998, s. 246). Dalej Okoń wyróżnia następujące metody:

- **metody asymilacji wiedzy** oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym,
- **metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy**, zwane problemowymi, oparte na twórczej aktywności poznawczej, polegającej na rozwiązywaniu problemów,
- **metody waloryzacyjne, zwane też eksponującymi** – o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej,
- **metody praktyczne** – cechujące się przewagą aktywności praktyczno-technicznej, zmieniającej otoczenie lub stwarzającej nowe jego formy (Okoń 1998, s. 254-255).

W kształtowaniu aktywnych postaw będących składową kompetencji kluczowych wykorzystujemy metody aktywizujące, które dają możliwość wyboru i uczenia się przez doświadczenie, rozwijają ekspresję, indywidualność, aktywność, a przede wszystkim dzięki nim uczeń nabywa umiejętności życiowo ważnych (Łaguna 2004, s. 140). W celu lepszego zobrazowania wartości dydaktyczno-wychowawczej metod aktywizujących w kształtowaniu aktywnych postaw poniżej przedstawione zostały elementy procesu kształcenia w kontekście podejścia aktywizującego.

Cel

- akcent na uczącego się i jego umiejętności,
- równomierny rozwój sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej,
- nacisk na ekspresję twórczą,
- rozwijanie samodzielnego myślenia, autonomii wewnętrznej,
- wyzwolenie procesu samokształcenia.

Nauczyciel

- nauczyciel jako aranżujący sytuację uczenia się, jako osoba wspierająca,
- akcent na postawy prowadzącego: szacunek, akceptacja, ciepło.

Uczeń

- aktywna rola ucznia,
- pobudzanie motywacji wewnętrznej oraz zainteresowań; nagrody i kary zewnętrzne są konieczne.

Program nauczania

- integracja treści, łączenie teorii z praktyką,
- udział uczniów w planowaniu programu.

Metody i techniki kształcenia

- dominacja technik „odkrywczych”, eksperymentalnych, uczenia się przez doświadczenie,
- praca grupowa i indywidualna, często z indywidualnymi zadaniami,
- zasady pracy mogą być negocjowane,
- elastyczne aranżowanie przestrzeni,
- testowanie w naturalnych, „życiowych” warunkach.

Klasa, grupa

- akcent na współpracę,

- wzajemna komunikacja,
- wykorzystanie elementów treningu grupowego.

W celu poprawienia jakości i atrakcyjności procesu kształtowania kompetencji kluczowych nauczyciele wykorzystują metody aktywizujące w połączeniu z mediami. Telewizja, radio i prasa mają swój nowy cyfrowy wymiar w świecie Internetu, za pośrednictwem którego nie jesteśmy tylko odbiorcami komunikatów, ale i ich twórcami. A zatem istotne jest, aby nauczyciel zaplanował wykorzystanie nowych mediów w procesie kształtowania kompetencji kluczowych, w zbiorze których znajdują się również kompetencje medialne.

Bibliografia

Coelho P., *Być jak płynąca rzeka. Myśli i impresje 1998-2005*, Świat Książki, Warszawa 2006.

Fleming E., *Współczesny system dydaktyczno-wychowawczy*, ZNP, Katowice 1971.

Łaguna M., *Szkolenia. Jak je prowadzić, by…*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Łaski A., *O człowieku – sentencje i myśli*, Wydawnictwo KS, Warszawa 1993.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Wydawnictwo FOSZE, Rzeszów 2001.

Wydawnictwo Szkolne PWN, *http://www.wszpwn.com.pl/default.asp?section=KLUB&ID=568*,

z dnia14.01.2006.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie.

Ocena kompetencji kluczowych

Cele:

- charakterystyka procesu oceniania uczniów,
- poznanie metod gromadzenia danych niezbędnych do oceny ucznia i ich charakterystyka,
- rodzaje ocen, ich zalety i wady,
- wykorzystanie oceny do pobudzania motywacji uczniów,
- nabycie umiejętności analizy wyników osiągnięć uczniów,
- nabycie umiejętności w zakresie tworzenia narzędzi oceniających kompetencje kluczowe,
- konstruowanie wewnątrzszkolnego systemu oceniania poszerzonego o szkolny system oceny kompetencji kluczowych,
- przekazywanie informacji zwrotnych dotyczących oceny.

Ocenienie

Arends uważa, że ocenienie to proces dochodzenia do opinii lub przyswajania wartości. Sprawdzian na przykład jest techniką kontroli przeznaczoną do zebrania informacji o tym, ile uczniowie wiedzą na jakiś temat. Wystawienie stopnia natomiast jest aktem oceny, ponieważ nauczyciel określa, jakiej wartości odpowiada uzyskana informacja (Arends 1994, s. 215).

Naturalną potrzebą dziecka jest ocena jego aktywności edukacyjnej. W obecnym systemie edukacyjnym zagadnienie oceny szkolnej ma charakter priorytetowy. Dzieci uczą się dla ocen szkolnych, które warunkują z kolei możliwość wspinania się po kolejnych szczeblach systemu szkolnego (Więckowski 1998, s. 325). Obecnie w procesie oceniania ucznia stawka jest wysoka. Dzieje się tak, ponieważ ocenienie dokonywane jest w celu wydawania świadectw, selekcji, otwarcia szans zawodowych, dostępu do dalszej i wyższej edukacji oraz rozliczania, na przykład poprzez publikowanie „tabeli ligowych” przedstawiających wyniki egzaminów szkolnych albo też – jeśli ocenienie staje się ważną kwestią polityczną – poprzez egzaminy państwowe (Cohen, Manion, Morrison 1999, s. 432).

Nauczyciel oceniając kompetencje kluczowe, bierze pod uwagę trzy składowe kompetencji: wiedzę, umiejętności i postawy. O ile ocena posiadanej przez ucznia wiedzy nie sprawia nam problemów, to trudności pojawiają się podczas oceny umiejętności i postaw. Ocenienie umiejętności kluczowych jest zatem zadaniem specyficznym i bardzo często praco- i czasochłonnym. Większość koncepcji ocenienia jest nastawiona na dydaktyki przedmiotowe i nie jest w pełni użyteczna w odniesieniu do umiejętności kluczowych. Do końca również nie ustalono, jakie miejsce w dydaktyce przedmiotu mają owe umiejętności i w jakim zakresie uwzględniać je przy wystawianiu oceny – przecież przedmiotowej (Stróżyński 2003, s. 151).

Okazuje się, że mając do dyspozycji tradycyjny repertuar narzędzi sprawdzania umiejętności, napotykamy pewne przeszkody. Wielu umiejętności (w tym umiejętności kluczowych) nie da się zbadać, odpytu-

jąc, równie nieprzydatny okazuje się test sprawdzający. Stopień umiejętności posiadanych przez dziecko można bowiem określić w konkretnym działaniu, a więc w naturalnych sytuacjach sprawdzających, podczas których nauczyciel powinien zaprojektować i poddać czynności ucznia obserwacji, oceniając stopień kompetencji według innych niż dotychczas kryteriów (Jańczyk 1998).

Metody gromadzenia danych

Nauczyciel – oceniając kompetencje kluczowe – wykorzystuje dwa rodzaje metod zbierania danych, które podlegają ocenie. Są to pisemne źródła danych do oceny i niepisane źródła danych do oceny (Cohen, Manion, Morrison 1999, s. 452-468). Do pisemnych źródeł gromadzenia danych zalicza się: testy, wypracowania, próbki prac, samodzielne oceny uczniów. Do niepisanych źródeł gromadzenia danych zaliczamy: przepytywanie, obserwację, rozmowy i narady, prezentacje, wytwory medialne oraz dramę. W ocenianiu kompetencji kluczowych szczególnie cenne są niepisane metody gromadzenia danych, które poza zaletami obarczone są również wadami. Poniżej przedstawione zostały niepisane metody gromadzenia danych.

Pytania

Zalety: konkretne, zgodne z codziennym życiem szkoły.

Wady: wymaga od nauczyciela dużej wprawy w zadawaniu pytań, występują problemy z nieumiejącymi się wysłowić uczniami.

Obserwacja

Zalety: silnie realistyczna, uwzględnia kontekst, wysoka trafność, rzetelność.

Wady: rozprasza nauczycieli, czasochłonna.

Rozmowy i narady

Zalety: oparte na znanej relacji mogą być szczegółowe, głębokie i konkretne, umożliwiają swobodną odpowiedź, powiązaną z planem pracy i kartami osiągnięć ucznia.

Wady: czasochłonna realizacja i analiza, uczniowie mogą mieć zahamowania.

Prezentacje

Zalety: umożliwiają uczniom przedstawienie wyników na własny sposób, pożyteczne dla dzieci słabo piszących, wychwytują czynniki, które umykają w formach pisemnych, mogą wiernie oddawać codzienne procesy klasowe, motywujące.

Wady: zagrożenie publicznego poniżenia, trudno określić wkład jednostki, trudno odseparować wpływ innych uczniów, uczniowie mogą mieć zahamowania.

Wytwory medialne

Zalety: żywe, wychwytują złożoność, rejestrują elementy niezapisane, odpowiednie dla osób słabo piszących.

Wady: wybiórcze, czasochłonne, ustawianie i analiza, drogie materiały.

Drama

Zalety: umożliwia uczniowi zaprezentowanie różnych umiejętności.

Wady: uczniowie mogą być nieśmiali, uczeń dominujący może źle wpłynąć na występy innych uczniów.

Ocena a zadanie praktyczne

Najlepsza ze względu na trafność pomiaru jest sytuacja, gdy cel operacyjny osiągany jest poprzez wykorzystanie zadań praktycznych.

Z zadaniem praktycznym mamy do czynienia wtedy, gdy oceniamy ucznia, który opanowanie mierzonej umiejętności demonstruje poprzez wykonanie czynności wymaganych w realnym życiu. Egzaminy i testy praktyczne najczęściej stosowane są w kształceniu zawodowym, nauczaniu początkowym czy przy treningu umiejętności psychoruchowych. Jednak zalety tego typu zadań powinny skłaniać pedagogów do stosowania prób praktycznych w innych obszarach nauczania. Według Kwiatkowskiego zgodnie z modelem czynności poznawczych umiejętności i wiedza w procesie realizacji zadań zawodowych funkcjonują na czterech poziomach:

- poznania zmysłowego,
- modeli wyobrażeniowych,
- modeli symbolicznych,
- struktur teoretycznych.

Rozpatrując każdy z tych poziomów w kontekście uogólniania oraz konkretyzacji umiejętności i wiedzy, stawiamy pytanie: „Które poziomy są specyficzne dla danego zadania?”. W dalszej części należy zasta-

nowić się nad taksonomicznymi kategoriami pytań egzaminacyjnych, w rezultacie których otrzymujemy następujący układ:

- umiejętności – poziom poznania/kategoria taksonomiczna,
- wiedza – poziom poznania/kategoria taksonomiczna.

Kwiatkowski zwraca również uwagę na problem identyfikacji i oceny podczas sprawdzania cech psychofizycznych, szczególnie cech osobowościowych (Kwiatkowski 2006, s. 59), związanych z umiejętnościami i postawami. Należy je zatem poddawać ocenie opisowej w dłuższym okresie.

W niektórych sytuacjach, np. z braku możliwości lokalowych czy sprzętowych, nauczyciel musi się uciec do sprawdzenia umiejętności za pomocą symulacji. O zadaniach symulowanych mówimy wtedy, gdy pewne elementy realiów zastępowane są modelami bądź symbolami. Początki jazdy samochodem można przeprowadzić na komputerowym symulatorze.

W przypadku oceniania umiejętności ucznia pomocne jest skonstruowanie arkusza obserwacji, za pomocą którego będzie można bardziej obiektywnie oceniać interesujące nas zachowania uczniów, świadczące o stopniu opanowania mierzonej umiejętności (Walczak 2001, s. 83-87).

Odnosząc się do obserwacji umiejętności kluczowych, należy tu zwrócić uwagę na kontekst danej umiejętności i na sposób podejścia, które może skupić się na ocenie procesu dochodzenia do opanowania umiejętności lub wyniku danej umiejętności.

W przypadku podejścia wynikowego stosuje się określone procedury i standardy oceniania, a także pomiar dydaktyczny (Stróżyński 2003, s. 152).

Ocena postaw

Obmyślając ocenianie, należy planować okazje do przeprowadzenia oceny oraz wykorzystywać te, które się nadarzają podczas zwykłego codziennego procesu nauczania, aby ocenianie zbliżyło się, na ile to możliwe, do naturalnej sytuacji lekcyjnej.

Kompetencje kluczowe – a w szczególności postawy – oceniamy przez pryzmat tak zwanych mocnych i słabych stron ucznia. Pozytywne ocenianie postaw skupia się przede wszystkim na mocnych stronach. Przez mocne strony należy tu rozumieć wszystkie dotychczasowe osiągnięcia świadczące o możliwościach ucznia, wszelkie czynniki, które ułatwiają lub zapewniają uzyskanie dobrych, a jeszcze lepiej wybitnych wyników w jakimkolwiek działaniu wykraczającym poza sferę spraw czysto prywatnych. Dotyczy to nastawienia do własnych umiejętności, wiedzy oraz zdolności, zalet charakteru, walorów fizycznych, kontaktów z ludźmi mogącymi mieć pozytywny wpływ na osiągnięcia ucznia (Pietrasiński 1977, s. 146).

Każdy nauczyciel zdaje sobie sprawę, że ocenianie ucznia nie jest prostym działaniem, ponieważ uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Wśród nich wyróżnić możemy osobowość ucznia (w tym jego wrażliwość), dostępną skalę ocen, sposób przekazania informacji o ocenie, znaczenie dla ocenianego ucznia reakcji otoczenia (reakcja rodziców i rówieśników), powiązanie oceny z nagrodą bądź karą. A zatem starając się być dobrymi nauczycielami, pragniemy, aby każda nasza ocena stała się dla ucznia motywatorem, wskazując mu kierunki dalszego zdobywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw. Powinniśmy zatem dążyć do sytuacji, w której zarówno uczeń, jak i nauczyciel będą świadomymi uczestnikami procesu oceniania z jego wszystkimi następstwami.

Bibliografia

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk i S-ka, Poznań 1999.

Jańczyk G., *Oceny uczniów w nowych podstawach programowych*, w: „Edukacja i Dialog”, 1998, nr 3.

Kwiatkowski S.M., *Standardy kwalifikacji zawodowych; rynkowe i szkolne*, w: *Szkoła a rynek pracy*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, PWN, Warszawa 2006.

Pietrasiński Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Iskry, Warszawa 1977.

Stróżyński K., *Ocenienie szkolne dzisiaj*, PWN, Warszawa 2003.

Walczak W., *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Galaktyka, Łódź 2001.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.

★ Moduł VII — *Beata Kozieł*

Współpraca z rodzinami oraz środowiskiem lokalnym w zakresie budowania aktywności edukacyjnej ucznia.

1. „Mam na imię”– ćwiczenie integracyjne.
2. Wprowadzenie do tematu: szkoła jako instytucja (organizacja) będąca elementem szerszego systemu (społeczeństwa) – „dyskusja kielecka”.
3. Współdziałanie – współpraca – partnerstwo (ustalenia terminologiczne) – burza mózgów, dyskusja.
4. „Przezroczysta szkoła” Jerolda Baucha i typy partnerskiego współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej – prezentacja multimedialna.
5. Ankieta dla nauczycieli w zakresie współdziałania rodziny, szkoły i środowiska lokalnego.
6. Znaczenie umiejętności budowania partnerskich relacji nauczyciel – rodzic, rodzic – nauczyciel i umiejętności skutecznego porozumiewania się oraz współpracy w zespole w pracy nauczyciela – metaplan (Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak, jak powinno być? Wnioski).
7. Współzależność szkoły, rodziny i środowiska lokalnego – praca ze schematem, rozmowa kierowana.
8. Rozwijanie wspólnotowych więzi pomiędzy rodziną, szkołą i społecznością lokalną zadaniem dla nauczyciela? – dyskusja piramidowa (metoda „kuli śnieżnej”).
9. Indywidualne doświadczenia nauczycieli we współpracy z rodzinami i społecznością lokalną w budowaniu aktywności edukacyjnej ucznia – burza mózgów, dyskusja.
10. Ocena zajęć – „kosz i walizeczka” i (lub) „kłębek”.

Współpraca z rodzinami oraz środowiskiem lokalnym w zakresie budowania aktywności edukacyjnej ucznia. Wprowadzenie w problematykę

Cele:

- ukazanie szkoły jako instytucji (organizacji) będącej elementem szerszego systemu (społeczeństwa),
- zapoznanie z typologią kręgów środowiskowych,
- przedstawienie form stosunków społecznych w relacjach nauczyciele – rodzice (współdziałanie – współpraca – partnerstwo) i ukazanie różnic i podobieństw między nimi,
- w stronę „szkoły przyjaznej” – zapoznanie z pomysłem „przezroczystej szkoły” Jerolda Baucha,
- przybliżenie sześciu typów partnerskiego współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej,
- kształtowanie umiejętności budowania partnerskich relacji nauczyciel – rodzic, rodzic – nauczyciel,
- kształtowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się i współpracy w zespole,
- kształtowanie przekonania o konieczności współpracy z rodzicami i przedstawicielami środowiska lokalnego w zakresie budowania aktywności edukacyjnej ucznia,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania współzależności szkoły, rodziny i środowiska lokalnego,
- kształtowanie przekonania, iż demokratyzacja życia społecznego dokonuje się wraz z uczestnictwem rodziców w edukacji dzieci oraz rozwijaniem wspólnotowych więzi pomiędzy rodziną, szkołą i społecznością lokalną.

Rodzina, szkoła, środowisko lokalne to miejsca, w których człowiek zdobywa najpełniej wiedzę potrzebną w życiu, uczy się sztuki życia z całą jego złożonością, subtelnościami, a także nabywa orientacji w tym, co uznawane społecznie, co pożądane. Uczy się zajmowania pozycji, przyjmowania ról do pełnienia, próbuje zrozumieć uwarunkowania własnego usytuowania. Poznaje hierarchię wartości, uczy się konsekwencji w działaniu i skuteczności. Ogólnie można stwierdzić, iż nabiera on orientacji w tym: kim, jaki i gdzie jest (Waloszek 1997, s. 312).

Dzięki współpracy wymienionych środowisk istnieje szansa na budowanie aktywności edukacyjnej jednostki, a jednocześnie na realizację postulatu edukacji permanentnej, będącej normą życia współczesnego człowieka. Podejmując wspólne działania, można wprowadzić nowe pokolenie (uczniów) w zakres wyzwań przyszłości, przygotować do trudu „pójścia dalej” i do uczestniczenia w edukacji przez całe życie. Współdziałając – nauczyciele i rodzice – mogą pokazać uczniom, jak można efektywnie współdziałać w grupie i skutecznie porozumiewać się, aby w sposób twórczy rozwiązywać napotykane problemy.

Szkoła jako instytucja (organizacja) będąca elementem szerszego systemu (społeczeństwa)

Szkoła jako instytucja (organizacja) jest elementem szerszego systemu. Uogólniając, można wskazać, iż jest ona częścią społeczeństwa, które stawia przed szkołą określone, trudne zadania, wytyczając jej misję. Społeczeństwo kontroluje i ocenia skuteczność osiągania celów przez szkołę. Z jednej strony szkoła odzwierciedla zatem ład społeczny, ale z drugiej może w jakimś stopniu oddziaływać na ten ład, na przykład utrwalać go lub osłabiać (Lewowicki 1991, s. 7). W związku z powyższym można stwierdzić, iż kryzys edukacji nie jest wyłącznie kryzysem szkoły i nauczycieli, ale jest pochodną kryzysu społecznego, przy czym istnieje duże prawdopodobieństwo zaistnienia sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, iż niekorzystne symptomy w procesie kształcenia i wychowania mogą spowodować kryzys polityczny czy społeczno-ekonomiczny. Każda próba rozwiązania kryzysu edukacyjnego musi objąć nie tylko nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ale i szerszą społeczność. Zmiany dokonujące się w życiu społecznym powinny znajdować odzwierciedlenie w przemianach edukacji, a jednocześnie to edukacja ma być sposobem na przezwyciężanie negatywnych zjawisk mających miejsce w społeczeństwie, a stworzone warunki mają – w założeniu – pomóc w nieskrępowanym rozwoju każdego człowieka. Zadaniem edukacji jest bowiem partycypacja w przemianach cywilizacyjnych i kreowanie wizji przyszłości.

Współczesna szkoła różnych typów i szczebli może spełniać rolę wiodącą i może stawać się placówką integrującą całokształt oddziaływań różnorodnych środowisk, grup, organizacji, instytucji i stowarzyszeń. Szkoła powinna włączać te elementy środowiska w całokształt działań edukacyjnych na danym terenie, głównie w swoim rejonie, oddziaływać na nie i przekształcać w elementy wychowujące, a także powinna doskonalić treści i metody swojej pracy poprzez aktywne włączanie poszczególnych elementów środowiska (osób, instytucji, organizacji itp.) (Kawula 2005, s. 467-468).

Ze względu na ramy społeczno-przestrzenne na potrzeby analizy pedagogicznej wyodrębnia się sześć kręgów środowiskowych (kategorii środowisk wychowawczych), a mianowicie:

- mikrośrodowisko wychowawcze – ograniczające się w zasadzie do jednej placówki edukacyjnej, komórki społecznej (np. rodziny, szkoły), kulturalno-oświatowej (np. domu kultury), społeczno-gospodarczej (np. zakładu pracy, grupy społecznej),
- lokalne środowisko wychowawcze – zespół czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych wywierających wpływ wychowawczy i zlokalizowanych w ramach rejonu zamieszkania; rozwijają się w nim grupy będące podstawą tworzenia więzi i współzależności międzyludzkich, sprzyjające kontaktom społecznym, wytwarzaniu atmosfery swojskości, ułatwiające kształtowanie się osobowości wszystkich mieszkańców,
- okoliczne środowisko wychowawcze – czynniki naturalne i społeczno-kulturalne rejonu gminy lub kilku mniejszych gmin sąsiadujących,
- mezośrodowisko wychowawcze – czynniki naturalne i społeczno-kulturalne zlokalizowane w danym regionie lub makroregionie,
- makrośrodowisko wychowawcze – ogólnonarodowe środowisko społeczno-wychowawcze,
- globalne środowisko wychowawcze – środowisko ogólnoludzkie (Winiarski 2000, s. 21-24).

Należy podkreślić, iż wyodrębnione kręgi środowiskowe nie wykluczają się, ale tworzą układ elementów współzależnych. Efektywność procesu edukacji zależy w dużej mierze od tego, na ile te kategorie środowisk są ze sobą zharmonizowane i w jakich wzajemnych relacjach ze sobą pozostają. Podstawowym wyznacznikiem uspołecznienia każdego kręgu środowiskowego będzie jego otwartość i współdziałanie z innymi. Istotne jest więc dostrzeganie powiązań, wzajemnych oddziaływań wszystkich kręgów, gdyż tworzą one swoistą całość. Oczywiście, im krąg bliższy przestrzennie danej jednostce, tym większy jest jego zakres oddziaływań bezpośrednich. Dlatego tym bardziej zasadne wydaje się podkreślenie znaczenia współpracy szkoły (pracowników szkoły) z rodzinami oraz środowiskiem lokalnym w zakresie budowania aktywności edukacyjnej ucznia.

O postępach w uspołecznianiu edukacji decyduje jednak nie tylko organizacja życia społecznego, ale także (a może przede wszystkim) świadomość społeczna, wiedza i kompetencje grup społecznych i jednostek (Lewowicki 1997, s. 44). Szkoła bowiem jest instytucją o zdecydowanej przewadze czynnika ludzkiego nad technologicznym i materialno-technicznym w procesie dochodzenia do celów i trzeba zawsze uwzględnić, na każdym etapie podejmowania decyzji, silny czynnik emocjonalny, który może powodować opór wobec zmian i innowacji, a także konieczność przekonywania wielu społeczności szkolnych (Pielachowski 2002, s. 112).

Współdziałanie – współpraca – partnerstwo

Rzeczywiste stosunki współpracy i partnerstwa między nauczycielami i rodzicami oraz szkołą, rodziną i środowiskiem rozwijają się w zróżnicowanych środowiskach lokalnych i uzależnione są od aktywności, pomysłowości i indywidualnych predyspozycji osób w nich uczestniczących. Świadomość tych jednostek, ich wiedza, a także nastawienie, chęć i motywacja na rzecz pracy dla szkoły i uczniów w znacznym stopniu wyznaczają zakres, treść i sposoby współpracy oraz trwałość funkcjonowania tego związku. Działania te, będące wyrazem postępującego procesu demokratyzacji życia społecznego na terenie szkoły, jak i procesu jej uspołecznienia, oznaczają legitymizację oddziaływań rodziców i społeczności lokalnej na kształt i życie szkoły, a zwłaszcza na proces edukacji. Nie wynikają z obowiązku, lecz dobrowolnego włączania się różnych osób, a głównie rodziców, w realizację zadań edukacyjnych, ze współodpowiedzialności za edukację, poziom i efektywność kształcenia i wychowania, a więc za budowanie aktywności edukacyjnej uczniów.

Zatem problem współpracy i partnerstwa między nauczycielami i rodzicami oraz innymi grupami społecznymi wydaje się szczególnie ważny, gdyż w procesie edukacji obok uczniów to nauczyciele i rodzice są najważniejszymi i niezastąpionymi partnerami we wzajemnych interakcjach (Maszke 2002, s. 69-70).

Jak dotąd relacje pomiędzy trzema podstawowymi zbiorowościami skupionymi w szkole lub wokół niej (nauczyciele – uczniowie – rodzice) były lub są nadal stosunkowo rzadkie bądź jednostronne. Odnosiły się (odnoszą się) bowiem do wybranych dziedzin życia szkolnego, rzadziej pozaszkolnego. Ograniczały się (ograniczają) do udziału rodziców w organizowaniu imprez szkolnych, pozyskiwania informacji na temat wyników nauczania czy też różnych form pomocy finansowej bądź materialnej udzielanej przez rodziców lub fundatorów itp. Istniejące formy współpracy między szkołą a rodziną nie mogą mieć charakteru formalnego (fasadowego). Relacje te muszą być rozumiane inaczej, przede wszystkim szerzej niż dotychczas i w większym poczuciu odpowiedzialności zarówno nauczycieli, jak i rodziców za przebieg procesu edukacji. Jest to tym istotniejsze, iż stworzono prawne podstawy w Polsce i na świecie do włączania rodziców nie tylko do pomocy w szkole, ale także do współdecydowania i współkierowania szkołą, a tym samym do współodpowiedzialności za edukację, np.:

1. Międzynarodowe akty prawne:
   - *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* z 10 grudnia 1948 roku.
   - *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*.
   - *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* z 4 listopada 1950 roku.
   - *Konwencja o Prawach Dziecka ONZ* z 20 listopada 1989 roku (obowiązuje w Polsce od 1991 roku).
2. Prawo polskie:
   - *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela* – rozdział II *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*.
   - *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* – ustawa z dnia 25 lutego 1964 r.
   - *Ustawa o dostępie do informacji publicznej* – normuje w sposób szczegółowy tryb i zasady korzystania z obywatelskiego prawa do informacji, zagwarantowanego w art. 61 *Konstytucji RP*. Zawarte w niej uregulowania odnoszą się także do dokumentów i informacji dotyczących funkcjonowania szkół i placówek oświatowych oraz publicznej działalności władz samorządowych i oświatowych wszystkich szczebli.
   - *Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie organizacji przyjmowania i rozpatrywania skarg i wniosków* z dnia 8 stycznia 2002 r. – reguluje ono m.in. sposób rozpatrywania skarg i wniosków składanych przez rodziców (rady rodziców) do dyrektorów szkół, kuratoriów, lokalnych władz itp.
3. Prawo w szkole:
   - *Ustawa o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 r.
   - *Ramowy statut szkoły* – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r.
   - *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego*.
   - *Przyjmowanie uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenie z jednych typów szkół do innych* – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.
   - *Indywidualny program lub tok nauki* – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r.
   - *Ocenianie, klasyfikowanie, promowanie oraz przeprowadzanie egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*.
   - *Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*.

- zmiany do Ustawy o Systemie Oświaty – 11.04 2007 r. Sejm wprowadził prawo gwarantujące rodzicom autentyczny wpływ na edukację (Art. 53, 54 UoSO – Rady Rodziców).

Współczesna edukacja nie może odbywać się w izolacji uczniów od rodziny i rodziców od szkoły. Odpowiedzialność za edukację dziecka, w sposób naturalny i niezbywalny przynależna rodzicom, determinuje ich stosowne do wymogów współczesności obowiązki, tj. podejmowanie decyzji o formule i drodze kształcenia, poszukiwanie odpowiedniej szkoły, współuczestnictwo w procesie edukacji, spełnianie funkcji edukacyjnej wobec dziecka (rola edukatorów) itp. W Polsce odpowiedzialność tego rodzaju zaczyna się coraz wyraźniej kształtować, doprowadzając do zmian funkcjonowania szkoły w życiu społecznym. W trwającym obecnie czasie transformacji przestaje ona być odbierana jako formalna, zamknięta dla zewnętrznych wpływów instytucja powołana do nauczania dzieci. Nauczyciel musi więc wypracować skuteczne sposoby porozumiewania się z rodzicami. Trudne to zadanie, ale bezwzględnie konieczne. Trzeba przywrócić dziecko rodzinie, a szkole – rodzinę.

Chciałabym zwrócić w tym miejscu uwagę na możliwość rozróżnienia trzech najczęściej stosowanych (w omawianym temacie) w praktyce edukacyjnej pojęć, tj. współdziałania – współpracy – partnerstwa. Najczęściej są one stosowane zamiennie i nie dostrzega się różnic między nimi.

Można wskazać, iż **współdziałanie** to pewien stosunek społeczny pomiędzy jednostkami lub grupami społecznymi, wśród których następuje wzajemne wzmacnianie czynności wykonywanych przez drugiego, a zmierzających w tym samym czasie do realizacji wspólnego celu (Maszke 2002, s. 72). **Współpraca** natomiast to pewien specyficzny rodzaj związków polegający na uczestniczeniu wielu osób lub grup społecznych w tym samym procesie, np. edukacyjnym, celem wspólnego wykonania określonego zadania (Maszke 2002, s. 73-74). **Partnerstwo** jest stosunkiem społecznym opartym na równości i dobrowolności. Generalizując, można wskazać, iż **zasada partnerstwa** w edukacji polega na wykorzystaniu społecznej dojrzałości rodziców do pracy na rzecz szkoły i swoich dzieci. Jednolitość celów wychowawczych i dydaktycznych oraz metod ich realizacji w rodzinie i szkole jest podstawowym wyznacznikiem idei partnerstwa rodziców i nauczycieli (Maszke 2002, s. 75-76). Tym samym to partnerstwo podmiotów uczestniczących w procesie edukacji przyczynia się w sposób najpełniejszy do budowania aktywności edukacyjnej uczniów. Idea partnerstwa opiera się na kilku zasadach, o których powinni pamiętać uczestnicy procesów edukacyjnych:

- zasada wzajemnego zaufania,
- zasada wzajemnego uznawania praw i kompetencji,
- zasada integracji działań,
- zasada wzajemnej lojalności,
- zasada przekazywania informacji (Maszke 2002, s. 77-79).

Mając więc na uwadze stopień nasilenia różnych czynności rodziców i nauczycieli w edukacyjnym procesie porozumiewania się, można dokonać ich uszeregowania. Najniższy stopień porozumiewania to współdziałanie, następnie – współpraca, a najwyższy stopień, który zapewnia najlepsze rezultaty, to partnerstwo.

„Przezroczysta szkoła” Jerolda Baucha

Bauch – amerykański badacz relacji rodzice – szkoła w roku 1987 zainicjował badania, które zaowocowały projektem pod nazwą *The Transparent School Model*, który jest realizowany aktualnie w USA. Celem projektu stało się przełamanie niekorzystnej sytuacji, w której kontakt rodziców z nauczycielami, warunkujący przecież efektywność szkolnej edukacji dziecka, jest sporadyczny. Zaproponował on więc komputerowo-telefoniczny system połączeń szkoła – dom. Szkoła korzystając z systemu, staje się przezroczysta dla rodziców (*trans-parent school*).

Przyjmując pomysł Baucha jako punkt wyjścia, można sformułować pewne uogólnienia:

- szkoła staje się przezroczysta, nie zamykając żadnej ze sfer swojego życia przed rodzicami;
- ma być miejscem, w którym rodzic znajdzie kompetentne wsparcie dla swoich działań wobec dziecka, nie zaś instytucją zwalniającą go z troski o jego edukację;
- szkoła jest „przezroczysta”, jeżeli oferowana przez nią edukacja stanowi wyraz rozumienia współczesnych uwarunkowań i potrzeb społecznych;
- edukację w „szkole przezroczystej” można utożsamić z edukacją społeczną;
- „przezroczysta szkoła” otwiera się na potrzeby środowiska lokalnego (zawiera się w tym postulat edukacji permanentnej);
- szkoły otwarte na rodziny i innych przedstawicieli środowisk lokalnych stają się centrami życia społecznego, ogniskującymi ludzką aktywność i budującymi lokalne wspólnoty;
- „przezroczyste szkoły” stają się miejscami strategicznymi w przeciwdziałaniu patologiom społecznym i w pokonywaniu ich przejawów;

- szkoła otwarta (bez murów) ma realna szanse kształtowania wzajemności i partnerstwa w relacjach międzyludzkich;
- szkoła tak zorganizowana kształtuje kompetencje komunikacyjne i krytyczne, rozwija umiejętności empatyczne;
- wrażliwa na zewnętrzne oddziaływania i żywo reagująca na problemy rzeczywistości przez i za pośrednictwem rodziców, włączanych w ten sposób coraz bardziej w edukację swoich dzieci i życie lokalne społeczności (Mendel 1999, s. 39-40).

Typy partnerskiego współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej

Wykorzystując matematyczny diagram Venne’a przedstawiający relacje pomiędzy zbiorami, Epstein stworzyła model zachodzących na siebie stref wpływów rodziny i szkoły, będący doskonałą syntezą teorii relacji pomiędzy nimi, ich wewnętrznych oraz zewnętrznych powiązań (*theory of overlapping spheres*, 1987). W późniejszych publikacjach znajdujemy poszerzenie tej koncepcji o wpływy społeczności lokalnej (1997).

Zachodzenie na siebie owych stref, wartościowe ze względu na korzyści w zakresie skuteczności edukacji oraz rozwoju społecznego, następuje wraz z każdym, nawet najmniejszym przejawem komunikacji i współdziałania. Im ich więcej, im większa cechuje je zgodność (co autorka nazywa prawdziwym partnerstwem), tym strefy zachodzą na siebie coraz bardziej, stając się nierozerwalnymi. Mówiąc matematycznym językiem: występowanie części wspólnej, czyli elementów należących zarówno do jednego, jak do drugiego zbioru (tu: form kontaktów i współdziałania), wskazuje, że zbiory są nierozłączne (w odniesieniu do ich elementów, jakimi są dzieci, rodzice, nauczyciele, przedstawiciele społeczności lokalnej, można stwierdzić, że powstała między nimi więź, przekształcająca ich we wspólnotę).

Co niezmiernie istotne, w centrum modelu w sposób naturalny sytuuje się dziecko. Jest ono zarówno uczestnikiem wszystkich tych działań, jak i ich beneficjentem. Swoją pozycją w centrum wzmaga motywację dorosłych partnerów do współpracy dla jego dobra, przez co tworzy się integrująca płaszczyzna współdziałania.

Należy również podkreślić, że brak jakichkolwiek kontaktów czy form współdziałania powoduje odrębne funkcjonowanie poszczególnych podmiotów, bez powiązań pomiędzy nimi (zbiory rozłączne). Dziecko, jak to jaskrawo uwidacznia model, gubi się wówczas gdzieś pomiędzy odrębnie działającymi środowiskami.

Model zachodzących na siebie stref wpływów

Epstein opracowała **sześciopunktowy zestaw typów współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej**. Są to: rodzicielstwo, komunikacja, wolontariat, nauka domowa, współdecydowanie, współpraca ze społecznością lokalną.

W znacznej mierze odnosi się on do rodziców, których zaangażowanie w świetle tego ujęcia jawi się jako zdecydowanie największe, są bowiem najbliżej dziecka. Do każdego z typów autorka zaproponowała kilka propozycji – przykładów form działania. Może ich być nieskończenie wiele. Kształtują się bowiem zawsze w zgodzie ze specyfiką lokalnej społeczności i z indywidualnymi cechami współdziałających osób.

Znalezienie wspólnych płaszczyzn, zachodzących na siebie obszarów funkcjonowania rodziny, szkoły, lokalnych instytucji i samorządów, jawi się jako sprawa o zasadniczej randze i krok ku edukacji dzieci odpowiadającej na wyzwania współczesności (Mendel 1999).

Bibliografia

Badora S., Czeredrecka B., Marzec Biesowska, *Rodzina i formy jej wspomagania*, IMPULS, Kraków 2001.

Borzęcka M., Mreńca R., *Z rodzicami w szkole. Wiedzieć, rozumieć, współpracować*, Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza, Warszawa 2000.

Feinber W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.

Kawula S., *Współczesne problemy startu edukacyjnego młodych pokoleń*, w: *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, red. S. Kawula, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2005.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.

Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja”, 1991, nr 1.

Maszke A.W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*. W: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2002.

Mendel M., *Edukacja społeczna. Odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn 1999.

Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2001.

Mendel M., *Projekt programu budowania partnerstwa: rodzina – szkoła – dom powstały przy wsparciu Kancelarii Prezesa Rady Ministrów* (1999), za: *http://www.vulcan.pl/rodzice/o_nas/program/roz1-1.html*.

Mendel M., *Przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami i środowiskiem*, w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2004.

Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1998.

W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, red. M. Mendel, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2000.

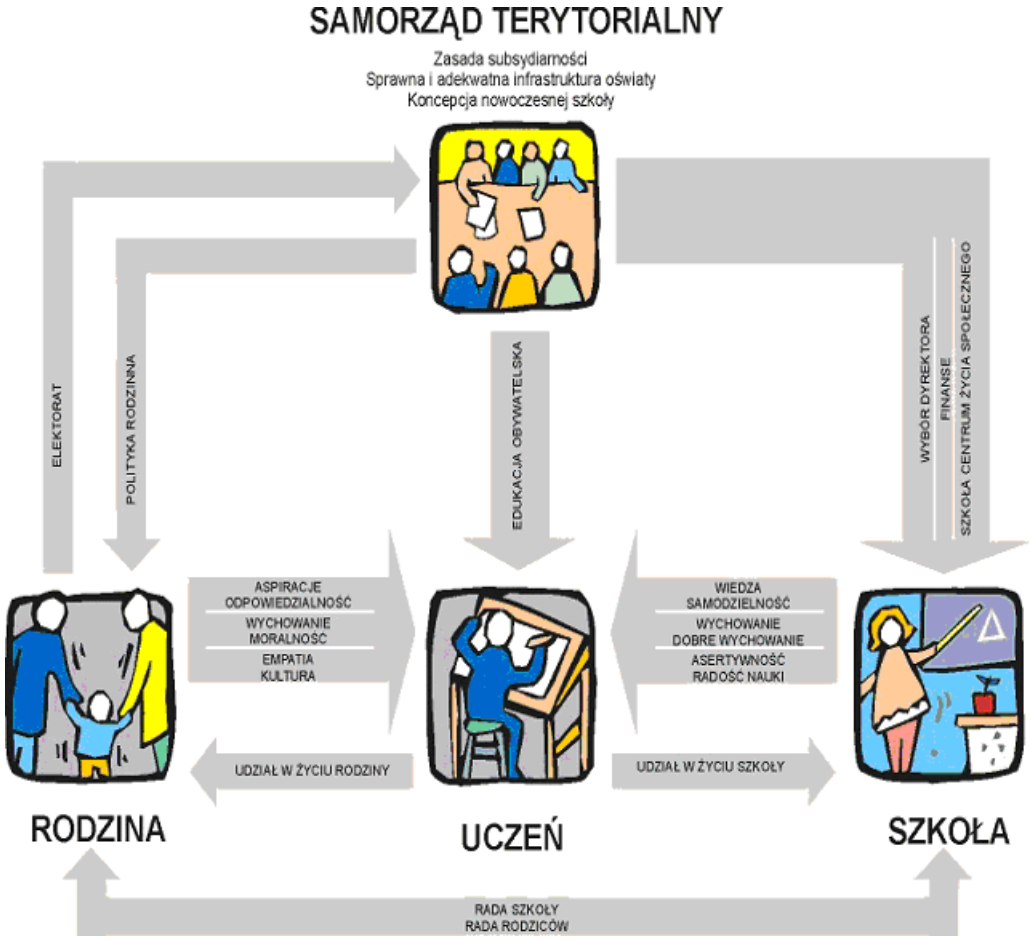
Pielachowski J., *Trzy razy szkoła. Uczniowie – Nauczyciele – Organizacja*, Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 2002.

Śliwerski B., *Szkoła, środowisko rodzinne i lokalne*, „Nowe w Szkole”, 2003, nr 1.

Waloszek D., *Oczekiwania rodziców wobec edukacji dzieci jako wynik transformacji ustrojowej*, w: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1997.

Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000.

Aneks 1.



Aneks 2.

EUROPEJSKA KARTA PRAW I OBOWIĄZKÓW RODZICÓW

Preambuła

Wychowanie dzieci stanowi wyraz nadziei rodziców, co jest potwierdzeniem faktu, że mają oni na uwadze przyszłość i pokładają wiarę w wartości przekazywane następnym pokoleniom.

Odpowiedzialność rodziców wobec dzieci stanowi podwalinę istnienia ludzkości. Tymczasem zarówno we współczesnej Europie, jak i w przyszłej nie muszą oni sami dźwigać odpowiedzialności za wychowanie dzieci. W dziele tym są wspomagani przez osoby i grupy społeczne, zaangażowane w działania edukacyjne. Mogą także oczekiwać wsparcia finansowego ze strony państwowych służb specjalnych oraz ekspertyz z placówek naukowych i oświatowych.

Wiele osób ma swój udział w wychowaniu dzieci, które przecież nie wzrastają w społecznej izolacji, lecz rozwijają się w konkretnym środowisku. Osiąganie dojrzałości to coś więcej niż tylko zdobywanie wykształcenia. Nie jest ono jednak możliwe bez wsparcia ze strony szkół. Wzajemna pomoc i wzajemny szacunek rodziców oraz instytucji edukacyjnych są warunkiem „sine qua non” wychowania dzieci i młodzieży w naszych czasach.

Nadzieja wielu mieszkańców Wschodniej i Zachodniej Europy wynika z form współpracy na kontynencie, prowadzących do coraz większej jedności i do budowy nowej, wspólnej tożsamości. Współcześni młodzi ludzie będący obywatelami Europy przyszłości, każdy ze swą odmienną duchowością i kulturą, w której wzrastał, każdy z innymi talentami i oczekiwaniami. Dla nich i dla siebie samych pragniemy demokratycznej Europy, która w dalszym ciągu traktować będzie swą różnorodność jako źródło inspiracji. Wychowanie i edukacja w Europie powinny koncentrować się na tym właśnie celu.

Aby zrealizować to założenie, rodzice muszą ze sobą współpracować: w szkołach, ze szkołami, ale także na szczeblu europejskim i w narodowych stowarzyszeniach. Naszym celem są wzajemne inspiracje i działania prowadzące do pogłębienia europejskiej solidarności. Powyższe kwestie stanowią w EPA sens jej istnienia.

Na tym jednak nie koniec. Rodzice w Europie mają prawo być otaczani szacunkiem za ich odpowiedzialność jako pierwszych i najważniejszych wychowawców młodzieży. Oznacza to poszanowanie ich rodzicielskiej roli i wynikających z niej obowiązków. W swych wysiłkach wychowawczych powinni być wspierani przez całe społeczeństwo, a w szczególności przez osoby zaangażowane w edukację.

EPA zawarło swoje postulaty w deklaracji „Prawa i obowiązki rodziców w Europie”. Zwracamy się do Komisji Europejskiej, Rady Ministrów, Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z prośbą o poparcie naszych postulatów i pomoc w ich realizacji.

Prawa i obowiązki rodziców w Europie

1. Rodzice mają prawo do wychowywania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji ekonomicznej.
   Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w duchu odpowiedzialności za siebie i za cały ludzki świat.
2. Rodzice mają prawo do uznania ich prymatu jako „pierwszych nauczycieli” swoich dzieci.
   Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniedbywać ich.
3. Rodzice mają prawo do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć.
   Rodzice mają obowiązek zaangażowania się jako partnerzy w nauczaniu ich dzieci w szkole.
4. Rodzice mają prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych, które mogą dotyczyć ich dzieci.
   Rodzice mają obowiązek przekazywania wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych.
5. Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci.
   Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać.
6. Rodzice mają prawo domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły wiedzę duchową i kulturową.
   Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań.
7. Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci.

Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej.

8. Rodzice i ich stowarzyszenia mają prawo wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich struktur.
   Rodzice mają obowiązek tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy.
9. Rodzice mają prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji.
   Rodzice mają obowiązek poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, tak aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania.
10. Rodzice mają prawo żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usługi edukacyjnej.
    Rodzice mają obowiązek poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą i doskonalić swoje umiejętności „pierwszych nauczycieli” i partnerów w kontakcie: szkoła – dom.

Źródło: *http://www.vulcan.edu.pl/rodzice/prawo/karta_rodz.html*

★ Moduł VIII — *Agnieszka Łabno*

Wspieranie uczniów w zakresie planowania kariery zawodowej.

1. Poznajmy się – krótkie przedstawienie się prowadzącego.
2. „Sto pytań do... ” (zabawa integracyjna).
3. Czego oczekujemy od poradnictwa zawodowego? (test).
4. Poradnictwo zawodowe – podstawy. Poradnictwo i doradztwo zawodowe. Definicja doradztwa zawodowego. Cele doradztwa. Rodzaje doradztwa zawodowego (miniwykład).
5. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej jako istotny etap budowania ścieżki rozwoju zawodowego (dyskusja).
6. Teoria rozwoju zawodowego Donalda S. Supera (miniwykład).
7. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej – czyj to wybór? (scenka).
8. Możliwości współpracy nauczyciela z rodzicami gimnazjalisty w zakresie wsparcia ucznia w procesie podejmowania decyzji o dalszej ścieżce edukacyjnej.
9. Zadania z zakresu poradnictwa zawodowego realizowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (analiza przypadku).
10. Kształcenie jako efekt splotu uwarunkowań (dyskusja).
11. Decyzja zawodowa, etapy decyzji zawodowej, dojrzałość do decyzji zawodowej uczniów szkół ponadgimnazjalnych (praca z tekstem, dyskusja).
12. Oferta rynku edukacyjnego a oczekiwania rynku pracy – uwarunkowania, perspektywy zmian (miniwykład).
13. Determinanty wyborów edukacyjnych (scenka, dyskusja).
14. Wpływ nauczyciela na wybory edukacyjne i zawodowe uczniów (test).
15. Podsumowanie zajęć – sesja pytań i odpowiedzi, czas na refleksje.

Wspieranie uczniów w zakresie planowania kariery zawodowej

Cele:

- uporządkowanie wiedzy ogólnej na temat poradnictwa zawodowego,
- poznanie aspektów formalno-prawnych poradnictwa zawodowego dla młodzieży,
- określenie zadań i standardów poradnictwa zawodowego w kontekście wiedzy o czynnikach oddziaływujących na współczesny rynek pracy, perspektywach i determinantach wyborów edukacyjnych młodzieży,
- podsumowanie znaczenia orientacji zawodowej dla wyborów edukacyjnych i zawodowych uczniów.

Poradnictwo zawodowe – informacje podstawowe

Wybór zawodu jest jedną z najważniejszych decyzji życiowych. Od trafnego dopasowania zdolności, zainteresowań, cech psychicznych i możliwości fizycznych jednostki do wykonywanego przez nią zawodu zależy jej powodzenie w życiu nie tylko zawodowym, ale i społecznym. Aby wybór zawodu był trafny i odpowiadał możliwościom psychofizycznym człowieka, powinien poprzedzać go proces orientacji zawodowej. Poradnictwo zawodowe jest systemem długofalowych i wieloetapowych działań wychowawczych towarzyszących jednostce w trakcie jej rozwoju zawodowego. Dostarcza aktualne informacje o rynku pracy, zawodach i drogach kształcenia, a także wskazuje możliwości wykorzystania zgodnie z zainteresowaniami swojego potencjału intelektualnego i osobowościowego. Celem poradnictwa jest udzielanie pomocy w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych, które mają istotne znaczenie dla rozwoju kariery zawodowej. W szybko zmieniającym się świecie pracy, gdzie zastosowanie zaawansowanych technologii informatycznych ma wpływ na organizację, charakter pracy, jej treść i wymagania zawodowe, pojawiają się także nowe wyzwania dla poradnictwa zawodowego. Odpowiedzią na nie jest zmiana modelu poradnictwa zawodowego. W dotychczasowym modelu poradnictwa obowiązywała zasada wyboru zawodu raz na całe życie. Obecnie poradnictwo zawodowe podporządkowane zostało koncepcji kompleksowego procesu rozwoju zawodowego człowieka. Teoria rozwoju zawodowego Donalda S. Supera zastąpiła statyczną poradę procesem (Nowacki 2001, s. 245). Model związany ze zdobyciem zawodu został zastąpiony modelem kariery zawodowej w ciągu całego życia. Oznacza to, że człowiek wiele razy w ciągu swojego życia będzie dokonywać wyborów związanych z przekwalifikowaniem, doskonaleniem i nabywaniem nowych kompetencji zawodowych. Poradnictwo w obecnej, postindustrialnej erze przeszło ze swojej dotychczasowej peryferyjnej roli do roli pierwszoplanowej, centralnej. Teraz rola poradnictwa zawodowego polega na niesieniu

pomocy klientowi w konstruowaniu przebiegu jego kariery zawodowej, rozumianej jako projekt życiowy z opracowanym planem działania i to nie jedynie w określonych fazach życia, jak np. w okresie tranzycji (przejścia od nauki do pracy zawodowej), lecz przez całe życie (ang. *lifelong learning*).

Akty prawne regulujące poradnictwo zawodowe dla młodzieży

Ustawa o systemie oświaty zobowiązuje placówki oświatowe do przygotowania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia. Działalność taką realizują podległe resortowi edukacji poradnie psychologiczno-pedagogiczne i poradnie specjalistyczne – zlokalizowane w dużych miastach. Problematyka poradnictwa zawodowego od strony formalno-prawnej została usankcjonowana w aktach normatywnych. Kwestię świadczenia usług poradnictwa zawodowego w szkołach i innych placówkach oświatowych regulują m.in. następujące akty prawne:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lipca 2004 r. w sprawie przypadków, w których do szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat (Dz.U. z 2004 r. Nr 169, poz. 1768).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. w sprawie rodzajów, organizacji oraz sposobu działania publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego, w tym publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz.U. z 2003 r. Nr 132, poz. 1225).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz.U. z 2001 r. Nr 97, poz. 1054, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 Nr 61, poz. 624, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 29 maja 1996 r. w sprawie przypadków, w których wyjątkowo jest dopuszczalne zatrudnianie młodocianych, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej, oraz osób niemających 15 lat, które ukończyły szkołę podstawową (Dz.U. z 1996 r. Nr 62, poz. 291).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 15 września 1997 r. w sprawie badań lekarskich kandydatów do szkół ponadpodstawowych lub wyższych, uczniów tych szkół oraz studentów i uczestników studiów doktoranckich, którzy w trakcie praktycznej nauki zawodu lub studiów są narażeni na działanie czynników szkodliwych, uciążliwych lub niebezpiecznych dla zdrowia, oraz sposobu dokumentowania tych badań (Dz.U. z 1997 r. Nr 120, poz. 767, z późn. zm.).

Ustawowym obowiązkiem poradni psychologiczno-pedagogicznych jest prowadzenie poradnictwa zawodowego dla uczniów. Posiadane dane świadczą o tym, że występują duże dysproporcje w zaangażowaniu poradni w świadczenie usług poradnictwa zawodowego dla uczniów, w zasobach, jakimi dysponują doradcy, i możliwościach świadczenia usług tego rodzaju, co tworzy niszę konieczną do wypełnienia przez szkolne doradztwo zawodowe.

Zadania i standardy poradnictwa zawodowego

W nowoczesnym społeczeństwie zmienia się także rola doradcy zawodowego. Doradca wspiera klienta zarówno w podejmowaniu decyzji zawodowej, jak i w poszukiwaniu pracy. Nie jest to więc pomoc jednorazowa, gdyż może być świadczona na różnych etapach kariery zawodowej klienta – szczególnie istotny jest etap orientacji zawodowej realizowany dla uczniów. Rola doradcy zawodowego w poradnictwie sprowadza się nie tylko do określania poziomu i potencjału klienta, ale do pomocy w sformułowaniu przez klienta celów życiowych i wynikających z nich średnio- i długofalowych celów zawodowych, uczenia planowania ukierunkowanego na osiągnięcie satysfakcji zawodowej i pozazawodowej, organizowania pomocy w taki sposób, by klient wykształcił umiejętności własnego wyboru ścieżki kariery i aby potrafił po-

strzegać swoją pracę zawodową w kontekście całego życia. Doradca powinien więc udzielać profesjonalnego wsparcia służącego identyfikacji dostępnych dla klienta możliwości rozwoju zawodowego, określeniu indywidualnych konsekwencji potencjalnych wyborów, zaplanowaniu strategii zdobycia wiedzy, np. poprzez dalszą edukację w systemie szkolnym, i doświadczeń niezbędnych dla osiągnięcia pożądanych celów oraz przemyślanym podejmowaniu decyzji. Istotą doradztwa zawodowego jest udzielanie klientowi pomocy w osiąganiu najbardziej korzystnego poziomu dostosowania zawodowego z punktu widzenia społecznego i ekonomicznego. Poradnictwo pomaga uzyskiwać wgląd we własne zainteresowania, umiejętności, możliwości, charakter pracy, a także zachęca do podejmowania własnych decyzji zawodowych i umożliwia zaplanowanie działań niezbędnych do ich realizacji.

W procesie poradniczym doradca razem z klientem wspólnie wypracowują najlepsze rozwiązanie zaistniałej sytuacji zawodowej. Doradca podejmuje następujące działania:

- Udziela pomocy osobom dokonującym nieodpowiedniego wyboru zawodu w dokonaniu przeglądu i oceny obecnych i potencjalnych kwalifikacji oraz w odniesieniu ich do wymagań rynku pracy, tak aby możliwe stało się sporządzenie realistycznego planu zawodowego.
- Dostarcza informacji na temat odpowiednich usług zwiększających szanse zatrudnienia oraz przygotowujących do wejścia na rynek pracy.
- Pomaga osobom z doświadczeniem zawodowym w zmianach zawodowych, w przeprowadzeniu alternatywnych możliwości zatrudnienia, wyborze odpowiedniejszego zatrudnienia i sporządzeniu planu zmiany zatrudnienia.
- Pomaga klientom z przeszkodami w uzyskaniu lub utrzymaniu zatrudnienia oraz w wykryciu, przeanalizowaniu oraz zrozumieniu zawodowych i osobistych trudności; pomaga także w sporządzaniu planu dostosowawczego.

Poradnictwo zawodowe kieruje się następującymi zasadami:

- dostępności usług dla wszystkich osób zainteresowanych,
- dobrowolności korzystania z usług poradnictwa zawodowego,
- równości w korzystaniu z usług poradnictwa zawodowego bez względu na narodowość, płeć, wyznanie, przynależność do organizacji politycznych i społecznych oraz inne okoliczności,
- swobody wyboru zawodu i miejsca zatrudnienia,
- bezpłatności korzystania z usług poradniczych,
- poufności i ochrony danych osobistych osób korzystających z usług poradniczych.

Priorytety dla usług poradnictwa zawodowego określane są zgodnie z bieżącą sytuacją na rynku pracy. Służą przede wszystkim pobudzaniu aktywności lokalnej w kreowaniu projektów aktywizacji zawodowej oraz wdrażaniu rozwiązań, które wzmacniają umiejętności do samodzielnego poruszania się po rynku pracy, samokształcenia, do kreatywności, a także promują mechanizmy prozatrudnieniowe u uczniów.

Znaczenie orientacji zawodowej

Uświadomienie konieczności planowania własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej jest ważne dla dalszej przyszłości młodego człowieka. Czasem warunki materialne i dysfunkcjonalność rodziny skutecznie uniemożliwiają samodzielne dojście do odpowiednich wniosków. Zapewnienie możliwości skorzystania z profesjonalnego poradnictwa zawodowego pozwala na wyrównanie deficytów w obszarze wiedzy na temat znaczenia edukacji oraz możliwości jej kontynuowania, a także wpływu kształcenia na przyszłą pracę zawodową. Szczególnie istotne jest przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy, wyrobienie nawyku samokształcenia i kształcenia ustawicznego, przybliżenie młodzieży zagadnień związanych z rynkiem pracy i elastycznym poruszaniem się na nim, rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, wyrabianie aktywnego stosunku do życia, nawyków komunikacji i pracy w grupie, a przede wszystkim promocja edukacji i kształcenia się przez całe życie.

Celem orientacji zawodowej jest przygotowanie uczniów do świadomego wyboru zawodu i przyszłej szkoły. Konsekwencją tych wyborów jest zajęta w przyszłości pozycja społeczna ze wszystkimi wynikającymi z niej prawami i obowiązkami, tworzącymi sytuację społeczną jednostki. W wyniku przeprowadzonych badań własnych Kukla uznaje, że „podjęcie przez szkołę obowiązku orientacji i poradnictwa zawodowego oznacza skierowanie uwagi młodego człowieka (...) na sprawy życia społeczno-zawodowego. Ważnymi doradcami w procesie orientacji zawodowej są niewątpliwie nauczyciele i inni pracownicy szkoły. Istotnym zadaniem szkoły jest przekazywanie uczniom wiedzy na temat orientacji zawodowej. Rola nauczyciela w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego wypływa bezpośrednio z funkcji, jaką pełni on w procesie wychowywania młodego człowieka" (Kukla 2004). Wpływ ten to nie tylko przekazanie rzetelnej wiedzy, informacji o rynku pracy, ale przed wszystkim oddziaływanie emocjonalne, pobudzanie intelektualne,

rozwijanie zainteresowań własnych, tworzenie klimatu sprzyjającego budowaniu świadomości własnego potencjału i potrzeb w zakresie dalszej edukacji, a następnie pracy zawodowej.

Bibliografia

Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, UAM, Poznań 1995.

Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*, UW, Wrocław 1986.

Podoska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, WSP, Bydgoszcz 1986.

Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej, red. A. Kargulowa, Wrocław 1995.

Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu*, PWN, Warszawa 1997.

Turska E., *Od zabawy do pracy*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2000.

Socjologia zawodów, red. A. Sarapata, KiW, Warszawa 1965.

Praca, kształcenie, partnerstwo, red. M. Kubisz, PARP, Warszawa 2002.