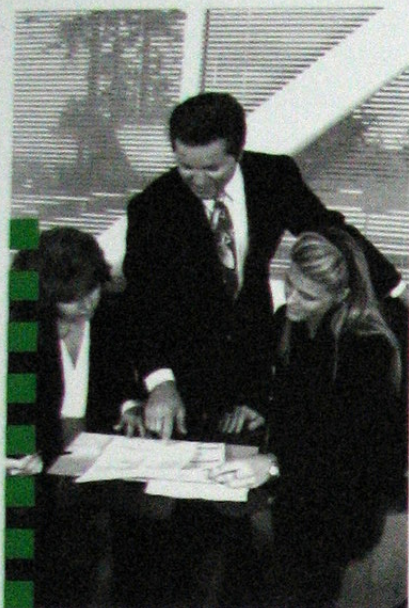


aktywizujące metody nauczania  
młodych nauczycieli akademickich  
analiza i ocena  
psychologia relacja student - nauczyciel  
warsztaty metodyczne  
formularz informacyjny dla studentów  
sylwetka nauczyciela akademickiego



Podręcznik nauczyciela akademickiego

# **Aktywne** **metody nauczania** **w szkole wyższej**

pod redakcją

Magdaleny Jaroszewskiej i Doroty Ekiert-Oldroyd



WYDAWNICTWO  
Nakom • Poznań





Publikacja finansowana ze środków Tempus Phare

Projekt: System of Quality of Administrative Services, UM\_JEP-14324-1999  
zgłoszony przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną



Koordynator projektu: Uniwersytet Śląski

Autorzy:

Ewa Brzezińska,  
Dorota Ekiert-Oldroyd,  
Magdalena Jaroszevska,  
Katarzyna Popiołek,  
Marcelina Zuber

Recenzent: prof. dr hab. Joachim Cieřlik

Copyright © 2002 by: Ewa Brzezińska, Dorota Ekiert-Oldroyd,  
Magdalena Jaroszevska, Katarzyna Popiołek, Marcelina Zuber

ISBN 83-86969-79-2

Published by  
Wydawnictwo NAKOM  
ul. Wielka 10  
61-774 Poznań, Poland  
tel.: (+48-61) 852-83-82, 852-97-47  
e-mail: wydawnictwo@nakom.com.pl  
www.nakom.com.pl

projekt i druk okładki „CFK ART” S-ka z oo  
tel. (061) 872-11-93

SOWA – DRUK NA ŻYCZENIE  
www.sowadruk.pl

## SPIS TREŚCI

<b>Przedmowa</b> (JOACHIM CIEŚLIK) .....	6
<b>Wprowadzenie</b> (DOROTA EKIERT-OLDROYD, MAGDALENA JAROSZEWSKA) .....	7

EWA BRZEZIŃSKA, DOROTA EKIERT-OLDROYD,  
MAGDALENA JAROSZEWSKA, KATARZYNA POPIOŁEK, MARCELINA ZUBER

<b>Program warsztatów metodycznych przeprowadzonych w ramach projektu SQUADS dla kadry młodych nauczycieli akademickich</b> .....	9
---	---

DOROTA EKIERT-OLDROYD

<b>1. Jak uczą się dorořli, czyli uczenie się jako proces</b> .....	13
1.1. Uczenie się dorosłych .....	13
1.2. Stadia w procesie uczenia się dorosłych .....	16
1.3. Podstawowe zasady w uczeniu się dorosłych .....	17
1.4. Efektywność różnych metod uczenia się .....	18
1.5. Wskazówki dla prowadzącego zajęcia .....	19

MAGDALENA JAROSZEWSKA

<b>2. Nauczyciel akademicki przygotowuje się do prowadzenia zajęć dydaktycznych</b> .....	21
2.1. Jak się zorganizować i co powiedzieć studentom na pierwszych zajęciach .....	21
2.2. Przykładowy formularz informacyjny dla studenta .....	25
2.3. Przykład formularza informacyjnego dla studenta do rozdania na pierwszych zajęciach .....	26

MAGDALENA JAROSZEWSKA

<b>3. Przygotowanie i wygłoszenie wykładu</b> .....	27
3.1. Wykład kursowy dla studentów .....	27
3.2. Wykład popularnonaukowy .....	28
3.3. Krótki odczyt – komunikat na konferencji .....	30



MAGDALENA JAROSZEWSKA

<b>4. Ocenianie zajęć przez studentów</b> .....	31
4.1. Analiza ocen i komentarzy studenckich na wybranym przykładzie .....	31
4.2. Przykład kwestionariusza do oceny zajęć dydaktycznych przez studentów .....	35
4.2.1. Kwestionariusz: Sprawdzenie umiejętności nauczania .....	35
4.2.2. Słownik: Sprawdzenie umiejętności nauczania .....	36

MAGDALENA JAROSZEWSKA

<b>5. Sylwetka nauczyciela akademickiego</b> .....	39
--	----

EWA BRZEZIŃSKA

<b>6. Aktywizujące metody nauczania</b> .....	43
---	----

EWA BRZEZIŃSKA

<b>7. Strategia komunikowania się w procesie dydaktycznym</b> .....	47
---	----

KATARZYNA POPIOLEK

<b>8. Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel akademicki – student</b> .....	55
8.1. Nawiązanie kontaktu .....	55
8.2. Relacja nauczyciel akademicki – student w procesie nauczania .....	58

MARCELINA ZUBER

<b>9. Rola komunikowania niewerbalnego w skutecznym komunikowaniu się ze studentami</b> .....	65
9.1. Rola dystansu w procesie komunikowania się ze studentami .....	68
9.2. Wpływ męskiej/kobiecej kultury komunikacyjnej na skuteczność procesu dydaktycznego .....	70

MARCELINA ZUBER

<b>10. Formułowanie celów dydaktycznych</b> .....	73
<b>11. Informacje o autorkach</b> .....	77

## Przedmowa

Przedstawiona książka jest pozycją niezwykle wartościową. Jakość prezentowanych treści i ich forma przekonała mnie do wyrażenia takiej opinii.

Jest jeszcze jeden powód, który skłonił mnie do takiego osądu, to fakt najistotniejszy – zawiera w sobie „przesłanie”. Nie każda publikacja, szczególnie tego typu, tę właściwość posiada.

Książka ta porusza, uświadamia, zmusza do refleksji. Moim zdaniem, każdy po przeczytaniu niniejszego podręcznika doświadczy tego uczucia; szczególnie Ci, którzy uczą się roli nauczyciela akademickiego; ale również i Ci, którzy od wielu, wielu lat pełnią tę rolę. To niezwykle osiągnięcie. Stało się tak, dlatego że autorzy poszczególnych rozdziałów są doświadczonymi i merytorycznie bardzo kompetentnymi fachowcami. Dziedziny wiedzy, które reprezentują, pozwalają w sposób przekonujący, uświadomić uczącym się nauczycielom akademickim, dlaczego ta wiedza jest konieczna i niezbędna. Wszystko to uczynili autorzy w trosce o to by, po pierwsze, nie pozostawić młodych adeptów sztuki nauczycielskiej w szkole wyższej „samym sobie”; po drugie, by zdecydowanie zaprzeczyć temu, że nauczycielem akademickim zostaje się z dnia na dzień, (po studiach); nie jest to oczywiste, a właściwie zupełnie niemożliwe.

Książka ma właśnie takie przesłanie, pokazuje: co, jak, w jaki sposób, po co i dlaczego należy widzieć, aby wiedzieć kiedy się jest dobrym i dobrze przygotowanym nauczycielem akademickim.

Praca ta jest bardzo dobrym przewodnikiem, konkretyzującym wiedzę (na bazie uzyskanej wiedzy akademickiej); jest, jeśli mogę użyć takiego sformułowania, doskonałą „ściągą” do szybkiego i fachowego przygotowania absolwenta do roli nauczyciela akademickiego.

Z tego powodu, jestem o tym przekonany, że pozycja ta jest bardzo wartościowa. Książka ta nie jest podręcznikiem akademickim z zakresem metodyki nauczania w szkole wyższej czy też podręcznikiem, który ma zastąpić zakres wiedzy z pedagogiki, czy psychologii. Tych pozycji na rynku książkowym jest wiele. Ta książka jest wyjątkowa sama w sobie.

Polecam ją gorąco, jako nauczyciel akademicki z dużym stażem oraz orędownik dbałości o jakość kształcenia.

*Prof. dr hab. Joachim Cieślak*

Poznań, w styczniu 2002 r.



## Wprowadzenie

Prezentowane w naszym *Podręczniku* materiały mają na celu służyć pomocą początkującym (a może też i bardziej doświadczonym) nauczycielom akademickim. Powstały one jako rezultat realizowanego w latach 2000-2001 projektu TEMPUS JEP 14 324 – 99 SQUADS (System of Quality of Administrative Services, activity 2.3 Probationary Academic Staff Training) i obejmowały opracowanie materiałów do szkolenia młodej kadry nauczycieli akademickich oraz przeprowadzenie warsztatów psychologiczno-metodycznych (20 godzin zajęć w ciągu 2 dni).

Inspiracją dla opracowania *Podręcznika* był nasz wspólny, negatywny sąd o stanie przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. Uważamy, że psychologiczno-metodyczne przygotowanie nauczycieli akademickich jest zbyt pobieżnie traktowane w programach studiów. Po pierwsze, dlatego że liczba godzin przeznaczana na takie przygotowanie jest zwykle zbyt mała i dotyczy głównie kierunków nauczycielskich, po drugie, nawet, gdyby istniały wystarczające możliwości, studentów przygotowywałoby się raczej do pracy w szkole różnych szczebli, ale nie wyższej.

Praca w szkole wyższej, to zaszczyt spotykający niewiele osób. Wiąże się z rozpoczęciem studiów doktoranckich (co samo w sobie jest już ekscytujące), wyborem promotora i tematu pracy doktorskiej, wejściem w świat pracy zawodowej, nowym otoczeniem (lub starym otoczeniem, ale w nowej roli) i wreszcie z kontaktem ze studentami, ale już z zupełnie innej pozycji. Wszystkie te czynniki stwarzają młodemu adeptowi zupełnie nową, stresującą sytuację.

„Stawanie się nauczycielem akademickim” to proces długotrwały i absorbujący wiele czasu młodego aspiranta do tej profesji. Początkujący nauczyciel akademicki na ogół nie dysponuje żadnym doświadczeniem oprócz doświadczenia „bycia studentem”. Występując w roli studenta miał możliwość zetknięcia się z różnymi nauczycielami, lepszymi i gorszymi. Często oceniał ich bardzo krytycznie nie zastanawiając się, jak sam funkcjonowałby w roli nauczyciela akademickiego. W momencie „przejścia na drugą stronę katedry” znajduje się w nowej dla siebie sytuacji i, co oczywiste, przeżywa stres związany z koniecznością wyboru modeli zachowań, poradzenia sobie z grupą studentów, uporać się z sytuacją, gdy to on jest stroną wymagającą, urządzającą sprawdziany i kolokwia, gdy to jego będą studenci bardziej czy mniej lubić i szanować. Dlatego też nasz *Podręcznik*



został opracowany z myślą o tym, by młodemu asystentowi pomóc znaleźć się w nowej dla niego roli.

Zamysł radzenia „jak uczyć” może wydawać się utopijny; wszak każdy musi wypracować sobie własny warsztat, swoją drogą dojść do mistrzostwa w nauczaniu. Nauczyciele akademicki, którzy uczestniczyli w prowadzonych przez nas warsztatach, uczyli się przez doświadczenie i mieli też możliwość wymiany doświadczeń. Tego oczywiście żaden podręcznik zaoferować nie może. Dlatego też na początku *Podręcznika* zamieszczamy program kursu i wykaz tematów, jakie realizowałyśmy, m.in. po to, żeby uświadomić odpowiednim władzom potrzebę prowadzenia warsztatów szkoleniowych dla młodej kadry nauczycieli akademickich oraz by dać przykład problematyki możliwej do zrealizowania w ramach takiego szkolenia. Wybrane fragmenty przeprowadzonych przez nas warsztatów metodycznych przedstawiamy następnie w *Podręczniku* w formie tematów. Zachętą do wydania *Podręcznika* były bardzo pochlebne opinie uczestników warsztatów i powtarzający się postulat organizowania „treningów dydaktycznych” oraz przygotowania materiałów ułatwiających „stawanie się” nauczycielem akademickim. Paradoksalnie, nauczyciel akademicki oceniany jest przede wszystkim za swoją działalność naukową, publikacje i awanse, ale pomimo to wszyscy chcemy być dobrymi dydaktykami. Kontakt ze studentami, kierowanie ich procesem uczenia się, świadomość, że przekazujemy młodym ludziom wiedzę i uczymy ich przydatnych w życiu profesjonalnych umiejętności, jest jednym z najbardziej satysfakcjonujących uroków pracy w uczelni wyższej.

Przy notach biograficznych autorek podajemy ich adresy elektroniczne (chętnie skorzystamy z ewentualnych uwag i rad).

*Dorota Ekiert-Oldroyd i Magdalena Jaroszevska*

Poznań, w styczniu 2002 r.

EWA BRZEZIŃSKA, DOROTA EKIERT-OLDROYD,  
MAGDALENA JAROSZEWSKA, KATARZYNA POPIOŁEK,  
MARCELINA ZUBER

## **Program warsztatów metodycznych przeprowadzonych w ramach projektu SQUADS dla kadry młodych nauczycieli akademickich**

### **Probationary Academic Staff Training and Professional Development**

20 GODZIN ZAJĘĆ W CIĄGU 2 DNI

#### **Tematyka:**

##### Sesja 1

Prezentacja osób prowadzących zajęcia, celów programu szkolenia – dyskusja i ewentualne modyfikacje.

Autoprezentacja uczestników.

Badanie oczekiwań uczestników szkolenia – lista oczekiwań.

#### **Cele zajęć**

Nabywanie umiejętności z zakresu komunikowania się.

Zdobycie wiedzy o sposobach motywowania do uczenia się, kształtowania postaw wobec nabywania wiedzy i umiejętności.

Zdobycie wiedzy i umiejętności z zakresu metodyki nauczania ludzi dorosłych, organizacji zajęć dydaktycznych.

#### **Forma**

Zajęcia warsztatowe w grupach 20. osobowych.

Mini wykłady i techniki aktywizujące.

Refleksja nad własnymi doświadczeniami, uczenie się nowych zachowań.



## Rezultat

Po zakończeniu zajęć uczestnicy powinni:

- Umieć właściwie organizować pracę dydaktyczną.
- Umieć pokonywać bariery komunikacyjne i efektywnie porozumiewać się.
- Rozumieć prawidłowości kształtowania postaw studentów wobec nauczanego przedmiotu i znać sposoby pobudzania motywacji do uczenia się.
- Potrafić przygotować scenariusz zajęć z wybranego przedmiotu z uwzględnieniem celów, form i rezultatów prowadzonych zajęć oraz sposobów ewaluacji.

Po zakończeniu kursu uczestnicy oceniają jego przebieg przy pomocy arkusza ewaluacyjnego przygotowanego przez prowadzących.

## Sesja 2

- Znaczenie efektywnej komunikacji w procesach interakcji międzyludzkich.
- Proces komunikowania się – porozumiewanie się z innymi, poziomy komunikacji.
- Model komunikowania się, znaczenie umiejętności dobrego słuchania.
- Najczęstsze błędy w komunikowaniu się.
- Bariery komunikacyjne – zniekształcenia w procesie komunikacji.
- Zasady efektywnego komunikowania się.

## Sesja 3

- Płeć, stereotypy kulturowe – jako czynniki warunkujące sposób komunikowania się. Czy znajomość mechanizmów komunikowania niewerbalnego jest w ogóle potrzebna nauczycielowi akademickiemu, skoro jego praca polega przede wszystkim na mówieniu?
- Znaczenie dystansu przestrzennego w procesie komunikacji.
- Ćwiczenie w zakresie diagnozowania własnego dystansu interpersonalnego.
- Ćwiczenie w zakresie optymalnego dystansu w kontakcie z grupą.
- Komunikacja niewerbalna – ćwiczenia.
- Komunikowanie niewerbalne – dominacja – płeć.
- Przynależność do kobiecej/męskiej kultury komunikowania jako istotny czynnik w relacjach komunikacyjnych.
- Diagnoza męskiego i kobiecego stylu komunikacji. Który z nich lepiej sprawdza się w środowisku profesjonalnym? Który jest preferowany na uczelni?

## Sesja 4

- Diagnoza własnego stylu komunikowania się z ludźmi (dyrektywny, afektywny, uważający, asertywny) – słabe i mocne strony poszczególnych stylów.
- Umiejętność przyjmowania cudzej perspektywy (stylów komunikowania się).
- Przekazywanie informacji zwrotnych.
- Warunki poprawności udzielania informacji zwrotnych w procesie komunikacji.
- Ćwiczenia w udzielaniu informacji zwrotnych.

## Sesja 5

- Elementy analizy transakcyjnej i ich wykorzystanie w procesie komunikacji.

## Sesja 6

- Prawidłowości procesu uczenia się dorosłych.
- Efektywność różnych form uczenia się.
- Model uczenia się dorosłych – tzw. cykl Kolba.
- Diagnoza stylów uczenia się – analiza i interpretacja wyników.

## Sesja 7

- Przygotowanie do roli prowadzących zajęcia dydaktyczne.
- Jak się zorganizować i co powiedzieć studentom na pierwszych zajęciach.

## Sesja 8

- Rola i kontekst działania nauczyciela, strategie komunikacyjne w zastosowaniu do dydaktyki.
- Strategia komunikowania się w procesie dydaktycznym – analiza strategiczna nadawcy, wiarygodność nadawcy i cechy odbiorcy.
- Cele i rodzaje przekazu.
- Rekapitulacja własnych doświadczeń dydaktycznych uczestników.

## Sesja 9

- Organizacja zajęć dydaktycznych (przygotowanie programu i literatury, formy sprawdzania wiadomości i oceniania, kryteria zaliczania, pierwsze zajęcia).
- Przykład formularza informacyjnego dla studenta.
- Omówienie różnych rodzajów zajęć dydaktycznych – wykład dla studentów, wykład popularnonaukowy, wykład dla specjalistów, konwersatorium, ćwiczenia dla studentów.
- Krótki odczyt – komunikat na konferencji.



### Sesja 10

Formułowanie celów dydaktycznych.

Cel zajęć a opis zajęć.

Cechy dobrze sformułowanego celu zajęć.

### Sesja 11

Metodyka pracy dydaktycznej – techniki prowadzenia zajęć: wykład, studium przypadku, ćwiczenia, gry i symulacje, odgrywanie ról, praca w małych grupach, rozwiązywanie problemów. Przygotowanie pomocy wizualnych i techniki pracy z rzutnikiem, flip-chartem, filmem.

Aktywizujące metody nauczania:

Analiza przypadku.

Inscenizacja (odgrywanie ról).

Symulacja.

Akwarium.

Burza mózgów.

### Sesja 12

Psychologiczne pułapki i błędy oceniania.

Podstawowe błędy procesu oceniania:

Błąd oślepienia (efekt halo).

Błąd pobłażliwości lub błąd surowości.

Błąd tendencji centralnej.

Błąd kontrastu.

Efekt hierarchii.

Efekt pierwszeństwa.

Efekt świeżości.

Efekt „aureoli”.

### Sesja 13

Ocenianie zajęć przez studentów, różne kwestionariusze ewaluacyjne.

Analiza ocen i komentarzy studenckich na wybranym przykładzie.

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Analiza listy oczekiwań z sesji 1. – na ile oczekiwania uczestników zostały spełnione.

Ewaluacja zajęć przez uczestników.

DOROTA EKIERT-OLDROYD

## **1. Jak uczą się dorośli, czyli uczenie się jako proces**

### **1.1. Uczenie się dorosłych**

Nauczyciel akademicki, zwłaszcza rozpoczynający pracę, ma wiele obaw związanych z tym, w jaki sposób zachęcić studentów do uczenia się jego przedmiotu, z jakich doświadczeń własnych jako studenta skorzystać, a jakie czym prędzej zapomnieć. Jako student podlegał „procesowi nauczania” (częściej był obiektem kształcenia niż podmiotem uczenia się). Jednym z najtrudniejszych zadań nauczyciela akademickiego jest motywowanie studentów do nauki.

*Najważniejszym zadaniem jest kierowanie procesem uczenia się studentów*

Żaden nauczyciel nie będzie w stanie niczego nauczyć studentów, jeśli sami nie będą tego chcieli. W myśl przysłowia: „Możesz doprowadzić konia do wodopoju, ale nie możesz zmusić go, żeby się napił wody”. Carl Rogers – sławny psycholog orientacji humanistycznej ujął to tak: „Wiem, że nie mogę nauczyć nikogo niczego. Mogę jedynie zapewnić warunki, w których można się nauczyć”. Innym przydatnym mottem nauczyciela akademickiego może być powiedzenie: „Jeśli chcesz nauczyć kogoś czegoś, spróbuj wyjaśnić to komuś innemu. Nikt nie nauczy się tyle, co nauczyciel”. Czy wreszcie anegdota o pewnym profesorze, który powiedział tak: „Zacząłem tłumaczyć studentom i widzę, że nie rozumieją; tłumaczę drugi raz, znowu nie rozumieją; za trzecim razem sam zrozumiałem, a oni dalej nic; wreszcie zrozumieli i oni”. Efektywność twojej pracy zależy od twoich studentów.

Według najnowszych badań nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu i co za tym idzie, procesami uczenia się, człowiek posiada wiele rodzajów



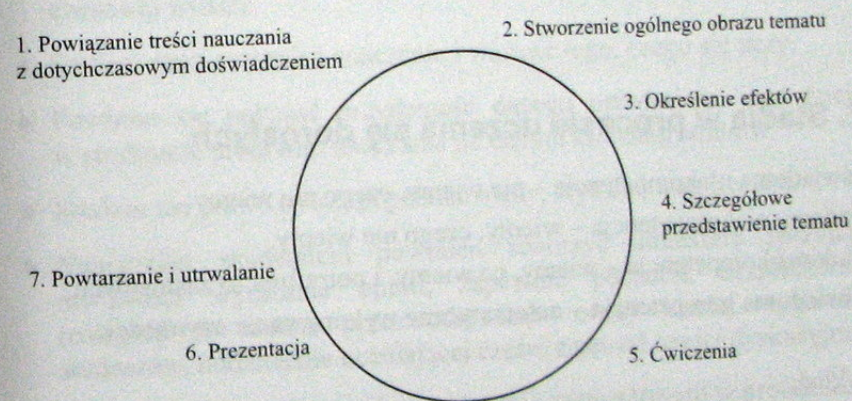
inteligencji. Teorie psychologiczne ewoluowały od pojęcia inteligencji – głównie rozumianej jako zdolności intelektualne, do pojęcia inteligencji wielorakiej. Jedną z najbardziej znanych jest teoria H. Gardnera, który wyróżnia siedem typów inteligencji. Pozostaną poniżej omówione ze wskazaniem sposobu uczenia się, charakterystycznego dla danego typu inteligencji:

- **Inteligencja lingwistyczna** – zdolność do uczenia się głównie poprzez słowo. Osoba posiadająca ten typ inteligencji będzie uczyć się poprzez: czytanie, słuchanie, dyskusję, tworzenie pojęć. Lepiej niż inni będzie posługiwać się słowem pisanym, a także więcej niż inni korzystać z wykładów.
- **Inteligencja matematyczno-logiczna** – osoby cechujące się tym typem inteligencji będą lepiej niż inni rozumieć pojęcia abstrakcyjne, symbole i funkcje konkretnych pojęć, dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe, logicznie myśleć, dostrzegać wewnętrzną strukturę zjawisk, formułować wnioski, poszukiwać harmonii i porządku.
- **Inteligencja wizualno-przestrzenna** – bogata wyobraźnia pozwala osobie o tym typie inteligencji uczyć się poprzez konstruowanie siatki pojęciowej, łatwość zapamiętywania rzeczy widzianych preferuje uczenie się przez obserwację.
- **Inteligencja muzyczna** – łatwość rozróżniania dźwięków, wyczuwanie na rytm i tembr głosu. Muzyka w procesie uczenia się może spełniać rolę przerywnika, ułatwiać zapamiętywanie (np. powtarzanie wiadomości i ich utrwalanie w rytm muzyki). Do rzadkości należy nauczyciel akademicki idący na zajęcia ze studentami z magnetofonem i taśmami z wybraną muzyką, a może warto by skorzystać z takiej możliwości?
- **Inteligencja interpersonalna** – łatwość nawiązywania kontaktów, rozumienie myśli i zachowań innych osób, empatia, wywieranie wpływu na inne osoby. W procesie uczenia się taka osoba potrafi organizować pracę, dobrze uczy się w grupie, potrafi wpływać na innych, stymulować ich i motywować.
- **Inteligencja intrapersonalna** – zdolność rozumienia samego siebie, swoich stanów psychicznych, zdawania sobie sprawy z własnych emocji, świadomość własnych możliwości, refleksyjność. Uczenie się poprzez analizę znaczeń, zdolność do pracy samodzielnej, umiejętność komunikowania odczuć.

Wymienione powyżej dwa ostatnie typy inteligencji w ostatnich latach zyskały szczególną popularność w koncepcji tzw. inteligencji emocjonalnej. W procesie uczenia się warto wykorzystać takie osoby do pracy w grupie.

- **Inteligencja kinestetyczna** – odbieranie wrażeń poprzez słuch, dotyk, ruch; uczenie się poprzez działanie praktyczne, zastosowania, wykonywanie czynności, ćwiczenia. W procesie uczenia się można to wykorzystać poprzez włączenie elementów ruchu w trakcie zajęć (np. inscenizacje grupowe, pokazywanie pojęć i definicji za pomocą ruchu).

**Koncepcja przyspieszonego uczenia się, do której można się odwołać w uczeniu się dorosłych polega na tworzeniu środowiska wspierającego proces uczenia się i obejmuje następujące stadia:**



#### Ad 1.

Nawiązanie do dotychczasowej wiedzy i zetknięcie z tematyką (np. ćwiczeń).

#### Ad 2.

Pokazanie, w jaki sposób dany temat mieści się w całości wiedzy z danego przedmiotu.



Ad 3.

Sformułowanie celów i zadań oraz efektów, jakie mają zostać osiągnięte (co student powinien wiedzieć i umieć).

Ad 4.

Szczegółowy materiał zajęć, nowe wiadomości i umiejętności.

Ad 5.

Różnorodne formy pracy, aktywne metody.

Ad 6.

Demonstrowanie przez studentów opanowania wiedzy i umiejętności, np. przez podsumowanie ćwiczeń, wypunktowanie najważniejszych informacji itp.

Ad 7.

Powtarzanie i utrwalenie, np. przez pracę w parach. Można połączyć z punktem 6.

## 1.2. Stadia w procesie uczenia się dorosłych

Nieświadoma niekompetencja – nie wiemy, czego nie wiemy.

Świadoma niekompetencja – wiemy, czego nie wiemy.

Świadoma kompetencja – wiemy, co wiemy, i potrafimy to zastosować.

Nieświadoma kompetencja – automatyczne wykonywanie czynności.

### Przykład:

- **Nieświadoma niekompetencja** – kiedy uczymy się jeździć samochodem, na początku nie zdajemy sobie sprawy, jak wiele nie umiemy; wiemy tylko, że nie umiemy prowadzić samochodu, ale bez detali.
- **Świadoma niekompetencja** – wiemy, że nie wiemy, jak uruchomić samochód, zmieniać biegi, dostosowywać biegi do prędkości, cofać, ruszyć zwalniając ręczny hamulec itp.
- **Świadoma kompetencja** – wiemy jak i potrafimy wykonać powyższe czynności, ale pod okiem instruktora, i koncentrując się za każdym

razem na każdej z nich. Myślimy o tym, jak coś wykonać, analizujemy proces.

- **Nieświadoma kompetencja** – wykonujemy czynności automatycznie bez zastanawiania się, co i jak należy zrobić w danym momencie. Jedziemy. I o to właśnie chodzi w procesie uczenia się.

## 1.3. Podstawowe zasady w uczeniu się dorosłych

W uczeniu się dorosłych znaczną rolę odgrywa własne doświadczenie oraz refleksja z niego wynikająca. Wiedza nowa dodawana jest do już posiadanej, nabywane są nowe umiejętności i kształtowane nowe nawyki. Dorośli nie są jak puste naczynia czekające na napełnienie wiedzą. Uczenie się jest procesem aktywnym.

- Powinno się umożliwiać odwoływanie się do doświadczeń i dotychczasowej wiedzy.
- Student musi rozumieć znaczenie i wartość tego, czego się uczy.
- Powinno się pokazać przydatność danego przedmiotu, jego miejsce w strukturze programu nauczania na danym kierunku studiów.
- Student ma prawo pytać, popełniać błędy, wyrażać wątpliwości.
- Nauczyciel akademicki powinien stworzyć atmosferę sprzyjającą otwartości wyrażania opinii, zapewnić poczucie bezpieczeństwa (osiągnąć to można przez odroczenie oceny każdej wypowiedzi studentów, oddzielenie oceniającej części zajęć od części dyskusyjnej).
- Studenci uczą się lepiej, gdy są aktywnie zaangażowani w proces.

Służyć temu może stosowanie metod pracy w parach, małych grupach, indywidualnej refleksji, przydzielanie zadań do samodzielnego lub grupowego wykonania i prezentacji na forum grupy.

Mottem nauczyciela akademickiego, w odpowiedzi na pytanie „jak uczyć?“, może być powiedzenie słynnego filozofa Konfucjusza:

*Słyszę i zapominam,  
Widzę i pamiętam,  
Robię i rozumiem.*



## 1.4. Efektywność różnych metod uczenia się

Według badań przeprowadzonych przez teoretyków uczenia się:

**Ludzie pamiętają:**

- 10% – tego, co czytają,
- 10% – tego, co słyszą,
- 30% – tego, co widzą,
- 50% – tego, co widzą i słyszą,
- 70% – tego, co mówią i piszą,
- 90% – tego, co robią.

Źródło: Wiman i Mierhensy „Educational Media”, Merrill 1969, za: A. Szabo: *Metody pracy edukatora*, Materiały TERM, Radom 1996.

Kiedy zastanawiamy się nad tym, jak uczyć, dobrze jest zdawać sobie sprawę z tych prawidłowości.

**Skuteczność różnych form odbioru informacji w procesie uczenia się:**

- Czytanie i słuchanie – **Odbiór werbalny** 10-30%
- Oglądanie obrazków nieruchomych i ruchomych – **Odbiór wizualny** 30-70%
- Aktywne doświadczanie, dramatyczne prezentacje, gry z podziałem na role, symulacje, zastosowanie w praktyce – **Odbiór kinestetyczny** 70-90%

Przykład:

**ZAJĘCIA Z PRZEDMIOTU: POSTĘPOWANIE CYWILNE; KIERUNEK: PRAWO**

- **Jeśli polecimy studentom przeczytanie fragmentów z podręcznika lub omówimy zagadnienie:** „Jak wygląda proces cywilny”, dla większości z nich będzie to materiał trudny i abstrakcyjny (w żaden sposób nie-  
związany z ich codziennymi doświadczeniami).
- **Jeśli pokażemy foliogram ilustrujący strukturę i przebieg procesu** – ułatwimy im znacznie zapamiętanie materiału.
- **Jeśli zademonstrujemy, na przykład film z przebiegu procesu** – będzie znacznie łatwiej zapamiętać.

- **Jeśli zaaranżujemy wejście na rozprawę do sali sądowej z poleceniem odtworzenia przebiegu procesu** – efektywność naszych zajęć znacznie wzrośnie.
- **Jeśli polecimy studentom odegrać role poszczególnych stron procesowych na podstawie dostarczonych przez nas materiałów** – możemy być pewni, że zapamiętają i przeżyją znacznie więcej, niż podczas czytania notatek czy słuchania naszego wykładu.
- **Jeśli polecimy im samodzielnie przygotować sprawę (napisać pozew, przygotować niezbędne pisma procesowe, rozegrać symulowaną rozprawę na ćwiczeniach)** – efekt będzie znacznie lepszy; ponieważ zaangażowanie i zadania do wykonania tak wzmogą motywację do uczenia się naszego przedmiotu, że okażemy się znakomitym nauczycielem akademickim.

## 1.5. Wskazówki dla prowadzącego zajęcia:

- Prowadź zajęcia tak, by wykorzystywać różne formy przekazu i odbioru.
- Angażuj studentów – daj im konkretne zadania do wykonania.
- Posługuj się foliogramami ilustrującymi strukturę materiału, ważniejsze treści, wnioski (pamiętaj przy tym, żeby używać pogrubionej i dużej czcionki, w przeciwnym razie foliogram jest nieczytelny).
- Odwołuj się do doświadczeń swoich studentów.
- Staraj się stosować sekwencje ujęte w schemacie przyspieszonego uczenia się.

Twoim zadaniem również jest stymulować proces uczenia się – a nie tylko nauczać.

Aby ci to ułatwić, podaję literaturę, którą możesz polecić studentom, by zrozumieli i udoskonalili proces swego uczenia się. Dzięki temu, staniesz się efektywnym nauczycielem akademickim!



Literatura:

- T. Bazan, *Podręcznik szybkiego czytania*, Wyd. Ravi, Poznań 1999.  
 J. Gnatecki, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Wyd. PTP, Poznań 1997.  
 A. Smith, *Przyspieszone uczenie się w klasie*, WOM, Katowice 1997.  
 J. Polturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.  
 M. Węglińska, *Jak przygotować się do lekcji*, IMPULS, Kraków 1997.  
 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.  
 H. Lorayne, *Sekrety superpamięci*, Wyd. Ravi, Poznań 1995.

MAGDALENA JAROSZEWSKA

## 2. Nauczyciel akademicki przygotowuje się do prowadzenia zajęć dydaktycznych

### 2.1. Jak się zorganizować i co powiedzieć studentom na pierwszych zajęciach

Zaczynasz pracę jako doktorant (asystent) na wyższej uczelni. W miejscu pracy masz „swoje miejsce na ziemi” – jest to na ogół biurko w pomieszczeniu twojego zakładu. Dowiadujesz się o swoich obowiązkach od opiekuna naukowego, kierownika zakładu lub kierownika studium doktoranckiego.

Najczęściej podstawowe obowiązki to, m.in.:

- Prowadzenie badań naukowych.
- Prowadzenie zajęć dydaktycznych ze studentami.

Jedno i drugie wymaga sporego wysiłku. Dowiadujesz się, że będziesz prowadził ćwiczenia z określonego przedmiotu.

Kilka tygodni wcześniej:

- Powinieneś zapoznać się z programem, który znajduje się w materiałach instytutu lub wydziału.
- Jeśli przedmiot składa się z wykładu i ćwiczeń, to kontaktujesz się z osobą prowadzącą wykład, prosząc o rady i wskazówki.
- Kontaktujesz się z osobami prowadzącymi równoległe grupy z tego przedmiotu, jeśli takowe są. Ustalacie wspólną politykę dotyczącą przedmiotu.



- Dobrze jest skontaktować się z osobami, które prowadziły ten przedmiot wcześniej – mogą udzielić pożytecznych rad.
- Gromadzisz literaturę przedmiotu, zapoznajesz się z całością – najpierw pobieżnie, potem szczegółowo.
- Opracowujesz warunki zaliczenia przedmiotu, przewidujesz terminy sprawdzianów.
- Dokładnie planujesz i zapisujesz, co powiesz studentom na pierwszych zajęciach.

Przygotowujesz na piśmie podstawowe informacje, takie jak program i literatura przedmiotu, wymagania wobec studentów, kryteria oceniania i zaliczania, miejsce i terminy konsultacji.

Możesz posłużyć się załączonymi wzorami. Wiele pożytecznych i interesujących informacji dotyczących przygotowywania się do zajęć, nauczania, oceniania i dawania sobie rady można znaleźć, m.in. w artykule B.A. Reznick.

Możesz skorzystać z poniższej propozycji, jak zachować się na pierwszych zajęciach.

Osoba prowadząca przedmiot ze studentami na pierwszych zajęciach powinna:

- Przedstawić się podając: imię, nazwisko, tytuł lub stopień naukowy, stanowisko, zakład (na starszych latach dodając jeszcze przedmiot badań naukowych swoich i zakładu na tle wydziału).
- Podać program i literaturę przedmiotu, rozkład zagadnień w trakcie całych zajęć. Określić, co trzeba umieć i co warto powtórzyć, by lepiej rozumieć przedmiot. Omówić powiązanie treści wykładu z wiadomościami wcześniej zdobytymi oraz z zagadnieniami innych przedmiotów studiów. Przedstawić główne zagadnienia, hierarchię ich ważności, przykłady charakterystycznych problemów, zagadnień trudnych i nierozwiązanych, najważniejsze dokonania. Omówić cel nauczania przedmiotu, jego rozwój historyczny i zastosowania.

- Omówić sposób realizacji przedmiotu, wymagania wobec studentów, np. znajomość materiału z wykładu na ćwiczeniach czy znajomość zadanej literatury. Oczywiście sposób prowadzenia ćwiczeń z obowiązkowego przedmiotu na pierwszym roku studiów może (powinien) różnić się od sposobu prowadzenia ćwiczeń do wykładu fakultatywnego na starszych latach.
- Podać formę sprawdzania wiadomości oraz formę i kryteria zaliczania zajęć. Brać pod uwagę, np. aktywność na zajęciach, kartkówki, sprawdziany. Przy sprawdzianach podać ich liczbę i terminy. Określić, jaka jest liczba tolerowanych, nieusprawiedliwionych nieobecności na zajęciach (jeśli są ogólne przepisy wydziałowe, przypomnieć je).
- Podać miejsce i terminy konsultacji dla studentów.

Podstawowe informacje, takie jak, np. program i literatura przedmiotu, wymagania wobec studentów, sposoby oceniania i zaliczania, miejsce i terminy konsultacji, należy podać na piśmie każdemu studentowi.

Można na początku zajęć podać kilka innych pozazawodowych informacji o sobie. Można też poprosić studentów, w przypadku grup niezbyt licznych, o przedstawienie się i opowiedzenie krótko o sobie (np. skąd pochodzą, jakie mają zainteresowania). Ułatwia to kontakt prowadzącego z grupą i pomaga w integracji studentów, gdyż często oni się nie znają.

#### Zob. również:

- Kwestionariusz: *Sprawdzenie umiejętności nauczania*, Słownik, Francis Scott Key Medical Center and the John Hopkins University, USA, 1992, 4.2.1. i 4.2.2.
- Ocenianie zajęć przez studentów, analiza ocen i komentarzy studenckich na wybranym przykładzie*, 4.1.
- Przygotowanie i wygłoszenie wykładu*, 3.
- Nawiązanie kontaktu*, 8.1.



Literatura:

J. Półnurycki, *Osiatynska dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.

B.A. Reznick, *Chalking It Up: Advice to a New TA*,  
<http://www.math.unc.edu/~reznick/ciu.html>, styczeń 2002.

M. Węglińska, *Jak przygotować się do lekcji*, IMPULS, Kraków 1997.

**2.2. Przykładowy formularz informacyjny dla studenta**

.....  
uczelnia

.....  
wydział

.....  
zakład

.....  
nauczyciel akademicki: imię nazwisko stanowisko tytuł lub stopień naukowy

.....  
rok akademicki

.....  
semestr

.....  
przedmiot

Obowiązki studenta

.....  
.....  
.....

Ocenianie, zaliczanie

.....  
.....  
.....  
.....

Konsultacje dla studentów

miejsce.....

terminy .....

telefon .....

e-mail .....



### 2.3. Przykład formularza informacyjnego dla studenta do rozdania na pierwszych zajęciach

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Matematyki i Informatyki  
Zakład Teorii Funkcji Rzeczywistych

Magdalena Jaroszevska, profesor UAM, doktor habilitowany  
Rok akademicki 2001/2002, I rok matematyki, semestr zimowy,  
Geometria analityczna GEO 110, 30 godz. wykładów, 30 godz. ćwiczeń.

#### Obowiązki studenta

Student jest zobowiązany: 1) znać materiał według programu (program w załączeniu), 2) być przygotowanym na każde ćwiczenia z materiału omawianego na wykładach i na ćwiczeniach, 3) odrabiać zadania domowe, 4) uczestniczyć w zajęciach; można mieć co najwyżej dwie nieusprawiedliwione nieobecności na ćwiczeniach, w przeciwnym wypadku nie otrzyma się zaliczenia, 5) zaliczyć sprawdziany oraz egzamin końcowy.

#### Ocenianie, zaliczanie

Ćwiczenia zostaną zaliczone na stopień. By zaliczyć ćwiczenia, należy zaliczyć materiał, jaki podano w programie (program w załączeniu). Odbędą się dwa sprawdziany, odpowiednio w 6. i 11. tygodniu semestru, każdy za 150 punktów. Nie będzie sprawdzianów poprawkowych. Aby zaliczyć ćwiczenia, należy uzyskać łącznie za obydwa sprawdziany co najmniej 151 punktów; za 151-180 punktów ocena 3; za 181-214 punktów ocena 3,5; za 215-246 punktów ocena 4; za 247-280 punktów ocena 4,5; za 281-300 punktów ocena 5.

Powyższe oceny można poprawić, gdy student wyróżnia się aktywnością na zajęciach, a dodatkowe punkty można uzyskać również za rozwiązanie trudnych problemów z zadań domowych. Po zakończeniu zajęć, w terminie wyznaczonym przez dziekanat, odbędzie się egzamin pisemny za 200 punktów, obejmujący materiał z ćwiczeń oraz z wykładu. Aby zdać egzamin, należy łącznie za przedmiot uzyskać co najmniej 251 punktów; za 251-300 punktów ocena 3; za 301-350 punktów ocena 3,5; za 351-400 punktów ocena 4; za 401-450 punktów ocena 4,5; za 451-500 punktów ocena 5. Studenci, którzy nie zaliczą egzaminu, mogą przed wystawieniem oceny zaliczać ustnie przedmiot.

#### Konsultacje dla studentów

ul. Umultowska 87, B1-43

wtorki: godz. 12.00 – 13.00; środy: 11.30 – 12.30.

tel. 0-61 829-54-74; e-mail: magjar@amu.edu.pl

*Magdalena Jaroszevska*

MAGDALENA JAROSZEWSKA

## 3. Przygotowanie i wygłoszenie wykładu

### 3.1. Wykład kursowy dla studentów

Przygotowanie:

- Zaznajomienie się z programem ramowym, uszczegółowienie go.
- Opracowanie rozkładu zagadnień w trakcie całych zajęć.
- Wybranie podręcznika, literatury uzupełniającej.
- Określenie formy sprawdzania wiadomości i zaliczania.

Współpraca z osobami prowadzącymi ćwiczenia:

- Określenie zakresu materiału na ćwiczenia (ćwiczenia pogłębiają wykład czy go uzupełniają).
- Dyskusja treści materiału, a zwłaszcza trudnych problemów.
- Formy sprawdzania wiadomości oraz formy i kryteria zaliczania.

Środki dydaktyczne:

- Tradycyjny wykład (w przypadku przedmiotów ścisłych może być pisany na tablicy).
- Wykład z rzutnikiem (napisany na folii z użyciem kilku kolorów pisaków) uzupełniany komentarzami, ewentualnie na tablicy.
- Wykład z zastosowaniem rzutnika komputerowego.
- Wykład z podręcznikiem, komentarz do podręcznika, wyjaśnienia.

Wykładanie:

Dobrze jest: zwracać uwagę na powiązania treści wykładu z wiadomościami wcześniej zdobytymi oraz na powiązania z zagadnieniami innych przedmiotów studiów, omawiać zastosowania poszczególnych zagadnień i ich historię.



Większość treści z następnego tematu: „Wykład popularnonaukowy” odnosi się również do wykładu dla studentów.

Najczęściej (jeżeli przedmiot składa się z wykładu i ćwiczeń) wykładowca jest odpowiedzialny za koordynację wykładów i ćwiczeń. Wówczas to on ustala i przekazuje osobom prowadzącym ćwiczenia szczegółowy program przedmiotu, zakres i harmonogram materiałów do prezentacji; ustala terminarz i treść sprawdzianów oraz warunki zaliczenia ćwiczeń. Ważne jest, by wykładowca systematycznie analizował realizację ustaleń podczas rozmów z osobami prowadzącymi ćwiczenia i ewentualnie hospitał zajęcia.

Informacje, zarówno ogólne jak i szczegółowe, na temat prowadzenia ćwiczeń znajdują się w: B.A. Reznick oraz w pozostałej cytowanej literaturze.

### 3.2. Wykład popularnonaukowy

**Cel: informować, zainteresować**

Ważne cechy:

- Prostota, elementarność, konkrety.
- Stopniowanie trudności, konstrukcja:  
Pierwsza ćwiartka dla nauczyciela z liceum, druga dla studenta, trzecia dla osoby wykształconej z tej samej dyscypliny, czwarta dla specjalisty.
- Szczegóły: podawać ich niewiele i tylko wtedy, gdy są ważne dla zrozumienia całości.
- Problemy: przynajmniej należy wspomnieć o czymś, co jest nieznanie i jest wyzwaniem.
- Prostota to nie tylko koncentracja na tym, co jest znane i bezpieczne.

Układ materiału, poziom odczytu:

Do przygotowania odczytu konieczna jest znajomość przedmiotu i znajomość audytorium. Konstruując wykład, należy omówić kilka pokrewnych zagadnień i powiązań między nimi. Dobrze jest także podać historię rozwoju problematyki. Każde zagadnienie powinno się podzielić na podtematy w ten sposób, by ewentualne pominięcie któregoś z nich (gdy, np. brakuje czasu) nie rozbiło ciągłości wykładu.

**Przygotowanie:**

Przygotowanie oznacza opracowanie tematyki, porządek, w jakim tematy będą prezentowane i powiązania między nimi. Warto wszystko napisać i wypróbować głośno.

**Zwiężłość:**

Zacząć punktualnie, zmieścić się w czasie, zostawić czas na pytania.

**Technika wykładania:**

Dla opanowania tremy, na początku zastosować zdanie – „otwieracz”, może to być jakaś historia, anegdota. Nie stosować manieryzmów. Utrzymywać kontakt wzrokowy z audytorium. Mówić tak, by wszyscy słyszeli, głośno i wyraźnie, zmieniać tempo i głośność. Pisać dużymi literami, wolno.

**Stosowane środki:**

- Tradycyjny wykład, częściowo pisany na tablicy.
- Wykład z rzutnikiem napisany na folii. Dobrze dobrać wielkość liter, starać się podać na folii hasła, główne tematy i myśli przekopiować.
- Używać różnych kolorów pisaków.
- Wykład z zastosowaniem rzutnika komputerowego (uwagi jak wyżej).
- Elastyczność.

Wykład powinien składać się z modułów, spośród których, w zależności od sytuacji część można pominąć.

**Podsumowanie:**

Należy przygotować podsumowanie, może to być streszczenie wykładu lub sformułowanie ważnego nierozwiązanego problemu z dziedziny wykładu.

Przy zadawaniu pytań (o które prosi przewodniczący posiedzenia) słuchać uważnie, odpowiadać wprost albo „nie wiem”, mówić jasno, zwięźle.

Rady (P.R. Halmos) dotyczące przygotowania i wygłoszenia wykładu są następujące:

Moje zalecenia w zasadzie sprowadzają się do następujących: Zrób, co masz zrobić, w sposób zorganizowany i zwięźle. Uczyń swój wykład prostym, nie żałując specjalnych przypadków, konkretnych; nie zapomnij dowieść czegoś i postawić jakiś problem; przygotuj wykład szczegółowo; zorganizuj treść i przystosuj ją do audytorium; nie bądź rozwlekły i nie zapomnij o elastyczności. Pamiętaj, że twój wykład ma na



celu zarówno zainteresowanie słuchaczy twoim przedmiotem jak i poinformowanie ich o nim; pamiętaj, że mniej znaczy więcej).

Cytat ten pochodzi z artykułu pisanego dla matematyków, ale większość rad jest uniwersalna.

### 3.3. Krótki odczyt – komunikat na konferencji

**Cel:** zapoznanie słuchaczy z główną ideą badań, zasygnalizowanie problemu

Na 20-minutowy wykład należy przygotować 10-minutowe wystąpienie i wygłosić je bez pośpiechu. Jest to bardzo trudne zadanie. Należy skupić się na jednym, dwóch problemach, wykład przećwiczyć i zaplanować starannie w czasie. Można podać w dwóch zdaniach historię i zastosowania pewnych problemów.

Użycie slajdów ułatwia przeprowadzenie wykładu. Pamiętać należy o właściwej wielkości czcionki, o stosowaniu różnych kolorów pisaków, o zapisaniu wszystkiego w punktach, hasłowo, skrótowo. Nie należy przedstawiać na folii całego artykułu, w pośpiechu. Należy formułować najprostsze przypadki zagadnień, unikać szczegółów.

Jeśli po zakończeniu odczytu są pytania (o które prosi przewodniczący posiedzenia), słuchać uważnie, odpowiadać wprost albo „nie wiem”, mówić jasno, zwięźle.

#### Zob. także:

*Nauczyciel akademicki przygotowuje się do prowadzenia zajęć dydaktycznych*, 2.  
*Ocenianie zajęć przez studentów*, 4.

#### Literatura:

- P.R. Halmos, *Jak mówić o matematyce*, Wiadomości matematyczne 19.2, 1976, 185-193.  
W. Nowak, *Metodyka prowadzenia ćwiczeń z matematyki na kierunku nauczycielskim*, w: *Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich*, red. L. Leja, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1975, 169-186.  
W. Nowak, *Wykład uniwersytecki w studiach przedmiotów ścisłych*, Kształcenie Pedagogiczne Młodej Kadry Naukowo-Dydaktycznej, red. L. Leja, IV, w: *Dydaktyka Szkół Wyższej*, IV, Poznań 1977, 55-68.  
B.A. Reznick, *Chalking It Up: Advice to a New TA*, <http://www.math.uiuc.edu/~reznick/ciu.html>, styczeń 2002.

MAGDALENA JAROSZEWSKA

## 4. Ocenianie zajęć przez studentów

### 4.1. Analiza ocen i komentarzy studenckich na wybranym przykładzie

Od szeregu lat uczelnie wyższe w Polsce podejmują wiele działań mających poprawiać jakość nauczania, podnieść rangę pracy dydaktycznej oraz podnieść pracę dydaktyczną na wyższy poziom. Jednym z takich działań jest ocena zajęć dydaktycznych przez studentów w specjalnych ankietach/kwestionariuszach, prowadzona od wielu lat w różnych krajach świata.

Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ocenę zajęć dydaktycznych przy pomocy ankiet zaczęli prowadzić studenci (patronował temu samorząd studencki) w latach 80. Nie mieli wzorców, wykonywali to nieprofesjonalnie, wyniki ankiet (listy rankingowe najlepszych i najgorszych wykładowców) wywieszali na korytarzach instytutów. Władze poszczególnych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu widziały potrzebę wprowadzenia oceny zajęć dydaktycznych przez studentów, koordynowaną przez te jednostki. Widziały to zwłaszcza osoby pełniące funkcję prodziekana lub wicedyrektora ds. dydaktycznych i studenckich. W roku 1992 władze Instytutu Matematyki na Wydziale Matematyki i Fizyki UAM wprowadziły ocenianie wszystkich zajęć dydaktycznych przez studentów. Działania te kontynuowały władze dziekańskie na utworzonym w roku 1993 Wydziale Matematyki i Informatyki UAM. W latach 1993-1999 prowadzono ankietyzację zajęć na przygotowanych do tego celu kwestionariuszach, dostarczanych studentom na ostatnie lub przedostatnie zajęcia w semestrze. W roku akademickim 1993/1994, w semestrze zimowym, przeprowadzono ocenę ćwiczeń i laboratoriów przez studentów kierunku matematyka na studiach dziennych.



W następnych semestrach każdorazowo ankietyzacja objęła wszystkie zajęcia na studiach dziennych, zaocznych i podyplomowych kierunku matematyka i informatyka na Wydziale oraz zajęcia prowadzone przez pracowników Wydziału na kierunkach studiów poza Wydziałem, w tym fizyka, chemia, biologia.

Wszystkie prace wykonały panie z administracji dziekanatu, usprawniło to organizację i wyeliminowało nieprawidłowości. Listy rankingowe nie były już wieszane na korytarzach, jak wtedy, gdy robili to studenci. Zbiorcza lista ocen indywidualnych znajdowała się tylko u dziekana. Każdy pracownik otrzymywał swoją ocenę, kierownik zakładu – oceny swoich pracowników, wykładowca – oceny osób prowadzących ćwiczenia do jego wykładu.

Przedstawiona analiza dokonana jest na podstawie wyników ankiet w latach 1993-1999, natomiast dane liczbowe dotyczą oceny zajęć przeprowadzonych w jednym semestrze z tego okresu. Oceniono zajęcia 64 pracowników, wypełniono 2604 ankiety. Ankieta zawierała 8 pytań:

- 1) Jak oceniasz poziom merytoryczny ćwiczeń?
- 2) Czy prowadzący w sposób jasny przekazywał wiedzę?
- 3) Czy prowadzący w sposób jasny określił wymagania wobec studentów?
- 4) Jak oceniasz przydatność lektur i materiałów uzupełniających podanych przez prowadzącego?
- 5) Czy prowadzący oceniał studentów w sposób rzetelny i bezstronny?
- 6) Jak oceniasz skorelowanie ćwiczeń z wykładem?
- 7) Czy ćwiczenia odbywały się regularnie i punktualnie?
- 8) Jak oceniasz ogólnie ćwiczenia?

Do oceny użyto skali 1-6. Studenci podawali w ankietach liczbę zajęć, na których byli obecni. Ocena z każdego pytania dla każdego pracownika stanowiła średnią arytmetyczną wszystkich ocen studenckich z danego przedmiotu. Średnia ocen z pytania 8. dla całego Wydziału wyniosła 4,28. Niektórzy pracownicy prowadzący dwa przedmioty zostali ocenieni podobnie przez studentów z obydwu przedmiotów. Dziewięć osób prowadzących dwa przedmioty miało średnie oceny różniące się w granicach jednego punktu. Czy można na tej podstawie wnioskować, że ocena zależy na przykład od poziomu i nastawienia grupy studenckiej, czy też od tego, jak prowadzący „czuje się” w danym przedmiocie i jak jego pracę „odbierają” studenci?

Godnym podkreślenia jest fakt, że większość osób pracujących pierwszy rok miała oceny około 5. Z jednej strony studenci zauważyli u młodych pracowników dużą znajomość przedmiotu i solidność, z drugiej – pewną nieporadność. Często długi staż pracy pomaga w uzyskaniu wysokiej oceny. U części pracowników zauważono niższe średnie przy pytaniach 1 i 2 niż przy pozostałych pytaniach ankiety. Na formularzach ankietowych studenci wypisywali swoje uwagi na temat zajęć. Uwagi te mogą dawać pewne wskazówki, ale powinno się do nich podchodzić z dystansem. Bywały bowiem pojedyncze uwagi sprzeczne z opiniami wyrażanymi przez większość studentów. Na przykład, o tym samym prowadzącym osoba x pisze: „zajęcia są zbyt stresujące”, a osoba y: „sumienny stosunek do zajęć, umiejętność utrzymania dyscypliny”. Znajdowano też uwagi: „można od nas więcej wymagać”, a o innej osobie: „za szybkie tempo zajęć”. Studenci często proszą o jasność wypowiedzi. Na podstawie analizy ankiet można stwierdzić, że studenci cenią dobre przygotowanie merytoryczne i umiejętności dydaktyczne, gotowość udzielania wyjaśnień, niestresującą atmosferę na zajęciach. W ankietach rzadko znajdowano uwagi krytyczne i raczej nie było uwag złośliwych, natomiast sporo uwag pozytywnych, a nawet „ciepłych”. Nie ma przesady w stwierdzeniu, że studenci rzetelnie traktują ocenę w ankietach. Jednocześnie interesująco mogłoby wypaść porównanie ocen uzyskanych przez prowadzącego ćwiczenia z ocenami, które otrzymują jego studenci na egzaminie od wykładowcy przedmiotu. Z doświadczeń wynika, że wysokie oceny w obu przypadkach nie zawsze idą w parze.

Podsumowując, można stwierdzić, że ankiety pomagają zarówno pracownikom, jak i studentom w zrozumieniu wielu faktów, a pośrednio w ulepszaniu procesu dydaktycznego na Wydziale. Z analizy ocen z ankiet w kolejnych semestrach wynika, że pracownicy uzyskują coraz lepsze oceny. Wielu pracowników początkowo nie akceptowało ankiet, jednak z czasem zżyli się z nimi i uznali ich obecność za naturalny składnik życia wydziałowego.

Należy podkreślić, że prowadzenie ankietyzacji kosztuje Wydział nieco pracy i pieniędzy. Koszty obejmują: papier, koperty, specjalne ołówki, które czyta skaner komputerowy, druk formularzy, pakowanie do kopert przeliczonych ankiet, analizę ankiet. Mniej kosztowna może być ankietyzacja prowadzona w formie elektronicznej, ale i tu potrzebne jest prowadzenie wielu działań, które gwarantują powodzenie akcji.

Porównując formularze z uczelni polskich i zagranicznych przeznaczone do oceny zajęć dydaktycznych, obserwujemy dużą różnorodność pod względem formy i treści. Zdarza się, że pytań w ankietach jest mniej



niż 10, a nieraz jest ich kilkadziesiąt. Treść pytań zawsze daje nam wskazówki, jak należy uczyć i jak postępować, by wszyscy (studenci, nasze władze, my sami) byli zadowoleni z wysiłku, który wkładamy w pracę ze studentami.

Miejsce, rola i zadania ewaluacji w procesie kształcenia zależą od przyjmowanej – przez osoby odpowiedzialne za jego organizację i przebieg realizacji – koncepcji procesu kształcenia. Istnieje obszerna literatura dotycząca tego zagadnienia.

*Poniżej – dwie książki szeroko traktujące temat, w nich wymienia się wiele pozycji literatury.*

#### Literatura:

*Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, redakcja naukowa A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

H.R. Kells, *Procesy samooceny. Przewodnik do samooceny w szkolnictwie wyższym*, opracowanie merytoryczne tłumaczenia M. Jaroszevska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

## 4.2. Przykład kwestionariusza do oceny zajęć dydaktycznych przez studentów

### 4.2.1. Kwestionariusz: Sprawdzenie umiejętności nauczania \*)

Postaw X w odpowiednim miejscu:

4 = wysokie umiejętności; 1 = niskie, NS = nie stosuje się

Techniki efektywne:    Techniki nieefektywne:

1.	Atmosfera sprzyjająca uczeniu się	4 3 2 1 NS	1.	Atmosfera przeszkadzająca uczeniu się
2.	Wprowadzenie wzbudza zainteresowanie	4 3 2 1 NS	2.	Wprowadzenie nieciekawe
3.	Podano cele (tematy wykładu)	4 3 2 1 NS	3.	Nie podano celów (podano niejasne lub zbyt liczne)
4.	Podano zakres wykładu (na piśmie każdemu studentowi)	4 3 2 1 NS	4.	Nie podano zakresu
5.	Stosowano sposoby niewerbalne dla wsparcia nauczania	4 3 2 1 NS	5.	Zachowanie niewerbalne przeszkadza w nauczaniu
6.	Użycie głosu wykazuje zainteresowanie i rozumienie	4 3 2 1 NS	6.	Głos niewyraźny, monotony
7.	Zawartość daje się zrozumieć, odpowiada celom	4 3 2 1 NS	7.	Zawartość niejasna lub przytłaczająca
8.	Wykład dobrze zorganizowany	4 3 2 1 NS	8.	Brak organizacji wykładu
9.	Wykład mieści się w czasie	4 3 2 1 NS	9.	Zła gospodarka czasem
10.	Pomoce wizualne jasne i zrozumiałe	4 3 2 1 NS	10.	Złe lub zbyt liczne pomoce wizualne
11.	Stosowano techniki współdziałania słuchaczy, gdy potrzeba	4 3 2 1 NS	11.	Bez interakcji ze słuchaczami
12.	Podsumowano każdą część	4 3 2 1 NS	12.	Nie podsumowano
13.	Koniec podkreśla znaczenie materiału, powtarza cele	4 3 2 1 NS	13.	Koniec niejasny i dezorganizowany
14.	Odpowiedzi na pytania jasne i zwięzłe	4 3 2 1 NS	14.	Unikano odpowiedzi i nie odpowiadano jasno

Komentarz: .....

\*) Punkty 4.2.1. i 4.2.2. pochodzą z: Francis Scott Key Medical Center and the Johns Hopkins University, School of Hygiene and Public Health and School of Medicine, USA.  
Tłumaczenie: Magdalena Jaroszevska, Jan Jaroszevska.



## 4.2.2. Słownik: Sprawdzenie umiejętności nauczania \*\*)

### 1. Atmosfera

Tworzy przyjemne środowisko, wszyscy starają się siedzieć blisko, by dobrze widzieć i słyszeć.

### 2. Wprowadzenie

Ma przyciągnąć uwagę, można zastosować historię, anegdotę, użyć specjalnych danych dla podkreślenia wagi przedmiotu, pobudza audytorium do słuchania.

### 3. i 4. Cele i zakres

Powinny być jasno określone pierwszorzędne zadania lub tematy podczas prezentacji, powinny być nieliczne. Ważne tematy powinny być wcześniej przedstawione, cele powtarzane w całej dyskusji. Pomaga podanie zakresu wykładu na piśmie.

### 5. Zachowanie pozawerbalne

Należy używać kontaktu wzrokowego; nie chować się stale za mównicą, poruszać się wokół, ale bez przesady; stosować podkreślenie sensu ruchem i gestem; wykazywać zainteresowanie przedmiotem przy pomocy gestów.

### 6. Mowa

Mówić należy tak, aby wszyscy słyszeli; zmieniać głośność, tempo, nacisk. Mowa wykazuje witalność, nie ma być zbyt szybka ani zbyt wolna, demonstruje zainteresowanie przedmiotem.

### 7. Zawartość

Stosować powtórzenie, praktyczne przykłady, używać języka zrozumiałego, objąć tylko tyle materiału, ile słuchacze łatwo przyswoją, nie podkreślać zbyt wielu rzeczy; tematy, na które kładziemy specjalny nacisk muszą mieć związek z celami wykładu.

## 8. i 9. Organizacja i czas

Zacząć punktualnie, omawiać materiał w porządku logicznym bez dygresji, ale z „przejściami”, dopasować prezentację do osiągalnego czasu, pozostawić czas na pytania.

## 10. Pomoce wizualne i czas

Używane jedynie dla specjalnego podkreślenia tematu, nie powinny być zbyt liczne, powinny być czytelne w całej sali i zawierać naraz tylko jedną lub dwie myśli, nie więcej niż piętnaście słów.

Powinny podkreślać ważne punkty, trzeba je stosować we właściwym czasie, nie powinno się mówić wtedy o innych rzeczach.

## 11. Współdziałanie ze słuchaczami

Włączyć audytorium przez zadawanie pytań (właściwe przy niezbyt licznych audytoriach).

## 12. Streszczenia

Krótko podsumowywać każdą część, a całość na końcu prezentacji.

## 13. Zakończenie

Powtórzenie celów, streszczenie, powtórzenie głównych punktów.

## 14. Prośba o pytania

Utrzymać kontrolę, słuchać uważnie, odpowiadać wprost albo „nie wiem”, mówić jasno, zwięźle.

\*\* ) Kolejne punkty Słownika zawierają objaśnienia odpowiednich punktów Kwestionariusza 4.2.1.



MAGDALENA JAROSZEWSKA

## 5. Sylwetka nauczyciela akademickiego

Jakie cechy powinien posiadać nauczyciel akademicki, by dobrze wykonywać swe zadania? Jakie to są zadania?

Na pierwszej stronie *Statutu* Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza z roku 1999 czytamy:

Do podstawowych zadań uniwersytetu należy:

- Kształcenie studentów oraz przygotowanie ich do pracy zawodowej.
- Prowadzenie badań naukowych, zwłaszcza w podstawowych dziedzinach wiedzy.
- Kształcenie nauczycieli akademickich, zdolnych zapewnić postęp nauki i rozwój dydaktyki w uniwersytecie.
- Kształcenie uzupełniające osób posiadających tytuły zawodowe i wykonujących zawody praktyczne.
- Upowszechnianie nauki i kultury.

\* \* \*

Reasumując, nauczyciel akademicki jest naukowcem i nauczycielem. Określeniem, jaki powinien być człowiek, który pełni jednocześnie te dwie role, zajmuje się, m.in. Komitet Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk. W roku 2001 wydał on trzecią edycję zbioru zasad i wytycznych: *Dobre obyczaje w nauce* (pierwszą edycję wydano w roku 1994). Kilkadziesiąt osób – autorytetów w różnych dziedzinach nauki – prezentuje zasady, jakimi powinien kierować się pracownik nauki. W poszczególnych rozdziałach znajdujemy: pracownik nauki jako twórca, mistrz i kierownik, opiniodawca, ekspert, krzewiciel wiedzy, członek społeczeństwa i wspólnoty



międzynarodowej. Jest także rozdział: Pracownik nauki jako nauczyciel. Z rozdziału tego cytujemy poniżej podstawowe treści.

#### Pracownik nauki:

- Traktuje studenta z życzliwością i należną powagą.
- Dbą o ustawiczne doskonalenie jakości nauczania.
- Rozwija samodzielność myślenia studenta, jego krytycyzm i szanuje prawo studenta do swobodnego wyrażania opinii także w kwestiach naukowych.
- Ocenia każdego studenta sprawiedliwie na podstawie jego osiągnięć.
- Traktuje jako poufne informacje natury osobistej, uzyskane od studenta w ramach działalności dydaktycznej.
- Poza sferą służbową nie wypowiada negatywnych opinii o swych studentach, w sposób pozwalający na zidentyfikowanie osoby ocenianej.
- Nie nadużywa pozycji i osobistych więzi ze studentami.
- Za swą działalność nauczycielską nie przyjmuje od swych studentów żadnego wynagrodzenia ani innych korzyści.
- Szczególnie potępiania godnym zachowaniem jest, np. udzielanie płatnych korepetycji własnym studentom i pisanie prac dyplomowych dla studentów.

\* \* \*

Spotykamy się z uzasadnioną opinią, że w zawodzie nauczyciela, jak w żadnym innym, **człowiek** ma wielkie znaczenie. W każdej szkole, także w uniwersytecie powinno się nie tylko uczyć, ale również wychowywać uczniów i studentów. Na poziomie uniwersytetu próby wychowania poprzez deklaracje, uwagi, kary i nagrody przynoszą na ogół niewielkie rezultaty. Najlepszym sposobem działania wychowawczego jest dawanie przez nauczyciela akademickiego pozytywnego przykładu.

Analiza cech idealnego nauczyciela określa jego model – kwalifikacje i cechy osobowości. Jest oczywiste, że

#### Nauczyciel akademicki:

- Posiada gruntowną wiedzę fachową w zakresie nauczanego przedmiotu, zna program przedmiotu i przedmiotów pokrewnych. Zna i umie ocenić podręczniki, literaturę.
- Opanował techniki nauczania i uczenia się, ma nawyk ustawicznego kształcenia się.
- Posiada niezbędną wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki zintegrowaną z dydaktyką nauczanego przedmiotu.
- Posiada niezbędne predyspozycje nauczycielskie oraz umiejętności oddziaływania na studenta.
- Cechuje go kultura pedagogiczna, otwarta postawa, poczucie odpowiedzialności, obiektywizm, życzliwość, potrzeba doskonalenia, „miłość dusz ludzkich”.

#### Literatura:

- J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.
- Dobre obyczaje w nauce, Zbiór zasad i wytycznych*, III wydanie, Polska Akademia Nauk, Komitet Etyki w Nauce, Warszawa 2001.
- W. Nowak, *Sylwetka zawodowa nauczyciela matematyki*, Problemy dydaktyki matematyki I, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1984, 7-32.
- B.A. Reznick, *Chalking it up: Advice to a New TA*, University of Illinois, USA, <http://www.math.uiuc.edu/~reznick/ciu.html>, styczeń 2002.



EWA BRZEZIŃSKA

## 6. Aktywizujące metody nauczania

Aktywizujące metody nauczania – to metody, przy których stosowaniu źródłem są analizy specjalnie przygotowanych tekstów bądź sami uczestnicy i prowadzący zajęcia.

### Dyskusja

Jest zarówno sposobem opanowania materiału, jak i ważną umiejętnością społeczną.

Dyskusję warto przeprowadzać, gdy:

1. uczestnicy mają wiedzę w zakresie przedmiotu dyskusji,
2. występuje różnica poglądów na wartość tej wiedzy.

Dyskusję zwykle wykorzystuje się w trakcie uczenia przedmiotów humanistycznych lub społecznych. Najważniejszą czynnością nauczyciela jest zagwarantowanie przebiegu dyskusji zgodnego z regułami współdziałania.

Poszczególne etapy przygotowania i prowadzenia dyskusji:

1. Przygotowanie materiału nauczania:
  - ustalenie celu i tematu dyskusji,
  - przewidywanie stanowisk w dyskusji,
  - opracowanie roboczego scenariusza,
  - umiejscowienie tematu dyskusji w szerszym kontekście.
2. Praca ze studentami:
  - rozpoczęcie dyskusji,
  - utrzymywanie kierunku,
  - kontrolowanie i nadzór nad formalnym przebiegiem dyskusji,
  - podsumowanie rezultatów dyskusji.



## Obserwacja

Istotą obserwacji jest doprowadzenie do tego, żeby dostrzeżone były istotne cechy i funkcje oraz aby w rezultacie student mógł zrozumieć możliwie najszerszą klasę zjawisk. Jest wykorzystywana w takich przedmiotach, jak: chemia, fizyka, biologia itp.

Kolejne działania nauczyciela:

1. Wybór wiadomości i środka przekazu (film, schemat, model, warunki naturalne działania).
2. Zgromadzenie danych, określenie, co ma być przed i po obserwacji.
3. Przygotowanie do obserwacji: student powinien wiedzieć, co i dlaczego ma obserwować.
4. Doprowadzenie do spostrzeżenia cech istotnych dla obserwowanego obiektu i celu obserwacji.
5. Komentowanie i instruowanie.
6. Podsumowanie obserwacji.

## Analiza przypadku

Polega na analizowaniu przez uczestników zajęć opisu zdarzenia autentycznego lub fikcyjnego i poszukiwaniu praktycznego rozstrzygnięcia problemu zawartego w opisie. Przypadek powinien być tak skonstruowany, by był typowy dla dużej klasy zdarzeń. Dobrze zrealizowany pokazuje, że nigdy nie ma jednego dobrego rozwiązania w złożonym świecie. Po odpowiednim czasie przeznaczonym na zapoznanie się z opisem sytuacyjnym studenci komentują przedstawione fakty. Najczęściej zadawanymi pytaniami są: „kto ponosi odpowiedzialność za stan rzeczy?”, „co spowodowało taki obraz sytuacji?”, „co można zrobić?”. Zwykle doprowadza się do zaproponowania kilku decyzji i omawia się konsekwencje każdej z nich. Pracę nad poleceniami można prowadzić w całej grupie bądź w podgrupach. Każda z nich może pracować nad wszystkimi zagadnieniami bądź też każda z podgrup nad innymi. Po seansie pracy w podgrupach następuje zebranie rezultatów pracy na forum całej grupy. Można także analizę przypadku przeprowadzić pisemnie w postaci pracy domowej, a dyskusję i omówienie przenieść na następne spotkanie.

## Inscenizacja (odgrywanie ról)

Opiera się na opisie sytuacji ściśle rzeczowym, który nie zawiera jakichkolwiek sugestii, zawiera natomiast wszystkie konieczne obiektywne informacje o stanie faktycznym. Najbardziej przydatna jest sytuacja konfliktowa, wywołująca emocje i posiadająca możliwość kilku rozwiązań.

Celem tej metody jest rozwijanie umiejętności analizowania, argumentowania i decydowania oraz umiejętności wnikania w motywy i argumenty osób prezentujących swoje racje.

Zajęcia z zastosowaniem inscenizacji mogą być przeprowadzone w następujących wariantach:

1. Inscenizacja obserwowana – w roli aktorów występuje kilku uczestników zajęć. Pozostali są obserwatorami.
2. Inscenizacja wielokrotna – uczestników dzieli się na kilka grup, które rozważają i dyskutują to samo zdarzenie według tych samych instrukcji.

## Symulacja

Świadome naśladowanie rzeczywistości, odegranie zestawu ról zgodnie z ich realizacją w prawdziwym świecie. Jest to duża zabawa na niby, służąca do ćwiczenia reakcji. Symulacje wykorzystywane są w wojsku, służąca do ćwiczenia reakcji. Symulacje wykorzystywane są w wojsku, biznesie (rozmowy handlowe, techniki sprzedaży), podczas treningu pilotów, maszynistów, kosmonautów itp. Ideą symulacji jest doskonalenie konkretnych umiejętności oraz uczenie się na błędach popełnianych w bezpiecznej sytuacji ćwiczeniowej. Służy wytwarzaniu nowych doświadczeń i ich wykorzystywaniu.

Symulacja powinna:

- oddawać ważne aspekty rzeczywistości i rzetelnie ją reprezentować,
- być niezależna od cech osób biorących w niej udział i kompetencji gracza.

Ponieważ wiadomości wylaniające się w trakcie symulacji są nieprzewidywalne i symulacja może się toczyć różnymi torami, należy koniecznie zakończyć ją omówieniem. Omówienie polega na krytycznej analizie gry, podjętych decyzji, użytych wiadomości, występujących konfliktów.



### Akwarium

Metoda ta jest używana do obserwacji procesów zachodzących w grupie lub do monitorowania efektywności dyskusji. Grupa jest rozmieszczona w dwóch koncentrycznych kręgach. Wewnętrzny krąg rozwiązuje problem lub dyskutuje na temat podany przez prowadzącego. Osoby siedzące w zewnętrznym kręgu obserwują procesy zachodzące w grupie i odpowiadają na pytania: „kto był aktywny w dyskusji?”, „kto przeszkadzał?”, „kto miał decydujący głos?”, „jakimi metodami osiągnięto porozumienie?”.

### Burza mózgów

Jest to metoda poszukiwania rozwiązań problemów i tworzenia pomysłów praktycznego rozwiązania problemów z różnych dziedzin. Problem do rozwiązania jest opisany w formie prostego pytania zaczynającego się od słowa „jak?”. Uczestnicy szybko podają potencjalne rozwiązania, które są zapisywane na tablicy. W burzy mózgów nie przywiązuje się wagi do autorstwa pomysłów. Podstawą są dwa założenia:

1. Oddzielenie fazy generowania pomysłów od ich oceny.
2. Dochodzenie do wysokiej jakości pomysłów przez nagromadzenie maksymalnej ich liczby i dokonywanie z nimi różnych operacji.

Najczęściej popełnianym błędem jest wadliwe sformułowanie problemu. Należy koniecznie pamiętać o formie pytania otwartego. Pytanie zaczynające się od słowa „czy...?” jest postawione błędnie, ponieważ można na nie odpowiedzieć tylko „tak” lub „nie”. Burzę mózgów stosuje się bardzo łatwo, jej przygotowanie nie wymaga dużych wysiłków. Uczestnicy lubią takie sesje i są zainteresowani tym, co wymyślili.

### Literatura:

- G. Kroehnert, *Basic Training for Trainers*, McGraw-Hill, 1995.  
T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, 1992.

EWA BRZEZIŃSKA

## 7. Strategia komunikowania się w procesie dydaktycznym

Skuteczne komunikowanie się odgrywa główną rolę w pracy nauczyciela. Najlepszy plan osiągnięcia celu dydaktycznego nie będzie miał żadnego znaczenia, jeśli nie wywoła zamierzonego działania studentów. Dlatego też przed przystąpieniem do komunikowania się nauczyciel powinien przygotować się i przeprowadzić szczegółową analizę sytuacji. Jest ważne, aby zastanowił się nad wszystkimi elementami procesu komunikowania się: nadawcą, odbiorcą, przekazywanym komunikatem, kontekstem zaistniałej sytuacji, informacją zwrotną oraz wyborem odpowiedniego kanału komunikacji. Podstawą efektywnej komunikacji w pracy nauczyciela jest opracowanie strategii przynoszącej zamierzoną reakcję odbiorców (studentów).

Poniższa analiza strategiczna jest niezwykle pomocna nie tylko w procesie dydaktycznym. Warto ją przeprowadzić każdorazowo zarówno wtedy, gdy komunikujemy się z jedną osobą, jak i z grupą ludzi. Jest wręcz niezbędna dla mówcy przygotowującego wystąpienie publiczne przed szerszym audytorium.

### Cel

Nauczyciel myśląc strategicznie o sobie jako nadawcy, czyli jednym z kluczowych elementów procesu komunikowania, powinien przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie: „jaki cel chce osiągnąć?”

Odpowiedź powinna określić:

- Cele ogólne – wskazujące kierunki dążenia (sformułowane najczęściej przez wykładowcę dany przedmiot, kierownika katedry lub zakładu).



- Cele operacyjne – stanowiące opis wyników, które mają być uzyskane, np. „Po zakończeniu laboratorium (ćwiczeń, warsztatów itp.) student będzie umiał....”

### Kontekst

Wybór odpowiednich środków przekazu jest zdeterminowany rodzajem prowadzonych zajęć, a także charakterem przedmiotu. Laboratorium i warsztat zmuszają studenta do samodzielnej pracy. Ćwiczenia wymagają od uczestników mniejszej aktywności – nie wszyscy odpowiadają i zabierają głos w dyskusji jednocześnie. Bierny udział studenta przewiduje wykład, który jest najczęściej stosowany do przekazywania wiedzy.

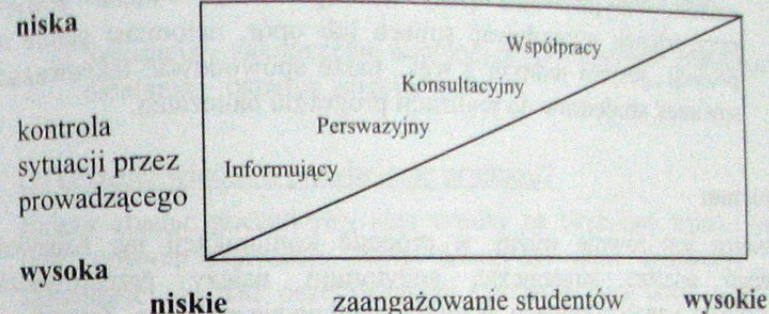
Nauczane przedmioty z grubsza można podzielić na „twarde” i „miękkie”. W pierwszych dominują reguły, twierdzenia, jednoznaczne definicje. Student jest przede wszystkim odbiorcą wiedzy przekazywanej przez prowadzącego. Jego aktywność sprowadza się do zrozumienia, zapamiętania wiadomości oraz stosowania ich w sytuacjach typowych i nietypowych. W drugich – nauczyciel często może bazować na doświadczeniach studenta, odwoływać się do osobistych przemyśleń i obserwacji.

W zależności od stopnia zaangażowania w proces komunikowania odbiorcy i stopnia kontroli, jaki posiada nadawca, wyróżniamy następujące rodzaje przekazu:

- **Informujący** – nauczyciel przekazuje, co należy zrobić. Właściwy, gdy udzielamy instrukcji lub pouczamy. Słuchacz ma się czegoś nauczyć lub coś zrozumieć. Nie ma potrzeby, aby prowadzący znał opinię pojedynczego studenta lub grupy. Najczęściej jest to forma wykładu. Ma ona zastosowanie, gdy głównym celem jest przekazanie wiedzy.
- **Perswazyjny** – nauczyciel nakłania do działania. Nadawca chce, żeby odbiorca zrobił coś innego niż zamierzał. Istnieje potrzeba wciągnięcia ucznia do działania. Ma zastosowanie, gdy celem jest przyswojenie konkretnych umiejętności przez studenta (laboratorium, warsztat).
- **Konsultacyjny** – prowadzący zajęcia zainteresowany jest opinią grupy. Chce od odbiorcy czegoś się nauczyć, ale kontroluje

sytuację. Stosowany wtedy, gdy istotne jest osiągnięcie celów wychowawczych, dotyka strony emocjonalnej, własnych sądów, opinii, postaw (głównie w nauczaniu przedmiotów społecznych).

- **Współpracy** – nauczyciel pracuje razem ze studentami nad problemem. Oczekuje wspólnie wypracowanych opinii, pomysłów lub wyników.



### Nadawca

Następnym elementem strategii jest analiza percepcji nadawcy przez słuchaczy. Należy odpowiedzieć sobie na pytania: „kim jestem?”, „czy jestem wiarygodny?”, „czy studenci mi wierzą i ufają?”. Ich sposób postrzegania będzie podstawowym kryterium wyboru sposobu komunikowania się. Należy rozważyć następujące czynniki:

- **Miejsce w hierarchii** – określone przez zajmowane stanowisko i posiadane tytuły. Początkujący nauczyciel zajmuje niską pozycję. Jeszcze niedawno był po drugiej stronie – był osobą poddaną procesowi nauczania. Aby podnieść swój prestiż, warto się podeprzeć autorytetem prowadzącego wykład.
- **Reputacja** – związki z innymi ludźmi, opinia, którą mamy u studentów ukształtowaną przez kolegów ze starszych lat.
- **Kompetencje** – posiadana wiedza i umiejętności (merytoryczna i metodyczna). Często jest sprawdzana przez studentów w formie podchwytliwych pytań.



- **Wizerunek** – jak atrakcyjną osobą dla audytorium jest nadawca? Czy student chce się z nim utożsamiać?
- **Wyznawane wartości** – moralność i standardy zachowania. Pokoleniowo młody nauczyciel należy do grona studentów, zwłaszcza gdy prowadzi zajęcia na wyższych latach. Z jednej strony powinien podkreślać swoją przynależność do grupy nauczycieli akademickich (ubiorem, słownictwem itp.), z drugiej zaś powinien pamiętać o swoim wieku i niewielkim doświadczeniu. Przyjmowanie pozy „ostrego belfra” może w wielu przypadkach wywoływać śmiech lub opór, natomiast stanie na pozycji „jestem jednym z was” może spowodować lekceważący stosunek studentów do realizacji programu nauczania.

### Audytorium

Odbiorca jest równie ważny w procesie komunikacji jak nadawca. Dlatego analizę strategiczną audytorium należy przeprowadzić równoległe z analizą sytuacji, w której znajduje się nadawca. Zawiera się ona w odpowiedzi na następujące pytania:

#### Kim jest odbiorca?

Ważny jest zarówno wiek studentów jak i płeć. Inaczej reagują studenci I roku niż IV. Inny jest sposób komunikowania się z kobietami niż z mężczyznami. W zależności od charakteru zajęć mamy do czynienia z kilkoma, kilkunastoma lub kilkudziesięcioma ludźmi. Grupa studencka to zbiór indywidualności, lecz także zespół ludzi, który przestrzega wspólnych norm, posiada podobny system wartości, standardów i wierzeń. Studentów należy traktować jak zbiór jednostek, ale również pamiętać o tym, że mamy do czynienia z grupą, w której przebiegają specyficzne procesy.

Organizacja pracy w grupie przechodzi przez następujące etapy:

- 1) **Formowanie** – dominuje niepokój, całkowita zależność od lidera (osoby prowadzącej zajęcia), testowanie sytuacji i rodzaju akceptowanych zachowań. Nie można przeceniać roli pierwszych zajęć, które przede wszystkim służą ustalaniu procedur, na których można się opierać w trakcie zajęć. Problem przygotowania się do pierwszych zajęć bardziej szczegółowo jest poruszany w innym miejscu.

- 2) **Ścieranie** – w każdej grupie prędzej czy później pojawia się konflikt, opór wobec prowadzącego. Może pojawić się nieformalny lider – rodzi się napięcie, które powinno być rozładowane w następnym etapie.
- 3) **Normowanie** – jest racjonalnym rozwiązaniem sytuacji konfliktowej. Polega na ustaleniu nowych procedur lub przypomnieniu obowiązujących.
- 4) **Działanie** – właściwa realizacja procesu dydaktycznego.
- 5) **Separacja** – zakończenie wspólnej pracy, zaliczenie, podsumowanie działania – ostatnie zajęcia.

#### Co studenci wiedzą o przedmiocie przekazu?

Należy zbadać początkowy stan wiedzy na określony temat i określić ilość nowych informacji, które nauczyciel musi dostarczyć. Warto zastanowić się nad oczekiwaniami i preferencjami dotyczącymi stylu przekazu oraz wyboru kanału komunikacyjnego.

#### Jakie panują odczucia?

Analizę odczuć grupy sprowadza się do określenia poziomu zainteresowania przekazywaną informacją oraz określenia, czy audytorium ma do niej stosunek pozytywny czy negatywny.

#### Jak można zmotywować studentów do uczenia się?

Na jakie aspekty potencjalnych zysków należy zwrócić uwagę? Na szczęście nauczyciel może przedstawić audytorium konkretny i wymierzony zysk ich działań – zaliczenie przedmiotu. Warto też zwrócić uwagę na indywidualne i grupowe profity, np. wzrost samooceny studentów na indywidulne i grupowe profity, np. wzrost samooceny i spójności grupy; korzyści w rodzaju: wiedza z przedmiotu x będzie konieczna do zaliczenia przedmiotu y; wykorzystanie nabytych kompetencji w przyszłej pracy.

#### Analiza strategiczna komunikatu

Analiza krzywej uwagi słuchacza wykazuje, że istotne informacje powinny być przekazywane na początku wystąpienia – **przekaz bezpośredni** albo na końcu – **przekaz pośredni**.



### 1. Struktura przekazu bezpośredniego

*X jest charyzmatycznym przywódcą z następujących powodów:*

Powód 1.

Powód 2.

Powód 3.

Zaletami przekazu bezpośredniego są oszczędność czasu i lepsze zrozumienie wiadomości przez odbiorcę. U nadawcy występuje duży opór przed stosowaniem przekazu bezpośredniego. Wynika on najczęściej z powodu przyzwyczajenia do sposobu przekazywania wiadomości w szkole, gdzie dominuje przekaz pośredni, który jest łatwiejszy dla nadawcy, gdyż odwzorowuje jego sposób myślenia. Przekaz bezpośredni jest zbliżony do myślenia odbiorcy. Wymaga to wydatkowania przez nadawcę dodatkowej energii w celu przystosowania komunikatu do potrzeb odbiorcy. Bezpośredni przekaz jest szybki i skuteczny, dlatego powinno się go stosować w większości sytuacji, zwłaszcza gdy:

- przekazujemy wiadomość, która nie jest kontrowersyjna i nie wzbudza zbyt wielu emocji,
- przekazujemy wiadomość wzbudzającą emocje, ale odbiorca ma pozytywny stosunek lub jest zorientowany na osiągnięcie celów,
- przekazujemy wiadomość wzbudzającą emocje, ale wiarygodność nadawcy jest duża.

### 2. Struktura przekazu pośredniego

Powód 1.

Powód 2.

Powód 3.

*Dlatego X jest charyzmatycznym przywódcą.*

W trakcie przekazu pośredniego najważniejsza wiadomość znajduje się na końcu wypowiedzi. Na początku przytacza się argumenty, na końcu jest konkluzja. Ponieważ taki sposób konstruowania wypowiedzi jest dużym utrudnieniem dla odbiorcy, należy ograniczyć stosowanie przekazu pośredniego do następujących przypadków:

- przekazujemy wiadomość wywołującą emocje,

- nastawienie odbiorcy jest negatywne,
- odbiorca charakteryzuje się analitycznym podejściem do problemu,
- wiarygodność nadawcy jest mała.

Przekaz pośredni pomoże zmniejszyć opór publiczności i pobudzić jej zainteresowanie. Pozwala także pokazać się nadawcy w korzystnym świetle.

### Strategia wyboru kanału

Zależy od metod nauczania, które w danym momencie nauczyciel chce zastosować. Do niedawna istniał wybór jedynie między dwoma kanałami. Nadawca decydował się, czy ma napisać czy powiedzieć, co ma do przekazania. Obecnie liczba możliwości bardzo wzrosła. Poczta elektroniczna, poczta głosowa, telefon, faks, telekonferencje i wideokonferencje, grupy dyskusyjne w Internecie to nowe możliwości, które należy rozważyć wybierając kanał komunikacji.

### Informacja zwrotna

Należy w każdym przypadku omówić procedury związane z uzyskiwaniem informacji zwrotnej od studenta. Jeżeli prowadzimy wykład, na wstępie określmy czas na pytania. Jeżeli chcemy mieć pełną kontrolę nad czasem, lepiej jest zgromadzić pytania na końcu wykładu. Jeżeli uznamy, że studenci mogą nam przerywać, określmy sposób sygnalizowania chęci zabrania głosu i czas na wypowiedź. Gdy prowadzimy dyskusję, to my jesteśmy moderatorem. Do naszych obowiązków należy: przedstawienie celów, ukierunkowanie dyskusji, prowadzenie dyskusji (udzielamy zezwolenia na zabieranie głosu poszczególnym osobom), zakończenie i omówienie dyskusji. Pamiętajmy o czasie, jaki musimy dać studentowi na udzielenie odpowiedzi na zadane pytanie. Chcąc mieć pewność, że brak odpowiedzi nie jest spowodowany za szybkim tempem, po zadaniu pytania odliczmy wolno w myślach do siedmiu. Siedem sekund to minimalny czas potrzebny na: zrozumienie pytania, znalezienie odpowiedzi, podjęcie decyzji, że jest się gotowym publicznie zabrać głos. Jednocześnie trzeba pamiętać, że polski student nie lubi zadawać pytań. Aktywność często trzeba wymusić przez określone stosowanie aktywizujących metod nauczania.



Literatura:

- R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSzPW, Warszawa 1995.  
 K. Kruszyński (red.), *Sztuka nauczania, czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2002.  
 E. Brzezińska, A. Paszkowska-Rogacz, *Kształtowanie relacji pracowniczych*, PAM Centem, Łódź 2001.

KATARZYNA POPIOLEK

## 8. Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel akademicki – student

Gdy zaczynamy pracować z ludźmi, powinniśmy najpierw postarać się nawiązać z nimi dobry kontakt. Z własnego doświadczenia wiemy, że z trudnością akceptujemy to, co pochodzi od ludzi, których nie lubimy. Bariera, którą się od nich oddzielamy, powoduje zniekształcenie komunikatów, które do nas wysyłają; niechęć do spotykania ich sprawia, że unikamy z nimi kontaktu. W trakcie wzajemnych relacji dużo energii zużywamy na walkę z negatywnymi emocjami, jakich chcąc nie chcąc doznajemy. Dlatego warto zastanowić się nad tym, co może nam pomóc w budowaniu dobrych relacji z tymi, których mamy uczyć – a więc z naszymi studentami.

### 8.1. Nawiązanie kontaktu

#### Pierwsze sygnały i ich znaczenie

Gdy spotykamy kogoś pierwszy raz, musimy zdawać sobie sprawę z tego, jak wielkie znaczenie ma kilkadziesiąt pierwszych sekund kontaktu. Każdy człowiek wysyła ku innym ogromnie wiele sygnałów, z których jakości nie zawsze zdaje sobie sprawę. Tymczasem w czasie pierwszego spotkania te właśnie płynące od nas bodźce zostawiają trwały ślad w percepcji naszego partnera, tak jak czynią to nasze stopy na świeżym śniegu. Emocje, jakie wzbudzamy w partnerze, który jeszcze nie wie, jaka jest osoba, którą spotyka, pełnią ważną funkcję regulującą jego zachowanie. Emocje te, czego nasz partner nie zawsze jest świadomy, dostarczają mu bardzo ważnych życiowo informacji. Mianowicie znak tych emocji, dodatni bądź ujemny, jak również ich nasilenie, informują go o tym, czy powinien zbliżyć się do wywołującej je osoby, czy też raczej oddalać się.



Korzystając z posiadanych kodów percepcyjnych nasz partner patrząc na nas natychmiast automatycznie interpretuje to, co widzi. Ocenia, czy jesteśmy chłodni, czy ciepłi, otwarci i życzliwi; chętni do współpracy, bądź wręcz przeciwnie – zamknięci i obojętni lub wrodzy; czy darzymy go szacunkiem, zainteresowaniem i uwagą, czy też nie obchodzi nas wcale; a także – co w naszej kulturze bardzo się liczy – czy sprawiamy wrażenie osób inteligentnych, błyskotliwych. Czyni tak zawsze, niezależnie od tego, czy zdaje sobie sprawę z tych ocen czy nie, ponieważ nie istnieje spostrzeganie bez interpretacji.

### **Przebywając w obecności innych stale wysyłamy jakieś komunikaty**

Nie zawsze jesteśmy świadomi tego, co od nas płynie do drugiej osoby. A płynie po prostu właśnie to, co jest w nas. Znajduje wyraz w komunikatach słownych i ich tonalnych parametrach, a także w mowie ciała. Nie nad wszystkimi jej elementami jesteśmy w stanie zapanować. Dlatego rzeczą tak ważną jest, by uświadomić sobie, co czujemy wobec tych, których mamy spotkać, a także, by mieć na uwadze fakt, że znajdując się w obecności drugiej osoby cały czas jej coś komunikujemy, nie tylko wtedy, gdy świadomie zaczynamy to robić. Stojąc tyłem do kogoś i milcząc też wysyłamy mu jakieś sygnały o sobie i o naszej wzajemnej relacji.

### **Zasada bumerangu**

Co więcej to, co wysyłamy do innych wraca do nas w tej samej monecie. Zasada znana – uśmiech za uśmiech, grzeczność za grzeczność. Tylko kłopot w tym, że nie zawsze trafnie oceniamy to, co wysłaliśmy. Wydaje się nam, że grzecznie pytaliśmy, a dla odbiorcy brzmiało to, jak przesłuchanie; że spojrzeliśmy z zainteresowaniem, a wypadło to taksując itp. Zachowanie drugiego człowieka jest w dużej mierze wywołane tym, co od nas odebrał. Tak więc, gdy spotyka cię niechęć, rozważ na ile wywołałeś ją sam.

### **Rozważ, jakie uczucia żywisz wobec człowieka, z którym masz się spotkać**

Do spotkania z drugim człowiekiem powinniśmy przygotować się zanim go zobaczymy. Jeśli tego nie zrobimy, nasze pierwsze uczucia, które popłyną od nas w jego kierunku i zostaną przez niego odebrane (a później

bumerangowo nam oddane), mogą być wywołane czymś przypadkowym („o Boże, jaki on gruby!”) i zanim skontrolujemy naszą reakcję może być za późno. On już „wie”, co o nim myślimy. Dlatego idąc na pierwsze spotkanie ze studentami pomyślmy, czy ich lubimy, czy też traktujemy jak dopust boży; czy ich szanujemy, czy też zdecydowanie uważamy za głupszych od siebie; czy traktujemy ich jak bezosobową masę i idziemy „do wszystkich”, czy też raczej „do każdego”. Wszystko to właśnie dotrze do nich w pierwszych chwilach kontaktu.

### **Pierwsze spotkanie z grupą**

W trakcie pierwszego spotkania z grupą studentów zaczynasz budować klimat waszych wzajemnych stosunków. Ludzie, którzy mają ze sobą przebywać przez pewien czas, z reguły przedstawiają się sobie nawzajem. To sprawia, że czują się bezpieczniej i są bardziej zintegrowani, co sprzyja współpracy. Wzajemne przedstawianie nie powinno ograniczać się do beznamietnej wymiany nazwisk. Dobrze jest, gdy zarówno prowadzący, jak i każdy członek grupy, ma możliwość powiedzenia paru zdań o sobie. To mogą być informacje o zainteresowaniach, hobby, ulubionych zajęciach, o tym, co cenimy w ludziach itp. Dzięki temu wzajemne kontakty nie będą miały bezosobowego charakteru. Ktoś, kto odezwał się raz, będzie śmieiej odzywał się w innych sytuacjach, a przecież o aktywność uczestników nam chodzi.

W trakcie tego spotkania pamiętaj o triadzie: oczy, usta, ręce. Niech w oczach będzie uśmiech i życzliwe, prawdziwe zainteresowanie. Uśmiechaj się do kolejno przedstawiających się osób, to bardzo poprawia jakość kontaktu. Nie zaciskaj nerwowo rąk. Słuchaj uważnie tego, co mówią, niech czują, że cię to obchodzi, nie myśl o czym innym, wyrzucić na ten czas wewnętrzny rozmówcę i krytykanta. Zanim przedstawisz swoje plany pracy z grupą, zastanów się, czy naprawdę chcesz ich czegoś nauczyć, czy zależy ci na tym, by z twoich zajęć wynieśli coś, co uważasz za ważne. Jeśli sam w sobie nie masz tego zapału, nie zapalisz studentów.

Gdy patrzysz na grupę zwróć uwagę, by nie patrzeć bezosobowo na wszystkich. Mów do konkretnych osób, zatrzymując wzrok na różnych członkach grupy, w różnych punktach sali. Nie uciekaj wzrokiem, łagodnie przechodź spojrzeniem przez dół twarzy poprzedniej osoby, zanim spojrzysz na następną. Zwróć uwagę, czy nie ma takiej nudzą cię, to jak pomijasz. Bądź uważny, nie „odbębniaj” zajęć, jeśli nudzą cię, to jak mogą interesować uczestników. Pamiętaj, że twoja myśl „oj, żeby to się prędzej skończyło” jest czytelna dla innych.



## 8.2. Relacja nauczyciel akademicki – student w procesie nauczania

### Efekt Rosenthala

W eksperymencie przeprowadzonym przez Rosenthala, uczniów o tym samym poziomie inteligencji przedstawiono nauczycielom różnie – jednych jako zdolnych, innych jako niezdolnych. Po pewnym czasie te błędne prognozy sprawdziły się! „Zdolni” potwierdzili swoje zdolności, a „niezdolni” swą niemoc. To, co o uczniach sądzili nauczyciele, znajdowało wyraz w ich zachowaniu – rodzajach zachęt, tonie głosu informującym, jak dalece wierzy się w możliwości ucznia, nagradzających spojrzeniach itp. – reakcjach umykających często uwadze nauczającego. Z kolei te właśnie sposoby reagowania nauczyciela wpływały na motywację i samoocenę uczniów, w sposób istotny regulując ich możliwości.

Zwróć więc uwagę na to, co myślisz o swoich studentach. Nie ważne jest to, co uważasz, że powinieneś myśleć, ale to, co sądzisz o nich naprawdę i jakie masz do tego podstawy. Osądzając innych często ulegamy mylącym nas złudzeniom.

### Postrzeganie innych ludzi

Obserwując ludzi dokonujemy, najczęściej bezwiednie, błyskawicznej interpretacji tego, co widzimy i na tej podstawie wnioskujemy, jacy są i co nimi kieruje. W tym procesie czyhają na nas pułapki, o których powinniśmy pamiętać. Jesteśmy, np. skłonni przeceniać tzw. pierwsze wrażenie i pod jego wpływem przetwarzać później napływające informacje oraz kształtować obraz danej osoby.

Wiele błędów percepcji związanych jest z przenoszeniem ocen dotyczących jednej cechy, czy sfery funkcjonowania na inne. **Efekt „halo”** dotyczy sytuacji, kiedy znajdujemy u drugiej osoby cechę, którą cenimy u siebie i przez to oceniamy pozytywnie wszystkie inne jej charakterystyki. **Efekt aureoli** dotyczy podobnej sytuacji – spostrzeżenie u kogoś jednej pozytywnej cechy powoduje przypisywanie mu innych pozytywnych cech, wcale z nią niezwiązanych. **Błąd wnioskowania funkcjonalnego** sprawia, że znając jakąś jedną charakterystykę danego człowieka, np. wyższe wykształcenie, wnioskujemy o innych, które bywają z nią powiązane, ale niekoniecznie tak być musi, a więc o takich, jak np. dobry gust, czy dobre wychowanie; albo też z faktu, że ktoś jest inteligentny wyciągamy wniosek, że ma dużą wiedzę. **Generalizacja metaforyczna** powoduje, że

z pewnych cech fizycznych wnioskujemy o psychicznych (klasyczny stereotyp – rudzi są fałszywi, niskie czoło – niska inteligencja). **Generalizacja z osoby znaczącej** polega na tym, że widząc u kogoś podobieństwo zewnętrzne do blisko znanej nam osoby, przypisujemy mu wszystkie cechy tej osoby.

Jest dużo możliwości popełniania błędów w percepcji interpersonalnej, a co za tym idzie przeceniania lub niedoceniania innych ludzi. Co ważniejsze, lista pomyłek nie zamyka się na wymienionych dotychczas.

Przy ocenianiu innych bardzo ważną rolę pełnią uczucia, jakie wobec nich żywimy. Spóźnienie lubianej osoby jest dla nas wyrazem jej uroczego roztrzęsania, nie lubianej – wyrazem braku odpowiedzialności i dobrych manier. Możemy też patrząc na innych rejestrować nie to, co najważniejsze, ale co najbardziej rzuca się w oczy, np. ostry makijaż, pokąsana tuszę, i z tego uczynić cechę centralną, wokół której krystalizujemy obraz danego człowieka. Podobnie bywa z tzw. częstotliwością spostrzeżeń. Jeśli daną osobę spotkaliśmy dwa razy w życiu i obydwa razy w restauracji, sto procent naszych doświadczeń mówi nam o jej upodobaniu do chodzenia po lokalach, podczas gdy mogły to być dwa sporadyczne wypadki.

Zwodzi nas również prawo kontrastu. Jeśli postrzegającemu jedna osoba podoba się, a druga nie – zobaczenie ich razem wywołuje taki skutek, że osoba lubiana podoba się nam w tym samym stopniu, to mniej. Gdy dwie osoby podobają się nam w tym samym stopniu, to zobaczenie ich razem wzmacnia atrakcyjność obydwa. Jeśli jedna osoba podoba się trochę bardziej niż druga, wspólne występowanie w polu percepcji wyrównuje ich atrakcyjność – ze stratą dla jednej, a z korzyścią dla drugiej.

Ostatnia grupa błędów wiąże się z kategoryzacją. Są takie cechy, na które przy postrzeganiu interpersonalnym zwraca się szczególną uwagę. Te właśnie centralne kategorie służą nam do opisu innych ludzi. Każdy ma ograniczoną ich ilość. Tworzą stały zestaw, mimo że stosujemy go w odniesieniu do różnych ludzi. Są silnie związane z tymi kategoriami, którymi opisujemy samych siebie. Fakt, że tych kategorii jest niewiele, powoduje, że możemy przeoczyć u postrzeganej osoby ważną cechę, która znajduje się poza tym skromnym zestawem. „Co ty w nim widzisz?” oznacza pytanie o rodzaj zastosowanych kategorii. Spostrzegłeś, że Kowalski jest powolny, niezbyt błyskotliwy i mało przebojowy, więc lokujesz go nisko w swej skali ocen, a twój przyjaciel dostrzega w nim uczciwość, pracowitość i odpowiedzialność, więc lokuje go znacznie wyżej. Czy to są dwaj Kowalscy? Nie, to ten sam człowiek ujęty w dwóch różnych zestawach kategorii. Dlatego weryfikujemy nasze sądy o innych



ludziach, nie oceniamy pochopnie, patrzymy szerzej i nie cofajmy się przed zmianą raz sformułowanej opinii, bo mogliśmy ją wydać nieświadomie sugerując się, np. kryteriami atrakcyjności nieadekwatnymi do sytuacji wykonywania zadań. Pamiętajmy, że ci, których kiedyś oceniliśmy w jakiś sposób, dzisiaj mogą być inni.

W kontaktach z ludźmi widzimy tylko ich zachowanie; powodów tych zachowań najczęściej nie znamy, ale zakładamy, że wiemy o nich, bo wydają się oczywiste. Nic bardziej mylnego. Banalne powiedzenie, że pozory mylą, mówi prawdę. Często o tym zapominamy.

### Postawa sędziego

Wiadomo, że elementem roli nauczyciela jest ocenianie. Ważną rzeczą jest jednak, by miało ono charakter informacji o jakości pracy studenta i jego postępach, co pomaga mu w rozwoju i korygowaniu błędów. Ocenianie to jednak ma służyć dalszej dobrej współpracy. Pracownik dydaktyczny nie może ustawiać siebie na sędziowskim piedestale i z jego wyżyn obserwować i oceniać zachowanie studenta, który wówczas siłą rzeczy przyjąć musi rolę podsądnego, bądź buntownika. W pierwszej z tych ról stara się unikać kontaktu z sędzią, którego się boi; nie jest aktywny; odwleka wykonywanie zadań w nieskończoność, by nie usłyszeć wyroku; ukrywa swe wątpliwości, by nie zostały obrócone przeciwko niemu; a także może powodowany strachem oszukiwać. Przyjęcie drugiej roli oznacza walkę męczącą dla obu stron. Bywa czasem, że młodzi nauczyciele akademicy przyjmują postawę sędziego, aby móc zdystansować się od studentów i w ten sposób pozornie umocnić swój autorytet, a fakt, że budzą powszechny lęk napawa ich dumą. Może to również być powodowane potrzebą władzy. Tak czy inaczej, taka postawa usztywnia bardzo wzajemne relacje i nie sprzyja swobodnej wymianie myśli. Co więcej, generuje silne postawy lękowe, zakłócające proces przyswajania wiedzy. Gdy raz ją przyjmujemy, niełatwo się z niej wyzwolić.

Chcąc się jej ustrzec zaczniemy od sprawdzenia, czy kontrolowanie przez nas wiedzy studentów, pytanie ich, nie sprawia wrażenia ostrego przesłuchania. To nam powinno dać do myślenia.

### Błąd postawy

Studenti są obiektem oddziaływań nauczyciela, a ich postępy miarą jego sukcesów, stąd rodzi się pokusa, czy raczej niebezpieczeństwo przedmiotowego ich traktowania. O negatywach takiej postawy powiedziano już dostatecznie wiele, dlatego tutaj tylko krótkie o niej przypomnienie.

Przyjmowanie roli nadmiernie dominującej odbija się często na osobowości prowadzącego, powodując nadmierną pewność siebie, skłonność do arbitralnych decyzji, nakładanie maski sztucznej, powierzchownej życzliwości. Z pozycji „nad” nie dostrzegamy problemów tych, którzy znajdują się „pod”, albo wydają się nam one małe i bez znaczenia. Wieża, którą budujemy, staje się coraz wyższa, aż w końcu nie tylko my już nie dostrzegamy nikogo, ale również nikt nie dostrzega nas.

### Błąd maski

Rytuał społeczny przewiduje dla określonych ról odpowiadające im postawy i reakcje emocjonalne. Przepis roli nauczyciela przewiduje postawę opanowaną, tolerancyjną, życzliwą, z poczuciem pewności siebie i wiary w autorytet wiedzy. Człowiek pełniący określoną rolę stara się utrzymać w granicach zachowania przewidzianego dla jego roli i hamować reakcje uczuciowe z nią niezgodne. Funkcjonujący społecznie przepis roli dość wyraźnie określa, co jest w trakcie jej pełnienia nakazane, a co zakazane. (Pomiędzy tymi biegunami znajduje się szerokie pole zachowań dozwolonych). Można więc rzec, że życie społeczne narzuca nam maski określonych ról. Maską powinna być jednak jak najbardziej elastyczna, zmieniać się zależnie od sytuacji zewnętrznej i wewnętrznej. Powinna być wypadkową prawdziwej reakcji emocjonalnej i reakcji rytualnej, tzn. tej, której spodziewa się otoczenie w określonej sytuacji. Usztywniona maska przestaje spełniać swe społeczne zadanie, przestaje być środkiem komunikacyjnym, a staje się wyłącznie mechanizmem obronnym. Wówczas osiąga się efekt wręcz odwrotny do zamierzonego. Zakłada się maskę, by być samemu spokojniejszym i by uspokoić otoczenie, a osiąga się zwiększony niepokój własny i otoczenia. Kultura uczuciowa nie polega na zakładaniu sztucznej maski, na blokowaniu własnych reakcji emocjonalnych, lecz na zmianie swych postaw emocjonalnych, do czego potrzebna jest znajomość siebie i umiejętność wczucia się w drugiego człowieka. Prawdziwe opanowanie polega bowiem na tym, że pod spokojem zewnętrznym kryje się spokój wewnętrzny. Nie jest to oczywiście łatwe, ale próbujemy się starać. *Noblesse oblige*.

### Plaszczyzny relacji

Relacja nauczyciel akademicki – student rozgrywa się na dwóch płaszczyznach: zadaniowej i społecznych kontaktów (można ją też określić jako afiliacyjną, gdyż na niej powstają różne powiązania i tworzy się więź między ludźmi).



Trzeba umieć w odpowiedni sposób wywierać działania na każdej z nich. Gdy działamy tylko na płaszczyźnie zadaniowej, następuje nadmierna formalizacja relacji. Nie ma wtedy możliwości rozładowywania stresów pojawiających się w sposób naturalny w trakcie każdej pracy, relacje zostają nadmiernie usztywnione. Z kolei przesunięcie punktu ciężkości w stronę płaszczyzny afiliacyjnej może utrudnić realizację zadań i zagubić główny cel, jakim jest zdobywanie wiedzy. Dobrym wyjściem są okazjonalne spotkania o charakterze nieformalnym, które np. na uczelniach amerykańskich należą do obowiązków prowadzącego. Pamiętajmy, że oczekiwania studentów wobec nas i nasze wobec nich mogą się różnić na tych dwóch płaszczyznach. Dlatego bądźmy elastyczni.

Dobrze jest uzgodnić ze studentami treść i zakres wzajemnych oczekiwań. Niespełnianie oczekiwań partnera sprawia, że relacja nie jest dla niego satysfakcjonująca. Nie oznacza to, że żyjemy, by spełniać cudze oczekiwania, ale jeśli współpraca ma przynieść efekty, musimy wyjaśnić sobie, czego oczekujemy i jakie są tego sensowne powody. W razie niezgodności wzajemnych oczekiwań zaczynamy negocjować, przekonywać, perswadować w ten sposób, by wzajemne oddziaływania dla obu stron miały sens. Niekiedy w procesie przekonywania dostrzegamy bezzasadność pewnych rzeczy i dokonujemy korzystnych korekt. Uzgodnienie oczekiwań i warunków ich spełnienia świadczy o wzajemnym szacunku i zwiększa odpowiedzialność obu stron.

### **Nauczyciel akademicki jako osoba wspierająca rozwój**

Mysząc o swojej roli nauczyciela akademickiego nie zawsze jesteśmy świadomi wątku dotyczącego wsparcia społecznego, jakie okazywać powinni sobie nawzajem ludzie uczestniczący we względnie trwałych relacjach interpersonalnych. Tymczasem wątek ten jest szczególnie ważny w przypadku roli nauczyciela, gdyż ten zawód znajduje się w grupie tzw. „zawodów pomocowych” (znajdują się w niej także lekarze, psychologowie, osoby duchowne).

Udzielanie wsparcia emocjonalnego wyraża się takim zachowaniem uczącego, które pozwala studentowi czuć się dobrze w grupie i mieć poczucie, że jest przez prowadzącego akceptowany, że zna reguły, do których stosowanie się pozwala pozostawać z nim w dobrych relacjach, i że reguły te są dla wszystkich członków grupy takie same (nie ma równych i „równiejszych”). Musi być przekonany, że gdy postępuje zgodnie z nimi, nie spotka go nieoczekiwana kara. Ważna jest tu również pomoc w integracji grupy.

Wsparcie informacyjne polega na tworzeniu atmosfery do swobodnej wymiany myśli, dyskusji, zgłaszania pytań, wątpliwości i problemów, które nie pozostają bez odpowiedzi. Przeciwnie, prowadzący stara się wyjść naprzeciw tym problemom, nie zbywa ich, nie bagatelizuje, w razie potrzeby cierpliwie tłumaczy, stara się je zrozumieć i wspólnie poszukiwać rozwiązań.

Wsparcie wartościujące wyraża się w dodawaniu studentom wiary we własne możliwości. Okazywanie uznania, odpowiednio stosowane zachęty i pochwały, liczenie się ze zdaniem studentów, a także zasięganie ich opinii w niektórych kwestiach, pozwala im czuć się wartościowymi członkami grupy. Osobom, które doznały niepowodzenia, pozwólmy „zachować twarz”. Nie ośmieszajmy i nie poniżajmy nikogo, bo konsekwencje takiego postępowania wykraczają daleko poza sytuację zajęć i mogą kłaść się cieniem na planach życiowych czy negatywnie wpływać na inne sfery życia dotkniętej w ten sposób osoby. Przykre a konieczne rozmowy odbywajmy bez świadków, a także nigdy nie wyrażajmy negatywnych opinii o nieobecnych. Inni przekażą im nasze uwagi w zniekształcony sposób (bo komunikat przesyłany przez pośredników zawsze ulega zmianom) i to jeszcze bardziej upokorzy krytykowaną osobę. Oceniamy zawsze tylko zachowanie, nigdy osobę.

Powyższe reguły postępowania wydają się oczywiste, lecz jakże często o nich zapominamy.

### **Uwagi dodatkowe**

Komunikowanie jest sztuką. Sprawdzajmy, czy nasze komunikaty zostały odebrane zgodnie z naszą intencją. Przed ich sformułowaniem upewnijmy się, czy wiemy na pewno, co chcemy przekazać – bywa, że czynimy to dopiero w trakcie mówienia, co powoduje niejasności. Nastaw się na odbiorcę, uwzględnij jego perspektywę. Ważne informacje powtarzaj, aby nie umknęły jego uwadze. Zastanów się, w jakim celu nadajesz określony komunikat i czego oczekujesz od odbiorcy.

W trakcie dyskusji pilnuj, by wszyscy mogli dojść do głosu, pytaj milczących o zdanie, ośmielaj ich, podsumowuj kolejne etapy. Uważaj na sposób wyrażania niezgody. Pomóż w utrzymaniu równowagi między emocjami a rozsądkiem oraz twórczo wykorzystuj emocje, które przeżywają uczestnicy. Dbaj, by dyskusja nie skończyła się na niczym. Broń dyskutującą grupę przed osobami manipulującymi bądź próbującymi uniemożliwić wymianę myśli.



Bądź sobą, działaj w zgodzie z tym, co uważasz za słuszne. Nie zadrewniaj się błędami, po prostu przyznawaj się do nich. Przeczytaj książkę Lodge'a *Fajna robota*, a bardziej polubisz swoją pracę; po przeczytaniu *Malego światka* tegoż autora popatrzysz na nią z humorem.

#### Literatura:

- A. Kepiński, *Poznanie chorego*, PZWL, Warszawa 1978.  
 K. Popiołek, *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*, w: *Psychologia pomocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.  
 K. Skarżyńska, *Percepcja społeczna, współpraca i komunikacja w grupie zadaniowej*, w: *Psychologia pracy. Wybrane Zagadnienia*, PWN, Warszawa 1977.

MARCELINA ZUBER

## 9. Rola komunikowania niewerbalnego w skutecznym komunikowaniu się ze studentami

Nauczyciel akademicki przekazuje swoją wiedzę studentom przede wszystkim za pomocą komunikatów werbalnych; może się więc wydawać, że nie musi się troszczyć o sferę komunikowania niewerbalnego. Ponadto, w naszym kręgu kulturowym komunikowanie niewerbalne nie odgrywa znaczącej roli w przekazywaniu istotnych informacji. Posługując się klasyfikacją Edwarda Halla, (Hall 1976) dzielącego kultury na silnie uzależnione od kontekstu [*high-context cultures*] i słabo uzależnione od kontekstu [*low-context cultures*] można zauważyć, że kultura polska jest uzależniona od kontekstu w stopniu co najwyżej średnim, czyli obserwacja zachowań niewerbalnych partnerów interakcji dostarcza jedynie informacji uzupełniających. Specyficzne normy kultury organizacyjnej uczelni dają prymat komunikowaniu werbalnemu.

Tymczasem komunikowanie niewerbalne odgrywa decydującą rolę w procesie nawiązywania stosunku emocjonalnego między nadawcą a odbiorcą, jest więc szczególnie ważne w pierwszym kontakcie.

Od tego, jak zaprezentujemy się w czasie pierwszego wykładu czy zajęć informacyjnych, będzie zależał sposób postrzegania nas przez studentów. Niezależnie od tego, jak dobrze jesteśmy przygotowani merytorycznie i co mówimy, nasz wygląd fizyczny, ubiór, postawa, mimika i gestykulacja, ton i timbre głosu mogą u studentów wywołać wrażenie, że jesteśmy osobą niekompetentną, niepewną własnych racji i podatną na manipulację. Wyniki badań Alberta Mehrabiana (Mehrabian 1981), według których:

- 55% wrażen u odbiorcy kształtuje kanał niewerbalny/wizualny (wygląd, mimika, gestykulacja, postawa ciała),
- 38% wrażen u odbiorcy kształtuje kanał wokalny (ton, siła głosu, sposób artykulacji, modulowanie, sposób akcentowania),



- 7% wrażeń u odbiorcy kształtuje kanał werbalny (merytoryczna treść wypowiedzi).

potwierdzają rolę skutecznego komunikowania niewerbalnego w tworzeniu tzw. pierwszego wrażenia.

Proporcje zmieniają się w miarę trwania interakcji i w zależności od kontekstu. Komunikowanie werbalne będzie odgrywało coraz istotniejszą rolę w dalszej części wykładu czy zajęć. Poza tym sama sytuacja, w której się spotykamy ze studentami nadaje komunikowaniu werbalnemu rolę większą niż odgrywałoby ono w prywatnej, nieformalnej rozmowie.

Mimo to, zawsze ważne jest nie tylko to, CO mówimy, ale również JAK się komunikujemy!

Osiągnięcie kompetencji skutecznego komunikowania niewerbalnego nie jest łatwe, ponieważ w komunikowaniu niewerbalnym jednocześnie przesyłane są informacje za pomocą:

- wyglądu,
- mimiki twarzy,
- mowy ciała,
- sposobu mówienia,
- kształtowania otoczenia,
- wykorzystywania przestrzeni,
- sposobu korzystania z czasu.

Wyniki wielu badań potwierdzają powszechne przekonanie, że osoby obdarzone atrakcyjną powierzchownością są postrzegane przez odbiorców jako bardziej wiarygodne i lepiej przygotowane; istotną rolę odgrywa również wzrost – osoby wysokie są odbierane jako dysponujące większą władzą i bardziej przekonujące. Nie wszystkie cechy naszego wyglądu możemy kontrolować, dlatego powinniśmy szczególnie uważnie przewidywać wrażenie, jakie robi nasz ubiór, fryzura, makijaż czy noszone przez nas ozdoby, biorąc zawsze pod uwagę kulturę organizacyjną i zwyczaje środowiska, w którym prowadzimy zajęcia.

W czasie wykładu czy zajęć bardzo ważne jest nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego ze słuchaczami. Uzyskujemy przez to możliwość kontrolowania sytuacji, dopasowywania własnych zachowań do reakcji studentów. Utrzymując naturalny kontakt wzrokowy, mamy szansę zrobić na studentach wrażenie osoby asertywnej, panującej nad sytuacją, dobrze przygotowanej i zyczelivej. Nasz rozbiegany wzrok może

być przez słuchaczy interpretowany jako objaw niepokoju. Jeśli jednak będziemy intensywnie wpatrywać się w jedną osobę, może ona poczuć się zagrożona i odczytać nasze zachowanie jako dominujące i agresywne. Naturalna, nieprzesadzona mimika może również pomóc w zaskarżeniu sympatii słuchaczy. Należy unikać „patrzenia z góry” na słuchaczy, ponieważ taka postawa będzie interpretowana jako wyraz arogancji i zarozumiałości. Natomiast mówienie ze spuszczoną czy „schowaną w ramiona” głową zostanie przez studentów odczytane jako wyraz lęku przed grupą i sytuacją.

Postawa ciała i gestykulacja może pomóc w wywarcu na słuchaczach pozytywnego wrażenia. Stojąc lub siedząc, powinniśmy starać się o utrzymanie wyprostowanej postawy, dbając, by gesty harmonijnie uzupełniały i podkreślały nasze wypowiedzi. Garbienie się, zaplatanie rąk, zakładanie nogi na nogę, gdy siedzimy, przestępowanie z nogi na nogę czy sztywna postawa „na baczność”, będą przez studentów interpretowane jako oznaka naszej słabości i lęku przed nimi. Powinniśmy również unikać gestów mimowolnych, takich jak poprawianie fryzury, drapanie się po głowie, bawienie się długopisem, poprawianie garderoby itp., ponieważ rozpraszają one uwagę słuchaczy, a czasami mogą – w sposób przez nas niezamierzony – komicznie przeczyć naszej wypowiedzi. Popularne i łatwo dostępne poradniki mogą nam dostarczyć wiedzy o tym, jak mogą być interpretowane nasze gesty, zawarte w nich rady należy jednak zawsze traktować z dużą ostrożnością, ponieważ ostateczne znaczenie konkretnego gestu czy pozycji ciała zależy od kontekstu, kultury, a także od sytuacji.

W sposobie mówienia istotną rolę odgrywa wysokość głosu: jako bardziej przekonujący i atrakcyjni mówcy są odbierane osoby dysponujące niższymi głosami. Nie mamy wpływu na rodzaj naszego głosu, ale za pomocą ćwiczeń i kontrolowania oddechu możemy nawet głosu piskliwego i bardzo wysokie uczynić bardziej atrakcyjnymi dla słuchaczy. Kobiety, z natury dysponujące wyższymi głosami, często pogarszają wrażenie robione na słuchaczach poprzez mówienie „na wdech” i oddychanie klatką piersiową. Nasz głos zabrzmi bardziej przekonująco, jeśli będziemy oddychać przeponą. Powinniśmy starać się mówić głośno i wyraźnie, zmieniając tempo wypowiedzi, za pomocą pauz i sposobu intonacji, akcentując najważniejsze jej fragmenty.

Większość początkujących nauczycieli ma skłonność do zbyt szybkiego mówienia – jeśli jednak utrzymujemy kontakt wzrokowy ze studentami, ich reakcje pozwolą nam bardzo szybko zorientować się, czy za nami nadążają i dostosować tempo wykładu do potrzeb słuchaczy.



Pomieszczenie, w którym odbywamy zajęcia czy wykład ma bardzo istotny wpływ na proces dydaktyczny i na nasze relacje ze studentami. Inaczej będziemy kształtować wypowiedzi i inaczej będziemy odbierani przez studentów, jeśli wygłaszamy wykład w dużej, amfiteatralnej sali, stojąc za mównicą, na podwyższeniu itp. – te elementy organizacji przestrzeni tworzą poczucie dystansu między nami a słuchaczami i podkreślają naszą dominację. Jeśli jednak będziemy prowadzili zajęcia w małej sali, w której stoły i krzesła są ustawione w koło i sposób aranżacji przestrzeni nie pozwala traktować żadnego miejsca jako dominującego, relacje między nami a grupą mają szansę być bardziej symetryczne. Nie zawsze możemy swobodnie wybierać rodzaj pomieszczenia, w którym odbywamy wykłady, zajęcia czy seminaria. Powinniśmy więc pamiętać, że otoczenie, w którym spotykamy się ze studentami wpływa na charakter kontaktu i na relacje w grupie – i tak na przykład, będzie nam trudno zaktywizować studentów w typowej sali wykładowej, natomiast oni sami będą się źle czuli, jeśli grupę osób, które spotkały się po raz pierwszy umieścimy w pomieszczeniu tak małym, że studenci dotykają się ramionami.

Sposób korzystania z czasu również będzie miał duży wpływ na to, czy studenci będą oceniali nasze zajęcia jako atrakcyjne i satysfakcjonujące. To, jak postrzegamy wpływ czasu, jest uzależnione od kultury w sensie ogólniejszym i od kultury organizacyjnej: inaczej zostanie ocenione pięciominutowe spóźnienie w Polsce, a inaczej na Bliskim Wschodzie; inaczej zostanie ono potraktowane w środowisku biznesowym, a inaczej w artystycznym. Każda uczelnia, a nawet każda jednostka organizacyjna ma własne normy regulujące to, co określa się niedopuszczalnym przekroczeniem terminu, i do tych reguł powinniśmy się zawsze stosować.

### 9.1. Rola dystansu w procesie komunikowania się ze studentami

Dystans fizyczny w interakcji komunikacyjnej odgrywa istotną rolę – od przestrzegania reguł związanych z utrzymywaniem różnych rodzajów dystansu zależy, czy osoby komunikujące się będą postrzegały interakcję jako satysfakcjonującą. Reguły rządzące utrzymywaniem dystansu między ludźmi są uzależnione od kultury (Hall 1978): w ramach każdej kultury ludzie kształtują własny sposób określania tzw. dystansu intymnego, dystansu indywidualnego, dystansu społecznego i dystansu publicznego. Dystans, jaki zachowują między sobą partnerzy interakcji, zależy również

od płci, rasy i wyglądu. Jeśli postrzegamy kogoś jako osobę podobną do nas samych, będziemy bardziej skłonni do zmniejszania dystansu fizycznego. Edward Hall zrekonstruował następujące reguły wyznaczania dystansów obowiązujące w kulturze amerykańskiej:

dystans intymny – od 0 do 45 cm,

dystans indywidualny/osobisty – od 45 do 120 cm,

dystans społeczny – od 150 do 360 cm,

dystans publiczny – powyżej 360 cm.

Nie przeprowadzono dotychczas systematycznych badań, które pozwoliłyby określić dystanse obowiązujące w kulturze polskiej, wydaje się jednak, że nie różnią się one znacznie od podanych przez Halla. Wiedza o roli dystansu w komunikowaniu może być przydatna nauczycielowi akademickiemu w kilku obszarach. Przede wszystkim musimy pamiętać, że przekroczenie dystansu indywidualnego (do 120 cm), a szczególnie intymnego (do 45 cm) jest przez naszych rozmówców traktowane jako naruszenie ich przestrzeni osobistej i przez to zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa. Ponieważ w relacji ze studentem/studentką jesteśmy w sytuacji dominującej, nasze zachowanie może być odbierane jako przejaw agresji, podkreślania naszego uprzywilejowanego statusu lub/i próbą molestowania seksualnego. Oprócz naruszania dystansu intymnego i indywidualnego, szczególnie negatywny wydźwięk mają takie klasyczne zachowania dominacyjne, jak: celowanie palcem wskazującym wyciągniętej ręki w kierunku głowy partnera interakcji (tzw. gest ojca) oraz stawianie za plecami osoby siedzącej, pochylanie się nad jej biurkiem, zagłądanie przez jej ramię (tzw. gest nauczyciela). Studenci, wobec których będziemy stosować podobne zachowania, poczują się zagrożeni i nie będą traktowali relacji z nami jako satysfakcjonującej. Trzeba również pamiętać, że jeśli te zachowania dominacyjne wykonuje kobieta w stosunku do mężczyzny, mogą one być interpretowane jako prowokacja o podtekście erotycznym.

Znajomość roli dystansu w komunikowaniu może być również przydatna w sytuacji wykładu, ponieważ dystans narzuca formę ekspresji. Na przykład w dystansie publicznym nie musimy się przesadnie troszczyć wyrazem twarzy, fryzurą, makijażem itp., ponieważ najprawdopodobniej umkną one uwadze studentów. Bardziej istotna w tym kontekście staje się prawidłowa emisja głosu, postawa ciała i odpowiednia gestykulacja.



## 9.2. Wpływ męskiej/kobiecej kultury komunikacyjnej na skuteczność procesu dydaktycznego

Badacze procesów komunikowania zwracają uwagę, że proces socjalizacji, w czasie którego wpaja się dziewczynkom i chłopcom odmienne style konwersacji, sprawia, że w ramach tej samej kultury można wyróżnić męski i kobiecy styl komunikowania. Według Julii Wood (Wood 1994, s. 160) różnią się one przede wszystkim sposobem definiowania celu interakcji komunikacyjnej. Oto jak przedstawia ona cechy męskiego i kobiecego stylu komunikowania:

Kobiecy styl komunikowania	Męski styl komunikowania
Mów, aby zbudować i utrzymać kontakt z innymi	Mów, aby zaprezentować siebie i swoje pomysły
Dziel się swoimi odczuciami i słuchaj zwierzeń innych	Mówienie o sobie może ci zaszkodzić
Mów, aby tworzyć symetryczne relacje z innymi	Mów, aby zdobyć władzę i ustalić swój status
Porównywanie doświadczeń ma pomóc w okazaniu zrozumienia i współczucia	Porównywanie doświadczeń może być jedynie strategią współzawodnictwa
Pomaganie innym polega na okazaniu zrozumienia i współczucia	Pomaganie innym polega na zrobieniu czegoś użytecznego
Utrzymuj rozmowę przez zadawanie pytań	Każdy działa na własną rękę i jest odpowiedzialny za siebie
Okazuj zainteresowanie, aby zachęcić innych do zaprezentowania własnych pomysłów	Zachowuj się asertywnie, aby postrzegano cię jako osobę zdecydowaną i godną zaufania
Rozmowa jest rodzajem związku między ludźmi, w którym ważne są wszystkie elementy	Rozmowa ma doprowadzić do przekazania informacji i osiągnięcia konkretnego celu. Wszystko, co nie służy temu celowi, jest traktowane jako przeszkoda

Skłonność do stosowania męskiego/kobiecego stylu komunikowania nie jest przez naszą pleć determinowana, ale większość kobiet stosuje reguły komunikowania właściwe dla kobiecej kultury komunikacyjnej, a większość mężczyzn – dla kultury męskiej. Powinniśmy znać zalety i wady każdego stylu komunikowania oraz elastycznie dostosowywać styl do

okoliczności. W większości kultur organizacyjnych, w tym w kulturach organizacyjnych uczelni, dominuje męski styl komunikowania i jeśli chcemy prezentować się jako osoby kompetentne, asertywne oraz zainteresowane własnym rozwojem zawodowym, będziemy w wielu sytuacjach zmuszeni do „męskich” zachowań komunikacyjnych niezależnie od naszej płci i naszego indywidualnego stylu komunikowania.

Sposób formułowania wypowiedzi przyczynia się do tego, czy będziemy przez studentów i współpracowników postrzegani jako osoby bardziej lub mniej pewne własnych racji. Na przykład wypowiedzi typu: „Ta koncepcja jest bardzo interesująca”, „To sformułowanie jest niezręczne”, „Pani Maciejewska napisała bardzo dobry referat”, „Proszę się nie spóźniać na wykład” będą przez naszych rozmówców i słuchaczy interpretowane jako asertywne, „mocne” i świadczące o panowaniu nad sytuacją. Natomiast, jeśli te same treści wyrazimy za pomocą komunikatów: „Ta koncepcja jest naprawdę niezwykle interesująca”, „To sformułowanie doprawdy nie jest najszcześniejsze”, „Pani Maciejewska napisała bardzo dobry referat, nie sądzicie Państwo?”, „Czy byłaby Pani uprzejma nie spóźniać się na wykłady?”, osłabimy znacznie ich wymowę.

Wiedza o roli męskiej kultury komunikacyjnej może nam pomóc w interpretowaniu zachowań studentów. Na przykład milczenie studentek na seminarium nie musi wynikać z ich nieprzygotowania – bardzo często jest skutkiem realizacji norm kobiecej kultury komunikacyjnej. Podobnie w przypadku studenta, który nie zgłasza żadnych problemów z realizacją powierzonego mu zadania, jego zachowanie również może wynikać z zasad męskiej kultury komunikacyjnej i nie powinniśmy się z góry cieszyć, że rzeczywiście zrozumiał, o co nam chodzi.

Komunikowanie niewerbalne pełni różne funkcje: może wzmacniać i uzupełniać nasze komunikaty werbalne, ale także im przeczyć. Niekiedy pojawia się zalecenie, że w przypadku pojawienia się sprzeczności między przekazem werbalnym a niewerbalnym należy wierzyć przede wszystkim komunikatom niewerbalnym, ponieważ są spontaniczne i trudniej nad nimi panować. W przypadku interpretowania przekazów niewerbalnych trzeba pamiętać, że są one bardziej wieloznaczne niż przekazy werbalne. Komunikaty niewerbalne są silnie uzależnione od kultury i kontekstu. Ponadto niektóre zachowania niewerbalne mają charakter instynktowny i mimowolny; więc możemy popełnić poważne pomyłki, jeśli będziemy taktować je jako istotne komunikaty i na nich opierać ocenę studentów. Kiedy, na przykład w trakcie egzaminu student/studentka unika naszego wzroku, czerwieni się i poci, to jego/jej zachowanie może oznaczać brak przygotowania albo może wynikać z indywidualnej i naturalnej większej



skłonności do czerwienienia się i pocenia w sytuacji stresu. Biorąc pod uwagę tylko zachowania niewerbalne, możemy ją skrzywdzić niesprawiedliwą oceną.

#### Literatura:

- E. Hall, *Beyond Culture*, Nowy Jork 1977.  
 E. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1978.  
 M. Knapp, E. Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Astrum, Wrocław 2000.  
 A. Mehrabian, *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*, Belmont CA: Wadsworth 1981.  
 K. Oppermann, E. Weber, *Język kobiet. Język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy*, Gdansk 2000.  
 A. Pease, *Język ciała*, Warszawa 1998.  
 J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Astrum, Wrocław 1999.  
 J. Wood, *Gender, Communication and Culture*, w: L. Samovar, R. Porter, *Intercultural Communication. A Reader*, Wadsworth Publishing Company California 1994, s. 155-165.

MARCELINA ZUBER

## 10. Formułowanie celów dydaktycznych

Sformułowanie celu zajęć (wykładu, ćwiczeń) [*instructional objective*] polega na określeniu tej umiejętności, jakiej będziemy oczekiwali od studentów i od zdobycia, której będziemy uzależniać zaliczenie przedmiotu.

Cel zajęć określamy mając na względzie oczekiwany rezultat zajęć (wykładu, ćwiczeń), a nie sam proces uczenia.

Precyzyjne ustalenie celu zajęć jest ważne z wielu powodów:

- Pozwala na dokładną ocenę, wybór materiałów szkoleniowych i metod nauczania – gdy nie wiemy, jaki cel chcemy osiągnąć, nie możemy też zdecydować, jakimi drogami do niego dążyć.
- Pozwala dokładnie ocenić, czy cel zajęć został rzeczywiście osiągnięty. Sprawdziany i egzaminy mogą dostarczyć pewnych informacji, pod warunkiem, że na ich podstawie będziemy mogli dokładnie ustalić, w jakim stopniu cel zajęć został osiągnięty.
- Dobrze sformułowany cel zajęć pozwala studentom odpowiednio zorganizować ich pracę.

Przyjrzenie się prowadzonym zajęciom z punktu widzenia celu pozwala na udoskonalenie ich formuły, zaakcentowanie bardziej istotnych treści, doprecyzowanie kryteriów oceny studentów.

### Cel zajęć różni się zasadniczo od opisu zajęć

- Dobrze sformułowany cel zajęć powinien być precyzyjny, należy w nim unikać terminów pozwalających na swobodną interpretację.

Przykładowo, sformułowanie:

*Prezentacja różnych form działań organizacyjnych i szkoleniowych zalecanych menedżerom przedsiębiorstw dla usprawnienia procesów komunikowania w firmie ze szczególnym uwzględnieniem skutecznego*



zarządzania konfliktem, zarządzania zmianą oraz wykorzystania zróżnicowanych zasobów ludzkich. Zostaną zaprezentowane podstawowe teorie zarządzania, wyniki badań empirycznych oraz studia przypadków. Jest tylko opisem zajęć, ponieważ dostarcza informacji o zawartości i formie, ale nie precyzuje, jaki jest oczekiwany rezultat tych zajęć, i na podstawie jakich kryteriów będzie można uznać, że cel zajęć został osiągnięty.

Podobnie jest w przypadku informacji:

*Kurs omawia i prezentuje zasady oraz techniki programowania komputerowego.*

O prawidłowo sformułowanym celu zajęć możemy natomiast mówić w przypadku stwierdzenia:

*Udział w zajęciach pozwoli studentom na napisanie, w co najmniej dwu językach komputerowych, programu do wyliczania średniej arytmetycznej.*

Powyższy tekst zawiera dokładny opis umiejętności, jaką opanują uczestnicy zajęć oraz precyzuje, co uczestnicy zajęć będą umieli wykonać po ich zakończeniu.

- Dobrze sformułowany cel to taki, który opisuje zachowania oczekiwane od studentów na tyle precyzyjnie, aby można było uniknąć mylnych interpretacji.

### Etapy formułowania celu zajęć

Formułując cel zajęć powinniśmy zadać sobie następujące pytania:

- Co student powinien umieć zrobić po zakończeniu zajęć?  
[UMIEJĘTNOŚĆ]

Cel zajęć powinien wskazywać na te umiejętności, które student powinien zaprezentować po zakończeniu zajęć.

- W jakich warunkach student powinien zaprezentować te umiejętności?  
[WARUNKI]

Formułując cel zajęć, powinniśmy określić okoliczności, w których będziemy wymagać od studenta zaprezentowania nabytych umiejętności.

- Jaki stopień opanowania tych umiejętności będzie uznany za satysfakcjonujący?  
[KRYTERIUM]

Powinniśmy sprecyzować, na ile jest to możliwe, stopień opanowania umiejętności uznany za niewystarczający, wystarczający, dobry, bardzo dobry i wybitny.

### Umiejętności, warunki, kryteria – jak je uwzględnić przy opracowywaniu celu zajęć

#### Umiejętności

Zdania:

*Zrozumieć rolę skutecznego zarządzania.*

czy

*Poznać podstawowe zasady logiki formalnej.*

nie wskazują na umiejętność, jaką mogą nabyć studenci, natomiast sformułowania:

*Dysponując wszystkimi dostępnymi danymi inżynierskimi na temat produktu, umieć opracować profil produktu.*

oraz

*Nauczyć się poprawnie formułować w języku angielskim zdania w czasach Simple Present, Present Perfect, Simple Past i Future Simple.*

tę umiejętność określają.

#### Warunki

Zdanie:

*Wykazać się umiejętnością napisania wypracowania w języku obcym.*

nie określa warunków, w których student wykaże się konkretną umiejętnością, natomiast zdanie:

*W oparciu o wymienione w bibliografii źródła napisać referat porównujący funkcjonalistyczne i krytyczne teorie mediów.*

dokładniej przedstawia te warunki, ale nie precyzuje ich w stopniu satysfakcjonującym.

Najdokładniej określa warunki następujące zdanie:

*Bez korzystania ze słownika napisać, w czasie 45 minut, esej zawierający 800 słów w języku angielskim.*



## Kryterium

Zdanie:

*W oparciu o badania opinii publicznej ośrodków OBOP i CBOS z lat 1998-2000 zaprezentować stosunek społeczeństwa polskiego do reklamy.*

nie precyzuje kryteriów oceny studenta, natomiast informacja:

*W ocenie eseju zostanie uwzględniony sposób argumentacji, stopień wykorzystania źródeł i poprawność językowa. Maksymalna ilość punktów do uzyskania – 100. Warunkiem otrzymania zaliczenia jest zdobycie 80 punktów.*

określa dokładnie kryteria, na podstawie których będziemy oceniać, czy student zaprezentował satysfakcjonujący poziom umiejętności.

Oczywiście, ścisłe przestrzeganie wszystkich zaleceń związanych z poprawnym formułowaniem celów dydaktycznych nie zawsze jest możliwe. Decyduje specyfika dyscypliny, charakter przedmiotu i rodzaj zajęć. Wydaje się jednak, że dbałość o precyzyjne określanie umiejętności, jakich będziemy oczekiwać od studentów, warunków demonstrowania tych umiejętności oraz kryterium oceny pozwoli nam lepiej przygotowywać się do zadań dydaktycznych i zaskarbi wdzięczność studentów.

## Literatura:

R.F. Mager, *Preparing Instructional Objectives*, Lake Publishing Company, Belmont California 1984.

## 11. Informacje o autorkach

**EWA BRZEZIŃSKA**, dr, adiunkt w Katedrze Amerykanistyki i Mass Mediów Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w komunikacji społecznej (The University of Texas at Arlington, USA), negocjacjach (certyfikat US Department of Labor) i problemach przywództwa. W latach 1996-2001 kierowała programem szkoleń dla kadry menedżerskiej w Polsko-Amerykańskim Centrum Zarządzania (PAM Center). Trener umiejętności menedżerskich, między innymi w zakresie komunikacji, przywództwa, budowania zespołów, zarządzania zmianą oraz motywowania i oceny kadry. Wykłada na studiach Executive MBA prowadzonych wspólnie przez Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego i The Robert H. Smith School of Business University of Maryland. Prowadzi również zajęcia w ramach studiów podyplomowych na UŁ i PŁ oraz szkoleń otwartych m.in. *Studium menedżerskiego Mini MBA* i *Studium Zarządzania Zasobami Ludzkimi*. Autorka książki *Komunikacja społeczna*, programów i artykułów z zakresu skutecznego porozumiewania się oraz zachowania ludzi w organizacji. Współautorka książki pt. *Kształtowanie relacji pracowniczych*.

e-mail: brzezine@krysia.uni.lodz.pl

**DOROTA EKIERT-OLDROYD**, dr hab. profesor Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, dyscyplina naukowa: organizacja i zarządzanie oświatą, pedeutologia i pedagogika twórczości. Kierownik Zakładu Pedeutologii i Zarządzania Oświatą.

Od 1995 roku kieruje Centrum Rozwoju Kierowniczej Kadry Oświatowej, w ramach którego – wraz z zespołem współpracowników – prowadzi studia podyplomowe z organizacji i zarządzania oświatą. W latach 1996-2002 pełniła funkcję prodziekana ds. nauki, w latach 80. – funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki do spraw dydaktycznych oraz prodziekana do spraw dydaktycznych. W latach 1995-1998 pełniła funkcję lidera polskich ekspertów w programie TERM, którego celem było



opracowanie programów kształcenia kadr kierowniczych w przygotowaniu do reformy szkolnej. W ramach tego programu opracowała moduł „Kierowanie zmianą” oraz redagowała dwie antologie, przetłumaczyła dwie książki z języka angielskiego i pełniła funkcję konsultanta naukowego innych tłumaczeń z literatury anglojęzycznej. Jako stypendystka IREX i Fundacji Kościuszkowskiej odbyła dwukrotnie staże naukowe w USA, ponadto staż naukowy w Finlandii i kilkakrotnie w Wielkiej Brytanii.

e-mail: doreki@wp.pl

**MAGDALENA JAROSZEWSKA**, dr hab., profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Matematyki i Informatyki, dyscyplina naukowa: analiza matematyczna. Od szeregu lat zajmuje się organizacją procesu kształcenia w Uniwersytecie. Przez 6 lat była prodziekanem ds. dydaktycznych i studenckich Wydziału Matematyki i Informatyki UAM oraz przez 3 lata pełniła funkcję wicedyrektora do tychże spraw w Instytucie Matematyki UAM. Opracowała różne informatory wydziałowe dla studentów i kandydatów na studia. Jest pełnomocnikiem rektora UAM ds. grantów jakościowych. Uczestniczy, jako współautor, w przygotowaniu wydawnictw/przewodników dotyczących systemów zapewnienia jakości kształcenia na uczelniach wyższych w Polsce i zagranicą. Była ekspertem w Wydziale Matur w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przy MEN, jest współautorką standardów z matematyki dla nowej matury. Wygłaszała szereg referatów w kraju i zagranicą, jest autorką artykułów na temat edukacji matematycznej w polskich i zagranicznych uczelniach. Jest współautorką podręczników akademickich: J. Musielak, M. Jaroszevska, *Analiza matematyczna, Miara i całka-teoria ogólna oraz Miara i całka – zagadnienia szczegółowe*. Opracowała merytorycznie i weryfikowała tłumaczenie pierwszego wydania w języku polskim książki H.R. Kellsa *Procesy samooceny – przewodnik do samooceny w szkolnictwie wyższym* (2000).

e-mail: magjar@amu.edu.pl

**KATARZYNA POPIOLEK**, dr hab. psychologii, profesor Uniwersytetu Śląskiego, Kierownik Zakładu Psychologii Ogólnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii tegoż Uniwersytetu. Pełniła funkcję rektora Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach. Specjalizuje

się w problematyce relacji międzyludzkich, psychologii pomocy, wsparcia społecznego i zachowań ludzi w sytuacji zmiany. Prowadzi również zajęcia warsztatowe, rozwijające umiejętności pomocne w budowaniu dobrych kontaktów z ludźmi. Odbyła staże naukowe w Oxfordzie i Strathclyde University in Glasgow. Autorka licznych publikacji naukowych, a także audycji radiowych, programów telewizyjnych i artykułów popularyzujących wiedzę psychologiczną.

e-mail: popiolek@us.edu.pl

**MARCELINA ZUBER**, dr, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Specjalizuje się w problematyce komunikacji społecznej. Prowadzi zajęcia i szkolenia na temat skutecznego komunikowania w kontekście organizacyjnym. Autorka publikacji z zakresu komunikowania w organizacji, komunikowania masowego i międzykulturowego, a także socjologii nauki. Visiting professor w Department of Sociology, Duke University oraz Department of Communication, Central Connecticut State University, USA; dwukrotna stypendystka rządu francuskiego (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris i Faculte de Langues Appliquees et Communication, Universite Blaise Pascal, Clermont Ferrand).

e-mail: zuber@szermierz.uni.wroc.pl