

**Błażej Sajduk**

# **Nowoczesna dydaktyka akademicka**

## **Kto Kogo Uczy?**

## Recenzent

© Copyright by Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie i autor

## Opracowanie graficzne, korekta i skład

Ageno.pl

## Korekta

dr Paweł Koza

ISBN:

## Wydawca

Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera

ul. Westerplatte 11, 31-033 Kraków

tel.: (012) 683 24 00, fax: (012) 683 24 14

e-mail: wse@wse.krakow.pl

**Publikacja bezpłatna** na licencji [Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 3.0 Polska](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/)



Publikacja przygotowana została w ramach projektu *Kształcenie z perspektywą II*, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Wyższą Szkołę Europejską im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie.



## Notka o autorze



Autor wyklada i prowadzi zajęcia w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera oraz na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, warsztaty, oraz tutorial i gry miejskie prowadził z różnymi grupami odbiorców (począwszy od dzieci w ramach wykładów w Uniwersytecie dzieci, przez licealistów i studentów wszystkich stopni studiów po szkolenia z dorosłymi). Perspektywę autora uzupełnia również jego doświadczenie związane z pełnieniem od 2010 roku funkcji prorektora Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera.

## Spis treści

I. Kogo uczysz? .....	10
Kim są polscy studenci? .....	10
Cyfrowi imigranci vs cyfrowi tubylcy? .....	11
Nowoczesne technologie i polscy studenci .....	14
Głosy krytyczne wobec pozytywnej roli nowoczesnej technologii w edukacji .....	15
Ludzki mózg a nowoczesne technologie .....	16
Pokolenia Y i Z .....	17
Pokolenia w polskim społeczeństwie .....	17
Pokolenie Y .....	18
Co odróżnia Pokolenie Y od wcześniejszych generacji? .....	22
Doświadczenia rynku a realia akademickie .....	24
Wybrane cechy przedstawicieli Pokolenia Y .....	26
Wyrażanie opinii i chęć do oceniania u przedstawicieli Pokolenia Y .....	27
Słabe strony przedstawicieli Pokolenia Y .....	28
Silne strony przedstawicieli Pokolenia Y .....	29
* .....	31
II. Kto uczy? .....	32
Kontekst zmian systemu szkolnictwa wyższego .....	32
Debata wokół problemów szkolnictwa wyższego .....	34
Krajowe Ramy Kwalifikacji .....	34
Kompetencje społeczne .....	36
Nakład pracy studenta .....	36
Rola uniwersytetu .....	36
Rynek pracy i realia uniwersyteckiej edukacji .....	38
Wikinomia .....	40
* .....	40
Modele nauczania .....	40
Podejście alternatywne .....	43
Relacja mistrz–uczeń .....	44
Współcześni mistrzowie .....	45
Nowoczesna technologia i mistrzowie .....	46
Typy dydaktyków .....	47

„Wykładowca 1.0” .....	49
„Wykładowca/dydaktyk 2.0” .....	50
„Dydaktyk/wykładowca 3.0” .....	50
„Prestdigitator” .....	51
* .....	52
III. Jak uczyć? .....	53
Postawy studenckie na sali wykładowej .....	53
Studenckie podejścia do studiowania .....	54
Motywowanie studentów .....	55
Prowadzenie wykładu .....	56
Cele wykładu .....	57
Realizacja tematu .....	58
Wyjaśnienie .....	59
Motywowanie w trakcie wykładu .....	60
Struktura wykładu akademickiego .....	60
Wprowadzenie .....	61
Pierwsze i następne zajęcia .....	62
Część merytoryczna .....	62
Zakończenie .....	64
Prezentacje .....	64
Efektywne prezentacje .....	65
Składniki udanej prezentacji .....	66
Opowiadanie historii .....	68
Wielkie przemowy a wykłady akademickie .....	68
Profesjonalizacja prezentacji multimedialnych .....	69
Struktura prezentacji .....	69
Struktura „slajdów merytorycznych” .....	71
Animacja .....	72
Zasady udanych prezentacji .....	76
Prowadzenie zajęć z małą grupą studentów .....	78
Wyzwania .....	78
Motywowanie w trakcie pracy z małą grupą .....	80
Stawianie pytań .....	81

Nauczanie jako sytuacja komunikacyjna .....	82
Proces komunikacji edukacyjnej .....	83
Mowa ciała .....	83
Komunikat „ja” w przekazywaniu krytycznych opinii studentom.....	84
Zarządzanie talentami, mentoring i tutoring akademicki .....	85
Zarządzanie talentami .....	86
Tutoring akademicki .....	86
Mentoring .....	87
Grywalizacja.....	88
Gry i grywalizacja .....	89
Grywalizowanie .....	90
Organizacja przestrzeni dydaktycznej.....	93
Wybrane metody prowadzenia zajęć z małą grupą studentów.....	94
Studium przypadku .....	95
Książkowy sprint.....	101
Egzamin z otwartą książką / z dostępem do własnych notatek.....	102
Praca w grupach i metoda projektu .....	103
Aktywizujące ćwiczenia dydaktyczne.....	106
Nauczanie zintegrowane i e-learning .....	109
Web 2.0 .....	111
Wspólnota uczących się nazwajem od siebie.....	112
Kursy społecznościowe .....	114
Odwrócona lekcja.....	115
Webquest.....	116
(e-)nauczanie na odległość .....	120
Otwarte zasoby edukacyjne.....	124
MOOC.....	125
IV. Czym Uczyć? .....	129
Aplikacje i programy wspierające proces dydaktyczny .....	130
Kahoot .....	130
Wix .....	131
blubbr .....	131
Hot potatoes.....	131

ImageQuiz .....	132
Timeline .....	133
Gliffy .....	133
Aplikacje i programy uatrakcyjnijające wygląd materiałów dydaktycznych .....	133
Canva.....	133
Wordle.....	134
Tagxedo.....	134
Animoto.....	134
Foter .....	134
Sway .....	135
PowToon .....	135
Joomag .....	135
FlipSnack.....	136
Calaméo.....	136
Piktochart .....	136
Easelly .....	136
Postermyswall.....	137
Aplikacje i programy służące do edycji obrazu .....	137
Gimp.....	137
Paint.net.....	137
Smooth draw .....	137
Picmonkey.....	138
Aplikacje i programy służące do przechwytywania obrazu i dźwięku .....	138
Jing .....	138
CamStudio.....	138
XMFreek Screen Video Capture .....	139
Aplikacje i programy służące do obróbki obrazu i dźwięku.....	139
Movie Maker .....	139
Audacity .....	139
Smush.it.....	140
RIOT.....	140
Aplikacje i programy służące do pracy biurowej.....	140
Libreoffice.....	140

Text2Mindmap .....	141
XMind .....	141
Bubble.us .....	141
Aplikacje i programy służące do zwiększania wydajności pracy .....	142
Evernote .....	142
Wunderlist .....	142
Trello .....	143
Wiggio .....	143
Padlet .....	143
Pocket .....	143
Jogtheweb .....	144
Anymeeting .....	144
Wybrane aplikacje i programy wspierające pracę naukową .....	144
Mendeley .....	144
Zotero .....	145
Diigo .....	145
Scoop.it! .....	145
Feedly .....	146
Tableau Public 8.0 .....	146
Wybrane aplikacje i programy oferowane przez Google .....	146
Google + Hangouts .....	146
Google Keep .....	146
Picasa .....	147
Web Speech API .....	147
Google books Ngram Viewer .....	147
Inspirujące aplikacje i programy .....	148
instaGrok .....	148
Gapminder .....	149
IMF Data Mapper .....	149
Art Project .....	150
The Economist – Charts, maps and infographics .....	150
Tradingeconomics .....	150
Observatory of Economic Complexity .....	150



Worldmapper..... 151

## I. Kogo uczysz?

W wielu publikacjach na temat efektywnego przekazywania wiedzy, autorzy podkreślają, jak istotna jest dokładna analiza audytorium, przed którym ma się wystąpić. Wątek ten jest silnie obecny w materiałach przeznaczonych dla profesjonalnych trenerów. Specyfika szkoleń, a w szczególności szkoleń zamkniętych, ułatwia ustalenie ich celu i zidentyfikowanie predyspozycji nauczanej grupy. Tego rodzaju namysł stosunkowo rzadko pojawia się w kontekście dydaktyki akademickiej. Coraz częściej w nauczaniu na wyższych szczeblach edukacji kształci się osoby, które już posiadają pewną wiedzę na dany temat, a nierzadko są to osoby dorosłe (zarówno psychicznie jak i metrykalnie), które wymagają innego sposobu przekazywania wiedzy niż, jeszcze do niedawna, młodzież czy dzieci. Wydaje się, że brak szerszej refleksji nad nauczonym podmiotem może nieść ze sobą poważne negatywne konsekwencje.

Od kilku lat w murach uczelni wyższych i uniwersyteckich pojawiają się młode osoby, których okres dorastania przebiegał w otoczeniu i w sposób zupełnie odmienny od wcześniejszych generacji. W związku z powyższym, autorowi naturalnie wydaje się pytanie o to, czy różnice pomiędzy dzisiejszą młodzieżą a uczącymi ich, nie są tak znaczące, jak jeszcze nigdy wcześniej w historii. Jeśli to stwierdzenie jest choć w części prawdziwe, to oczywiście jest kolejne pytanie – o konsekwencje wynikające z tej różnicy. Jeśli mogą one mieć negatywny charakter, to czy i ew. jak można im zapobiec albo choć je ograniczyć.

### Materiał uzupełniający – ilość studentów w 2012 roku

Ilość studentów w 2012 roku (stan z 30 XI 2012 r).

Wiek studenta	Ilość
18 lat i mniej	8 775
19	171 383
20	238 076
21	257 033
22	254 055
23	230 820
24	145 182
25	81 013
26	50 451
27	34 832
28	26 083
29	20 687
30 lat i więcej	158 537

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, Warszawa 2013, s. 84,  
[http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_szkoły\\_wyzsze\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoły_wyzsze_2012.pdf)

### Kim są polscy studenci?

W roku akademickim 2012/2013 w Polsce studiowało 1 549 877 studentów (60,6% z nich, czyli 939 755 na studiach stacjonarnych oraz 39,3%, 610 122 na studiach niestacjonarnych)<sup>1</sup>. Warto zauważyć, iż pomiędzy rokiem 1990 a 2000 liczba studiujących wzrosła o 291% (z ok. 404 000 do 1 580 000). Liczba 19-latków wzrosła o ok. 19%, co oznacza, że nie tylko młodzi zaczęli podnosić poziom własnego wykształcenia<sup>2</sup>. Obecnie w Polsce w przeważającej większości studentami są osoby

<sup>1</sup> Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego. Stan w dniu 30 XI 2013 r., [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_dane\\_wstepne\\_dot\\_szkolnictwa\\_wyzszego\\_stan\\_w\\_dniu\\_30\\_XI\\_2013.xls](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_dane_wstepne_dot_szkolnictwa_wyzszego_stan_w_dniu_30_XI_2013.xls).

<sup>2</sup> Pomiędzy 1990 a 2010 rokiem liczba studentów wzrosła o 370%, [za:] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 96, 101, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

młode. Wyniki międzynarodowych badań *Eurostudent*<sup>3</sup>, których celem jest ustalenie warunków życia studentów wskazują, iż na pierwszym stopniu studiów 84% studentów miało do 24 lat, pomiędzy 24 a 29 rokiem życia było 10%, a powyżej 30. roku życia było 6% studiujących. Natomiast na studiach drugiego stopnia odpowiednio 61% było w wieku do 24 roku życia, 29% było pomiędzy 24 i 29 rokiem życia a 10 % stanowiły osoby powyżej 30. roku życia<sup>4</sup>. Te same badania wskazują, iż polscy studenci należą z jednej strony do najbardziej zapracowanych w Europie oraz niestety również do najmniej uczących się studentów na Starym Kontynencie. Studiujący na pierwszym stopniu pracowali średnio przez 19 godzin tygodniowo, a uczyli się 11 godzin. Studenci studiów magisterskich aż 25 godzin tygodniowo pracowali, uczyli się natomiast przez 10 godzin tygodniowo<sup>5</sup>. W roku akademickim 2011/2012 na uczelniach publicznych studiowała w trybie stacjonarnym ponad połowa studentów (51%), studenci zaocznicy stanowili 21%. Na uczelniach niepublicznych studenci stacjonarni stanowili zaledwie 4%, podczas gdy studenci niestacjonarni stanowili blisko jedną czwartą (24%)<sup>6</sup>. Taka struktura studiujących oznacza ogromną zmianę w porównaniu do stanu wyjściowego z roku akademickiego 1990/1991, gdy zaocznie studiowało wyłącznie na uczelniach państwowych 23% studentów. Forma studiów, która miała stanowić szansę na nadrobienie zaległości w edukacji powstałych w wyniku różnych okoliczności życiowych stała się równoprawną drogą zdobywania wiedzy dla rzeszy aktywnych zawodowo młodych ludzi<sup>7</sup>.

### Multimedialny materiał uzupełniający – współcześni studenci

Michael Wesch, amerykański profesor Kansas State University, znany z tworzenia inspirujących materiałów na temat wpływu nowoczesnych technologii na współczesną edukację, opublikował w 2007 roku krótki film prezentujący wyniki badań nt. oczekiwań studentów wobec uniwersytetu.



**Czas trwania:** ok. 5 minut

**Autor:** Michael Wesch

**Język:** angielski

**Tytuł:** *A Vision of Students Today*, 12 X 2007,

<https://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>

### Cyfrowi imigranci vs cyfrowi tubylcy?

Opis całego obrazu sytuacji należy uzupełnić również uwagą na temat transformacji życia społecznego jaka zaszła w wyniku upowszechnienia się nowoczesnych technologii teleinformatycznych. Jest to szczególnie dobrze widoczne na poziomie edukacji wyższej. Ujmując rzecz najprościej, w literaturze przedmiotu już od początku tego stulecia wyróżnia się dwie podstawowe kategorie ludzi: cyfrowych imigrantów (*Digital Immigrants*) oraz cyfrowych tubylców

<sup>3</sup> Badania obejmowały okres od 2008 do 2011 roku.

<sup>4</sup> D. Orr, Ch. Gwosć, N. Netz, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, 2011, s. 62, [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf).

<sup>5</sup> R. Czeladko, *Polski student zapracowany*, „Rzeczpospolita” 15 VI 2011, <http://www.rp.pl/artykul/674084.html>.

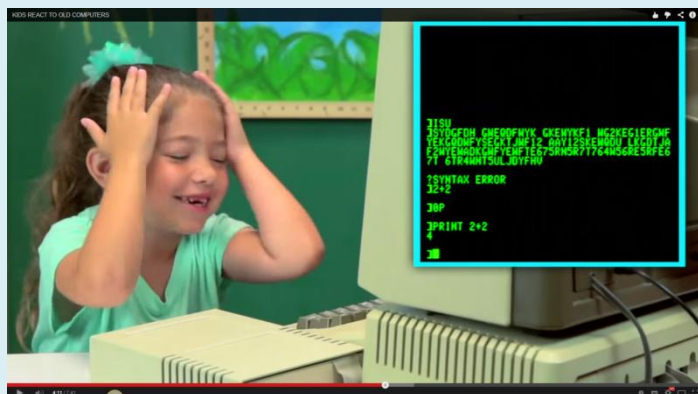
<sup>6</sup> *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa 2013, s. 6, [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf).

<sup>7</sup> Stan taki często spotyka się z głosami krytycznymi. Zob. M. Ratajczak [w:] *Konferencja – Nauka i szkolnictwo wyższe – wyzwania współczesności*, D. Dziewulak (red.), Warszawa 2013, s.11, [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/83BF318C370E9EDEC1257C5F004D3884/\\$file/Nauka\\_i\\_szkolnictwo\\_wyzsze.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/83BF318C370E9EDEC1257C5F004D3884/$file/Nauka_i_szkolnictwo_wyzsze.pdf).

(*Digital Natives*)<sup>8</sup>. Imigranci przybyli ze świata rzeczywistego, ze świata książek do wirtualnego świata internetu. Doświadczenie życiowe, na którym bazują, powstało w świecie rzeczywistym i stanowi naturalny punkt odniesienia. Cyfrowi tubylcy wyrosli razem z internetem, świat bez sieci znają tylko z opowiadań. Ich naturalnym habitatem jest świat wirtualny, do którego wchodzi nie tylko poprzez komputery, ale również za pośrednictwem tabletów lub/i telefonów komórkowych. To, jak się wydaje, zarazem bardzo proste i celne rozróżnienie, pozwala szybko uchwycić sedno problemu. Oczywiście uwagi te dotyczą amerykańskiej młodzieży, czyli jednego z najbardziej z informatyzowanych społeczeństw na świecie<sup>9</sup>. Choć w tej dziedzinie jesteśmy „opóźnieni” o około dekadę w stosunku do np. USA, to dynamika z jaką dokonuje się absorpcja nowoczesnych technologii w Polsce jest błyskawiczna, i umożliwia stosowanie amerykańskich obserwacji również w stosunku do naszych rodzimych realiów.

### Multimedialny materiał uzupełniający – współczesne dzieci

Bardzo zabawny ale i pouczający materiał na temat tego, jak bardzo współczesne dzieci różnią się od starszego pokolenia. Film pokazuje reakcje dzieci na pracę z pierwszym komputerem firmy Apple.



**Czas trwania:** ok. 8 minut

**Język:** angielski

**Autor:** The Fine Bros

**Tytuł:** *KIDS REACT TO OLD COMPUTERS*, 27 V 2014,

<https://www.youtube.com/watch?v=PF7EpEnglgk>

Na marginesie warto przypomnieć hipotezę sformułowaną przez Vernora Vinge’a i Ray’a Kurtzweila. Amerykańscy futurologowie zwrócili uwagę na fakt, iż żyjące obecnie pokolenia doświadczają upowszechnienia się bez porównania większej liczby nowych technologii niż ludzie żyjący wcześniej. W związku z tym może dojść do sytuacji, w której postęp technologiczny wyprzedzi możliwości adaptacyjne żyjącego pokolenia, technika rozwine się tak szybko, że nie będziemy już w stanie „uczyć” się jej na bieżąco. Sytuację tę nazywają technologiczną osobliwością (ang. *singularity*). Dobrą ilustracją tej tezy jest przypomnienie sobie przez czytelnika sytuacji, gdy swojej babci lub dziadkowi wyjaśniał, czym są tzw. „warstwy” w jednym z popularnych programów do edycji obrazu 2D. By zrozumieć tę koncepcję konieczna jest intuicja i wiedza na temat ogromnej ilości innych elementów. Bez niej łatwe wyjaśnienie tak prostej koncepcji może być niemal niemożliwe. W sytuacji dzisiejszych seniorów mogą już niebawem znaleźć się przyszli dwudziestolatkowie.

<sup>8</sup> Zob. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, “On the Horizon” Vol. 9 No. 5, October 2001, <http://educationcabinet.ky.gov/nr/rdonlyres/f9e83d7c-95ba-4053-9b6f-a913a5278cf0/0/digital>, M. Prensky, *Do They Really Think Differently?*, “On the Horizon” Vol. 9 No. 6, December 2001, <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY%20-%20DIGITAL%20NATIVES%20AND%20IMMIGRANTS%202.PDF/30785667/PRENSKY%20-%20DIGITAL%20NATIVES%20AND%20IMMIGRANTS%202.PDF>.

<sup>9</sup> Na temat charakterystyki amerykańskiego pokolenia Millennials oraz cech jakie różnią ich od rodziców zob.: P. Taylor, *The Next America: Boomers, Millennials, and the Looming Generational Showdown*, New York 2014.

## Material uzupełniający – lista wybranych wydarzeń i technologii, które mogą mieć wpływ na polskich współczesnych studentów

- Marzec 1995 roku – założenie serwisu Wirtualna Polska,
- 15. sierpnia 2000 roku pojawia się Gadu Gadu,
- 15. stycznia 2001 roku to pilotażowe pojawienie się Neostrady (aktualnie usługa Orange Polska),
- 9. września 2001 roku ma miejsce atak terrorystyczny na World Trade Center w Nowym Jorku,
- 4. lutego 2004 roku pojawia się Facebook,
- 26. września 2006 roku powstaje polskojęzyczna Wikipedia,
- 11. listopada 2006 roku pojawia się nasza-klasa.pl (aktualnie NK.pl),
- 9. stycznia 2007 roku ma miejsce premiera pierwszego iPhone'a,
- 1. listopada 2007 roku premiera Notebooka Eee firmy ASUS, czyli ekonomicznej odmiany laptopa,
- we wrześniu 2013 roku polskojęzyczna Wikipedia zawierała milion artykułów/haseł.

W 2014 roku polski 19-latek, rozpoczynając studia, mógł mieć dostęp przez ponad połowę swojego życia do Facebooka, przez prawie połowę swojego życia mógł korzystać z polskojęzycznej Wikipedii a jego jedną trzecią ze smartfona. Godząc się na pewną generalizację, oznacza to, że teoretycznie w Polsce w 2023 roku nie będzie 19-latek, który pamięta świat bez mediów społecznościowych, a w 2025 roku bez Wikipedii. Inaczej rzecz ujmując, dla osoby po 40. roku życia te wszystkie technologie mogą wydać się gadżetami, zbędnymi „wodotryskami”, podczas gdy dla osób młodszych o prawie 20 lat mogą stanowić nieodłączną część życia.

Wiek osoby urodzonej w 1995 roku	Wydarzenie	Procent życia aktualnego studenta 1. roku po danym wydarzeniu	Procent życia aktualnego 40-stolatka po danym wydarzeniu	Rok
0 lat	Wirtualna Polska	100%	47,5%	1995
1 rok				1996
2 lata				1997
3 lata				1998
4 lata				1999
5 lat	Gadu Gadu	73%	35%	2000
6 lat	Neostrada	68%	27,5%	2001
7 lat				2002
8 lat				2003
9 lat	Facebook	53%	25%	2004
10 lat				2005
11 lat	Wikipedia.pl	42%	20%	2006
12 lat	iPhone 1	36%	17,5%	2007
13 lat				2008
14 lat				2009
15 lat				2010
16 lat				2011
17 lat				2012
18 lat				2013
19 lat				2014

*Opracowanie własne*

## Nowoczesne technologie i polscy studenci

Badania empiryczne jednoznacznie potwierdzają, iż Polacy w olbrzymiej większości korzystają już z dobrodziejstw nowoczesnej techniki<sup>10</sup>. 25% społeczeństwa posiada smartfony, a ponad 63% posiada zarówno komputer jak i dostęp do internetu. Od 2005 roku odsetek osób niekorzystających z nowoczesnych technologii spadł z ponad 39% do 11,6%. Z internetu korzysta 25% czterolatków i ponad 70% siedmiolatków. A zatem znakomita większość dzieci ma dostęp do komputera i internetu jeszcze zanim pójdzie do szkoły podstawowej. Polak spędza w internecie dziennie średnio ok. 2 godzin 14 minut, przy czym młodzież w wieku pomiędzy 15–19 lat w sieci pozostaje o około godzinę dłużej<sup>11</sup>. Słusznie zauważają autorzy *Diagnozy społecznej 2013*: „ponieważ zdecydowana większość dzieci rozpoczynających szkołę ma w domu komputer i dostęp do internetu, to system edukacji powinien w większym stopniu ten fakt wykorzystywać. Obecnie potencjał ten wykorzystany jest w małym stopniu. Szkoła powinna promować mądre wykorzystanie domowego sprzętu i rozwijanie zainteresowań z jego użyciem. Dzieci poświęcają znacznie więcej czasu na korzystanie z komputerów i internetu w domu niż w szkole (...) Cyfryzacja szkoły powinna przede wszystkim polegać na zdefiniowaniu roli komputerów i internetu w procesie edukacji i takiej zmianie programów nauczania, która pozwoli na podniesienie jakości kształcenia oraz wzrost kompetencji uczniów w wykorzystaniu technologii informacyjnych. Nacisk nie powinien być kładziony na naukę kompetencji informatycznych, które dzieci i tak opanowują dość wcześnie same, ale przede wszystkim na naukę kompetencji informacyjnych – tj. pracy z informacją, wyszukiwania, oceny wiarygodności, weryfikacji źródeł, przetwarzania i krytycznej analizy informacji, itp., a także rozwój motywacji skłaniających do lepszego korzystania z zasobów znajdujących się w sieci, w tym również ich współtworzenia”<sup>12</sup>. Tę opinię można uzupełnić konstatacją pochodzącą z raportu *Młodzi 2011*: „Przed wszystkim jednak komputery nie są stosowane w całym procesie edukacji – w wielu wypadkach są dostępne dla uczniów tylko na określonych zajęciach w pracowni komputerowej. Brak wprawdzie danych statystycznych o kompetencjach cyfrowych nauczycieli jako grupy zawodowej, jednak wielu ekspertów podkreśla nieprzygotowanie nauczycieli do edukacji cyfrowej. Szkoła jest więc miejscem wyraźnych różnic, a może nawet napięć pokoleniowych dotyczących wykorzystania technologii cyfrowych. Nieobecne w formalnym procesie nauczania technologie są przez uczniów wykorzystywane w domu: prace domowe są odrabiane z pomocą serwisu Skype, a materiały edukacyjne (nawet zeszyty) są skanowane i rozsyłane przez Sieć”<sup>13</sup>.

Co ważne, z internetu korzysta blisko 97% osób w wieku pomiędzy 16 a 24 rokiem życia, prawie co drugi przedstawiciel tej grupy wiekowej posiada również smartfona (ponad połowa uczniów i studentów), a wśród studentów użytkownicy mediów społecznościowych stanowią 93%<sup>14</sup>. Osoby w wieku pomiędzy 25 a 44 rokiem życia korzystają z nowoczesnych technologii w ponad 85%. W grupie starszych osób współczynnik ten spada – w wieku pomiędzy 45 a 65 nieco ponad 28% osób nie korzysta w ogóle z internetu. Innymi słowy, swoje codzienne problemy rozwiązują innymi metodami, niż młodsza część społeczeństwa, i prawdopodobnie inaczej też zdobywają informacje. Naukowcy ukuli nawet termin *iBrain*<sup>15</sup> na określenie wpływu, jaki nowoczesne technologie wywarły na mózgi osób wykorzystujących je w codziennym życiu<sup>16</sup>. Badacze są zdania, że zmiany w dziedzinie technologii wywarły dużo głębszy wpływ niż możemy przypuszczać, porównywalny nawet do momentu, w którym człowiek nauczył się wykorzystywać narzędzia. Niektórzy badacze twierdzą, iż internet zmienia nie tylko ludzkie zachowanie, ale również sposób w jaki postrzegany jest świat. Warto zauważyć, iż np. w polskich warunkach to bezprecedensowe przyspieszenie technologiczne zaszło w niespotykane szybkim tempie, zaledwie w okresie jednego pokolenia. Naukowcy stawiają

<sup>10</sup> Za wyjątkiem wskazanych miejsc, wszystkie przywołane poniżej dane w poniższych dwóch akapitach pochodzą z: D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych - uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania* [w:] *Diagnoza Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*. [Special issue], „Contemporary Economics” nr 7, 317-341 DOI: 10.5709/ce.1897-9254.114 334, s. 325, 328, 329, 330, 334, 338, [www.ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/295](http://www.ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/295).

<sup>11</sup> *World Internet Project. International Report 2013*, s. 14, [http://worldinternetproject.com/files//307\\_2013worldinternetreport.pdf](http://worldinternetproject.com/files//307_2013worldinternetreport.pdf).

<sup>12</sup> D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych - uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania* [w:] *Diagnoza Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*. [Special issue]. *Contemporary Economics* 7, 317-341 DOI: 10.5709/ce.1897-9254.114 334, s. 334, [www.ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/295](http://www.ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/295).

<sup>13</sup> K. Szafranec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 123, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>14</sup> B. Stachowiak, *Nauczyciel akademicki a media społecznościowe*, „E-mentor” nr 3 (50) / 2013, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/50/id/1024>.

<sup>15</sup> Nawiązanie do popularnych produktów wysokich technologii, których nazwy rozpoczynają się od litery „i” (np. ipad, iphone, irobot).

<sup>16</sup> Zob. też. N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Gliwice 2012.

tezę, iż zmiana ma charakter bardziej fundamentalny i obecnie obserwuje się powstanie nie tylko przepaści pokoleniowej pomiędzy tzw. cyfrowymi tubylcami a cyfrowymi nomadami. Powstał bowiem dużo poważniejszy podział ze względu na sposób, w jaki skonstruowane są mózgi przedstawicieli obu grup<sup>17</sup>. W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, iż aktualnie wciąż brakuje przekonujących dowodów naukowych, iż zmiany zaszły aż tak daleko, że odcisnęły piętno na naszych mózgach.

### **Materiał uzupełniający – artykuł publicystyczny**

Tekst laureata Nagrody Pulitzera, który w przystępnej, publicystycznej formie przybliży najważniejsze informacje dotyczące młodego pokolenia i konsekwencji wpływu nowoczesnych technologii na proces uczenia się. W tekście pojawia się m.in. wątek możliwej relacji pomiędzy graniem w gry komputerowe i spadkiem efektywności uczenia się.

M. Richtel, „Gazeta Wyborcza” 22 XII 2010, *Pokolenie z inaczej rozwiniętymi mózgiami*, <http://wyborcza.pl/2029020,75402,8864748.html>

### **Głosy krytyczne wobec pozytywnej roli nowoczesnej technologii w edukacji**

W kontekście roli nowoczesnych technologii we współczesnej edukacji, należy odnotować również głosy dystansujące się do bezkrytycznej wiary w ich „zbawczą moc”. Zwrócił na to uwagę w swoim wystąpieniu podczas Kongresu Kultury Akademickiej w 2014 r. Tomasz Goban-Klas, który celnie zauważył, iż wprowadzanie nowoczesnych technologii do sal wykładowych nie może być celem samym w sobie, nie można bowiem pomijać negatywnych skutków „technologizacji” kolejnej sfery życia. W tym kontekście warto zauważyć niejednoznaczny stosunek części uczących się osób do nowoczesnych technologii. Francesco Pedro w raporcie *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning* przygotowanym dla OECD w 2006 roku wskazywał, iż choć studenci w znakomitej większości korzystają z cyfrowych mediów, to można wyróżnić pośród nich podgrupy które mają różny stosunek do wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji. Nie wszyscy są entuzjastami tego procesu. Jak zauważał autor zamiłowanie do nowoczesnych technologii nie oznacza automatycznej awersji do tradycyjnych metod nauczania, technologia ma jej użytkownikom/studentom natomiast pomóc w zwiększaniu ich efektywności oraz komfortu nauki<sup>18</sup>. Interesujących informacji dostarcza również badanie *Home computer use and the development of human capital* z 2010 roku, którego celem było ustalenie efektów programu wsparcia najbiedniejszych rodzin w Rumunii poprzez zapewnienie im dostępu do darmowych komputerów i internetu. Z przeprowadzonych 3354 wywiadów wynikało, iż nowoczesna technologia była wykorzystywana przede wszystkim do gier, rozrywki i dokonywania tańszych zakupów. W efekcie czas zazwyczaj przeznaczony na naukę skurczył się jeszcze bardziej, a wyniki w nauce dzieci z badanych rodzin uległy pogorszeniu. Poprawę odnotowano jednak w wynikach testów na inteligencję ogólną<sup>19</sup>. Co więcej, np. Susan J. Bennett i Karl A. Maton, przekonują, iż brak jednoznacznych dowodów na to, że każdy współczesny student jest cyfrowym tubylcem, który oczekuje wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie edukacji. Autorzy ci jednak nie nawołują do powstrzymania zmian, wskazują raczej na konieczność ich głębszego przemyślenia w taki sposób, by dodanie nowych rozwiązań technicznych nie zastępowało procesu kształcenia, a jedynie je uzupełniało<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins Publishers, Nowy Jork 2008, s. 2.

<sup>18</sup> Za: T. Goban-Klas, *Uniwersytet w kontekście nowych mediów i technologii informacyjnych*, [http://kongresakademicki.pl/wp-content/uploads/2014/03/Tomasz\\_Goban\\_Klas\\_wprowadzenie.sympozjumKKA1.pdf](http://kongresakademicki.pl/wp-content/uploads/2014/03/Tomasz_Goban_Klas_wprowadzenie.sympozjumKKA1.pdf).

<sup>19</sup> Za: O. Kurek, *Wykładowca w dobie aplikacji mobilnych i tabletów* [w:] *Wykładowca doskonały*, A. Rozmus (red.), Warszawa 2013, wyd. II, s. 256–257.

<sup>20</sup> S. Bennett, K. A. Maton, *Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*, „Journal of Computer Assisted Learning” 26 (5) 2010, s. 321 – 331, <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2330&context=edupapers>.

## Ludzki mózg a nowoczesne technologie

Marc Prensky jako jeden z pierwszych autorów sformułował w 2001 roku tezę, iż mózgi cyfrowych tubylców w wyniku interakcji z nowymi mediami mogły ulec fizycznej zmianie i różnić się od mózgowi wcześniejszych generacji. Metaforycznie autor ten porównuje różnice dzielące te dwie grupy do nauki nowego języka. W związku z tym sformułował tezę, iż zachowanie tych dwóch grup jest tak odmienne, że nie są w stanie się wzajemnie poprawnie zrozumieć, a przecież to cyfrowi imigranci mają uczyć cyfrowych tubylców. Dla tych drugich normą jest wykonywanie kilku czynności jednocześnie (ang. *multitasking*), preferują obraz od przekazu tekstowego, wolą nieliniowo ułożone informacje w rodzaju hipertekstu z linkami od tradycyjnego liniowego wywodu, najlepiej funkcjonują, gdy są podłączeni do sieci, doskonale działają, gdy są często nagradzani, w końcu preferują gry i zabawę od „poważnej pracy”<sup>21</sup>. Autor ten założył, iż ponieważ ich mózgi są już inne, jest mało prawdopodobne, że się zmienią pod wpływem starych metod edukacji, a te nie będą w stosunku do nich skutecznym narzędziem przekazywania wiedzy. M. Prensky jednoznacznie opisuje dwa współzestępujące sposoby postrzegania świata, odnosząc się do obserwacji antropologicznych: „(...) osoby, które wzrastały w odmiennych kulturach nie myślą o odmiennych rzeczach, one faktycznie myślą w inny sposób”<sup>22</sup>. Co więcej, uważał, iż opór wobec zmian sposobu i metod nauczania młodego pokolenia wynika nie z obiektywnych przesłanek, ale z braku wyobraźni. Z drugiej strony np. brytyjskie badaczki Ellen Johanna Helsper i Rebecca Eynon krytykują przypisywanie osób do dwóch kategorii wyłącznie na podstawie przynależności metrykalnej<sup>23</sup>. Ponadto sugerują, iż nawet jeśli różne pokolenia charakteryzuje odmienna znajomość technologii, to nie oznacza to, że tzw. „technologiczna luka pokoleniowa” nie może być zasypana, co więcej osoby starsze mogą stać się cyfrowymi tubylcami np. w zakresie wykorzystania dobrodziejstw internetu do uczenia się.

W kontekście niniejszej pracy, niezależnie od tego, czy zmianie uległa struktura mózgowi młodego pokolenia czy też nie, powyższe obserwacje prowokują pytania o to, czy młode pokolenie może wciąż być efektywnie edukowane za pomocą tradycyjnych, sprawdzonych już metod? Wydaje się, że odpowiedź nie może być jednoznacznie pozytywna.

### Multimedialny materiał uzupełniający – ludzki mózg a technologia

Warto obejrzeć pełen humoru i erudycji wykład współautora książki pt. „iBrain: przeżyć zmianę technologiczną współczesnego umysłu”<sup>24</sup> (ang. *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*). Autor uświadamia w nim, jak bardzo współczesny człowiek jest zrośnięty i zżyty z nowoczesną technologią. Ponadto omawia sposób w jaki funkcjonuje ludzki mózg w interakcji z nowoczesnymi technologiami teleinformatycznymi.



**Czas trwania:** ok. 45 minut

**Język:** angielski

**Autor:** Gary Small

**Tytuł:** Dr. Gary Small Speaks about his book "iBrain", 17 XII 2013,

<http://www.youtube.com/watch?v=XhQuujWngnY>

<sup>21</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon" Vol. 9 No. 5, October 2001, s. 2, <http://educationcabinet.ky.gov/nr/rdonlyres/f9e83d7c-95ba-4053-9b6f-a913a5278cf0/digital>.

<sup>22</sup> M. Prensky, *Do They Really Think Differently?*, "On the Horizon" Vol. 9 No. 6, December 2001, s. 3, <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY%20-%20DIGITAL%20NATIVES%20AND%20IMMIGRANTS%202.PDF/30785667/PRENSKY%20-%20DIGITAL%20NATIVES%20AND%20IMMIGRANTS%202.PDF>.

<sup>23</sup> E. J. Helsper, Rebecca Eynon, *Digital natives: where is the evidence?*, "British Educational Research Journal", vol. 36 nr 3 2010, s. 503 – 520, [http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/Helsper\\_Eynon\\_Digital\\_Natives.pdf](http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/Helsper_Eynon_Digital_Natives.pdf).

<sup>24</sup> G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins Publishers, Nowy Jork 2008.



## Pokolenia Y i Z

Interesujących informacji na temat różnic pomiędzy pokoleniami dostarczają analizy socjologiczne, w tym badania rynku pracy i losów świeżo upieczonych absolwentów uczelni wyższych. Dzięki tej wiedzy można już bowiem wskazać na pewne zmiany jakie zaszły w zachowaniach, nawykach i postawach młodego pokolenia. Choć badania są prowadzone głównie na potrzeby pracodawców i świata biznesu, to wnioski, które z nich płyną mają uniwersalny charakter i z łatwością dadzą się przełożyć na specyfikę sal lekcyjnych i wykładowych.

Do zrozumienia zmiany, która zaszła, wykorzystane zostanie pojęcie pokolenia (generacji). Oczywiście ta kategoria pojęciowa jest w dużej mierze obciążona arbitralnością. Co do zasady opiera się na „metrykalnym” (a więc sztucznym) przyporządkowywaniu ludzi do pewnych grup. Wydaje się jednak, że mimo to pojęcie pokolenia (generacji) może być pomocne w dokładniejszym opisanie cech charakteryzujących osoby, którym wiedza jest przekazywana. Każdy z czytelników z pewnością będzie w stanie podać przykłady młodych osób, które zaprzeczają przywoływanym poniżej opiniom, tym niemniej również doświadczenie zawodowe autora w kontaktach z młodym pokoleniem potwierdza znaczną część z przywoływanych poniżej opinii.

Dla porządku należy przypomnieć, iż choć współcześnie niezwykle trudno precyzyjnie zdefiniować sens terminu „pokolenie”, to wydaje się, że może spełnić użyteczną funkcję dla dalszego wywodu<sup>25</sup>. Pojęcie pokolenia łączy się nade wszystko z dwoma kontekstami, w ujęciu biologicznym z następującymi po sobie etapami ludzkiego życia albo w ujęciu społeczno-kulturowym oznacza ono grupę osób urodzonych w danym okresie, które posiadają podobne doświadczenia historyczne<sup>26</sup>. To drugie znaczenie będzie najbardziej pomocne dla dalszej części wywodu. Konieczne jest jednak doprecyzowanie, iż doświadczenie historyczne będzie tu rozumiane w sposób bardzo szeroki, tak by objąć nim również wpływ nowoczesnych technologii.

Wśród badaczy nie ma konsensu na temat nazewnictwa oraz dat oddzielających poszczególne pokolenia. Problem wskazania konkretnych punktów oddzielających od siebie generacje utrudnia ponadto fakt, iż cezury czasowe przyjmowane przez badaczy w krajach wysoko rozwiniętych (technologicznie) z natury są inne od tych stosowanych w opisie krajów po-komunistycznych<sup>27</sup>, stąd ramy czasowe przypisywane poszczególnym generacjom obejmują różne przedziały czasu. W tym punkcie warto poczynić jednak uwagę, iż osoby, które przyszły na świat w latach dziewięćdziesiątych w różnych krajach rozwiniętych łączy ze sobą więcej w obrębie pokolenia niż dzieli. Innymi słowy, na skutek upowszechniania się na coraz większą skalę internetu oraz serwisów społecznościowych ludzie ci zyskali możliwość życia w naprawdę *plaskim świecie*<sup>28</sup>.

## Pokolenia w polskim społeczeństwie

Aktualnie w polskim społeczeństwie żyje razem, uczy się i pracuje sześć generacji. Raz jeszcze należy wyraźnie podkreślić, iż pojęcie pokolenia ma pomóc w uruchomieniu wyobraźni i intuicji czytelnika, a nie stanowić *stricte* wywód naukowy, stąd nie można zapominać, iż wraz z upływem lat granice pomiędzy pokoleniami nie tylko się przesuwają, ale nawet zacierają. Zadaniem poniższego wywodu jest wskazanie pewnych trendów zachodzących wśród osób zdobywających wiedzę na poziomie akademickim oraz wskazanie jak opisane zjawiska zastosować z korzyścią dla warsztatu dydaktycznego. Pierwszą generację stanowią osoby urodzone przed drugą wojną światową – współczesne (pra)babcie i (pra)dziadkowie. Drugą generację tworzą tzw. *Baby Boomers* (tworzą ją ludzie, którzy urodzili się po zakończeniu II wojny światowej, cezurę zamykającą dla tej generacji stanowią wczesne lata 60. XX wieku). Trzecie pokolenie to *Generacja X* (ludzie urodzeni w latach 1965–1981). Czwartą generacją jest *Pokolenie Y / Pokolenie Millenium* (między rokiem 1982 a 1995). Piątą generacją jest *Pokolenie Z / Pokolenie C*<sup>29</sup> (urodzeni po roku 1995, ale nie później niż w połowie

<sup>25</sup> Zob. K. Wyka, *Pokolenia literackie*, Kraków 1977, s. 17–57.

<sup>26</sup> A. Kamińska, *Kategoria pokolenia we współczesnych badaniach nad społeczeństwem i kulturą – przegląd problematyki*, „Kultura i Historia” nr 11 / 2007, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/113#1>.

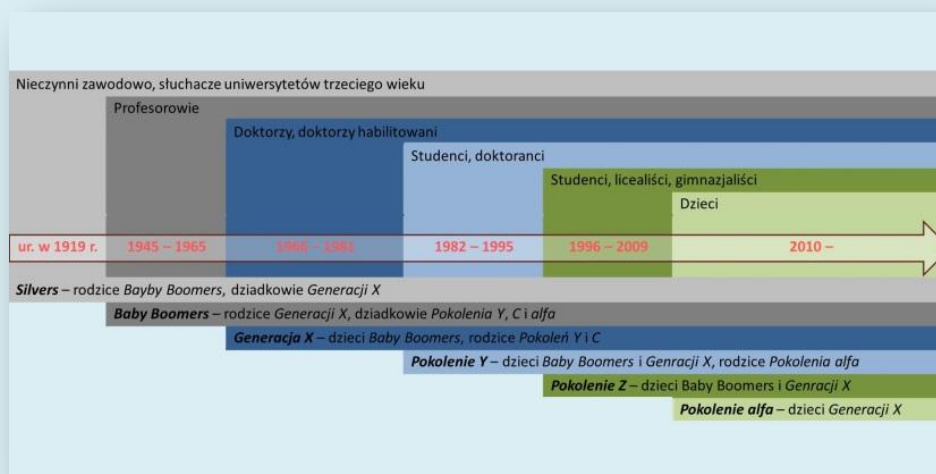
<sup>27</sup> Problem wpływu zaawansowanych technologii na społeczeństwa państw tzw. Trzeciego Świata stanowi osobne pole do rozważań, biorąc jednak pod uwagę, iż celem jest opisanie polskiej specyfiki wątek ten nie będzie podejmowany.

<sup>28</sup> Zob. T. L. Friedman, *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, przeł. T. Hornowski, Poznań 2009, wydanie II.

<sup>29</sup> Przykładem przedstawiciela amerykańskiego pokolenia Z / C jest np. nastoletni Logan Laplante, który w swoim cieszącym się dużą popularnością wystąpieniu na TEDx zorganizowanym przez uniwersytet Nevada opowiadał jak „zhackował” szkołę, a szerzej system

pierwszej dekady XXI wieku). Najmłodszą generację stanowi *Pokolenie alfa* (urodzeni po 2010 roku). Poniższy wywód skupia się na osobach zaliczanych w powyższej klasyfikacji do *Pokoleń Y i Z* (zwanymi pierwszą i drugą generacją cyfrowych tubylców). Łączy je ze sobą wiele – niektóre procesy przybrały na sile, np. uzależnienie od poszukiwania informacji i wiedzy wyłącznie w oparciu o internet połączone z zanikiem zdolności do krytycznego myślenia i analizy.

### Material uzupełniający – następstwo pokoleń i łączące je relacje



Opracowanie własne

## Pokolenie Y

### Material uzupełniający – fragment artykułu nt. Pokolenia Y

Wydaje się, że specyfikę młodego pokolenia Polaków trafnie uchwyciła Aleksandra Lewińska w krótkim reportażu pt. *Studia bez ani jednej książki? Da się z 2013 roku.*

„Bo wykładowca po wykładzie roześle mailem prezentację. Albo artykuł w PDF. Włączę "wyszukaj" i znajdę odpowiedzi na pytania. No chyba że ktoś już wcześniej je opracował i wrzucił na chomika. Wtedy to w ogóle luz.

- I co? Mam udowodnić tezę, że inteligenci nie czytają? Nie uda się. Ja akurat czytam dużo - Maciej Pulić, student "zarządzania w kulturze", uśmiecha się szelmowsko. 24 lata, w uchu czarny kolczyk, w torbie zamiast książek iPad. Mieszka w Warszawie, ma własną firmę - organizuje eventy.

- A co czytasz?

- To, co potrzebne. Duże teksty branżowe. O designie, zarządzaniu w designie...

- Coś z literatury pięknej?

- Oj... A e-booki też się liczą? Jakiś rozdział czytałem, ale tak od deski do deski... Może z rok temu.

Co to było? "Poczwarka". Zresztą czy to ważne? Przecież nie chodzi o to, żeby po prostu czytać.

Chodzi o to, żeby się rozwijać, zdobywać wiedzę. W ten czy inny sposób. I książki nie są niezastąpione. Lepiej i szybciej zdobędę wiedzę przez inne media. Skuteczniejsze.

- Telewizja? Internet?

- Wiadomości na forach, programy publicystyczne, ale też rozmowy z ludźmi. Siedzenie i czytanie jest

zbyt monotonne. Żyję w takim trybie, że trudno znaleźć czas, by spokojnie poczytać. Wolę posłuchać kogoś, kto książkę przeczytał. Ja na to nie mam czasu.

(...)

Wchodzę. Biblioteka jest kilka stopni poniżej parteru. Niewielka przestrzeń, biurko, regał. Za szybą - czytelnia. 35 stanowisk z komputerami i ok. 60 "analogowych", z lampką.

- Czy czytają? Oczywiście. Pani też studiowała i doskonale wie, że bez czytania studiów nie da się skończyć - mówi Piotr Komorowski, zastępca dyrektora biblioteki.

- Nie dla wszystkich to takie oczywiste - mówię nieśmiało.

- Ale ja mam dowody. O, proszę!

I pokazuje mi statystyki.

- Od końca stycznia do 10 marca z biblioteki i czytelnicy skorzystało 2 tys. studentów.

- Spośród...

- Siedmiu tysięcy. Może ta statystyka jest trochę zaniziona, były ferie, martwy sezon. No i część korzystała z e-biblioteki, do zdalnego nauczania. Proszę, 2 tys. logowań, jakieś 500 użytkowników! Generalnie jedna trzecia studentów jest biblioteką zainteresowana permanentnie. To chyba dużo? Wiem, o co chodzi. Jesteśmy biblioteką naukową. Spada czytelnictwo beletrystyki. Ale student pewien szpaler literatury musi poznać. I przychodzi po niego do nas. Nie opowiadajmy bajek, że przeczyta od deski do deski tysiąc stron. Ale zajrzy.

Rozglądam się po sali. Przy stolikach z lampką nie ma nikogo. Przy komputerach siedzi pięciu studentów. - Ale czasem mamy tłoczno. Dziś jest koszmarny dzień. Zimno, pada. No i jest po sesji. Przez szybę widzę, że przynajmniej trzech z pięciu studentów "pracujących" na komputerach siedzi właśnie na Facebooku.

- Nieprzypadkowo jest tu szyba, nie ściana.

- Musiał pan kiedyś interweniować?

- Ze trzy razy, gdy na ekranach zobaczyłem treści... no, niestosowne.

(...)

Wychodząc, wpadam na trzech studentów palących przed wejściem.

- Co czytacie?

- To, co nam zadadzą - mówi student grafiki Wiktor. - A zadają dużo. Teoretycznie przez dwa tygodnie między zjazdami ze trzy książki musimy przeczytać. Ponad połowę czytam.

Arek z mechatroniki: - Chyba że na chomiku są już skróty, notatki. Pytania zadawane przez wykładowców i odpowiedzi udzielone przez studenta, co książkę przeczytał. Wszyscy się tym karmimy. Ale zdarzają się wtopy, odpowiedzi z błędami, trzeba uważać.

Wiktor: - Ale pani powie, po co właściwie pani przyszła? Żeby mi powiedzieć, że jestem idiotą? Po co mam czytać? Na "piękną" nie mam czasu. Ostatnio to w liceum pewnie coś takiego czytałem. I szczerze powiem, że nic mnie nie wzruszyło. Dziś zaspokajają mnie fora, wiadomości na portalach.

Pani to wszystko notuje? Niech pani nie podaje mojego nazwiska.

- Wstydzisz się?

- Może i się wstydzę. Ale po co to całe przepychanie? Dlaczego nieczytanie jest z marszu niedobre? Że czytanie poszerza wyobraźnię? A oglądanie filmów nie? Podróżowanie nie? Czytam to, czego potrzebuję. Co daje wymierne korzyści. Co mi po poezji?

(...)

Idę na piętro. Do zajęć przygotowują się studenci ekonomii. Siadam przy 28-letnim Borysie.

- Co tu dużo mówić. Studenci nic nie czytają. Mówią nam, że trzeba, ale wiadomo, jak jest. Od sesji do sesji. Trzy dni przed egzaminami się przysiadzie, otworzy PDF i wyszuka odpowiedzi na pytania.

Wykładowcy nam podsyłają PDF-y z materiałem do opanowania i slajdy z prezentacjami, które przygotowują na zajęcia. Czasem nie trzeba nawet do książek zaglądać, żeby zaliczyć.

Tak dla przyjemności to też rzadko czytam. Felietony Clarksona może tylko. Taką porządną książkę, z okładką, to ostatnio cztery lata temu łyknąłem - trylogię Bourne'a. To samo, co w filmie.

Ale audiobooków słucham. Ostatnio: "Zjedz tę żabę", Brian Tracy. Taka książka, jak podnosić własną wydajność. Mocna, mądra rzecz."<sup>30</sup>

<sup>30</sup> A. Lewińska, *Studia bez ani jednej książki? Da się*, „Gazeta Wyborcza” 23 III 2013, [http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105406,13614269,Studia\\_bez\\_ani\\_jednej\\_ksiązki\\_Da\\_sie.html](http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105406,13614269,Studia_bez_ani_jednej_ksiązki_Da_sie.html).

Jeden z przedstawicieli pokolenia Y, tak tłumaczył swój stosunek do zdobywania wiedzy: „Na YouTube możesz poznać całą historię w 6 minut (...) Czytanie książki trwa tak długo, wolę coś, co mam od razu”<sup>31</sup>. Mózgi nowego pokolenia, są nagradzane w grach komputerowych za inne zachowania, niż dawniej mózgi starszych generacji. Cechą młodych jest zdolność do szybkiego dekoncentrowania się i błyskawicznego ponownego skupiania uwagi na jakiejś czynności, jednak przez bardzo krótki czas. W tekście, z którego pochodziła wypowiedź amerykańskiego nastolatka pojawiły się również przykłady działań podjętych przez jednego z dyrektorów liceum (ang. *high school*) z tamtego kraju, takie jak np. przesunięcie pierwszych zajęć na godzinę dziewiątą (ponieważ uczniowie grali w gry komputerowe do późnych godzin nocnych). Nauczyciele zostali również poproszeni o założenie stron internetowych, na których komunikowali się ze swoimi uczniami. Współcześnie uruchomienie na Facebooku podstrony dla studentów już niebawem przestanie być fanaberią niektórych wykładowców, ale stanie się koniecznością umożliwiającą sprawne przekazywanie wiadomości grupie.

### Multimedialny materiał uzupełniający – włączanie Facebooka w dydaktykę

Film instruktażowy, pomagający wykładowcy przekształcić Facebooka w narzędzie do wspierania procesu dydaktycznego.



**Czas trwania:** ok. 7 minut

**Język:** angielski

**Autor:** John Bunker

**Tytuł:** *Facebook for Your Classroom in 7 minutes*, 20 XII 2010,

<https://www.youtube.com/watch?v=8aO9aVRC8bs>

W USA przedstawiciele Pokolenia Y jest około 80 milionów<sup>32</sup>, stopniowo zaczynają zwiększać swoją obecność na rynku pracy. Do 2025 roku Millenials będą stanowić 75% ogółu siły roboczej na świecie<sup>33</sup>. Posiłkując się *Małym rocznikiem statystycznym Polski* można ustalić, iż w 2012 roku Pokolenie Y stanowiło w przybliżeniu około 28% ogółu społeczeństwa, do Pokolenia Z należało w przybliżeniu ponad 13%<sup>34</sup>. Naukowcy, w tym Janusz Czapiński, kierownik projektu badawczego *Diagnoza Społeczna*, podkreślają, iż Pokolenie Y to kategoria w dużej mierze publicystyczna. Z drugiej jednak strony nie mają też wątpliwości, że obecni dwudziestolatkowie mocno różnią się od trzydziestolatków<sup>35</sup>. Wydaje się, że o odmienności młodych pracowników przekonana jest część specjalistów z branży tzw. zasobów ludzkich. Uważają oni, że włączanie w struktury firmy młodych

<sup>31</sup> M. Richtel, *Pokolenie z inaczej rozwiniętymi mózgami*, „Gazeta Wyborcza” 23 XII 2010, [http://wyborcza.pl/1,75402,8864748,Pokolenie\\_z\\_inaczej\\_rozwiniętymi\\_mozgami.html](http://wyborcza.pl/1,75402,8864748,Pokolenie_z_inaczej_rozwiniętymi_mozgami.html).

<sup>32</sup> Genesys, *Początek rewolucji Y w obsłudze klienta*, 25 IV 2009, <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=879>. Przedstawicielem tego pokolenia jest jeden z twórców Facebooka Mark Zuckerberg (ur. 1984).

<sup>33</sup> *Trendy HR 2014*, Deloitte, 2014, s. 6, 85, [http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl\\_HumanCapitalTrends\\_2014\\_2.pdf](http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_HumanCapitalTrends_2014_2.pdf).

<sup>34</sup> GUS podaje liczebność w przedsiębiorstwach wiekowych, które nie pokrywają się z podziałem na pokolenia, dlatego przytoczone wartości należy traktować z ostrożnością. Zob. *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2013*, Warszawa VI 2013, s. 120, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/RS\\_maly\\_rocznik\\_statystyczny\\_2013.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/RS_maly_rocznik_statystyczny_2013.pdf).

<sup>35</sup> J. Skolska, *Raport: Pokolenie Y na rynku pracy. Młodość idzie w klapkach*, „Polityka” 13 X 2009, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/270628.1.raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read>.

pracowników – cyfrowych tubylców, jest jednym z najważniejszych wyzwań przed jakimi stoją współcześnie działy HR wielu organizacji<sup>36</sup>. Potwierdzają to słowa i badania np. Jana A. Fazlagicia, iż „kontrasty między pokoleniem Y a osobami starszymi urodzonymi przed rokiem 1960 są olbrzymie, choć obie grupy zawodowe będą jeszcze przez co najmniej 10 lat koegzystować na rynku pracy”<sup>37</sup>. Należy pamiętać, iż w Polsce Pokolenie Y to osoby, które w swojej ścieżce edukacyjnej miały już gimnazjum i nową maturę, a szkolnictwo zawodowe i techniczne było w ich młodości redukowane. Ponadto Pokoleniem Y lub Pokoleniem Millenium naukowcy zwykli nazywać grupę młodzieży wychowywaną przez pokolenie rodziców, którzy przyszli na świat po drugiej wojnie światowej, tzw. Baby Boomers. Niektórzy badacze sugerują również, że grupa ta została wychowana w innych warunkach, do tego w inny sposób niż ich rodzice, którzy pozostając „na dorobku” musieli poświęcić się zapewnianiu odpowiedniego poziomu życia swoim najbliższym<sup>38</sup>. Czas, którego nie mogli poświęcać na wychowanie dzieci wypełniła nowoczesna technologia, której z kolei ich rodzice dobrze nie rozumieli. Tym samym młodzi na całym świecie, w tym w Polsce, zostali poddani procesowi „socjalizacji pod własnym nadzorem”.

### Multimedialny materiał uzupełniający – Generacja Y

Film promujący raport Cisco Connected World Technology Report 2012 w żartobliwy i przystępny sposób charakteryzuje zasadnicze cechy Generacji Y<sup>39</sup>.



**Czas trwania:** ok. 1 minuty

**Język:** angielski

**Autor:**

**Tytuł:** Cisco Connected World Technology Report 2012 (Trailer), 13 XII 2012,

<http://www.youtube.com/watch?v=CDyl3PS6u3g>

Autorzy z polskiego oddziału firmy CISCO wskazują, iż w Polsce przedstawiciele Generacji Y, chcąc przebywać cały czas on-line, korzystają z internetu w łóżku (4 na 5 przebadanych), 1 na 5 w trakcie obiadu, jedna trzecia w łazience, a 1 na 5 w trakcie prowadzenia samochodu<sup>40</sup>.

### Fragment uzupełniający – typy Igreków

Powyżej pisano o dużej jednorodności tej grupy, z drugiej strony należy jednak odnotować głosy odmienne<sup>41</sup>. Nie ma bowiem jednomyślności w stosunku do katalogu, który wyczerpywałby

<sup>36</sup> Wydają się to potwierdzać kolejne odsłony Raportu opracowywanego przez portal Pracuj.pl z lat 2011 i 2012. Również i w roku 2013 problem integracji nowego pokolenia był wskazywany przez specjalistów z branży HR, jako jedno z głównych wyzwań branży obok problemów ze zrekrowaniem osób o odpowiednich kompetencjach i efektywności kosztowej. *Wyzwania HR w 2013 roku*, <http://www.hrweb.pl/wp-content/uploads/2012/09/eWyzwaniaHR/>.

<sup>37</sup> J. A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor” nr 3 (25) / 2008, <http://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artukul/numer/25/id/549>.

<sup>38</sup> K. Szafranec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 31, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>39</sup> Warto również zaglądnąć na interaktywną mapę ukazującą preferencje cyfrowe pokolenia Y, w badaniach uwzględniono również Polaków. Zob. *Gen Y Views on Technology, Privacy and Identity*, <http://newsroom.cisco.com/feature/1114851>.

<sup>40</sup> *Zagrożenia wychodzą z cienia. Doroczny raport firmy Cisco na temat bezpieczeństwa*, 2013, <http://www.cisco.com/web/PL/prasa/news/2013/20130305.html>.

<sup>41</sup> Np. J. Chris, R. Ruslan, C. Simon, H. Graham, *Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?*, “Computers & Education” 54(3) 2010, s. 722–732, <http://oro.open.ac.uk/19890/2/>, C. Jones, B. Shao, *The Net Generation and Digital Natives. Implications for Higher Education*, 26 VI 2011, <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/learningandtech/next-generation-and-digital-natives.pdf>, I. R. Watson, *Digital Natives or Digital Tribes?*, “Universal Journal of Educational Research” 1(2) 2013, s. 104–112,

cechy opisujące pokolenie Y, czego dowodem jest kolejne opracowanie przygotowane przez firmę Deloitte, którego wyniki wskazują na istnienie sześciu typów współczesnych studentów<sup>42</sup>. Pomimo wielu zastrzeżeń<sup>43</sup>, które można mieć do tego raportu, wydaje się, że pomaga w dookreśleniu specyfiki studiującej aktualnie młodzieży. W dokumencie *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów* wskazano na istnienie sześciu typów osobowości przedstawicieli pokolenia Y<sup>44</sup>.

**Nastawieni na pracę**, to osoby, dla których przede wszystkim ważna jest praca, kariera i rozwój zawodowy. W porównaniu do ogółu badanych osób przedstawiciele tej grupy mniej cenią sobie czas wolny czy równowagę między pracą a życiem prywatnym. W sytuacji wyboru wydają się być bardziej skłonni do stawiania pracy na pierwszym miejscu. W ich przekonaniu praca jest czynnikiem pozwalającym na najpełniejszy rozwój.

**Wymagający**, do pracy przywiązują dużą wagę, podobnie jak do kariery i pieniędzy, choć równocześnie wysoko cenią sobie swój czas wolny i *work-life balance*. Nie jest im obce pragnienie osiągnięć, ale prawie tak samo ważne jest dla nich dobre wynagrodzenie.

**Poszukujący znaczenia**, to ostatnia z grup, dla której praca jest niezwykle istotna, choć nie ważniejsza niż rodzina i przyjaciele czy rozwój osobisty. W porównaniu do dwóch poprzednich grup, w pracy znacznie mniej liczy się dla nich sama kariera czy pieniądze.

**Unikający**, to pierwsza z grup, dla której praca nie jest już jedną z centralnych wartości. Dla tych osób ważniejsze niż dla pozostałych jest przede wszystkim spokojne życie, bez wielkich wyzwań i związanych z nim stresów, a co za tym idzie – również czas wolny. Częściej zgadzają się ze stwierdzeniem, że praca to jedynie sposób na zarabianie.

**Beztroscy**, w porównaniu do ogółu badanych oraz innych grup, w przeciwieństwie do pracy, kariery czy też rozwoju osobistego wyżej cenią sobie przyjaciół, znajomych oraz czas wolny.

**Zdystansowani**, to ostatnia z grup, dla której praca stanowi raczej peryferyjną wartość w życiu. Na pierwszym miejscu stawiają raczej zdrowie i rodzinę oraz równowagę między pracą a życiem prywatnym (z naciskiem na to drugie).

## Co odróżnia Pokolenie Y od wcześniejszych generacji?

Wydaje się, że Pokolenie Y naprawdę różni się znacznie od wszystkich wcześniejszych pokoleń. Doświadczenie zawodowe autora podpowiada również, iż jest to opinia bardzo często powielana wśród wykładowców prowadzących zajęcia akademickie. W murach uczelni wyższych słychać negatywne opinie na temat poziomu intelektualnego młodzieży trafiającej na uniwersytety i do szkół wyższych. Po części winą obarcza się nieudaną reformę instytucjonalną szkolnictwa na wszystkich poziomach, masowość edukacji oraz manipulowanie podstawami programowymi. Oczywiście nie można bagatelizować tych argumentów, jednak wydaje się, że zbyt rzadko poddaje się krytyce sposób, w jaki przekazywana jest wiedza. Bagatelizuje się istotny element, jakim jest fakt, iż osoby, które trafiają na uniwersytety zostały ukształtowane w zupełnie innych warunkach społecznych

---

<http://www.hrpub.org/download/201308/ujer.2013.010210.pdf>, S. Bennet, *Digital natives* [w:] *Encyclopedia of Cyber Behavior*, Z. Yan (red.), vol 1 2012, s. 212–219, <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2364&context=edupapers>.

<sup>42</sup> H. Frańczak, Ł. Mlost, E. Suszek, P. Sobczyk, *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, kwiecień 2013, [http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty.%20badania.%20rankingi/pl\\_Deloitte\\_PierwszeKrokiNaRynkuPracy\\_2013\\_1.pdf](http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty.%20badania.%20rankingi/pl_Deloitte_PierwszeKrokiNaRynkuPracy_2013_1.pdf).

<sup>43</sup> Poważną wadą tego opracowania jest fakt, iż nie jest ono reprezentatywne dla całej grupy studiujących. Próba obejmowała głównie studentów studiów dziennych z kierunków o profilu biznesowym kształcących się na dobrych uniwersytetach państwowych.

<sup>44</sup> H. Frańczak, Ł. Mlost, E. Suszek, P. Sobczyk, *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, kwiecień 2013, s. 9–10, [http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty.%20badania.%20rankingi/pl\\_Deloitte\\_PierwszeKrokiNaRynkuPracy\\_2013\\_1.pdf](http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty.%20badania.%20rankingi/pl_Deloitte_PierwszeKrokiNaRynkuPracy_2013_1.pdf).

niż te, w których przyszło dorastać ich nauczycielom<sup>45</sup>. Dobremu rozeznaniu teoretycznych aspektów zmian społecznych wywołanych globalizacją nie towarzyszy głębsza refleksja na temat skutków tych zmian dla procesu edukacyjnego. Raport Kaiser Family Foundation z 2010 roku wskazał, iż amerykańskie dzieci w wieku 8–10 lat wykorzystują (telewizję, słuchają muzyki, używają komputera i grają w gry komputerowe) średnio przez 5 godzin i 29 minut na dobę, dzieci w wieku 11–14 lat przez 8 godzin i 40 minut a młodzież w wieku 15–18 lat przez 7 godzin i 58 minut<sup>46</sup>. Niektórzy badacze wskazują wręcz na relację przyczynowo-skutkową pomiędzy nadmiernym wystawianiem dziecięcego mózgu na gry komputerowe a jakością snu, które razem z kolei wpływają na obniżanie osiąganych w nauce efektów, a nawet mogą powodować zaburzenia psychofizyczne takie jak ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, pl. zespół nadpobudliwości psychoruchowej)<sup>47</sup>.

### Porada praktyczna – multimedia

Ponieważ młode pokolenie potrzebuje stymulacji wielu zmysłów, na ile to możliwe, zajęcia powinny uwzględniać tę specyfikę.

- Bibliografia kursu powinna zawierać również materiały multimedialne (np. filmy lub podcasty), na ile to możliwe zajęcia powinny uwzględniać również pracę w grupach, najlepiej w taki sposób, aby studenci mogli korzystać z urządzeń mobilnych i internetu.

Co ciekawe, naukowcy i publicyści są na ogół zgodni, że o ile wcześniejsze pokolenia mogą się różnić pomiędzy sobą w zależności od miejsca urodzenia, to przedstawiciele pokolenia Y i następnych w różnych krajach rozwiniętych i rozwijających się wydają się być bardzo podobni do siebie. W związku z tym doświadczenia i obserwacje z innych krajów mogą być z powodzeniem adaptowane do polskich warunków. Wyniki badań grupy analitycznej tygodnika „The Economist” oraz firmy Genesys z końca 2008 roku sugerowały, że większość firm boryka się z problemem dostosowania własnej polityki do oczekiwań klientów urodzonych po 1982 roku<sup>48</sup>. Aż 75% badanych menadżerów uznało, że pokolenie Milenium w roli klientów będzie miało wpływ na firmy w perspektywie najbliższych trzech lat. Z kolei Martin Veselka z firmy Genesys uważa, iż w najbliższym czasie firmy będą musiały zaoferować znacznie więcej narzędzi do komunikacji on-line niż tylko zwykła poczta e-mail (konieczne będzie wykorzystywanie czatów, wideokonferencji, webinarów, serwisów społecznościowych czy aktywnego moderowania blogów)<sup>49</sup>. Oczywiście w kontekście powyższych uwag rodzi się pytanie o to, na ile polskie uczelnie będą w stanie wyciągnąć wnioski z faktu, iż już od jakiegoś czasu uczą nowe pokolenie.

### Fragment uzupełniający – młodzi w pracy

Eric Chester w książce pod znamienym tytułem: *Młodzi w pracy. Jak zadbać o pracowników z pokolenia Y* patrząc z perspektywy rynku pracy dość trafnie uchwycił różnice pomiędzy amerykańskimi warunkami, w których przyszło za Oceanem żyć i pracować pokoleniom starszym od Pokolenia Y oraz samym Igrekom obecnie.

Kiedyś	Dziś
Nastolatki musiały pracować, aby kupić sobie samochód i inne atrakcyjne rzeczy	Rodzice dają nastolatkom samochody i inne dobra materialne

<sup>45</sup> Przykładowo trzydniowy ogólnopolski *Kongres Kultury Akademickiej* wśród 12 paneli nie posiadał żadnego, który podjąłby namysł nad specyfiką osób przyjmowanych na studia wyższe. Zob. <http://kongresakademicki.pl/program-kongresu/>.

<sup>46</sup> V.J. Rideout, U.G. Foehr, D.F. Roberts, *Generation M2. Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*, styczeń 2010, s.5, <http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/04/8010.pdf>. Profil tego pokolenia, nazwanego przez Fundację Family Foundation Pokoleniem M2 (do kwadratu) został zaprezentowany również w krótkim mini reportażu opisującym profile trójki dzieci w wieku 13–15 lat. Materiał można oglądać pod adresem: <http://kff.org/other/video/video-profiles-of-generation-m2/>.

<sup>47</sup> M. Dworak, A. Wiater, *Media, Sleep and Memory in Children and Adolescents*, „Journal of Sleep Disorders & Therapy” 2013 vol.2 issue 7, <http://www.omicsgroup.org/journals/media-sleep-and-memory-in-children-and-adolescents-2167-0277-2-147.php?aid=19872>.

<sup>48</sup> Genesys, *Jak sprostać wymaganiom pokolenia Milenium*, 30 X 2008, <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=816>.

<sup>49</sup> Genesys, *Początek rewolucji Y w obsłudze klienta*, 25 IV 2009, [www.marketing-news.pl/theme.php?art=879](http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=879).

Nastolatkom trudno był znaleźć pracę	Pracy dla nastolatków jest co niemiara
Szef to był szef	Szef jest ci równy, tak jak kumpel
Szacunek należał się przede wszystkim pracodawcom	Szacunek należy się przede wszystkim pracownikom
Na pierwszym miejscu szkoła, potem praca, a dopiero potem przyjaciel (rozrywki)	Na pierwszym miejscu przyjaciele (rozrywka), potem szkoła, a na końcu praca
Nieetyczni pracownicy byli zwalniani, piętnowani	Nieetyczni pracownicy mogą obejmować stanowiska kierownicze
Każde dziecko jest tylko kolejnym dzieckiem. „Nie różnisz się od innych. Jeśli chcesz osiągnąć coś wspaniałego, musisz pracować ciężiej niż inni”	Każdy dzieciak jest darem od Boga. „Jesteś kimś wyjątkowym. Twoim przeznaczeniem jest dokonywanie wspaniałych rzeczy, posiadanie wszystkiego, czego zapragniesz, ponieważ jesteś jedyny w swoim rodzaju”

Źródło: E. Chester, *Młodzi w pracy. Jak zadbać o pracowników z pokolenia Y*, Warszawa 2006, s. 36.

Powyższe rozróżnienie z powodzeniem można spróbować odnieść do relacji nauczyciela, wykładowcy i jego podopiecznych. Dawniej nauczyciel, to był nauczyciel – osoba o niekwestionowanym autorytecie. Teraz źródło informacji, jak każde inne. Dawniej nauczycielowi należał się szacunek, dziś to nauczyciel musi przede wszystkim szanować ucznia i jego zdanie. Dawniej nauka była najważniejsza następnie praca i rozrywki, dziś najważniejsze są rozrywki, dopiero potem nauka i praca.

Badania socjologiczne potwierdzają duże różnice dotyczące postrzegania celu w życiu i tego co w nim ważne przez współczesnych polskich nastolatków i ich rówieśników kilkadziesiąt lat temu<sup>50</sup>. Na pytanie o to, co w życiu jest ważne, 19-latkowie w 1976 roku odpowiadali, że m.in. udane życie rodzinne (ponad 70%), prestiż i szacunek (niecałe 30%), dobre wykształcenie (niecałe 20%), duże pieniądze (ok. 15%). Natomiast pytani o te same kwestie 19-latkowie w 2008 roku w tych samych kategoriach udzielili następujących odpowiedzi: udane życie rodzinne (blisko 80%), prestiż i szacunek (ponad 70%), dobre wykształcenie (blisko 70%), duże pieniądze (prawie 60%). Innymi słowy w każdej kategorii współczesne młode pokolenie oczekuje od życia więcej niż ich dawni rówieśnicy. Obie grupy łączy duża wartość przypisywana życiu rodzinnemu, natomiast poszukiwanie uznania, dobrego wykształcenia i dużych pieniędzy dobrze współgra z pojawieniem się mediów społecznościowych, boomem edukacyjnym ostatnich dwóch dekad oraz konsumpcyjnym nastawieniem do życia.

## Doświadczenia rynku a realia akademickie

Opisane tendencje odnotowali również specjaliści od marketingu. Tradycyjne formy tworzenia kampanii reklamowych adresowane do Pokolenia Y mogą zawodzić, jak pisze Ewa Sieńkowska: „Potraktujmy ich jako współautorów naszej marki, a nie użytkowników; niech poczują się za nią odpowiedzialni tak samo, jak marketerzy”<sup>51</sup>. Wydaje się, że również z tej obserwacji świat edukacji może wyciągnąć intrygujące wnioski dla procesu nauczania. Współcześni studenci oczekują współudziału i możliwości współtworzenia przekazu edukacyjnego, nie chcą być wyłącznie jego biernymi odbiorcami. Co więcej, w przywołanym artykule autorka zauważa, iż we współczesnym świecie reklamy o uwagę młodego pokolenia nie konkurują ze sobą produkty w obrębie jednego segmentu, ale każda marka, produkt, który oferuje podobne wartości i emocje. Wydaje się, że również przekaz edukacyjny jest zmuszony konkurować o uwagę ze wszystkimi innymi bodźcami; co więcej, inne aktywności mogą być i są traktowane przez studentów jako równie istotne, a nawet ważniejsze. Jedną z porad odnoszących się do budowania pozycji marki dotyczy podkreślania indywidualizmu i zarazem przynależności do jakiejś wspólnoty, wszystko po to, by zbudować lojalność wobec marki. Konsument Y zwraca uwagę nie tylko na materialny wymiar produktu, ale również na przekazywane

<sup>50</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 39, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>51</sup> E. Sieńkowska, *Pokolenie Y – śmierć tradycyjnej reklamy?*, 18 V 2009, <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=887>.



mu wartości emocjonalne. Opinia rówieśników jest bardzo ważnym elementem wpływającym na wybór produktu. Wydaje się, że także wykładowcy mogą wiele nauczyć się z tych porad. Mogą na przykład wyraźnie nagradzać każdą ponadstandardową aktywność, tak by dana osoba czuła się wyróżniona w gronie uczestników zajęć. Pośrednio potwierdzają to m.in. wyniki raportu przygotowanego przez firmę Deloitte. Wynika z niego, że pracownicy w 26 krajach na świecie, urodzeni po 1982 roku przykładają w życiu prywatnym i zawodowym bardzo dużą wagę do innowacyjności swojego pracodawcy, pragną również większej elastyczności w pracy, którą umożliwiają im nowoczesne technologie<sup>52</sup>. Akceptowaną i często preferowaną formą komunikacji pomiędzy osobami z pokolenia Y są raczej SMSy, albo inne komunikatory (w tym Facebook). Telefonów używają do rozmów rzadziej. Badanie rachunków telefonicznych przeprowadzone przez firmę Nielsen w 2010 roku pokazuje, że przeciętny amerykański nastolatek wysyła miesięcznie 3 339 SMSów<sup>53</sup>. Być może upraszczanie przekazu za pomocą m.in. emotikonów<sup>54</sup> powoduje brak umiejętności prawidłowego odczytywania komunikatów niewerbalnych innych osób, w tym nauczycieli i pracodawców. Eksperti z Deloitte wskazują również na obawę pracodawców o możliwość rozwoju cech przywódczych u liderów z pokolenia Y<sup>55</sup>.

Z kolei analiza wyników badań przeprowadzonych przez PricewaterhouseCoopers wskazuje, że postawy polskich *Millennials* nie różnią się zasadniczo od postaw ich rówieśników w innych krajach<sup>56</sup>. Wszyscy pragną większej elastyczności odnośnie do miejsc i czasu pracy (możliwość pracy zdalnej), pragną ponadto zachować równowagę pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym. Choć badanie dotyczyło wyłącznie pracowników jednej organizacji, autorzy zauważyli pewną odmienność w zachowaniu starszych pracowników (z Generacji X, dawniej często określanych mianem *Yuppies* – ang. *Young Urban Professionals*) i młodszych (z pokolenia Y). Mianowicie, ryzyko, że ci pierwsi opuszczą pracę rośnie, gdy ich zarobki zaczynają odstawać na niekorzyść względem konkurencji albo gdy tracą poczucie możliwości rozwoju. Natomiast młodszy pracownicy mogą zmienić miejsce pracy, gdy nie są zaspokajane ich potrzeby uznania, gdy nie są chwaleni lub pracodawca nie jest elastyczny i nie udziela wsparcia dla ich działań<sup>57</sup>. Przedstawiciele tego pokolenia nie są przywiązani do stałości miejsca pracy, praca jest dla nich zazwyczaj narzędziem zaspokajania innych potrzeb, nie jest wartością samą w sobie<sup>58</sup>. O ile iksów często charakteryzuje pracoholizm to spotkanie igreka pracoholika może być bardzo trudne.

## Porady praktyczne – motywowanie

Ponieważ dla młodego pokolenia istotna jest więź emocjonalna z wykonywaną czynnością, jako osoba prowadząca zajęcia spróbuj ją stworzyć.

- Jeśli dajesz studentom jako zadanie tekst do przeczytania, poproś ich, żeby w tekście oznaczyli nie tylko fragmenty, które są ważne ale i te, które budzą ich kontrowersje, z którymi się nie zgadzają oraz te z którymi się utożsamiają i je popierają. Odpowiednio poprowadzona praca z tekstem już w trakcie zajęć ułatwi prowadzącemu moderowanie dyskusji z grupą.

<sup>52</sup> *Big demands and high expectations. The Deloitte Millennial Survey*, styczeń 2014, raport można pobrać ze strony: [http://www.deloitte.com/view/PL\\_PL/pl/dla-prasy/Raporty/219f3cd82444410VgnVCM2000003356f70aRCRD.htm#](http://www.deloitte.com/view/PL_PL/pl/dla-prasy/Raporty/219f3cd82444410VgnVCM2000003356f70aRCRD.htm#).

<sup>53</sup> *U.S. teen mobile report calling yesterday, texting today, using apps tomorrow*, 14 X z2010, <http://www.nielsen.com/us/en/newswire/2010/u-s-teen-mobile-report-calling-yesterday-texting-today-using-apps-tomorrow.html>.

<sup>54</sup> Czyli znaków, zazwyczaj interpunkcyjnych wykorzystywanych do przekazywania własnych uczuć np. :- ) to synonim zadowolenia a :- ( smutku.

<sup>55</sup> *Trendy HR 2014*, Deloitte, 2014, s. 29, [http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl\\_HumanCapitalTrends\\_2014\\_2.pdf](http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_HumanCapitalTrends_2014_2.pdf).

<sup>56</sup> *Szczęście 'millennialsów' w pracy*, <http://www.pwc.pl/pl/biuro-prasowe/szczescie-millennialsow-w-pracy.jhtml>.

<sup>57</sup> *PwC's NextGen: A global generational study*, 2013, s. 13, [http://www.pwc.com/en\\_GX/gx/hr-management-services/pdf/pwc-nextgen-study-2013.pdf](http://www.pwc.com/en_GX/gx/hr-management-services/pdf/pwc-nextgen-study-2013.pdf), por. M. Pańków, *Młodzi na rynku pracy. Raport z badań*, Warszawa 2012, s. 67– 68, 74–75, <http://www.isp.org.pl/uploads/pdf/302561875.pdf>.

<sup>58</sup> Należy jednak zauważyć, iż w świetle np. wyników raportu *Młodzi na rynku pracy* dla 80% badanych tam osób wyższe zarobki mogłyby stanowić przyczynę zmiany pracy. Dla ok. jednej trzeciej istotne były: szkolenia i możliwość podnoszenia kwalifikacji, stabilność formy zatrudnienia, zgodność pracy z wykształceniem, możliwość objęcia wyższego stanowiska. *Młodzi na rynku pracy*, 2013, s. 6, [http://issuu.com/absolvent.pl/docs/raport\\_absolvent.pl\\_2014/1/?e=10568180/6719859](http://issuu.com/absolvent.pl/docs/raport_absolvent.pl_2014/1/?e=10568180/6719859).

Młodzi ludzie oczekują natychmiastowych gratyfikacji, warto zadbać o jej najbardziej ekonomiczną formę, czyli o dobre słowo, które nic nie kosztuje prowadzącego, a pozwala wzmacniać pożądane postawy wśród studentów.

- Prowadzący zajęcia nie może zapominać, żeby po uzyskaniu prawidłowej odpowiedzi pochwalić daną osobę ustnie na forum grupy. Oczywiście nie można tego robić w sposób sztuczny, pochwała powinna stanowić część dialogu z grupą. Można w tym celu wykorzystać różne zwroty grzecznościowe np. „bardzo dobrze, o to chodziło”, „celna uwaga, właśnie to miałam/miałem na myśli”, „znakomicie, trafna odpowiedź”, itp.

W jednym z poradników, na temat tego jak radzić sobie z pracownikami Pokolenia Y w pracy, wskazuje się, że przedstawiciele tego pokolenia oczekują częstszych niż standardowo zachęt oraz uznania za swoje staranie. Należy stworzyć im warunki, w których będą wykorzystywać własną kreatywność. Większe powinno być również zaangażowanie ze strony osób zarządzających, które powinny wcielać się w role mentorów. Często też należy oceniać postępy w pracy. Autorzy wspomnianego poradnika wskazują również, iż pracownicy powinni mieć możliwość wzajemnego oceniania siebie nawzajem. Punktem zapalnym w relacjach międzypokoleniowych może być stosunek do zabawy i żartów w pracy. Starsi pracownicy mogą traktować je jako błazenadę, podczas gdy dla Pokolenia Y będą stanowić jeden z normalnych elementów rutyny, nie wpływający przy tym na jakość wykonywanych przez nich obowiązków. Najskuteczniejszymi bodźcami dla Igreków są elastyczny czas pracy oraz publiczne uznawanie ich pracy<sup>59</sup>.

#### Porada praktyczna – wzmacnianie autorytetu

- Swój autorytet prowadzący może wzmacniać również za pomocą prostych zachowań. W miarę możliwości warto w sposób widoczny dla całej grupy notować, co dzieje się w trakcie zajęć, jakie problemy merytoryczne powstają, jakie pytania padają. Tę wiedzę należy wykorzystywać w „czasie rzeczywistym” – niekiedy bowiem nie wszystkie pytania mogą natychmiast znaleźć odpowiedź, a zanotowanie umożliwi przywołanie ich w późniejszej fazie spotkania. Ponadto notatki takie są niezbędne, jeśli na kolejnym spotkaniu prowadzący chciałby powrócić do pewnych wątków i wskazać, jak łączą się one z aktualnie omawianym materiałem.

#### Wybrane cechy przedstawicieli Pokolenia Y

Gdy amerykański magazyn „Time” uczynił tematem jednego z numerów młode pokolenie, skupiając się głównie na eksponowaniu negatywnych cech, ochrzcił je mianem „Generacji ja, ja, ja”, której główną cechą ma być egoizm<sup>60</sup> oraz narcyzm. Internet i media społecznościowe stworzyły wcześniej nie spotykaną możliwość autokreacji, młodzi w tym świecie widzą siebie jako gwiazdy telenoweli, a widzami są ich rówieśnicy<sup>61</sup>. Na polskim gruncie Krystyna Szafraniec wśród dominujących cech młodych Polaków (16-, 19-, i 30-latków) w latach 2007–2008 wskazuje m. in.: niebывały wielopłaszczyznowy pragmatyzm (w podejściu do edukacji, życia oraz relacji z innymi ludźmi), konsumpcjonizm i orientację prostatusową (postrzegane przez młodych jako środki do osiągnięcia „życia na odpowiednim poziomie” oraz uznania i prestiżu społecznego)<sup>62</sup>. Powyższą charakterystykę niuansują obserwacje przywołanego już J.A. Fazlagicia, który u Polaków z pokolenia Y dostrzega inny niż u przedstawicieli starszej generacji stosunek do dóbr materialnych<sup>63</sup>. W hierarchii

<sup>59</sup> *Managing Generation Y*, [http://sds.unc.edu/sites/sds.unc.edu/files/media/White\\_Paper\\_Gen\\_Y.pdf](http://sds.unc.edu/sites/sds.unc.edu/files/media/White_Paper_Gen_Y.pdf).

<sup>60</sup> J. Arlidge, J. Stein, *Millennials: The Me Me Me Generation*, „Time” 20 V 2013, <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>. Warto zaznaczyć, że tekst i stawiane przez autorów tezy spotkały się z licznymi polemikami. Został nawet nominowany do jednego z siedmiu najgorszych artykułów na temat pokolenia Millennium przez jeden z serwisów blogowych, Zob. *2013's Worst Writing About Millennials*, <http://flavorwire.com/427841/2013s-worst-writing-about-millennials/>

<sup>61</sup> J. van den Bergh, M. Behrer, *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie y?*, Warszawa 2012, s. 39.

<sup>62</sup> K. Szafraniec, *Wartości młodego pokolenia [w:] Portret młodego pokolenia*, Gdańsk 2009, M. Łuczewski (red.), s. 11; [http://nowy.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2009/10/polskie\\_forum\\_obywatelskie\\_publicacje\\_portret.pdf](http://nowy.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2009/10/polskie_forum_obywatelskie_publicacje_portret.pdf).

<sup>63</sup> J. A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor” nr 3 (25) / 2008, <http://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artukul/numer/25/id/549>

wartości aktualni dwudziestokilkulatkowie nie stawiają bowiem już tak wysoko dóbr materialnych, w porównaniu z poprzedzającymi ich pokoleniami. Innymi cechami Igrków są posiadanie umiejętności obsługi komputera, wyszukiwanie informacji (choć bez wiedzy jak je wykorzystać), a także swoboda w poruszaniu się w obszarach związanych ze zglobalizowaną, wielokulturową gospodarką. Chętnie też pracują w zespołach i tworzą społeczności, oceniają się w stosunku do swoich rówieśników oraz są w stanie wykonywać kilka czynności równocześnie (wynika to z potrzeby odbierania wielu bodźców naraz oddziałujących zarówno na wzrok i słuch).

Z kolei Joeri van den Bergh i Mattias Behrer, specjaliści od marketingu, wskazali katalog nie prawdziwych cech, które przypisuje się przedstawicielom pokolenia Y<sup>64</sup>. Mitem ich zdaniem jest opinia, iż przedstawiciele młodego pokolenia ufają wyłącznie swoim rówieśnikom, w rzeczywistości istotna jest dla nich również opinia starszych osób. Pokolenie Y wcale gremialnie nie odrzuca marek globalnych na rzecz niszowych produktów. Etyka stanowi istotny element w ich życiu, ale nie odgrywa ona istotnej roli w trakcie wybierania produktów. Mitem czwarty odnosi się do przekonania, iż igrki są leniuchami. Prawdą jest, że poszukują najprostszego sposobu rozwiązania problemu, jednak wierzą, że tylko ciężka praca jest gwarancją sukcesu. Młode pokolenie nie należy do mistrzów multitaskingu, w rzeczywistości ma problemy z selekcją informacji i nie wykonuje czynności równocześnie, ale sekwencjami, po kolei zmieniając je co jakiś czas.

### **Materiał uzupełniający – oczekiwania Igrków**

O istnieniu „Pokolenia Y” przekonane jest również środowisko trenerskie. Remigiusz Pik, jeden z autorów *Vademecum trenera*, wymienia następujące oczekiwania przedstawicieli Igrków wobec edukacji. Wydaje się, że uwagi te z powodzeniem może wykorzystać każdy wykładowca akademicki:

- „oczekują dobrych, sprawdzonych trenerów – szybko zweryfikują to w sieci, bo chcą się uczyć od najlepszych;
- wiedzą, że ich pokolenie w całości jest świetnie przygotowane, więc nie mogą zostać w tyle – rozwój to dla nich „być albo nie być”;
- cenią zajęcia interaktywne, w których efekt jest szybki, a odpowiedź – niekoniecznie od prowadzącego – natychmiastowa;
- nie chcą się nudzić, więc różnorodność metod prowadzenia zajęć jest niezbędna;
- dopominają się o informację zwrotną, która nie jest powierzchowna, wiedzą, że od niej zależy właściwy kierunek rozwoju, chcą być perfekcyjni (w odróżnieniu od pracy, gdzie wolą słyszeć pochwały);
- bardziej cenią osiągnięcia, doświadczenia prowadzącego niż jego tytuły i wiedzę (tę mogą zawsze „wygooglować”);
- wolą wnioski podane niż proces poszukiwania, pogłębianie refleksji;
- z cyklu uczenia się według Davida A. Kolba preferują doświadczenie i eksperyment;
- widzą szansę w możliwościach autoprezentacyjnych w grupie, co przekładają na kontakty na portalach społecznościowych;
- proszą o adresy WWW, linki do stron zamiast tradycyjnych pozycji książkowych.”<sup>65</sup>

### **Wyrażanie opinii i chęć do oceniania u przedstawicieli Pokolenia Y**

Specyfika generacji Y powoduje, iż również branża informatyczna musi uwzględniać uboczne efekty zatrudniania pracowników urodzonych w latach 90-tych. Raport firmy Cisco wskazuje, że nawyki pracowników z pokolenia Y (w dokumencie ang. *Millenials*) mogą stanowić poważne zagrożenie. Problematiczne jest bowiem ich przywiązanie do bycia cały czas on-line za pomocą wybranych przez siebie urządzeń i dzielenie się treściami, które sami uznają za cenne w procesie „socjalizacji” z innymi użytkownikami. Taką treścią może być np. negatywna ocena o przełożonym albo poufna informacja biznesowa. Ponadto niemal wszyscy reprezentanci tego pokolenia posiadają

<sup>64</sup> J. van den Bergh, M. Behrer, *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y?*, przeł. M. Konewka, Warszawa 2012, s.42–47.

<sup>65</sup> R. Pik, *Trener przyszłości – ewolucja doskonała?* [w:] *Vademecum Trenera II*, A. Kuźniak (red.), Kraków 2012, s. 60, [http://matrik.pl/files/vademecum\\_trenera\\_II.pdf](http://matrik.pl/files/vademecum_trenera_II.pdf).

przeświadczenie, iż ich cyfrowa tożsamość nie jest tym samym czym tożsamość w świecie realnym, co może rodzić poważne wyzwania dla bezpieczeństwa nie tylko firm ale i całych państw<sup>66</sup>. Również w świecie akademickim można zauważyć konsekwencje tego rodzaju zachowań, np. na licznych forach dyskusyjnych albo blogach.

### Porada praktyczna – ewaluacja prowadzącego

W internecie powstała już cała gama serwisów, w których ocenia się prowadzących zajęcia. Warto zorientować się, czy czasem studenci już nie ocenili czytelnika. Być może w ich komentarzach są również i słuszne spostrzeżenia? Na pewno się o tym nie przekonamy, jeśli tego sami nie sprawdzimy.

Serwisy oceniające wykładowców:

- Oceń.pl – <http://www.ocen.pl/>
- Forum Sprawdź wykładowcę – <http://www.forum.sprawdzwykladowce.pl/index.php>

### Porada praktyczna – recenzowanie prac

- Jeśli zadaje się studentom pracę pisemną, warto również zorganizować znany każdemu badaczowi system wzajemnych recenzji (ang. *peer review*). Pierwszą instancją recenzującą są wówczas sami studenci. Dzięki temu zabiegowi prowadzący ma szansę otrzymać prace na lepszym poziomie edytorskim i merytorycznym. W procesie tym warto zastrzec, iż rolą recenzenta jest również dbałość o sprawdzenie samodzielności wykonanej pracy.

## Słabe strony przedstawicieli Pokolenia Y

### Porada praktyczna – dekoncentracja

- Jeśli prowadzący zauważy, że studenci zaczynają się dekoncentrować, dobrym pomysłem jest zrobienie dwuminutowej przerwy, poproszenie grupy o opuszczenie sali i ponowne zajęcie miejsc. Dobrze łączyć taką prośbę z rozpoczęciem pracy w grupach. Doświadczenie podpowiada, że po takiej zmianie studenci odzyskują zdolność koncentracji na dłuższy czas.

Negatywne cechy tego pokolenia wynikają z faktu, iż jego przedstawiciele „byli od dziecka prowadzeni przez rodziców, brak im umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji. Rodzice planowali ich życie w najmniejszych szczegółach. Teraz oczekują tego od pracodawcy (...) Zostali wychowani na narcyzów, a konfrontacja z rzeczywistością była dla nich wielkim przeżyciem. Dwudziestolatkom brakuje cierpliwości – dorastali w środowisku, gdzie każde działanie jest natychmiast wynagradzane”<sup>67</sup>. Powyższe stwierdzenia można uzupełnić uwagą, iż podobnych zachowań członkowie pokolenia Y oczekują również od instytucji edukacyjnych do których trafiają. Zdaniem cytowanego autora pracodawcy powinni się przygotować na nadejście nowych pracowników m.in. poprzez szkolenia z zakresu kompetencji prowadzenia korespondencji oraz komunikowania się z klientami. Warto wyjaśniać zależności przyczynowo-skutkowe (skłaniać do stawiania pytań „dlaczego”), w komunikacji wykorzystywać media elektroniczne i społecznościowe, a pracownicy powinni być często oceniani.

Do wad zalicza się również brak umiejętności wyszukiwania informacji w miejscach innych niż internet, brak szacunku dla prywatności, nierealistyczne oczekiwania życiowe, brak cierpliwości, nieodpowiedzialność w pracy oraz brak umiejętności interpersonalnych<sup>68</sup>. W pracy potrzebują

<sup>66</sup> Zob. *The Cisco® 2013 Annual Security Report*, [https://www.cisco.com/web/offer/gist\\_ty2\\_asset/Cisco\\_2013\\_ASR.pdf](https://www.cisco.com/web/offer/gist_ty2_asset/Cisco_2013_ASR.pdf), s. 22–26.

<sup>67</sup> J. A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor” nr 3 (25) / 2008, <http://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/arttykul/numer/25/id/549>

<sup>68</sup> J. Skolska, *Raport: Pokolenie Y na rynku pracy. Młodość idzie w kłapkach*, „Polityka” 13 X 2009, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/270628.1.raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read>.

szybkiej informacji zwrotnej, najlepiej natychmiast po osiągnięciu rezultatu, a ponieważ szybko się nudzą potrzebują stałej stymulacji. Wydaje się również, że młode pokolenie nie uwzględnia w swoich kalkulacjach szerszego kontekstu, koncentrując się wyłącznie na swoich celach i na sobie. Uwagi te warto uzupełnić opiniami Autorów raportu *Młodzi 2011*, którzy podkreślają rolę, jaką w eksponowaniu własnego Ja odgrywają platformy umożliwiające dzielenie się treścią (blogi, serwisy społecznościowe, komunikatory internetowe, itp.). Dzięki nim efekty działań każdego użytkownika mogą być udostępniane innym internautom, stając się przedmiotem budowania relacji z innymi ludźmi. Tym samym „koledzy z Facebooka czy Naszej Klasy [aktualnie NK.pl – przyp. B.S.] zaczynają się jawić jako jedyne stabilne tło społeczne dla oceny własnych osiągnięć i wyborów”<sup>69</sup>. Idąc dalej tym tropem autorzy skonstruują, iż życie w zgodzie z sobą, życie autentyczne bardziej możliwe jest w sieci, niż w świecie realnym. Co więcej, współcześni dorośli w przeważającej większości nie rozumieją i nie mają dostępu do tego „suwerennego królestwa” młodego pokolenia.

Większej swobodzie w pracy powinno towarzyszyć rozliczanie z wyników, pracodawca musi zadbać o stałą możliwość rozwoju pracowników, a jeśli to możliwe dopuścić elastyczny czas pracy, ponieważ czas wolny jest wysoko ocenianą wartością przez pracowników z pokolenia Y. Nowe pokolenie inaczej od starszych koleżanek i kolegów postrzega autorytet, nieporadność w jednej dziedzinie może wpłynąć na postrzeganie autorytetu również i w innych obszarach. Na przykład nieumiejętność sprawnego obsługi komputera czy oprogramowania może być postrzegana jako brak profesjonalizmu. Wówczas w oczach studentów napisane wcześniej przez prowadzącego książki i artykuły nie będą stanowić już kryterium oceny kompetencji. Między innymi z tego powodu dobre przygotowanie się do zajęć, ich zaplanowanie i właściwa realizacja, będą coraz ważniejsze. Do katalogu cech pracowników pokolenia Y J.A. Fazlagić dodaje również nieodpowiedzialność (wynikającą często z niecierpliwości), czego konsekwencją jest konieczność sprawdzania pracy przez przełożonego<sup>70</sup>.

### Porada praktyczna – informowanie

Młodzi ludzie na studiach oczekują, że będą stale informowani o tym co się dzieje, w jakim miejscu się znajdują, dlaczego coś muszą zrobić.

- Dobrym zwyczajem i sprawdzoną metodą jest rozpoczynanie zajęć od przypomnienia tego, co było omawiane w trakcie ostatniego spotkania. Można to zrobić za pomocą powtórzenia najważniejszych pytań, które padały w trakcie wcześniejszych zajęć.
- Warto również na samym początku kursu, a następnie każdego zajęć, poświęcić 2–3 minuty na pokazanie studentom w którym dokładnie miejscu kursu się znajdują, co przed nimi i jak się to wiąże z materiałem, który właśnie omawiają.

### Silne strony przedstawicieli Pokolenia Y

Do zalet tego pokolenia zalicza się swobodę w wykorzystywaniu najnowszych technologii, tolerancyjność i umiejętność pracy w różnorodnych zespołach, tworzenie społeczności oraz multitasking – umiejętność wykonywania wielu zadań jednocześnie. Często pojawia się również opinia, iż należy wspierać rozwój silnych stron przedstawicieli tego pokolenia, bowiem może to dawać większe szanse rozwoju niż próby korygowania słabych stron<sup>71</sup>.

### Porada praktyczna – informacja zwrotna

Młode pokolenie jest niecierpliwe i przyzwyczajone do szybkiej reakcji zwrotnej.

<sup>69</sup> M. Marody, *Poszukiwanie dowodu na własne istnienie* [w:] M. Filiciak, i in., *Młodzi i media, Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010, s. 65–69 [za:] K. Szafranec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 255, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>70</sup> J. Skolska, *Raport: Pokolenie Y na rynku pracy. Młodość idzie w kłapkach*, „Polityka” 13 X 2009, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/270628,1,raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read>.

<sup>71</sup> I. Szatkowska, *Pokolenie Y w pracy – jakie jest i dlaczego warto je zrozumieć*, 3 XII 2013, <http://talentor.pl/onas/aktualnosci/2013/12/05/pokolenie-y/>.

- Jeśli prowadzący ustalił datę odsyłania prac zaliczeniowych warto przygotować sobie szablon odpowiedzi spersonalizowanej ze względu na płeć, w której potwierdza się otrzymanie wiadomości.

Autorka jednego z tygodników dosadnie zauważa: „E-generacja nie kisi wiedzy, ale się nią dzieli!”<sup>72</sup>. Wydaje się to potwierdzać nawet pobieżne przeglądnięcie kanałów na YouTube, na których bardzo młodzi ludzie udzielają porad na bardzo różne tematy (od tutoriali, czyli porad jak np. ukończyć grę komputerową poprzez uwagi na temat ubioru i makijażu, aż po recenzje książek). Możliwość tworzenia wiedzy może wytwarzać w nich doświadczenie do niedawna dostępne wyłącznie nielicznym. Teraz każdy może poczuć, że jest autorytetem i wzmacniać poczucie wartości własnej. Ma to zapewne przełożenie na proces dydaktyczny, w którym coraz częściej wśród studentów można zaobserwować tendencję, by traktować wywód wykładowcy (i samego wykładowcę), nie jako apriorycznie akceptowaną mądrość, ale opinię prawdopodobną, jak każdą inną. Co więcej, współcześnie znacznie więcej młodych ludzi podejmuje pracę zarobkową w trakcie studiów (również dziennych), nie tylko dorywczą ale i w wymiarze etatowym lub samozatrudnienia<sup>73</sup>. Wydaje się, że to zjawisko jest powszechniejsze niż jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu. W konsekwencji oznacza to, że niejednokrotnie na sali wykładowej prowadzący spotka osoby ze sporym doświadczeniem zawodowym, a także ze znaczną wiedzą. Ponadto cyfrowi tubylcy posiadają większą od pokolenia swoich rodziców zdolność do równoczesnego skupiania się na wielu procesach. Ucząc się słuchają muzyki, sprawdzają aktualne statusy znajomych na Facebooku, a do tego ściągają pliki z muzyką. Dla osób z tego pokolenia tradycyjne formy komunikacji, takie jak np. książka, są nudne, nie dają poczucia bycia on-line ze znajomymi<sup>74</sup>. Niektórzy autorzy sugerują, iż młode pokolenie, jest wytworem tzw. „kultury przekąsek” (ang. *snack culture*) – tzn. świata, w którym zamieszkujące go osoby są zdolne do koncentrowania się przez coraz krótsze momenty, gdzie przekaz ulega ciągłemu procesowi upraszczania. Albowiem przekonanie o powszechnej dostępności wiedzy doprowadziło do deprecjonowania potrzeby jej indywidualnego posiadania i skrajnej pragmatyzacji podejścia do nauki, tzn. ograniczenia się do posiadania w pamięci wyłącznie tego, co jest niezbędne w danej chwili, a nie uczenia się na przyszłość<sup>75</sup>. Generacja Y bywa żartobliwie nazywana pokoleniem „wujka Googla i ciotki Wiki”<sup>76</sup>. Co więcej, specjaliści od kreowania wizerunku marki dodają, iż „dzięki nowoczesnej technologii młody człowiek może dotrzeć do każdej informacji bez najmniejszego wysiłku. Dla niego liczy się przede wszystkim szybkość i wygoda. Nie ma sensu rozpisywać się na dany temat, skoro gotową odpowiedź możesz znaleźć dzięki wyszukiwarce Google”<sup>77</sup>.

### Multimedialny materiał uzupełniający – rozmowa z entuzjastą zachodzących zmian

Don Tapscott jest entuzjastą idei dogłębnej zmiany, jaką wywołało pojawienie się nowoczesnych technologii teleinformatycznych, to autor który ukuł i rozpropagował w 1999 roku termin *Pokolenie sieci*<sup>78</sup> (ang. *Net Generation*) na określenie nowego pokolenia ludzi dorastających w pełni cyfrowym świecie. Autor m.in. książki opublikowanej w 2009 roku pod znamienym tytułem *Cyfrowa dorosłość*<sup>79</sup> (ang. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*).

<sup>72</sup> A. Krzyżanowska-Gumowska, *Pokolenie Milenium*, „Newsweek polska” 10 VIII 2013, <http://polska.newsweek.pl/pokolenie-milenium.104698.1.1.html>. Artykuł, który miał generalnie pozytywny wydźwięk odnośnie do nowego pokolenia nosił podtytuł: „zajebieści egoiści” i spotkał się z licznymi głosami polemicznymi, wśród których warto odnotować wpis z serwisu blogowego na temat autorstwa Wojciecha Łazarowicza. Zob. tegoż, „Zajebieści egoiści”, <http://wojciechlazarowicz.natemat.pl/63297.zajebisciegoisci>.

<sup>73</sup> Zob. M. Pańków, *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*, Warszawa 2012, 16–37, <https://portal.uw.edu.pl/documents/5800711/331c4179-6e21-441f-86b0-34f044541ad2>.

<sup>74</sup> G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins Publishers, Nowy Jork 2008, s. 25.

<sup>75</sup> P. Piasecki, *Role trenera zarządzania* [w:] *Vademecum Trenera II*, A. Kuźniak (red.), Kraków 2012, s. 48–49, [http://matrik.pl/files/vademecum\\_trenera\\_II.pdf](http://matrik.pl/files/vademecum_trenera_II.pdf).

<sup>76</sup> W. Szewko, *Oto pokolenie Y*, „Gazeta Finansowa Online” 30 IV 2012, <http://www.gf24.pl/8158/pokolenie-y>.

<sup>77</sup> J. van den Bergh, M. Behrer, *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y?*, przeł. M. Konewka, Warszawa 2012, s. 34.

<sup>78</sup> Zob. D. Tapscott, *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, Nowy Jork 1999.

<sup>79</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2010.



**Czas trwania:** ok. 26 minut

**Język:** angielski

**Autor:** Don Tapscott

**Tytuł:** Don Tapscott "Growing up Digital", 15 IV 2009,

<https://www.youtube.com/watch?v=qujFJuj1S6I>

Wśród entuzjastów nowoczesnych technologii i ich wpływu na ludzi należy również wspomnieć o dziennikarzu i autorze Clive Thompsonie. W książce pt. *Mądrzejszy niż może ci się wydawać – jak technologia zmienia nasze umysły na lepsze* (ang. *Smarter Than You Think: How Technology is Changing Our Minds for the Better*)<sup>80</sup> dowodzi, iż nowoczesne rozwiązania teleinformatyczne nie czynią ludzi mniej samodzielnymi, ale przeciwnie, wielowymiarowo i wszechstronnie stymulują pozytywnie ich rozwój, wpływając na ludzką inteligencję oraz na poczucie odpowiedzialności za wspólnotę. Szczególnie silnym katalizatorem jest m.in. możliwość kolektywnej współpracy za pośrednictwem mediów społecznościowych.

\*

Warto też zadać pytanie o to, kto przekazuje wiedzę. Co ciekawe, podobnie jak w biznesie tak i w edukacji wyższej kwestie pokoleniowe mogą odgrywać istotną rolę, z tą jednakże różnicą, iż struktury akademickie są dużo bardziej hierarchiczne.

Przedstawiciele pokolenia *Baby boomers* w większości posiadają tytuły profesorskie, przedstawiciele pokolenia X to doktorzy oraz doktorzy habilitowani. Obie te grupy, o czym była już mowa, uczą pokolenie Y. Nawet jeśli pozostawi się na boku tzw. kwestie pokoleniowe, aktualny pozostaje problem efektywnego nauczania.

Na zakończenie tego rozdziału warto przywołać słowa autorki magazynu „Forbes”, zastanawiającej się nad paradoksem Generacji Y: „młodzi nie są wrogami pracy, uważają tylko, że można ją wykonywać w lepszy sposób”<sup>81</sup>. W kontekście powyższych rozważań, wydaje się, że można powiedzieć, iż *młodzi nie są wrogami nauczania, uważają tylko, że można je wykonywać w lepszy sposób*.

<sup>80</sup> C. Thompson, *Smarter Than You Think: How Technology is Changing Our Minds for the Better*, Nowy Jork 2013.

<sup>81</sup> Ang.: „They don’t mind working. They just think there are better ways to work”. Zob. L. Gratton, *The Three Paradoxes Of Generation Y*, 6 VI 2013, <http://www.forbes.com/sites/lyndagrattton/2013/06/06/the-three-paradoxes-of-generation-y/>.

## II. Kto uczy?

Celem tego fragmentu jest przedstawienie szerszego kontekstu, w którym funkcjonuje dydaktyka akademicka w Polsce. Zdaniem autora omawianie skutecznych praktyk i efektywnych metod dydaktycznych byłoby niepełne bez choćby naszkicowania szerszej perspektywy, zwłaszcza, że debata wokół edukacji, w tym tej prowadzonej na poziomie wyższym, toczy się w Polsce, w Europie i na całym świecie od dłuższego czasu. Łamy prasy codziennej, nie wspominając o periodykach branżowych, bardzo często oddawane są ludziom nauki wskazującym w swoich publikacjach różne słabości polskiego szkolnictwa wyższego. Oceny zmian jakim podlega system szkolnictwa w Polsce są mocno spolaryzowane, choć, co należy podkreślić, znaczna część głosów nie kwestionuje konieczności dokonania reform. W poniższym wywodzie szczególne miejsce zajęło zaprezentowanie perspektywy szeroko rozumianych nauk społecznych i humanistycznych, szczególnie w kontekście niedawnych zmian natury systemowej. Autor pragnie również zaznaczyć w tym miejscu, iż jego celem nie jest promowanie konkretnego rozwiązania na poziomie systemowym, a jedynie przywołanie wybranych głosów, które pomogą lepiej zrozumieć i podkreślić wagę efektywnego nauczania.

Poniższy fragment zawiera również krótką prezentację modeli nauczania, które można spotkać w murach polskich uczelni wyższych. W tekście czytelnik znajdzie podstawowe informacje z zakresu teorii systemów/modeli nauczania. Świadomość ich istnienia jest pomocna w lepszym zrozumieniu cech i celu własnego warsztatu dydaktycznego. Wiedza na ten temat wydaje się być istotna zwłaszcza w kontekście opinii Anny Sajdak, autorki monumentalnego opracowania poświęconego teorii paradygmatów dydaktyki uniwersyteckiej, która zauważyła, iż współczesny namysł nad polską dydaktyką akademicką wciąż sięga do opracowań z lat 70. i 80. Tezę tę potwierdza również Dorota Klus-Stańska, specjalizująca się w zagadnieniach z zakresu pedagogiki, która uważa, iż znakomitą część polskiego namysłu nad dydaktyką charakteryzuje zniechęcenie<sup>82</sup>. W świetle powyższych opinii zamiarem autora nie jest tworzenie syntezy paradygmatów z zakresu pedagogiki czy andragogiki, albo podejmowanie z nimi polemik. Cel tego rozdziału jest natomiast dużo skromniejszy i jest nim przede wszystkim zainspirowanie nauczycieli akademickich do podjęcia namysłu nad własnym warsztatem dydaktycznym i do poszukiwania dodatkowych informacji na ten temat.

### Kontekst zmian systemu szkolnictwa wyższego

Pisząc o kontekście należy zacząć od przywołania podstawowych danych dotyczących osób, które kształtują współczesną młodzież. W 2011 roku w uczelniach publicznych 10% kadry akademickiej stanowili profesorowie tytularni, 15% profesorowie oraz adiunkci ze stopniem doktora, ale bez tytułu profesora, 75% pozostali nauczyciele akademicy. Te same wskaźniki dla uczelni niepublicznych kształtowały się w sposób następujący: 17%, 19% i 64%<sup>83</sup>. W 2012 roku zatrudnionych było ok. 23 500 osób na stanowisku profesora (zwyčajnego, nadzwyczajnego, wizytującego)<sup>84</sup>, na stanowisku docenta ok. 1 100 osób, na stanowisku adiunkta 42 000, a na stanowisku asystenta 12 600<sup>85</sup>. Innymi słowy, profesorowie stanowią ok. 27% pracowników nauki, docenci 1,3%, adiunkci 53% a asystenci to ok. 16%, graficznie proporcje te ilustruje poniższy wykres.

<sup>82</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 11, 223–228, 240 oraz s. 96–102.

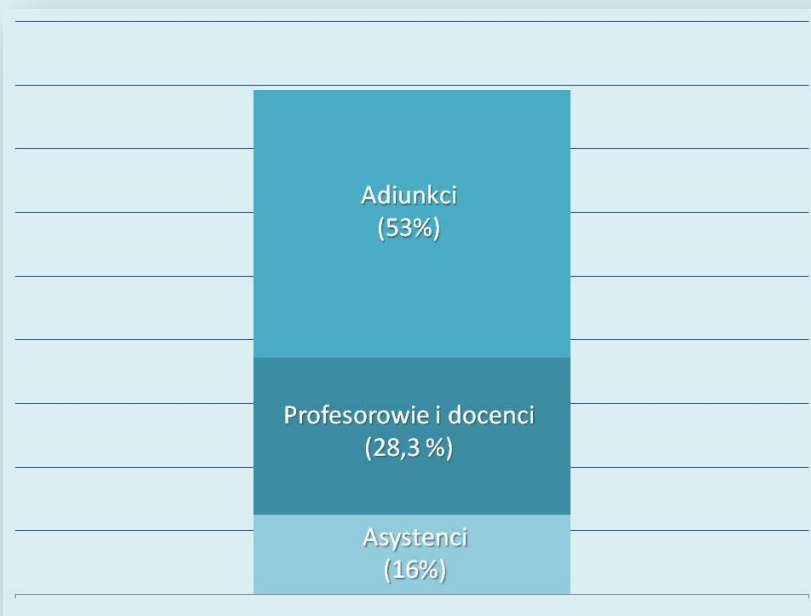
<sup>83</sup> *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa 2013, s. 36; [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf).

<sup>84</sup> Co ciekawe w latach 2006–2010 (do marca) grono profesorów powiększyło się w sumie o 3003 osób, natomiast w latach 2010 (od czerwca)–2014 (do 24 lipca) o 2919 osób. *Statystyki nominacji profesorskich*, <http://www.prezydent.pl/archiwum/archiwalne-statystyki/statystyki-nominacji-profesorskich/>, <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/statystyki/statystyki-profesorskie/>.

<sup>85</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, Warszawa 2013, s.162, por. s. 43, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_szkoły\\_wyzsze\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoły_wyzsze_2012.pdf).



## Material uzupełniający – ilość pracowników naukowych zatrudnionych w polskich uczelniach wyższych



Źródło: oprac. własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, Warszawa 2013, s.162, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_szkoły\\_wyższe\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoły_wyższe_2012.pdf).

Powyższe dane można odnieść do stosowanych w demografii tzw. piramid wieku. Ich kształt pomaga badaczom przyporządkować społeczeństwa do jednej z trzech kategorii: młodych z wysokim przyrostem naturalnym (piramida progresywna), społeczeństw starzejących się, które są zagrożone regresem demograficznym (piramida regresywna) oraz społeczeństw z porównywalnym udziałem wszystkich grup wiekowych (piramida zastojowa). Przyjmując, że profesorowie stanowią grupę najbardziej zaawansowaną wiekowo a asystenci najmłodszą, wydaje się, że układ i kształt „piramidy demograficznej polskiej nauki” przypomina piramidę zastojową, albo nawet regresywną, co może nie sprzyjać rozwojowi nauki w naszym kraju<sup>86</sup>. W związku z powyższym warto przywołać opinię autorów raportu *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 roku*, którzy wskazują na niepokojące trendy, które miały miejsce w latach 1996–2008: wówczas „liczba pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w Polsce wzrosła o 40%, w tym liczba profesorów i docentów o ok. 80%, adiunktów o ok. 70% (...). W tym samym okresie liczba asystentów spadła o prawie 30%”<sup>87</sup>. Co więcej, w ostatnim dwudziestolecu liczba studentów wzrosła ponad czterokrotnie, podczas gdy liczba nauczycieli akademickich zaledwie o ok. 40%<sup>88</sup>. Dopełnieniem opisu są dane zgromadzone w bazie Ludzie Nauki (stan na 10. lipca 2014 roku). Wynika z nich, iż średnia wieku profesora zwyczajnego w Polsce wynosi 66 lat dla kobiet i 65 dla mężczyzn, profesora nadzwyczajnego 57 lat, adiunkta 43 lata dla kobiet i 41 lat dla mężczyzn oraz 34 lata dla asystenta<sup>89</sup>.

<sup>86</sup> Por. K. Cyran, B. Przywara, *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania kariery naukowej w Polsce* [w:] S. Waltoś, A. Rozmus, *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne społeczne i ekonomiczne*, Warszawa 2012, s. 179.

<sup>87</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 roku*, b.m.w. 2010, s.36; [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf).

<sup>88</sup> M. Czyżewska, T. Skica, *Współczesne modele rynków pracy naukowców na świecie jako pochodna modeli szkolnictwa wyższego* [w:] S. Waltoś, A. Rozmus, *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne społeczne i ekonomiczne*, Warszawa 2012, s. 44.

<sup>89</sup> Dane przywołane na podstawie bazy przesłanej na prośbę autora przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wiek asystentów łatwo zrozumieć, jeśli uwzględnimy specyfikę kariery akademickiej i weźmie się pod uwagę fakt, iż osoba kończąca studia II. stopnia ma zazwyczaj 24 lata, a kończąc studia doktoranckie 28-29 lat, natomiast awans na stanowisko adiunkta zajmuje zazwyczaj kilka lat (4-5 lat).

## Debata wokół problemów szkolnictwa wyższego

Elementem kontekstu jest również debata, jaka toczy się na temat celu i wyzwań stojących przed edukacją wyższą, w tym uniwersytecką. Wymiana argumentów ma miejsce na całym świecie. Z punktu widzenia celu niniejszej publikacji bezowocne byłoby rekapitulowanie wszystkich głosów, jakie wyrażono na ten temat. Jednak z punktu widzenia ukazania kontekstu warto przywołać opinię Marka C. Taylora, dziekana wydziału religioznawstwa Uniwersytetu Columbia, autora głośnego artykułu opublikowanego na łamach „The New York Times” w 2009 roku. Tekst ten wywołał wiele kontrowersji za Oceanem. Co ciekawe, wydaje się, że mimo geograficznej odległości niektóre z tez autora można również odnieść do sytuacji nad Wisłą. M.C. Taylor w gorzkich słowach porównał stan szkolnictwa wyższego w USA do podupadającego i bankrutującego Detroit. „Większość programów realizowanych na amerykańskich uniwersytetach wytwarza produkty, na które nie ma popytu (kandydatów na nieistniejące stanowiska nauczycielskie), rozwija również umiejętności, na które nie ma zapotrzebowania (nadmierne rozdrobnienie badań na subdyscypliny, do tego publikowanie w periodykach, po które nikt za wyjątkiem garstki kolegów nie sięga), a wszystko to po coraz gwałtowniej rosnących kosztach (nierazko pożyczki studencie przekraczają 100 000 dolarów)”<sup>90</sup>. Autor zwrócił też uwagę na skostniały, wywodzący się z epoki industrialnej model uniwersytetu, który przyczynił się do gwałtownie rosnącej separacji pól badawczych. Jego zdaniem tak daleko posunięta specjalizacja utrudnia, o ile nie uniemożliwia, prowadzenie międzydyscyplinarnego dialogu, a tym samym rozwój nauki jako całości. W swoim wywodzie M.C. Taylor sformułował sześć kroków, których podjęcie może uzdrowić sytuację. Po pierwsze, promowanie międzydyscyplinarności poprzez zastąpienie struktury zamkniętych wydziałów modelem o charakterze sieci wzajemnych powiązań. Ponadto odejście od modelu ograniczającego się do własnej dyscypliny na rzecz skoncentrowania badań i edukacji na rozwiązywaniu konkretnych problemów w obrębie różnych dyscyplin. Po trzecie, konieczne jest zwiększenie współpracy pomiędzy różnymi instytucjami edukacyjnymi, tak by studenci i naukowcy mogli korzystać z tego co najlepsze w ofercie poszczególnych uczelni. Po czwarte, odejście od klasycznej pracy dyplomowej na rzecz nowych form dokumentowania i przekazywania wiedzy (blogi, filmy, gry). Po piąte, ponieważ większość studentów nie będzie mieć szansy na pracę naukową w swoim obszarze, uczelnie powinny przygotowywać studentów do podjęcia aktywności zawodowej w innych obszarach niż ten, który studiują. Ostatni krok, mający zdaniem autora poprawić aktualną sytuację, to wprowadzenie obowiązku przechodzenia na emeryturę pracowników naukowych oraz zastąpienia dożywotnich etatów siedmioletnimi kontraktami. Co prawda powyższe postulaty odnoszą się do amerykańskiej specyfiki, tym niemniej kierunek zmian mógłby znaleźć również w Europie swoich zwolenników.

## Krajowe Ramy Kwalifikacji

W Polsce, będącej członkiem Unii Europejskiej, znajdujemy się w momencie transformacji o charakterze systemowym (tzn. wdrażanie strategii lizbońskiej, implementacja procesu bolońskiego, nowelizacja Ustawy o szkolnictwie wyższym oraz wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)). Duża część środowiska akademickiego przejawiała i przejawia zdecydowany, często uzasadniony opór przeciwko tym zmianom. Na przykład, Ryszard Tadeusiewicz i Antoni Ligęza, wydaje się, że słusznie wskazują na brak uzasadnienia konieczności wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji, zarówno na poziomie ustawy, jak i rozporządzeń<sup>91</sup>. Autorzy zauważają, że cały proces wdrażania reformy w szkolnictwie wyższym sprowadził się do „przetłumaczenia” na nowy język dotychczasowych praktyk, w związku z czym zmiana ma charakter pozorny. Dodatkowo, co niebagatelne – sposób realizacji reformy, jej odgórne narzucenie, pogwałcił gwarantowaną przez państwo autonomię szkół wyższych<sup>92</sup>. Zmiany, które zaszły w polskim systemie szkolnictwa wyższego miały na celu reorientację całego procesu dydaktycznego i skoncentrowanie go na

<sup>90</sup> M.C. Taylor, *End the University as We Know It*, “New York Times” 26 IV 2009, <http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?pagewanted=all&r=0>.

<sup>91</sup> R. Tadeusiewicz, A. Ligęza, *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 1/2014, s. 2; <http://panorama.pan.pl/Download.11.html>.

<sup>92</sup> Na marginesie warto tylko wspomnieć, iż tzw. efekty obszarowe są sformułowane na wysokim poziomie ogólności i każda uczelnia doprecyzowuje je autonomicznie w opracowywanych przez siebie efektach kierunkowych. Zaznaczyć, też należy, iż wydziały posiadające uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego nie muszą zwracać się do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Państwowej Komisji Akredytacyjnej o zgodę na utworzenie nowych kierunków, tu ich autonomia w tym zakresie jest pełna.

studencie. System edukacji ma się przestawić z osiągania wyznaczanych przez prowadzącego celów na osiągane i weryfikowane w trakcie edukacji efekty<sup>93</sup>. Niektórzy autorzy wskazują, że odgórny mechanizm narzucania efektów kształcenia, jakie mają osiągnąć studenci tak naprawdę pogłębia tylko dysfunkcjonalność aktualnego systemu. Zmiany mają charakter pozorny, ponieważ „pomimo deklarowanego i postulowanego skupienia się na studencie, jego rozwoju i samorealizacji, formuła KRK sterowana biurokratycznie podtrzymuje skupienie na nauczycielu akademickim, jego zainteresowaniach i rozumieniu świata. Wszak to nauczyciele formułują zakładane efekty, które są formalnie zatwierdzane przez ciała kolegialne różnych szczebli, w których ci właśnie stanowią większość”<sup>94</sup>. Głosy krytyczne skupiają się w dużej mierze na wskazywaniu braku wystarczających nakładów na przeprowadzenie reformy oraz transformacji życia zawodowego akademików – ze względnego bezpieczeństwa zatrudnienia w model silnie konkurencyjny<sup>95</sup>. Co ciekawe, z badań przeprowadzonych przez Fundację Rektorów Polskich i Instytut Społeczeństwa Wiedzy nad jakością wdrożenia nowych rozwiązań systemowych w polskiej edukacji wyższej wynika, że kierownictwo uczelni wyższych zazwyczaj zmiany ocenia pozytywnie lub raczej pozytywnie (odpowiednio 41,0% i 52,2%), podczas gdy szeregowi pracownicy odpowiedzialni za wdrażanie zmian w życie są dużo bardziej krytyczni – oceny raczej negatywne stanowiły 45,6%, nie odnotowano żadnych odpowiedzi jednoznacznie negatywnych i tylko 6,5% pozytywnych oraz 28,3% raczej pozytywnych<sup>96</sup>. Sytuacja wydaje się paradoksalna, ponieważ zazwyczaj za wdrażanie KRK w procesie kształcenia odpowiedzialni byli młodszy pracownicy nauki (asystenci, adiunkci), i wydawać się może, że to właśnie oni mogli dostrzec potencjał tkwiący w możliwości zreformowania procesu dydaktycznego. Tymczasem wydaje się, że przede wszystkim odczuli trudy administracyjnego wdrażania zmian, a przecież „(...) celem i istotą wprowadzenia KRK jest bowiem właśnie podnoszenie jakości kształcenia”<sup>97</sup>.

Krytyka założeń reformy nie za każdym razem trafia w sedno. Od teraz bowiem każda uczelnia wyższa musi dbać o jakość nauczania zarówno na szczeblu całej uczelni, jak i na poziomie wydziału, a co więcej posiada rozbudowane instrumenty kontroli całego procesu. Nauczyciele akademicy zyskali również narzędzia, które mogą wykorzystać w kształtowaniu własnych zajęć i tak naprawdę w dużej mierze to od ich wyobraźni będzie zależeć czy efekty osiągane na ich zajęciach są realne czy nie. Władze poszczególnych jednostek dzięki zgromadzonym kartom przedmiotu i matrycom efektów zyskały możliwość oceny całego procesu dydaktycznego z szerszej, strategicznej perspektywy, co w efekcie może przyczynić się do eliminowania sytuacji, w których treści na zajęciach nie tylko powtarzają się, ale są realizowane za pomocą tych samych materiałów czy narzędzi. Dlatego wydaje się, że polemizować raczej należy z wymiarem administracyjno-organizacyjnym zmian jakie wprowadziła reforma systemu szkolnictwa wyższego, niż z samą ideą położenia większego nacisku na kształcenie studentów<sup>98</sup>. Wysiłek organizacyjny konieczny do wdrożenia reformy był znaczny, w wyniku tej pracy powstała dokumentacja, w szczególności karty przedmiotów, które mają w przyszłości służyć doskonaleniu procesu dydaktycznego. Należy jednak zaznaczyć, iż cały ten biurokratyczny wysiłek, głównie młodszych pracowników nauki, może jednak przyczynić się do zwiększenia stopnia transparentności procesu dydaktycznego. Ułatwia bowiem

<sup>93</sup> *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, s. 11; [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/a46de52fb98a0fcc7377f73724f36672.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a46de52fb98a0fcc7377f73724f36672.pdf).

<sup>94</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryka dyplomów czy universitas?* M. Czerepaniak-Walczak (red.), s. 45.

<sup>95</sup> Zob. np. I. Krzemiński, *Jak popsuli nam naukę*, „Gazeta Wyborcza” 16 V 2014, [http://wyborcza.pl/magazyn/1,137946,15974002.html?fb\\_action\\_ids=647985258612651&fb\\_action\\_types=og.likes](http://wyborcza.pl/magazyn/1,137946,15974002.html?fb_action_ids=647985258612651&fb_action_types=og.likes).

<sup>96</sup> A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Warszawa 2013, s. 29, <http://www.frp.org.pl/publikacje/KRK.pdf>.

<sup>97</sup> A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Warszawa 2013, s. 23, <http://www.frp.org.pl/publikacje/KRK.pdf>.

<sup>98</sup> Kontrowersyjne wydają się zapisy związane np. z kształtowaniem minimów kadrowych na kierunkach o profilu praktycznym i ogólnoakademickim, identycznością efektów kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, (odrzuconą finalnie przez Trybunał Konstytucyjny oraz zniesioną przez znowelizowaną w sierpniu 2014 roku Ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym) odpłatnością za drugi kierunek, wymaganym poziomem drugiego języka, czy parametryzacją dorobku naukowego i systemu finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce, itp. Paradoksem jednak całej zmiany jest fakt, iż w olbrzymiej większości świat biznesu o zasadach i skutkach reformy nic nie wie i nie został o niej w sposób odpowiedni poinformowany. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że gospodarka, czyli otoczenie na rzecz którego miała działać reforma, zostało zupełnie pominięte. Być może w przypadku uczelni o profilu technicznym ten dysonans jest mniejszy, ponieważ jednostki te posiadają zazwyczaj kontakty z biznesem. Uniwersytety, akademie i szkoły wyższe uczące nauk humanistycznych i społecznych w większości jednak nie potrafią nawiązywać relacji ze światem gospodarki, a to właśnie kwalifikacje, jakie mają posiadać studenci miały być głównym tematem dialogu tych dwóch środowisk.

bieżące monitorowanie procesu dydaktycznego osobom zarządzającym edukacją w danej uczelni, dostarcza również informacji samym studentom, którzy mogą teraz od momentu przekroczenia progów uczelni mieć, jeśli chcą, wiedzę na temat wszystkich zajęć i tego co będzie się na nich działo.

## Kompetencje społeczne

Jak słusznie zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, ustawodawca wskazując wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne, które mają osiąść studenci w trakcie edukacji niewystarczającą rolę przypisał ostatniemu elementowi. Co gorsze, jak sugeruje autorka „(...) dotychczasowe (niewątpliwie wymagające zmiany) działania uniwersytetu w sferze edukacji są utrwalane – sepiowane – i wtłaczane w eleganckie ozdobne ramy wyznaczone ustawą i rozporządzeniami”<sup>99</sup>. Na potwierdzenie tej tezy autorka m.in. wskazuje na niewspółmierność efektów kształcenia z kategorii kompetencji społecznych, które mają zostać osiągnięte w poszczególnych obszarach nauki przez studentów I. stopnia w porównaniu z efektami z kategorii wiedzy i umiejętności. Dla przykładu, w obszarze nauk humanistycznych na ogólnoakademickim profilu studiów po 10 efektów jest przeznaczonych na wiedzę i umiejętności, a tylko 6 na kompetencje społeczne. Na studiach o profilu praktycznym proporcja prezentuje się jeszcze mniej korzystnie dla kompetencji społecznych, mianowicie odpowiednio ma zostać osiągniętych 10 i 14 efektów z zakresu wiedzy oraz umiejętności i tylko 6 kompetencji społecznych. W obszarze nauk społecznych zarówno na ogólnoakademickim, jak i praktycznym profilu studiów student powinien osiągnąć po 11 efektów z zakresu wiedzy i umiejętności i 7 z zakresu kompetencji społecznych<sup>100</sup>.

## Nakład pracy studenta

Kolejnym wątkiem, który warto zauważyć jest rozbieżność pomiędzy skokiem technologicznym a tradycyjnymi metodami weryfikacji wiedzy, co łatwo można dostrzec na przykładzie obliczania nakładu pracy studenta w trakcie zajęć. Niestety bardzo często wartości te są ustalane arbitralnie – prowadzący nie uwzględnia faktu, że niektóre czynności dzięki dostępowi do wiedzy zgromadzonej w internecie można uzyskać w dużo szybszym czasie niż kiedyś. Na przykład przewidywanie 20 godzin na przygotowanie prezentacji multimedialnej mogło być prawdą jeszcze kilka lat temu, teraz nieuczciwemu studentowi ściągnięcie z sieci gotowego materiału może zająć kilka minut. Warto też zauważyć, iż siła argumentów sformułowanych przez osoby o ugruntowanej i pewnej pozycji zawodowej, wymierzonych w jakiegokolwiek zmiany w procesie kształcenia nie zawsze musi być zbieżna z oczekiwaniami osób, które dopiero rozpoczynają dorosłe życie, a do tego postrzegają świat inaczej niż wcześniejsze generacje.

## Rola uniwersytetu

Z punktu widzenia warsztatu dydaktycznego szczególnie interesujący wydaje się wątek przedstawiania logiki edukacji wyższej ze skoncentrowanej na opisie treści realizowanych w trakcie zajęć w stronę osiągania konkretnych kwalifikacji, jakie po ukończeniu studiów powinni posiadać studenci<sup>101</sup>. Aktualnie prawodawcy, jak również media coraz wyraźniej wskazują na istotną rolę związku pomiędzy ukończonym kierunkiem studiów a przyszłym miejscem na rynku pracy. Zarzuty jakie często formułowano odnosiły się do nieprzystawalnych do siebie realiów uniwersyteckich oraz przedsiębiorstw, na rzecz których prawodawcy chcieli, aby odbywało się nauczanie. Zdaniem Joanny Rutkowiak, moderującej debatę, która odbyła się w redakcji rocznika „Ars Educandi”, konsekwencją zmian w szkolnictwie wyższym będzie transformacja uczelni wyższej „[...] w paraprzedsiębiorstwo,

<sup>99</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryka dyplomów czy universitas?* M. Czerepaniak-Walczak (red.), s. 30.

<sup>100</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryka dyplomów czy universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), s. 50. Autorka wskazuje również na trudność w dostrzeżeniu jasno opisanych różnic w efektach kształcenia z zakresu kompetencji społecznych pomiędzy poszczególnymi stopniami studiów, innymi słowy różnice są tak niewielkie, że mogą rodzić pytanie o sensowność wpisywania ich zarówno na I. jak i na II. stopniu.

<sup>101</sup> Co ciekawe niektóre środowiska studenckie bardzo pozytywnie oceniały perspektywę wprowadzenia tej systemowej zmiany. Zob. T. Lewiński, *Współczesne wyzwania dla uczelni typu 2.0* [w:] *Młodzi o problemach szkolnictwa wyższego w Polsce. Uczelnie 2.0*, A. Rozmus (red.), Rzeszów 2011, s. 63.

gdzie produkuje się wiedzę, ale robi się to w sposób spragmatyzowany i zinstrumentalizowany. Produkuje się też ludzi quasi-wykształconych. Wszystko to robi się, używając uniwersytetu jako maski. Kultura neoliberalna kompletnie zmieniła jakość uniwersytetu, natomiast ciągle funkcjonuje pozór, że działamy w tej samej instytucji i w imię tych samych zamierzeń, jakie tradycyjnie ta instytucja realizowała. Czyli problemem jest to, że uniwersytet stał się czymś innym, a funkcjonuje ciągle pod tym samym szyldem”<sup>102</sup>.

Spór na wyższym poziomie teoretycznym dotyczy w istocie oporu przed stawianiem uniwersytetowi celów, które wynikają z logiki m.in. rynku pracy, a ta nie musi być adekwatna do opisu procesu, jakim jest kształcenie ludzi. Ponadto, część autorów nie zgadza się, aby instytucja jaką jest uniwersytet, była podporządkowywana logice gospodarki neoliberalnej, taką rolę może natomiast spełniać np. (zawodowa) szkoła wyższa. Oskar Szwabowski w kontekście przekształcania uniwersytetów stwierdził, iż w świecie płynnej nowoczesności „przyjmuje się i porzuca zarówno tożsamości, jak i wiedzę. Nieustannie ‘przywdziewa się’ nowe role i zapomina się o rolach minionych. W tym kalejdoskopie uniwersytet – będący sztywną instytucją starającą się przedstawić jednolity obraz świata, wykuwać obywateli o określonych cechach, produkty nieposiadające zbyt wielu opcji modyfikacji – jest tworem nie z tego świata (...) Przyjęcie języka neoliberalnego zmieniło też sposób myślenia o edukacji i o jej celach. Zaczęto kształtować podmiot na wzór *homo economicus*, nie zaś obywatela czy też istotę krytyczną”<sup>103</sup>. Tym niemniej, uzupełnienie języka opisu realiów akademickich językiem ekonomii, może mieć również pozytywny wymiar. Określenie studentów mianem klientów nie musi oznaczać wyłączenia ich roli w procesie kształcenia, ale nadanie im podmiotowości, a więc i prawa do tego, aby wymagać. Podobnie procedury wpisane w reżim Krajowych Ram Kwalifikacji umożliwią bardzo dokładną weryfikację tego, co powinno się dziać i co naprawdę dzieje się na zajęciach. Mając w pamięci powyższe argumenty, nie można też zapominać, iż praca zawodowa stanowi jeden z kluczowych elementów koniecznych w osiągnięciu przez człowieka pełnej dojrzałości i dorosłości. Między innymi z tego powodu wydaje się, że nie można przechodzić obojętnie nad pytaniem o to, na ile studia, oprócz dostarczania prawdziwej wiedzy, ułatwiają zdobycie i utrzymanie pracy. Nie powinno się również przechodzić do porządku dziennego nad faktem, iż absolwenci zarówno uniwersytetów, jak i wyższych uczelni powinni mieć możliwość wykonywania pracy, która będzie dawała im satysfakcję oraz życiowe spełnienie. Innymi słowy, nauczania nie powinno się redukować wyłącznie do przekazywania wiedzy. Każde zajęcia dają bowiem możliwość, aby oprócz treści merytorycznie ważnych wyrabiać w studentach umiejętności i postawy społeczne, choćby przez tak trywialne zabiegi, jak umożliwienie im, gdy to zasadne, pracy w grupie, dzięki której zrozumieją, jak ważne jest planowanie własnych działań i to, że niektórzy z nich mogą mieć predyspozycje na liderów a inni nadają się doskonale do innych ról.

Wydaje się, że przede wszystkim w wierności klasycznej wizji uniwersytetu i przywiązaniu do tradycji autonomii uniwersyteckiej tkwi źródło krytyki i oporu wobec naruszania ustalonych od dawna reguł. Zdając sobie sprawę z dużego uproszczenia, można zaryzykować twierdzenie, że sposób w jaki zorganizowane są współczesne europejskie uniwersytety i cele przyświecające ich funkcjonowaniu, wywodzą się z trzech tradycji: francuskiej, niemieckiej oraz angielskiej<sup>104</sup>. Pierwszy wiązał uczelnię wyższą mocniej z wąskoprofilowym kształceniem niż z prowadzeniem badań. Model niemiecki<sup>105</sup> zakładał jedność nauki, badań i kształcenia, tym samym wykładowca miał łączyć w sobie obowiązki badacza oraz dydaktyka. Polski państwowy system szkolnictwa wyższego, w dużej mierze nawiązuje do modelu niemieckiego, stąd często określa się go mianem posthumboldtowskiego<sup>106</sup>. Jedną z jego cech jest autonomia uczelni wyższych, co oznacza decydujący wpływ profesorów na kierunek

<sup>102</sup> E. Rodziewicz, J. Rutkowiak w rozmowie z A. Jurgiel i P. Zamojskim, *Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha*. Rozmowa odbyła się w redakcji czasopisma „Ars Educandi” 2011, nr VIII, s. 74. Cytat za: *Wprowadzenie [w:] Fabryka dyplomów czy universitas?* M. Czerepaniak-Walczak (red.), Kraków 2013, s. 14.

<sup>103</sup> O. Szwabowski, *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej [w:] Fabryka dyplomów czy universitas?* M. Czerepaniak-Walczak (red.), Kraków 2013, s. 92, 94.

<sup>104</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 103–104.

<sup>105</sup> Zwany również humboldtowskim od nazwiska niemieckiego reformatora systemu edukacji Wilhelma von Humboldta. Zob. S. Waltoś, *Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Rzeszów 2008, s. 11–48.

<sup>106</sup> S. Waltoś, *Perypetie z karierą naukową w Polsce – kilka wstępnych refleksji na tle klasycznych modeli tejże kariery* [w:] S. Waltoś, A. Rozmus, *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne społeczne i ekonomiczne*, Warszawa 2012, s. 27.

naukowego rozwoju uczelni<sup>107</sup>. Trzeci model, zwany angielskim, akceptował ideę jedności wiedzy – poszczególne dyscypliny tworzą wzajemnie przeplatające się gałęzie. Model ten kładł nacisk nie tyle na rozwijanie wiedzy, co na dzielenie się nią. „Mistrzami zostawali naukowcy posiadający przede wszystkim kompetencje prowadzenia badań i osiągnięcia w tym zakresie. Kompetencje dydaktyczne nauczyciela akademickiego, wpływające w znacznej mierze na jakość przebiegu procesu kształcenia, z[chodziły] na plan dalszy”<sup>108</sup>. Zarówno model Humboldtowski, jak i angielski odrzucały zadanie zawodowego kształcenia studentów, oba natomiast na pierwsze miejsce wysuwały dążenie do prawdy – wynikiem działania naukowców miało być powiększanie zakresu ludzkiej wiedzy. Dobrze konsekwencje tego sposobu myślenia oddają słowa twórcy w latach dwudziestych XX. wieku Sergiusza Hessena, twórcy teorii pedagogiki, który uważał, iż o jakości nauczyciela akademickiego rozstrzyga wysokość jego stopnia naukowego – im wyższy, tym lepszy nauczyciel. „Zadanie wykładającego w uniwersytecie polega nie na tym żeby uczyć, lecz na tym, żeby pracować w swojej nauce, w której może kształcić tylko w miarę swej pracy badawczej. On nie ‘naucza’ swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swoje poglądy naukowe (...) Wielki uczony nawet przy minimum posiadanych środków wyrażenia zawsze jest lepszy jako profesor niż doskonały lektor nie będący w swej dziedzinie badaczem (...) dlatego zewnętrzna chropowatość mowy, o ile jest wyrazem borykania się myśli ze słowem, stanowi często prawdziwy wdzięk języka naukowego (...) profesor jest tym lepszym nauczycielem im więcej zarówno w swej działalności, jak w swojej mowie kieruje swe wysiłki na badanie samego przedmiotu, a nie sposoby przystępnego wyłożenia go słuchaczom”<sup>109</sup>. Ponadto każdego wielkiego uczonego powinien charakteryzować „zaraźliwy entuzjazm” dla swojej dziedziny badań, który swoje zwieńczenie powinien znaleźć w stworzeniu własnej szkoły. Wydaje się, że przywołany sposób myślenia o roli uniwersytetu (często również i szkół wyższych) nadal jest mocno zakorzeniony w murach wielu uniwersytetów, akademii i szkół wyższych w Polsce.

## Rynek pracy i realia uniwersyteckiej edukacji

Ponadto mówiąc o programie kształcenia nie można pomijać faktu, iż ludzie nieprzystosowani do realiów współczesnego świata zasilą szeregi tzw. „straconej generacji”, czyli osób posiadających formalnie wysokie kwalifikacje, nieprzystające jednak do realiów rynku, co może utrudniać im podjęcie pracy. Autorzy raportu *Młodzi 2011* zwrócili uwagę na niepokojący fakt, iż „wyższe uczelnie od lat nie zwracają uwagi na zapotrzebowanie rynku i generują zastępy absolwentów, którzy kształcili się na kierunkach nie przygotowujących do żadnego zawodu (...) Jednocześnie coraz częściej pracodawcy wymagają takich umiejętności, do których szkoła i uczelnie nie przywiązują większej wagi. (...) Większości z nich nie ćwiczy żadna szkoła, choć większości z nich – jak dowodzi współczesna psychologia – można się nauczyć. U absolwentów krytykowana jest nieumiejętność łączenia teorii z praktyką, rozwiązywania nowych problemów, brak pokory wobec doświadczenia”<sup>110</sup>. Bolączką jest również częste traktowanie przez część środowiska akademickiego z przymrużeniem oka konieczności uwzględniania w programach kształcenia rozwoju kompetencji miękkich, społecznych. Również zagraniczni eksperci nierzadko dystansują się od pojmowania edukacji jako kształcenia skoncentrowanego głównie na kształtowaniu przyszłych naukowców, czyli osób o ponadprzeciętnie rozwiniętych zdolnościach do rozwijania danej dyscypliny i prowadzenia dalszych badań. Sir Ken Robinson formułuje w tym kontekście gorzką uwagę, iż „idea naukowych zdolności zawiera intrygującą dwuznaczność. Z jednej strony są one uważane za absolutnie podstawowe dla osobistego sukcesu oraz dla przetrwania narodu (...) Z drugiej strony słowo ‘naukowy’ jest używane jako delikatna forma obelgi. Uważa się, że naukowcy nie mają kontaktu z rzeczywistością i kompletnie nie mają praktycznego zrozumienia dla prawdziwego świata. Prostym sposobem zlekceważenia każdego sporu jest stwierdzenie, że jest jedynie naukowy”<sup>111</sup>.

Jak już wspomniano, na rzecz utrzymania wyjątkowej pozycji uniwersytetu formułuje się argumenty dotyczące różnych wymiarów rzeczywistości. Znaczna ich część odwołuje się do kategorii

<sup>107</sup> M. Czyżewska, T. Skica, *Współczesne modele rynków pracy naukowców na świecie jako pochodna modeli szkolnictwa wyższego* [w:] S. Waltoś, A. Rozmus, *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne społeczne i ekonomiczne*, Warszawa 2012, s. 51.

<sup>108</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 108.

<sup>109</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Warszawa 1997, s. 378.

<sup>110</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 129, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>111</sup> K. Robinson, *Oblicza Umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Kraków 2010, s. 19.

prawdy, jako jedyne go wyznacznika celu pracy naukowców. W takim duchu wypowiadał się również Piotr Sztompka w tekście stanowiącym punkt wyjścia dla uczestników Kongresu Kultury Akademickiej. Uniwersytet zdaniem tego autora podejmował i pełnił w historii pewną szczególną misję edukacyjną. „Podczas gdy wszelkie inne szkoły, także wyższe, realizują jedynie przekaz wiedzy zastanej, kładąc główny akcent na wiedzę praktycznie stosowaną, uniwersytet demonstrował zawsze integralny związek nauczania z własnymi badaniami, w których szukał prawdy, nawet wtedy gdy wydawała się całkowicie bezużyteczna. Głównym celem było ustalenie faktów, a potem ich wyjaśnienie, zrozumienie przyczyn i mechanizmów rządzących światem. Zastosowania praktyczne traktowano jako sprawę wtórną, która jest naturalną pochodną wiedzy podstawowej. Wierzone, jakże słusznie, że nie ma nic bardziej praktycznego jak wiedza prawdziwa, sprawdzona teoria naukowa, nawet gdy jej stosowalność nie jest natychmiastowa, lecz odroczoneg niekiedy nawet o stulecia”<sup>112</sup>. Kontynuując tę myśl, autor podkreślał odmiennosć świata akademickiego od innych instytucji, w tym m.in. urzędów państwowych, armii czy przedsiębiorstw i innych rodzajów szkół. Wspomnianą odmiennosć P. Sztompka zamyka w dziesięciu dychotomiach ilustrujących nieprzystawalność do siebie porządku uniwersytetu, uczelni wyższej i korporacyjnej logiki rynkowej<sup>113</sup>. Autor ten przeciwstawia sobie charakteryzującą uniwersytet kulturę wspólnotową kulturze korporacyjnej. Kolejne opozycje tworzą instytucje mistrza i studentów przeciwstawionych kierownikom i klientom. Wspólnotę akademicką spajają więzi o miękkim charakterze, podczas gdy kultura korporacyjna regulowana jest ścisłymi przepisami prawnymi i administracyjnymi. Praca na uniwersytecie wynika z motywacji autotelicznych, poczucia odpowiedzialności i misji, motywacją dla pracy w korporacji są głównie kwestie związane z wysokością płacy. W świecie akademickim decydująca jest opinia środowiska naukowego, świat korporacji organizowany jest przez formalną dyscyplinę oraz sankcje. Różny jest również wymiar czasu pracy – pracownicy akademicy ze względu na specyfikę swojego zawodu cieszą się nieregulowanym czasem pracy, kultura korporacyjna wymusza kontrolowaną dyscyplinę czasową. Wymaganiem roli społecznej uczonego jest by dążyć do wybitności i by być najlepszym w swojej dziedzinie, praca w przedsiębiorstwie wymaga utrzymania wystarczającego poziomu kompetencji i dyscypliny w wykonywaniu przeważnie rutynowej i powtarzalnej pracy. Jakość pracy akademików oceniają inni akademicy – wyrazem tej opinii są np. recenzje oraz miejsce publikacji wyników, rządzi tu „kultura zaufania”, ewaluacja pracy w korporacji ma charakter ilościowy – łatwy do zweryfikowania, a nie jakościowy, dominuje tu „kultura audytu”. Struktura uniwersytecka jest hierarchiczna, oparta o autorytet, na czele hierarchii powinni znajdować się najwybitniejsi, w przedsiębiorstwie natomiast hierarchia stanowisk wynika z biurokratycznych ustaleń, których pracownicy nie muszą akceptować ani uznawać. Społeczność akademicka reprodukuje się poprzez kształcenie następców, podczas gdy korporacje rozwijają się przez zatrudnianie nowego personelu. Ponadto, misją uniwersytetu jest edukowanie – uczenie samodzielnego i krytycznego myślenia, korporacja ma na celu przyuczenie do zawodu. Ta dychotomia dwóch światów ilustruje zdaniem P. Sztompki dwa skrajnie odmienne sposoby myślenia o edukacji wyższej. Wydaje się jednak, że tak skonstruowana opozycyjność uniemożliwia, albo przynajmniej bardzo utrudnia czerpanie wiedzy i wyciąganie wniosków z doświadczeń świata pozaakademickiego, co zdaniem autora niniejszego tekstu, może stanowić istotny element inspiracji, i co ważniejsze może służyć podnoszeniu jakości nauczania współczesnych studentów. W debacie na temat reformy celu kształcenia akademickiego warto odnotować również inne przeszkody w modyfikowaniu programów nauczania, w taki sposób by współgrały one z potrzebami gospodarki rynkowej. Wskazuje się bowiem na zbyt dużą zmienność rynku pracy, która uniemożliwia przewidzenie popytu na określone umiejętności oraz brak precyzyjnych oczekiwań pracodawców wobec absolwentów.

Początek transformacji ustrojowej i gospodarczej sprzyjał przyjęciu przez młodych Polaków strategii dłuższego pozostawania w systemie edukacji, a tym samym opóźnianiu wejścia na rynek pracy. Stopniowo jednak, gdy gospodarka nasycala się już coraz wyżej wykształconymi młodymi ludźmi oraz gdy kryzys ekonomiczny spowalniał tempo rozwoju gospodarki, praca zaczęła być coraz

<sup>112</sup> P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny, zderzenie dwóch kultur*, s. 2–3, <http://www.uj.edu.pl/documents/10172/fc56d144-dd39-4ad1-9833-2a6d24ed5cd3>; [http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/2014/nauka\\_20141/N114-01-Sztompka.pdf](http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/2014/nauka_20141/N114-01-Sztompka.pdf).

<sup>113</sup> P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny, zderzenie dwóch kultur*, <http://www.uj.edu.pl/documents/10172/fc56d144-dd39-4ad1-9833-2a6d24ed5cd3>; [http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/2014/nauka\\_20141/N114-01-Sztompka.pdf](http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/2014/nauka_20141/N114-01-Sztompka.pdf), zob. też: P. Sztompka, *Po Kongresie Kultury Akademickiej*, <http://kongresakademicki.pl/kongresie-kultury-akademickiej/>; P. Sztompka, *Zakład przerobu studentów*, [http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1.132749.16021590.Zaklad\\_przerobu\\_studentow.html](http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1.132749.16021590.Zaklad_przerobu_studentow.html).

bardziej deficytowym dobrem. Wciąż jednak premia za wyższe wykształcenie jest znaczna i stanowi ją większa szansa na uzyskanie zatrudnienia oraz wyższe zarobki. Co więcej, po zmianach, które doprowadziły do likwidacji szkół zawodowych, strumień młodych ludzi wybierających ścieżkę edukacji ogólnej uległ jeszcze większemu wzmocnieniu<sup>114</sup>. Wszystko to powoduje, że „zmianie uległo podejście do nauki i stylu studiowania. Wykształcenie staje się wartością instrumentalną, służącą osiągnięciu pozycji społeczno-zawodowej. (...) Pojawia się nowa kultura studiowania (podporządkowanego cv) i nowy rodzaj oczekiwań (pozyskiwania umiejętności i wiedzy mających walor praktyczny). Studenci stają się wymagający inaczej”<sup>115</sup>.

## Wikinomia

Kontynuując powyższy wątek, warto podążać tropem entuzjastów nowego podejścia do edukacji, autorów książki *Makrowikinomia*, Dona Tapscotta i Anthony D. Williamsa, którzy zauważają, iż „oczywiście nadal potrzebujesz podstawowej wiedzy, a nie wszystkie wykłady i nie wszystkie konserwatoria jest w stanie zastąpić Google”<sup>116</sup>. Przewrotność tego zdania jest intrygująca, ponieważ autorzy stawiają za punkt wyjścia nie klasyczne pojmowanie edukacji i tradycyjne metody dydaktyczne, ale wyszukiwarkę internetową, czyniąc zeń punkt odniesienia dla oceny tradycyjnych metod nauczania. Wydaje się, że takie postawienie sprawy może być szokujące dla wielu nauczycieli akademickich – którzy zazwyczaj przydatność źródeł wiedzy oceniają z perspektywy ograniczeń internetu a nie szans jakie stwarza. W realiach polskich uczelni wyższych z powodu słabej infrastruktury wciąż nie jest jednak łatwo nauczycielom wykorzystywać nowoczesne technologie. Jeden komputer z dostępem do internetu przypadał w roku akademickim 2013/2014 na 16 studentów<sup>117</sup>, choć oczywiście powszechna dostępność komputerów przenośnych i innych urządzeń mobilnych ułatwia uwzględnienie ich w procesie nauczania. Wciąż jednak brakuje przekonania, w jakim celu i jak włączać pobudzające aktywność studentów metody dydaktyczne uzupełnione nowoczesną technologią, tak by wspomóc pracę nauczycieli akademickich w ich pracy.

\*

Pozostawmy bez odpowiedzi pytanie o to, czy wykładowcy akademicy posiadają wymaganą wiedzę oraz umiejętności, by kształcić w konkretnym zawodzie<sup>118</sup>. Opisane poniżej metody i techniki nie mają bowiem na celu „uzawodowić” procesu przekazywania wiedzy, a jedynie zaproponować jego dostosowanie do nowych warunków, w tym specyfiki Pokolenia Y.

## Modele nauczania

Współcześnie w teorii dydaktyki wyróżnia się kilka wiodących paradygmatów nauczania. Z punktu widzenia celu niniejszej publikacji bezcelowe jest jednak dokładne omawianie i analizowanie każdego z nich<sup>119</sup>. Dla ułatwienia czytelnikowi uchwycenia sensu dalszego wywodu najłatwiej będzie wskazać na dwa główne systemy nauczania-uczenia się, które będą stanowić punkt odniesienia dla dalszego wywodu<sup>120</sup>. Należy podkreślić, iż obecnie nie spotyka się ich w czystej postaci, bowiem

<sup>114</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 37–38, 89, 112, 135; [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>115</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 91; [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf).

<sup>116</sup> D. Tapscott, A.D. Williams, *Makrowikinomia*, przeł. D. Bakalarz, Warszawa 2011, s. 154.

<sup>117</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, Warszawa 2014, s. 46, [stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/10/1/szkoły\\_wyższe\\_i\\_ich\\_finance\\_w\\_2012\\_r..pdf](http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/10/1/szkoły_wyższe_i_ich_finance_w_2012_r..pdf).

<sup>118</sup> Zob. K. Bachmann, *Co z tego, że wiedzą, jeśli nie potrafią*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 12–13 V 2012, nr 110 (7535), s. 19.

<sup>119</sup> Wystarczające jest w tym miejscu wskazanie na wyróżnianie paradygmatów: funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, humanistyczno-adaptacyjnego, konstruktywistyczno-psychologicznego, konstruktywistyczno-społecznego oraz paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego. Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurtyło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009, s. 67–72.

<sup>120</sup> Poniższe dwa akapity bazują na: C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 36–49. Współcześnie w literaturze przedmiotu nie ma właściwie głosów, które wyraźnie przeciwstawiałyby sobie nauczanie i uczenie się, obecnie obie traktuje się jako równoprawne perspektywy żadna nie jest podporządkowywana drugiej. Innymi słowy, proces nauczania i uczenia się traktowane są jako „dwie strony tej samej monety” [C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 11]. Aczkolwiek założenia przyświecające autorom aktualnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce wskazują na chęć przejścia od nauczania do uczenia się, czyli od pasywnego sposobu przyswajania wiedzy do aktywnego, współuczestniczącego modelu. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, s. 12; [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/a46de52fb98a0fec7377f73724f36672.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a46de52fb98a0fec7377f73724f36672.pdf).



praktyka współczesnej dydaktyki wymyka się większości generalizacji teoretycznych. Pierwszy system, określany mianem tradycyjnego, wywodzi się z ustaleń żyjącego na przełomie XVIII i XIX wieku, niemieckiego psychologa i pedagoga Jana Fryderyka Herbarta. Tradycyjny model nauczania polega na jednokierunkowym procesie komunikacji. Wykładowca bazując na własnej wiedzy i znajomości literatury przedmiotu przekazuje wiedzę studentom. Współcześnie najczęściej spotykaną w realiach akademickich formę tego typu zajęć stanowi wykład akademicki, a jego odmianą jest np. wygłaszanie w trakcie zajęć referatów przygotowanych w domu przez studentów. Na podobnych zasadach opiera się również relacja pomiędzy książką a jej czytelnikiem – przekaz jest jednokierunkowy. Nadrzędnym celem edukacji jest wychowanie podopiecznych i ukształtowanie ich charakterów m.in. poprzez aktywne kierowanie procesem edukacji oraz utrzymywanie wśród nauczanych moresu. Nauczanie jest tu ściśle powiązane z procesem wychowawczym. Drugi system, określany mianem progresywistycznego, wyrósł na ostrej krytyce podejścia tradycyjnego. Kontestatorzy wcześniejszego modelu optowali za szkołą, która uwzględniałaby zainteresowania uczniów, przedkładając spontaniczność nad gorset minimum programowego. Osią tej koncepcji było między innymi stworzenie warunków, w których uczniowie mogliby nabywać nowych doświadczeń, rozwiązując problemy dostosowane do poziomu ich rozwoju. Wiedza natomiast miała być im dostarczana wówczas, gdy była rzeczywiście potrzebna do rozwiązania problemu. Jeden z głównych propagatorów tego systemu, John Dewey, tworzący od końca XIX do połowy XX wieku, postulował rozwijanie w trakcie zajęć dydaktycznych naturalnych zdolności uczniów, tak by wiedzę teoretyczną mogli łączyć z jej praktycznym zastosowaniem. Bliska mu była koncepcja „szkoły laboratorium”, w której uczniowie mogli zdobywać wiedzę przydatną w radzeniu sobie z trudnościami i w rozwiązywaniu różnorodnych wyzwań (również dnia codziennego).

#### **Materiał uzupełniający – szkoła tradycyjna i progresywistyczna**

Poniżej znajduje się tabelaryczne zestawienie dwóch systemów nauczania-uczenia się opracowane przez Czesława Kupisiewicza. Tabela dobrze ilustruje najistotniejsze różnice dwóch podejść do nauczania.

<b>Szkoła tradycyjna</b>	<b>Szkoła progresywistyczna</b>
Podział treści nauczania na przedmioty	Podział treści nauczania na interdyscyplinarne bloki
Przekaz wiedzy przez nauczyciela	Samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów; nauczyciel odgrywa przeważnie rolę obserwatora pracy dzieci i młodzieży
Uczniowie są na ogół pasywni	Uczniowie są aktywni
Uczniowie nie decydują o doborze treści nauczania	Uczniowie mają pewien wpływ na dobór treści nauczania
Dominuje uczenie się pamięciowe	Dominuje uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów
Uczniów mają zachęcać do nauki motywy zewnętrzne, głównie stopnie	Uczniów mają pobudzać do nauki motywy wewnętrzne, w tym potrzeby i zainteresowania poznawcze
Częsta kontrola wyników nauczania	Niezbyt częsta kontrola wyników nauczania, nacisk na samokontrolę
Współzawodnictwo	Współpraca
Szkoła jest jedynym terenem uczenia się; tylko prace domowe wykonywane są poza nią	Szkoła jest głównym, ale nie jedynym miejscem uczenia się
Słaby nacisk na samorzutną twórczość uczniów	Silny nacisk na samorzutną twórczość uczniów

C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 45.

Dydaktykę współczesną Czesław Kupisiewicz określa mianem trzeciego systemu nauczania-uczenia się. Zawiera on w sobie elementy dwóch wcześniej omówionych podejść, unikając popadania w skrajności. Uwzględnia między innymi przekazywanie usystematyzowanej wiedzy oraz

mobilizowanie uczniów do aktywnego działania i zdobywania wiedzy w trakcie procesu uczenia się. Współcześnie tradycyjny model nauczania znajduje się pod silną krytyką, nie można jednak zapominać, iż nie każdy rodzaj wiedzy może być przekazywany za pomocą np. ćwiczeń praktycznych czy innych aktywnych form nauczania. Zaznajomienie słuchaczy z wiedzą teoretyczną jest niezbędne dla prawidłowego procesu edukacji. To co na pewno ulega zmianie to rozwijanie i dostosowywanie tradycyjnej formy do nowych realiów. Służą do tego np. dobrze opracowane przez wykładowcę prezentacje czy materiały multimedialne udostępniane studentom do opracowania w domu. Innymi słowy nie ma wątpliwości, że każda nauka wymaga przyswojenia wiedzy teoretycznej, wyzwaniem jest natomiast dostosowanie tradycyjnej, wykładowej formy do realiów XXI wieku i nowego pokolenia słuchaczy. Z drugiej strony trudno odmówić racji głosom wskazującym, iż coraz większy nacisk należy kłaść nie tylko na nauczanie studentów, ale również na proces ich wspierania w uczeniu się, szczególnie w grupie. Trudno też przeceniać u nauczycieli umiejętność zmotywowania młodych ludzi do samodzielnego poszukiwania wiedzy.

### Material uzupełniający – paradygmaty obiektywistyczny i subiektywistyczny

Szkołę tradycyjną i stosowane w niej tradycyjne podejście do dydaktyki charakteryzowało przekonanie, iż wiedza jest fenomenem obiektywnym, nowe podejścia natomiast na plan pierwszy wysuwają przekonanie, iż wiedza jest fenomenem subiektywnie konstruowanym<sup>121</sup>. Na te dwie kategorie, mając świadomość dużego stopnia uogólnienia, można narzucić dodatkowo inny zestaw pojęć: kategorie obiektywizmu – paradygmatu nauczania i subiektywizmu – paradygmatu uczenia się.

	Obiektywizm Paradygmat nauczania	Subiektywizm Paradygmat uczenia się
	Uczenie się jest procesem przyswajania wiedzy Przyjęcie założenia, że obowiązująca wiedza objaśniająca świat jest ustrukturyzowana i możliwa do nauczania. Przedmiotem uczenia się są fakty, prawidłowości etc.	Uczenie się jest procesem konstruowania wiedzy Przyjęcie założenia, iż nie ma wiedzy tak samo ważnej i tak samo odebranej przez ludzi. Każdy konstruuje własne rozumienie rzeczywistości samodzielnie. Obiekty uczenia się są subiektywnym konstruktem
	Wiedza powstaje poprzez przyjmowanie, porządkowanie i systematyzowanie nowych informacji	Wiedza powstaje w wyniku integrowania nowych form informacji z posiadaną strukturą poznawczą, reorganizowania struktur i powstawania nowych
	Uczący się asymilują wiedzę poprzez uruchomienie procesów myślenia w toku uczenia się	Każdy człowiek rozumie rzeczywistość inaczej, zgodnie z posiadanymi doświadczeniami, wiedzą i nadanymi jej znaczeniami
	Zadaniem szkoły jest udzielenie uczącym się pomocy w przyjmowaniu przez nich obiektywnej wiedzy budującej ich własne struktury poznawcze	Zadaniem szkoły jest dostarczenie uczącym się możliwości konstruowania wiedzy poprzez stwarzanie warunków doświadczenia i rozwiązywania problemów
Nazwa nurtu dydaktycznego	Dydaktyka zorientowana na pośredniczenie, przekazywanie	Dydaktyka zorientowana na poznanie i działanie
Podstawy teoretyczne	Behawioryzm i tradycyjny	Konstruktywizm, także formy

<sup>121</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 59–66.

	kognitywizm	kognitywistyki
Założenie, czym jest wiedza	Wiedza jest obiektywna, stała i łatwa do przekazania	Każdy człowiek konstruuje swoją wiedzę. Wiedza jest subiektywna i niestała (zmienna)
Nabywanie wiedzy	Nauczający prezentuje wiedzę, studiujący przejmuje ją i przyswaja – obaj rozumieją przez daną informację to samo	Nauczający przedstawia studiującym zadania, dzięki rozwiązaniu których kształtuje się ich samodzielna wiedza i zdolność rozwiązywania problemów
Aktywności uczenia się	Przysłuchiwanie się, myślenie, przyjmowanie, przyswajanie wiedzy, pogłębianie jej przez ćwiczenia, zastosowanie jej w sytuacjach praktycznych	Aktywowanie istniejącej wiedzy, poszukiwanie i wypróbowywanie wiedzy, rozpoznawanie wiedzy pochodzącej z praktyki, eksperymentowanie, znajdowanie rozwiązań, analiza popełnionych błędów
Aktywność nauczania	Sformułowanie celów, prezentacja wiedzy, ustalenie kroków (etapów) nauczania, podanie, sprawowanie kontroli wzmacnianie pożądanych postaw	Przedstawianie zadań, przyjęcie celów uczenia się, sformułowanych przez studiującego, dawanie impulsów do uczenia się, wdrażanie do refleksji nad procesem uczenia się, udzielanie informacji zwrotnych
Kierowanie (sterowanie) procesem uczenia się	Nauczyciele akademicy próbują za pomocą ćwiczeń i zadań sterować procesami kognitywnymi studentów	Studiante kierują swoim procesem uczenia się, nauczyciele akademicy ustalają warunki ramowe i towarzyszą studiującym
Cele	W większości zorientowane na wiedzę	W większości zorientowane na kompetencje i działanie
<p>Opracowanie własne. Źródła: R. Dubs, <i>Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht</i>, Zürich 1995, s. 22; Druga część tabeli pochodzi z: B.K. Pfäffli, <i>Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen</i>, Bern–Stuttgart–Wien 2005, s. 24;</p> <p>[za:] A. Sajdak, <i>Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej</i>, Kraków 2013, s. 86, 280–281.</p>		

## Podjęcie alternatywne

W powyższym kontekście warto przywołać uwagi sformułowane przez Sir Kena Robinsona, angielskiego krytyka obecnego podejścia do edukacji i propagatora podejścia alternatywnego do pedagogiki i metodyki nauczania<sup>122</sup>. Autor ten przypisuje dużą wagę kształtowaniu tzw. „miękkich” kompetencji w rozwoju osobowościowym człowieka. Odrzucając jednowymiarową teorię ilorazu inteligencji, protestuje równocześnie przeciwko sprowadzaniu ludzkiej edukacji jedynie do rozwijania intelektu (zdolności analitycznych). Celem natomiast pełnowymiarowej edukacji jest możliwie szeroki rozwój człowieka wraz ze wszystkimi jego cechami, zarówno intelektualnymi jak i emocjonalnymi, w tym wrażliwością na otaczający go świat<sup>123</sup>. Proces ten Ken Robinson nazywa „odnajdywaniem żywiołu” (ang. *finding the element*), a „żywioł” to nic innego jak „miejsce, gdzie to, co kochasz robić spotyka się z tym, w czym jesteś dobry”<sup>124</sup>. Nadrzędnym celem edukacji jest umożliwienie każdemu

<sup>122</sup> Korespondującego z omówionym podejściem progresywistycznym.

<sup>123</sup> K. Robinson, *Oblicza Umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Kraków 2010, s. 82–125.

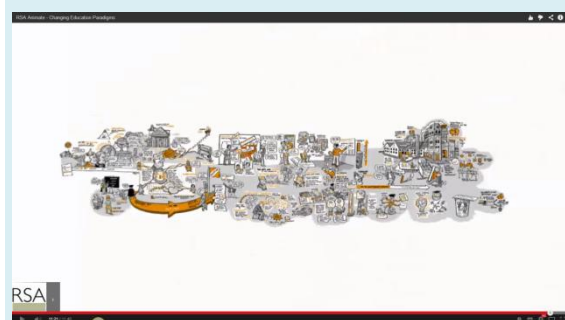
<sup>124</sup> K. Robinson, *Uchwycić żywioł*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 20.

człowiekowi rozpoznania własnego „żywiolu” i zagwarantowanie jego rozwoju, tak by każdy „mógł się odnaleźć w swoim żywiole”.

Tak pojmowana edukacja opiera się na specyficznym rozumieniu kategorii ilorazu inteligencji. Bardzo często można spotkać się z twierdzeniami, że zdolności akademickie zdeterminowane są przez wysokość ilorazu inteligencji (badane pod kątem sprawności logiczno-matematycznej oraz inteligencji językowej), podczas gdy dla brytyjskiego badacza koncepcja i samo pojęcie inteligencji nie jest czymś bezdyskusyjnym. Jego zdaniem ludzka inteligencja posiada trzy zasadnicze cechy. Po pierwsze, jest różnorodna i nie można jej redukować do wyłącznie jednej sfery np. zdolności matematycznego rozumowania. Po drugie, jest dynamiczna, to znaczy do rozwiązywania różnych problemów angażuje różne części mózgu. Dzięki tej zdolności rozwija się ludzka kreatywność, ponieważ człowiek jest w stanie łączyć ze sobą różne dziedziny wiedzy w swoim rozumowaniu. Po trzecie, inteligencja jest cechą indywidualną każdego człowieka, jest tak unikalna jak odciski palców. Autor ten sugeruje, iż celem edukacji jest nie tylko rozwój mózgu (ang. *brain*) ale także naszego umysłu (ang. *mind*), którego nie sposób zredukować do mózgu. Za skoncentrowanie się systemu edukacji wyłącznie na rozwoju człowieka w duchu racjonalizmu i empiryzmu odpowiedzialna jest rewolucja przemysłowa, która rozbiła jedność szeroko rozumianej sztuki i nauki, odseparowując je od siebie i zamykając w odrębnych porządkach. Według Kena Robinsona pojawienie się nowoczesnych technologii powoduje, że aktualny model edukacyjny staje się coraz bardziej przestarzały, jednak ich umiejętne wykorzystanie może w większym stopniu umożliwić indywidualizację relacji pomiędzy nauczycielem i uczeniem<sup>125</sup>.

### Multimedialny materiał uzupełniający – nowy paradygmat nauczania

Niezwykle interesujący film animowany, powstały na bazie fragmentu wykładu sir Kena Robinsona – znanego specjalisty z dziedziny szkolnictwa, autora licznych publikacji wzywających do zmiany myślenia o paradygmatach edukacyjnych<sup>126</sup>.



**Czas trwania:** ok. 12 minut

**Język:** angielski

**Autor:** RSA, Sir Ken Robinson

**Tytuł:** RSA Animate - Changing Education Paradigms, 14 X 2010,

<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

### Relacja mistrz–uczeń

W realiach akademickich wydaje się, że jedna relacja jest traktowana jako wyjątkowo ważna i unikalna. Oczywiście tą relacją jest związek jaki powinien towarzyszyć pracy uniwersyteckiego mistrza z jego uczniem. W literaturze katalog cech opisujących prawdziwych mistrzów i ich uczniów jest bardzo obfity<sup>127</sup>. Wymienianie ich wszystkich wykracza poza ramy tego opracowania, tym

<sup>125</sup> A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Kraków 2013, s. 25, 53–68, 91–93.

<sup>126</sup> W języku polskim wersja tekstowa wykładu dostępna jest w: K. Robinson, *Zmiana paradygmatu edukacji* [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, J. Szomburg (red.), Gdańsk 2011, s. 63–65, [http://nowy.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/ksiazki\\_pdf\\_wis-42.pdf](http://nowy.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/ksiazki_pdf_wis-42.pdf).

<sup>127</sup> Zob. np. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 139–151.

niemniej aktualna jest konstatacja Anny Sajdak, iż „nie każdy jednak nauczyciel akademicki jest/ma szansę być mistrzem. Każdy natomiast kształci rzesze studentów”<sup>128</sup>. Współcześnie relacja mistrz–uczeń, wydaje się czymś niezwykle rzadko spotykanym, ponieważ może być budowana w bardzo nielicznych momentach kształcenia, głównie w trakcie seminariów, a niektórzy autorzy sugerują, że tylko w obrębie studiów trzeciego stopnia<sup>129</sup>.

### Material uzupełniający – cechy mistrza

Władysław Stróżewski wśród warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem dla własnych uczniów wymieniał:

„- przekazywanie hierarchii wartości, w tym – miejsca w niej tego, czemu poświęcił się on [mistrz] i jego uczniowie,  
- przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie i udział uczniów,  
- nie narzucanie poglądów i rozstrzygnięć,  
- nie aspirowanie do bycia życiowym guru uczniów,  
- życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie – własnego czasu”<sup>130</sup>.

Ponadto warunkiem wystarczającym, a nie koniecznym jest:  
- radość mistrza z kontaktu z uczniami i radość z ich sukcesów<sup>131</sup>.

### Współcześni mistrzowie

Współcześnie bardzo już trudno o taką więź, tylko nieliczni studenci mogą się cieszyć przywilejem tego rodzaju relacji ze swoim mistrzem. Stopień skolaryzacji netto<sup>132</sup> w Polsce osiągnął w latach 1990–2011 40%<sup>133</sup>, a w roku akademickim 2012/2013 średnio na jednego nauczyciela akademickiego przypadało 17 studentów (w szkołach publicznych 14 a niepublicznych 29). Na jednego profesora w roku akademickim 2012/2013 przypadało ponad 71 studentów<sup>134</sup>. Dlatego trudno się dziwić, że to właśnie umasowienie szkolnictwa wyższego jest wskazywane przez środowiska akademickie jako główna przyczyna odejścia od tego klasycznego modelu. Często słyszy się również głosy, iż efektem tego procesu jest spadek poziomu nauczania. Wydaje się jednak, że diagnozy te są tylko częściowe i nie w pełni odzwierciedlają aktualną sytuację. Oczywiście, nie ma wątpliwości, że dobra dydaktyka powinna zawierać możliwie dużą ilość elementów indywidualizujących nauczanie. Tym niemniej współcześnie mamy do czynienia nie tylko z inflacją studentów, ale również z dostępnością do olbrzymiej ilości „mistrzów” (część z nich to hochsztaplerzy, jednak nie ma wątpliwości, że niektórzy z nich mają do zaoferowania coś wartościowego). Są oni bowiem dostępni 24 godziny przez 7 dni w tygodniu w internecie. Wydaje się, że dostępność ta dobrze współgra ze specyfiką młodego pokolenia, które bardzo często kontestuje i nie uznaje hierarchicznej struktury autorytetów. Studenci dzięki powszechnemu dostępowi do wiedzy poprzez internet mogą uczyć się od najwybitniejszych przedstawicieli praktycznie każdej dziedziny, bardzo często nie ponosząc żadnych kosztów, do tego o dowolnej porze i niemal w każdym miejscu, niestety również w trakcie wykładu innego mistrza. Wykładowcy powtarzający co rok w ten sam sposób, te same treści i egzaminujący swoich studentów za pomocą tych samych pytań narażają się na poważne ryzyko bycia oszukiwanym.

<sup>128</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 143.

<sup>129</sup> J. Mischke, A. K. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto?*, „E-Mentor” nr 5(7)/2004, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86>.

<sup>130</sup> K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji "mistrz - uczeń"*, „Gazeta Uniwersytecka” 1998, <http://gu.us.edu.pl/node/194851>.

<sup>131</sup> M. M. Tytko, *Mistrz i uczeń — elementy koncepcji Kazimierza Twardowskiego, Władysława Stróżewskiego i Krystyny Ostrowskiej*, <https://pbn.nauka.gov.pl/getFile/26>.

<sup>132</sup> Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (wyrażony procentowo) liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (w przypadku szkolnictwa wyższego nominalny wiek kształcenia to 19-24 lata) Za: *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa 2013, s. 5; [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf).

<sup>133</sup> *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa 2013, s. 5; [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf).

<sup>134</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, Warszawa 2013, s. 44, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_szkoły\\_wyzsze\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoły_wyzsze_2012.pdf).

Stwarzają bowiem pole do poważnej pokusy, z której młode, na wskroś pragmatyczne pokolenie skorzysta bez skrępowań. Dawniej, aby przygotować się do egzaminu albo żeby opracować referat na zajęcia konieczna była lektura wielu pozycji (drukowanych). Obecnie zadawanie zadań wymagających odtwarzania wiedzy za pomocą prezentacji czy referatów jest kontrproduktywne. Większość tak funkcjonujących dydaktyków z pewnością posiada już profil na jednym z serwisów internetowych oferujących notatki.

Co więcej, zadania i odpowiedzi do pytań z pewnością krążą już od dobrych kilku lat w sieci. Konsekwencje tego stanu mogą być bardzo poważne. Stosując bowiem tradycyjne metody sprawdzania wiedzy i nauczania, nauczyciel, często wbrew własnym zamierzeniom, wymaga od swoich współczesnych studentów dużo mniej niż wymagał jeszcze kilkanaście lat temu. Zmiana jest oczywiście skutkiem powszechnego dostępu do internetu, który oferuje gotowe rozwiązania za przysłowiowym jednym kliknięciem.

### **Nowoczesna technologia i mistrzowie**

Doświadczenie studiowania, które wynosił student ze studiów jeszcze kilkanaście lat temu jest zupełnie inne od tego, jakie wynoszą obecni zacy. Szczególnie łatwo to dostrzec w naukach humanistycznych i społecznych. Co więcej, tradycyjne metody dydaktyczne często przez swoją „statyczną” formę nie odnoszą już tych samych rezultatów, jak te same metody stosowane wcześniej.

#### **Porady praktyczne – internet a Twoje zajęcia**

- Jeśli przygotowujesz zajęcia sprawdź, czy w internecie nie istnieje już strona poświęcona prowadzonemu przez Ciebie kursowi (np. na portalach wymiany plików: [www.chomikuj.pl](http://www.chomikuj.pl), [www.notatek.pl](http://www.notatek.pl), [www.MailGrupowy.pl](http://www.MailGrupowy.pl)).
- Jeśli dopiero przygotowujesz kurs sprawdź, czy zagadnienia, które chcesz omówić na zajęciach nie są już opracowane i łatwo dostępne w internecie (w szczególności dotyczy to prezentacji multimedialnych i wszelkiego rodzaju referatów).
- Zastanów się, czy wymagania i zadania, jakie stawiasz przed osobami uczęszczającymi na Twoje zajęcia nie powinny zostać zmienione? Chodzi o to, aby wyeliminować możliwości ściągania gotowych rozwiązań z internetu.

Ilustracją problemu błędnego postrzegania relacji mistrz-uczeń jest niejednokrotnie słyszane na salach wykładowych żądanie, by wszyscy obecni na sali studenci wyłączyli komputery. O ile wyciszenie telefonów komórkowych wydaje się w pełni uzasadnione, podobnie jak oczekiwanie, aby studenci nie żuli gumy czy nie siedzieli w nakryciu głowy w zamkniętym pomieszczeniu, to oczekiwanie, by wyłączać komputery wynika najczęściej z poczucia obawy, że studenci zamiast słuchać wykładu będą bezkarnie surfować w internecie. Wydaje się, że jest to jednak wynik błędnie pojmowanej zależności hierarchicznej łączącej wykładowcę ze studentami. Błędna interpretacja zakłada, że wykładowca ma być słuchany, ponieważ uważa, że ma coś ważnego do przekazania studentom, a ci nie mają wyjścia i dla własnego dobra muszą się podporządkować. Takie postępowanie mogło być adekwatne jeszcze kilkanaście lat temu. Obecnie jeśli wykład jest odtworzeniem treści z podręcznika danej osoby, nie ma co liczyć na frekwencję w trakcie zajęć, nie mówiąc już o pilnym słuchaniu. Podobną „odstraszającą” funkcję pełnią źle skonstruowane prezentacje, w których wykładowca przepisał to co mówi.

Dostępność internetu w trakcie zajęć dodaje jeszcze jeden wcześniej niespotykany kontekst. Obecnie mamy do czynienia z inflacją mistrzów, którzy są dostępni 24/7. Oznacza to, że wykładowca może zostać w trakcie własnego wykładu skonfrontowany nie tylko z samym sobą (z tym co napisał, powiedział wcześniej), ale i z innymi „mistrzami”. Studenci uzyskali bowiem możliwość sprawdzania w czasie rzeczywistym tego, co mówi wykładowca. Zyskali tym samym specyficzną rozumianą „antywładzę” nad władzą wykładowcy. Można z tego wyciągnąć bardzo konstruktywny wniosek – wykładowca musi być bardzo dobrze przygotowany do zajęć, a co więcej musi na bieżąco

aktualizować własną wiedzę i być gotowym na konfrontację ze swoimi studentami, gdy się pomyli. Są to sytuacje, które jeszcze do niedawna były nie do pomyślenia, a od pewnego czasu są technicznie możliwe. Wydaje się, że to kolejny argument ukazujący jak głęboka zmiana zaszła w ostatnich latach. Zmiana, która podważyła sensowność wielu rozwiązań stosowanych w edukacji, które dawniej przynosiły oczekiwane efekty, teraz jednak są dużo mniej efektywne w osiągnięciu zamierzonych rezultatów.

### **Materiał uzupełniający – indywidualny styl prowadzenia zajęć**

Każdy prowadzący, m. in. ze względu na swoje cechy psychiczne i doświadczenie, tworzy swój autorski styl prowadzenia zajęć. Istotne wydaje się, aby wykładowca był świadomy składników i procesu w jakim tworzy się Jej/Jego własny styl prowadzenia zajęć. Andrzej Rozmus wskazuje na siedem czynników składających się na indywidualny styl prowadzenia zajęć. Są to:

- wiedza i doświadczenie wykładowcy,
- osobowość wykładowcy,
- jakość komunikacji interpersonalnej,
- motywacja i nastawienie wykładowcy,
- obraz idealnego wykładowcy,
- elementy materialne wizerunku wykładowcy oraz
- technologia dydaktyczna<sup>135</sup>.

### **Typy dydaktyków**

Stosując duże uproszczenie, można przyjąć, że wiedzę i umiejętności przekazuje się za pomocą dwóch stylów. Pierwszy to styl akademicki nastawiony na przekazywanie wiedzy, kojarzony zazwyczaj, w wydaniu pozytywnym, z przywołanym powyżej modelem mistrz–uczeń. Drugi to modny od pewnego czasu sposób trenerski, zazwyczaj kojarzony z nauczaniem osób dorosłych i przekazywaniem im wiedzy na temat kompetencji miękkich oraz ich samorozwoju. Wydaje się, że wyzwaniem dla nowoczesnych i aktywizujących metod nauczania jest wybranie z obu podejść tego, co w nich najwartościowsze i tego, co spełni rolę najlepszego narzędzia w przekazywaniu wiedzy młodemu pokoleniu. Poniżej wskazano na cztery typy idealne, w sensie weberowskim, postaw i sposobów nauczania, niektóre z nich da się zaobserwować w murach szkół wyższych. Oczywiście opis został przejaskrawiony, by ułatwić uchwycenie zasadniczych cech. Zdiagnozowane poniżej podejścia do dydaktyki są pewnym uogólnieniem, tzn. trudno wskazać wykładowców, którzy w pełni wpisują się wyłącznie w jeden model. Zadaniem tego rozróżnienia jest natomiast pobudzenie intuicji czytelnika i skłonienie jej/go do refleksji nad własnym stylem prowadzenia zajęć, zarówno wykładów, jak i ćwiczeń, konwersatoriów, laboratoriów, warsztatów i innych form zakładających pełną interakcję pomiędzy uczestnikami. Ponadto celem poniższej taksonomii, nie jest krytyka, a jedynie wskazanie pewnych cech, które charakteryzują style prowadzenia zajęć. Oczywiście nie każdy kurs nadaje się do realizowania go za pomocą każdego lub wyłącznie za pomocą tylko jednego z opisanych poniżej stylów.

### **Materiał uzupełniający – facylitator i moderator**

Dla pełnego zrozumienia różnic pomiędzy poszczególnymi typami dydaktyków warto wprowadzić rozróżnienie na dwie kategorie osób prowadzących zajęcia. Rozróżnienie jest spotykane w świecie szkoleniowym, w którym wyróżnia się facylitatorów oraz moderatorów procesów grupowych.

**Facylitacja** – to proces, którego celem jest podniesienie efektywności grupy. W jego trakcie facylitator, czyli osoba zaakceptowana przez wszystkich członków grupy, która jest neutralna i nie

<sup>135</sup> A. Rozmus, *Indywidualny styl prowadzenia zajęć [w:] Wykładowca doskonały*, A. Rozmus (red.), Warszawa 2013, s. 107–139.

posiada możliwości podejmowania decyzji, wchodzi w relację z grupą w taki sposób, aby pomóc jej zidentyfikować i rozwiązać problemy, a także podejmować decyzje. Zadanie facylitatora koncentruje się na aktywnym wspieraniu grupy, tak by podnieść jej efektywność poprzez poprawę procesu interakcji. Wyróżnia się dwa typy facylitacji: pierwszy, gdy facylitator wspiera grupę jednorazowo, tak by pomóc jej w rozwiązaniu konkretnego problemu oraz drugi typ, gdy facylitator stara się wypracować z grupą bardziej systematyczne podejście, które usprawni jej pracę i ułatwi w przyszłości samodzielne rozwiązywanie problemów<sup>136</sup>.

**Moderacja** – to proces, którego celem jest wsparcie grupy w osiągnięciu celu, pomoc w realizacji konkretnego zadania. Temu zadaniu towarzyszy troska moderatora o: usprawnianie procesu grupowego, ustrukturyzowanie pracy oraz o motywowanie i odpowiednie relacje pomiędzy członkami zespołu.

Należy pamiętać, iż pomiędzy specyfiką pracy moderatora oraz facylitatora istnieje znacząca różnica – „moderator odpowiada zarówno za wykonanie zadania (czyli treść pracy grupy), jak i za dynamikę procesów towarzyszących wykonaniu zadania oraz relacje panujące pomiędzy osobami to zadanie wykonującymi”. Natomiast „facylitator koncentruje się przede wszystkim na procesie grupowym, nie ingerując w zakres merytoryczny wykonywanego zadania”<sup>137</sup>.

Podział na typy wykładowców i dydaktyków został przeprowadzony ze względu na wykorzystywane metody dydaktyczne – kontinuum od aktywnych metod nauczania do podających/statycznych metod nauczania. Wykładowców podzielono również ze względu na cel spotkania ze studentem – od przekazywania wiedzy słuchaczom do skupienia się wyłącznie na facylitacji procesu uczenia się.

#### Material uzupełniający – typy wykładowców/dydaktyków

	Aktywne metody nauczania	Stacyjny przekaz
<b>Celem jest przekazanie wiedzy</b>	<b>„Dydaktyk/Wykładowca 3.0”</b> Wykorzystanie szerokiego wachlarza środków i technik dydaktycznych w celu efektywnego przekazania wiedzy	<b>„Wykładowca 1.0”</b> Przekazuje wiedzę jednokierunkowo
<b>Celem jest inspirowanie, stymulowanie, dobre samopoczucie uczących się, facylitacja</b>	<b>„Prestdigitator”</b> Skoncentrowanie się na procesie grupowym, przekazywanie wiedzy jest na dalszym planie	<b>„Wykładowca/dydaktyk 2.0”</b> Tradycyjny sposób przekazywania wiedzy urozmaicony przez wykorzystanie np. slajdów i materiałów multimedialnych

Style prowadzenia zajęć (oprac. własne)<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> Za: R. Schwarz, *The Skilled Facilitator. A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*, San Francisco 2002, s. 64, 50; Zob. też A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 92.

<sup>137</sup> D. Bieńkowska, C. Ulański, *Ogród o rozwidlających się ścieżkach* [w:] *Vademecum Trenera II*, A. Kuźniak (red.), Kraków 2012, s. 159, 160, [http://matrik.pl/files/vademecum\\_trenera\\_II.pdf](http://matrik.pl/files/vademecum_trenera_II.pdf).

<sup>138</sup> Podobne rozróżnienia, dotyczące stylów pracy trenera i nauczyciela można znaleźć w podręczniku dla trenerów stworzonym przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK oraz książce poświęconej metodom nauczania w szkolnictwie wyższym



## „Wykładowca 1.0”

„Wykładowca klasyczny” naucza głównie za pomocą metod podających wiedzę (wykład) – w tym sensie jest w pełnym znaczeniu tego słowa wykładowcą. W systemie uniwersyteckim najłatwiej taki model przekazywania wiedzy zaobserwować w trakcie klasycznego wykładu akademickiego. Komunikacja przebiega tu w sposób jednokierunkowy.

O autorytecie wykładowcy świadczy pozycja w świecie naukowym oraz dorobek naukowy, na tej podstawie jest uznawany przez nauczanych za mistrza. Zazwyczaj prezentacje i zastosowanie multimediów nie stanowią koniecznego elementu wywodu. W bibliografii, którą polecają „wykładowcy 1.0” zazwyczaj nie znajdują się materiały multimedialne w żadnej formie (filmy, podcasty, infografiki itp.).

Ten sposób przekazywania wiedzy dobrze sprawdza się, gdy jest stosowany w stosunku do dojrzałego grona odbiorców, które ponadto jest silnie zmotywowane do tego, aby skoncentrować swoją uwagę przez dłuższy okres czasu.

Metafora: tradycyjna książka.

### Przykłady<sup>139</sup>



Prof. dr hab. Bogdan Szlachta, *O potrzebie refleksji konserwatywnej*, 27 IX 2012 r., <https://www.youtube.com/watch?v=GyvDUvx0PLo>.

Wykładający profesor już na samym początku swojego wystąpienia zaznacza, iż celowo i z przekonaniem odrzuca wykorzystanie prezentacji multimedialnej. Audytorium stanowią mieszkańcy starostwa Strzyżów.



Steven B. Smith, *4. Philosophers and Kings: Plato's Republic, I – II*, jesień 2006, [https://www.youtube.com/watch?v=nVQKbQVc2\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=nVQKbQVc2_w).

Czwarty z kolei wykład z filozofii politycznej na Yale University, jednym z najbardziej renomowanych uniwersytetów amerykańskich. Audytorium stanowią studenci.

autorstwa Moniki Kostery i Agnieszki Rosiak. Por. A. Kuźniak, *Tożsamość zawodu trenera zarządzania* [w:] *Vademecum Trenera II*, A. Kuźniak (red.), Kraków 2012, s. 31–33, [http://matrik.pl/files/vademecum\\_trenera\\_II.pdf](http://matrik.pl/files/vademecum_trenera_II.pdf); M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki*, Gdańsk 2008, s. 27–31.

<sup>139</sup> W tym miejscu autor chciał zaznaczyć, iż trudno o odnalezienie jednoznacznych przykładów ilustrujących każdą z kategorii, co wynika m.in. z faktu, iż ćwiczenia ze studentami w mniejszych grupach nie są rejestrowane za pomocą środków audiowizualnych i nie są rozpowszechniane w internecie.

## „Wykładowca/dydaktyk 2.0”

Dodanie do nazwy określenia „dydaktyk” ma wskazywać, iż osoby takie prowadzą również ćwiczenia, w związku z czym często muszą również radzić sobie ze zorganizowaniem pracy innych osób – studentów. Ta kategoria wykładowców/dydaktyków w swoim sposobie nauczania uwzględnia nowe media (materiały multimedialne, prezentacje, stronę internetową własnego kursu). Jednak jeśli w trakcie zajęć wykorzystuje np. filmy to zazwyczaj są to dłuższe materiały – ponad 15 minut i oprócz dyskusji nad przekazem merytorycznym oglądnętego i wysłuchanego materiału nie towarzyszy mu inny sposób wykorzystania zdobytych informacji.

„Wykładowca/dydaktyk 2.0” wykorzystuje folie lub prezentacje, choć głównie w celu przekazywania dodatkowych informacji. Prezentacje zawierają duże ilości tekstu, czasem z podziałem na podpunkty. Realizując konwersatoryjną lub ćwiczeniową formę zajęć „wykładowca/dydaktyk 2.0” często zadaje studentom referaty ew. prosząc o zilustrowanie ich prezentacjami, które podobnie do prezentacji wykładowcy, zbudowane są w oparciu o dostępne szablony. Ponadto slajdy często zawierają duże bloki tekstu a ich zawartość niejednokrotnie bywa recytowana wprost ze slajdu lub odczytywana z kartki.

Autorytet prowadzącego zajęcia pochodzi z wiedzy, którą posiadał oraz jego dorobku naukowego. Podobnie do „wykładowcy 1.0” bibliografia jest uboga w multimedialne uzupełniające materiały, dominuje w niej tradycyjna literatura.

Metafora: strona internetowa.

### Przykład



Dr Błażej Sajduk, *Dehumanizacja współczesnego pola walki*, 25 IV 2013,  
[https://www.youtube.com/watch?v=ciSIm\\_B\\_8GU](https://www.youtube.com/watch?v=ciSIm_B_8GU).

Wykład zarejestrowany przez studentów Koła Bezpieczeństwa Narodowego UJ na temat wpływu na społeczeństwo wykorzystywania robotów w życiu codziennym i w wojsku. Prowadzący swoją wypowiedź uzupełnił prezentacją, która nie była przepisaniem tego co mówił, stanowiła natomiast punkt odniesienia dla prowadzonej przez niego refleksji.

## „Dydaktyk/wykładowca 3.0”

Terminem najlepiej opisującym cel tak prowadzonych zajęć jest neologizm pochodzący z języka angielskiego edutainment (ang. *edutainment*), czyli połączenie edukacji z zabawą. Osoba w ten sposób nauczająca wykorzystuje nie tylko poprawnie skonstruowane materiały pomocnicze, w tym dobrze przygotowane prezentacje. Posiada wiedzę naukową, ale również prowadzi aktywną refleksję nad prowadzonym przez siebie procesem dydaktycznym. Zajęcia posiadają scenariusz uwzględniający różnorodne metody dydaktyczne, w tym aktywizujące np. ruchowe. Jeśli prowadzi wykład, to nie tylko uzupełnia go prezentacją, materiałem multimedialnym, ale również potrafi wchodzić w interakcję ze słuchaczami, np. zadając studentom przed zajęciami jakieś zadanie, które jest następnie wykorzystywane w trakcie wykładu; nie ma też oporu, aby dosłownie zejść z katedry i przekazać mikrofon sali.

„Dydaktyk/wykładowca 3.0” potrafi zmotywować studentów do samodzielnego poszukiwania danych i potrafi pokazać, jak przekształcić zdobyte informacje w wiedzę. Ten typ dydaktyków/naukowców nie tylko wykorzystuje krótsze i dłuższe materiały multimedialne, ale również umiejętnie uzupełnia ich projekcje np. o powiązane z nimi ćwiczenia w grupach.

Autorytet dydaktyka 3.0 budowany jest nie tylko w oparciu o jego wiedzę, ale również pozycję lidera, którą wyrabia sobie wśród studentów.

Metafora: strona internetowa z materiałami multimedialnymi.

### Przykład



M. Sandel, *Justice: What's The Right Thing To Do? Episode 01 "THE MORAL SIDE OF MURDER"*, 4 IX 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY>.

Pierwszy z cyklu wykładów w uniwersytecie Harvarda prowadzonych przez prof. Michaela Sandela. Kurs zdobył sobie światową sławę, powyższy wykład został odtworzony ponad 5 milionów razy. Cały kurs można znaleźć na: <http://www.justiceharvard.org/>.

### „Prestidigitator”

Dbą o dobrą atmosferę i na tym głównie koncentruje swoją aktywność. Priorytetem jest dobre samopoczucie uczestników, a nie merytoryczny aspekt zajęć. Taki typ dydaktyka przeprowadza dużą ilość praktycznych warsztatów, których celem jest uruchomienie potencjału i wiedzy już posiadanej przez uczestników. Koncentruje się na ich stymulowaniu i pochwałach – chce sprawić by zaczęli uczyć się sami, a nie byli wyłącznie nauczani. Unika selekcyjonowania wiedzy, na zajęciach opiera się głównie na wiedzy i doświadczeniu uczestników. Jako wykładowca nawiązuje bezpośredni kontakt z osobami, które uczy, nie unika w swoim wywodzie kolokwialnych zwrotów.

„Prestidigitator” gwarantuje dobre samopoczucie uczestników zajęć. W edukacji akademickiej niebezpieczeństwem jest to, iż taki styl, choć może przynosić wysokie ankiety ewaluacyjne, nie skutkuje zdobywaniem prawdziwej wiedzy przez uczestników. Popularność osoby tak nauczającej wynika z akceptacji przez grupę jego osobowości i z tego, że dba o to, aby nikt wśród słuchaczy nie poczuł się wykluczony.

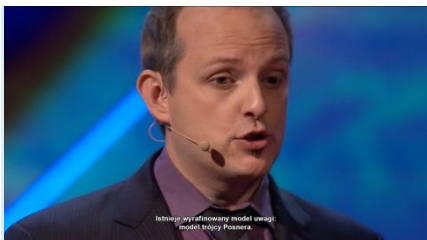
Metafora: gra komputerowa służąca rozrywce, która jedynie przy okazji przekazuje wiedzę (np. gry strategiczne – seria Civilization).

### Przykład



K. Król, *Pewność siebie - jak ją osiągnąć - szkolenie DVD Perfect Dating*, 16 XI 2011, [https://www.youtube.com/watch?v=N\\_hVvU-7qs4](https://www.youtube.com/watch?v=N_hVvU-7qs4).

Fragment promocyjny wykładu nt. podnoszenia stopnia pewności siebie.



A. Robbins, *The art of misdirection*, VI 2013,

[http://www.ted.com/talks/apollo\\_robbins\\_the\\_art\\_of\\_misdirection](http://www.ted.com/talks/apollo_robbins_the_art_of_misdirection).

Wystąpienie zawodowego magika, który w swoim przedstawieniu zawarł elementy teorii. Jego celem nie jest jednak przekazywanie wiedzy, ale zrobienie “show”.

\*

Zdaniem autora, w edukacji z zakresu nauk społecznych i humanistycznych najlepiej sprawdzają się i dają najlepsze efekty style uwzględniające potrzeby współczesnych studentów, tzn. styl „wykładowcy/dydaktyka 2.0” oraz „dydaktyka/wykładowcy 3.0”.

### III. Jak uczyć?

#### Autorefleksja

Zanim zaczniesz czytać postaraj się sama/sam odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jak to było, gdy Ty byłaś/byłeś studentem, co Cię nudziło na zajęciach, a co motywowało do pracy?
- Z jakiego powodu zajęcia, które prowadzisz, realizujesz za pomocą takich a nie innych metod dydaktycznych?
- Czy przed zajęciami zastanawiałaś/zastanawiałeś się nad dopasowaniem metod dydaktycznych do treści, które nauczasz?

Współcześni studenci wchodzący w mury uczelni wyższych wnoszą ze sobą tak zróżnicowane doświadczenia i różny poziom edukacyjny, jak nigdy wcześniej. Jest to w dużej mierze efekt opisanej już wcześniej nowej formacji pokoleniowej (tzw. Pokolenia Y), ale również skutek masowej edukacji. Wywiera to odczuwalny wpływ na cały system nauczania, dotyczy to także bezpośrednio każdej osoby prowadzącej zajęcia, sprawia, że zajęcia muszą być jeszcze lepiej zaplanowane i wymagają dłuższego przygotowania. Warto w tym kontekście przywołać opinię Marka Strzeleckiego, który wskazuje na odpowiedzialność wobec studentów i społeczeństwa, jaka ciąży na nauczycielu akademickim, gdyż „ignorancja i niedbalstwo pedagogiczne mogą zaważyć na przyszłości wychowanków”<sup>140</sup>.

#### Postawy studenckie na sali wykładowej

Korzystając z rozróżnienia zaproponowanego przez Johna Biggsa i Catherine Tang<sup>141</sup> można powiedzieć, że na sali wykładowej/ćwiczeniowej da się wskazać dwie odmienne postawy studentów względem studiowania. Pierwsza, nazwana przez autora postawą czynną i proaktywną charakteryzuje osobę świadomą swojego miejsca w uniwersyteckiej wspólnocie, zainteresowaną przedmiotem studiów i wiedzącą, co w życiu chce robić. Dla lepszego uchwycenia sensu wywodu, jako reprezentantkę takiej postawy przywołajmy fikcyjną studentkę Karolinę, czyli osobę posiadającą szeroką wiedzę ogólną, przygotowującą się do zajęć, aktywnie w nich uczestniczącą i chcącą uzyskać odpowiedzi na ważne dla niej pytania. Drugi typ, postawę bierną, prezentował będzie fikcyjny student Paweł, osoba, która jeszcze kilka/kilkanaście lat temu w ogóle nie rozważałaby studiów uniwersyteckich, do tego nie posiada zbyt rozległej wiedzy ogólnej. Charakteryzuje go natomiast bardzo pragmatyczne podejście do studiowania – zainwestować tyle wysiłku, ile jest konieczne do tego by zdać. Wydaje się, że postawa bierna zaczyna być coraz bardziej powszechna wśród studentów i nie ma wątpliwości, że istnieje realna różnica w „akademickim” potencjale obu grup. Oznacza to, że wykładowcy muszą wkładać więcej wysiłku, by nie tylko Karolina, ale i Paweł osiągnęli pożądane efekty kształcenia. Osoby wykazujące bierną postawę najczęściej nie są zmotywowane, co istotniejsze, na Pawła nie będą skutecznie działać te same metody dydaktyczne, co na Karolinę. Wydaje się, że kluczowe jest tu stosowanie szerszej gamy środków technicznych i metod dydaktycznych, w tym również metod aktywizujących.

Paweł i Karolina uczestnicząc w tym samym wykładzie i słysząc te same treści nie odbierają ich w ten sam sposób. Paweł zazwyczaj jest przekonany, że należy zapamiętać jak najwięcej z usłyszanych informacji, by bez problemu zaliczyć egzamin. Karolina natomiast stara się nie tylko zapamiętywać, ale również konfrontować zdobywaną wiedzę z własnym doświadczeniem i tym co już

<sup>140</sup> M. Strzelecki, *Nauczyciel zły, czyli najczęstsze błędy popełniane przez pedagogów* [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły wyższej jako mistrzostwo pedagogiczne*, S. Prochowska (red.), Wrocław 2013, s. 47, [http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo\\_pedagogiczne\\_jako\\_konieczna\\_cecha\\_wykladowcy\\_uczelnianego.html?file\\_id=37998](http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo_pedagogiczne_jako_konieczna_cecha_wykladowcy_uczelnianego.html?file_id=37998).

<sup>141</sup> J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University 3<sup>rd</sup> ed.*, New York 2002, s. 8–11.

wie, stara się ponadto znaleźć odpowiedzi na nurtujące ją pytania. Dwóm przedstawionym sposobom myślenia o studiach, towarzyszą również dwa podejścia do studiowania.

## Studenckie podejścia do studiowania

Zamiast dostrzegać w edukacji akademickiej element rozwoju własnej tożsamości dla wielu studentów edukacja wyższa wciąż kojarzy się z zapamiętywaniem dużej ilości faktów, praw i procedur. W tym kontekście w literaturze anglosaskiej na temat teorii edukacji rozróżnia się **trzy podejścia do uczenia się: płytkie, głębokie oraz strategiczne** (ang. *surface approach, deep approach, strategic approach*)<sup>142</sup>. Pierwsze łączy się z przyswajaniem informacji oraz mierzeniem postępów w nauce zdolnością do jak najwierniejszego odtworzenia jak największej ilości zapamiętanych faktów. Podejście głębokie kładzie nacisk na integrację nowo zdobytej wiedzy z już posiadaną oraz na osadzenie jej w szerszym kontekście społecznym i kulturowym, tak by pomóc uchwycić związki pomiędzy nowymi informacjami a tymi już posiadanymi przez studenta. Z kolei podejście strategiczne do uczenia się charakteryzuje skupienie się studentów na zdobywaniu jak najwyższych ocen. Jest ono najbardziej niebezpieczne, ponieważ łączy w sobie cechy podejścia płytkiego z dobrymi wynikami sugerującymi zrozumienie i charakteryzującymi uczenie się głębokie. Warto też dodać, iż w trakcie uczenia się płytkiego, miejsce zrozumienia zastępuje wyuczenie się na pamięć, które ma kamuflować rzeczywisty brak zrozumienia. Niestety testowa forma utrudnia odróżnienie studentów praktykujących płytkie podejście od tych, którym udało się zrozumieć materiał. Opisana powyżej postawa czynna łączy się zazwyczaj z głębokim podejściem do edukacji a postawa bierna z podejściem płytkim i strategicznym.

### Porada praktyczna – poinformowanie studentów o podejściach do uczenia się

- Warto studentom przed rozpoczęciem zajęć powiedzieć o trzech podejściach do uczenia się, taka wiedza nie tylko, że może im się jeszcze przydać, ale również może skłonić do refleksji nad ich indywidualnymi celami edukacji.

Współcześnie nauczyciele muszą rywalizować o uwagę słuchaczy bazując nie tylko na własnym autorytecie. Postawy młodych ludzi wydają się kwestionować tę kategorię silniej niż przedtem. Odkąd na salach wykładowych pojawiły się komputery i smartfony również i z tym muszą się zmierzyć nauczyciele. Oczywiście można zakazać ich używania, jednak rodzi się pytanie czy jest to objaw kapitulacji czy nieumiejętność nauczyciela w dostosowaniu się do nowych warunków pracy. Wykładowca musi też uporać się z problemem powtarzania przez siebie treści, współczesna młodzież jest bardzo pragmatyczna, jeśli tylko uzyska możliwość skorzystania z gotowego rozwiązania (starych slajdów i testów, gotowych notatek, opracowań czy „kluczy” – szczególnie popularnych w książkach z ćwiczeniami do nauki gramatyki obcego języka) na pewno to zrobi. Zdobywanie każdej wiedzy nie jest już apriorycznie uznawane za ważne. Nauczyciel ma jeszcze jednego potencjalnego przeciwnika – są nim gry komputerowe, które skutecznie zajmują wolny czas i wpływają na sposób percepcji świata przez młodych ludzi<sup>143</sup>. Można zaryzykować twierdzenie, że współcześnie duża wiedza osoby prowadzącej zajęcia nie jest już wystarczającym elementem, który gwarantuje efektywność procesu edukacyjnego. Nie mniej istotną, o ile nie kluczową cechą wydaje się być umiejętność motywowania studentów do pracy. Oczywiście ten element był zawsze ważny, jednak aktualnie, w świecie, w którym wiedza jest dostępna „na wyciągnięcie ręki”, bez umiejętności motywowania i adekwatnych metod dydaktycznych efekty mogą być dużo gorsze od tych osiągniętych wcześniej.

<sup>142</sup> N.J. Entwistle, *Approaches to learning and perceptions of the learning environment*, "Higher Education" X 1991, vol. 22 nr 22, s. 201–204; P. Race, *The Lecturer's Toolkit. A Practical guide to assessment, learning and teaching* 3<sup>rd</sup> ed., London–New York 2007, s. 4–5; J. T. E. Richardson, *Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education*, "Educational Psychology" XII 2005, vol. 25 nr 6, s. 673–680; J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University* 3<sup>rd</sup> ed., New York 2002, s. 22–25; A. Lizzio, K. Wilson, R. Simmons, *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice*, "Studies in Higher Education" VII 2002, vol. 27 nr 1, s. 27–52.

<sup>143</sup> Zob. *Jakie gry wybierają uczniowie i z czym się to wiąże?*, 14 listopada 2014, [http://eid.edu.pl/news/jakie\\_gry\\_wybijaja\\_uczniowie\\_i\\_z\\_czym\\_to\\_sie\\_wiaze.2682.html](http://eid.edu.pl/news/jakie_gry_wybijaja_uczniowie_i_z_czym_to_sie_wiaze.2682.html).

## Motywowanie studentów

Powszechnie uznaje się rozróżnienie na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Wewnętrzna motywacja do uczenia się to pragnienie, które powstało pod wpływem własnych wewnętrznych stanów psychicznych, wyrażających się poprzez chęć podjęcia działania, m.in.: ambicja i chęć samorozwoju, cechy osobowości, obawa przed karą. Motywacja zewnętrzna to elementy znajdujące się poza daną osobą i wywierające wpływ na chęć podjęcia działania, np.: cechy osobowości nauczyciela akademickiego, system kar i nagród, ocenianie wykonanych ćwiczeń czy tworzenie środowiska sprzyjającego nauce. By podnieść poziom motywacji można również wykorzystywać gestykulację, utrzymywanie kontaktu wzrokowego oraz odpowiednią modulację głosu. Bezsprzecznie wykładowca powinien jasno i wyraźnie okazywać zainteresowanie tematyką własnych zajęć. Kolejnym elementem jest przywoływanie przykładów (zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych) oraz wykorzystywanie analogii<sup>144</sup>. Bardzo istotne jest wskazywanie przykładów. To dzięki nim studenci mogą uruchamiać swoją dotychczasową wiedzę i łączyć ją z informacjami przekazywanymi przez wykładowcę. Na marginesie należy zauważyć, iż przykłady powinny być dobrane w sposób możliwie uniwersalny, odnoszący się do życia codziennego, uwzględniający różnice pokoleniowe. Zbyt abstrakcyjna lub nieadekwatna analogia nie spełni swojej motywacyjnej roli. Wprowadzając nowe informacje warto również dbać o utrzymywanie zainteresowania audytorium na odpowiednim poziomie – można to osiągnąć np. dzięki zadawaniu pytań. Dobrze sprawdzają się również pytania dotyczące podobnych do omawianego przypadków oraz różnego rodzaju *quize* przeprowadzane w trakcie zajęć (np. za pomocą zestawów do głosowania).

### Multimedialny materiał uzupełniający – motywacja

Ekspresyjne i pełne poczucia humoru wykłady Dana Pinka na temat motywowania ludzi za pomocą pozytywnych i negatywnych bodźców. Autor stawia tezę, iż korelacja pomiędzy nagradzaniem (lub karaniem) ludzi (np. poprzez finansowe bodźce) a poprawą ich działania, jest bardzo słaba, a badania naukowców wręcz podważają jej istnienie. W zamian Dan Pink uważa, iż ludzie działają efektywniej, gdy stwarza im się możliwość działania, które: dopuszcza duży zakres autonomii, pozwala na doskonalenie się oraz ma znaczenie wykraczające poza prozę ich życia (ang. *autonomy, mastery, purpose*). Warto w tym miejscu wskazać, iż zasady te są zbieżne z opisaną poniżej koncepcją grywalizacji.



**Czas trwania:** ok. 19 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** Dan Pink: *The puzzle of motivation*, 25 VI 2009,

<https://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y>

<sup>144</sup> G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York 2002, s. 23-24; 35. Na temat praktyki wykorzystania analogii i metafor w dydaktyce zob. P. Fortuna, M. Urban, *Metafory i analogie w szkoleniach*, Gdańsk 2013.



Czas trwania: ok. 11 minut

Język: angielski

Tytuł: RSA Animate - Drive - the truth about motivation, 27 XI 2010,

<https://www.youtube.com/watch?v=iXV6SYrQ IE>

## Prorowadzenie wykładu<sup>145</sup>

Wykład akademicki jest jedną z głównych form przekazywania wiedzy. Z jednej strony jest to uzasadnione ekonomicznie, ale wynika również z wielowiekowej tradycji uniwersyteckiej<sup>146</sup>. Rozważania na temat prowadzenia wykładu akademickiego warto rozpocząć od zestawienia dwóch opinii. Z jednej strony jednoznacznie brzmiącej uwagi autorów artykułu pod znamiennym tytułem *Mistrz czyli kto?*, iż „(...) nie bez kozery wydaje się uznać za udowodnione, że rozciąganie uprawnień przynależnych mistrzowi (maestro) na nauczycieli (magister) akademickich wszystkich szczebli przynosi złe skutki dla jakości i sprawności nauczania (...)”<sup>147</sup>. Z drugiej strony wyniki badań opublikowanych przez zespół naukowców w tygodniku „Science” mogą powyższe stwierdzenie stawiać w nieco innym świetle<sup>148</sup>. Badacze przeprowadzili bowiem eksperyment, w którym nauczano dwie grupy studentów z uniwersytetu British Columbia. Jedna grupa realizowała program zajęć w formie wykładu prowadzonego przez utytułowanego wykładowcę z dużym dorobkiem naukowym, druga natomiast przez wyszkolonego, jednak nieposiadającego doświadczenia dydaktyka korzystającego z ustaleń psychologii kognitywnej i aktywizujących metod nauczania – zwłaszcza pracy w grupach. Eksperyment pokazał, że studenci nauczani za pomocą aktywizujących metod są w stanie uzyskać ponad dwa razy lepsze wyniki od swoich koleżanek i kolegów nauczanych za pomocą tradycyjnej formy wykładowej (zawierającej multimedialne prezentacje). Stąd trafne wydaje się spostrzeżenie Anny Sajdak, że „pokłosiem wielu dyskusji naukowych różnorodnych środowisk akademickich jest konkluzja, iż proces kształcenia w szkole wyższej musi przestać być utożsamiany jedynie z procesem nauczania – przekazywania wiedzy, a winien ewoluować w stronę stwarzania edukacyjnych okazji do samodzielnego studiowania oraz umożliwiania i wspierania wszelakich procesów uczenia się studentów”<sup>149</sup>.

Konsekwencją nieefektywnego nauczania jest demotywowanie studentów i wzbudzenie niechęci w stosunku do wykładanej tematyki. Warto natomiast pamiętać, że uczenie innych osób jest umiejętnością, której można się nauczyć, można ją rozwijać i co równie ważne, należy tę umiejętność ulepszać. Zapewne część poniższych obserwacji nie będzie dla czytelników/dydaktyków nowa, na pewno też nie każda z propozycji będzie adekwatna w stosunku do każdego kursu, tym niemniej

<sup>145</sup> W poniższym rozdziale autor zaciągnął dług intelektualny i często nawiązywał do koncepcji sformułowanych w: G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York 2002.

<sup>146</sup> Niektórzy badacze sugerują, że fenomen wykładów wynika z faktu, iż w zamierzonych czasach tylko nieliczni dysponowali dostępem do ksiąg, przez to pozycja ich posiadaczy była uprzywilejowana wobec innych. P. Race, *The Lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching* 3<sup>rd</sup> ed., London-New York 2007, s. 97.

<sup>147</sup> J. Mischke, A. K. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto?*, „E-Mentor” nr 5(7)/2004, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86>.

<sup>148</sup> L. Deslauriers, E. Schelew, C. Wieman, *Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class*, „Science” 13 V 2011, Vol. 332, nr. 6031, s. 862–864, <http://www.sciencemag.org/content/332/6031/862.full>.

<sup>149</sup> Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 203.



zaprezentowane poniżej uwagi bazują zarówno na doświadczeniu autora, znanych najlepszych praktykach, jak i poważnych publikacjach.

### Porady praktyczne – prowadzenie zajęć

- Korzyść dla studentów płynąca z angażowania się w zajęcia nie musi oznaczać wyłącznie korzyści w rozumieniu np. zdobycia lepszej posady, może bowiem oznaczać również np. zainspirowanie, lepsze zrozumienie samego siebie przez studenta, lepsze przygotowanie do egzaminu, zajęcia ułatwią zrozumienie trudnych zagadnień na późniejszym kursie, itp. Warto o tym pamiętać i podjąć próbę wskazania szerokiego wachlarza korzyści, jakie płyną z aktywnego uczestnictwa w naszym kursie.
- Jeśli w grupie są osoby, które prowadzący uczył podobnych zagadnień już np. na studiach I stopnia, to oznacza, iż pojawiła się szansa, żeby za pomocą m.in. ich wiedzy przy zastosowaniu metod np. pracy w grupach przeprowadzić zajęcia, które rozwiną wszystkich uczestników.
- Niemądre i bezzasadne jest informowanie studentów, że dany przedmiot prowadzimy ponieważ brakowało nam godzin do wyrobienia pensum albo, że to kurs wymagany przez grantodawcę i stanowi jedynie wskaźnik, który musi być zrealizowany, żeby rozliczyć grant. Równie złym pomysłem jest ogłaszanie, że sam prowadzący nie wie po co dany przedmiot jest wśród kursów obowiązkowych, albo że nie jest specjalistą z tej dziedziny. Wszystkie te zachowania demotywią tylko uczestników zajęć.
- Wykładowca może uzupełnić swoje zajęcia anegdotami i opisem własnych doświadczeń, w których opowie jak wiedza, którą właśnie przekazuje została przez niego wykorzystana, jak umożliwiła mu zrozumienie innych zagadnień. Taki zabieg ułatwia budowę więzi z odbiorcami i utwierdza w nich przekonanie, że osoba, którą widzą jest zaangażowana w to czego naucza.
- Prowadząc zajęcia możesz uatrakcyjnić swój wykład umożliwiając słuchaczom głosowanie. Jeśli w sali nie ma odpowiedniego oprzyrządowania, można je zastąpić np. poprzez rozdanie kartoników w dwóch kolorach, dzięki czemu łatwiej będzie policzyć głosy i ocenić stosunek audytorium do danej kwestii.

Dobry wykładowca nie tylko przekazuje ważne informacje, ale również jest w stanie zainteresować swoimi słowami audytorium. „Fakty nie przemówią same za siebie”, konieczne jest, aby potrafić przedstawiane informacje przekazać w taki sposób, by odbiorcy byli w stanie wytworzyć z nich wiedzę. I nie chodzi tu o manipulowanie odbiorcą, tylko o świadomość faktu, iż zarówno m.in. struktura wykładu jak i dbałość o wykorzystane materiały, w tym prezentacje multimedialne, mają bezpośredni wpływ na końcowy wynik procesu edukacyjnego. Uwaga słuchaczy wykładów nie utrzymuje się w trakcie zajęć na równym poziomie i wykładowca musi się z tym pogodzić. Dekoncentracja słuchaczy jest czymś naturalnym, dlatego dbając o efektywne przekazywanie wiedzy musi być wzięta pod uwagę w trakcie planowania zajęć. W ciągu 45 minut wykładu koncentracja fluktuuje, zazwyczaj najwyższy poziom koncentracji utrzymuje się przez pierwsze kilka-kilkanaście minut, następnie wyraźnie spada, by pod koniec zajęć ponownie ulec poprawie<sup>150</sup>. Przywrócenie koncentracji może ułatwić chwilowa zmiana aktywności wśród słuchaczy z biernego słuchania wykładowcy na dyskusję w mniejszej grupie. Należy też pamiętać, iż to że wykład trwa zwykle półtorej godziny nie oznacza, iż wykładowca musi mówić przez półtorej godziny. Dobry wykładowca potrafi w trakcie zajęć wzbudzać zainteresowanie tematem a przede wszystkim stwarzać studentom możliwość i czas na samodzielne myślenie.

### Cele wykładu

Forma wykładowego prowadzenia zajęć ma trzy zasadnicze cele: realizację tematu, wyjaśnienie i motywowanie do dalszej pracy (ang. *coverage, understanding, motivation*)<sup>151</sup>. Wszystkie

<sup>150</sup> H.R. Mills, *Techniques of Technical Training*, London 1977 [za:]

<http://www.monash.edu.au/lls/llonline/speaking/presentations/preparing/1.xml>.

<sup>151</sup> G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York, 2002, s. 7.

trzy są istotne, jednak wykładowca powinien być w stanie wskazać ten cel, którego realizacja przychodzi mu w pracy najłatwiej. Ponadto zdaniem autorów przywoływanego już podręcznika efektywnego nauczania akademickiego najważniejszymi cechami wykładu są klarowność przekazywanej wiedzy oraz umiejętność zainteresowania audytorium<sup>152</sup>.

### **Materiał uzupełniający – recepta na idealny wykład**

Autorki rozdziału w pracy zbiorowej pt. *Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego*, doszły do wniosku, iż recepta na idealny wykład jest „prosta”:  
„(...) niezbyt długa prelekcja na interesujący słuchaczy temat, odbywająca się nie za wcześnie rano; przedstawiona w sposób zwięzły i uporządkowany przez osobę zaangażowaną w prowadzony przez siebie przedmiot i podchodzącą do niego z pasją, posiadającą rozległą wiedzę oraz doświadczenie praktyczne ze swojej dziedziny, a także umiejącą operować głosem; przedstawiona na prezentacji z dużą ilością zdjęć, filmików i konkretnych, wziętych z życia przykładów. Tylko tyle i aż tyle...”<sup>153</sup>.

### **Realizacja tematu**

Wykładowca, co oczywiste musi doskonale znać dyscyplinę, z której prowadzi zajęcia. Wiedza prowadzącego zajęcia powinna wychodzić poza podstawową literaturę przedmiotu, w tym ogólnie znane podręczniki akademickie. Warto pamiętać, że cechą dobrego naukowca jest umiejętność przyznania się również do niewiedzy – udzielanie niepełnych odpowiedzi albo odpowiedzi, co do których nie jest się pewnym ich prawdziwości naraża wykładowcę na utratę zaufania i na śmieszność. Jak już wspomniano wcześniej, w takiej sytuacji najlepiej zanotować pytanie i udzielić na nie odpowiedzi indywidualnie lub przed wszystkimi studentami na następnych zajęciach.

Jeśli to możliwe warto projektować własny kurs, tak by stanowił element spójny z całym systemem kursów realizowanych w ramach danego roku studiów a nawet toku studiów. Chodzi o to, żeby studenci, których uczymy mogli docenić zalety prowadzonych zajęć i fakt, że ich treść nie jest zbiorem przypadkowych informacji do tego kompletnie odseparowanych od innych zajęć. Z tego samego powodu należy mieć świadomość, jakie zajęcia są realizowane przez studentów w obrębie studiów i specjalności. Warto w tym celu skonsultować się z koordynatorem danego bloku kursów lub bezpośrednio z prowadzącymi. Taka wiedza jest niezbędna dla efektywnego prowadzenia zajęć.

### **Materiał uzupełniający – poczucie humoru**

Niektórzy autorzy zwracają uwagę na rolę jaką w budowaniu motywacji i zainteresowania wśród studentów może odgrywać humor<sup>154</sup>. Bez wątpienia poczucie humoru może być skutecznym narzędziem wspierania procesu edukacyjnego, jednak jeśli wykładowca nie jest w sposób naturalny obdarzony poczuciem humoru i nie rozumie młodszego pokolenia, lepiej powstrzymać się przed wplataniem w wykład anegdot czy humoresek. W najlepszym przypadku może się to skończyć uwagą studenta w ankiecie ewaluacyjnej, iż prowadzący opowiada „suchary” albo, co jeszcze gorsze, urażeniem czyichś uczuć<sup>155</sup>. Nie zmienia to faktu, iż nawet sam uśmiech może dobrze wpłynąć na budowę pozytywnej więzi z audytorium<sup>156</sup>.

### **Multimedialny materiał uzupełniający – potęga uśmiechu**

<sup>152</sup> G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York, 2002, s. 43.

<sup>153</sup> S. Prochowska, K. Szyplik, J. Pasikowska, *Fenomen pełnej sali [w:] Kompetencje nauczyciela szkoły wyższej jako mistrzostwo pedagogiczne*, S. Prochowska (red.), Wrocław 2013, s. 14,  
[http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo\\_pedagogiczne\\_jako\\_konieczna\\_cecha\\_wykladowcy\\_uczelnianego.html?file\\_id=37998](http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo_pedagogiczne_jako_konieczna_cecha_wykladowcy_uczelnianego.html?file_id=37998).

<sup>154</sup> Ł. Błąd, *Wykładowca dowcipny. czyli wady i zalety humoru w szkole wyższej [w:] Wykładowca doskonały*, A. Rozmus (red.), Warszawa 2013, wyd. II, s. 208–240.

<sup>155</sup> Zob. A. Sajdak, *Dystans i autoironia*, „Forum Akademickie”, 07-08 2013, <http://forumakademickie.pl/fa/2013/07-08/zart-w-murach-akademii/>.

<sup>156</sup> A. i B. Pease, *Mowa ciała*, przeł. J. Grabiak, Poznań 2007, s. 109–110.

Ron Gutman w żartobliwym wykładzie opowiada o wynikach badań nad ludzkim śmiechem.



**Czas trwania:** ok. 7 minut

**Język:** angielski

**Autor:** Ron Gutman

**Tytuł:** *The hidden power of smiling*, III 2011,

[https://www.ted.com/talks/ron\\_gutman\\_the\\_hidden\\_power\\_of\\_smiling](https://www.ted.com/talks/ron_gutman_the_hidden_power_of_smiling)

## Wyjaśnienie

By poprawić jakość udzielanych wyjaśnień warto zastosować prostą technikę, jaką jest powtarzanie oraz parafrazowanie najważniejszych części wywodu. Warto w trakcie prowadzenia wykładu uwzględniać cztery elementy wypowiedzi: drogowskazy, ramy, punkty kluczowe oraz połączenia (ang. *signposts, frames, foci, links*)<sup>157</sup>. Drogowskazy to fragmenty wykładu, w których prowadzący omawia strukturę swojej dalszej wypowiedzi. Np. „Nasze dzisiejsze spotkanie poświęcimy omówieniu trzech wątków w myśli Platona. Po pierwsze, przypomnimy sens metafory jaskini; po drugie, omówimy poglądy Platona na urząd idealny państwa. Następnie zrobimy krótką przerwę. Zakończymy natomiast omówieniem księgi VIII *Państwa*, w której filozof opisuje degenerację ustrojów politycznych oraz rodzaje ludzkich charakterów”. Ramy oznaczają zdania sygnalizujące początek oraz zakończenie jakiegoś wyodrębnionego wątku wykładu. Np. „Wiemy już w jaki sposób możemy interpretować metaforę jaskini z księgi VII *Państwa*, przejdźmy teraz dalej i spróbujmy wspólnie zastanowić się nad tym, co chciał nam przekazać Platon pisząc o *kallipolis*, czyli wizji państwa idealnego?”. Punkty kluczowe to zdania, w których prowadzący podkreśla znaczenie najważniejszych elementów swojego wywodu. Np. „Proszę o skupienie [pauza], przejdziemy teraz do omówienia trzech najważniejszych cech tej koncepcji...”. Połączenia to zdania łączące poszczególne wątki ze sobą w całość. Mogą to być zarówno nawiązania do doświadczenia nauczyciela, jak i zdania korespondujące z wcześniej przekazywaną wiedzą. Np. „Teraz zastanowimy się nad znaczeniem refleksji autora *Il Principe. Pomyślcie Państwo przez chwilę o cechach, jakie charakteryzują naszych rodzimych polityków. Czy w tym kontekście dostrzegacie aktualność koncepcji *virtu* w myśli Niccolò Machiavellego? Jeśli tak, to co może ona oznaczać?...*”.

## Autorefleksja

Zanim przejdziesz do lektury postaraj się samej sobie / samemu sobie odpowiedzieć na następujące pytania:

- komu najczęściej zadajesz pytania w trakcie zajęć? Grupie tych samych, przygotowanych osób, czy starasz się, aby każdy miał możliwość udzielenia odpowiedzi?

<sup>157</sup> G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York, 2002, s. 22; A. Morton, *Lecturing to large groups* [w:] *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education 3<sup>rd</sup> ed.*, H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall (red.), New York 2009, s.62.

- W jaki sposób zadajesz studentom pytania w trakcie zajęć, jaki jest ich cel – chcesz od razu usłyszeć dany termin, definicję, czy raczej stopniowo naprowadzasz pytaną osobę na prawidłową odpowiedź?
- Czy zastanawiałaś/zastanawiałeś się nad tym jakiego rodzaju odpowiedzi chcesz usłyszeć?

## Motywowanie w trakcie wykładu

Prowadzenie zajęć w formie wykładu stwarza relatywnie najmniej sposobności, by motywować studentów w sposób pozytywny, bez stosowania wobec nich sankcji (np. czynienia z wykładów zajęć obowiązkowych). Istnieją jednak sposoby, by wzmocnić motywację słuchaczy. Podczas wykładu jednym z istotnych elementów motywowania jest wzbudzenie zainteresowania u słuchaczy. Na podstawie analizy zawartości książek napisanych przez uczonych dla nieakademików, znany psycholog Robert B. Cialdini zauważył<sup>158</sup>, że najlepszym narzędziem, którego wykładowcy używają stanowczo za rzadko jest wzbudzenie zainteresowania wśród audytorium przez stosowanie zagadek i tajemniczość. To one powodują, że studenci mają ochotę wytrwać do końca wykładu. Każda z publikacji, którą R. B. Cialdini zaklasyfikował jako wciągającą i interesującą, rozpoczynała się od tajemniczej historii, która miała zostać wyjaśniona w dalszej części lektury. W praktyce „autorzy opisywali jakiś stan, który wydawało się, że nie ma sensu a następnie zapraszali czytelników do dalszej lektury, w której wyjaśniali zagadkę”<sup>159</sup>. Analogicznie mogą postępować wykładowcy, którzy rozpoczynają swój wywód od zaprezentowania jakiejś anomalii/zagadki, którą rozwikłać pomoże treść wykładu i która zostanie rozwiązana na końcu zajęć. Co więcej, zdaniem wspomnianego autora większość wykładowców wzbrania się przed takimi technikami, ponieważ podświadomie uważają przedmiot swojego wykładu za interesujący nie tylko dla nich samych ale również dla audytorium.

## Struktura wykładu akademickiego

### Porady praktyczne – prowadzenie wykładu

- Podczas wykładu powinno się zwracać uwagę, czy studenci robią w trakcie zajęć notatki. Jeśli nie, to jaka jest tego przyczyna? – niezmieniona przez lata treść wykładu, opracowany przez starsze roczniki skrypt, streszczanie przez wykładowcę własnej książki, za szybkie tempo, brak zainteresowania słuchaczy, bajdurzenie wykładowcy, który opowiada anegdoty zamiast przekazywać wiedzę, czy jest jakaś inna przyczyna?
- Wykładowi może towarzyszyć rozdanie studentom pytań np. w formie testu wielokrotnego wyboru dotyczącego bezpośrednio treści wykładanych.
- Po zakończonym wykładzie można zapytać studentów o to, co dokładnie zanotowali, co ich zdaniem było najważniejsze. Dzięki tej informacji zwrotnej wykładowca uzyska odpowiedź, czy audytorium prawidłowo zdekodowało przekazywane komunikaty.
- Jeśli tylko studenci wyrażą na to zgodę, nieszablonowym pomysłem może być również prośba wykładowcy skierowana do wybranych studentów o wypożyczenie notatek (ew. notatkom można zrobić zdjęcie własnym telefonem). Prowadzący nie tylko wyśle czytelny sygnał, iż oczekuje notowania, ale również będzie mógł skonfrontować własne wyobrażenie o tym, co mówi, z tym co (i jak) notują słuchacze.
- Mając na uwadze spadający poziom koncentracji słuchaczy w trakcie wykładu, warto rozważyć, jeszcze na etapie planowania struktury zajęć, podzielenie jednostki wykładowej na mniejsze części np. po 15-20 minut lub zrobienie przerwy po 45 minutach i poproszenie studentów, by wstali, opuścili salę i powrócili do niej po 3 minutach.
- Należy pogodzić się z faktem, że niektórych studentów nie uda się zmotywować do pracy ani nawet wzbudzić zainteresowania tematem.

<sup>158</sup> R. B. Cialdini, *What's the best secret device for engaging student interest? The answer is in the title*, "Journal of Social and Clinical Psychology", vol. 24 Nr. 1 2005, s. 22–29.

<sup>159</sup> R. B. Cialdini, *What's the best secret device for engaging student interest? The answer is in the title*, "Journal of Social and Clinical Psychology", vol. 24 Nr. 1 2005, s. 23.

Struktura wykładu akademickiego (zarówno całego cyklu spotkań, jak i pojedynczego wykładu) zawiera zazwyczaj trzy elementy: wprowadzenie, część merytoryczną oraz zakończenie. Jeśli wykładowca wspiera swoje wystąpienia prezentacjami multimedialnymi, to strukturze wykładu oczywiście odpowiada również stosowny układ slajdów<sup>160</sup>.

## Wprowadzenie

Wprowadzenie, zwłaszcza do pierwszych zajęć, ma ogromne znaczenie, nie tylko ze względu na wrażenie jakie wywrze się na audytorium i relację jaką zacznie się budować ze słuchaczami, ale również z powodu ustalenia „zasad gry” obowiązujących na kolejnych spotkaniach. Również z perspektywy wzbudzenia zainteresowania daną tematyką pierwsze spotkanie oraz minuty otwierające spotkanie są kluczowe. Wydaje się, że niestety zbyt często wykładowcy zaniedbują staranne wyjaśnienie sensu i celu zajęć. Praktyka akademicka nierzadko sprowadza się do poświęcenia pierwszego spotkania na przedstawienie podręcznika wiodącego i spisu lektur, potwierdzenie miejsca i godziny, w których zajęcia będą się odbywać, ustalenie terminu dyżurów oraz informacje na temat zasad i formy zaliczenia (niestety bardzo często testu wielokrotnego wyboru). Z tego powodu po 15-20 minutach pierwsze zajęcia ulegają zakończeniu a wykładowca albo zwalnia grupę do domu albo czym prędzej przystępuje do omawiania zagadnień wstępnych, zazwyczaj genezy i kontekstu historycznego danego zagadnienia. Jest to działanie niezbyt poprawne z punktu widzenia budowy zainteresowania tematyką. Doświadczenie i praktyka zawodowa autora podpowiadają i potwierdzają, że pierwsze spotkanie warto uzupełnić o następujące sugestie:

- co precyzyjnie dzięki uczestnictwu w danym kursie studenci będą w stanie lepiej zrozumieć;
- jakie elementy i zasady rządzące otaczającym ich światem (społecznym) będą w stanie lepiej wyjaśnić;
- czy będą coś w stanie wykonać lepiej niż do tej pory;
- w jaki sposób zdobyta na zajęciach wiedza łączy się z wiedzą przekazywaną na innych kursach;
- z jakich informacji, które już posiadają będą w stanie skorzystać;
- w jaki sposób treści, o których usłyszą, mogą wywrzeć wpływ na tożsamość każdego ze słuchaczy?

## Porada praktyczna – zagajenie

Przed rozpoczęciem zajęć lub w przerwie pomiędzy częściami wykładu warto poświęcić chwilę na nawiązanie kontaktu ze studentami, np. zapytać ich o czym będą pisać prace licencjackie/magisterskie, dowiedzieć się jakie zajęcia już odbyli albo na jakie się wybierają, itp. Tego rodzaju zachowanie sprzyja budowaniu partnerskich relacji z uczestnikami zajęć oraz poczucia bezpieczeństwa i otwartości. Z doświadczenia autor może powiedzieć, że widok wykładowcy bawiącego się telefonem w przerwie między zajęciami, albo nieokazującego zainteresowania osobami, które uczy, na pewno nie ułatwi motywowania do pracy.

## Porada praktyczna – wzbudzanie zainteresowania tematyką zajęć

W trakcie zajęć warto przywołać przygotowane wcześniej przykłady realnych sytuacji (możliwie mało abstrakcyjnych), w których wiedza zdobyta na zajęciach może okazać się przydatna, zazwyczaj wpływa to pozytywnie na wzrost zainteresowania i zaangażowanie studentów.

## Porada praktyczna – rekwizyty

<sup>160</sup> Układ prezentacji został omówiony poniżej.

W trakcie zajęć warto w miarę możliwości wykorzystywać rekwizyty, przy czym nie musi to być nic nadzwyczajnego. W tej roli dobrze sprawdza się nawet książka polecana przez wykładowcę, którą można pokazać, a następnie posłać po sali. W ten sposób podnosi się wiarygodność prowadzącego i podkreśla zainteresowanie tematem.

### Pierwsze i następne zajęcia

Pierwsze zajęcia, inaugurujące cały kurs oraz początek każdego spotkania, powinny zawierać omówienie tego, co będzie się działo w trakcie kolejnych spotkań lub następnych minut. Szczególny nacisk należy kłaść na pokazywanie powiązań pomiędzy omawianymi wątkami, gdyż studenci bardzo często nie dostrzegają relacji pomiędzy następującymi po sobie tematami, nie wspominając o odbywających się równolegle kursach – zadaniem wykładowcy jest pomóc im ten związek dostrzec. Wartą odnotowania dobrą praktyką jest przesyłanie przed rozpoczęciem kursu opisu wszystkich spotkań wraz z listą materiałów uzupełniających. Po zajęciach warto przesłać grupie prezentację lub przynajmniej jej część.

W przypadku kolejnych spotkań praktyka autora podpowiada, że warto poświęcić kilka pierwszych minut każdego zajęcia na wspólne z grupą przypomnienie sobie najważniejszych wątków z poprzedniego spotkania, np. prosząc studentów o podsumowanie jednym zdaniem najważniejszych wątków ostatniego spotkania. Jeśli tematyka poprzednich zajęć w jakiś sposób jest powiązana z nowym wykładem, warto przywołać właśnie te elementy.

### Część merytoryczna

Wykład akademicki może przyjmować różną strukturę w zależności od celu jaki chce osiągnąć wykładowca. Klasyczny wykład swoją konstrukcją przypomina spis treści książki i jest podzielony na części, które dzielą się na kolejne mniejsze sekcje tematyczne. Wykładowca realizuje wykład przechodząc kolejno przez następne elementy – w założeniu każdy z nich powinien stopniowo poszerzać wiedzę studentów, wprowadzając w coraz bardziej złożoną tematykę zajęć. Tworzenie takiej struktury wykładu wbrew pozorom nie jest procesem prostym. Łatwo jest bowiem zgromadzić fakty i je „z siebie wyrzucić” przed audytorium, problem stanowi jednak ułożenie ich i zorganizowanie w taki sposób, by na wykładzie nie tylko je zaprezentować, ale również przekazać studentom wiedzę.

### Material uzupełniający

Autorzy podręcznika poświęconego efektywnej edukacji akademickiej sugerują postawienie sobie przez wykładowcę piętnastu pytań, które pomogą zweryfikować, czy przygotowywany wykład właściwie spełni swoją rolę<sup>161</sup>.

1. Jakie są centralne problemy Twojego wykładu, na jakie pytania chcesz udzielić odpowiedzi?
2. Co po wykładzie zrozumieją lub czego się nauczą studenci?
3. Z jakich metod dydaktycznych skorzystasz w trakcie wykładu?
4. Czy wprowadzenie jest jasne i interesujące?
5. Czy poszczególne części wykładu są klarowne i tworzą razem spójną, dobrze połączoną całość?
6. Czy główne punkty są jasne, adekwatne i dobrze połączone z całością wyводу?
7. Czy wykorzystane przykłady i grafiki są na pewno adekwatne do treści wykładu?
8. Czy uwagi jakie masz zamiar sformułować w trakcie wykładu będą trafne?
9. Czy podsumowania każdego z wykładów są zrozumiałe i spójne?
10. Jakiego rodzaju aktywność studentów przewidujesz w trakcie wykładu?
11. Jakie możliwe słabości ma Twoja prezentacja?
12. Jak masz zamiar sobie z nimi poradzić?
13. Czy dysponujesz wszystkimi pomocami technicznymi, które planujesz wykorzystać?
14. Czy grupa, którą masz uczyć zrozumie Twój wykład?

<sup>161</sup> G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York 2002, s. 38.

## 15. Jak masz zamiar to sprawdzić?

Dobrze zaprojektowany wykład wymaga od osoby prowadzącej, oprócz, co oczywiste, dobrej orientacji w temacie również świadomości celu zajęć, w tym wiedzy na temat tego, co chce się pominąć oraz jak podzielić materiał na mniejsze części, by podział był jasny i sprzyjał dobrej realizacji zajęć. Odmianą tego rodzaju struktury wykładu jest takie zaprojektowanie zajęć, aby każda część posiadała identyczną strukturę (np. omawiając ustroje polityczne państw europejskich wykłady poświęcone poszczególnym krajom zawierają te same części tematyczne, dotyczące historii, władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej oraz wybranych przykładów z praktyki ustrojowej).

### **Porada praktyczna – notowanie w trakcie własnego wykładu**

W celu rozwijaniu i doskonalenia własnego wykładu oraz siebie samego warto mieć możliwość robienia notatek. Nie tylko w celu notowania pytań zadawanych przez audytorium, ale również by zapisywać własne spostrzeżenia na temat tego, czy udaje się osiągać zakładany cel zajęć. Nierzadko w trakcie prowadzonych zajęć prowadzącemu może przyjść do głowy pomysł na modyfikację zajęć, warto żeby takie obserwacje nie umykały. Podobnie po odbyciu zajęć należałoby poświęcić chwilę na zanotowanie własnych przemyśleń po zakończonych zajęciach. Najlepiej w tym celu prowadzić osobny katalog oraz plik, w którym zapisuje się pomysły na udoskonalenie kursu albo interesujące grafiki, strony internetowe, itp.

Autor jest przekonany, że dany kurs, z roku na rok, powinien być rewidowany i uzupełniony o nowe treści przynajmniej w 10%.

### **Porada praktyczna – praca w podgrupach**

Najprostszą i najbardziej uniwersalną metodą urozmaicenia wykładu jest włączenie w jego strukturę aktywności, które będą pretekstem do realizacji zadania w małych podgrupach, np. oglądnięcie krótkiego materiału filmowego, lektura krótkiego tekstu, omówienie jakiegoś problemu. W tym celu:

- 1) wystarczy określić problem/zagadnienie, które ma być omówione w podgrupach.
- 2) Warto również opracować zestaw pytań, na które mają odpowiedzieć studenci oraz instrukcję wykonania zadania, w której znajdują się jasne wskazówki na temat tego, co ma zostać wykonane.
- 3) Po wykonaniu zadania w podgrupach, każda z nich powinna porównać własną odpowiedź z odpowiedziami innych podgrup.
- 4) Na końcu, przed całym audytorium, wyniki pracy powinny zostać podsumowane i omówione wspólnie. Wykładowca powinien wskazać, w jaki sposób omawiany materiał koresponduje z treścią wykładu.

Oczywiście powyżej opisana procedura może zostać zmodyfikowana w dowolny sposób przez wykładowcę, tak by najlepiej współgrała z treściami zajęć.

### **Porada praktyczna – samoocena studentów**

Warto zadać w końcowej części egzaminu pytanie skierowane bezpośrednio do studenta, dotyczące jej/jego własnej oceny swojej pracy. Z doświadczenia autora wynika, że znaczna część osób podchodzących do egzaminu pisemnego realistycznie ocenia własne przygotowanie. Wydaje się, że skierowanie tego pytania uruchamia u studentów refleksję na temat efektów ich pracy i ich własnego przygotowania, urealnia też oczekiwania wobec wykładowcy.

Podobne rozwiązania warto również stosować w przypadku innych aktywności wykonywanych przez studentów, np. można przedyskutować z grupą zasady, na podstawie których będą oceniane przygotowane przez nich prezentacje multimedialne. Te ustalenia mogą następnie zostać wykorzystane do kolektywnego oceniania wyników pracy, w tym przypadku prezentacji.

## Zakończenie

Najprostsza i zarazem najefektywniejsza jest praktyka, gdy zakończenie przybiera postać podsumowania, w którym prowadzący reasumuje najważniejsze wątki wykładu oraz zadaje pytania audytorium.

## Prezentacje

Anegdota mówi, że Woodrow Wilson zapytany ile zajmuje mu przygotowanie przemówienia odpowiedział: „To zależy. Jeśli mam mówić przez 10 minut, potrzebuję tygodnia, jeśli 15 minut to muszę mieć 3 dni, jeśli 30 minut – potrzebuję 2 dni, jeśli mam mówić godzinę, mogę zacząć natychmiast”. Niestety, zapewne każdy z czytelników znalazł się w sytuacji, którą dobrze ilustrowała sugestia prezydenta Stanów Zjednoczonych, i bynajmniej nie była to sytuacja miła. Nic tak nie psuje doświadczenia, jakim jest wykład akademicki, jak poczucie braku porządku i chaos panujący w wypowiedzi. Jednym z rozwiązań, wspomagających wykładowcę są programy służące do prezentowania danych (np. Microsoft PowerPoint, Keynote czy Prezi). Joanna Wrycza-Bekier w artykule wskazującym dobre praktyki tworzenia prezentacji w programie MS PowerPoint, słusznie zauważyła, iż „większość prezentacji zgromadzonych w serwisie *Slideshare* w języku polskim w kategorii Edukacja jest niedopracowanych pod względem graficznym”. Autorka podsumowała zamieszczone tam materiały pisząc, iż „eksperti przekonują, że tak przygotowane slajdy utrudniają naukę”<sup>162</sup>. Znaczna część dostępnych w sieci prezentacji autorstwa zarówno prowadzących, jak i studentów nie jest atrakcyjna wizualnie i niestarannie wykonana. Co gorsze, bardzo często są one przeładowane tekstem. Z punktu widzenia studenta, efektywność przekazywanej wiedzy zależy w równie dużym stopniu od prowadzącego (od wiedzy, pomysłowości, cech charakteru), jak również od jakości materiałów, które wykorzystuje w trakcie swojej pracy. Choć zastosowanie programów służących do prezentowania treści spotykało<sup>163</sup> i spotyka się z krytyką a stronnictwo przeciwników programu MS PowerPoint założyło nawet własną wielojęzyczną stronę internetową<sup>164</sup>, to i tak zastosowanie tego rodzaju wsparcia procesu dydaktycznego jest obecnie powszechne. Zdaniem autora aktualnie największym problemem nie jest to czy wykorzystywać tego rodzaju wsparcie w trakcie procesu dydaktycznego, czy nie. Problemem jest natomiast prawidłowe wykorzystanie narzędzi, jakimi są programy do prezentacji danych.

Zaprezentowane poniżej uwagi odnoszą się do wszystkich spotykanych form prowadzenia zajęć, w których występuje element przekazywania wiedzy przez prowadzącego przy wsparciu dowolnego programu do tworzenia multimedialnych prezentacji. Nie jest tu preferowane żadne rozwiązanie techniczne, choć niewątpliwie jednym z najbardziej rozpowszechnionych programów jest MS PowerPoint, który posiada 95% udział w rynku oprogramowania wykorzystywanego do tworzenia prezentacji<sup>165</sup>. Z tego też powodu wywód najczęściej będzie się odnosić do funkcji tego programu.

Prezentacje przygotowywane na wystąpienia dla biznesu lub potencjalnych klientów mają zazwyczaj inny cel, niż te przygotowywane dla celów edukacyjnych. Pomimo to wiele wskazówek, które doradzają eksperci od „komercyjnych prezentacji” może mieć odniesienie do warsztatu pracy dydaktyka akademickiego. Oczywiście akademicki sposób przekazywania wiedzy nie powinien bezkrytycznie przejmować stylu prezentacji biznesowych, bowiem nie jest on „w pełni przydatn[y] w prezentacji edukacyjnej, gdyż nadmierne zredukowanie treści na slajdzie grozi uproszczeniem i

<sup>162</sup> J. Wrycza-Bekier, *Skuteczna prezentacja edukacyjna. Alternatywny projekt slajdów przystosowany do celów dydaktycznych*, „E-mentor” nr 2 (49) / 2013, <http://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artykul/numer/49/id/1010>. x

<sup>163</sup> Warto w tym kontekście odnotować artykuł Edwarda Tufte z 2003 roku, pt. *PowerPoint jest złem*, który odbił się za Oceanem głośnym echem. Autor krytykował w nim nie tylko stosowanie szablonów i przeładowywanie tekstem slajdów, ale również samą koncepcję programu. Jego zdaniem zorganizowanie treści za pomocą slajdów, które jeden po drugim po sobie następują negatywnie wpływa na percepcję odbiorców, może nie tylko wprowadzać w błąd ale również umożliwiać manipulowanie audytorium. Negatywną stroną stosowania prezentacji w nauczaniu jest natomiast skierowanie wysiłku studentów na generalizowanie, upraszczanie i myślenie w kategoriach chwytliwych haseł, zamiast na opracowywanie pisemnych form wypowiedzi. E. Tufte, *PowerPoint is Evil*, „Wired” 11 IX 2009, <http://archive.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>.

<sup>164</sup> Zob. <http://www.anti-powerpoint-party.com/pl>.

<sup>165</sup> M. Pöhm, *The PowerPoint Fallacy*, Innsbruck 2011, s. 20.



infantyilizacją przekazu, co jest niepożądane w nauczaniu”<sup>166</sup>. Na rynku wydawniczym dostępna jest ogromna ilość publikacji i materiałów multimedialnych podpowiadających jak opracować dobrą prezentację oraz jak ją wykorzystać w trakcie zajęć. Tworzenie dobrych prezentacji wymaga uruchomienia wyobraźni i unikania prostych błędów. Nie ma jednak ścisłych zasad, których zastosowanie zagwarantuje dydaktyczny sukces. Poradniki pełne są propozycji „złoty metod” na udane wystąpienie. Jednak naprawdę przydatne może być sformułowanie garści wskazówek i obserwacji, z których czytelnik sam będzie mógł wybrać te, które uzna za odpowiednie. Każdy prowadzący powinien posiadać i rozwijać własny unikalny styl prowadzenia zajęć. Moje poniższe uwagi mają na celu jedynie zasugerować, o jakie elementy ten styl można uzupełnić i wzbogacić.

## Efektywne prezentacje

Autor hasła: *PowerPoint utrudnia osiągnięcie efektu* (ang. *PowerPoint impedes effect*), a zarazem krytyk wykorzystywania rzutników i programów do tworzenia prezentacji, jednocześnie orędownik wykorzystania tradycyjnych środków takich jak papier i flamaster, Matthias Pöhm przekonuje, iż człowiek zapamiętuje i uczy się o wiele mniej efektywnie, jeśli jednocześnie musi czytać (tekst ze slajdów) oraz słuchać (wykładowcy). Co więcej, zdaniem tego autora prezentacje multimedialne utrudniają wzbudzenie emocji audytorium, przez co są mniej skuteczne niż mówca występujący sam na sam z publicznością, wspierający się flip-chartem i pisakami<sup>167</sup>. Autorowi bliższa jest jednak diagnoza Cliffa Atkinsona, autora jednego z wiodących podręczników do tworzenia prezentacji, który uważa, iż trzy naukowe fakty przemawiają za ich stosowaniem w procesie przekazywania wiedzy<sup>168</sup>. Wychodząc od teorii ludzkiej pamięci, przywołuje trzy jej rodzaje. Nasza pamięć dzieli się na pamięć sensoryczną, przechowującą wrażenia przez mniej niż sekundę, pamięć długotrwałą zachowującą wrażenia od 30 sekund do całego życia, a proces uczenia się polega na przemieszczaniu informacji właśnie do niej. Trzecim rodzajem pamięci jest pamięć robocza (krótkotrwałą), która przechowuje zdobyte informacje przez kilka sekund, starając się je wkomponować w pamięć długotrwałą. Zdaniem C. Atkinsona wiedza naukowa przekonuje, iż po pierwsze, ludzka pamięć robocza jest ograniczona i nie można jej przeładowywać treściami, z tego powodu właściwe przygotowanie prezentacji jest bardzo ważne. Nie można bowiem zakładać, iż słuchacze w pełni zrozumieją wygłoszoną prezentację, że zapamiętają ją w ten sam sposób w jaki została przedstawiona przez wykładowcę. Staje się to niemal niemożliwe, gdy wywód nie jest logicznie ustrukturyzowany, a prezentowane slajdy zostały przeładowane tekstem. Pamięć robocza najlepiej reintegruje nowo pozyskane informacje, gdy te podzielone są na małe pakiety. Po drugie, najbardziej efektywna komunikacja zakłada wykorzystywanie zarówno kanału wizualnego, jak i werbalnego. Wynika z tego, że gdy słuchacze wykładu muszą czytać ze slajdów zamiast słuchać, proces nauczania może być nieskuteczny. Wyświetlana treść nie ma zastępować wyводу wykładowcy. Po trzecie, tworząc prezentację należy kierować uwagą słuchaczy. Sposób, w jaki zaprojektowany jest slajd może utrudnić albo ułatwić jego zrozumienie. Z tego powodu zarówno elementy graficzne, jak i nagłówki slajdów muszą mieć związek i korespondować z przekazywanymi treściami.

### Porady praktyczne – zastosowania MS PowerPoint

- MS PowerPoint, podobnie jak inne narzędzia służące do tworzenia prezentacji multimedialnych mogą z powodzeniem być wykorzystywane do innych zadań, niż te do których pierwotnie zostały stworzone. Warto zdać sobie sprawę, iż programy te są w istocie prostymi edytorami obrazu, przez co mogą być wykorzystane w inny sposób, niż tylko do tworzenia prezentacji. Jednym z takich zastosowań jest wykorzystanie programu MS PowerPoint do tworzenia prostych infografik, które mogą ułatwić proces przyswajania wiedzy<sup>169</sup>.

<sup>166</sup> J. Wrycza-Bekier, *Skuteczna prezentacja edukacyjna. Alternatywny projekt slajdów przystosowany do celów dydaktycznych*, „E-mentor” nr 2 (49) / 2013, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/49/id/1010>.

<sup>167</sup> M. Pöhm, *The PowerPoint Fallacy*, Innsbruck 2011, s. 26–36.

<sup>168</sup> Zob. C. Atkinson, *Beyond bullet points*, wyd. 3., Gliwice 2012, s. 35–57.

<sup>169</sup> W tym miejscu autor chciałby podziękować Panu Michałowi Futryze za zainspirowanie do właśnie takiego zastosowania programu MS PowerPoint w procesie dydaktycznym.

- MS PowerPoint może też dobrze służyć jako podręczny notatnik dla wykładowcy. Gdy celem nie jest pokazywanie prezentacji widowni, wykładowca na swój własny użytek może przygotować prezentację, która wesprze go w wykładzie.
- Nancy Duarte, zajmująca się profesjonalnym przygotowywaniem prezentacji, w swojej interaktywnej publikacji promuje interesującą ideę tworzenia slajdokumentów (ang. *Slidedocs*), czyli specyficznej formy komunikacji łączącej w sobie z jednej strony cechy tradycyjnej formy dokumentów tekstowych, telepromptera oraz slajdów. Warto zauważyć, iż sama publikacja stanowi właśnie przykład syntezy tych elementów. Więcej na ten temat można dowiedzieć się z samej książki dostępnej on-line pod adresem <http://www.duarte.com/slidedocs/>.

### Składniki udanej prezentacji

Opublikowany przez Harvard Business Review (HBR) w 2010 roku *Poradnik tworzenia przekonujących prezentacji*, wskazał 8 punktów, które osoba przygotowująca wystąpienie wsparte prezentacją powinna sprawdzić przed występem<sup>170</sup>. Poniżej zostaną one wykorzystane jako baza i źródło inspiracji do kilku dodatkowych spostrzeżeń dotyczących efektywnego przygotowywania wystąpienia wspartego prezentacją multimedialną.

Po pierwsze, autor powinien być w stanie w ciągu 30 sekund odpowiedzieć na pytanie o czym będzie jego prezentacja. Jeszcze lepiej, gdy uda się to sprowadzić do jednozdaniowej odpowiedzi na pytanie o sens wystąpienia. Tak naprawdę, celem nie jest konieczność wypowiedzenia tego zdania na początku wystąpienia, prawdziwym celem jest wykonanie pracy intelektualnej i weryfikacja tego, czy wykładowca ma pewność odnośnie tego, o czym chce powiedzieć. Wystąpienia w biznesie służą wskazaniu korzyści, jaką odniosą słuchacze z poświęcenia uwagi wystąpieniu. W kontekście uniwersyteckim oczywiście posiadanie prawdziwej wiedzy powinno być celem samym w sobie, jednak otwarte pozostaje pytanie na ile słuchacze wykładu, już na wstępie będą posiadać *a priori* to przekonanie. Pewne jest natomiast, że brak poczucia sensu zajęć może utrudniać ich prawidłowy i efektywny dydaktyczny przebieg. Dlatego też ważna jest początkowa faza prezentacji, w której wprowadza się słuchaczy do tematyki i motywuje do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Natomiast trzymanie wysokiego wizualnego poziomu, często charakteryzującego biznesowe prezentacje, pomaga w utrzymaniu zaangażowania każdego z uczestników zajęć.

Po drugie, należy rozpoznać audytorium, spróbować zastanowić się na jakie pytania mogą chcieć usłyszeć odpowiedzi. Ważne jest, aby wykładowca prezentujący materiał miał na uwadze nie tylko dostarczanie/przekazywanie informacji, ale również pytania, które mogą one rodzić u odbiorców. Zadaniem wykładowcy jest nie tylko możliwie szybkie zaprezentowanie posiadanej wiedzy, ale również stworzenie atmosfery, również intelektualnej, w której audytorium będzie chciało zadać i usłyszeć odpowiedzi na pytania, które wynikają z prezentowanego materiału. Odwołując się do koncepcji Fritza Perlsa, amerykańskiego psychologa, i osadzając jego obserwacje w akademickich realiach, można taką postawę nastawioną na transmitowanie wiedzy porównać do postawy psychologicznej określanej przez Perlsa mianem „o-izmu” (ang. *aboutism*), w którym „chodzi o mówienie o ludziach tak, jak gdyby byli rzeczami, co jednocześnie oznacza (...) wykluczenie wszelkich reakcji emocjonalnych i autentycznego zaangażowania”<sup>171</sup>. Nancy Duarte, specjalistka od przygotowywania profesjonalnych prezentacji, słusznie doradza, aby każdy wykładowca przemyślał rodzaj transformacji, jaki chce wywołać u odbiorcy. W przypadku świata akademickiego należy zadać sobie pytanie o to, co wiedzą na początku słuchacze i co mają wiedzieć po zakończeniu prezentacji?<sup>172</sup> Warto też zastanowić się na ile dotychczasowe doświadczenie wykładowcy będzie pomocne w dostosowaniu treści do odbiorcy, na ile audytorium jest podobne do tych, z którymi współpracowało się wcześniej oraz jakie są różnice. Na przykład, jeżeli wykład pierwotnie był przeznaczony dla studentów, a teraz jego odbiorcami mają być np. licealiści, słuchacze uniwersytetu trzeciego wieku,

<sup>170</sup> *Guide to Persuasive Presentations*, b.m.w. 2010, s. 2–4.

<sup>171</sup> A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Kraków 2013, s. 17.

<sup>172</sup> N. Duarte, *HBR Guide to Persuasive Presentations*, Boston 2012, s. 19.

albo dzieci w trakcie wykładu na tzw. uniwersytecie dzieci, to należy się zastanowić jak należy zmodyfikować treść i prezentację, aby spełniły swoje zadanie.

Po trzecie, każda prezentacja powinna mieć wyraźny początek, który przykuwa uwagę słuchaczy na tyle mocno, że będą chcieli wysłuchać wykładu do końca. Takim elementem otwierającym nie musi być anegdota czy żart, tę rolę z powodzeniem może spełnić np. postawienie pytania, na które odpowiedź padnie dopiero na zakończenie spotkania. Można również przeprowadzić głosowanie wśród słuchaczy albo zadać pytanie na otwarcie wykładu odnoszące się bezpośrednio do treści wykładu a pośrednio do życia prywatnego słuchaczy.

Czwarty punkt odnosi się do dopracowania zakończenia, które powinno być nie tyle podsumowaniem, ale zachętą do wykorzystania zdobytych informacji.

Piąty krok obejmuje zebranie wcześniejszych części w koherentną całość. Przygotowując prezentację warto mieć w zanadru dodatkowy materiał, który wykorzysta się w chwili, gdy wyczerpią się pierwotnie opracowane wątki.

Szesty poświęcony jest przeprowadzeniu próby w warunkach zbliżonych do prawdziwych, jeśli to możliwe przed znajomymi osobami, które będą cierpliwe na tyle, żeby wysłuchać wykładu w całości, co pozwoli na oszacowanie czasu jego trwania. Oczywiście mile widziana jest konstruktywna krytyka. Bill Gates trafnie zauważył, że na tle innych grup zawodowych nauczyciele w najmniejszym stopniu otrzymują przydatną informację zwrotną na temat wykonywanej przez siebie pracy<sup>173</sup>. Współtwórca Microsoftu wraz z Fundacją Billa i Melindy Gatesów zaproponowali proste rozwiązanie gwarantujące zarazem profesjonalną i życzliwą krytykę, a do tego znajdującą się w zasięgu ręki każdego wykładowcy. Mianowicie rozwiązaniem jest zachęcenie nauczycieli do rejestrowania własnych zajęć, by następnie na podstawie zgromadzonego materiału mogli samodzielnie oceniać własne zajęcia. Można wówczas zobaczyć czy postawione cele dydaktyczne zostały zrealizowane, czy grupa była w odpowiedni sposób motywowana i zaangażowana.

Siódmy punkt z listy kontrolnej *Poradnika...* odnosi się do sprawdzenia warunków na miejscu wykładu oraz sprzętu, który ma być wykorzystywany w jego trakcie. Dobrym rozwiązaniem jest wydrukowanie własnych slajdów oraz, jeśli to legalne i możliwe, zapisanie wykorzystywanych materiałów na własnym nośniku pamięci.

Ostatnia, ósma pozycja na liście do sprawdzenia, dotyczy sprawdzenia własnego wyglądu oraz zadbania o własny nastrój i dodanie sobie otuchy. W tym kontekście warto odnotować rady Amy Cuddy, amerykańskiej psycholog społecznej, która bada relacje łączące zachowanie niewerbalne (pozycja, w której znajduje się ludzkie ciało) ze stanem emocjonalnym, w jakim znajduje się ludzki umysł (pewności siebie lub jej braku). Badania wskazują na związek pomiędzy przyjmowaniem różnych póz i pozostawaniem w nich przed dłuższą chwilę a wydzielaniem się hormonów (testosteronu i kortyzolu) współodpowiedzialnych za nasze samopoczucie, a w ten sposób na asertywność lub jej brak<sup>174</sup>. Innymi słowy, pozycja w jakiej znajduje się ciało człowieka, mowa jego ciała mogą wpływać na to jak dana osoba się faktycznie czuje. A. Cuddy radzi osobom, które mają problemy z opanowaniem stresu i tremy, aby przed ważnym wystąpieniem przybrały na kilka minut pozę, w której czują się pewnie, władczo i dominująco. Zdaniem amerykańskiej badaczki może to wywrzeć pozytywny wpływ na wzrost poziomu asertywności i w efekcie poprawić poczucie pewności siebie. W powyższym kontekście, wspomniany *Poradnik...* sugeruje również, aby szukać kontaktu wzrokowego z publicznością, najlepiej z konkretnymi osobami przez dłuższy czas np. patrząc na daną osobę, aż ta się uśmiechnie albo zacznie kiwać głową. Oczywiście uśmiech czy kiwnięcie głową można odwzajemnić, a wszystko po to, by zbudować trwalszą więź z publicznością.

<sup>173</sup> B. Gates, *Teachers need real feedback*, V 2013, [http://www.ted.com/talks/bill\\_gates\\_teachers\\_need\\_real\\_feedback](http://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback).

<sup>174</sup> A. Cuddy, *Your body language shapes who you are*, VI 2012, [http://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_shapes\\_who\\_you\\_are](http://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are).

## Opowiadanie historii

Zarówno naukowe ośrodki analityczne<sup>175</sup>, jak i współczesny marketing, doceniły opowiadanie historii (ang. *storytelling*) jako jeden z głównych instrumentów przekazywania ważnych informacji bądź wywierania wpływu i motywowania klientów do zakupu. Mówi się obecnie o powstaniu tzw. *marketingu narracyjnego*<sup>176</sup>, którego celem jest usprawnienie sposobów przekazywania informacji na temat produktu. Przekształcenie komunikatu reklamowego w spójną historię ma pomóc w osiągnięciu celów biznesowych. Świat akademicki może z tego doświadczenia wyciągnąć pewne wnioski. Czym innym jest bowiem wykład akademicki (rozumiany zarówno jako pojedyncze zajęcia, jak i cały kurs), jak nie swoistą opowieścią? Przyjęcie perspektywy opowieści ułatwia jej autorowi zaplanowanie jej początku, rozwinięcia i zakończenia. Słuchacze powinni też poznać bohaterów i związki pomiędzy elementami narracji.

## Wielkie przemowy a wykłady akademickie

Nancy Duarte ustaliła, że w wystąpieniach wszystkich wielkich mówców da się wskazać schemat, który łączy ich wystąpienia<sup>177</sup>. Każdą „wielką” mowę można podzielić na trzy części (początek, rozwinięcie i zakończenie), jednak kluczem do zrozumienia mocy oddziaływania tych wystąpień było wykorzystanie dysonansu poznawczego, który powstaje u odbiorców. Dysonans ten powstaje z opisanego przez mówcę sytuacji obecnej oraz zestawienia jej z tym, co może być. Ruch pomiędzy tymi dwoma porządkami jest wykonywany wielokrotnie w całym wystąpieniu. Po raz pierwszy na początku, gdy przykuwa się uwagę słuchaczy, następnie wielokrotnie w trakcie wystąpienia, mówca wykorzystuje mechanizm budowy wspomnianego dysonansu, by w zakończeniu spuentować swoją wypowiedź silnym i inspirującym wezwaniem do podjęcia działania. Wezwanie nie może być jednak tylko listą rzeczy do zrobienia, powinno natomiast odnosić się do szeroko rozumianych korzyści (intelektualnych, duchowych, ekonomicznych), które odniosą słuchacze z podjęcia działania. Innymi słowy, nie powinno sprowadzać się do streszczenia instrukcji dla studentów co muszą przeczytać na następne zajęcia, ale powinno uwzględniać również wskazanie dlaczego jest to ważne i co wniesie w kolejne zajęcia.

## Multimedialny materiał uzupełniający – analiza inspirujących wystąpień publicznych

Nancy Duarte porównuje strukturę dwóch ważnych wystąpień. Analizuje mowę Martina Luthera Kinga ze słynną frazą „Mam marzenie” (ang. *I have a dream*) z 1963 roku oraz prezentację iPhone’a z 2007 roku, którą wygłosił Steve Jobs. Autorka dochodzi do wniosku, iż wszystkie dobre prezentacje posiadają wspólną konstrukcję.



**Czas trwania:** ok. 7 minut

**Język:** angielski

**Autor:** Nancy Duarte

**Tytuł:** *TedX - Nancy Duarte- The secret structure of Steve Jobs's speech.mp4*, 11 VI 2012,  
<http://www.youtube.com/watch?v=ujYHR9kKA10>

<sup>175</sup> Former U.S. Sen. Elizabeth Dole Urges Graduates to Use Storytelling to Advance Policy, 30 VII 2014,

<sup>176</sup> Zob. E. Mistewicz, *Marketing narracyjny. Jak budować historie, które sprzedają*, Gliwice 2011.

<sup>177</sup> *Resonate* [wydanie on line], <http://resonate.duarte.com/#!page44> i nast.; N. Duarte, *HBR Guide to Persuasive Presentations*, Boston 2012, s. 65 i nast.

## Profesjonalizacja prezentacji multimedialnych

Sposób, w jaki wykorzystana zostanie prezentacja multimedialna na zajęciach w oczywisty sposób zależy od potrzeb i wyobraźni prowadzącego. Tworzenie efektownych prezentacji nie może być celem samym w sobie. Estetyczna prezentacja ma za zadanie pomóc w zrozumieniu przekazywanych treści. Jeśli jednak jest źle zaprojektowana albo niechlujnie wykonana, zamiast wsparcia dla prowadzącego i cennego źródła wiedzy dla słuchaczy, może stać się przysłowiową kulą u nogi i przyczynić się do utraty autorytetu wykładowcy. Najważniejszym elementem każdej prezentacji jest osoba prowadzącego i posiadana przez niego wiedza. Celem jednak procesu dydaktycznego jest efektywne przekazanie tej wiedzy, stąd płynie wartość wykorzystywania dobrze opracowanych prezentacji. Uatrakcyjnienie własnych wystąpień może stanowić istotny element uzupełniający proces nauczania i ułatwić studentom uczenie się.

Jeszcze ok. 10 lat temu wykorzystanie prezentacji multimedialnych w trakcie zajęć było ewenementem i tylko nieliczni wykładowcy je stosowali. Od tego czasu zmieniło się wiele i większość prowadzących ma już swoje prezentacje. Niestety część z nich wykorzystywała nową zdobycz techniki „tłumacząc” dobrze im znany „stary język” folii, tworząc własne nowe prezentacje jako pokazy starych materiałów. Inni z kolei wykorzystują prezentacje wyłącznie do „ułatwienia” sobie pracy, i zamieszczają w nich niemal kompletne teksty własnych wykładów. Takie podejście może wynikać z braku niezbędnej wiedzy oraz z nieprzywiązywania wagi do sposobu, w jaki studentom przekazywane są informacje. Często wykładowcy odmawiają studentom przekazania prezentacji po zajęciach, nierzadko przywołując jako argument prawa autorskie. W istocie bywa to tylko wymówka i zwykle chodzi o słuszną obawę, że raz przekazane prezentacje zyskają „własne życie” w sieci i skutecznie wpłyną na spadek frekwencji na wykładzie<sup>178</sup>. Abstrahując od tego, iż zajęcia powinny być uaktualniane i rozwijane po zakończeniu każdego roku akademickiego, rozwiązania tej sytuacji są dwa. Po pierwsze, tak konstruować prezentacje, aby nie istniała pokusa zastąpienia nimi prowadzącego; po drugie, opracować dwie odmiany prezentacji, jedną na zajęcia z większą ilością szczegółów, drugą dla studentów, zawierającą jedynie najważniejsze hasła i odsyłacze.

### Porady praktyczne – zrzuty z ekranu

- Szukając interesujących materiałów warto pamiętać, że jeśli to legalne, można wykorzystać pojedyncze ujęcia z materiałów filmowych zamieszczanych w internecie. Wystarczy włączyć pauzę w momencie, w którym na ekranie znajduje się interesująca nas treść i wykorzystać funkcję *Print screen* – wydrukuj ekran. Zazwyczaj uruchamia się ją poprzez wciśnięcie kombinacji klawiszy *Fn* oraz klawisza, na którym widnieje skrót *Prt Sc*, najczęściej jest to klawisz *Insert*. Obraz zostaje zapisany w pamięci podręcznej, można go wkleić np. do prezentacji za pomocą kombinacji *ctrl* oraz *v*.

## Struktura prezentacji

Ze względu na pełnioną funkcję, w świecie akademickim można spotkać trzy rodzaje prezentacji. Emanuel Kulczycki nazwał prezentacje należące do pierwszego rodzaju „ilustrującymi”, ich zadaniem jest stworzenie tła dla wyводу prowadzącego, zazwyczaj składają się głównie ze zdjęć, ilustracji bądź samych haseł. Inną kategorię stanowią prezentacje „do wspomaganie się”, jak sama nazwa wskazuje ich zadaniem jest wsparcie wykładowcy. Są w nich definicje, wykresy, itp. Ostatnią kategorię stanowią prezentacje zawierające pełną treść wykładu, te słusznie oceniane są jako najgorsze<sup>179</sup>. Zgadając się z powyższą typologią, można podjąć próbę opisanie elementów, które powinny zawierać dwie pierwsze kategorie prezentacji, czyli ilustrujące i „do wspomaganie się”. Każda bowiem prezentacja składa się ze slajdów, które pełnią konkretne funkcje. Dobra prezentacja

<sup>178</sup> Zob. D. Paleczna, *Prezentacja, nie (zawsze) daj się powiesić*, 20 VI 2012, <http://dominika.bibliosfera.net/2012/06/prezentacja-nie-zawsze-daj-sie-powiesic/>.

<sup>179</sup> E. Kulczycki, *Czy udostępniać studentom prezentacje z wykładów?*, 3 II 2013, [http://ekulczycki.pl/warsztat\\_badacza/czy-udostepniac-studentom-prezentacje-z-wykkladow/](http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/czy-udostepniac-studentom-prezentacje-z-wykkladow/).

przygotowana do zajęć powinna oprócz „slajdów merytorycznych” uwzględniać poniższe kategorie slajdów.

- Slajd tytułowy zawierający imię i nazwisko wykładowcy, tytuł wystąpienia, jeśli to element większej całości to numer zajęć, datę i miejsce oraz ew. godło/logo instytucji, którą reprezentuje wykładowca. Nancy Duarte osobom tworzącym prezentacje biznesowe doradza, by przed slajdem tytułowym umieścić slajd wprowadzający, zawierający zdjęcie lub ilustrację. Jego celem jest stworzenie pozytywnego pierwszego wrażenia<sup>180</sup>.
- Slajd ze „spisem treści”, zawierający uporządkowaną strukturę spotkania ze wskazaniem jego głównych punktów. Warto mieć w pamięci uwagę Wiktora Niedzickiego, iż „mniej doświadczeni prezenterzy zbyt wiele czasu przeznaczają na wstępne informacje. W efekcie bywa, że nie są w stanie zdążyć z przedstawieniem najważniejszych argumentów. Kończąc w pośpiechu, a czasem w panice, zmniejszają swoje szanse na sukces”<sup>181</sup>.
- slajd zamykający spotkanie, dziękujący za uwagę.

#### Porady praktyczne – zawartość slajdów

Slajd zawierający spis treści może być powielany i wykorzystywany w dalszej części prezentacji jako separator poszczególnych części spotkania. Jego funkcją będzie wówczas oddzielenie od siebie poszczególnych elementów wywodu, ale co ważniejsze ułatwi słuchaczom ustalenie, przy którym punkcie wywodu się znajdują. Graficznie efekt ten można uzyskać np. poprzez wyszarzenie elementów, które już zostały omówione i wyróżnienie tego punktu, w którym aktualnie znajduje się wykład.

- By nie rozpraszać uwagi słuchaczy, w slajdach merytorycznych wszelkiego rodzaju wyliczenia czy systematyzacje zapisane w postaci punktorów (ang. *bullet point*) nie powinny być widoczne dla widzów od razu, a pojawiać się sukcesywnie, towarzysząc wywodowi prowadzącego.
- Udostępniając slajdy warto pamiętać, że można je zapisać w postaci pliku pdf, co zwiększa gwarancję, iż nasza prezentacja nie będzie edytowana.
- Pracując nad własną prezentacją warto wziąć pod uwagę rady C. Atkinsona, profesjonalnego twórcy prezentacji, i korzystać z opcji *sortowanie slajdów* oraz *strona notatek z zakładki widok*. Dzięki pierwszej łatwiej jest zadbać o spójność prezentacji, a dzięki notatkom łatwiej wybrać te informacje ze slajdu, które powinni zobaczyć studenci i te, które powinien przekazać prowadzący<sup>182</sup>. W prezentacji bardzo pomocna jest również opcja *Użyj widoku prezentera* dostępna w zakładce *Pokaz slajdów*. Umożliwia ona zróżnicowanie tego, co wyświetlane jest przez rzutnik dla widowni – slajdy prezentacji, oraz tego, co prezenter widzi na ekranie własnego komputera – kolejne slajdy oraz własne notatki<sup>183</sup>.
- Punktory dobrze sprawdzają się do sporządzania notatek dla wykładowcy, który może je wykorzystać np. wyświetlając prezentację w trybie *widoku prezentera*. Prezentującemu łatwiej jest spoglądać na wypisane przez siebie w punktach główne tezy wystąpienia niż na lity tekst.

W prezentacji można również uwzględnić kategorię slajdów zawierających informacje na temat literatury i materiałów uzupełniających. Natomiast największą grupę slajdów stanowią „slajdy merytoryczne”, czyli te za pomocą których przekazuje się wiedzę studentom. Nie ma recepty na idealny projekt slajdu, nie istnieje „platoński” slajd idealny. Są natomiast pewne niepisane reguły, których poznanie może wesprzeć prowadzącego w procesie przygotowywania prezentacji. Raz jeszcze jednak należy podkreślić, iż dobre prezentacje nie powstają same, tworzą je konkretni ludzie, którzy mogą za ich pomocą przemyśleć i ugruntować własny styl prowadzenia zajęć.

<sup>180</sup> N. Duarte, *HBR Guide to Persuasive Presentations*, Boston 2012, s. 117.

<sup>181</sup> W. Niedzicki, *Sztuka prezentacji w nauce, biznesie, polityce*, Warszawa 2010, s. 68.

<sup>182</sup> Zob. C. Atkinson, *Beyond bullet points*, wyd. 3., Gliwice 2012, s. 139–165.

<sup>183</sup> Zob. materiał wyjaśniający, czym jest widok prezentera w programie MS PowerPoint 2010 – *Co to jest widok prezentera*, <http://office.microsoft.com/pl-pl/powerpoint-help/co-to-jest-widok-prezentera-HA010360578.aspx>.

## Struktura „slajdów merytorycznych”

„Slajd merytoryczny” jest elementem, który stanowi najliczniejszą grupę slajdów w prezentacji. Wszyscy autorzy piszący o wykorzystaniu programu MS PowerPoint dystansują się od szablonów dostępnych w samym programie. Wydaje się, że słusznie uznają, iż narzucają one nieoptymalne sposoby prezentowania informacji. Stworzenie własnego, autorskiego i spójnego szablonu dla każdej z kategorii slajdów jest najlepszym rozwiązaniem. Taki autorski szablon może być następnie wykorzystywany w kolejnych prezentacjach, a dobrze zaprojektowany ułatwia przygotowywanie następnych prezentacji, nie tylko w ramach tego samego kursu, ale i dla nowych przedmiotów. W ten sposób prowadzący zyskuje również indywidualny rodzaj „wizytówki”<sup>184</sup>.

Projektowanie dobrego „slajdu merytorycznego” przypomina projektowanie np. interfejsów w programach komputerowych albo menu w telefonach. Dzięki stabilności rozwiązań w wymienionych przykładach, każdy użytkownik danej marki bez namysłu wie, gdzie ma szukać danej funkcjonalności. Dobry „slajd merytoryczny” powinien w swojej konstrukcji uwzględniać trzy stałe pola, w których zawsze obecne będą następujące informacje:

- nazwa omawianego zagadnienia lub wskazania części wywodu, w której znajduje się omawiany wątek; nazwa pochodząca ze spisu treści (np. N. Machiavelli, *Księżę*, ks. XXV), najlepiej w prawym górnym rogu,
- numer aktualnego slajdu (np. 34/49), najlepiej w prawym dolnym rogu,
- i gdy to uzasadnione, wskazanie bibliograficzne, źródła wyświetlanej informacji.

Ponadto dobry slajd nie powinien być wypełniony treścią w całym dostępnym obszarze. Projektując szablon slajdu nie wolno zapominać o pozostawieniu pustej przestrzeni. Należy cały czas pamiętać, że celem wykładowcy nie jest przepisanie własnych notatek w slajd. Umieszczanie niemal całego wywodu w slajdzie jest niestety praktyką zbyt często spotykaną na salach wykładowych. Uczestnicy takich zajęć zadają sobie wówczas pytanie – czy obecność na tych zajęciach jest obowiązkowa? Czy znajdę te slajdy w internecie? Czy ktoś zrobił już zdjęcia tym slajdom i mi je udostępni?

Garr Reynolds, autor książek i bloga *Zen prezentacje*<sup>185</sup>, nazywa takie przepelnione treścią slajdy slajdokumentami (ang. *slideuments*)<sup>186</sup> – dokumentami, które udają slajdy. Seth Godin radzi, by rozbudowane komentarze do slajdów nie zamieszczać w samych slajdach, lecz rozsyłać w postaci zwykłego dokumentu uczestnikom zaraz po prezentacji<sup>187</sup>. Projektując rozłożenie treści w poszczególnych slajdach, Nancy Duarte zachęca, aby dbać o zamieszczanie nie więcej niż jednej idei na każdym slajdzie<sup>188</sup>. Z kolei Agnieszka Kozak i Mariola Łaguna zalecają, aby w prezentacjach zdjęcia zamieszczać na lewo od tekstu<sup>189</sup>.

### Multimedialny materiał uzupełniający – profesjonalna prezentacja nt. książki *Brain rules*

Poniżej znajduje się przykład prezentacji stworzonej przez przywoływanego już w tekście profesjonalistę z tej dziedziny, Garr’ego Reynoldsa, który w intrygujący sposób zaprezentował niektóre wyniki badań Johna Medina, autora książki pt. *12 zasad pracy mózgu*<sup>190</sup> (ang. *Brain rules*, tytuł ten można również żartobliwie przetłumaczyć, jako zwrot – mózg rządzi). Prezentacja zawiera porady na temat tego, jak wykorzystać wiedzę na temat funkcjonowania naszego mózgu w procesie tworzenia prezentacji.

<sup>184</sup> Zob. film instruktorzowy na temat tworzenia szablonów własnych slajdów w programie MS PowerPoint 2010, *PowerPoint 2010 wzorzec slajdów i układ wzorca*, <https://www.youtube.com/watch?v=nwAb253-Mhw>.

<sup>185</sup> Zob. np. G. Reynolds, *Zen prezentacji. Proste pomysły i ważne zasady*, Gliwice 2009; G. Reynolds, *Zen prezentacji, pomysły i projekty*, Gliwice 2010; G. Reynolds, *PreZENTer bez tajemnic. Naga prawda o sile słowa i mocy slajdów*, Gliwice 2011.

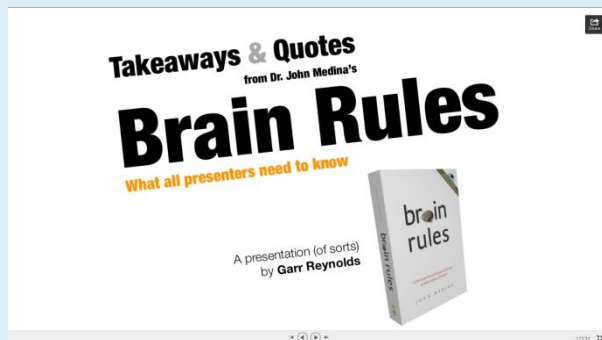
<sup>186</sup> G. Reynolds, "Slideuments" and the catch-22 for conference speakers, 5 IV 2006, [http://www.presentationzen.com/presentationzen/2006/04/slideuments\\_and.html](http://www.presentationzen.com/presentationzen/2006/04/slideuments_and.html).

<sup>187</sup> S. Goodin [za:] G. Reynolds, *Zen prezentacji. Proste pomysły i ważne zasady*, Gliwice 2009, s. 30–31.

<sup>188</sup> N. Duarte, *HBR Guide to Persuasive Presentations*, Boston 2012, s. 124.

<sup>189</sup> A. Kozak, M. Łaguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędnik trenera*, Gdańsk 2009, s. 62–63.

<sup>190</sup> J. Medina, *Brain rules*, Seattle 2008.



**Zawartość:** 131 slajdów

**Język:** angielski

**Autor:** Garr Reynolds

**Tytuł:** *Brain Rules for Presenters*

<http://www.slideshare.net/garr/brain-rules-for-presenters>

Dbając o jakość przygotowywanych slajdów, warto w końcowej fazie pracy przeglądnąć całą prezentację pod kątem edytorskim i wyeliminować źle sformatowane fragmenty tekstu (pozostawione na końcach akapitu pojedyncze litery i wyrazy). Zmiany można wprowadzać za pomocą odpowiedniej adyustacji oraz tzw. miękkiego *Entera* (jednoczesne wciśnięcie klawiszy *Shift* i *Enter*).

Jeśli dysponuje się pomocami dydaktycznymi, które rozdawane są studentom w trakcie zajęć (ang. *handout*), można szczególnie ważne partie umieścić w prezentacji, w celu ich lepszego omówienia. W tym kontekście warto pamiętać o możliwości wykonywania zdjęć fragmentów tekstu (ang. *snapshot*), którą daje program Adobe Acrobat Reader czy tradycyjnej możliwości wykonania zrzutu z ekranu (ang. *print screen*).

## Animacja

W programach do tworzenia prezentacji w ruch można wprawić wszystko: tekst, kształty obiektów, zdjęcia oraz całe slajdy. Animowanie każdego z tych elementów może mieć sens, jednak to wykładowca musi podjąć decyzję, co chce osiągnąć. Ruch na slajdzie może pomóc w podkreśleniu istotnych elementów.

Animacja tekstu może przybrać postać np. wjeżdżania lub pojawiania się partii tekstu na slajdzie (szczególnie często wykorzystuje się tę funkcję w różnego rodzaju wyliczeniach wykorzystujących listy punktowane). Animując dostępne w programie „kształty” można np. wykorzystać efekt pojawiania się i zastosować go dla kształtu np. strzałki do oznaczenia ważnego elementu na mapie lub w prezentowanym tekście. Ważne jest, aby sposób pojawiania się tekstu na slajdzie był jednorodny w całej prezentacji, zaleca się, aby tekst pojawiał się przyplływając z lewej na prawą stronę.

W ruch można wprawić cały slajd. Najczęściej spotykane są dwa rozwiązania. Pierwsze wykorzystuje wbudowaną opcję programu PowerPoint – przejście umożliwiające odsłanianie kolejnych slajdów za pomocą animacji. Rozwiązanie to należy jednak stosować z dużym umiarem, aby nie wytworzyć u odbiorców wrażenia oczopląsu i nadmiaru ruchu.

## Porada praktyczna – ścieżka ruchu



Zakładka „Przejście” z wybraną opcją mignięcie, obok znajduje się zakładka „Animacje”, w której można dodać animację „ścieżki ruchu”, w tym „ścieżkę niestandardową”, którą może narysować sam użytkownik.



Drugie rozwiązanie jest bardziej skomplikowane, ale umożliwia osiągnięcie dobrego efektu. Zakłada mianowicie, iż wyświetlany obszar slajdu jest rodzajem obiektu przesuwającego się po danym obszarze, ukazującym widzom to, na co aktualnie zostanie skierowany. Logika jest tu zbliżona do tej z programu Prezi. By ją wykorzystać należy zaprojektować prezentację, która choć znajduje się w jednym obszarze roboczym, to wykracza poza jeden ekran. Wykorzystując niestandardową animację „ścieżka ruchu”<sup>191</sup>, można stworzyć wrażenie przemieszczania się po tym obszarze. Animacja będzie dotyczyć tak naprawdę materiału, jednak z perspektywy widza będzie to ruch całej prezentacji, która sukcesywnie przechodzi po kolejnych etapach wykładu. Efekt ten można również wykorzystać w trakcie prezentowania np. fragmentu zdjęcia lub tekstu. Warto poeksperymentować samodzielnie z tą opcją, ponieważ niewielkim nakładem czasu umożliwia osiągnięcie nie tylko interesujących efektów wizualnych, ale również dobrze wkomponowana w tok zajęć, może posłużyć jako element wspomagający proces uczenia się studentów.

### Porady praktyczne – wyróżnianie treści

Jedynym ograniczeniem, dla wykorzystania programów do tworzenia prezentacji jest wyobraźnia osoby tworzącej prezentację. Jeśli prowadzący dysponuje np. obrazem zeskanowanego tekstu, może zwrócić uwagę słuchaczy na wybrane fragmenty za pomocą prostych „narzędzi” takich jak ramka czy wyróżnienie tekstu.

- Aby stworzyć ramkę, którą będzie się dało wykorzystać np. do podkreślenia tekstu, wystarczy użyć kształt prostokąta, usunąć jego wypełnienie, pogrubić kontury i pokolorować je np. na czerwono. Tak powstała ramka może z powodzeniem być zastosowana wraz z animacją (niestandardową) „rąb” do wyróżniania wybranych partii tekstu.
- Innym sposobem wyróżnienia może być wykorzystanie funkcji przezroczystości obiektów. Wystarczy wybrać np. prostokąt, usunąć kontur, wypełnić go pożądanym kolorem, następnie ustawić przezroczystość na ok. 50%. Tak przygotowany obiekt nadaje się do zastosowania wraz z animacją niestandardową rąb do wyróżniania tekstu.
- Można również, korzystając z efektu przenikania nałożyć na część slajdu czarny prostokąt z przenikalnością ustawioną na 50%, dzięki czemu ten fragment będzie słabiej widoczny dla odbiorców. Następnie prowadzący może go usunąć w stosownym momencie za pomocą odpowiedniej animacji.
- Tworząc animowane ścieżki ruchu, należy pamiętać, że punkty, które je tworzą można rysować samodzielnie, nie trzeba polegać na proponowanych przez program rozwiązaniach.

### Przykłady

Poniżej znajdują się przykłady ilustrujące opisane powyżej sposoby wyróżniania tekstu oraz animowania obszaru roboczego.

<sup>191</sup> Szczegółową instrukcję wykorzystania tych funkcjonalności dla programu MS PowerPoint 2010 można znaleźć na stronie producenta. Zob. [http://office.microsoft.com/pl-pl/powerpoint-help/podstawowe-informacje-o-animacjach-w-prezentacji-HA010338377.aspx#\\_Toc261508570](http://office.microsoft.com/pl-pl/powerpoint-help/podstawowe-informacje-o-animacjach-w-prezentacji-HA010338377.aspx#_Toc261508570).

*Młodszy Sokrates:* A były wymienione.

*Gość:* Więc każdy z nich rozetnijmy na dwoje i zrobmy ich sześć, a ustroj słuszny oddzielmy od nich — on będzie siódmy.

*Młodszy Sokrates:* Jak?

- D *Gość:* Z monarchii zrobi się królestwo i tyrania. A z rządów małej garstki ten, co się tak ładnie nazywa, mówiliśmy, że to arystokracja, a drugi to oligarchia. A rząd wielu nazwaliśmy przedtem jedną tylko nazwą i przyjęliśmy go jako demokrację, a teraz przyjmijmy, że i demokracja bywa dwojaka.

*Młodszy Sokrates:* Jakże to i według czego ją rozdzielimy?

- E *Gość:* Według tego samego, co i te inne, o ile sama już nazwa demokracji nie jest dwuznaczna. Ale rządzenie zgodne z prawami i wbrew prawom to jest coś, co przysługiwać może i demokracji, i tym innym.

*Młodszy Sokrates:* Jest tak.

*Gość:* Przedtem, kiedyśmy szukali ustroju słusznego, ten podział nie był nam przydatny, jakeśmy to pierwaj wykazali. Ale kiedyśmy tamten ustroj wyłączyli, a inne przyjęliśmy jako konieczne, to pośród nich wzgląd na prawo i na bezprawie dzieli każdy rodzaj ustroju na dwoje.

Fragment slajdu zawierającego tekst, bez żadnych wyróżnionych treści.

*Młodszy Sokrates:* A były wymienione.

*Gość:* Więc każdy z nich rozetnijmy na dwoje i zrobmy ich sześć, a ustroj słuszny oddzielmy od nich — on będzie siódmy.

*Młodszy Sokrates:* Jak?

- D *Gość:* Z monarchii zrobi się królestwo i tyrania. A z rządów małej garstki ten, co się tak ładnie nazywa, mówiliśmy, że to arystokracja, a drugi to oligarchia. A rząd wielu nazwaliśmy przedtem jedną tylko nazwą i przyjęliśmy go jako demokrację, a teraz przyjmijmy, że i demokracja bywa dwojaka.

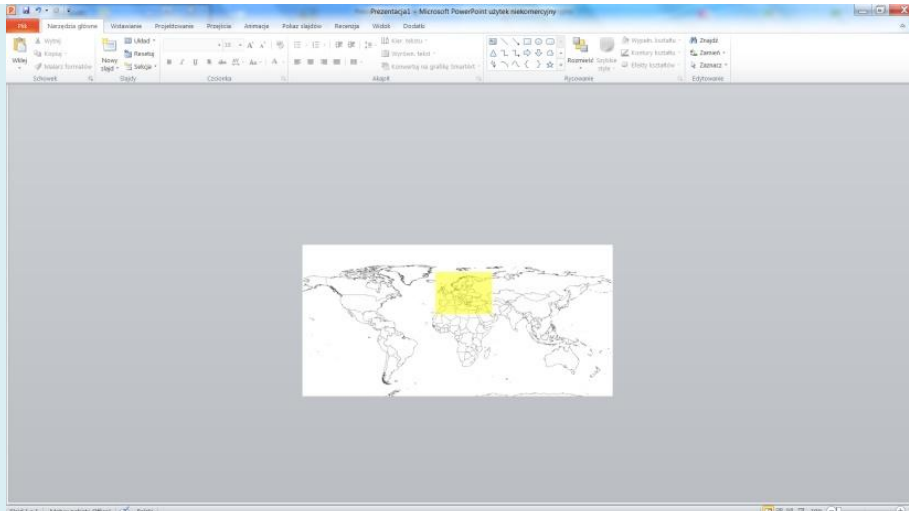
*Młodszy Sokrates:* Jakże to i według czego ją rozdzielimy?

- E *Gość:* Według tego samego, co i te inne, o ile sama już nazwa demokracji nie jest dwuznaczna. Ale rządzenie zgodne z prawami i wbrew prawom to jest coś, co przysługiwać może i demokracji, i tym innym.

*Młodszy Sokrates:* Jest tak.

*Gość:* Przedtem, kiedyśmy szukali ustroju słusznego, ten podział nie był nam przydatny, jakeśmy to pierwaj wykazali. Ale kiedyśmy tamten ustroj wyłączyli, a inne przyjęliśmy jako konieczne, to pośród nich wzgląd na prawo i na bezprawie dzieli każdy rodzaj ustroju na dwoje.

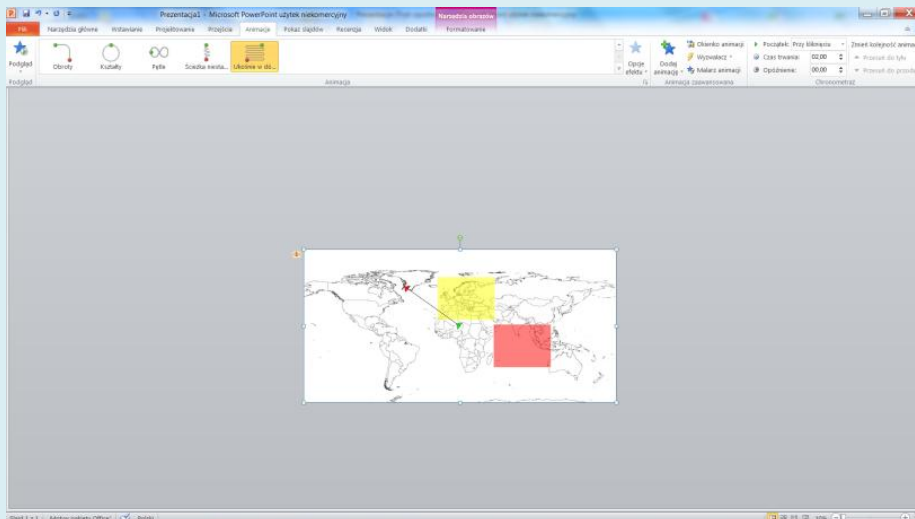
Fragment slajdu z wyróżnionymi fragmentami tekstu



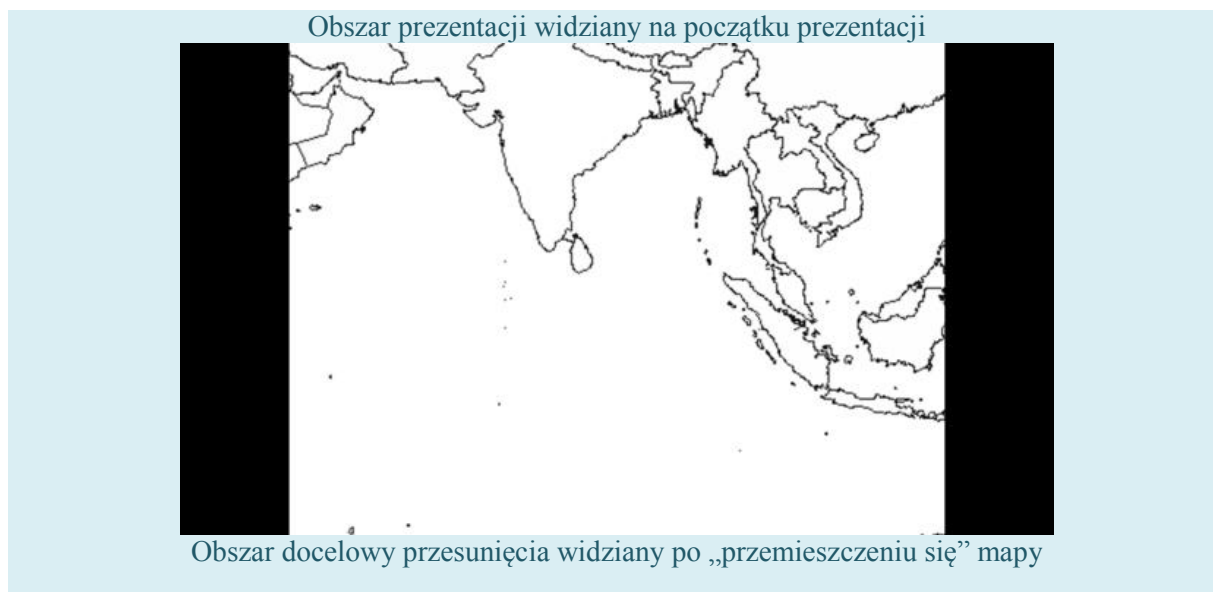
Zdjęcie ekranu roboczego MS PowerPoint 2010 z żółtym prostokątem oznaczającym widoczny po uruchomieniu obszar prezentacji.

Zdjęcie mapy pochodzi z:

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3d/White\\_World\\_Map\\_Blank.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3d/White_World_Map_Blank.png)



Zdjęcie ekranu z dodaną animacją niestandardową – ścieżka ruchu „ukośnie w dół w prawo”, dzięki czemu po wciśnięciu klawisza ekran prezentacji (dla widza – mapa) „przesunie się” nad Ocean Indyjski, dla ułatwienia oznaczony przez autora czerwonym prostokątem.



Elementem świadczącym o dbałości i profesjonalizmie wykładowcy jest również staranne zamieszczanie zdjęć. Jednym z bardziej irytujących przykładów niechlujności są „skaczące” między następującymi po sobie slajdami zdjęcia lub bloki tekstu, których autor nie umieścił w tej samej pozycji horyzontalnej. Powoduje to, że nawet postronny obserwator zauważy „drganie” poszczególnych partii materiału przy zmianie slajdów. Zapobiec temu może stworzenie szablonu slajdów – jednak, jak już wspomniano, lepiej nie korzystać z tych narzucanych przez sam program.

### Zasady udanych prezentacji

Nancy Duarte, autorka książki *Slajd:ologia* formułuje pięć zasad udanych prezentacji, które warto przywołać i uzupełnić komentarzem<sup>192</sup>. Po pierwsze, *najważniejszy jest słuchacz* – oznacza to, że należy szanować swoje audytorium i prezentować treści na najwyższym poziomie merytorycznym oraz profesjonalnie opracowane. Po drugie, *szerz idee i poruszaj ludzi* – skuteczne przekazywanie wiedzy może wymagać przekonania audytorium, iż warto zajmować się prezentowanymi przez wykładowcę zagadnieniami. Po trzecie, *niech ujrzą co chcesz im przekazać* – warto wizualizować to, o czym się mówi, może to pomóc części studentów w lepszym zrozumieniu toku rozumowania wykładowcy. Po czwarte, *projektuj, nie ozdabiaj* – prezentacje powinny być estetyczne, forma nie ma prawa zdominować treści. Po piąte, *dbaj o prawidłowe relacje* – wykładowca powinien dbać o utrzymanie związku i spójności pomiędzy własną osobą i własną prezentacją oraz pomiędzy tymi elementami a publicznością. Oznacza to, że ekran prezentacji nie jest teleprompterem dla wykładowcy, stanowi za to kontekst, w którym on się porusza.

### Multimedialny materiał uzupełniający – błędy najczęściej spotykane w prezentacjach

Pełen humoru, krótki wykład Dona McMillana na temat podstawowych błędów popełnianych w trakcie przygotowywania prezentacji.



**Czas trwania:** ok. 4 minut

<sup>192</sup> N. Duarte, *Slajd:ologia*, przeł. M. Gutowski, Gliwice 2011, s. 271–281.

**Język:** angielski

**Autor:** Don McMillan

**Tytuł:** *Boring People to Death with your PowerPoint?*, 10 VI 2007,

<http://www.youtube.com/watch?v=NQgmc8dBSSk>

### Porady praktyczne – dodatkowe funkcjonalności

- Chcąc zwrócić uwagę grupy warto zamiast podnosić głos zamilknąć na chwilę, cisza bywa bardzo skutecznym narzędziem odbudowywania skupienia w grupie.
- Używając programu PowerPoint „efekt ciszy” można wzmocnić wyciemniając ekran za pomocą klawisza „b” (od ang. *blackout*) lub wybielić go za pomocą klawisza „w” (od ang. *whiten*)<sup>193</sup>.
- W programie, w trybie prezentacji można ingerować w zawartość slajdów, np. poprzez rysowanie na slajdzie. Jeśli wykładowca korzysta z myszy, to narzędzia do tego celu pojawią się po najechaniu kursorem na lewy dolny róg ekranu. Efekt ten można wykorzystać dodatkowo do zastąpienia flipcharta poprzez wyciemnienie slajdu w trakcie prezentacji (klawisz „b”) i rysowanie po powstałej płaszczyźnie np. białym kolorem jednym z narzędzi, o których była mowa we wcześniejszym punkcie.
- Mysz bezprzewodowa może być wykorzystywana w trakcie pokazu slajdów jako pilot. Mysz, o czym warto pamiętać, pozwala również na wykorzystanie funkcji edytowania slajdów w trakcie pokazu (podkreślanie i rysowanie).
- Skalowanie wielkości zdjęcia czy elementu w slajdzie z wciśniętym klawiszem *Shift* spowoduje, że zmiany będą zachowywać proporcje zmienianego obiektu. Warto zwiększając zdjęcie spróbować najpierw tę operację przeprowadzić z zachowaniem proporcji, nie bardziej odstraszaającego niż zdeformowane ludzkie twarze albo mapy.
- W ustawieniu odpowiednich proporcji i zaprojektowaniu slajdu pomocne jest włączenie w zakładce *widok*, opcji: *Linijka*, *Linie siatki* lub *Prowadnice*.

### Porady praktyczne – zadawanie pytań, układ krzesel

- Dobrym zwyczajem jest również zadanie pytania w trakcie wykładu, nie tylko na jego zakończenie, o to czy studenci nadążają za tokiem wykładu, czy wszystko jest jasne, czy są jakieś dodatkowe pytania? Dobrze, jeśli takiemu pytaniu towarzyszy rozglądnięcie się po sali i prześledzenie wyrazów twarzy słuchaczy. Innym rozwiązaniem może być prośba o spisanie pytań na kartkach, zebranie ich przed zakończeniem wykładu i udzielanie w miarę możliwości na nie odpowiedzi po zakończeniu głównej części prezentacji. W proces zadawania pytań można również zaangażować media społecznościowe np. grupę na Facebooku. Prowadzący może monitorować ją na bieżąco w trakcie zajęć, jeśli np. nie wykorzystuje akurat komputera do prezentacji, może też zastąpić nim kartki z pytaniami. Zaletą Facebooka jest fakt, iż stanowi on naturalny „habitat” większości współczesnych studentów, przez co może zachęcić ich do zadawania pytań.
- Rzutniki są już standardowym elementem wyposażenia sal ćwiczeniowych, czasem jednak ekran jest umiejscowiony np. zbyt blisko okna, przez co lampa projektora o zbyt małej mocy nie pozwala na prawidłowe wyświetlanie slajdów. W takim momencie warto rozważyć np. zmianę układu krzesel w sali, i jeśli to możliwe wyświetlać prezentację na najmniej naświetlonej ścianie.

<sup>193</sup> Opis wszystkich możliwości i przypisanych im klawiszy, które są aktywne w trakcie pokazu programu PowerPoint 2013 można znaleźć na stronie producenta. Zob. <http://office.microsoft.com/pl-pl/powerpoint-help/skroty-klawiaturowe-dostepne-podczas-przedstawiania-prezentacji-w-programie-powerpoint-2013-HA102749078.aspx>.

## Prowadzenie zajęć z małą grupą studentów

### Autorefleksja

Zanim zaczniesz czytać postaraj się sama/sam odpowiedzieć na następujące pytanie:

- ile czasu w trakcie ćwiczeń studenci słuchają Ciebie, a ile siebie nawzajem?

Na samym początku autor pragnie zastrzec, iż nie ma precyzyjnej odpowiedzi na pytanie, co oznacza tytułowa „mała grupa studentów”, intuicyjnie ma na myśli grupę (ponad trzy osoby), w której możliwa jest interakcja bliższa od tej na wykładzie.

Zajęcia w małych grupach należą do bardzo wymagających, prowadzący musi równocześnie kierować procesem przekazywania wiedzy i uczenia się zarówno na poziomie każdego studenta z osobna, jak i całej grupy. Wyzwanie stanowią również sami studenci. Współczesna gospodarka i nauka, ze względu na skalę wyzwań, znaczną część zadań realizuje właśnie w sposób zespołowy, tymczasem wielu studentów preferuje pracę indywidualną. Z tego powodu istotne jest, aby wykładowca oprócz objaśnienia strony merytorycznej zadania poświęcił również czas na wyjaśnienie specyfiki pracy w zespole<sup>194</sup>.

### Materiał uzupełniający – kontrakt z grupą

Dobłą praktyką jest przedstawienie i zawarcie ze studentami przed zajęciami „kontraktu”<sup>195</sup>, w którym wykładowca przedstawi nie tylko cel i zasady, na jakich będą się odbywać zajęcia, ale również sposoby oceniania aktywności studentów. Oczywiście obie strony muszą przestrzegać ustaleń zawartych w kontrakcie.

### Wyzwania

Przed wykładowcą prowadzącym zajęcia ćwiczeniowe, konwersatoryjne, warsztatowe czy laboratoryjne stoją dwa główne wyzwania. Pierwsze to nakłonienie studentów do tego, by w nich aktywnie uczestniczyli. Drugie to powstrzymanie się przed zdominowaniem zajęć, by nie przerodziły się w wykład, podczas którego głos zabiera tylko prowadzący lub kilku tych samych studentów. Jako porażkę należy uznać sytuację, w której to wykładowca przez zdecydowaną większość ćwiczeń mówi. Ambiwalentnie można również oceniać zajęcia, których formuła sprowadza się do referowania materiału przez kilku studentów, bez realnego zaangażowania reszty grupy.

### Porada praktyczna – ćwiczenia w dwójkach

Mel Silberman podpowiada 10 zadań aktywizujących uczących się, przeznaczonych do realizacji w tandemie z partnerem. Pomysły te mogą stanowić dobrą inspirację<sup>196</sup>.

1. Porozmawiajcie na temat tego krótkiego tekstu.
2. Dowiedz się od partnera, co myśli o tekście, wykładzie, filmie lub ćwiczeniu.
3. Oceń lub popraw pracę pisemną partnera.
4. Zapytaj swojego partnera, jak rozumie zadany tekst.
5. Powtórzcie razem lekcję lub ćwiczenie.
6. Ułóż razem z kolegą pytania do nauczyciela.

<sup>194</sup> Zob. A. Rudawska, M. Szarek, *Postawy studentów względem pracy zespołowej i ich zespołowa efektywność*, „E-mentor” nr 3 (55) 2014, <http://www.e-mentor.edu.pl/artyku/index/numer/55/id/1104>.

<sup>195</sup> Można spotkać się również z określeniem „kontrakt edukacyjny”.

<sup>196</sup> M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, s. 36.

7. Przeanalizujcie wspólnie problem, ćwiczenie lub eksperyment.
8. Sprawdźcie wzajemnie, czego się nauczyliście.
9. Odpowiedz razem z partnerem na postawione przez nauczyciela pytania.
10. Porównaj notatki z zajęć swoje i kolegi.

### Porada praktyczna – siedem wskazówek podnoszenia efektywności uczenia się

Mel Silberman podaje również 7 wskazówek dla trenerów, dzięki którym uczenie się może stać się bardziej efektywne<sup>197</sup>:

1. „powtórzenie informacji własnymi słowami,
2. podanie przykładów,
3. rozpoznanie omawianego zjawiska w różnych kontekstach sytuacyjnych i w różnych formach, w jakich może występować,
4. wskazanie związków między nową informacją a innymi informacjami,
5. praktyczne zastosowanie uzyskanej informacji,
6. przewidzenie niektórych skutków praktycznego zastosowania,
7. sformułowanie informacji będącej antytezą lub opisem zjawiska o działaniu odwrotnym do omawianego”.

Celem zajęć realizowanych w takiej formule jest przede wszystkim pobudzenie u studentów myślenia i zachęcenie ich do prowadzenia dyskusji. By to uzyskać ważna jest dbałość o odpowiedni poziom zmotywowania. Można go osiągnąć m.in. poprzez jasne i klarowne wyjaśnienie tego, co będzie się działo na zajęciach i ustalenie jasnych reguł obowiązujących w ich trakcie. Elementem motywującym studentów może być również pozytywne wzmacnianie ich zachowań np. poprzez chwalenie, gdy sformułowana zostanie poprawna odpowiedź, albo nastąpi oczekiwane zachowanie.

### Material uzupełniający – problemy w nauczaniu małych grup

Autorzy podręcznika *Effective Teaching in Higher Education* wskazują m.in. na następujące problemy wykładowców w nauczaniu małych grup studentów<sup>198</sup>:

1. wyrobienie w sobie umiejętności milczenia,
2. inicjowanie i podtrzymywanie dyskusji,
3. brak umiejętności efektywnego kierowania dyskusji w pożądanym kierunku,
4. zajęcia z małą grupą wymagają od prowadzącego dużo wyższych kompetencji, w tym koncentracji i elastyczności, niż prowadzenie wykładu,
5. konieczność utrzymywania się w pełnej gotowości przez czas trwania zajęć,
6. sprawienie by studenci postrzegali wykładowcę jako partnera do rozmowy i wyzbyli się zahamowań w okazywaniu niewiedzy przed wykładowcą i całą grupą,
7. problemem jest stworzenie atmosfery, w której studenci zechcą mówić. Studenci wydają się za bardzo obawiać udzielania nieprawidłowej odpowiedzi,
8. uciszanie hałaśliwych studentów,
9. włączanie w dyskusję milczących studentów,
10. brak umiejętności radzenia sobie ze słabymi albo nieistotnymi odpowiedziami.

Ci sami autorzy wskazali również na katalog rzeczy, które stanowiły problem dla studentów:

1. mała grupa łatwo może zostać zdominowana przez jedną osobę,
2. problem stanowi sytuacja, w której nikt z grupy nie zabiera głosu,

<sup>197</sup> M. Silbermann, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, przeł. W. Biliński, Biuro Tłumaczeń INTERTEXT, Kraków 2006, s. 24–25.

<sup>198</sup> G. Brown, M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London-New York 2002, s. 55.

3. przedłużające się momenty ciszy,
4. brak możliwości „ukrycia się”,
5. wywoływanie do odpowiedzi, gdy się tego nie chce,
6. zadawanie niejasnych pytań wprost,
7. rodząca się frustracja z powodu bycia wstrzymywanym przez problemy i pytania innych studentów,
8. ocenianie przez wykładowcę (wyłącznie) na podstawie odpowiedzi na pytania i w oparciu o postawę w trakcie zajęć,
9. dyskomfort związany z bliskim dystansem fizycznym pomiędzy studentami a wykładowcą,
10. konieczność przygotowania się do zajęć, (podjęcie wysiłku) by móc zorientować się o co chodzi w trakcie zajęć.

### Motywowanie w trakcie pracy z małą grupą

Utrzymanie grupy na odpowiednim poziomie zmotywowania stanowi duże wyzwanie w trakcie prowadzenia każdego rodzaju zajęć, ale w szczególności jest problematyczne w trakcie zajęć realizowanych z małą grupą studentów<sup>199</sup>. Formy zajęć inne niż wykład stwarzają więcej możliwości pozytywnego oddziaływania na studentów, wynika to oczywiście z możliwości dużo częstszego nawiązywania bezpośredniego kontaktu. Większość z opisanych wcześniej wskazówek dotyczących utrzymywania motywacji studentów w trakcie wykładu jest również aktualna w stosunku do pracy z małą grupą. By nauczanie mogło być skuteczne muszą jednak zostać spełnione dwa warunki – kurs musi mieć jakąś wartość dla studentów, musi im coś dawać, ponadto musi istnieć możliwość weryfikowania postępów w nauce oraz realna możliwość odniesienia sukcesu, gdy student zaangażuje się w uczenie się<sup>200</sup>.

Należy jednak zawsze pamiętać, iż nie da się motywować każdego studenta w ten sam sposób i za pomocą tych samych technik, a co równie ważne i warte ponownego podkreślenia, bardzo rzadko ma miejsce sytuacja, w której wszyscy studenci będą równie silnie zmotywowani i zainteresowani przedmiotem. Badania pokazują, że ogromny wpływ na utratę poziomu motywacji studentów ma brak sprzężenia zwrotnego, którego studentom udziela wykładowca<sup>201</sup>. Chodzi tu o bezpośrednią reakcję w trakcie zajęć na zadawane pytania oraz komentarze prowadzącego w pracach pisemnych.

### Porady praktyczne – prowadzenie ćwiczeń

- **Gdy pokazujesz grupie mapę, wykres czy zdjęcie, zamilknij na kilka sekund zanim zaczniesz wyjaśniać jej sens. Ten czas nie tylko ułatwi odzyskanie koncentracji, ale pozwoli studentom lepiej zrozumieć co chcesz im przekazać.**
- **Pokaz filmu warto uzupełnić zadaniem grupie kilku pytań przed obejrzeniem materiału. Odpowiedzi powinny zostać udzielone po zakończonej projekcji. Następnie warto dać grupie kilka minut na przedyskutowanie odpowiedzi i wskazanie, w jaki sposób łączą się one z tematem zajęć. Całe ćwiczenie powinno zostać podsumowane przez prowadzącego.**
- **Jeśli rozdajesz studentom w trakcie wykładu pomoce dydaktyczne wymagające lektury oraz skupienia uwagi, zagwarantuj studentom chwilę na zapoznanie się z nimi. Należy jednak mieć na uwadze, że zbyt rozbudowane pomoce mogą stać się niechcianą konkurencją dla wykładowcy.**

<sup>199</sup> Na marginesie należy zauważyć, że w teorii kształcenia największy wpływ na postrzeganie ludzkiej motywacji wywarły poglądy wywodzące się z nurtów behawioralnego, humanistycznego oraz konstruktywistycznego. Zob. A. Sajdak, kurs e-learningowy: *Motywacja – Ars Docendi*, 7 V 2013, <http://jaszczur.czn.uj.edu.pl/mod/book/view.php?id=8940> i nast..

<sup>200</sup> J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University 3<sup>rd</sup> ed.*, New York 2002, s. 32.

<sup>201</sup> S. L. Hoskins, S. E. Newstead, *Encouraging Student Motivation [w:] A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education 3<sup>rd</sup> ed.*, H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall (red.), New York 2009, s. 33–36.



### Porada praktyczna – przelamywanie ciszy

Gdy w trakcie ćwiczeń grupa uporczywie milczy przez dłuższy czas, to porażką wykładowcy jest przystąpienie do własnego wykładu – monologu; podobnie, gdy interakcję ograniczy do grupki kilku tych samych osób. Autor w trakcie własnej praktyki zawodowej doświadczył również studenckiej strategii polegającej na „poświęcaniu” przez grupę kilku „męczenników”, którzy byli wyznaczani do zabierania głosu i dyskusowania z prowadzącym. Na powyższe problemy sprawdzonym wyjściem jest próba zaangażowania pojedynczych osób np. pytaniami o to, co sądzą na dany temat lub prośbą o wskazanie analogii do omawianego zagadnienia.

### Porada praktyczna – realizacja seminarium

Seminarium (licencjackie, magisterskie albo na studiach doktoranckich) jest nie tylko doskonałym miejscem na budowę relacji mistrz-uczeń, ale również okazją do efektywnego uczenia zasad warsztatu naukowego. Wykładowca może zoptymalizować swój nakład pracy np. omawiając, przy wykorzystaniu rzutnika multimedialnego, prace innych studentów, nanosząc na nie poprawki i komentarze w trybie śledzenia zmian. Dzięki temu zabiegowi studenci uczą się na realnym materiale, a wykładowca zyskuje szansę na rzetelne sprawdzenie pracy. Oczywiście takie działanie możliwe jest na późniejszych zajęciach, gdy studenci opanowali już podstawy wiedzy dotyczące metodologii danej dyscypliny oraz prowadzenia badań.

Częstym błędem seminariów jest sytuacja, w której student relacjonujący fragment własnej pracy pisemnej jest jedynym partnerem dla wykładowcy, przez co pozostałe osoby wyłącznie biernie słuchają uwag na temat pracy, która najczęściej nie jest związana z ich zainteresowaniami naukowymi. Dobrym sposobem na ograniczenie konsekwencji takiego stanu rzeczy jest zobligowanie każdego studenta do przeczytania fragmentu, który ma zostać zreferowany oraz do postawienia nie mniej niż 5 pytań / uwag dotyczących zarówno warstwy merytorycznej jak i aspektów edytorsko-technicznych.

W swoim doświadczeniu zawodowym autor najczęściej uwzględnia następujące elementy pracy seminaryjnej:

1. sformułowanie przez każdego studenta tematyki, którą chciałby się zająć. W tym celu każdy uczestnik seminarium zobligowany jest do napisania recenzji książki, która w sposób możliwie ogólny prezentuje dane zagadnienie.
2. Sformułowanie pytań badawczych i tez, na które praca ma pomóc znaleźć odpowiedź.
3. Opracowanie kilkustronicowego spisu treści przyszłej pracy, który będzie uwzględniać stronę tytułową, tytuły robocze rozdziałów i podrozdziałów, opis celu każdego z rozdziałów i podrozdziałów, wykaz bibliografii wykorzystywanej przy pisaniu każdego z rozdziałów, wraz z omówieniem najistotniejszych publikacji i wskazaniem głównych wątków jakie będą wykorzystane w każdej z pozycji.

Zazwyczaj uwzględnienie powyższych punktów ułatwia przystąpienie do pisania samej pracy. Oczywiście towarzyszą im również praktyczne ćwiczenia dotyczące wykorzystania i zastosowania w praktyce najważniejszych elementów warsztatu pracy badacza (w tym projektowania badań, przeprowadzania kwerendy, zasady prawa autorskiego, stawiania przypisów, itp.).

### Stawianie pytań

Specyfika zajęć z małą grupą studentów powoduje, że głównym instrumentem wykorzystywanym w trakcie tego rodzaju zajęć jest rozmowa i zadawanie pytań<sup>202</sup>. Pytania stawia nie tylko prowadzący, ale i studenci. Należy zastanowić się, czy natychmiastowe udzielenie odpowiedzi jest najlepszą strategią, choć oczywiście na pewno najszybszą. Doświadczenie podpowiada jednak, że na znaczną część sformułowanych pytań studenci są w stanie sami odpowiedzieć, wystarczy im w tym

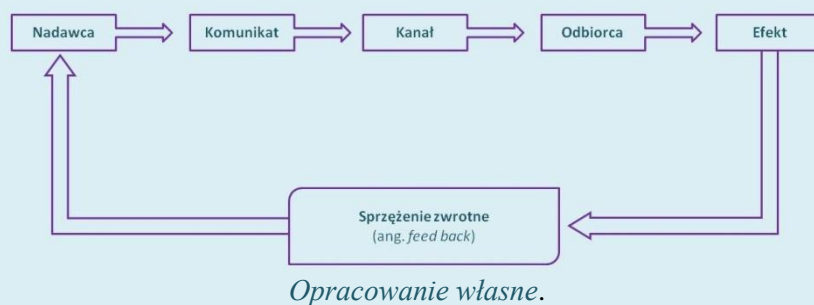
<sup>202</sup> Na temat sztuki zadawania pytań na poziomie szkół średnich zob.: *Techniki zadawania pytań: pytania kluczowe*, Zeszyt VI, B. Chodyniecka, M. Swat-Pawlicka (red.), [http://www.sportowa13.pl/fotki/file/Oceniwanie%20kształtujące/zeszyt\\_dzielmy6\\_-\\_techniki\\_zadawania\\_pytań\\_pytania\\_kluczowe.pdf](http://www.sportowa13.pl/fotki/file/Oceniwanie%20kształtujące/zeszyt_dzielmy6_-_techniki_zadawania_pytań_pytania_kluczowe.pdf).

pomóc. Kończąc odpowiedź warto, żeby wykładowca upewnił się, czy student zrozumiał np. dodając do odpowiedzi formułę: „Czy chciałaby Pani/chciałby Pan jeszcze o coś dopytać, czy udało mi się odpowiedzieć na Pani/Pana pytanie?”. Warto w powyższym kontekście przyznać również rację Agnieszce Kozak i Marioli Łagunie, autorkom interesującej publikacji dla osób prowadzących szkolenia, których uwaga odnosi się również do pracy każdego dydaktyka – „to trener jest najważniejszym ‘narzędziem dydaktycznym’. To czy przekaz odnosi skutek w postaci zapamiętania treści przez słuchaczy, czy też przechodzi bez echa, zależy od tego, czy został zaprezentowany w sposób wiarygodny, autentyczny i zintegrowany”<sup>203</sup>. Nie oznacza to oczywiście, że wykładowca ma pełnić rolę „potakiwacza”. Dydaktyk powinien bowiem również być w stanie komunikować się ze swoimi studentami, w tym również przekazywać im opinie dla nich nieprzychylnie, tak by ich nie urazić, ale jednocześnie osiągnąć swój cel.

## Nauczanie jako sytuacja komunikacyjna

Nauczanie, czyli przekazywanie wiedzy jest sytuacją komunikacyjną, a zatem jak każda sytuacja komunikacyjna, według klasycznego modelu Claude E. Shannona z 1948 r., składa się z kilku elementów: nadawcy, komunikatu, kanału za pomocą którego odbywa się komunikacja, odbiorcy, efektu jaki osiąga komunikacja oraz sprzężenia zwrotnego.

Materiał uzupełniający – schemat modelu komunikacji.



Z punktu widzenia wykładowcy akademickiego istotne są uwagi dotyczące specyfiki tej sytuacji komunikacyjnej w warunkach edukacji akademickiej. Nadawcą jest zazwyczaj nauczyciel komunikujący się ze swoimi studentami. Warto jednak pamiętać, iż komunikacja ta może być prowadzona za pomocą różnych kanałów i przybierać formę np. ustną, w czasie rzeczywistym w świecie realnym lub wirtualnym np. w trakcie webinarów<sup>204</sup> lub chatu na żywo. Komunikacja ta może przebiegać również w sposób asynchroniczny, za pomocą forum dyskusyjnego. Komunikacja może być prowadzona także za pośrednictwem pomocy dydaktycznych (prezentacji i materiałów towarzyszących zajęciom, odpowiednio dobranych materiałów dydaktycznych czy screen- i podcastów). Bardzo ważne jest, aby treść, którą nadaje wykładowca w swoich komunikatach za pośrednictwem wybranych przez siebie kanałów była zrozumiała przez odbierających go studentów. W tym kontekście szczególnie ważne jest uwzględnienie szumów komunikacyjnych, które utrudniają odpowiednie zdekodowanie komunikatów przez odbiorców i nadawców. Z perspektywy wykładowcy takim szumem mogą być np. zmęczenie lub znużenie studentów, niekorzystne otoczenie (zaduch w sali), itp. Z perspektywy studenta szumem jest np. niewyraźna dykcja wykładowcy, chaotyczność przekazu, itp. Sprzężenie zwrotne, reakcja na komunikat przekazywany przez wykładowcę, jest kluczowym elementem pozwalającym ocenić skuteczność nauczania. Na tej podstawie można stwierdzić czy zamierzone rezultaty zostały osiągnięte, czy np. wiedza została studentom wyłącznie podana i przekazana, czy udało się również pokazać jak zdobyte informacje wykorzystać do

<sup>203</sup> A. Kozak, M. Łaguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Sopot 2009, s. 49.

<sup>204</sup> Zob. K. Zieliński, A. Jaruga, R. Hofmann, S. Mahdaoui, K. Sikorska, M. Kerler, *Podręcznik trenera webinarów*, Warszawa 2013, [http://pl.webinar2learn.eu/upload/files/0/15/w2l\\_manual\\_PL\\_FINAL\\_www.pdf](http://pl.webinar2learn.eu/upload/files/0/15/w2l_manual_PL_FINAL_www.pdf); Tychże, *Metodyka webinarów*, Warszawa 2013, [http://pl.webinar2learn.eu/upload/files/0/16/w2l\\_metodyka\\_PL\\_nowa\\_2.pdf](http://pl.webinar2learn.eu/upload/files/0/16/w2l_metodyka_PL_nowa_2.pdf).

zrozumienia innych zagadnień; czy zastosowane techniki dydaktyczne odniosły zamierzony skutek, czy wszyscy studenci byli zaangażowani w zadanie? Dobry wykładowca powinien zadbać, by wszystkie elementy procesu komunikacyjnego były zsynchronizowane, a cel procesu komunikacyjnego był zrealizowany – by wykładowca przekazał wiedzę oraz by studenci byli w stanie przyswoić ją w możliwie dużej ilości.

### Proces komunikacji edukacyjnej

Anna Baran zwraca uwagę na katalog zjawisk, które mogą zakłócać proces komunikacji edukacyjnej<sup>205</sup>. Autorka wyróżnia bariery wewnętrzne, leżące po stronie wykładowcy, bariery wzmacniane przez odbiorców oraz bariery zewnętrzne. Przykłady pierwszych mogą stanowić np.: stosowanie zbyt trudnej terminologii, brak spójności pomiędzy mową niewerbalną a komunikatami werbalnymi, niedostosowane tempo wywodu do zdolności poznawczych grupy, nieodpowiednia modulacja głosu i niewłaściwa emisja głosu, lekceważenie opinii wyrażanych przez słuchaczy, skupienie się wykładowcy na sobie, problemy osobowościowe wykładowcy utrudniające nawiązanie kontaktu z grupą. Odbiorcy mogą natomiast utrudniać komunikację np. poprzez: niski poziom motywacji przekładający się na niską chęć do uczestniczenia w zajęciach, specyfikę młodego pokolenia. Barrierami zewnętrznymi są np.: zbyt liczne grupy zajęciowe, zbyt mała ilość godzin, utrudnienia techniczne związane z miejscem, w którym odbywają się zajęcia.

Zwyczajowo się przyjmuje, że wykładowcy nastawieni są głównie na komunikację jednostronną i w niej czują się najpewniej – wykładowca wyklada wygłaszając wykład. Powyżej cecha ta została przypisana wykładowcom 1.0. Jednak do niektórych z najbardziej użytecznych, a zarazem ważniejszych kompetencji dobrego wykładowcy należą umiejętność aktywnego słuchania własnych studentów, zdolność do parafrazowania ich wypowiedzi oraz umiejętność klaryfikacji i gratyfikacji<sup>206</sup>. Oczywiście najbardziej umiejętności te przydatne są w trakcie zajęć o charakterze ćwiczeniowym, laboratoryjnym, warsztatowym czy konwersatoryjnym. Dzięki zdolności do aktywnego słuchania, strona nauczana zyskuje poczucie, iż jest koniecznym i ważnym podmiotem procesu dydaktycznego, a nie anonimową masą. Należy pamiętać, iż aktywne słuchanie składa się z dwóch komplementarnych sposobów komunikacji – ważny jest bowiem zarówno komunikat werbalny (np. poprzez zadanie pytania uzupełniającego), jak i niewerbalny (np. potakiwanie głową). Parafrazowanie polega na powtórzeniu innymi słowami myśli wypowiedzianej przez studenta. Celem tego zabiegu, oprócz uruchomienia dwustronnej komunikacji, jest również doprecyzowanie tego, co dana osoba miała na myśli. Najłatwiej to osiągnąć zwracając się do rozmówcy z pytaniem, gdy zakończy on już swoją wypowiedź. Wykładowca może zastosować jeden z przykładowych zwrotów, np.: „jeśli dobrze zrozumiałem Pani tok rozumowania, to wynika z niego, że...”, „To bardzo interesujące co Pan mówi, innymi słowami czy uważa Pan, że...”, „Trudno mi zgodzić się z Pani tezą, czy na pewno chodziło Pani o to, że...”. Zadaniem klaryfikacji jest wsparcie studentów w wyjaśnieniu jakiegoś niejasnego wątku w wypowiedzi studenta. W tym celu stosuje się pytania wyjaśniające, których celem jest uchwycenie sedna wypowiedzi. Dobrym pomysłem jest zastosowanie w tym celu np. metody pięciu pytań *dlaczego?* (ang. 5 *Why*) wymyślonej przez Sakichi Toyotę. Jej celem jest ustalenie źródła problemu poprzez postawienie pięciu pytań *dlaczego?* Zazwyczaj przyczyny każdego problemu udaje się zidentyfikować już po kilku takich pytaniach. Gratyfikacja oznacza udzielenie pozytywnego wzmocnienia zachowaniom lub postawom, które wykładowca uznaje za ważne. W praktyce oznacza to np. podziękowanie za zabranie głosu, podkreślenie, że wypowiedź studenta jest istotna. Można też chwalić studentów za odpowiednie zachowanie np. po egzaminie pisemnym publicznie dziękując osobom za zachowanie powagi chwili i dostosowanie do niej właściwego galowego ubioru.

### Mowa ciała

#### Multimedialne materiały uzupełniające – mowa ciała

<sup>205</sup> A. Baran, *Komunikacja dydaktyczna* [w:] *Wykładowca doskonały*, red. A. Rozmus, Warszawa 2010, 18–19.

<sup>206</sup> A. Baran, *Komunikacja dydaktyczna* [w:] *Wykładowca doskonały*, red. A. Rozmus, Warszawa 2010, 21–24.

Na zaangażowanie studentów w zajęcia wpływ ma również zachowanie się prowadzącego. Każdy, kto występował publicznie wie, że komunikacja niewerbalna bywa równie istotna jak to, co jest mówione. Z tego powodu warto zapoznać się z kilkoma przydatnymi wskazówkami na temat mowy ciała w trakcie wykładów i zajęć ze studentami.

- Wiktor Niedzicki, znany z programów telewizyjnych popularyzator nauki, w ośmiu krótkich filmach udziela wskazówek na temat adekwatnego zachowania się wykładowcy w trakcie zajęć.  
**Adres strony:** <http://niedzicki.kielczyk.pl/sztuka-prezentacji/>
- Pełen humoru wykład Allana Pease, autora wielu książek i poradników z zakresu psychologii, w tym również poświęconych mowie ciała<sup>207</sup>. Autor omawia w nim rolę i wpływ, jaką ułożenie dłoni ma na odbieranie mowy.



**Czas trwania:** ok. 14 minut

**Język:** angielski

**Autor:** Allan Pease

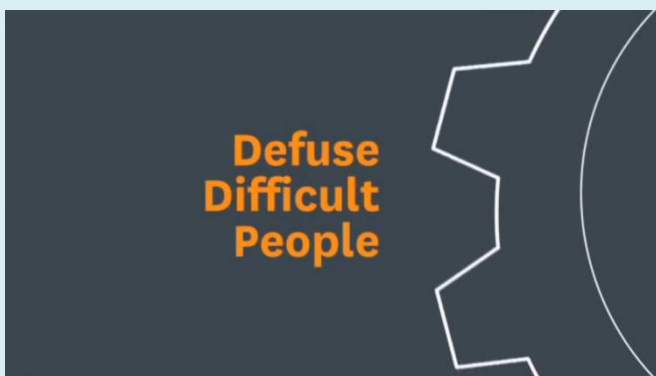
**Tytuł:** *Body language, the power is in the palm of your hands*, 17 XI 2013,

<https://www.youtube.com/watch?v=ZZZ7k8cMA-4>

Komunikat „ja” w przekazywaniu krytycznych opinii studentom

**Multimedialny materiał uzupełniający – radzenie sobie z trudnym klientem**

Nina Godiwalla w bardzo krótkim wprowadzeniu podpowiada, w jaki sposób radzić sobie z trudnym pracownikiem, jej spostrzeżenia mogą być pomocne również w świecie akademickim.



**Czas trwania:** ok. 3 minuty

**Język:** angielski

**Autor:** Nina Godiwalla

**Tytuł:** *Defuse Difficult People*, 23 X 2012,

<https://www.youtube.com/watch?v=QzXLfLjzNJE>

<sup>207</sup> Np. A. Pease, B. Pease, *Mowa ciała*, tłum. J. Grabiak, Poznań 2007.

Charakteryzując Pokolenie Y wspomniano, iż jest ono dużo bardziej wrażliwe na krytykę od wcześniejszych generacji. Niektórzy badacze wskazują wręcz na związek pomiędzy korzystaniem z mediów społecznościowych a wzrostem postaw narcystycznych. Mikołaj J. Piskorski, badacz fenomenu mediów społecznościowych stwierdził, że „Ludzie urodzeni po 1982 roku to najbardziej narcystyczna generacja w historii”<sup>208</sup>. Biorąc pod uwagę ten fakt, warto zaadaptować niektóre techniki komunikacji stosowane przez trenerów i coachów. Komunikując drugiej osobie negatywną informację, np. upominając niewłaściwe zachowanie w trakcie zajęć, należy pamiętać, aby wyrażana przez nas dezaprobata dotyczyła zachowania, a nie samej osoby. Gdy atakujemy bezpośrednio innego człowieka obniżamy skuteczność naszej krytyki. Jak zostało już powiedziane wcześniej, prawie żaden wykładowca nie posiada na wejściu pełnego autorytetu, musi go dopiero zdobyć. Z tego powodu wykładowca, jeśli chce zbudować autorytet wśród studentów, musi swoim zachowaniem wysłać czytelny komunikat, tak by grupa postrzegala go jako lidera. Rodzajem takiego zachowania jest m.in. umiejętne wskazywanie nauczonym osobom, iż popełniają błąd lub ich zachowanie jest niewłaściwe. Skuteczność w komunikowaniu tego rodzaju problemów rośnie, gdy odnosi się do odczuć osoby artykułującej dany problem, i przybiera formę tzw. „komunikatu ja”<sup>209</sup>. W takim przekazie wykładowca powinien zawrzeć kilka elementów. Powinny się tam znaleźć wyrażone w jasny sposób własne uczucia lub myśli, deskrypcja zachowania krytykowanej osoby wraz z opisem jego wpływu na stan osoby krytykującej oraz określenie potrzeb osoby krytykującej.

#### **Material uzupełniający – przykład „komunikatu ja” w trakcie zajęć**

„Panie Pawle, czuję się niekomfortowo, gdy żuje Pan gumę w trakcie zajęć. Wydaje mi się, że nie tylko utrudnia to Panu komunikację, jest niewłaściwe w stosunku do innych koleżanek i kolegów, ale również w stosunku do mnie. Dlatego chciałbym, i proszę, aby Pan się pozbył, w sposób kulturalny, tej gumy. Bardzo dziękuję.”

#### **Powyższy komunikat składa się z czterech (podkreślonych) części:**

Komunikat ja	<i>czuję odczuwam /uważam/myślę/...</i>
Opis zachowania innej osoby:	<i>gdy Ty żujesz/robisz/mówisz/twierdzisz/...</i>
Opis sposobu w jaki to zachowanie wpływa na mnie	<i>ponieważ z powodu/dlatego, że/...</i>
Wskazanie swoich potrzeb	<i>chciałbym/proszę o/zależy mi abyś/...</i>

## Zarządzanie talentami, mentoring i tutoring akademicki

Pogłębiający się niż demograficzny mógłby stanowić pozytywny impuls służący podnoszeniu jakości edukacji w Polsce poprzez jej indywidualizację, niestety z przyczyn finansowych taka perspektywa wydaje się nierealna. Tym niemniej warto odnotować metody i techniki pracy indywidualnej ze studentami, ponieważ przynajmniej ich wybrane elementy można próbować adaptować do aktualnych realiów dydaktyki akademickiej.

Istnieje wiele form budowania i pogłębiania relacji z nauczonymi osobami, szczególnie popularne są tutoring akademicki i mentoring. Jeśli tylko pozwalają na to okoliczności warto z nich korzystać, bowiem jeśli nauczycielowi akademickiemu uda się utrzymać odpowiednio wysoki poziom motywacji studentów, a właśnie temu może sprzyjać indywidualizacja kontaktów, nauczyciel ten będzie miał szansę poprawić efektywność własnej pracy. W sytuacji, gdy nie ma możliwości wyodrębnienia osobnych zajęć poświęconych systematycznej indywidualnej pracy ze studentem można rozważyć wykorzystanie własnych dyżurów. Zazwyczaj ich rola ogranicza się do odpytywania studentów albo za nieobecności albo brak przygotowania do zajęć. Z takiej „dyżurowej propozycji nie

<sup>208</sup> M. J. Piskorski, *Raport specjalny. Sieci społecznościowe*, „Harvard Business Review” 2010, za: *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, W. Kołodziejczyk, M. Polak (red.), Warszawa 2011, s. 51, [http://www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja\\_kolodziejczyk-polak\\_internet.pdf](http://www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf).

<sup>209</sup> *Vademecum z zakresu zarządzania wiekiem*, A. Leśniewska, K. Romanowicz, P. Kozłowski, R. Leśniewski, M. Romanowicz (red.), Warszawa 2011, s. 42–43, <https://www.parp.gov.pl/files/74/517/18992.pdf>.

do odrzucenia” korzystają osoby wyłonione w drodze negatywnej selekcji – ci, którzy nie spełnili jakiegoś wymogu stawianego przez prowadzącego. Wydaje się jednak, że ten czas może zostać zagospodarowany w trochę inny sposób i wykorzystany z obopólnym pożytkiem zarówno dla wykładowcy, jak i jego studentów, przynajmniej ich części. Zdaniem autora nawet kwadrans poświęcony studentowi na dyżurze może wpłynąć pozytywnie nie tylko na ocenę zajęć wyrażoną w ankietach ewaluacyjnych, ale również może stanowić wstęp do „tutorskiego/mentorskiego” podejścia do edukacji. W tym kontekście sir Ken Robinson trafnie zauważył: „faktem jest, że przy wyzwaniach, przed jakimi stoimy, edukacja nie musi przechodzić reformy – musi przejść transformację. Kluczem do tej transformacji nie jest standaryzacja edukacji, ale jej personalizacja, budowanie osiągnięć na odkrywaniu indywidualnych talentów (...)”<sup>210</sup>.

## Zarządzanie talentami

Zarządzanie talentami to stosunkowo nowa koncepcja zarządzania organizacją stosowana głównie przez korporacje oraz administrację publiczną. Jej zasadniczym celem jest zdefiniowanie talentów, które posiadają pracownicy i stworzenie możliwości ich rozwijania w taki sposób by mogło się to odbywać z korzyścią dla całej organizacji i konkretnego pracownika<sup>211</sup>. W tym kontekście warto odnotować obserwację Boba Kellehera, specjalisty zajmującego się badaniami zaangażowania pracowników, który uważa, że pojawienie się na rynku nowego pokolenia wymusza na firmach poważne zmiany w aspekcie ich motywowania, poszukiwania talentów oraz utrzymania ich w firmie<sup>212</sup>. Uzasadnione wydaje się twierdzenie, iż również szkolnictwo na poziomie wyższym oraz niższe stopnie edukacji powinny wyciągnąć wnioski z tej obserwacji.

Talentem można nazwać „każdy powtarzający się wzorzec myślenia, odczuwania lub zachowania, który może znaleźć pożyteczne zastosowanie”<sup>213</sup>, bycie utalentowanym w czymś zazwyczaj osadzone jest w tzw. silnych stronach danej osoby, i to właśnie w ich rozwój warto angażować czas i środki. Fundamentem całego pomysłu są: przeświadczenie, że pracownicy, którzy nie będą mogli się rozwijać w ramach organizacji opuszczają ją oraz świadomość tego, że nie każdy rozwój osobisty pracownika musi być korzystny dla przedsiębiorstwa. Dobrze zaadaptowana koncepcja zarządzania talentami może wpisać się w realia szkoły i uniwersytetu, w których motywowanie i wspieranie rozwoju osobistego stanowią najważniejsze wyzwania. Należy pamiętać, iż podobnie jak każde zarządzanie, również i zarządzanie talentami jest procesem ustrukturyzowanym, mierzalnym i nastawionym na cel. Technikami, które mogą wesprzeć indywidualny rozwój studentów mogą być akademicki tutoring oraz mentoring.

## Tutoring akademicki

Tradycja tutoringu szczególnie mocno osadzona jest w anglosaskim kręgu kulturowym – tutorial ma na celu wsparcie studentów w lepszym rozumieniu przerabianego materiału. Zajęcia przeprowadzane w tej formie np. na uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge są realizowane w niewielkiej grupie, w ich trakcie studenci wraz z tutorem omawiają dokonywane przez siebie badania. Celem tutora jest stymulowanie ich rozwoju m.in. przez zadawanie esejów do napisania<sup>214</sup>. Bardzo często tego rodzaju zajęcia mają również za zadanie ułatwienie adaptacji młodszym studentom, wyklarowanie ich zainteresowań badawczych, pomoc w opanowaniu warsztatu badawczego oraz ogólne wsparcie w odnalezieniu się w akademickim świecie.

Tutoring składa się zazwyczaj z czterech etapów<sup>215</sup>. W pierwszym tutor poznaje tutee (podopiecznego), następnie diagnozuje potrzeby i potencjał osoby poddawanej tutoringowi. Drugi etap

<sup>210</sup> K. Robinson, *Uchwycić żywioł*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 198.

<sup>211</sup> J. A. Cannon, R. McGee, *Zarządzanie talentami i planowanie ścieżek karier. Zestaw narzędzi*, przeł. K. Iwańska, Warszawa 2012, s. 16–17.

<sup>212</sup> Za: M. Ładyga, *Współczesne problemy zarządzania pracownikami pokolenia Y*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” nr1, Częstochowa 2011, s. 105, [http://www.zim.pcz.czyst.pl/znwz/files/ZN\\_ZARZADZANIE\\_nr\\_1.pdf](http://www.zim.pcz.czyst.pl/znwz/files/ZN_ZARZADZANIE_nr_1.pdf).

<sup>213</sup> M. Buckingham, D. O. Clifton, *Teraz odkryj swoje silne strony*, przeł. A. Doroba, Warszawa 2003, s.62.

<sup>214</sup> A. Anderson-Braidwood, *Reflections on the Oxbridge Tutorial*, „Kultura i Polityka” 5 / 2009, s.101–102, [http://wse.krakow.pl/pl/nauka-i-badania/kip/archiwum-kip/download/317\\_b1e8af9111ee42936b6025f6e843ba57](http://wse.krakow.pl/pl/nauka-i-badania/kip/archiwum-kip/download/317_b1e8af9111ee42936b6025f6e843ba57).

<sup>215</sup> A. Pereświet-Sołtan, *Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych*, „Edukacja dorosłych” nr 2 (65) 2011, s. 143, [http://edubrok.nazwa.pl/ata/dokumenty/ATA\\_2\\_2011.pdf](http://edubrok.nazwa.pl/ata/dokumenty/ATA_2_2011.pdf).

obejmuje wspólne wyznaczenie celów oraz zaplanowanie działań, które doprowadzą do ich realizacji. Trzeci etap obejmuje próbę urzeczywistnienia przyjętego planu. Cały proces zamyka podsumowanie obustronnej współpracy i jej efektów, zarówno przez tutora jak i tutee.

#### Pomoc dydaktyczna – Szkoła tutorów



SZKOŁA TUTORÓW  
COLLEGIUM WRATISLAVIENSE

Źródło: <http://www.tutoring.edu.pl/img/logo.gif>

Na stronie *Szkoły Tutorów* (<http://www.tutoring.edu.pl/index.php>) można odnaleźć informacje na temat zasad prowadzenia tutoringu oraz szkoleń i konferencji poświęconych tej tematyce.

#### Pomoc dydaktyczna – wykaz literatury

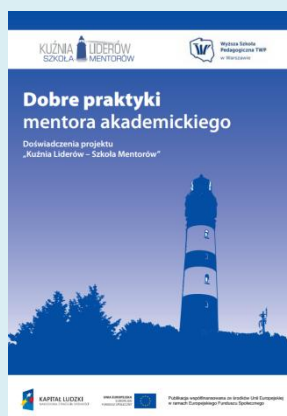
Pokaźny wykaz publikacji poświęconych tutoringowi można znaleźć na stronie *Fundacji Kolegium Tutorów* (<http://www.tutoring.pl/strefa-wiedzy/polecana-literatura>)

#### Mentoring

Współczesną odmianę tradycyjnej relacji mistrz-uczeń stanowi mentoring, czyli zindywidualizowany proces przekazywania wiedzy i wartości. Metoda ta jest często stosowana w świecie biznesu, jednak znalazła również zastosowanie w akademickich murach. Mentor stara się odkryć drzemiące w mentee (osobie mentorowanej) talenty, w tym celu zadaje różnego rodzaju zadania. Następnie w trakcie spotkań i poprzez kolejne zadania mentor wspiera rozwój silnych stron swojego podopiecznego. Cały ten proces ma charakter dobrowolny, przy czym odpowiedzialność i inicjatywa powinny leżeć po stronie studenta. W związku z tym wskazane jest, aby mentor oprócz wiedzy merytorycznej posiadał umiejętności trenerskie oraz z zakresu coachingu – bardzo ważnym elementem pracy mentora jest umiejętne motywowanie swojego podopiecznego, a w szczególności rozbudzenie motywacji wewnętrznej u osoby mentorowanej.

#### Pomoc dydaktyczna – nieodpłatny podręcznik do mentoringu

Bardzo dobry podręcznik zawierający oprócz ważnych informacji natury teoretycznej wiele praktycznych wskazówek dotyczących prawidłowego prowadzenia mentoringu akademickiego.



**Objętość:** 171 s.

**Język:** polski

**Autor:** wielu, pod redakcją Mirosława Grewińskiego

**Tytuł:** *Dobre praktyki mentora akademickiego*

**Adres:**

[http://kuznia.wsptwp.eu/images/stories/wo\\_12.2012/dobre\\_praktyki\\_mentora\\_akademickiego\\_www.pdf](http://kuznia.wsptwp.eu/images/stories/wo_12.2012/dobre_praktyki_mentora_akademickiego_www.pdf)

### Pomoc dydaktyczna – baza wiedzy nt. mentoringu

Niezwykle bogatą bazę nieodpłatnych materiałów, w tym cyfrowych na temat mentoringu, można znaleźć na stronie *Kuźni liderów*:

[http://www.kuznia.wsptwp.eu/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=9](http://www.kuznia.wsptwp.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=9)

### Pomoc dydaktyczna – serwis poświęcony idei tutoring i mentoringu



**Źródło:** <http://www.cw.edu.pl/img/logo.jpg>

Szukając dodatkowych informacji na temat tutoring i mentoringu warto odwiedzić stronę *Collegium Wratislaviense* (<http://www.cw.edu.pl/>), znajdują się tu recenzje publikacji poświęconych tej tematyce, artykuły oraz informacje na temat odpłatnych szkoleń.

## Grywalizacja

### Autorefleksja

Zanim zaczniesz czytać postaraj się sama/sam odpowiedzieć na następujące pytanie:

- Zastanawiałaś się/ zastanawiałeś się dlaczego współczesna młodzież lubi grać w gry komputerowe?
- Czy Ty lubisz grać? Dlaczego?
- Jeśli lubisz grać, to jakie gry sprawiają Ci największą przyjemność?

Rozpoczynając krótkie rozważania na temat różnego rodzaju gier, autor chciał zwrócić uwagę i podkreślić istotną rolę, jaką w procesie zdobywania wiedzy może odgrywać zabawa. Wydaje się, że jest ona nieodłącznym składnikiem budowania motywacji u studentów. Z tej perspektywy intrygująca jest obserwacja Andrzeja Murzyna dotycząca postawy nauczyciela – „problem pojawia się wówczas, gdy osoba dorosła stała się na tyle dorosła, że już zapomniała o tym, czym tak naprawdę jest zabawa, i skutecznie się od niej wyemancypowała. (...) Dla jednostki myślącej wyłącznie kategoriami racjonalności technicznej, a więc dla osoby wyemancypowanej od dziecięcości i zabawy, wyszukiwanie i wymiana informacji będzie zachodzić niejako ponad czy poza człowiekiem. Nietrudno sobie wyobrazić, jak będzie wyglądało nauczanie prowadzone przez taką osobę. Z pewnością będzie zdominowane przez przekazywanie informacji o...”<sup>216</sup>.

<sup>216</sup> A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Kraków 2013, s. 30–32.



## Multimedialne materiały uzupełniające – granie w gry

Inspirujący wykład amerykańskiej badacz Jane McGonigal na temat doniosłej roli, jaką gry mogą odegrać w zmienieniu świata.



**Czas trwania:** ok. 20 minut

**Język:** angielski, polskojęzyczne napisy

**Autor:** Jane McGonigal

**Tytuł:** Gry komputerowe mogą uczynić świat lepszym, II 2010,

[http://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world?language=pl#t-194263](http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=pl#t-194263)

Osoby uzależnione od gier komputerowych<sup>217</sup> są w stanie skupić się na grze i wyłumić różnego rodzaju rozpraszające ich bodźce dochodzące z otoczenia, są nawet w stanie zminimalizować potrzeby fizjologiczne, byleby tylko móc bez przeszkód grać. W mediach pojawiła się informacja o graczku, który po trzech dniach grania bez przerwy zmarł<sup>218</sup>. Jest to możliwe dzięki dopaminie, hormonowi odpowiedzialnemu za odczuwanie przyjemności, który jest wprowadzany do partii mózgu zwanej przednią częścią zakrętu obręczy (ang. *anterior cingulate*)<sup>219</sup>. Żartobliwie można zauważyć, że jeśli współczesna edukacja ma być skuteczna, powinna uwzględniać elementy powodujące wydzielanie się u studentów dopaminy. Pojawiają się nawet głosy postulujące wykorzystywanie niektórych ze służących rozrywce gier komputerowych (w szczególności tych strategicznych) w celach edukacyjnych<sup>220</sup>.

## Gry i grywalizacja

Pisząc o grach, autor ma na myśli fenomen szerszy niż wyłącznie gry komputerowe. Dlatego warto już na wstępie zaznaczyć, iż tworzenie gier nie musi automatycznie wymagać posiadania zaawansowanej wiedzy informatycznej. Słowo „gra” w kontekście, o którym mowa, w języku polskim oznacza przede wszystkim: „zabawę towarzyską prowadzoną według pewnych zasad; rozgrywkę prowadzoną między zawodnikami lub zespołami według zasad określonych regulaminem danej dyscypliny; rywalizację dwóch konkurujących ze sobą osób lub grup”<sup>221</sup>. Na gry można również patrzeć jak na narzędzia, które służą realizacji różnych celów, w tym zwiększaniu wydajności pracy.

Z rozważań nad fenomenem gier zrodziła się idea połączenia dwóch, wydawałoby się przeciwstawnych światów – przyjemności płynącej z zaangażowania w gry z pracą, edukacją i szerzej z uczeniem się. Tak powstała idea grywalizacji/gamifikacji (ang. *gamification*), czyli „przeniesieni[a] mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby

<sup>217</sup> Niektórzy autorzy wskazują również na edukacyjne walory gier komputerowych służących rozrywce zob. np. K. Kowalczyk, *Cztery pancerni i sieć – edukacyjne walory gry World of Tanks*, „E-Mentor” 1 (48)/2013, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/48/id/991>.

<sup>218</sup> Ł. Bigo, *Grał trzy dni i... umarł*, „PC World” 17 IX 2009, [http://www.pcworld.pl/news/124009/Grał.trzy.dni.i.umarł.html](http://www.pcworld.pl/news/124009/Gra%20trzy%20dni%20i%20umar%20l.html).

<sup>219</sup> G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins Publishers, Nowy Jork 2008, s. 49.

<sup>220</sup> N. Ferguson, *How to Win a War*, „New York” 23 X 2006, <http://nymag.com/news/features/22787/>.

<sup>221</sup> Gra [w:] *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/slownik/2462662/gra>.

zmieniać ludzkie zachowania”<sup>222</sup>. Innymi słowy, „grywalizacja to czynienie zadania bardziej interesującym poprzez włączanie weń mechaniki gry”<sup>223</sup>.

Gry mogą stanowić cenne narzędzie służące wzmocnieniu motywacji uczących się, przy czym chodzi tu o proces uczenia się w możliwie szerokim kontekście, nie wyłącznie szkolnym czy uniwersyteckim. Dla edukacji natomiast grywalizacja oznacza możliwość włączania mechaniki gier w niemal każdy poziom kursu. Mankamentem współczesnej szkoły jest fakt, że edukacja odbywa się w sposób liniowy. Jak zauważa jeden z popularyzatorów idei grywalizacji: „zakłada [się], że istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź na zadane pytanie, a do tej odpowiedzi istnieje tylko jedna droga. I tę drogę trzeba odnaleźć samodzielnie. A kiedy się już ją odnajdzie, lepiej nauczyć się jej na pamięć, bo kiedy nauczyciel o nią zapyta, nie będzie można sprawdzić na mapie. To w szkole nazywa się ściąganiem”<sup>224</sup>. Aktualnie stosowanym metodom nauczania brakuje miejsca na możliwość mylenia się, popełnienie błędu jest zazwyczaj równoznaczne z definitywną porażką. Wśród zwolenników gamifikowania procesu edukacji powszechna jest opinia, iż koncepcja oceniania powinna ulec zmianie i z systemu nagroda/kara przekształcić się w układ składający się z nagrody i jej ewentualnego braku.

### **Materiał uzupełniający – gry edukacyjne i „poważne gry”**

Gra edukacyjna/dydaktyczna jest grą, której głównym zadaniem jest rozwijanie umiejętności i umożliwianie zastosowania wiedzy w praktyce. Na rynku dostępnych jest bardzo wiele tego typu wspierających proces uczenia się narzędzi dydaktycznych. Pomijając gry o charakterze sportowym warto wspomnieć o takich grach planszowych jak np.: *Cashflow* czy *Gra piwna*. Na polskim rynku działa obecnie wiele firm projektujących i tworzących gry szkoleniowe i edukacyjne.

Odmianę gier edukacyjnych stanowią tzw. „poważne gry” (ang. *serious games*), czyli programy służące do edukacji, w pełni wykorzystujące przy tym mechanikę znaną z gier. „Poważne gry to „(...) takie gry komputerowe, których cel przekracza czystą rozrywkę. Rozwiązuje się w nich rzeczywiste problemy, np. z zakresu edukacji, zdrowia, zarządzania czy planowania przestrzennego. Do gier poważnych należą także symulatory szkoleniowe i programy podejmujące ważne kwestie społeczne”<sup>225</sup>. Przykłady takich programów można znaleźć np. na stronie poświęconej „poważnym grom: <http://serious.gameclassification.com/>.

### **Materiał uzupełniający – *Ribbon Hero 2*, nieodpłatna „gra”**

Innym przykładem mechaniki gier w procesie edukacyjnym jest aplikacja *Ribbon Hero 2: Clippy's Second Chance* (<http://www.ribbonhero.com/>) – dodatek do pakietu Microsoft Office, dzięki któremu można nauczyć się obsługi Worda, Excela, PowerPointa oraz OneNote'a. Do wzmocnienia motywacji i poprawy jakości nauczania zastosowano proste gry, które są realizowane wewnątrz tych programów. Każde poprawnie wykonane zadanie jest nagradzane.

## **Grywalizowanie**

### **Materiał uzupełniający – bezpłatny poradnik przydatny w grywalizowaniu szkoleń i zajęć**

Bardzo udana publikacja ułatwiająca praktyczne wykorzystanie grywalizacji. Poradnikowi towarzyszy zestaw materiałów, w tym przykłady zastosowania gamifikacji oraz arkusz tworzenia gier.

<sup>222</sup> P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, Warszawa 2012, s.10.

<sup>223</sup> A. Marczewski, *Gamification. A Simple Introduction 2<sup>nd</sup> ed.*, b.m.w. 2013, s. 4.

<sup>224</sup> P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, Warszawa 2012, s.100.

<sup>225</sup> S. Fizek, *Gry na poważnie, czyli na czym polega „serious gaming”*, <http://technopolis.polityka.pl/2010/gry-na-powaznie-czyli-na-czym-polega-serious-gaming>.



źródło: <http://www.fundacja.orange.pl/ajax.download.6.html?hash=ff97a6aa953380896f7c99c146cd2af3&attachment=0>

**Objętość:** 41 s. (plus przykłady i arkusz 21 s.)  
**Język:** polski  
**Autor:** J. Siadkowski  
**Tytuł:** *Grywalizacja zrób to sam*  
**Adres:**  
[http://grywalizacja.w1.laboratorium.ee/wpcontent/uploads/2014/09/grywalizacja\\_zrobtosam1.rar](http://grywalizacja.w1.laboratorium.ee/wpcontent/uploads/2014/09/grywalizacja_zrobtosam1.rar)

Dobrze zgrywalizowane zajęcia lub ćwiczenia powinny uwzględniać kilka elementów<sup>226</sup>. Po pierwsze, musi istnieć bezkarna możliwość popełniania błędów. Po drugie, uczestnicy powinni dysponować autonomią w podejściu do realizacji zadań, oznacza to również swobodną możliwość pracy w grupie. Zadanie powinno stwarzać możliwość doskonalenia się i osiągnięcia mistrzostwa, tzn. zadanie musi być możliwe do zrealizowania a przy tym musi istnieć możliwość śledzenia postępów. Po trzecie „gra” powinna mieć cel, który studenci będą chcieli osiągnąć, innymi słowy zadanie musi mieć sens. Elementy grywalizacji można stosować na różnych poziomach prowadzenia zajęć, nawet tych najbardziej prozaicznych. Można ją stosować do definiowania zasad zaliczenia np. ustalając różnego rodzaju aktywności, za które studenci otrzymują punkty/plusy, zbieranie odpowiedniej ich ilości pozwala zaliczyć przedmiot. Można też zmodyfikować mechanikę zadania już realizowanego w trakcie zajęć. Zdaniem twórców *Gamification Wiki*<sup>227</sup> (internetowej encyklopedii poświęconej wyłącznie fenomenowi grywalizacji) w celu zgamifikowania ćwiczenie powinno uwzględniać:

- punktację za wykonane czynności/ukończone zadania,
  - odznaki/nagrody, które można otrzymać po ukończeniu danego zadania,
  - stworzenie listy rankingowej, by na niej pokazywać wyniki „graczy”,
  - określić poziomy trudności, które muszą zaliczać uczestnicy „gry”, by móc awansować do następnego, trudniejszego etapu,
- ponadto
- zdobywanie odznak, może być powiązane z dostępem do zadań o wyższym poziomie trudności.

Przywoływany już Paweł Tkaczyk uzupełnia tę listę o:

- informację zwrotną na temat postępów i oceny wykonanych zadań, przy czym ocena powinna być natychmiastowa i jasna,
- status, czyli element powiązany z wysokością poziomu, na którym znajduje się gracz. „Status to potężny motywator i gracze nastawieni na konkurencję będą w stanie mocno się zaangażować, aby go zdobyć. (...) status musi być widoczny”<sup>228</sup>. Przykładem podnoszenia statusu mogą być słowa pochwały lub gesty (np. uściśnięcie dłoni) osoby prowadzącej zajęcia.
- Odpowiednie projektowanie wyzwań i osiągnięć (rozwiązywanie zadań), tak by np. otrzymywane za ich realizację nagrody nie były zbyt oddalone w czasie<sup>229</sup>.

<sup>226</sup> P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, Warszawa 2012, s.106–107.

<sup>227</sup> *Gamification of Education*, <http://badgeville.com/wiki/education>.

<sup>228</sup> P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, Warszawa 2012, s. 85.

<sup>229</sup> P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, Warszawa 2012, s. 82–93.

## Materiały uzupełniający – *Questing*

*Questing* w języku polskim określane m.in. jako turystyka z zagadkami, jest połączeniem idei gier fabularnych (ang. *role-playing game*) i zwiedzania, z elementami edukacji oraz aktywną eksploracją danego obszaru np. lasu w poszukiwaniu pozostawionych przez kogoś zagadek. Najczęściej przybiera formę gier miejskich, czyli wykorzystania przestrzeni zurbanizowanej do zabawy. Tego rodzaju aktywność z łatwością może stanowić uzupełnienie zajęć dydaktycznych, zapewnia bowiem możliwość uczenia się przez doświadczenie. Więcej informacji na temat samej idei *Questingu* oraz gotowych scenariuszy wyzwań można znaleźć na stronie <http://questing.pl/>.

## Multimedialne materiały uzupełniające – *Questing*

Inspirująca prezentacja przedstawiająca sposób, w jaki *questing* i grywalizację wykorzystuje branża marketingowa.



**Czas trwania:** ok. 8 minut

**Język:** polski

**Autor:** Łukasz Wilczyński (Planet PR)

**Tytuł:** *O questingu i grywalizacji na internetBeta 2012, 1 X 2012,*  
<https://www.youtube.com/watch?v=r2zbWFCs7U0>

## Materiały uzupełniający – QR kody

Warto zauważyć, że *Questing* doskonale współgra z nowoczesnymi technologiami, w szczególności sprzyja wykorzystywaniu smartfonów i aplikacji do rozpoznawania kodów szybkiego dostępu, w skrócie QR kodów (ang. *Quick Response*). Są to dwuwymiarowe symbole służące do kodowania dowolnej informacji, może nią być np. adres URL pod którym znajduje się materiał multimedialny. Informację można odczytać za pomocą telefonu komórkowego lub laptopa wyposażonego w kamerę i darmowe oprogramowanie (np. <http://www.qr-online.pl/> lub <http://qrcode.kaywa.com/>). QR kod może być umieszczony na dowolnej powierzchni np. na wydrukowanej kartce papieru, w dokumencie tekstowym lub w prezentacji multimedialnej. Dzięki temu jest stosunkowo uniwersalnym medium umożliwiającym łączenie świata rzeczywistego z wirtualnym<sup>230</sup>. Innymi słowy, czytając tradycyjny tekst można równocześnie korzystać z np. filmów zamieszczonych w Internecie (do których przeniesie czytelnika właśnie QR kod).

Przykładami wykorzystania QR kodów mogą być projekty „Odkoduj Łódź”<sup>231</sup>, w którym za pomocą m.in. QR kodów można poznać historię konkretnych domów, ulic i innych zabytków Łodzi (<http://odkodujlodz.pl/wpth/fotokody/>) oraz krakowska inicjatywa „Kody miasta” (<http://miastoliteratury.pl/program/kody-miasta/>).

<sup>230</sup> Niektórzy autorzy podejmują nawet próby włączenia QR kodów w administracyjno-dydaktyczny wymiar procesu edukacyjnego. Zob.: P. Wołoszyn, *Możliwości wykorzystania kodów QR w praktyce dydaktycznej*, „E-mentor” 1 (48) / 2013, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/48/id/987>.

<sup>231</sup> Zob. *Odkoduj Łódź – prezentacja*, <http://www.youtube.com/watch?v=crX3UgKfdeM>.

Oczywiście jeśli prowadzący planuje uwzględnić w swoim kursie grę, powinien poważnie zastanowić się nad sensem takiej decyzji. Należy odpowiedzieć sobie na zasadnicze pytanie czy „gra warta jest świeczki”, czy ma stanowić element powtórkowy i utrwalający materiał, czy też ma stanowić najważniejszą część zajęć? Mając to na uwadze, należy podkreślić, iż włączanie mechaniki gier w proces edukacji jest czasochłonne oraz wymaga od prowadzącego dużo kreatywności i wysiłku. Nie oznacza to równocześnie, że niektóre z realizowanych na zajęciach ćwiczeń nie mogą zawierać wybranych elementów gamifikujących.

### Materiały uzupełniający – Gamedec



Źródło: [https://fbcdn-sphotos-g-a.akamaihd.net/hphotos-ak-xaf1/t1.0-9/580265\\_209754305839265\\_760308861\\_n.jpg](https://fbcdn-sphotos-g-a.akamaihd.net/hphotos-ak-xaf1/t1.0-9/580265_209754305839265_760308861_n.jpg)

*Gamedec* (<https://www.facebook.com/Gamedec.UKW>) jest profilem na Facebooku (oraz stroną internetową) – promuje kierunek studiów, ale również skupia osoby zainteresowane naukowym badaniem i projektowaniem gier oraz wykorzystywaniem ich mechaniki i dynamiki w naukach humanistycznych (również ich nauczaniu).

## Organizacja przestrzeni dydaktycznej

W środowisku akademickim raczej niedocenianym elementem warsztatu dydaktycznego jest możliwość aktywnego kształtowania przestrzeni dydaktycznej przez osobę prowadzącą zajęcia, a jest to element specyficznie rozumianej władzy, którą prowadzący posiada nad otoczeniem. Warto z takiej możliwości skorzystać, gdy są ku temu powody. Zmiana ustawienia krzeseł i przemieszczenie się studentów zarządzane w trakcie zajęć jest dobrym sposobem na oddzielenie od siebie wątków tematycznych, pozwala również na odzyskanie koncentracji.

Na niższych poziomach edukacji układ krzeseł w sali stał się już przedmiotem zainteresowania władz państwowych<sup>232</sup>. Jednym z promowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej rozwiązań jest ustawianie krzeseł w sali w kształt podkowy. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie mają zyskać możliwość nawiązywania kontaktu wzrokowego z całą grupą, a nie tylko z osobą siedzącą obok i wykładowcą. Wydaje się, że choć taka zmiana ma charakter czysto techniczny może jednak wpływać na proces uczenia się, stąd zapewne wypływa postulat niektórych nauczycieli by „odkrzesłować uczniów”<sup>233</sup>.

Odpowiednie rozmieszczenie studentów w sali stanowi istotny element wspierający ich aktywne zaangażowanie w zajęcia. Niestety aktualnie w Polsce w większości szkół wyższych nie przywiązuje się większej uwagi do aranżacji przestrzeni uczenia się studentów i zazwyczaj sale wykładowe i ćwiczeniowe w starych budynkach oceniane są przez pion administracyjny schematycznie, wyłącznie przez pryzmat ich technicznych możliwości i wydajności (pojemności i wyposażenia w niezbędną aparaturę). Dyscyplina finansowa nie pozwala bowiem na wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań w postaci otwartych przestrzeni edukacyjnych stosowanych np. w firmach, w których pracownicy i ich wydajność stanowi priorytet (np. Google). Jeśli jednak nie ma możliwości

<sup>232</sup> *Rewolucja w szkolnych klasach*, 12 IV 2014, <http://www.tvn24.pl/polska-i-swiat,33,m/rewolucja-w-szkolnych-klasach,417783.html>.

<sup>233</sup> M. Żylińska, *Odkrzesłować uczniów*, 22 VII 2014, [http://eid.edu.pl/blog/wpis.odkrzeslowic\\_uczniow,1515.html](http://eid.edu.pl/blog/wpis.odkrzeslowic_uczniow,1515.html).

zmiany struktury samej sali, wykładowca może wykorzystać te elementy, na które ma wpływ, czyli m.in. umeblowanie i jego rozmieszczenie.

Klasyczny układ krzesel i ławek w rzędach sprzyja podporządkowaniu grupy prowadzącemu, jednak aktywność ogranicza się zazwyczaj do najlepiej widocznych z perspektywy wykładowcy przednich rzędów. Często również, jeśli sala jest dużych rozmiarów, pozostawia liczne obszary „poza kontrolą” prowadzącego. Oczywiście każdy dydaktyk sam powinien wybierać optymalne dla danej formy nauczania rozstawienie elementów w sali. Doświadczenie praktyczne autora podpowiada jednak, że szczególnie dwa ustawienia krzesel w trakcie ćwiczeń sprawdzają się najlepiej. Po pierwsze, ustawienie w kształt przypominający półokrąg dobrze sprawdza się na zajęciach, na których to wykładowca jest dominującym aktorem – wykładu. Krzesła powinny być ustawione w taki sposób, by żaden z uczestników nie siedział do kogokolwiek plecami. Drugie ustawienie, najlepiej sprawdzające się w pracach warsztatowych, można nazwać „wyspowym”, przy czym centrum każdej z wysp stanowi biurko, na którym studenci mogą umieścić swoje laptopy albo kartki papieru. W przypadku drugiego ustawienia krzesel należy zauważyć, iż taki podział na podgrupy ułatwia co prawda interakcję pomiędzy prowadzącym i każdą z podgrup, ale nie przekłada się to jednak na współpracę międzygrupową. Jej stymulowanie jest wówczas po stronie prowadzącego, jednak jeśli to ona jest celem, wówczas rozwiązaniem może być modyfikacja ćwiczenia oraz poproszenie, aby studenci pracowali na stojąco, swobodnie przemieszczając się po sali.

### **Materiał uzupełniający – literatura nt. organizacji przestrzeni dydaktycznej**

W poszukiwaniu dodatkowych informacji na temat układu krzesel i stołów warto sięgnąć np. po:



źródło: <http://ecsmedia.pl/c/mowa-ciala-p-iext3636451.jpg>

- A. i B. Pease, *Układ miejsc przy stole – gdzie usiąść i dlaczego* [w:] *Mowa ciała*, przeł. J. Grabiak, Poznań 2007, s. 390–406.



źródło: <http://ecsmedia.pl/c/szkolenia-jak-je-prowadzic-by-b-iext4008514.jpg>

- M. Łaguna, *Przestrzeń w której odbywa się szkolenie* [w:] *Szkolenia*, Gdańsk 2004, s. 220–231.

### **Wybrane metody prowadzenia zajęć z małą grupą studentów**

Oczywiście każdy dydaktyk ma swoje sprawdzone metody i sposoby na realizację celu zajęć ćwiczeniowych. Poniżej omówione zostaną te, które autor stosował w praktyce i które są prezentowane w podręcznikach wspierających jakość procesu dydaktycznego. Opisane poniżej

techniki nie wyczerpują katalogu interesujących pomysłów na realizację zajęć dydaktycznych, co więcej, opisane poniżej rozwiązania można i należy modyfikować, tak by jak najlepiej spełniły swoją rolę.

### Studium przypadku

Metoda studium przypadku<sup>234</sup> (ang. *case study*) jest wykorzystywana w nauczaniu przedmiotów z zakresu nauk społecznych i humanistycznych (również w medycynie) bardzo często w obrębie anglosaskiego kręgu kulturowego. Studium przypadku to metoda, która wywalczyła sobie miejsce w nauczaniu studentów prawa w końcu XIX. wieku, w 1920 roku ukazał się pierwszy podręcznik zawierający zbiór studiów przypadków z zakresu marketingu<sup>235</sup>. Wraz z upływem czasu zastosowanie tej metody nauczania stawało się coraz bardziej popularne.

Celem wykorzystania studium przypadku jest wykształcenie u studentów umiejętności rozwiązywania problemów, z którymi mogą się spotkać w swojej przyszłej praktyce zawodowej. „Studium przypadku w bezpiecznych warunkach daje uczestnikom szansę uświadomienia sobie trudności zewnętrznego wobec nich podmiotu, które w realnej sytuacji mogą dotyczyć ich samych”<sup>236</sup>. Z tego powodu szczególnie dobrze sprawdza się w uczeniu osób dorosłych z dużym doświadczeniem zawodowym, choć dobrze opracowany materiał może stanowić doskonałe uzupełnienie każdego zajęcia akademickich. Co do zasady, studium przypadku powinno umożliwiać i zachęcać studentów do wykorzystania wiedzy (teoretycznej) oraz własnego doświadczenia w konfrontowaniu ich z konkretną opisaną w studium przypadku sytuacją. Konstrukcja studium przypadku przyjmuje zazwyczaj formę opowieści, bezstronnej narracji ukazującej jakieś realne wydarzenie, które rzeczywiście miało miejsce i ze względu na własną specyfikę pozwala przeprowadzić analizę o charakterze bardziej uniwersalnym. Dobrze opracowane studium przypadku precyzyjnie uwzględnia chronologię opisywanego wydarzenia – jego genezę, oraz przebieg. W zależności od charakteru w materiale znajduje się również dokładna charakterystyka głównych autorów i sytuacji, w której przyszło im działać. Studium przypadku może służyć ustaleniu przyczyn danego stanu rzeczy, ale co istotniejsze umożliwi również podjęcie dyskusji na temat decyzji i działań podjętych przez głównego bohatera (niekoniecznie żywą osobę, może to być również państwo lub instytucja) i ich osądzenie – dzięki temu elementowi analizujący studium przypadku studenci mają możliwość uczenia się na cudzych błędach. Tak więc zazwyczaj nie jest to „zwykły” artykuł prasowy przekazany studentom, ale materiał specjalnie dla nich przemyślany, zaplanowany oraz opracowany.

Paul R. Lawrence, socjolog i profesor biznesu w uniwersytecie Harvarda, trafnie scharakteryzował dobre studium przypadku jako „(...) wehikuł, za pomocą którego fragment rzeczywistości jest przenoszony do sali wykładowej, by stać się przedmiotem rozważań dla studentów i wykładowcy. Dobre studium przypadku ogniskuje dyskusję na kluczowych faktach, z którymi z pewnością studenci będą mieli do czynienia w ich późniejszym życiu zawodowym. Studium przypadku jest ‘kotwicą’ dla często popadających w nadmierną generalizację dociekań akademickich. Jest ono zapisem złożonych wydarzeń, które by móc zostać w pełni zrozumiane muszą zostać rozłożone na czynniki pierwsze a następnie zostać ponownie poskładane w całość. Zadaniem studium przypadku jest sprowokowanie u studentów pytań natury ogólnej oraz ukształtowanie ogólnego sposobu myślenia, który jednak będzie mógł zostać zastosowany przy rozwiązywaniu w życiu codziennym problemów podobnych do tych prezentowanych w studium przypadku”<sup>237</sup>. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że studium przypadku w dużej mierze kształtuje również tożsamość osób je interpretujących, ponieważ wymusza przyjęcie konkretnego stanowiska, zazwyczaj stojącego w silnej opozycji do innej opcji zachowań. Studium przypadku nie zawiera gotowych rozwiązań problemu, a jedynie opis sytuacji. Dobrze skonstruowane prowokuje czytelników do zadania ważnych pytań, jednak to prowadzący musi być moderatorem dyskusji na temat najważniejszych ustaleń,

<sup>234</sup> Niektórzy autorzy proponują stosowanie terminu studium sytuacyjne. M. Moszoro, *Analiza problemów biznesowych. Studia przypadku polskich przedsiębiorstw*, Warszawa 2010, s. 14.

<sup>235</sup> D. A. Gavin, *Making the Case*, “Harvard Magazine” IX–X 2003, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html>; G. Szulczewski, *Studium przypadku jako metoda nauczania etyki biznesu*, „Studia i Prace” nr 2(10) 2012, s.181–182, <http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/kwartalnik/archiwum/Documents/GSzulczewski10a.pdf>.

<sup>236</sup> P. Fortuna, *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej, czyli jak uczyć się na doświadczeniach innych*, Gdańsk 2010, s. 19.

<sup>237</sup> P. R. Lawrence, *The Preparation of Case Material [w:] The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, K. R. Andrews (red.), Cambridge 1953, s. 215.

pomocą może mu w tym służyć instrukcja zazwyczaj towarzysząca samemu tekstowi studium przypadku.

Joanna Lubecka i Aleksander Dańda wskazują na trzy etapy opracowywania studium przypadku (etapy te odnoszą się zarówno do osób tworzących własny materiał, jak i korzystających z gotowych rozwiązań)<sup>238</sup>. Pierwszy to określenie celu i zdefiniowanie odbiorców – udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie, co dokładnie ma demonstrować opracowywane studium przypadku i jak ma korespondować z całą koncepcją zajęć i kursu. Punktem wyjścia w pracy nad studium przypadku musi być autentyczne zdarzenie, coś co naprawdę miało miejsce. Autor musi znać przebieg zdarzeń oraz finał opisywanej sytuacji.

Drugi etap obejmuje gromadzenie danych i tworzenie materiałów – określenie poziomu złożoności materiału w taki sposób, by nie utrudnić realizacji celu głównego, należy też mieć na uwadze dostosowanie złożoności języka do poziomu odbiorców. W opracowaniach na temat tej metody można spotkać się z różnymi typologiami przyporządkowującymi studia przypadków do bardzo wielu kategorii<sup>239</sup>. Istotniejszy od typologii jest natomiast fakt, iż studium przypadku może przybrać różną formę (również multimedialną) i może dotyczyć dowolnej tematyki. Materiał taki może być esejem relacjonującym zdarzenie, artykułem bez zakończenia, wywiadem z naocznym świadkiem, pamiętnikiem, opisem jakiegoś stanu faktycznego uzupełnionym o dokumenty źródłowe, itp. Jedyłą granicą jest kreatywność i wyobraźnia autora. Tym niemniej można wskazać kilka cech charakteryzujących studium przypadku, które ma szansę spełnić swoją rolę.

Tekst powinien być pozbawiony jakichkolwiek ocen i komentarzy autora – to domena studentów „rozpracowujących studium przypadku” w trakcie zajęć. Autor musi określić z jakiego rodzaju źródeł będzie chciał skorzystać w trakcie pracy nad materiałem do studium przypadku, czy będzie to wyłącznie jego własna relacja, wiedza uzyskana nieformalnie, materiały źródłowe jakiejś firmy, czy inne źródła wiedzy. Ponieważ metoda studium przypadku zdobywa coraz większe uznanie w świecie nauki i jest traktowana jako uzasadniona metoda prowadzenia badań<sup>240</sup>, również proces tworzenia studium przypadku powinien uwzględniać cechy badania naukowego, w tym dywersyfikację źródeł. Tworząc materiał należy pamiętać, iż dobrą praktyką jest modyfikacja informacji, które mogłyby ułatwić identyfikację osób, które są bohaterami studium przypadku. Zabieg taki jest obowiązkowy, gdy osoby, których dotyczy materiał nie wyraziły zgody na podanie ich danych, co więcej zmieniony materiał należy przekazać osobom, których on dotyczy z prośbą o akceptację zmodyfikowanego dokumentu. Najczęściej spotykana konstrukcja studium przypadku obejmuje trzy elementy: wprowadzenie do studium przypadku, w którym czytelnik poznaje kontekst opisywanych zdarzeń – najistotniejsze kontury problemu opisywanego w tekście oraz najważniejsze informacje dotyczące kontekstu (w tym czasu i miejsca) oraz głównych bohaterów. Drugą częścią składową jest opis przebiegu zdarzenia będącego kanwą studium przypadku, w tej części znajdują się najczęściej odwołania do strony prawnej lub organizacyjnej (np. struktury, procedur) danego omawianego zagadnienia. Załączając do tekstu dodatkowe tabele, zdjęcia lub mapy należy mieć w pamięci główny cel tekstu – mnożenie wątków pobocznych na pewno utrudni realizację założonych celów dydaktycznych.

### Porada praktyczna – wykorzystanie i konstrukcja studium przypadku

- Jeśli wykładowca korzysta z gotowego studium przypadku koniecznie należy ustalić, czy studenci nie omawiali go już wcześniej na innych zajęciach. W przypadku tej metody nie sprawdza się technika „utrwalania materiału”, i bezwzględnie należy poszukać innego materiału.

<sup>238</sup> J. Lubecka, A. Dańda, *Casebook. Metodologia tworzenia case study*, Kraków 2010, s. 7–19.

<sup>239</sup> Zob. np. V. Škudienė, *Edukacja oparta na studium przypadku* [w:] *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*, P. Ammerman, A. Gawęł, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, T. Williamson (red.), Poznań 2012, s. 16–20, <http://www.adam-europe.eu/prj/7401/prd/3/2/Case%20study%20in%20business%20education%20PL.pdf>; Ż. Ptak-Kostecka, *Analiza przypadku, czyli metoda case study*, 13. XI 2000, <http://www.masterplan.pl/analiza-przypadku-czyli-metoda-case-study>.

<sup>240</sup> Zob. P. Wójcik, *Znaczenie studium przypadku jako metody badawczej w naukach o zarządzaniu*, „E-mentor” nr 1 (48) 2013; <http://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artukul/numer/48/id/983>. Przykładem zastosowania tej metody są m.in. publikacje: *Nowe perspektywy. Nauki społeczne dla gospodarki*, S. Rudnicki (red.), Kraków 2011, <http://www.bepuser.pl/wp-content/uploads/2011/07/Nowe-perspektywy.pdf> oraz *Nauki społeczne a komercjalizacja wiedzy. Jak humaniści tworzą innowacje dla gospodarki i społeczeństwa*, S. Rudnicki (red.), Kraków 2013, [http://www.bepuser.pl/wp-content/uploads/2013/12/komercjalizacja\\_nauki\\_spol\\_INTERNET1.pdf](http://www.bepuser.pl/wp-content/uploads/2013/12/komercjalizacja_nauki_spol_INTERNET1.pdf).



- Jeśli studium przypadku jest obszerne, dobrą praktyką jest wymaganie od studentów posiadania własnych notatek.
- Jeśli materiał studium przypadku jest obszerny, najlepiej przekazać go studentom przed zajęciami, jeśli natomiast można się z nim zapoznać w ciągu kilku minut, warto je przekazać w trakcie zajęć.
- By nie zwiększać objętości, materiały graficzne i tabele mogą zostać zgromadzone w dokumentacji uzupełniającej, którą można np. wręczyć studentom na zajęciach.
- Jeśli prowadzący opracowuje studium przypadku samodzielnie powinien się pod nim podpisać.

Ostatnią część stanowi opis działań, które podjęli aktorzy w związku z opisaną sytuacją. By stworzyć ten fragment niezbędna jest wiedza na temat tego, jak potoczyły się wydarzenia w rzeczywistości. Jeśli opis działań stanowi integralną część materiałów przekazywanych studentom, nie powinien zawierać sugestii na temat preferowanego scenariusza rozwiązania problemu, powinien jednak informować o skutkach podjętych decyzji. Jeśli natomiast tekst taki odkrywa sens opisywanej historii, można go potraktować jako materiał uzupełniający wręczany studentom na zakończenie zajęć w ramach podsumowania, tak by przekonali się, jak sytuacja potoczyła się w rzeczywistości. Niektóre teksty kończą się pytaniami, które albo są dostępne od razu dla studentów albo tylko dla wykładowcy, pomagając mu w przygotowaniu się do zajęć.

Ostatni etap to przygotowanie się do omawiania studium przypadku – opracowanie scenariusza zajęć oraz pomocy dydaktycznych i pytań, które mają towarzyszyć omawianiu materiału w trakcie zajęć. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metody studium przypadku bazują na aktywnej, moderowanej przez prowadzącego dyskusji, której może towarzyszyć cały szereg innych metod dydaktycznych (np. praca w grupie, odgrywanie ról, aktywne wykorzystanie informacji z internetu, itp.). Sztuką jest odpowiednie zbilansowanie zawartości i złożoności studium przypadku. By nie rozproszyć dyskusji treści i wątków nie może być zbyt wiele. Informacji nie może też być zbyt mało, by całość zajęć nie ograniczyła się do przeczytania tekstu i błyskawicznego udzielenia odpowiedzi. Dobrą analogią pomagającą zrozumieć specyfikę pracy ze studium przypadku jest metafora „obierania kolejnych warstw z cebuli”. Planując zajęcia z materiałem osoba prowadząca powinna wyróżnić i podzielić pracę z grupą na etapy zagłębiania się w treść, tak by stopniowo odsłaniać kolejne warstwy znaczeń. Dobrze jeśli przejście z jednego etapu do następnego kończy się podsumowaniem, dzięki temu zarówno grupa, jak i prowadzący mają poczucie postępu w pracy. Integralnym elementem przygotowywania się do zajęć, na których ma być wykorzystywane studium przypadku, jest tworzenie albo uważne studiowanie instrukcji przeznaczonej dla nauczyciela. Powinny zostać w niej uwzględnione: 1) krótkie streszczenie studium przypadku, 2) dodatkowe informacje rozszerzające kontekst (np. historyczny) sytuacji opisanej w studium przypadku, 3) sugerowane metody dydaktyczne oraz sugestie problemów, które pojawiają się w tekście wraz z propozycjami pytań.

#### **Porada praktyczna – przeprowadzenie warsztatów uwzględniających studium przypadku**

- Odpowiednio dobrane/napisane studium przypadku może sprzyjać wykorzystaniu różnych technik aktywizujących np. odgrywanie ról, gdy studenci mają wcielić się w postaci opisane w studium przypadku.
- Moderując dyskusję, w pierwszej jej fazie lepiej unikać pytań zawężających i ograniczających możliwe interpretacje omawianego zjawiska. To grupa w dyskusji ma samodzielnie ustalić sens analizowanego przypadku, a nie prowadzący warsztat.
- Po zainicjowaniu zajęć warto ustalić najważniejsze fakty np. prosząc losowo wybraną osobę o ich przedstawienie a następnie uzupełniając tę wypowiedź kolejnymi oraz własnym komentarzem.

W trakcie samych ćwiczeń osoba prowadząca powinna zwracać szczególną uwagę na odpowiednią ilość czasu, którą muszą dysponować studenci na przeczytanie materiału (w domu albo w trakcie zajęć). Wykładowca swoimi pytaniami moderuje dyskusję, ważne jest by uwzględnić w niej: zdefiniowanie kluczowych pojęć, ustalenie chronologii i wagi każdego z wydarzeń/elementów

występujących w tekście, specyfikę opisanego tam procesu oraz rezultaty podjętych działań/decyzji. Odpowiednio postawione pytania pozwolą prowadzącemu stymulować owocną dyskusję, bez narzucania własnego punktu widzenia.

### **Materiał uzupełniający – pytania skierowane do studium przypadku**

Przykłady pytań, które osoba prowadząca może zadawać w trakcie omawiania studium przypadku<sup>241</sup>:

- Pytania informacyjne – „kto, gdzie, kiedy, co robi?”
- Pytania analityczne – „jak, dlaczego?”
- Pytania o alternatywne działania – „co i jak zrobilibyście?”
- Pytania hipotetyczne – „co byłoby jeżeli, co będzie jeżeli?”
- Pytania prognostyczne, symulacyjne – „co się stanie?”
- Pytania generalizujące, o wnioski natury ogólnej – „co na tej podstawie...?”

### **Materiał uzupełniający – kryteria oceny wypowiedzi ustnych studentów w trakcie zajęć**

Poniżej znajduje się propozycja kryteriów sformułowanych przez Trevora Williamsona, które można przyjąć dla oceny jakości pytań zadawanych i odpowiedzi udzielanych przez uczestników zajęć.

<b>Doceniamy/przyznajemy oceny studentom, którzy:</b>	<b>Upominamy/nie przyznajemy ocen studentom, którzy:</b>
Chętnie kierują dyskusją	Niechętnie biorą udział w dyskusji
Wykazują wrażliwość/pokorę wobec innych	Dominują w dyskusji/nie wykazują wrażliwości na innych
Chętnie ujawniają własne poglądy/podejmują ryzyko	Powtarzają fakty z tekstu/operują ogólnikami
Prezentują zręczność intelektualną/twórcze myślenie	Wypowiadają się nie na temat
Prezentują umiejętność krytycznej oceny/wnikliwość	Powtarzają wypowiedzi innych
Są przekonujący	Wykazują przerost formy nad treścią
Pomagają budować zrozumienie poruszanych zagadnień, istotnych konceptów i towarzyszących teorii	Poprzez swoje wypowiedzi nagminnie utrudniają innym rozumienie tematu

Źródło: T. Williamson, *Podniesienie jakości doświadczeń edukacyjnych studentów dzięki zastosowaniu metody studium przypadku* [w:] *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*, P. Ammerman, A. Gawęł, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, T. Williamson (red.), Poznań 2012, s. 75, <http://www.adam-europe.eu/prj/7401/prd/3/2/Case%20study%20in%20business%20education%20PL.pdf>

Podczas moderowania dyskusji ważna jest również pomoc grupie w procesie selekcji informacji istotniejszych od wątków pobocznych, tak by studenci byli w stanie stworzyć hierarchię problemów, które pojawiają się w materiale oraz by podjęli próbę generalizacji, czyli uchwycenia sposobu, w jaki analizowany problem może mieć odniesienie do świata rzeczywistego a także ich własnej zawodowej przyszłości. Równie istotnym elementem nauki za pomocą metody studium

<sup>241</sup> J. Lubecka, A. Dańda, *Casebook. Metodologia tworzenia case study*, Kraków 2010, s. 33–34.

przypadku jest wspólna z grupą analiza (pozytywnych i negatywnych) skutków decyzji opisanych w tekście oraz ich alternatywnych wariantów, to właśnie w tym elemencie tkwi największy potencjał edukacyjny tej metody. Pracę powinno zakończyć podsumowanie, w którym wykładowca odniesie się do wspólnych ustaleń oraz, jeśli to możliwe i konieczne, przywoła faktyczne rozwiązanie omawianego studium przypadku.

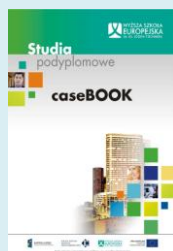
Jak wskazują doświadczeni praktycy tej metody dydaktycznej, jej największą słabością jest czasochłonność i duża ilość pracy włożona w jej przygotowanie oraz zgromadzenie adekwatnych źródeł umożliwiających opracowanie bezstronnego tekstu<sup>242</sup>. Ponadto słabością tej metody jest ryzyko szybkiej dezaktualizacji opracowanego materiału, niektórzy sugerują, iż żywotność takiego materiału to około dwa-trzy lata<sup>243</sup>. Dobre wykorzystanie tej metody wymaga od prowadzącego również wykształcenia w sobie odpowiednich nawyków niezbędnych do pracy z grupą.

### Porada praktyczna – pytanie otwierające

- W zainicjowaniu pracy ze studentami nad studium przypadku wykładowcy pomagają opracowaną przed zajęciami listą pytań, które mogą posłużyć do otwarcia dyskusji nad przeczytanym właśnie tekstem. Najlepiej w tej roli sprawdzają się pytania dość ogólne, nawiązujące do doświadczenia uczestników warsztatu np. „czy mieli Państwo już do czynienia z podobną sytuacją?”

### Pomoce dydaktyczne – dwa nieodpłatne zestawy studium przypadku

Zbiór pięćdziesięciu darmowych studiów przypadków z zakresu szeroko rozumianego zarządzania i nauk politycznych.



**Objętość:** 281 stron

**Język:** polski

**Autor:** wielu

**Tytuł:** caseBOOK

**Adres:** <http://goo.gl/MYNNVep>

Zbiór szesnastu darmowych studiów przypadków z zakresu prowadzenia działalności gospodarczej w internecie.

<sup>242</sup> R. Fidel, *The case study method: A case study*, "Library and Information Science Research" 6(3) 1984, s. 285–288, <http://faculty.washington.edu/fidel/RayaPubs/TheCaseStudyMethod.pdf>; M. Moszoro, *Analiza problemów biznesowych. Studia przypadków polskich przedsiębiorstw*, Warszawa 2010, s. 14.

<sup>243</sup> *Writing Case Studies. A Manual*, International Records Management Trust, Londyn 1999, s. 5–6, [http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCsQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irmt.org%2Fdocuments%2Feduc\\_training%2Feduc\\_resource%2FIRMT\\_ed\\_rec\\_writing\\_cs.doc&ei=gfDIU6n\\_DOrF7AbB0YCYDg&usq=AFQjCNGFyUbgx1MpYsoIVeZt\\_ZIXbnIsag&sig2=QtCgHH7OceVN4mJQTMJJw&bvm=bv.72676100.d.ZGU](http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCsQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irmt.org%2Fdocuments%2Feduc_training%2Feduc_resource%2FIRMT_ed_rec_writing_cs.doc&ei=gfDIU6n_DOrF7AbB0YCYDg&usq=AFQjCNGFyUbgx1MpYsoIVeZt_ZIXbnIsag&sig2=QtCgHH7OceVN4mJQTMJJw&bvm=bv.72676100.d.ZGU).



**Objętość:** 136 stron

**Język:** polski

**Autor:** wielu

**Tytuł:** *Marketing w sieci – studia przypadków*

**Adres:** <http://www.marketingwsieci-szkolenia.pl/upload/Marketingwsieci-casebook2012-WSE.pdf>

### Pomoc dydaktyczna – repozytorium studium przypadku

Kilkadziesiąt studiów przypadków, z różnych obszarów wiedzy można znaleźć na bezpłatnej platformie kształcenia społecznościowego WeLearning.



Źródło: <http://www.malopolska.pl/Lists/GalleryFile/2013/a423781d-2e8f-4ac6-8e3e-fc6299b52c4f/MAINFOTO.jpg>

**Objętość:** kilkadziesiąt materiałów

**Język:** polski

**Autor:** wielu

**Adres:** <https://welearning.edu.pl/e-learning/studia-przypadkow>

### Pomoc dydaktyczna – studia przypadków, odpłatne

W języku polskim bardzo interesujące, odpłatne studia przypadków z obszaru biznesu i szeroko rozumianego zarządzania publikuje na swoich łamach „Harvard Business Review Polska” (<http://www.hbrp.pl/>). Ukazują się również publikacje zwarte gromadzące kilka zbliżonych tematycznie tekstów. Materiały te zazwyczaj są tłumaczeniem tekstów anglojęzycznych, towarzyszą im komentarze polskich autorów. Anglojęzyczne odpłatne repozytorium studiów przypadków dostępne jest na portalu *Harvard Business Publishing for Educator* (<http://hbisp.harvard.edu/>).

Inne wybrane anglojęzyczne odpłatne bazy i repozytoria studiów przypadków:

- INSEAD The Business School for the World – <http://cases.insead.edu/publishing/>
- The Case Centre – <http://www.thecasecentre.org/educators/>
- Stanford Graduate School of Business – <http://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/case-studies/>

### Pomoc dydaktyczna – nieodpłatny podręcznik

Interesującą, darmową pozycją poświęconą wykorzystaniu studium przypadku w edukacji jest praca zbiorowa pt. *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*. Czytelnik znajdzie w tej pozycji

wiele przydatnych uwag ułatwiających wdrożenie metody studium przypadku do programu studiów, opis doświadczeń z innych krajów oraz wskazówki metodyczne na temat zastosowania jej w trakcie zajęć. Książka ukazała się w 2012 roku.



Źródło: <https://biblioteka.wsb.poznan.pl/cgi-bin/koha/opac-image.pl?imagenumber=1671>

**Objętość:** 123 s.

**Język:** polski

**Autor:** wielu

**Tytuł:** *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*

**Adres:** [http://www.adam-](http://www.adam-europe.eu/prj/7401/prd/3/2/Case%20study%20in%20business%20education%20PL.pdf)

[europe.eu/prj/7401/prd/3/2/Case%20study%20in%20business%20education%20PL.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/7401/prd/3/2/Case%20study%20in%20business%20education%20PL.pdf)

### Pomoc dydaktyczna – podręcznik

Wartą polecenia jest również książka zatytułowana *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej*, w której autor dzieli się wieloma wskazówkami na temat praktycznego zastosowania tej metody na zajęciach.



Źródło: <http://ecsmedia.pl/c/studium-przypadku-w-praktyce-szkoleniowej-b-iext22386009.jpg>

**Objętość:** 158 s.

**Język:** polski

**Autor:** Paweł Fortuna

**Tytuł:** *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej*

### Książkowy sprint

Książkowy sprint/sprint pisarski (ang. *booksprint*) stanowi intrygującą metodę dydaktyczną stosowaną w trakcie pracy grupowej. Jej założenia są bardzo proste – chodzi o grupowe stworzenie w krótkim czasie publikacji książkowej bez specjalnych wcześniejszych przygotowań. Metoda ta łączy w sobie spontaniczność burzy mózgów z intensywną pracą w grupach podczas bezpośredniego spotkania twarzą w twarz. Efekt takiej pracy może przypominać wyniki zespołowej współpracy nad bazami typu Wiki – „booksprint nadaje się do zebrania wiedzy, doświadczeń z określonego obszaru, zaprezentowania ich wspólnie przez grupę zapaleńców, znawców tematu, osoby interesujące się danym obszarem, nawet jeśli wciąż się uczą”<sup>244</sup>.

<sup>244</sup> G. Stunża, *Jak zrobić booksprint?*, 18 I 2013, <http://edukatormedialny.pl/2013/01/18/jak-zrobic-booksprint/>.

Efekt ma stanowić publikacja, która oczywiście nie będzie najprawdopodobniej spełniać wszystkich formalnych wymogów pracy naukowej, tym niemniej stwarza dobry pretekst by poddać weryfikacji własne pomysły i przemyślenia. Intensywność jaką wymusza ta technika niewątpliwie sprzyja wymianie myśli.

Przygotowania do zastosowania tej metody należy rozpocząć od precyzyjnego ustalenia celu (tematyki i tematu) przyszłej książki. Drugim niezwykle istotnym elementem jest odpowiedni dobór uczestników – ich zainteresowania powinny ze sobą korespondować. Należy przy tym pamiętać, że „książkowy sprint” nie powinien służyć za arenę wymiany radykalnie odmiennych poglądów, efektem pracy powinna być publikacja, a nie godziny spędzone na niekonkluzywnych debatach. Sukces „książkowego sprintu” uzależniony jest w dużej mierze od dyscypliny uczestników oraz sprawności osoby zarządzającej całym przedsięwzięciem. Szczególną zaletą jest możliwość bezpośredniej wymiany opinii, dlatego wszelkiego rodzaju współpraca za pomocą narzędzi pracy na odległość, choć jest dopuszczalna to wyraźnie obniża efektywność całego przedsięwzięcia.

Nie można zapomnieć o zgromadzeniu odpowiedniej ilości niezbędnego do pracy sprzętu (zarówno książek, jak i laptopów, smartfonów i innych narzędzi). Szczególnie przydatny jest rzutnik multimedialny z komputerem podłączonym do Internetu, dzięki niemu wykorzystując narzędzia do pracy zespołowej (dobrze w tej roli sprawdza się Google Docs, <http://docs.google.com>) można efektywnie przeprowadzić dyskusję np. na temat struktury przyszłej publikacji.

### **Material uzupełniający – Efekt „książkowego sprintu”**

#### **Przykład efektu pracy zespołu stosującego metodę pracy „książkowego sprintu”.**



**Objętość:** 64 s.

**Język:** polski

**Autor:** praca zbiorowa pod redakcją Aleksandry Janus i Alicji Peszkowskiej

**Tytuł:** *Podziel się spadkiem. Nowe technologie a sektor GLAM*

**Adres:** [http://www.nina.gov.pl/docs/kultura2.0/podziel\\_sie\\_spadkiem.pdf?sfvrsn=2](http://www.nina.gov.pl/docs/kultura2.0/podziel_sie_spadkiem.pdf?sfvrsn=2)

### **Material uzupełniający – strona poświęcona *booksprintowi***

<http://www.booksprints.net/> to strona poświęcona tematyce *booksprintu*.

Egzamin z otwartą książką / z dostępem do własnych notatek

Odmianą tradycyjnego egzaminu z ograniczonym dostępem do źródeł jest egzamin z możliwością korzystania z podręcznika oraz własnych notatek. Formuła ta jest interesująca, ponieważ umożliwia sprawdzenie nie tylko zasobów wiedzy jakimi dysponuje student, ale również tego w jaki sposób potrafi poradzić sobie z selekcją informacji. Metodę tę można zmodyfikować np. przez wręczenie wszystkim egzaminowanym osobom tego samego zestawu materiałów źródłowych. Oczywiście egzaminowanych należy wcześniej powiadomić z jakich materiałów będą mogli skorzystać i jakiego rodzaju notatki mogą mieć przy sobie.

### Porada praktyczna – przykład ćwiczenia wykorzystującego metodę kolokwium z otwartym dostępem do źródeł.

W trakcie zajęć z przedmiotu „Wprowadzenie do analizy politycznej” celem autora/prowadzącego było m.in. wykształcenie u studentów umiejętności sprawnego poruszania się w gąszczu informacji oraz pracy w grupie pod presją czasu. W tym celu jedno z zajęć, już po omówieniu niezbędnych informacji teoretycznych, poświęcone zostało na opracowywanie przez studentów treści maksymalnie dwóch smsów, które mieli przesłać swojemu przełożonemu. Studenci zostali podzieleni na kilka małych grup (od 2 do 4 osób), posiadali również możliwość nieograniczonego korzystania z Internetu zarówno w komputerach, jak i własnych telefonach. Następnie prowadzący zadawał do opracowania konkretny temat/zagadnienie (np. Polskie interesy gospodarcze w Libii przed 2011 rokiem). Hipotetyczna sytuacja zakłada, że „materiał ma pomóc przełożonemu studentów w przygotowaniu się do rozmowy z dziennikarzem, a opracowywana tematyka może zostać poruszona w trakcie wywiadu”. Po wykonaniu zadania prowadzący otrzymał spełniające odpowiednie wymogi informacje na kartkach albo prawdziwe sms-y. Następnie każdy z pakietów informacji był wspólnie omawiany, prowadzący komentował wynik pracy i odnosił go do wcześniej omawianych standardów, definiowane były również najlepsze praktyki. Studenci sami oceniali, co w ich pracy było dobre, a co wymagało poprawy, prowadzący jedynie moderował ich dyskusję. Oceniany był nie tylko wynik pracy, ale również wykorzystanie wcześniej omówionych elementów teorii tworzenia tego rodzaju przekazów.

Ciekawą propozycję stanowi również 24-godzinny esej – głębsza modyfikacja powyższych metod. Jej celem jest umożliwienie studentom samodzielnego napisania w ciągu 24 godzin eseju spełniającego ustalone wcześniej wymogi. Autorzy tekstów mają pełną dowolność w doborze źródeł, muszą jednak podporządkować się tematowi i rygorom oceny ich prac ustalonym przez prowadzącego. Datę tego rodzaju aktywności koniecznie trzeba ustalić z dużym wyprzedzeniem, tak by każdy ze studentów mógł wygospodarować odpowiednio dużą ilość czasu. Bardzo ważne jest, aby zasady oceniania i efekt, który mają osiągnąć studenci były wielokrotnie wyjaśnione. Największym wyzwaniem w tej formie sprawdzania wiedzy stanowią kwestie organizacyjne, w tym niepunktualne oddawanie/przesyłanie wyników pracy oraz ryzyko, że niestety zawsze znajdzie się „student, który nie wiedział, że...”. Z plagiatowaniem można sobie poradzić sprawdzając fragmenty wzbudzające wątpliwość w wyszukiwarce Google oraz karząc potencjalnych oszustów oceną niedostateczną i przekazując sprawy do wyjaśnienia rzecznikowi ds. dyscypliny studentów danej uczelni.

### Praca w grupach i metoda projektu

Doświadczony prowadzący wie, że nie każdy przedmiot łatwo daje się przekształcić w atrakcyjny kurs, nie jest to jednak niemożliwe. Zazwyczaj najprostszym rozwiązaniem jest uwzględnienie w programie pracy studentów w grupach, którą warto uzupełnić metodologią pracy projektowej (często nazywanej metodą projektu edukacyjnego)<sup>245</sup> – czyli ustrukturyzowanego działania, które ma na celu osiągnięcie jakiegoś konkretnego celu. Ze względu na efekt pracy studentów, twórca tej metody William Heard Kilpatrick wyróżnił kilka odmian projektów, w tym m.in.: projekty produkcyjne, których efektem jest stworzenie czegoś, np. analizy, materiału filmowego lub treści smsa; projekty konsumpcyjne, ich celem jest przeżycie czegoś, np. odegranie jakiejś sceny; projekty problemowe, których istotą jest rozwiązanie problemu, np. zadania statystycznego; ostatnią kategorię stanowią projekty sprawnościowe, służące do osiągnięcia określonej sprawności w działaniu, np. nauczenie się na pamięć wzoru<sup>246</sup>. By skutecznie włączyć w treść zajęć zadania realizowane metodą projektową należy uwzględnić siedem kroków. Konieczne są:

<sup>245</sup> Materiałów na temat wykorzystania metody projektu jest bardzo wiele, znakomita ich większość jest dostępna nieodpłatnie. Zob. np. S. Furgoł, L. Hojnacki, *Poradnik dla nauczycieli. Metoda projektu w szkole ponadgimnazjalnej. Przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo*, Kraków 2013.

<sup>246</sup> M. S. Szymański, *Rozprawa o metodzie projektów. Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000 [za:] M. Konikiewicz, M. Mielczarek, E. Rabiniak, *Projekt jako metoda aktywizacji studentów [w:] Kompetencje nauczyciela szkoły wyższej jako mistrzostwo pedagogiczne*, S. Prochowska (red.), Wrocław 2013, s. 118, [http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo\\_pedagogiczne\\_jako\\_konieczna\\_cecha\\_wykladowcy\\_uczelnianego.html?file\\_id=37998](http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo_pedagogiczne_jako_konieczna_cecha_wykladowcy_uczelnianego.html?file_id=37998).

1. wybranie przez prowadzącego tematyki, którą zazwyczaj doprecyzowują następnie studenci w toku dalszych prac (np. omówienie zagadnienia bilansu płatniczego na podstawie wybranych przez studentów państw).
2. Wprowadzenie studentów do zadania, klarowne wyjaśnienie celu, przedstawienie harmonogramu prac i zasad ich realizacji (w tym zdefiniowanie i ustalenie tzw. kamieni milowych, czyli ważnych z punktu widzenia realizacji harmonogramu wydarzeń np. oddanie raportów cząstkowych).
3. Wyłonienie grup projektowych (np. przez losowanie lub dobrowolny wybór koleżeński).
4. Planowanie pracy w grupie pozostaje w gestii studentów, jednak prowadzący powinien, przynajmniej w pierwszej fazie, czuwać nad realnością zakładanych działań i terminów realizacji.
5. Realizacja projektu obejmuje samodzielne działania studentów (przy ew. wsparciu konsultacyjnym prowadzącego).
6. Ocena efektów projektu (np. poprzez otrzymane rezultaty i „karty pracy” każdego z członków grupy).

### **Porada praktyczna – przykład ćwiczenia wykorzystującego metodę projektową w trakcie zajęć z Międzynarodowych stosunków politycznych**

Odnosząc się po kolei do przywołanych powyżej sześciu kroków, które należy wykonać w celu opracowania skutecznego projektu zaprezentowane zostanie wykorzystanie tej metody w trakcie zajęć poświęconych Międzynarodowym stosunkom politycznym.

- 1) Wybór przez prowadzącego tematyki. W trakcie ćwiczeń prowadzący przewidywał uzupełnienie treści zajęć wykonaniem przez studentów analizy (na poziomie strategicznym) wyznaczników polityki zagranicznej wybranego państwa. W tym celu opracował model służący do gromadzenia tego rodzaju informacji<sup>247</sup> oraz zaadaptował metodologię projektową do realizacji tego zadania.
- 2) Wprowadzenie studentów do zadania. Prowadzący przygotował prezentację multimedialną zawierającą opis celu zadania, zasady oceniania oraz zestaw materiałów pomocniczych pomagających w zrozumieniu poszczególnych elementów modelu.
- 3) Wyłonienie grup projektowych. Studenci zostali poproszeni o podzielenie się na grupy liczące od dwóch do czterech osób.
- 4) Planowanie pracy w grupie. Prowadzący ustalił ze studentami terminy przesyłania części raportu oraz, że każda osoba, w celu uniknięcia „jazdy na gapę” (ang. *free riding*), będzie indywidualnie opisywała wykonane przez siebie zadania.
- 5) Realizacja projektu. Podgrupy otrzymały na realizację zadania w sumie 3 miesiące.
- 6) Ocena efektów projektu. Prowadzący oceniał rezultat pracy każdego z zespołów za pomocą: krótkiej pisemnej recenzji, raportu w którym naniósł komentarze w trybie śledzenia zmian, ponadto podczas podsumowującego spotkania z każdym z zespołów, na podstawie sprawozdań indywidualnie oceniał pracę każdego z członków podgrup. Najlepsze trzy projekty i zespoły je realizujące otrzymały gratulacje prowadzącego oraz brawa na forum całej grupy.

<sup>247</sup> Zob. B. Sajduk, *Tradycyjne metody analizy polityki zagranicznej* [w:] *Podmiotowość geopolityczna. Studia nad polską polityką zagraniczną*, K. Szczerski (red.), Warszawa, 2009, s. 59–86.



## Porada praktyczna – przykład ćwiczenia wykorzystującego pracę w podgrupach

Jan Kazak i Maria Ostrowska-Dudys opisali interesujący przykład wykorzystania pracy grupowej w trakcie realizacji przedmiotu *Zintegrowane zarządzanie przestrzenią w rozwoju zrównoważonym* ze studentami III roku kierunku Gospodarka przestrzenna.

„Grupy interesów. Identyfikacja konfliktów przestrzennych i rozwojowych. Hierarchizacja i priorytetyzacja celów – studium przypadku.

Przedmiot ‘Zintegrowane zarządzanie przestrzenią w rozwoju zrównoważonym’ jest przedmiotem fakultatywnym dla studentów III roku kierunku Gospodarka przestrzenna. Wszystkie ćwiczenia realizowane w ramach kursu prowadzone są w grupach. Ważnym czynnikiem jest odgórna modyfikacja składu poszczególnych grup przez prowadzącego, tak, aby studenci nauczyli się pracować nie tylko w samodzielnie uformowanej grupie, ale także ustalonej losowo.

Jednym z ćwiczeń, realizowanym w ramach tego przedmiotu, jest ćwiczenie: „Grupy interesów. Identyfikacja konfliktów przestrzennych i rozwojowych. Hierarchizacja i priorytetyzacja celów”. Ćwiczenie to można podzielić na trzy wyraźne części: praca w jednolitej grupie interesariuszy, negocjacje, sąd nad poglądem.

W pierwszej części ćwiczenia studenci dzielą się na sześć grup interesów: rolnicy, mieszkańcy, deweloperzy, inwestorzy biznesowi, drogowcy, ekolodzy. Pierwszy podział na grupy jest dowolny, tak, aby członkowie poszczególnych grup faktycznie identyfikowali się z racjami każdej swojej grupy społecznej. Zadaniem każdej z grup jest stworzenie priorytetów rozwojowych, według jakich należy kształtować przestrzeń. Następnie grupa przygotowuje się do dyskusji na temat wspólnej przestrzeni, gdzie dojdzie do konfrontacji priorytetów rozwojowych. W tym celu każda grupa interesariuszy wprowadza hierarchię wśród własnych założeń. Określają zestawy założeń rozwojowych zgodnie z ważnością ich oddziaływania.

Posiadając zhierarchizowane postulaty uczestnicy zajęć są łączeni w nowe grupy, tym razem są to zespoły negocjacyjne. Ważne jest, aby w każdym zespole znalazł się co najmniej jeden reprezentant każdej grupy interesów. W tym momencie uczestnicy zajęć muszą osiągnąć konsensus, tworząc przy tym model rozwoju nowego miasta, dowolnie przez nich ukształtowanego. Dyskusje w różnych grupach przybierają różne formy, jednak zadaniem prowadzącego nie jest wpływanie na konkretny kierunek lub formę prowadzonego dialogu. W tym momencie najważniejsze jest, aby każda grupa wypracowała własny model oraz określiła po dyskusji warunki prowadzonych rozmów, aktywności uczestników, umiejętność pójścia na kompromis oraz pogląd na dobro wspólne. Prowadzący powinien poprosić uczestników o wskazanie głównych pól sporu, określając zbieżności i rozbieżności w koncepcjach. Ważne jest także rozważenie zbieżnych pozycji negocjacyjnych poszczególnych grup społecznych. Uczestnicy dyskusji powinni samodzielnie określić warunki wyszukiwania sojuszników negocjacyjnych oraz narzędzia i „klucze przetargowe”, jakie zastosowali w trakcie negocjacji.

Trzecia część zajęć to sąd nad poglądem. Każda grupa, pomimo identycznego punktu wyjścia do negocjacji (cele rozwojowe i ich hierarchia), wypracowała inny model rozwoju przestrzennego. Modele te muszą zawisnąć na tablicy, tak, aby każdy uczestnik zajęć mógł się z nimi zapoznać. W tym momencie każda grupa negocjacyjna musi wybrać adwokata swojej koncepcji rozwoju oraz prokuratora dla jednej koncepcji sąsiedniej. Prowadzący określa czas na przygotowanie się dla adwokatów i prokuratorów. W trakcie przygotowań reszta grupy może pomagać swoim przedstawicielom. Następnie nad każdym modelem przeprowadza się krótką rozprawę – najpierw po 2 minuty dla każdej ze stron (najpierw prokurator, następnie adwokat) oraz po 1 minucie na mowę końcową. Ograniczenie czasu ma wpłynąć na dynamikę prowadzonej dyskusji, wymusza koncentrowanie rozmowy na kluczowych elementach i nie zamydla obrazu argumentów oraz ułatwia skupienie uwagi słuchaczy. Po przeprowadzeniu krótkiej rozprawy nad każdym z modeli rozwojowych, wszyscy uczestnicy zajęć stają się ławą przysięgłych. Każdy student podchodzi do tablicy i rysuje kreskę koło modelu miasta, do którego chciałby się przeprowadzić. Uczestnicy nie mogą głosować na własne modele miast. Po zliczeniu głosów wyłaniany jest zwycięzca. Na zakończenie grupa określa, jakie czynniki sprawiły, że wygrany model jest najbardziej interesujący dla

społeczeństwa. Zwrócić należy uwagę na spójność tych elementów z koncepcją zrównoważonego rozwoju, tworząc przy tym katalog dobrych praktyk<sup>248</sup>.

Największym mankamentem edukacji realizowanej za pomocą powyższej metody jest jej czasochłonność. Prowadzący musi dobrze przemyśleć mechanikę projektu i uwzględnić czas konieczny na konsultowanie postępu prac. Problem może sprawiać również zaangażowanie studentów, którzy przywykli są do wykonywania zadań o charakterze odtwórczym.

### Aktywizujące ćwiczenia dydaktyczne

Aktywizujące metody dydaktyczne opierają się na ustaleniach z dziedziny psychologii oraz metodyki (różne odmiany konstruktywizmu), czyli założeniu, że człowiek nie tyle wchłania nową wiedzę jak „gąbka”, ale uczy się jej przez aktywne tworzenie na bazie tego co już zna i wie<sup>249</sup>. W tym paradygmacie edukacja nie jest jednokierunkowym przekazywaniem wiedzy przez wykładowcę oraz jej wiernym retransmitowaniem przez studenta. Nauczanie jest tworzeniem warunków, w których studenci opierając się na dotychczasowym doświadczeniu i korzystając z własnej wiedzy uzyskują możliwość by działać i ją poszerzać o nowe elementy. Aktywizujące metody nauczania, jak sama nazwa wskazuje, bazują na aktywnym uczestnictwie studentów w nauce – to uczestnicy zajęć wykonują większość pracy – definiują problemy, proponują rozwiązania, myślą a następnie testują swoje koncepcje w rzeczywistości.

W powyższym kontekście proces uczenia się można opisać za pomocą dwóch metafor. Pierwsza to jednorazowe napełnienie dzbanka wodą/wiedzą, druga metafora to stale płynąca rzeka, tu nauka postrzegana jest jako ciągły proces uczenia się<sup>250</sup>. W tym procesie istotne jest, aby wiedzę zdobywać w sposób, który zaangażuje zmysły uczących się osób. Jednym z najbardziej rozpoznawalnych teoretyków postrzegania uczenia się dorosłych właśnie jako procesu jest David Kolb, który zauważył, iż człowiek dorosły najefektywniej uczy się eksperymentując<sup>251</sup>. Ta obserwacja stała się podstawą metody uczenia poprzez doświadczenie (ang. *Experimental Learning*). Dla porządku należy przywołać główne fazy tego cyklu. Etap pierwszy to wykonanie jakiejś czynności (*doświadczenie*), etap drugi zakłada wyciągnięcie wniosków z tego co się wykonało (*refleksja*), następny etap angażuje przede wszystkim myślenie i skupia się na wyciąganiu wniosków z tego co się zrobiło – co zadziałało, a co nie (*abstrakcyjna konceptualizacja*), ostatni, czwarty etap to skonfrontowanie wyników własnego działania z posiadaną już wiedzą (*aktywne eksperymentowanie*). Każdy człowiek rozwija swój styl uczenia się, w którym zazwyczaj dominuje jeden z elementów cyklu. Oznacza to, że tradycyjne metody warto uzupełniać o elementy aktywizujące. Należy w tym miejscu jednak wyraźnie zaznaczyć, że ze względu na charakter edukacji akademickiej, metody aktywizujące nie mogą jej zdominować, ich rolę może być za to uzupełnianie i wspieranie procesu przekazywania wiedzy.

### Material uzupełniający – style uczenia się<sup>252</sup>

Opisane poniżej style uczenia się odpowiadają kolejnym etapom Cyklu Kolba. Planując zajęcia warto wziąć pod uwagę fakt, że studenci uczą się w różny sposób, a zatem zajęcia, które uwzględniają tylko jeden styl najprawdopodobniej będą mogły tylko częściowo osiągnąć swój efekt.

**Styl konwergencyjny** – charakteryzujący osoby lubiące działać, tzw. aktywistów, empiryków (ang. *activists*). W przypadku takich osób najlepiej sprawdzają się aktywizujące metody nauczania, formy tradycyjne, jak wykład nie przynoszą dobrych rezultatów. Aktywiści docenią natomiast różnorodne

<sup>248</sup> J. Kazak, M. Ostrowska-Dudys, *Implementacja technik pracy grupowej w świetle zmian w szkolnictwie wyższym [w:] Kompetencje nauczyciela szkoły wyższej jako mistrzostwo pedagogiczne*, S. Prochowska (red.), Wrocław 2013, s. 130 – 131, [http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo\\_pedagogiczne\\_jako\\_konieczna\\_cecha\\_wykladowcy\\_uczelnianego.html?file\\_id=37998](http://www.up.wroc.pl/badania/18163/mistrzostwo_pedagogiczne_jako_konieczna_cecha_wykladowcy_uczelnianego.html?file_id=37998).

<sup>249</sup> J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University 3<sup>rd</sup> ed.*, New York 2002, s. 20–22, 50–54.

<sup>250</sup> Zob. np. G. Urbanik-Papp, *Dlaczego Sokrates zadawał pytania? ...czyli o interaktywnych metodach nauczania*, „Klucz do przyszłości” nr 2 2013, s. 22–25, [https://ksiegarnia.wsiz.pl/download.php?file=klucz\\_do\\_przyszl2.pdf](https://ksiegarnia.wsiz.pl/download.php?file=klucz_do_przyszl2.pdf).

<sup>251</sup> David A. Kolb, *Experiential learning*, New Jersey 1984.

<sup>252</sup> A. Kozak, M. Łaguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Sopot 2009, s. 17–21.

ćwiczenia o prostych i nieskomplikowanych regułach, najlepiej jeśli będą uwzględniać elementy ruchowe.

**Styl asymilacyjny** – dotyczy osób lubiących wyciągać wnioski, tzw. analityków (ang. *reflectors*), którzy potrzebują posiadać komfort pracy w postaci wystarczającej ilości czasu potrzebnej do namysłu. W swojej edukacji cenią gromadzenie danych i poszukiwanie dodatkowych informacji. W ich przypadku problematyczne mogą być ćwiczenia, w których zadania należy wykonywać pod presją czasu. Dla „analityków” należy szczegółowo opracować schemat kursu, opisać precyzyjnie wymagania, dobrze zaplanować pracę grupową oraz starać się zapewnić im wystarczającą ilość czasu na działanie.

**Styl dywergencyjny** – charakteryzuje tzw. „teoretyków” (ang. *theorists*), czyli osoby lubiące poszukiwanie związków pomiędzy pojęciami, modelami, teoriami oraz innymi zagadnieniami. W edukacji potrzebują dysponować odpowiednio dużą ilością czasu na analizowanie badanego problemu i stawianie pytań. Styl dywergencyjny charakteryzuje również skłonność do podejmowania działania tylko wówczas, gdy znany jest jego cel, dlatego też prowadzący musi zadbać o dokładne ustalenie kontekstu i sensu działania.

**Styl akomodacyjny** – towarzyszący w edukacji tzw. pragmatykom (ang. *pragmatists*), jego główną cechą jest chęć zdobywania wiedzy i umiejętności, które da się możliwie szybko zaaplikować w rzeczywistym działaniu. W związku z tym wykładowca powinien wskazywać konkretne możliwości zastosowania wiedzy w praktyce oraz jeśli to możliwe pozwalać ją przetestować w trakcie ćwiczeń, najlepiej w formule umożliwiającej pracę w grupie.

Podejście tradycyjne zwykle utożsamia się z biernym przekazywaniem wiedzy za pomocą metody wykładowej. W odróżnieniu od niej metody aktywizujące w centrum uwagi umieszczają osobę uczącą się z jej indywidualnymi sposobami uczenia się i już zdobytym doświadczeniem. Celem metod aktywizujących jest kształtowanie umiejętności: „samodzielnego myślenia, stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji i rozwiązywania problemów”<sup>253</sup>. Zdaniem Melvina L. Silbermana, metody aktywne (aktywizujące) to proces, który jest szybki, zabawny, wspierający i angażujący, jego uczestnicy często muszą zmieniać miejsca siedzące i myśleć na głos<sup>254</sup>. Do ich zalet można za Barbarą Przywarą zaliczyć m.in.: transformację biernego odbiorcy w uczestnika planowania, organizowania oraz oceniania własnej nauki; pogłębianie zainteresowania wspólnymi sprawami; uczenie się komunikacji; wspieranie usamodzielniania się i rozwijania własnych strategii uczenia się przez studentów, wyzwalanie w uczniach autentycznej motywacji; budowę autonomii w pracy i nauce oraz uczenie się pracy w zespole<sup>255</sup>.

Za najbardziej efektywną naukę uchodzi ta, która za pomocą aktywizujących metod nauczania wspiera wspomniane we wstępie do tego rozdziału postawę czynną i podejście głębokie<sup>256</sup>. W tym kontekście należy przyznać rację Natalii Białek i Karolinie Cyran, które próbując uchwycić różnicę pomiędzy nauką aktywną (ang. *active learning*), realizowaną za pomocą metod aktywizujących i nauką bierną (ang. *passive learning*) stwierdzają: „mimo że metody bierne dają wiele informacji na różne tematy, w małym stopniu skupiają się jednak na rozwijaniu analitycznych i kreatywnych zdolności uczących się, zaś ilość zapamiętanych informacji nie jest adekwatna do czasu spędzonego na uczeniu się. Największą wadą tych metod jest wszakże to, że tak przyswojona informacja jest

<sup>253</sup> A. Kozak, M. Łaguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Sopot 2009, s. 23.

<sup>254</sup> M. Silberman, *Active learning: 101 strategies to teach any subject*, San Francisco 2005, s.1.

<sup>255</sup> B. Przywara, [prezentacja] *Aktywizujące metody prowadzenia zajęć*, 17–18 listopada 2010, s.6,

[http://www.przedsiębiorczeszkoły.pl/attachments/article/94/aktywizuj%C4%85ce\\_metody\\_prowadzenia\\_zajec\\_warsztaty-bp.pdf](http://www.przedsiębiorczeszkoły.pl/attachments/article/94/aktywizuj%C4%85ce_metody_prowadzenia_zajec_warsztaty-bp.pdf).

<sup>256</sup> M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, przeł. J. Rybski, Gdańsk 2005, s. 15–17; N. Białek, K. Cyran, *Aktywne metody dydaktyczne – subiektywne kompendium* [w:] *Wykładowca doskonały*, A. Rozmus (red.), Warszawa 2013, wyd. II, s. 141–146.

zapamiętywana na krótko. Z kolei *active learning* polega na poszukiwaniu znaczenia danego zagadnienia i na jego zrozumieniu<sup>257</sup>.

### Porada praktyczna – przykład ćwiczenia na przełamanie lodów w trakcie zajęć nt. globalizacji

Autorem poniższego pomysłu jest Dr Chris Bolsmann z Aston University<sup>258</sup>. Celem ćwiczenia jest uświadomienie studentom praktycznego wymiaru globalizacji gospodarczej i uzmysłowienie im, jak bardzo proces ten dotyka każdego z nich. Ćwiczenie dobrze nadaje się do zainicjowania zajęć. Do jego przeprowadzenia w pierwotnej wersji potrzebne są duża mapa świata oraz zestaw samoprzylepnych karteczek. Przebieg jest następujący: wykładowca prosi studentów, aby ściągnęli buty i ustalili, w jakim kraju zostały wyprodukowane, a następnie nazwę miejsca produkcji zapisali na samoprzylepnej karteczce. Karteczkę każdy ze studentów powinien przykleić we właściwym miejscu na mapie. Dobrze jeśli sam wykładowca da pozytywny przykład i wykona ćwiczenie, nie ośmieszy to prowadzącego a będzie stanowić nie tylko instrukcję wykonania ćwiczenia, ale również zachętę do jego wykonania.

Alternatywnie mapę może zastąpić tablica, na której zostaną wypisane nazwy państw, a studentów można poprosić o ustalenie miejsca pochodzenia ich telefonów lub odtwarzaczy mp3.

Zmodyfikowane ćwiczenie może dotyczyć prośby każdego studenta o przyniesienie opakowania np. soku oraz napoju gazowanego w celu ustalenia np. producenta i miejsca produkcji napoju.

Techniki aktywizujące mogą, podobnie jak zdobycze nowoczesnej techniki, wesprzeć proces nauczania. Co więcej, są w stanie pomóc zbudować „szkielet” zajęć, jednak, co należy podkreślić, same w sobie nie stanowią alternatywy dla wiedzy przekazywanej przez prowadzących. Mając to na uwadze autor postanowił jedynie wskazać wybrane metody aktywizujące, które dobrze sprawdziły się w praktyce.

Popularne metody aktywizujące, które nadają się do zastosowania w trakcie pracy z małą grupą<sup>259</sup>:

- **Analiza SWOT** – popularna technika analityczna, doskonale nadająca się do zastosowania w pracy w grupach. Sednem jest rozbięcie problemu na cztery kategorie elementów: silne strony, słabe strony (ang. *strengths, weaknesses*) oraz szanse i zagrożenia (ang. *opportunities, threats*) a następnie przeanalizowanie zachodzących pomiędzy nimi korelacji. Metoda ta doskonale nadaje się do wykorzystania podczas pracy w czterech grupach odpowiadających czterem kategoriom.
- **Burza mózgów** (ang. *Brainstorming*) – najbardziej popularna forma generowania nowych idei. W celu uzyskania najlepszego efektu w początkowej fazie uczestnicy burzy mózgów generują możliwie dużo skojarzeń i pomysłów np. rozwiązania danego problemu. Na tym etapie nie krytykuje się żadnego pomysłu. Następnie ma miejsce analiza, grupowanie i selekcja najlepszych pomysłów połączona z debatą na temat ich przydatności w rozwiązaniu danego zagadnienia<sup>260</sup>.
- **Debata oxfordzka** – ustrukturyzowany sposób prowadzenia debaty, biorą w niej udział dwie strony opowiadające się za dwoma stanowiskami w danej sprawie. Respektowanie ograniczeń czasowych oraz struktury umożliwia efektywne prowadzenie i zarządzanie debatą, jej zakończeniem jest głosowanie audytorium za jednym z rozwiązań.

<sup>257</sup> N. Białek, K. Cyran, *Aktywne metody dydaktyczne – subiektywne kompendium* [w:] *Wykładowca doskonały*, A. Rozmus (red.), Warszawa 2013, wyd. II, s. 142. Natomiast na temat krytyki danych na podstawie których argumentuje się na korzyść aktywizujących metod dydaktycznych zob. Trójkąt Dale’a – prosta odpowiedź na trudne pytanie cz. I i II, 4 VIII 2013, 21 IX 2013, <http://ebta.pl/2013/08/04/286/>; <http://ebta.pl/2013/09/21/trojkat-dalea-prosta-odpowiedz-na-trudne-pytanie-cz-ii/>.

<sup>258</sup> A. Morton, *Lecturing to large groups* [w:] *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education 3<sup>rd</sup> ed.*, H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall (red.), New York 2009, s.65.

<sup>259</sup> Ponadto opis niektórych z wymienionych metod oraz inne interesujące propozycje są powszechnie dostępne w internecie oraz np. m.in. w: M. Siberman, *Aktywne ćwiczenia szkoleniowe. Uczenie przez doświadczenie*, wyd. II., Warszawa 2013; N. Białek, K. Cyran, *Aktywne metody dydaktyczne – subiektywne kompendium* [w:] *Wykładowca doskonały*, A. Rozmus (red.), Warszawa 2013, wyd. II, s. 140–157; B. Przywara, *Aktywizujące metody prowadzenia zajęć*, b.r.w., s. 10–25, [https://www.wsiz.rzeszow.pl/kadra/bprzywara/Dokumenty\\_Local\\_WSliZ/VIII%20Aktywizuj%C4%85ce%20metody%20prowadzenia%20aj%C4%99%C4%87.pdf](https://www.wsiz.rzeszow.pl/kadra/bprzywara/Dokumenty_Local_WSliZ/VIII%20Aktywizuj%C4%85ce%20metody%20prowadzenia%20aj%C4%99%C4%87.pdf); *Metody aktywizujące* [w:] *Jak kształcić studentów chemii i kierunków pokrewnych? Podręcznik nauczyciela akademickiego*, I. Maciejowska (red.), Kraków 2008, 21–28; *Chcesz lepiej nauczać? Doskonalenie kwalifikacji nauczycieli i trenerów*, I. Kołodziejczyk-Olczak (red.), Łódź 2011, [http://www.lapeco.eu/docs\\_pols/exercices/bank\\_of\\_exercises\\_PL.pdf](http://www.lapeco.eu/docs_pols/exercices/bank_of_exercises_PL.pdf); M. Urban, *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*, Gdańsk 2010.

<sup>260</sup> W celu zwiększenia efektywności tej metody warto włączyć w nią rozwiązania znane z gier. Zob. np. M. Mulvihill, M. Scannell, *Zbiór gier doskonalących burzę mózgów*, Warszawa 2014.

- Wcielanie się w postacie/odgrywanie ról – to dobra metoda pozwalająca studentom lepiej zrozumieć omawianą tematykę. Nie musi oznaczać odgrywania wyłącznie konkretnych postaci (np. bohaterów dialogów filozoficznych), ale może dotyczyć wcielania się w protagonistów wybranych przez prowadzącego poglądów naukowych lub ideologicznych (np. teorii racjonalnego wyboru czy libertarianizmu) i odnoszenia ich do konkretnych problemów omawianych w trakcie zajęć.
- **Układanka** (ang. *Jigsaw*)<sup>261</sup> – to metoda wykorzystująca pracę w grupach. Celem jest złożenie w całość wiedzy opracowywanej samodzielnie przez poszczególne grupy/zespoły. Najpierw prowadzący wyodrębnia kilka grup, w których opracowywana jest część materiału, następnie grupy są rozbijane i zawiązywane są nowe zespoły, składające się tym razem z przynajmniej jednego przedstawiciela każdej z wcześniej rozwiązanych grup. Celem nowo sformowanego zespołu jest połączenie w całość wiedzy każdego z członów grupy. Odmianą tej techniki są (dosłownie) brzęczące grupy (ang. *Buzz-groups*), dzieli się w niej studentów na mniejsze, kiluosobowe podgrupy w celu np. wspólnego omówienia kilku mniejszych kwestii problemowych lub wykonania jakichś zadań, efektami swojej pracy każda podgrupa dzieli się z całą grupą. Nazwa pochodzi od gwaru jaki powinien towarzyszyć pracy studentów<sup>262</sup>.

Dobrym i często spotykanym rozwiązaniem jest włączanie w plan kursu aktywizujących metod, które najczęściej realizuje się w grupach. Należy jednak pamiętać, że celem samym w sobie nie jest „poprawa humoru” uczestników kursu, a przekazanie wiedzy bezpośrednio związanej z omawianym tematem. Dlatego w kontekście aktywizujących metod nauczania nie powinno się nadużywać terminu „uatrakcyjnianie” zajęć, bowiem sugeruje on, iż chodzi o przypodobanie się komuś, a w istocie dobrze zastosowane aktywizujące i nowoczesne metody dydaktyczne mają za cel nie tyle poprawę samopoczucia studentów, co wsparcie pracy dydaktycznej w trosce o jej skuteczność.

Oczywiście niewłaściwa jest sytuacja, w której prowadzący właśnie „uatrakcyjnią” zajęcia dla samego uatrakcyjniania. Przykładem tej błędnej logiki jest włączanie w program zajęć technik pochodzących z podręczników trenerskich bez uprzedniego dostosowania ich do merytorycznego wymiaru zajęć. Innymi słowy, prowadzący nie może stać się, nawiązując do wcześniej wprowadzonego rozróżnienia „prestidigitatorem”. Z tego powodu, choć techniki aktywizujące są niezbędnym elementem każdego zajęcia, to jednak prowadzący musi wykonać pracę intelektualną i określić jakie efekty przypisane jego zajęciom ma zrealizować za pomocą takich środków.

Specyfika edukacji akademickiej jest odmienna od realiów sal szkoleniowych, i ma do spełnienia odmienne cele, w tym nieuchronnie przekazywanie dużej ilości wiedzy o charakterze teoretycznym. Oczywiście jest również, że nie sposób wykształcić umiejętności praktycznych bez wykorzystania technik aktywizujących. Techniki te są opisywane w licznych poradnikach oraz podręcznikach dla trenerów, i choć mogą spełnić swoją rolę również w murach akademickich, to jednak nigdy nie zastąpią przekazywania wiedzy o charakterze naukowym. Same techniki aktywizujące zastosowane bez żadnych modyfikacji pomogą co prawda wytrenować tzw. umiejętności i kompetencje miękkie, jednak ich zastosowanie nie musi być właściwe na wszystkich zajęciach akademickich. Np. ćwiczenia na przełamywanie lodów (ang. *icebreaking*) mogą spełnić swoją rolę i uzupełnić pojedyncze zajęcia ze studentami pierwszego roku, dlatego warto je stosować wyłącznie na pierwszym spotkaniu. Jeśli pojawią się kilkakrotnie, mogą okazać się stratą czasu. Podobną specyfikę mają wszystkie inne metody aktywizujące, które są jedynie zbiorem narzędzi. Od ich poprawnego zaadaptowania do specyfiki zajęć oraz prawidłowego zastosowania zależy ich efektywność.

## Nauczanie zintegrowane i e-learning<sup>263</sup>

<sup>261</sup> Por. też. opis podobnej techniki nazwanej przez autora „15 A”: J. S. Czarnecki, *Przestrzeń samodzielności* [w:] *Twórczy uniwersytet*, J. Pluciennik, K. Klimczak (red.), Łódź 2013, s. 21–22,

<http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/2781/Tworczy%20Uniwersytet.pdf?sequence=1>.

<sup>262</sup> P. Race, *The Lecturer's Toolkit. A Practical guide to assessment, learning and teaching* 3<sup>rd</sup> ed., London–New York 2007, s. 134.

<sup>263</sup> W poniższym fragmencie wykorzystano zmienione treści pochodzące z kursu e-learningowego zamieszczonego na platformie kształcenia społecznościowego WeLearning. Zob. B.Sajduk, *Podstawy teoretyczne i naukowe E-learningu/blended learningu* [w:] *Nowoczesne i aktywizujące metody nauczania – część 1*, <https://welearning.edu.pl>.

## Autorefleksja

Zanim przejdziesz do lektury dalszej części tekstu, oglądnij jeszcze poniższy materiał.



**Czas trwania:** ok. 4 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** 21<sup>st</sup> Century Education, 18 I 2011,

[https://www.youtube.com/watch?v=O35n\\_tvOK74](https://www.youtube.com/watch?v=O35n_tvOK74)

Zmiana, która powinna mieć miejsce w systemach kształcenia powinna za cel obrać dopasowanie sposobu przekazywania wiedzy do zmiany jaką wywołała rewolucja informacyjna. Obecnie oznacza to między innymi możliwość niemal nieskrępowanego dostępu do zasobów wiedzy. Rozwiązaniem, które próbuje wyjść naprzeciw tym tendencjom jest szeroko rozumiane integrowanie, przez łączenie różnych technik, metod i sposobów nauczania. Oczywiście efektem tych zmian nie może być obniżanie poziomu wymagań wobec studentów, co więcej konsekwencją tych procesów jest również transformacja wymagań stawianych nauczycielom akademickim<sup>264</sup>. Zdaniem autora uwzględnianie nowoczesnych rozwiązań technologicznych w edukacji ma co najmniej dwa wymiary – uzupełnienie tradycyjnego modelu o wykorzystanie dostępnych aplikacji, w celu osiągnięcia konkretnych celów dydaktycznych – tzw. (mieszane) zintegrowane nauczanie<sup>265</sup>. Drugi wymiar, który można określić mianem e-nauczania, to całościowe przeniesienie aktywności edukacyjnej w cyberprzestrzeń i wykorzystanie do nauczania specjalistycznych platform.

W publikacjach na temat nowoczesnych metod dydaktycznych, pojawia się wiele określeń opisujących i dookreślających sens (mieszanego) zintegrowanego nauczania. Nauczanie zintegrowane nie jest zjawiskiem nowym, jednak pojawienie się w ostatnich latach zdobyczy technologii teleinformatycznej spowodowało, że stare wzorce ulegają transformacji w coś, co wydaje się być jakościowo nowe. Integrowanie czy też mieszanie odnosi się do czegoś więcej niż wyłącznie do łączenia w odpowiednich proporcjach metod oraz technik uczenia. Clive Shepard, gorący zwolennik mieszania metod dydaktycznych, podkreśla fakt, iż nie każde zmieszanie przyniesie efekt. Dobrze opracowane zajęcia muszą przypominać zrównoważony posiłek, a prowadzący powinni unikać łączenia metod zawierających bardzo podobne elementy, np. tradycyjnej książki, video i materiałów z internetu. Dla tego autora nauczanie zintegrowane „(...) łączy w sobie edukacyjne oraz trenerskie metody dydaktyczne stosowane w różnych kontekstach społecznych uczenia się (samokształcenie, nauczanie indywidualne oraz grupowe), w celu podniesienia efektywności uczenia się. Może również stanowić mieszankę wykorzystania mediów służących edukacji (samokształceniowej, nauczania indywidualnego oraz grupowego, i inne) jako środków służących podniesieniu efektywności uczenia się. Wybory te jednak są podejmowane adekwatnie do konkretnych wymagań, specyfiki audytorium, jak również ze względu na praktyczne ograniczenia i możliwości”<sup>266</sup>. Warto wyraźnie podkreślić, że efektywna edukacja zintegrowana musi być multikontekstowa, nie może łączyć rozwiązań w obrębie tego samego, jednego kontekstu edukacji, np. wielu metod samokształceniowych. Innymi słowy, chodzi nie o mieszanie narzędzi ale sposobów uczenia się. Sztuką jest umiejętne tworzenie skutecznych „mieszanek”, tak by efektywnie integrować różne konteksty nauczania i metody dydaktyczne.

<sup>264</sup> Stowarzyszenie e-learningu akademickiego zdefiniowało zestawienie kompetencji, które powinien posiadać e-nauczyciel. Zob. *Kompetencje e-nauczyciela*, [http://www.sea.edu.pl/kryteria/pliki/SEA-kompetencje\\_e-nauczyciela.pdf](http://www.sea.edu.pl/kryteria/pliki/SEA-kompetencje_e-nauczyciela.pdf).

<sup>265</sup> Przykładami takiego podejścia może być włączenie do zajęć np. opisanych poniżej „odwróconej lekcji” lub „wyzwań w sieci”.

<sup>266</sup> C. Shepard, *The Blended Learning Cookbook* 2nd, b.m.w. 2008, 19.

Sama idea łączenia różnych metod dydaktycznych opiera się na synergii trzech elementów. Po pierwsze, nauczania tradycyjnego, w którym uczący i nauczani znajdują się w bezpośrednim kontakcie i wymieniają się informacjami w sposób synchroniczny. Drugi element stanowi nauczanie zdalne (na odległość) (ang. *online education, e-learning, distance learning*), najczęściej prowadzone z wykorzystaniem internetu<sup>267</sup>. Trzecim, najnowszym, dopiero rozwijającym się elementem jest nauczanie przy wykorzystaniu technologii mobilnych (w tym smartphonów). Nauczanie w klasycznym rozumieniu zostało już omówione powyżej, w tym miejscu więcej uwagi zostanie poświęcone wykorzystywaniu nowoczesnych technologii w prowadzeniu dydaktyki akademickiej.

## Web 2.0

### Multimedialny materiał uzupełniający – czym jest Web 2.0?

Krótki i bogaty w istotne informacje mini wykład wyjaśniający specyfikę Sieci 2.0.



**Czas trwania:** ok. 5 minut

**Język:** polski

**Tytuł:** *Co to jest web 2.0?*, 8 VI 2011,

[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=gjIzF4bHDao](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=gjIzF4bHDao)

Pojawienie się sieci 2.0 (ang. *Web 2.0*)<sup>268</sup> oraz gwałtowny rozwój urządzeń mobilnych były katalizatorami poważnych zmian w szerszym znaczeniu. Społeczeństwa przeszły już podobną debatę do tej, która toczy się obecnie na temat roli nowoczesnej technologii w nauczaniu. Na początku XXI wieku, gdy pojawiły się blogi (i wikipedia), tradycyjni dziennikarze traktowali je z pobłażliwością, a informacje z nich pochodzące były interpretowane jako w dużej mierze niewiarygodne. Po dekadzie, gdy wydawcy papierowej wersji gazet stopniowo ograniczyli ich nakład, a blogosfera stała się bardziej wiarygodnym źródłem informacji, sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Dzisiaj mało kogo dziwi wiadomość z głównego wydania dziennika telewizyjnego, bazująca np. na śledztwie dziennikarskim prowadzonym przez blogera. System edukacji wyższej znajduje się w sytuacji podobnej do tej, w jakiej znalazło się tradycyjne dziennikarstwo na początku tego stulecia. Tradycyjny model nauczania jest podważany przez nowy paradygmat, w którym główną rolę odgrywa proces demokratyzacji wiedzy.

Trend ten został wywołany zmianami technologicznymi, jest obecnie bardzo intensywny i rośnie w siłę. Wyrazem tego zjawiska są liczne platformy internetowe umożliwiające przekazywanie i zdobywanie wiedzy. Zmiana jest bardzo głęboka, bowiem obecnie każdy może aspirować do roli nauczyciela (również uczeń), a demokratyzacja edukacji oznacza w tym kontekście, że każdy kto uważa się za eksperta w danej dziedzinie może zamieścić w internecie własny materiał i za jego pomocą edukować innych (np. jeśli ktoś jest ornitologiem może uczyć ludzi rozpoznawania ptaków, jeśli ktoś jest fotografem może oferować kurs fotografii, itp.). Wybór kto będzie „nauczycielem”, jak nigdy wcześniej, należy do „uczniów”, często też podyktowany jest zasobnością portfela. Współcześnie nauczać może bowiem każdy, i każdy (nawet profesor) może być osobą nauczaną.

<sup>267</sup> Historia nauczania na odległość jest długa i sięga tradycji nauczania korespondencyjnego z Epoki przemysłowej. D. R. Garrison, M. F. Cleveland-Innes, *Foundations of distance education* [w:] *An Introduction to Distance Education. Understanding Teaching and Learning in a New Era*, D. R. Garrison, M. F. Cleveland-Innes (red.), New York 2010, s. 14–18.

<sup>268</sup> Zob. M. Dąbrowski, *E-learning 2.0 – przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*, „E-mentor” nr 1 (23)/2008, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/23/id/510>.

Oczywiście nasuwa się naturalna wątpliwość, czy aby na pewno osoby bez stopni naukowych powinny uczyć innych (to, że mogą i to robią jest już faktem)? Próbując odpowiedzieć na to pytanie należy odwołać się do pojęcia „wiarygodności w internecie”. Ktoś, kogo życiorys nie będzie legitymizował przekazywanych treści, nie zyska uznania wśród internautów. Podobnie z „nauczycielem”, którego materiały nie będą pomagały w rozwiązywaniu problemów, czy nie będą klarownie wyjaśniać skomplikowanych zjawisk. Co więcej, dzięki „lajkom” na Facebooku czy komentarzom zamieszczanym pod każdym materiałem, internet daje możliwość dokonania szybkiej oceny. Oczywiście powszechność powoduje, że jakość dostępnych materiałów (merytoryczna czy wizualna) jest bardzo różna, stąd istotne jest wybranie z gąszczy dostępnych propozycji tych, które są najbardziej wartościowe.

### Autorefleksja

Zanim przejdziesz do lektury dalszej części tekstu, oglądnij poniższy materiał.

Warto zobaczyć na własne oczy, jak nowoczesne technologie są wykorzystywane do motywowania uczniów w państwie słynącym z wysokiego rozwoju technologicznego i bardzo dobrego systemu edukacyjnego (Singapur zajmuje trzecie miejsce na świecie w rankingu jakości systemów edukacyjnych firmy Pearson<sup>269</sup>).



**Czas trwania:** ok. 8 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** *Singapore's 21<sup>st</sup>-Century Teaching Strategies (Education Everywhere Series)*, 14 III 2012, [https://www.youtube.com/watch?v=M\\_pIK7ghGw4](https://www.youtube.com/watch?v=M_pIK7ghGw4)

### Wspólnota uczących się nazwajem od siebie

Żeby lepiej uchwycić specyfikę procesu demokratyzowania wiedzy, należy przywołać prostą konstatację, iż współcześnie do rzadkości należą sytuacje, w których jedna osoba jest w stanie skupić w sobie całą wiedzę niezbędną do rozwiązania istotnych problemów badawczych. Wydaje się, że czasy Leonardów da Vinci bezpowrotnie minęły – niezbędnej wiedzy jest już po prostu za dużo dla jednego człowieka. Złożoność świata i ogrom dostępnych informacji spowodowały, że kolektywne podejście do problemu staje się wymogiem. Obecnie to nie pojedyncze jednostki, a zespoły naukowców mają szansę osiągnąć profesjonalizm w danej dziedzinie. W kontekście sal dydaktycznych środkiem stosowanym do uczenia studentów jest stworzenie z nich wspólnoty ludzi skoncentrowanej na zdobywaniu wiedzy i uczących się od siebie nawzajem (ang. *community of inquiry*). W takim kontekście zajęcia mają za zadanie nie tylko pomnażać wiedzę uczestników, ale również stymulować procesy wewnątrzgrupowe. Nowe podejście do nauczania/uczenia się zakłada, że w procesie edukacyjnym oprócz powiększania zasobu wiedzy powstawać będzie również wspomniana wspólnota ludzi uczących się (od siebie nawzajem). Wynikiem takiego zabiegu jest decentralizacja procesu zdobywania wiedzy oraz redefinicja roli nauczyciela i wykładowcy – z mentora staje się on pierwszym wśród równych, który już mniej z pozycji niekwestionowanego autorytetu, a bardziej z pozycji doświadczonego eksperta, bierze udział w procesie edukacyjnym. Oczywiście sednem opisywanych zmian jest dostosowanie modelu edukacyjnego do nowych możliwości technicznych. Miejsce uczenia się na pamięć zajmuje próba grupowego definiowania i rozumienia problemu. W centrum tego procesu znajduje się budowa bazy wiedzy, a nie osoba wykładowcy, akcent zaś zostaje przesunięty z nauczyciela na ucznia. Prowadzący ma dostarczać wiedzę niezbędną do zdobycia

<sup>269</sup> Zob. <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking>.



kolejnych porcji informacji, choć jego tradycyjną rolą oczywiście pozostaje ocena pracy studentów. Nowa technologia powoduje jednak, że coraz mniej miejsca pozostaje na tzw. podawcze metody przekazywania wiedzy (np. wykład lub wygłaszanie referatów przez studentów). Celem nowego podejścia do nauczania jest zwiększenie zaangażowania uczniów poprzez włączanie ich nie tylko w proces zdobywania, ale i tworzenia wiedzy.

### Porada praktyczna – tworzenie wspólnoty

Prowadzący kurs powinien pamiętać, że czas poświęcony na zbudowanie więzi pomiędzy uczestnikami kursu może wielokrotnie skuteczność ich pracy w przyszłości, dlatego nie wolno zaniedbać fazy inicjującej powstanie zespołu badawczego, być może nawet kosztem części merytorycznej realizowanego materiału. Oczywiście nie chodzi o rezygnację z części materiału, ale o refleksję, czy nie można go przekazać bardziej efektywnie i czy nie można np. przeorganizować kursu tak, aby wygospodarować czas na rozwijanie kompetencji społecznych u uczestników zajęć. W procesie tym najlepiej sprawdzają się odpowiednio zaadaptowane techniki stosowane przez trenerów m.in. metody aktywizujące nastawione na budowanie zespołu (ang. *team building activities*).

### Pomoc dydaktyczna – zestawy materiałów szkoleniowych, odpłatne



Źródło: <http://sklep.trenera.pl/files/200/b400.png>

**Objętość:** 241 s.

**Język:** polski

**Autor:** Tomasz Dulewicz

**Tytuł:** *Budowanie i doskonalenie zespołu. Materiały szkoleniowe i coachingowe*



Źródło: <http://ecsmedia.pl/c/budowanie-zespolow-p-ixt2579712.jpg>

**Objętość:** 406 s.

**Język:** polski

**Autor:** Małgorzata Kossowska, Iwona Sołtysińska

**Tytuł:** *Budowanie zespołów. Materiały szkoleniowe – ćwiczenia, formularze, wskazówki dla prowadzącego*

## Kursy społecznościowe

Rozwój aplikacji internetowych, w tym przede wszystkim pojawienie się sieci 2.0 spowodowało, że przed nauczaniem otwarły się zupełnie nowe horyzonty, w tym m.in. możliwość synchronicznego (np. za pomocą komunikatorów internetowych<sup>270</sup>) i asynchronicznego tworzenia treści edukacyjnych w internecie (np. poprzez wspólną edycję dokumentów Google Docs<sup>271</sup> czy wymianę plików za pomocą Dropboxa<sup>272</sup>). Najnowsze oprogramowanie ułatwia włączanie w proces edukacyjny nowych elementów, które nie tylko pozwalają na tworzenie wiedzy w sposób interaktywny, ale również umożliwiają korzystanie z nowych sposobów uczestnictwa, przez co zwiększeniu ulega zaangażowanie osób uczących się.

Pojawienie się Sieci Web 2.0 było w rzeczywistości w mniejszym stopniu zmianą o charakterze technologicznym – oznaczało raczej przejście do nowego etapu rozwoju internetu i innego sposobu myślenia o nim w tworzeniu treści. Sieć z miejsca, skąd można było w sposób bierny odbierać informacje, stała się przestrzenią umożliwiającą masowe, społecznościowe, do tego interaktywne tworzenie nowych treści i przetwarzanie istniejących. Przykładem dobrze ilustrującym tę zmianę jest porównanie ze sobą dwóch modeli tworzenia wiedzy. Pierwszy, którego ilustracją jest/była tradycyjna encyklopedia oferowana w wydrukowanych książkach lub nośnikach pamięci. Drugi model można utożsamić z Wikipedią – darmowym, powszechnie dostępnym on-line repozytorium wiedzy, tworzonym za darmo przez społeczność zapaleńców (w tym również ludzi nauki). Niezwykle istotną cechą leżącą u podstaw samej idei darmowej i powszechnie dostępnej encyklopedii internetowej jest element społecznościowy. Innymi słowy, Wikipedia stała się platformą grupowej komunikacji i wymiany treści, złączoną wspólnym celem – tworzeniem wiedzy. Warto odnotować, że społeczność internetowa oprócz generowania treści rozrywkowych może również tworzyć wiedzę. I właśnie na tym założeniu została ufundowana koncepcja uczenia się za pośrednictwem serwisów społecznościowych i tworzenia na jej bazie całych kursów.

### Porada praktyczna – przykład wykorzystania platformy wiki

Researchr ([http://cresenciafong.com/wiki/about\\_this\\_wiki](http://cresenciafong.com/wiki/about_this_wiki)) to interesujący przykład wykorzystania platformy wiki do wsparcia procesu przygotowywania rozprawy doktorskiej.

„Określenie *kurs społecznościowy* dotyczy (...) takiego typu zajęć, w których – podobnie jak w serwisach społecznościowych – ważniejszą rolę niż autor czy prowadzący odgrywają inni uczestnicy. Materiały są jedynie bodźcem i inspiracją do samodzielnych poszukiwań prowadzonych przez kursantów. Społeczne uczenie się pozwala na umiejscowienie w grupie indywidualnych aktywności, które nabierają znaczenia tylko w styczności z aktywnością innych. Istotne jest także, że treści generowane są w głównej mierze przez uczestników, którzy – podobnie jak w serwisach społecznościowych – stają się twórcami”<sup>273</sup>. Powyższa definicja wskazuje na kilka ważnych elementów. Po pierwsze, rola prowadzącego kurs sprowadza się w dużej mierze do zaprojektowania przebiegu zajęć (ang. *Instructional Design*) i ew. ich moderowania. Prowadzący nie jest już tak bardzo aktywną stroną procesu uczenia jak do tej pory, ponieważ celem samym w sobie nie jest już bezpośrednie przekazywanie wiedzy. Po drugie, forma materiałów udostępnianych uczestnikom kursu uległa zmianie, nie są to już wyłącznie teksty, które mają sobie przyswoić studenci, teraz zadania bazują na aktywizacji grupy, która ma rozwiązać problem, i właśnie w tym celu wykorzystywane są np. zasoby cyfrowe sieci 2.0. Dwoma metodami ułatwiającymi integrowanie różnych metod i kontekstów uczenia się są *odwrócona lekcja* oraz *wyzwanie w sieci*.

<sup>270</sup> Np. Skype – <http://www.skype.com/pl>.

<sup>271</sup> [www.docs.google.com](http://www.docs.google.com).

<sup>272</sup> <https://www.dropbox.com>.

<sup>273</sup> A. Chrzęszcz, K. Grodecka, J. Marković, *Społecznościowy kurs e-learningowy*, „E-Mentor” nr 5 (42)/2011, [www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/42/id/882](http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/42/id/882).

## Odwrócona lekcja

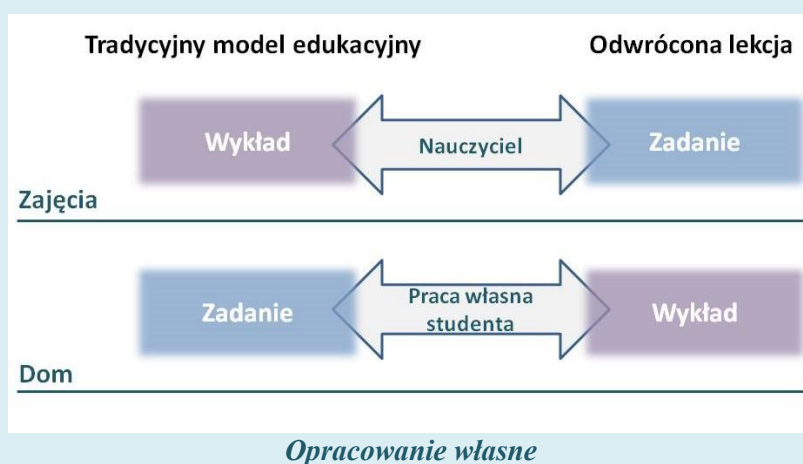
### Autorefleksja

Zanim zaczniesz czytać postaraj się odpowiedzieć sobie na następujące pytanie:

- Jakie miejsce w Twoim sposobie nauczania zajmują materiały multimedialne? Czy uzupełniają przekazywane przez Ciebie treści, czy je zastępują?

Interesującą i godną polecenia metodą prowadzenia zajęć, która łączy w sobie elementy wykładu, nowoczesne technologie oraz prowadzenie zajęć w mniejszych grupach studentów jest tzw. odwrócona lekcja/klasa (ang. *Flipped Classroom*). Idea polega na odwróceniu tradycyjnego modelu prowadzenia zajęć, w trakcie których prowadzący przekazuje wiedzę uczestnikom zajęć, a ci w domu rozwiązują zadania związane z danym tematem. Odwrócona klasa natomiast zakłada, odwrotnie niż w modelu tradycyjnym, iż materiał, który był przekazywany na zajęciach, jest przez studentów opracowany w domu a czas bezpośredniego spotkania z wykładowcą zostanie przeznaczony na wspólne rozwiązywanie zadań i wykonywanie ćwiczeń<sup>274</sup>.

### Materiał uzupełniający – model tradycyjny edukacji i odwrócona lekcja



Zaletą tego rozwiązania jest fakt, iż każdy z uczestników zajęć przyswaja sobie materiał we własnym tempie. Ponadto czas na zajęciach może być poświęcony na rozwiązywanie konkretnych problemów wynikających z poznanego w domu materiału, przez co nauczanie grupowe może być bardziej zindywidualizowane.

### Materiały uzupełniające – odwrócone lekcje

<http://flippedlearning.org> to strona zawierająca dużą ilość darmowych i interesujących materiałów poświęconych praktycznemu zastosowaniu modelu odwróconej klasy w nauczaniu.



Źródło: <http://2.bp.blogspot.com/-J1EsiP-FB8E/UF4n-ER07OI/AAAAAAAAAI4/ceboEOw47yE/s400/flipped.jpg>

<sup>274</sup> Koncepcja ta spotkała się również z głosami polemicznymi zob. np. P. E. Barnett, *Let's Scramble, Not Flip, the Classroom*, 14 II 2014, <https://www.insideighered.com/views/2014/02/14/flipping-classroom-isnt-answer-lets-scramble-it-essay>.

Jonathan Bergmann jest jednym z pomysłodawców idei odwróconej klasy, na swojej autorskiej stronie <http://jonbergmann.com> dzieli się praktycznymi poradami, jak efektywnie wykorzystać tę metodę w edukacji.

The logo features the word 'turning' in a blue, lowercase, sans-serif font. Below it, the word 'learning' is written in a larger, black, lowercase, serif font. Underneath 'learning', the phrase 'ON its head' is written in a smaller, blue, uppercase, sans-serif font.

Źródło: <http://jonbergmann.com/wp-content/uploads/2013/08/Logo3-e1375381788146.png>

Model odwróconej lekcji, w zależności od tego jak zostanie wykorzystany przez wykładowcę, może skłaniać studentów do samodzielnych poszukiwań dodatkowych informacji, rozwijać analityczne myślenie i zachęcać do pracy grupowej. W efektywnym wykorzystaniu tego modelu pomagają nowoczesna technologia. Wykład bowiem, który mają wysłuchać studenci, jest rejestrowany i umieszczany w Internecie (w postaci *podcastu* albo filmu wideo), dzięki czemu każdy z uczestników zajęć może w dogodnym dla siebie momencie skorzystać z takiego materiału.

Warto pamiętać, że materiałem wykorzystywanym przez studentów nie musi być wyłącznie zarejestrowany wykład prowadzącego zajęcia. Jeśli nie ograniczają dostępu prawa autorskie, może to być dowolny materiał znajdujący się w Internecie. W tym kontekście interesującą propozycją jest TED-Ed (<http://ed.ted.com/tour>), projekt związany z popularną inicjatywą TED<sup>275</sup> umożliwiającą stworzenie własnej lekcji w oparciu o wybrane przez siebie wykłady z TED.

### Porada praktyczna – TedEd

TedEd może stanowić realną alternatywę dla niektórych tradycyjnych form prowadzenia zajęć, sama idea jest bardzo prosta a zasoby TED i platforma TedEd czynią tworzenie własnych odwróconych lekcji czynnością bardzo prostą i intuicyjną.



**Czas trwania:** ok. 3 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** *What's new on TED-Ed...*, 19 III 2013,

<https://www.youtube.com/watch?v=ncqVw1sx-04>

### Webquest

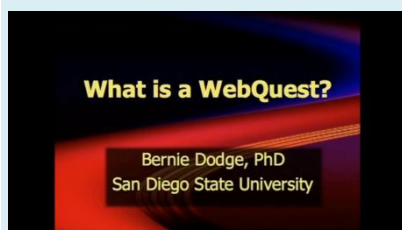
<sup>275</sup> Warto w tym miejscu odnotować również głos krytyczny wobec samej formuły TED i idei, które stanowią fundament tego projektu. Zob. B. Bratton, *New Perspectives - What's Wrong with TED Talks? Benjamin Bratton at TEDxSanDiego 2013 - Re:Think*, 30 XII 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=Yo5cKRmJaf0>.

Poszukiwanie/wyzwanie w sieci (ang. *webquest*) jest metodą dydaktyczną łączącą wykorzystanie nowoczesnej technologii z pracą grupową. Zasoby Internetu pełnią w niej rolę bazy informacji, z której wiedzę mają czerpać uczestnicy sieciowego wyzwania. Jest to niewątpliwa zaleta, ponieważ pozwala na uczenie się w środowisku, które jest naturalne dla przedstawicieli Pokolenia Y.

Idea wyzwania zakłada, jak sama nazwa wskazuje, zaprojektowanie dla uczniów/studentów zadania, które mają wykonać w oparciu o informacje dostępne w sieci. Przy czym zadanie powinno mieć charakter rzeczywistego wyzwania (intelektualnego) a jego głównym celem nie może być wyszukanie i kolekcjonowanie danych. Celem ma być ich przetworzenie w taki sposób, by otrzymać nową wartość. Dlatego zanim prowadzący zdecyduje się na stworzenie wyzwania należy zastanowić się, czy inne, tradycyjne metody nie zrealizują tematu lepiej, bowiem nie każdy temat nadaje się w równym stopniu do zrealizowania go za pomocą metody *webquest*. W szczególności należy unikać zadań, które sprowadzają cały proces do skopiowania łatwo dostępnych w Internecie informacji np. z Wikipedii.

### Multimedialne materiały uzupełniające – *Webquest*

Dwie rozmowy z dr Bernim Dodgem, twórcą metody *webquest*, w którym wyjaśnia jej założenia, zalety i wady.



**Czas trwania:** ok. 8 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** *What is a WebQuest?*, 31 VII 2009,

[https://www.youtube.com/watch?v=v7UynehA\\_10](https://www.youtube.com/watch?v=v7UynehA_10)



**Czas trwania:** ok. 8 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** *WebQuest Pitfalls*, 31 VII 2009,

<https://www.youtube.com/watch?v=5Yfo8B3PdmI>

Zazwyczaj *Webquesty* składają się z łatwych do wyodrębnienia części<sup>276</sup>, tzn. z: tematu, wprowadzenia, zadania, procesu, źródeł, ewaluacji oraz konkluzji<sup>277</sup>.

#### 1. Rozgrzewka

Cel: wprowadzenie do specyfiki metody *webquest* oraz zmotywowanie uczestników do dalszej pracy.

<sup>276</sup> Zob. *Wprowadzenie do Webquest 2.0*, [http://fozwebquest.pbworks.com/w/file/attach/48096040/metodyka\\_wyciag\\_dla\\_trenerow.pdf](http://fozwebquest.pbworks.com/w/file/attach/48096040/metodyka_wyciag_dla_trenerow.pdf).

<sup>277</sup> W poniższym fragmencie wykorzystano fragment pochodzący z kursu e-learningowego zamieszczonego na platformie kształcenia społecznościowego WeLearning. Zob. B.Sajduk, *Webquest [w:] Nowoczesne i aktywizujące metody nauczania – część 1*, <https://welearning.edu.pl>.

Rady: element ten ma oswoić osobę podejmującą wyzwanie ze specyfiką tej metody, dlatego w tej części powinna znaleźć się prosta czynność, która ma szansę przekonać o sensowności podjęcia wyzwania np. sprawdzenie, jak często dane pojęcie pojawia się w wyszukiwarce Google (np. na stronie: <http://www.google.com/trends/>).

## 2. Temat

Cel: wskazanie zawartości zadania, zainteresowanie uczestników kursu.

Rady: musi być sformułowany w sposób jednoznaczny i zrozumiały; w tytule najlepiej stosować pytania otwarte, tak by uczestnicy nie mogli na nie odpowiedzieć „tak” lub „nie”. Dobrze jeśli temat zawiera w sobie słowa: *zdecyduj, stwórz, zaprojektuj, prognozuj, oceń*.

## 3. Wprowadzenie

Cel: wprowadzenie uczestników w kontekst zadania, naszkicowanie konturów problemu.

Rady: wprowadzenie powinno opisać cel, w jakim ma być zrealizowane zadanie. Tekst wprowadzenia powinien w jakiś sposób intrygować potencjalnych odbiorców np. poprzez odwołanie się do rozpoznawalnych przez grupę docelową zagadnień, nawet tych kontrowersyjnych.

## 4. Zadanie

Cel: zaprezentowanie wyzwania, w tym miejscu znajduje się opis efektów działań, które mają zostać wykonane.

Rady: to najważniejszy element webquestu, tutaj wyzwanie zostaje precyzyjnie opisane przez prowadzącego. Im bardziej twórcze będzie zadanie tym lepiej. Nie należy jednak tracić z horyzontu celu, który sobie stawia autor webquestu, czyli pytania o to, czego chce nauczyć swoich podopiecznych – jaki problem mają rozwiązać i czego się nauczyć. Dobre wyzwanie powinno nie tylko angażować uczestników, ale również tworzyć warunki dla twórczego podejścia do tematu, celem bowiem nie powinno być tylko i wyłącznie zapamiętywanie i utrwalanie informacji.

## 5. Proces

Cel: precyzyjnie opisać i scharakteryzować sposób pracy i przebieg kolejnych etapów wykonania wyzwania. To miejsce na przekazanie oczekiwań, jakie autor stawia uczestnikom.

Rady: opisując proces powinno się ustalić ilość osób, która ma wykonać zadanie, można również zasugerować harmonogram prac zespołu realizującego wyzwanie, tak aby krok po kroku uczestnicy webquestu wiedzieli co mają zrobić. Tworząc opis procesu warto również podać czas realizacji oraz wskazówki dotyczące sposobu zorganizowania zespołu.

## 6. Wykaz źródeł

Cel: przedstawić listę materiałów, bazę źródeł wiedzy, które mogą lub powinni wykorzystać uczestnicy kursu.

Rady: dobrze, aby nie była to kompletna lista materiałów a raczej wskazówki, gdzie szukać materiałów. Należy jednak unikać wskazywania źródeł w sposób zbyt ogólny np. odsyłając tylko do wyszukiwarki Google. Wymieniając konieczne materiały nie można zapomnieć o wskazaniu wykorzystywanego w wyzwaniu oprogramowania oraz wymienianiu się z uczestnikami danymi kontaktowymi w tym np. adresem e-mail.

## 7. Kryteria oceny – zaprezentowanie kryteriów, najlepiej za pomocą tabeli, które musi spełniać projekt.

Cel: przedstawienie stopni wraz z precyzyjnym przyporządkowaniem im kryteriów oceny.

Rady: tworząc kryteria ewaluacji należy wymienić wszystkie kryteria, które będą brane pod uwagę w trakcie oceny. Należy również przyporządkować wskazanym kryteriom

opisy poziomów, na których może zostać wykonane zadanie, i jeśli to konieczne, należy przyporządkować powstałe opisy do konkretnych stopni oceniania.

## 8. Konkluzja

Cel: podsumowanie zadania oraz zachęta do dalszego pogłębiania tematu.

Rady: w konkluzji warto wskazać umiejętności i wiedzę, którą dzięki webquestowi mógł rozwinąć uczestnik.

### Porada praktyczna – najczęściej popełniane błędy przy tworzeniu webquestów:

- nieadekwatność formuły *wyzwania* do zamierzonego celu edukacyjnego,
- niejasne sformułowanie tematu *wyzwania*,
- nieatrakcyjna forma wizualna,
- wymaganie od uczestników zbyt wielu kompetencji,
- scenariusze *wyzwań*, które nie wymagają pracy grupowej,
- tworzenie *wyzwań*, których rozwiązanie jest już dostępne w sieci,
- zbyt wąski lub zbyt obfity wykaz źródeł,
- niejasne kryteria oceniania.

### Pomoc dydaktyczna – nieodpłatne *webquesty* z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi

Zbiór piętnastu darmowych *webquestów* z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi wraz instrukcjami dla trenera można znaleźć pod adresem:

<http://fozwebquest.pbworks.com/w/page/47298107/Strona%20g%C5%82%C3%B3wna>

Sama technologia tworzenia *webquestów* jest stosunkowo prosta. Do tworzenia platformy dla tego rodzaju *wyzwań*, doskonale nadają się darmowe rozwiązania dostępne w internecie, w tym narzędzie do tworzenia witryn (np. <https://sites.google.com/>) lub blogów (np. [www.blogger.com/](http://www.blogger.com/) oraz <http://pl.wordpress.org/>), w drugim przypadku zamiast dodawać wpisy twórca wykorzysta dostępne rozwiązania do stworzenia struktury *webquestu*. Jedyne wyobrażenia wykładowcy ogranicza to czym będzie jego *wyzwanie*, może nim bowiem być np. stworzenie profilu jakiegoś miasta, książki<sup>278</sup> lub osoby na Facebooku, hasła w Wikipedii lub wpisywanie komentarzy pod wskazanym/stworzonym materiałem na kanale Youtube albo prowadzenie bloga naukowego. Tak więc, o ile sama strona techniczna nie stanowi szczególnie poważnego *wyzwania* dla średniozaawansowanego użytkownika sieci, to prawdziwym problemem może być opracowanie oryginalnego pomysłu, który pozwoli wykorzystać specyfikę i zalety tej metody dydaktycznej. Dobrymi praktykami są samodzielne ukończenie własnego *wyzwania* oraz publikowanie wyników prac uczestników *wyzwania* (np. na serwisie <https://www.youtube.com/>, <https://www.facebook.com/>, <https://www.flickr.com/> lub <http://www.slideshare.net/>).

### Pomoc dydaktyczna – nieodpłatny wzór szablonu *webquestu*

Darmowy wzór anglojęzycznego szablonu *webquestu* nadający się od razu do wykorzystania można znaleźć na stronie: <https://sites.google.com/site/studentwebquesttemplate/>.

### Multimedialne materiały uzupełniające – przykład *webquestu*

Przykład *webquestu* opracowanego przy pomocy platformy [blogger.com](http://www.blogger.com/), można znaleźć pod adresem: <http://webquest-fotograficzny.blogspot.com/2009/03/wprowadzenie.html>.

<sup>278</sup> Zob. A. Michniuk, S. Polcyn, *Popularyzacja lektur szkolnych na portalach społecznościowych na przykładzie strony Kamienie na szaniec na portalu Facebook*, „E-mentor” nr 3 (55)/2014, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/55/id/1106>.

## Porada praktyczna – wykorzystanie zwykłego dokumentu tekstowego

Choć *webquest* może być dostępny on-line w sieci, to nic jednak nie stoi na przeszkodzie, aby jego zawartość została wpisana do estetycznie sformatowanego dokumentu np. Open Office i rozesłana *via* e-mail każdemu studentowi.

### (e-)nauczanie na odległość

Wyzwaniem, przed którym stoi e-edukacja, jest przełamanie monotonii, charakteryzującej nieskuteczną edukację i wytworzenie u nauczanej osoby poziomu motywacji wystarczającej do tego, aby nie tylko ukończyła moduł, ale również by zdobytą wiedzę potrafiła wykorzystać w praktyce<sup>279</sup>. W tym celu e-nauczanie powinno przejść zmianę podobną do tej, jaką przechodzi obecnie klasyczna edukacja wyższa. Programy studiów powinny uwzględniać podmiotowość osób nauczanych oraz stwarzać możliwość wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce. A co lepiej, niż świat wirtualny pozwala na testowanie własnej wiedzy w praktyce bez ponoszenia negatywnych konsekwencji własnych wyborów?

Obecnie trudno wyobrazić sobie przyszłość bez rosnącej roli e-edukacji w procesie nauczania. W chwili obecnej jednak większość dostępnych klasycznych e-kursów akademickich w istocie przypomina materiały drukowane, tzn. odzwierciedlają liniowy układ tekstu. Ich użytkownik systematycznie, ekran po ekranie/kartka po kartce podąża za narracją autora modułu. Po przyswojeniu odpowiedniej ilości wiedzy następuje test, podsumowujący fragment kursu lub jego całość. Taki stan rzeczy nie wynika wyłącznie z braku wiedzy twórców kursów e-learningowych z zakresu metodyki czy projektowania zdalnej edukacji, ale również z szablonów narzucanych przez narzędzia służące do generowania zawartości e-zajęć. W klasycznym, standardowym kursie on-line „(...) interaktywność materiałów sprowadza się do klikania przycisku *Dalej* czy otwierania okien z pop-upami. W przygotowanych (...) [tak – przyp. B.S.] kursach nie ma miejsca na sprawdzenie, czy użytkownik gotowy jest zastosować informację, z którą został właśnie zapoznany”<sup>280</sup>. Cathy Moore, specjalistka od tworzenia treści do zdalnego nauczania, proponuje w miejsce takiego modelu, który koncentruje się wyłącznie na przekazywaniu treści, model skupiający się na interakcji osoby uczącej się z przekazywaną wiedzą. Interakcja ma umożliwić podejmowanie decyzji w trakcie procesu uczenia się, tak by możliwe było popełnienie błędu albo wybór alternatywnego rozwiązania. Żeby taka konstrukcja kursu była możliwa, konieczna jest zmiana myślenia nauczycieli akademickich z nastawionego na podawanie wiedzy (klasyczna e-edukacja) na skoncentrowane na mapowaniu możliwych wyborów i rozwiązywaniu problemów (ang. *action mapping*)<sup>281</sup>. Marta Dziubińska i Agnieszka Wierzbicka określają takie podejście „scenariuszem autorskim”, charakteryzuje go „(...) możliwość świadomego (poprzedzonego refleksją) podejmowania decyzji w oparciu o zdobyte (przyswojone) informacje, co z kolei powinno wywoływać adekwatne skutki w postaci określonych zmian u osoby uczącej się”<sup>282</sup>. Te dwa podejścia do struktury e-kursów można sprowadzić do jeszcze jednej różnicy. Klasyczne podejście koncentruje się na sprawdzaniu wiedzy, podczas gdy oparte o „scenariusz autorski” ma na celu bardziej uczenie umiejętności, niż tylko ocenianie.

<sup>279</sup> M. Zając, *Model aktywności w kursach online, czyli jak efektywnie angażować studentów*, „e-mentor” nr 4 (31)/2009, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/673>.

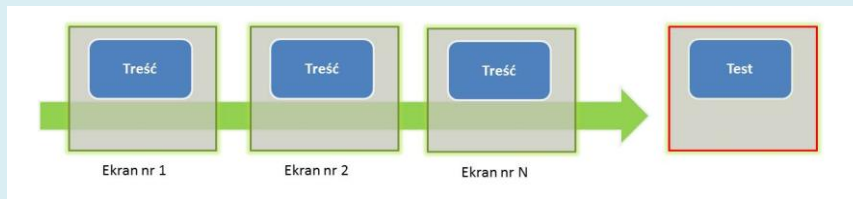
<sup>280</sup> M. Dziubińska, A. Wierzbicka, *Dobry scenariusz, niezły reżyser – czynniki sukcesu w tworzeniu kursu e-learningowego* [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, Warszawa VII 2012, s. 66, [http://www.e-edukacja.net/osma/Internet\\_E-learning\\_narzedzia\\_i\\_praktyka.pdf](http://www.e-edukacja.net/osma/Internet_E-learning_narzedzia_i_praktyka.pdf).

<sup>281</sup> C. Moore, *Action Mapping. Fast design for powerful elearning*, [http://blog.cathy-moore.com/wp-content/action\\_mapping.pdf](http://blog.cathy-moore.com/wp-content/action_mapping.pdf).

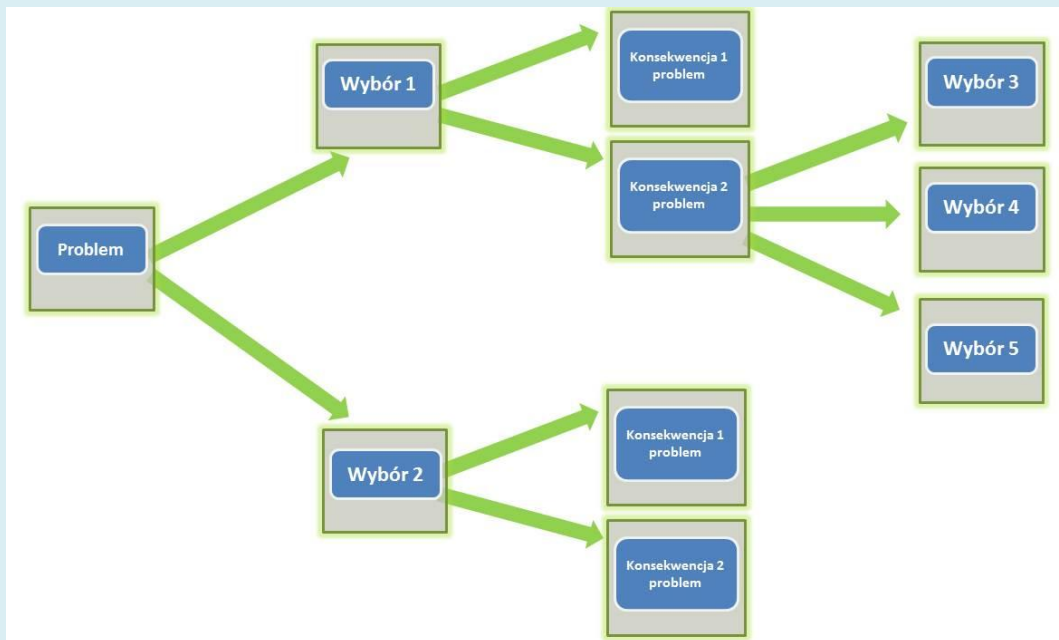
<sup>282</sup> M. Dziubińska, A. Wierzbicka, *Dobry scenariusz, niezły reżyser – czynniki sukcesu w tworzeniu kursu e-learningowego* [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, Warszawa 2012, s. 66, [http://www.e-edukacja.net/osma/Internet\\_E-learning\\_narzedzia\\_i\\_praktyka.pdf](http://www.e-edukacja.net/osma/Internet_E-learning_narzedzia_i_praktyka.pdf).



## Material uzupełniający – klasyczny e-kurs vs e-kurs stworzony w oparciu o „scenariusz autorski”



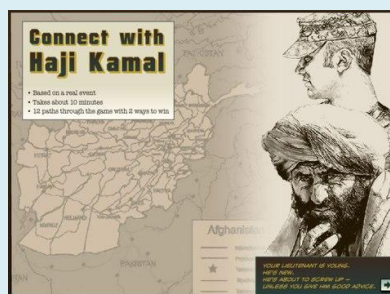
Liniowa struktura tradycyjnego e-kursu.  
*Opracowanie własne*



e-kurs stworzony w oparciu o „scenariusz autorski”.

*Opracowanie własne na podstawie:* M. Dziubińska, A. Wierzbicka, *Dobry scenariusz, niezły reżyser – czynniki sukcesu w tworzeniu kursu e-learningowego* [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, Warszawa 2012, s. 68, [http://www.edukacja.net/osma/Internet\\_E-learning\\_narzedzia\\_i\\_praktyka.pdf](http://www.edukacja.net/osma/Internet_E-learning_narzedzia_i_praktyka.pdf).

## Material uzupełniający – *World Warfighter* przykład nieliniowego kursu e-learningowego



Źródło: <http://www.worldwarfighter.com/wp-content/uploads/2010/04/Connect-with-Haji-Kamal.jpg>

Przykładem połączenia e-nauczania opartego o nieliniowe prezentowanie treści z mechaniką znaną z gier jest np. projekt armii amerykańskiej pt. *World Warfighter* (<http://www.worldwarfighter.com/blog/>), który miał za zadanie zwiększyć wrażliwość amerykańskich żołnierzy na odmienność afgańskich obyczajów i kultury. Zamiast informować uczących się o teoriach kultury, twórcy postanowili przenieść żołnierzy do wirtualnego Afganistanu. Gra przybrała postać serii studiów przypadków (sytuacji i dialogów), w których gracz wciela się w rolę amerykańskiego

żołnierza realizującego konkretne zadania (np. poszukiwanie mężczyzny podejrzanego o działania terrorystyczne), uczący się musi podejmować decyzje oraz ponosić ich konsekwencje. Od strony technicznej gra nie jest niczym innym, jak zestawem slajdów z jednego z popularnych programów wykorzystywanych do tworzenia prezentacji multimedialnych.

**Materiał uzupełniający** – *Lifesaver*, przykład zaawansowanego nieliniowego kursu e-learningowego



Zródło: <https://life-saver.org.uk/>

Interesujący przykład bardzo dobrze zrealizowanego pod względem wizualnym kursu/symulatora z zakresu pierwszej pomocy. Fabuła jest tak skonstruowana, że pozwala uczestnikowi na podejmowanie decyzji i ponoszenie ich konsekwencji.

**Materiał uzupełniający** – Wybrane platformy do edukacji zdalnej polskich uczelni wyższych

W chwili obecnej większość szkół wyższych w Polsce dysponuje własnymi platformami przeznaczonymi do edukacji zdalnej. Dla Uniwersytetu Jagiellońskiego jest to platforma Jaszczur (<http://jaszczur.czn.uj.edu.pl/course/>), dla Uniwersytetu Warszawskiego, „Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego” (<http://www.uo.uw.edu.pl/>) a Akademii Górniczo-Hutniczej „Open AGH” (<http://open.agh.edu.pl/>). Kursy on-line na UW są płatne.

**Materiał uzupełniający** – blogi poświęcone tematyce e-learningowej



Zródło: <http://blog.2edu.pl/wp-content/uploads/2013/10/2edu-newlogo2.jpg>

Polskojęzyczny *Blog.2edu.pl* (<http://blog.2edu.pl/>) prowadzony jest przez Piotra Peszko, blog gromadzi przydatne informacje na temat komercyjnego zastosowania e-nauczania stosowanego zwykle w organizacjach biznesowych. Wiele z formułowanych tam uwag ma zastosowanie do uniwersyteckiego e-nauczania.

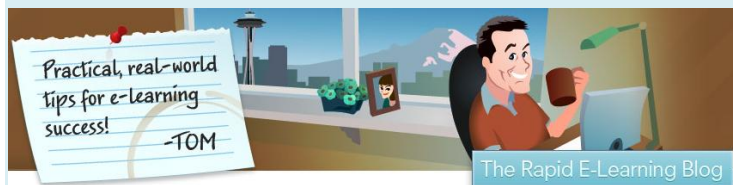
**Cathy Moore**

LET'S SAVE THE WORLD FROM BORING TRAINING!

Zródło: <http://blog.cathy-moore.com/>

Blog w języku angielskim autorstwa Cathy Moore (<http://blog.cathy-moore.com/>), specjalistki z zakresu projektowania e-szkoleń, twórczyni zasad mapowania działań (ang. *action mapping*) w

projektowaniu e-nauczania<sup>283</sup>, które z powodzeniem może być wykorzystywane w projektowaniu modułów e-nauczania akademickiego.

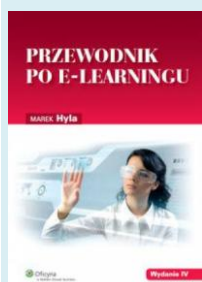


Źródło: <http://www.articulate.com/rapid-elearning>

Anglojęzyczny blog *The Rapid E-learning* (<http://www.articulate.com/rapid-elearning/>) prowadzony przez Toma Kuhlmana jest poświęcony profesjonalnemu e-nauczaniu, zawiera wiele wskazówek oraz bardzo przydatnych informacji (w tym odnośników do aplikacji wspierających tworzenie e-nauczania).

### **Materiał uzupełniający – publikacja poświęcona e-learningowi (korporacyjnemu)**

Jedno z bardziej interesujących na rynku polskojęzycznych opracowań poświęconych projektowaniu e-szkoleń.



Źródło: <http://www.poczytaj.pl/okl/242000/242541.jpg>

**Objętość:** 351 s.

**Język:** polski

**Autor:** Marek Hyla

**Tytuł:** *Przewodnik po e-learningu*

W związku z powyższymi uwagami można zaryzykować stwierdzenie, iż tradycyjnemu, zinstytucjonalizowanemu modelowi edukacji może niebawem wyrosnąć poważny konkurent (podobnie jak Wikipedia wobec klasycznej wersji encyklopedii). Ten nowy konkurent – model edukacji oparty o otwarte lub częściowo otwarte zasoby edukacyjne, zacznie stopniowo angażować nie tylko uwagę oraz uznanie decydentów politycznych, ale również może być coraz hojniej wspierany finansowo przez instytucje rządowe. Aktualnie, głównie za Oceanem da się zaobserwować nasilającą się konkurencję pomiędzy kursami dostępnymi on-line nieodpłatnie lub po niewygórowanej cenie a tradycyjnymi ośrodkami wiedzy (w tym uniwersytetami). Stopniowo zaczynają powstawać nowe modele biznesowe bazujące na dostarczaniu wiedzy przez internet, łączące w sobie naukę w domu z tradycyjnymi egzaminami dającymi konkretny certyfikat. Rosnąca popularność alternatywnych do formalnego (np. uniwersyteckiego) sposobu zdobywania wiedzy ma również finansową przyczynę. Na przykład w Stanach Zjednoczonych wynika ona z wygórowanych opłat za studia (w zależności od uniwersytetu, wszystkie obowiązkowe opłaty wahają się od 15 do ponad 50 tysięcy dolarów rocznie)<sup>284</sup>. Inwestując własne pieniądze, klienci (uczestnicy szkoleń/studenci/uczniowie) muszą oszacować, co im się bardziej opłaca, jakiej wiedzy potrzebują i

<sup>283</sup> Zob. <http://blog.cathy-moore.com/action-mapping-a-visual-approach-to-training-design/>.

<sup>284</sup> Zob. V. Wielbut, *E-learning w Stanach Zjednoczonych: wielka szansa czy zło konieczne?*, <http://e-edukacja.net/?konferencja=8&page=1>.

skąd mogą ją czerpać. W związku z czym powstać może pytanie, kogo za pięć lub dziesięć lat będzie chciał przyjąć do pracy pracodawca – absolwenta dwóch kierunków zrealizowanych tradycyjnie, czy osobę która ukończyła jeden kierunek studiów oraz kilkanaście certyfikowanych kursów on-line w obcym języku?

## Otwarte zasoby edukacyjne

Aktualnie można zaobserwować postępujący proces demokratyzacji nauczania. Jego przykładami są nie tylko bazy Wiki (w tym Wikipedii) czy niezliczone rozsiane po całej sieci nieodpłatne zasoby dostępne on-line, ale również pojawiające się na coraz większą skalę ośrodki przekazujące wiedzę. Proces ten jest oceniany przez część środowiska akademickiego ambiwalentnie. Potencjalne zagrożenie wynika nie tylko z niskiej jakości merytorycznej zamieszczanych materiałów, ale również i z konsekwencji jakie daje możliwość uczenia ludzi rzeczy, które mogą spowodować zagrożenie (np. projektowania robotów czy urządzeń służących do przechwytywania informacji). Jako zagrożenie postrzega się również niejasne regulacje dotyczące prawa własności – np. wykład udostępniony w internecie jest dostępny dla wszystkich – co nie musi stanowić problemu dla jego autora, problem pojawia się natomiast, gdy ta sama treść zostaje np. (nielegalnie) wykorzystana komercyjnie. Nie można również zapominać, że środowisko akademickie odnosi się sceptycznie do internetowej demokratyzacji procesu uczenia również z obawy o własne miejsca pracy.

### Material uzupełniający – Otwarte Zasoby Edukacyjne

Otwarte źródła edukacyjne są to „materiały dostępne nieodpłatnie w wersji elektronicznej, udostępniane nauczycielom, studentom i ludziom, którzy chcą się uczyć sami, w celu ich wykorzystania w trakcie nauczania, uczenia się i do badań”<sup>285</sup>. Te zasoby wiedzy mogą być udostępniane za darmo dzięki zastosowaniu specjalnego rodzaju licencji, które w zależności od rodzaju umożliwiają innym użytkownikom nie tylko niczym nieskrępowane korzystanie z materiału, ale również jego modyfikację. Najczęściej spotykanym w Internecie rozwiązaniem jest model oparty o regułę „pewne prawa zastrzeżone”, propagowany przez system licencji stworzonych przez organizację *Creative Commons* (CC)<sup>286</sup>. Licencje CC umożliwiają udostępnianie materiałów w Internecie na czterech warunkach, które można ze sobą łączyć tworząc wzory licencji:

#### „Uznanie autorstwa

Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykonywać objęty prawem autorskim utwór oraz opracowane na jego podstawie utwory zależne pod warunkiem, że zostanie przywołane nazwisko autora pierwotnego.

#### Na tych samych warunkach

Wolno rozprowadzać utwory zależne jedynie na licencji identycznej do tej, na jakiej udostępniono utwór oryginalny.

#### Użycie niekomercyjne

Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykonywać objęty prawem autorskim utwór oraz opracowane na jego podstawie utwory zależne jedynie do celów niekomercyjnych.

#### Bez utworów zależnych

Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykonywać utwór jedynie w jego oryginalnej postaci – tworzenie utworów zależnych nie jest dozwolone<sup>287</sup>.

<sup>285</sup> *Giving Knowledge for Free*, OECD 2007, s. 10, <http://www.oecd.org/edu/ceeri/38654317.pdf>.

<sup>286</sup> Zob. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Creative\\_Commons](http://pl.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons).

<sup>287</sup> K. Grodecka, K. Śliwowski, *Przewodnik po Otwartych Zasobach Edukacyjnych*, ver. 5, b.m.w. 2014, s. 10, [http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2014/05/OER\\_handbook\\_v5\\_online1.pdf](http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2014/05/OER_handbook_v5_online1.pdf).

## Material uzupełniający – adresy stron poświęconych Otwartym Zasobom Edukacyjnym



Źródło: <http://otwartzasoby.pl/wp-content/themes/kwpo/images/logo.png>

*Otwarte zasoby* (<http://otwartzasoby.pl/>) to zbiór adresów internetowych otwartych zasobów edukacyjnych (muzyki, wideo, zasobów edukacyjnych, grafiki oraz narzędzi).



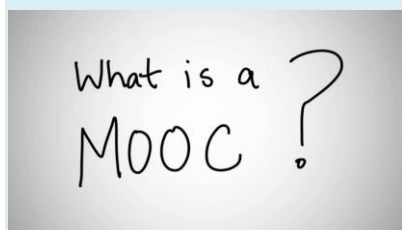
Źródło: <http://koed.org.pl/wp-content/themes/koed/images/koedlogo.png>

*Koalicja Otwartej Edukacji* (<http://koed.org.pl/>) to strona organizacji promującej idee otwartości w Internecie. W zakładce opisującej projekty członków tej organizacji (<http://koed.org.pl/o-koalicy/projekty-koedowcow/>) można znaleźć wykaz interesujących materiałów o charakterze dydaktycznym i naukowym.

W Internecie są już od pewnego czasu pełne kursy dostępne on-line. Uczelnie na całym świecie, w tym wiodące ośrodki z USA, Starego Kontynentu i Tygrysów azjatyckich zaczęły udostępniać swoje treści edukacyjne. Uczelnie w USA zaczęły nawet tworzyć wspólne programy nauczania i dzielić się pomiędzy sobą kursami, dzięki czemu szkoły z różnych części kraju mają dostęp do wybranych przez siebie kursów, których same nie oferują. Zaletą tego typu współpracy jest dostęp do wysokiej jakości materiałów innej uczelni. Może to umożliwiać osiągnięcie np. dwóch dyplomów, jednego zdobywanego np. całkowicie metodą tradycyjną oraz drugiego dzięki zajęciom on-line. Kolejnym krokiem na drodze rozwoju otwartych źródeł edukacyjnych było upowszechnienie się w 2012 roku na dużą skalę tzw. MOOCów.

## MOOC

### Multimedialny materiał uzupełniający – What is a MOOC?



**Czas trwania:** ok. 4 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** *What is a MOOC?*

<https://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc>

Zmianą w dziedzinie otwartych źródeł edukacyjnych było pojawienie się Masowych Otwartych Kursów Online (ang. *Massive Open Online Courses*, MOOC), które w założeniu nie są prostym przeniesieniem do Internetu tradycyjnej edukacji i udostępnieniem jej on-line. Logika MOOC opiera się na: łączeniu się ludzi i wspólnej edukacji – to „wydarzenie” (ang. *event*), wokół którego gromadzą się zainteresowani nim ludzie i w toku ustrukturyzowanego procesu nauki zdobywają wiedzę. Oferowane kursy mają zazwyczaj jakąś logiczną strukturę, w której specjalne miejsce zajmują moduły testowania wiedzy. Z zasady nauka jest darmowa, czasami opłaty wymaga dyplom ośrodka autoryzującego kurs. W procesie nauczania udział może wziąć każdy. Wyniki pracy są jawne, każdy z uczestników może się do nich odnieść. Celem jest stworzenie sieci łączącej uczestnika kursu z innymi

uczestnikami – sieci, która łączy również osoby z udostępnianymi w trakcie kursu materiałami oraz z informacjami dostępnymi w Internecie. Wynikiem „ubocznym” pracy takiego zespołu jest baza wiedzy składająca się z blogów, na których wymieniano opinie nt. opracowywanych zagadnień, materiałów na serwisie YouTube, czy informacji na Facebooku i Twitterze. Wiedza staje się powszechnie dostępna, dzięki czemu kolejne osoby mogą się odnieść do wypracowanego materiału i dalej go rozwijać. Zazwyczaj kurs MOOC kończy się egzaminem. Liderami w tej dziedzinie są między innymi amerykańskie uczelnie Massachusetts Institute of Technology (MIT), Uniwersytety Harvarda, Berkeley oraz Stanforda.

### Multimedialny materiał uzupełniający – przyszłość nauczania

Poniższy materiał przedstawia Sebastiana Thruna, m.in. kierownika zespołu, który skonstruował jeżdżący bez kierowcy samochód. Maszyna ta w 2005 roku wygrała wyścig w pełni zautomatyzowanych pojazdów zorganizowany przez *Agencję Zaawansowanych Obronnych Projektów Badawczych Departamentu Obrony Stanów Zjednoczonych* (ang. *Defense Advanced Research Projects Agency, DARPA*). Sebastian Thrun był wykładowcą na Uniwersytecie Stanforda, jednym z najlepszych ośrodków badawczych na świecie. W 2011 roku porzucił tę dającą stabilizację finansową i prestiż uczelnię, wierząc, że przyszłość należy do otwartych źródeł edukacyjnych i postanowił oddać się nowemu projektowi, którego celem jest popularyzacja nauki za dużo niższą cenę niż do tej pory.



**Czas trwania:** ok. 2 minut

**Język:** angielski

**Tytuł:** Sebastian Thrun on the Future of Learning, 4 XII 2012,

[https://www.youtube.com/watch?v=601pU\\_Oib7o](https://www.youtube.com/watch?v=601pU_Oib7o)

### Materiał uzupełniający – Przykłady baz MOOCów



Źródło: [http://en.wikipedia.org/wiki/Udacity#mediaviewer/File:Udacity\\_Logo.svg](http://en.wikipedia.org/wiki/Udacity#mediaviewer/File:Udacity_Logo.svg)

Udacity (<https://www.udacity.com/>) to platforma oferująca kursy z dziedziny nauk technicznych i informatycznych.



Źródło: <https://plus.google.com/+Coursera/posts?pid=5976598958761238786&oid=111950594039269281469>

*Coursera* (<https://www.coursera.org/>) to platforma skupiająca olbrzymią ilość kursów oferowanych przez renomowane uniwersytety z całego świata.



Źródło: [http://media.news.harvard.edu/gazette/wp-content/uploads/2012/05/edX\\_Logo\\_Col\\_RGB\\_FINAL.jpg](http://media.news.harvard.edu/gazette/wp-content/uploads/2012/05/edX_Logo_Col_RGB_FINAL.jpg)

*EdX* (<https://www.edx.org/>) – platforma oferująca kursy z nauk ścisłych prowadzona i zarządzana przez Uniwersytet Harvarda oraz MIT.



Źródło: <https://d1wshrh2fwv7ib.cloudfront.net/assets/logo-iversity-03da10a693733bf95c8bc3e435237a09.png>

*Iversity* (<https://iversity.org/>) jedno z większych europejskich repozytoriów MOOC, uruchomione pod koniec 2013 roku, zawiera kursy ze wszystkich dziedzin wiedzy. Za ukończenie wybranych kursów można uzyskać punkty ECTS.

## Material uzupełniający – wyszukiwarka kursów typu MOOC



Źródło: <http://www.mooc-list.com/sites/all/themes/mooclist/images/logo.png>

*MOOC List* (<http://www.mooc-list.com/>) jest anglojęzyczną stroną, na której w prosty sposób można przeglądać aktywne kursy typu MOOC, przeglądarka umożliwia ponadto zawężanie zapytań np. w zakresie języka kursu, jego tematyki czy stopnia czasochłonności.

MOOC różni się od tradycyjnego kursu on-line. Oczywiście różna jest skala uczestnictwa, ponieważ w kursie typu MOOC biorą udział tysiące osób i niemożliwe jest przyjęcie rozwiązań z tradycyjnego kursu on-line. Masowość ma również inne konsekwencje. Rola prowadzącego zajęcia jest ograniczona do minimum (*de facto* czasem nawet do zera), to uczestnicy zajęć mają wspólnie rozwiązywać problemy na podstawie udostępnionych materiałów. MOOC stara się być platformą spersonalizowaną, chodzi o to, aby umożliwić i zachęcić biorących udział w kursie do aktywnego uczestnictwa. Tak powstaje wspólnota osób uczących się, która, co ważniejsze, sama siebie kontroluje – podobnie, jak to ma miejsce np. w społeczności edytującej hasła w Wikipedii. Prace pisemne, opracowywane na zaliczenie danego modułu w MOOCu mogą być oceniane przez innych uczestników kursów (to tzw. z ang. *peer grading*). Do kontroli tego mechanizmu służą rozwiązania analogiczne do tych zastosowanych np. w aukcjach portalu Allegro – do budowania wiarygodności uczestników kursu służą specjalne systemy przyznające odpowiednie punkty prestiżu uzyskiwane np. wskutek pisania pomocnych komentarzy do zadań lub za rzetelne oceny prac innych kursantów<sup>288</sup>.

<sup>288</sup> Na platformie Udacity funkcjonuje system „Karmy” stosowany do oceniania wiarygodności i zaangażowania uczestników kursu. Zob. <http://forums.udacity.com/questions/9001650/the-system-of-karma-in-udacity-forums>. Na platformie WeLearning „Talenty”. Zob. J. Wójcik,

## Multimedialny materiał uzupełniający – rozmowa o MOOCach

Interesująca debata pomiędzy Niallem Fergusonem i Sebastianem Thrunem na temat zalet i wad MOOCów. Obaj autorzy analizują cechy najnowszego oblicza e-edukacji, starając się odnieść je do tradycyjnego modelu nauczania oraz historycznej roli uniwersytetu. Cała rozmowa jest w istocie rozważaniem na temat konsekwencji nowego modelu i szans, jakie może on stwarzać dla rozwoju edukacji wyższej.



**Czas trwania:** ok. 1 godziny

**Język:** angielski

**Tytuł:** *Debating Online Higher Education: Sebastian Thrun and Niall Ferguson*, 29 IV 2014,  
<https://www.youtube.com/watch?v=nb66bY4bOsI>

Należy zauważyć, że szczytną ideę demokratyzowania wiedzy, która przyświecała MOOC, wciąż jeszcze trudno jest w pełni zrealizować. Sieci społeczności nastawionych na rozproszone tworzenie wiedzy nie powstają tak łatwo, jak to zakładali entuzjaści tego pomysłu. Znaczną część uczestników charakteryzuje „słomiany zapal”. Co więcej, niektóre kursy MOOC wciąż jeszcze przypominają klasyczne kursy online – długi materiał wideo wraz z zawartymi w nim pytaniami.



## IV. Czym Uczyć?

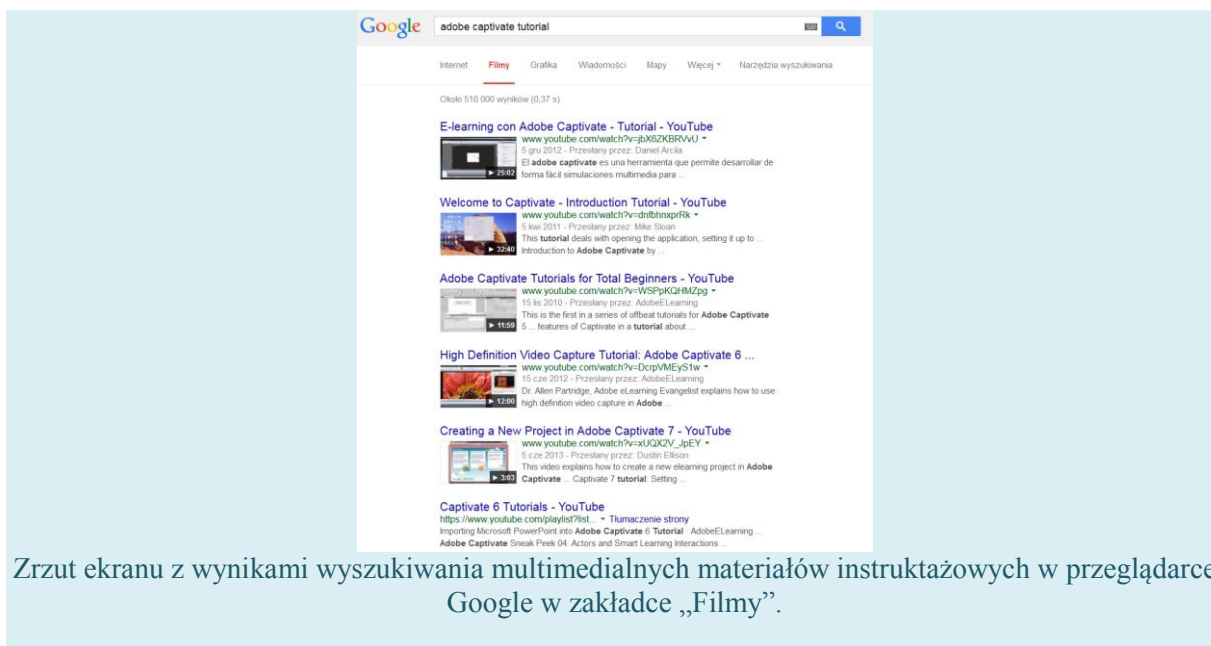
W poniższym rozdziale znajduje się wykaz wybranych zasobów – portali internetowych, aplikacji i programów komputerowych, które mogą wesprzeć i zoptymalizować pracę osoby prowadzącej zajęcia dydaktyczne<sup>289</sup>. Autor w opisie uwzględnił głównie te programy oraz aplikacje internetowe, które były darmowe lub posiadały wersje darmowe. Poniższa propozycja ma charakter autorski i nie stanowi „listy jedynie słusznych rozwiązań”. Celem było wybranie dla czytelników takich propozycji, które autor uznał za najdogodniejsze (najprostsze w obsłudze i najtańsze), mogące poprawić wydajność pracy, które ponadto nie wymagają wiedzy specjalistycznej<sup>290</sup>. Przedstawione poniżej programy mogą z powodzeniem być wykorzystywane w procesie edukacyjnym opierającym się o zasady opisanej w poprzednim rozdziale edukacji zintegrowanej. Wymienione programy mają stanowić repozytorium pomocne w organizacji pracy oraz realizacji procesu dydaktycznego, ponadto możliwości niektórych z aplikacji wykraczają poza sferę wyłącznie edukacyjną i mogą być użyteczne w innych obszarach aktywności naukowo-zawodowej. Oznacza to, że programy i aplikacje wskazane poniżej mogą nie tylko stanowić uzupełnienie tradycyjnie prowadzonych zajęć, mogą również zaoferować wsparcie procesu przygotowywania zajęć i materiałów dydaktycznych. Dla większej przejrzystości rozdział został podzielony na części tematyczne grupujące aplikacje. Kolejność prezentowanych narzędzi nie jest alfabetyczna, ale stanowi propozycję autora.

### Porada praktyczna – filmy instruktażowe w internecie

- Niemal dla każdego programu i aplikacji można odnaleźć film instruktażowy w języku angielskim (ang. *tutorial*), znaczna część posiada również filmy w wersji polskojęzycznej. By wyszukać takie materiały wystarczy wykorzystać np. wyszukiwarkę Google. Trzeba wprowadzić nazwę interesującego programu oraz dodać wyraz np. „tutorial”. Google wyszuka w internecie materiały instruktażowe. By móc przeglądać filmy instruktażowe, należy w górnej listwie, nad paskiem wyszukiwania wybrać „Filmy”.

<sup>289</sup> Wykaz był tworzony pod koniec 2014 roku.

<sup>290</sup> Stąd w poniższym wykazie nie ma np. programów wymagających bardzo zaawansowanych umiejętności graficznych, brak w wykazie np. programu Blender (<http://www.blender.org/>) służącego do modelowania i renderowania obrazów. Jeśli autor otrzyma informację zwrotną od czytelników, że tego typu programy rzeczywiście są często wykorzystywane w pracy dydaktycznej, następna edycja książki na pewno uwzględni te uwagi.



## Aplikacje i programy wspierające proces dydaktyczny

### Material uzupełniający – ranking 100 najlepszych programów i aplikacji dydaktycznych

**Top 100 Tools for learning** (<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>) – to godna polecenia strona stworzona przez Jane Hart, na której autorka co roku publikuje ranking 100 najlepiej sprawdzających się w dydaktyce internetowych narzędzi. Na stronie znajduje się również m.in. słownik zawierający opis ponad 2000 narzędzi wspierających edukację (<http://c4lpt.co.uk/directory-of-learning-performance-tools/>) oraz baza wiedzy zawierająca prezentacje i artykuły w języku angielskim.

### Kahoot



Źródło: [http://technologydiscovery.pbworks.com/f/1409881660/kahoot%20logo\\_purple.png](http://technologydiscovery.pbworks.com/f/1409881660/kahoot%20logo_purple.png)

**Opis:** Kahoot to darmowa aplikacja umożliwiająca tworzenie on-line quizów. Aplikacja umożliwia dodawanie obrazów i materiałów filmowych (za pośrednictwem YouTube) oraz ustalanie limitu czasu potrzebnego na udzielenie odpowiedzi. Co najważniejsze, aplikacja Kahoot współpracuje z urządzeniami mobilnymi, umożliwiając ich wykorzystanie w trakcie zajęć. Ponadto wyniki z rozwiązanego quizu są eksportowane do pliku xls.

**Adres:** <https://getkahoot.com/>

### Multimedialny material uzupełniający – videotutorial nt. aplikacji Kahoot

Bardzo przystępnie przygotowany poradnik na temat możliwości wykorzystania aplikacji Kahoot w trakcie lekcji/zajęć.



**Czas trwania:** ok. 13:30 minut

**Autor:** Katarzyna Gorzędowska

**Język:** polski

**Tytuł:** *Jak stworzyć quiz w Kahoot? - krótki poradnik*, 10 IV 2014,

<https://www.youtube.com/watch?v=RBS340oUf2w>

## Wix



Źródło: <http://pl.wix.com/>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do bardzo łatwego tworzenia stron internetowych, użytkownik nie musi znać żadnego języka programowania, proces budowania strony odbywa się wyłącznie za pomocą edycji obrazu na ekranie komputera<sup>291</sup>. Wersja darmowa powinna spełnić oczekiwania większości akademików.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja z powodzeniem może być wykorzystana do stworzenia strony kursu lub jako element zadania domowego.

**Adres:** <http://pl.wix.com/>

## blubbr



Źródło: <https://www.blubbr.tv/images/logo.png>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do bardzo łatwego tworzenia quizów. Program wykorzystuje klipy zamieszczone na Youtube, umożliwia użytkownikowi ich przycinanie oraz tworzenie zestawu pytań i odpowiedzi.

**Propozycja wykorzystania:** Program może być z powodzeniem wykorzystany do opracowania np. materiałów służących powtórce i utrwaleniu materiału.

**Adres:** <http://www.blubbr.tv>

## Hot potatoes



Źródło: <http://hotpot.uvic.ca/images/hphheader6.gif>

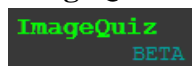
<sup>291</sup> Aplikacja funkcjonuje zgodnie z logiką tzw. WYSIWYG (ang. *What You See Is What You Get*, to co widzisz jest tym co otrzymujesz). Innymi słowy projekt, nad którym się pracuje, powstaje zazwyczaj za pomocą edycji obrazu bez konieczności kodowania w językiem programowania. Efekt pracy zasadniczo nie różni się od tego, co zostaje opublikowane w internecie.

**Opis:** zestaw sześciu programów wymagających instalacji, które służą do tworzenia interaktywnych quizów, ćwiczeń, ankiet, testów i krzyżówek. Tak przygotowane materiały z łatwością można dodawać do kursów Moodle.

**Propozycja wykorzystania:** Program może być z powodzeniem wykorzystany do opracowania materiałów.

**Adres:** <http://hotpot.uvic.ca/>

## ImageQuiz



Zródło: <https://www.blubbr.tv/images/logo.png>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do intuicyjnego tworzenia quizów bazujących na zdjęciach. Program wykorzystuje zdjęcia wgrane przez użytkownika albo wskazane linkiem w internecie. Po załadowaniu zdjęcia użytkownik oznacza na nim fragmenty, łącząc je z przygotowanymi przez siebie pytaniami.

**Propozycja wykorzystania:** program może być wykorzystany do opracowania np. źródeł służących powtórce i utrwaleniu materiału. Warto zaznaczyć, iż graficzną podstawą quizu może być dowolna grafika opracowana przez użytkownika (np. mapa, zdjęcie twarzy, tekst przekonwertowany na plik graficzny).

**Adres:** <http://www.imagequiz.co.uk/>

## Material uzupełniający – inne programy służące do tworzenia ankiet i quizów

Aplikacje służące do tworzenia ankiet bardzo dobrze nadają się jako narzędzie wspierające proces dydaktyczny, dzięki nim prowadzący może przygotować materiały powtórkowe dla studentów. Wśród interesujących darmowych aplikacji warto wymienić:

- Formularz ankietowy **Google Forms** (<http://www.google.com/forms/about/>) – bardzo użyteczne narzędzie, które z łatwością można zaadaptować do celów edukacyjnych. Dobrym pomysłem jest instalacja wtyczki/rozszerzenia Flubaroo (<http://www.flubaroo.com/>) umożliwiającego automatyzację procesu oceniania udzielonych odpowiedzi i informowanie osób, które wypełniły test o ocenie, jaką uzyskały.
- **Quizdini** (<https://teach.quizdini.com/>) jest darmową aplikacją służącą do tworzenia quizów dostępnych on-line, zarówno polegających na wskazaniu poprawnej odpowiedzi jak i dopasowaniu do siebie elementów. Stworzone quizy mogą zawierać materiały graficzne oraz video.
- **Interankiety** (<http://www.interankiety.pl/>) program umożliwiający stworzenie prostej ankiety i wyeksportowanie wyników do pliku csv i pdf.

Wśród aplikacji posiadających wersje testowe warto wskazać na:

- **Zoho** (<https://www.zoho.com/>) to aplikacja służąca do tworzenia złożonych kwestionariuszy i ankiet. Program pozwala na stworzenie ankiety, w której wybrane odpowiedzi będą wpływały na dalsze pytania. Wersja darmowa umożliwia stworzenie 15 pytań do quizu i maksymalnie 150 odpowiedzi na pojedynczy quiz.
- **ClassMarker** (<http://www.classmarker.com/>) i **ProProfs** (<http://www.proprofs.com/>) to zaawansowane narzędzia służące do tworzenia ankiet, każda z aplikacji posiada możliwość skorzystania z 30-dniowej darmowej wersji testowej.
- **Ankietka.pl** (<https://www.ankietka.pl/>) to rozbudowana aplikacja do tworzenia ankiet składających się z 17 rodzajów pytań. Narzędzie dostępne jest również w wersji darmowej.

## Timeline



Źródło: <http://timeline.knightlab.com/>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do tworzenia linii czasu, oprócz wpisywania dat, program umożliwia dodawanie zdjęć, filmów i innych elementów multimedialnych. Gotowe materiały można publikować w Internecie.

**Propozycja wykorzystania:** Aplikacja doskonale nadaje się do pokazania kolejnych elementów kursu albo do wykorzystania w trakcie zajęć, w których istotne jest ustalanie chronologii zdarzeń.

**Adres:** <http://timeline.knightlab.com/>

## Gliffy



Źródło: <http://www.gliffy.com/blog/wp-content/uploads/2012/03/GliffyLogo.png>

**Opis:** bardzo intuicyjna w obsłudze aplikacja służąca do tworzenia diagramów / schematów / wykresów i map myśli on-line. Program umożliwia zapisywanie wyników własnej pracy w postaci plików graficznych, a po rejestracji wspólną pracę z innymi użytkownikami.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może być wykorzystywana do tworzenia przez studentów np. różnego rodzaju map myśli. Oczywiście dzięki możliwości zapisywania projektów jako plików graficznych mogą one stanowić pomoc dydaktyczną albo np. uzupełnienie prezentacji multimedialnych.

**Adres:** <http://www.gliffy.com/>

## Aplikacje i programy uatrakcyjnijające wygląd materiałów dydaktycznych

### Canva



Źródło: <http://marketing.canva.com/wp-content/uploads/2013/03/Canva-Logo.png>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do szybkiego tworzenia atrakcyjnie wyglądających m.in.: prezentacji, plakatów, kartek pocztowych, dokumentów, wizytówek oraz grafik wykorzystywanych przez serwisy społecznościowe.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja z powodzeniem może stanowić narzędzie wspierające proces tworzenia materiałów dydaktycznych.

**Adres:** <https://www.canva.com/>

## Wordle



Źródło: <http://www.wordle.net/static/v1439/we.gif>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do generowania on-line „chmur wyrazów” – podane słowa zostaną ułożone na przestrzeni w różnych konfiguracjach.

**Propozycja wykorzystania:** wyniki pracy mogą uatrakcyjnić prezentację.

**Adres:** <http://www.wordle.net/>

## Tagxedo



Źródło: <http://www.tagxedo.com/>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do tworzenia on-line „chmur wyrazów” – aplikacja umożliwia modelowanie m.in. zawartości i kształtu chmury, a także kroju i kolorów czcionki.

**Propozycja wykorzystania:** wyniki pracy mogą uatrakcyjnić prezentację i inne materiały dydaktyczne.

**Adres:** <http://www.tagxedo.com/>

## Animoto



Źródło: [http://img3.wikia.nocookie.net/\\_cb20130725233014/logopedia/images/7/75/Animoto-Logo-300x300.png](http://img3.wikia.nocookie.net/_cb20130725233014/logopedia/images/7/75/Animoto-Logo-300x300.png)

**Opis:** Aplikacja służąca do tworzenia prezentacji zawierających tekst i składających się ze zdjęć oraz filmów. Wersja darmowa umożliwia stworzenie pięciominutowej prezentacji, aplikacja zawiera wiele gotowych rozwiązań, dzięki czemu przygotowanie interesującej prezentacji nie wymaga zaawansowanych umiejętności graficznych.

**Propozycja wykorzystania:** intuicyjnie prosta obsługa powoduje, że program można z powodzeniem wykorzystać w trakcie zajęć np. jako formę zadania. Licencja edukacyjna umożliwia darmowe uzyskanie dostępu do pełnej wersji programu.

**Adres:** <https://animoto.com/>

## Foter



Źródło: <http://foter.com/img/x.gif>

**Opis:** jedna z wielu darmowych baz zdjęć zawierająca prawie 230 milionów zdjęć dostępnych na licencji Creative Commons. Serwis umożliwia ich tematyczne filtrowanie, zapisywanie plików o różnej jakości oraz informuje o typie licencji. Inne, alternatywne serwisy to np. Freeimages (<http://www.freeimages.com/>), Wikimedia Commons (<http://commons.wikimedia.org/wiki/>)

**Propozycja wykorzystania:** Foter to dobre źródło legalnych zdjęć, które mogą wzbogacić każdą prezentację multimedialną.

**Adres:** <http://foter.com/>

## Sway



Źródło: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/Sway\\_logo.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/Sway_logo.png)

**Opis:** aplikacja internetowa opracowana przez firmę Microsoft służąca do tworzenia interaktywnych prezentacji i stron internetowych. Proces tworzenia prezentacji został w dużej mierze zautomatyzowany, aplikacja pomaga bowiem dostosować wygląd opracowywanych materiałów pod kątem estetycznym. By móc skorzystać z programu konieczne jest posiadanie konta Microsoft.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może być z powodzeniem wykorzystywana jako alternatywa dla standardowych prezentacji multimedialnych.

**Adres:** <https://sway.com/>

## PowToon



Źródło: [http://www.powtoon.com/site\\_media/static/v2/images/home/logo.png](http://www.powtoon.com/site_media/static/v2/images/home/logo.png)

**Opis:** aplikacja służąca do tworzenia animowanych prezentacji multimedialnych oraz filmów animowanych. Wersja darmowa umożliwia stworzenie prezentacji o długości pięciu minut. Proces ułatwia duży zbiór gotowych szablonów.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może być wykorzystywana jako alternatywa dla standardowych prezentacji multimedialnych, zwłaszcza jeśli osobie prowadzącej zajęcia zależy na przełamaniu rutyny.

**Adres:** <http://www.powtoon.com>

## Joomag



Źródło: <http://www.joomag.com/p.gif>

**Opis:** aplikacja przeznaczona do tworzenia w internecie multimedialnych publikacji, które bazują na plikach pdf. Nawet wersja darmowa umożliwia stworzenie bardzo zaawansowanych dokumentów. Do e-książki można dodać interaktywne elementy np. pliki wideo i audio, czy przycisk „podziel się na Facebooku”.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja z powodzeniem może być wykorzystana zarówno do publikowania w internecie materiałów dydaktycznych jak i w celu popularyzowania prac naukowych.

**Adres:** <http://www.joomag.com/en/>

## FlipSnack



Źródło: <http://stapi.snacktools.com/images/logo-flipsnack.png?v=4.3>

**Opis:** aplikacja przeznaczona do tworzenia e-książek z przewracanymi stronami, w wersji darmowej można stworzyć dokument zawierający 15 stron.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może być wykorzystana np. do publikowania w internecie spisu lektur albo innych materiałów.

**Adres:** <http://www.flipsnack.com/>

## Calaméo



Źródło:

**Opis:** aplikacja przeznaczona do publikowania e-książek w internecie. Publikację można stworzyć z plików PDF, DOC, RTF, PPT, PPS oraz XLS. Wydaje się, że wersja darmowa spełni oczekiwania większości akademickich użytkowników.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może być zastosowana np. do rozpowszechniania w internecie materiałów dydaktycznych.

**Adres:** <http://en.calameo.com/>

## Piktochart



Źródło: <http://piktochart.com/>

**Opis:** aplikacja służąca do tworzenia estetycznych infografik, całość procesu tworzenia przebiega w internecie. Wykupienie licencji na wersję pro otwiera m.in. dostęp do bazy szablonów oraz możliwość dodawania nieograniczonej ilości własnych zdjęć oraz zapisywania wyniku pracy w plikach o wysokiej rozdzielczości.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja nadaje się do tworzenia materiałów uzupełniających prezentacje multimedialne lub np. stanowiących element zadania domowego.

**Adres:** <http://piktochart.com/>

## Easelly



Źródło: <http://www.easel.ly/images/easelLogo.png>

**Opis:** aplikacja dzięki której można opracować infografikę, wszystkie czynności wykonuje się w internecie, cały proces jest ułatwiony przez dostęp do darmowych szablonów, które można edytować i dostosowywać do własnych danych i wymogów.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja z powodzeniem może być wykorzystana do tworzenia estetycznie wyglądających infografik wzbogacających prezentacje i proces dydaktyczny.

**Adres:** <http://www.easel.ly/>



## Postermywall



Źródło: <http://www.postermywall.com/assets/images/logo.png>

**Opis:** aplikacja służąca do tworzenia plakatów, program umożliwia wykorzystanie gotowych szablonów oraz ich edycję. Wersja darmowa umożliwia zapisanie przygotowanej pracy w pliku o średniej jakości obrazu zawierającym znak wodny z logo programu.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja z powodzeniem może być wykorzystana do uatrakcyjniania komunikacji z grupą.

**Adres:** <http://www.postermywall.com/index.php/>

## Aplikacje i programy służące do edycji obrazu

### Gimp



Źródło: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/45/The\\_GIMP\\_icon\\_-\\_gnome.svg/1000px-The\\_GIMP\\_icon\\_-\\_gnome.svg.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/45/The_GIMP_icon_-_gnome.svg/1000px-The_GIMP_icon_-_gnome.svg.png)

**Opis:** darmowy program służący do edycji zdjęć oraz tworzenia grafiki 2D, wymaga instalacji. Z punktu widzenia nauczyciela akademickiego program ten jest poważną alternatywą dla narzędzi komercyjnych.

**Propozycja wykorzystania:** program jest niezbędny w trakcie pracy z plikami graficznymi.

**Adres:** <http://www.gimp.org/>

### Paint.net



Źródło: <http://www.getpaint.net/images/Logo4.png>

**Opis:** darmowy program współpracujący z systemami Windows, służący do edycji zdjęć. Co istotne, posiada wiele zaawansowanych funkcji, w tym historię operacji i pracę na warstwach.

**Propozycja wykorzystania:** obróbka zdjęć i materiałów dydaktycznych.

**Adres:** <http://www.getpaint.net/>

### Smooth draw



Źródło: <http://www.smoothdraw.com/Templates/header.gif>

**Opis:** darmowy program służący do tworzenia grafiki i edycji obrazów 2D, wymaga instalacji. Program posiada większość rozwiązań spotykanych w komercyjnych narzędziach.

**Propozycja wykorzystania:** program przydaje się w trakcie pracy z plikami graficznymi oraz dobrze sprawdza się m.in. w trakcie nagrywania wideotutoriali.

**Adres:** <http://www.smoothdraw.com/index.htm>

## Picmonkey



Źródło: [http://www.ijbourgogne.com/IMG/png/PicMonkey\\_logo.png](http://www.ijbourgogne.com/IMG/png/PicMonkey_logo.png)

**Opis:** darmowa aplikacja, dostępna on-line służąca do edycji i obróbki zdjęć – tworzenia z nich kolaży. Aplikacja zawiera dużą ilość gotowych efektów, program można zaktualizować do wersji płatnej.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może służyć do uatrakcyjnienia materiałów graficznych wykorzystywanych w trakcie zajęć (np. strony prowadzącego, slajdów, itp.)

**Adres:** <http://www.picmonkey.com/>

### Material uzupełniający – Pixlr: programy służące do edycji obrazu on-line

Wśród narzędzi niewymagających instalacji, warto wskazać na zestaw trzech aplikacji Pixlr (<https://pixlr.com/>): Pixlr Editor służy do edytowania obrazu, Pixlr Express umożliwia dodawanie efektów do zdjęć, a Pixlr O-Matic pozwala na „postarzanie zdjęć”.

## Aplikacje i programy służące do przechwytywania obrazu i dźwięku

### Jing



Źródło: <http://assets.techsmith.com/Images/content/wp-logos-techsmith-headers/jing-logo-gray.png>

**Opis:** Darmowy program służący do przechwytywania obrazów oraz wideo (do 5 minut) z ekranu.

**Propozycja wykorzystania:** Aplikacja ułatwia wprowadzanie do slajdów interesujących materiałów audiowizualnych (np. fragmentów zdjęć, map, ilustracji, itp.). Należy jednak pamiętać o przestrzeganiu praw autorskich.

**Adres:** <http://www.techsmith.com/jing.html>

### CamStudio



Źródło: <http://camstudio.org/images/logo-new.gif>

**Opis:** jest prostym w obsłudze darmowym programem wymagającym instalacji na komputerze. Zarejestrowany materiał można zapisać w formacie avi lub swf.

**Propozycja wykorzystania:** program dobrze sprawdza się w rejestrowaniu tego, co dzieje się na ekranie komputera, takie materiały mogą z powodzeniem stanowić element uzupełniający zajęcia np. jako komentarz do zadania albo omówienie jakiegoś zagadnienia.

**Adres:** <http://camstudio.org/>

## XMFreez Screen Video Capture



Źródło: [http://www.smallvideosoftware.com/images/videocapture\\_smallboxshot.jpg](http://www.smallvideosoftware.com/images/videocapture_smallboxshot.jpg)

**Opis:** darmowy i prosty w obsłudze program służący do rejestracji dźwięku i ekranu komputera (ang. *screencast*). Program wymaga instalacji na komputerze.

**Propozycja wykorzystania:** program dobrze nadaje się do rejestrowania wszelkiego rodzaju instrukcji, które następnie można wykorzystać w trakcie zajęć np. zamieszczając w serwisie YouTube.

**Adres:** <http://www.smallvideosoftware.com/screen-video-capture/>

### Materiał uzupełniający – inne programy służące do rejestrowania *screencastów* nie wymagające instalacji

Wśród aplikacji niewymagających instalacji, wykorzystujących środowisko Java, warto wskazać na:

- **Screenr** (<https://www.screenr.com/>) – aplikacja umożliwiająca rejestrację dźwięku oraz tego, co dzieje się na wskazanym obszarze ekranu. Zarejestrowany materiał (do 5 minut) można następnie udostępnić albo zapisać na dysku w postaci pliku (mp4).
- **Screencastle** (<http://screencastle.com/>) – aplikacja służąca do rejestrowania obrazu po przyciśnięciu jednego przycisku.
- **Screencast o matic** (<http://www.screencast-o-matic.com/>) – posiada podobne opcje jak wskazane powyżej aplikacje.

## Aplikacje i programy służące do obróbki obrazu i dźwięku

### Movie Maker



Źródło: [http://img2.wikia.nocookie.net/\\_cb20131022072631/logopedia/images/thumb/8/84/Windows-movie-maker-2012-08-535x5351.png/150px-Windows-movie-maker-2012-08-535x5351.png](http://img2.wikia.nocookie.net/_cb20131022072631/logopedia/images/thumb/8/84/Windows-movie-maker-2012-08-535x5351.png/150px-Windows-movie-maker-2012-08-535x5351.png)

**Opis:** darmowy program stworzony przez Microsoft, producenta systemu Windows. Program służy do obróbki filmów, pozwala na wykonywanie prostych czynności montażowych (w tym przycinanie klipów i łączenie ich). Efekty pracy zapisywane są w formacie .wmm.

**Propozycja wykorzystania:** program przydaje się w trakcie pracy nad przygotowanym już nagraniem albo gdy niezbędne jest skrócenie materiału wideo.

**Adres:** <http://windows.microsoft.com/pl-pl/windows/get-movie-maker-download>

### Audacity



Źródło: [http://audacity.sourceforge.net/images/Audacity-logo-r\\_50pct.jpg](http://audacity.sourceforge.net/images/Audacity-logo-r_50pct.jpg)

**Opis:** darmowy program do montażu i obróbki dźwięku. Program zawiera rozwiązania i możliwości porównywalne z płatnymi narzędziami.

**Propozycja wykorzystania:** Audacity doskonale sprawdza się w pracy przy np. videotutorialach.

**Adres:** <http://audacity.sourceforge.net/>

## Smush.it

**Smush.it™**

Źródło: <http://www.smushit.com/ysmush.it/>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do optymalizacji wielkości (wagi) plików graficznych. Narzędzie to nie potrzebuje instalacji, plik, który wymaga zmniejszenia jest wgrywany przez użytkownika, a zoptymalizowany obrazek można zapisać na dysku.

**Propozycja wykorzystania:** program przydaje się w trakcie pracy nad prezentacją multimedialną. Wykorzystanie zoptymalizowanych grafik usprawnia działanie prezentacji.

**Adres:** <http://www.smushit.com/ysmush.it/>

## RIOT



Źródło: <http://luci.crioseweb.ro/riot/wp-content/uploads/2013/07/riot-banner-logo.png>

**Opis:** darmowy program służący do zmniejszenia wielkości plików graficznych. Program wymaga instalacji na twardym dysku.

**Propozycja wykorzystania:** program pomaga zachować nieduży rozmiar plików prezentacji multimedialnych oraz usprawnia ich działanie.

**Adres:** <http://www.smushit.com/ysmush.it/>

## Aplikacje i programy służące do pracy biurowej

### Libreoffice



Źródło: <http://pl.libreoffice.org/>

**Opis:** darmowy program oferujący zestaw aplikacji biurowych, w tym edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny i edytor obrazu. To alternatywa dla płatnego pakietu MS Office oraz darmowego Open Office (<http://www.openoffice.org/pl/>).

**Propozycja wykorzystania:**

**Adres:** <http://pl.libreoffice.org/>

## Text2Mindmap

### TEXT~MINDMAP

Źródło: <https://www.text2mindmap.com/assets/img/logosmall.png>

**Opis:** darmowy program dostępny on-line służący do tworzenia map myśli. Stworzoną mapę można zapisać w postaci pliku jpg oraz zapisać, wykorzystując własne konto e-mail.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja bardzo dobrze nadaje się jako wsparcie w trakcie prac koncepcyjnych nad projektem oraz jako uzupełnienie prac pisemnych przygotowywanych przez studentów.

**Adres:** <https://www.text2mindmap.com/>

### Porada praktyczna – przykład wykorzystania programu Text2Mindmap w przygotowywaniu recenzji

Pierwotnie jednym z warunków uzyskania zaliczenia przez studentów było napisanie m.in. tradycyjnej recenzji, którą następnie bronili w rozmowie ustnej z prowadzącym. Jak się okazało, niemal wszyscy uczestnicy zajęć skorzystali ze streszczenia zadanej lektury, trawstując tylko wybrane cytaty, więc prowadzący postanowił zmienić formułę zaliczenia. Zamiast liniowego streszczenia i opinii wykorzystano mapę myśli.

Studenci zostali poproszeni o przygotowanie omówienia zadanej lektury, wykorzystując do tego celu aplikację Text2Mindmap. Postawiono jednak jeden warunek – zakaz streszczania wyводу autora rozdziału po rozdziale, w zamian zadaniem było zrekonstruowanie wyводу autora w oparciu o najważniejsze pojęcia i wątki z omawianej książki. Dzięki temu prowadzący ograniczył ryzyko „chodzenia na skróty” przez studentów, usprawnił proces oceniania przygotowanego materiału oraz uzyskał autorskie opracowania, które mógł następnie skomentować w trakcie indywidualnych konsultacji.

## XMind



Źródło: <http://www.xmind.net/s/A/244/img/logo2.png>

**Opis:** program służący do tworzenia rozbudowanych map myśli. Wersja darmowa umożliwia wykorzystanie większości podstawowych funkcji koniecznych do tworzenia map myśli, niedostępna jest m.in. możliwość eksportowania map do plików graficznych.

**Propozycja wykorzystania:** program może z powodzeniem wesprzeć pracę nad opracowywaniem pomysłu na nowe zajęcia oraz np. stanowić element pracy zaliczeniowej.

**Adres:** <http://www.xmind.net/>

## Bubble.us



Źródło: <https://bubbl.us/images/logoBig.png>

**Opis:** program służący do tworzenia map myśli, dostępna jest również wersja darmowa. Stworzone mapy można zapisywać w postaci plików graficznych oraz udostępniać je innym użytkownikom.

**Propozycja wykorzystania:** podobnie jak inne aplikacje służące do tworzenia map myśli, aplikacja ta dobrze sprawdzi się jako wsparcie prac koncepcyjnych studentów oraz jako uzupełnienie prac pisemnych.

**Adres:** <https://bubbl.us/>

## Aplikacje i programy służące do zwiększania wydajności pracy

### Evernote



**EVERNOTE**

Źródło: [https://evernote.com/media/img/logos/evernote\\_logo\\_center\\_4c-lrg.png](https://evernote.com/media/img/logos/evernote_logo_center_4c-lrg.png)

**Opis:** popularny darmowy program służący do robienia, przechowywania i organizowania notatek – w tym pisemnych, głosowych oraz w postaci zdjęć. Aplikacja umożliwia synchronizację notatek np. pomiędzy urządzeniami mobilnymi i komputerem stacjonarnym. Warto wspomnieć o dodatkach do omawianego programu. Dzięki rozszerzeniu do przeglądarki Chrome, Evernote Web Clipper

([https://chrome.google.com/webstore/detail/evernote-web-](https://chrome.google.com/webstore/detail/evernote-web-clipper/pioclpoplcbdafihamjohnefbikjilc)

[clipper/pioclpoplcbdafihamjohnefbikjilc](https://chrome.google.com/webstore/detail/evernote-web-clipper/pioclpoplcbdafihamjohnefbikjilc)) możliwe jest zapisywanie stron internetowych w notesie Evernote a dzięki programowi Skitch (<https://evernote.com/intl/pl/skitch/>) użytkownik jest w stanie robić notatki na zgromadzonych w Evernote plikach pdf, program w wersji darmowej umożliwia niestety edycję tylko 10 plików.

**Propozycja wykorzystania:** program doskonale sprawdza się podczas pracy naukowej, pomaga również w trakcie opracowywania zajęć np. umożliwia szybkie notowanie nowych pomysłów i inspiracji.

**Adres:** <https://evernote.com/intl/pl/>

### Wunderlist



Źródło: [http://img3.findthebest.com/sites/default/files/688/media/images/t2/Wunderlist\\_1164143\\_i0.jpg](http://img3.findthebest.com/sites/default/files/688/media/images/t2/Wunderlist_1164143_i0.jpg)

**Opis:** darmowy program służący do tworzenia listy zadań do wykonania (ang. *to do task list*). Program może być zainstalowany na urządzeniach mobilnych i stacjonarnych, lista zadań aktualizuje się automatycznie. Alternatywnym programem jest np. Any.do (<http://www.any.do/>).

**Propozycja wykorzystania:** program pomaga ustalić hierarchię i zarządzać zadaniami.

**Adres:** <https://www.wunderlist.com/download/>

## Trello



Źródło: <http://www.digitalmediawomen.de/wp-content/uploads/trello.png>

**Opis:** bardzo użyteczna aplikacja dostępna on-line służąca do społecznościowego organizowania i nadzorowania pracy zespołu (możliwe jest dzielenie procesu na pojedyncze czynności, przypisywanie osób do zadań i monitorowanie całości w czasie rzeczywistym). Aplikacja posiada wersję bezpłatną, która powinna być wystarczająca w realiach akademickich.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja doskonale sprawdzi się w trakcie zarządzania pracą grupy.

**Adres:** <https://trello.com/>

## Wiggio



Źródło: <https://wiggio.com/partners/0/images/logo.png>

**Opis:** aplikacja dostępna on-line, służąca do organizowania pracy grupowej (możliwe jest synchronizowanie działań m.in. za pomocą wiadomości, „żółtych karteczek” i poczty głosowej oraz chatów i wideo spotkań, istnieje również możliwość przeprowadzania ankiet). Aplikacja pozwala stworzyć środowisko bardzo przyjazne wspieraniu pracy grupowej.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja doskonale nadaje się do wspierania procesu pracy grupowej nad dużym projektem.

**Adres:** <https://wiggio.com/>

## Padlet



Źródło: <https://pl.padlet.com/>

**Opis:** darmowa aplikacja służąca do tworzenia „tablic” w internecie. Na tablicy można umieszczać oraz udostępniać innym użytkownikom pliki graficzne, linki do materiałów (w tym stron internetowych), zdjęcia zarejestrowane kamerą internetową oraz tekst. Rozszerzenie przeglądarki Chrome Padlet Mini ułatwia dodawanie materiałów do tablicy (<https://chrome.google.com/webstore/detail/padlet-mini/kcljbbiddpoeaknnjaminocoojdbikp>).

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja dobrze nadaje się do wspierania pracy w grupie, jako miejsce gromadzenia potrzebnych informacji; może też być wykorzystana jako notatnik lub spis lektur.

**Adres:** <https://pl.padlet.com/>

## Pocket



Źródło: [http://www.marcinosiak.pl/wp-content/uploads/2014/02/Pocket\\_Logo\\_Small.png](http://www.marcinosiak.pl/wp-content/uploads/2014/02/Pocket_Logo_Small.png)

**Opis:** darmowa aplikacja (dostępna również dla urządzeń mobilnych) służąca do zapisywania interesujących informacji, tak by móc z nich skorzystać w dowolnej chwili na dowolnym urządzeniu.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja dobrze sprawdza się jako wsparcie przy robieniu notatek, np. w pracy badawczej w trakcie gromadzenia materiałów.

**Adres:** <https://getpocket.com/>

## Jogtheweb



Źródło: [http://2.bp.blogspot.com/\\_rV\\_MVEspCw4/TQoh1eIfcI/AAAAAAAAABVs/RKfWmGBil5w/s1600/jog+the+web.png](http://2.bp.blogspot.com/_rV_MVEspCw4/TQoh1eIfcI/AAAAAAAAABVs/RKfWmGBil5w/s1600/jog+the+web.png)

**Opis:** aplikacja służąca do tworzenia kolekcji adresów internetowych i dzielenia się tymi listami.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja dobrze nadaje się do przygotowywania np. listy materiałów uzupełniających dla studentów w ramach webquestu.

**Adres:** <http://www.jogtheweb.com/>

## Anymeeting



Źródło: <http://anymeeting.com/design/anymeeting-logo-horizontal.png>

**Opis:** darmowy program umożliwiający odbycie telekonferencji, w której może uczestniczyć do 200 osób. Program wymaga instalacji, istnieje również możliwość wykupienia płatnej wersji. Wersja darmowa daje dostęp do pokaźnej gamy usług, w tym do współdzielenia ekranu i prezentacji.

**Propozycja wykorzystania:** Anymeeting to przydatne narzędzie w trakcie prowadzenia webinarium lub konsultacji przez internet.

**Adres:** <http://anymeeting.com/>

## Wybrane aplikacje i programy wspierające pracę naukową

### Mendeley



Źródło: <http://d3fildg3jlevty.cloudfront.net/b45d5097b5344c0fd5fdb88e754261277f5cdf92/graphics/commonnew/logo-mendeley.png>

**Opis:** program i aplikacja internetowa służąca do organizowania pracy badawczej oraz bibliografii i przypisów. Mendeley to również serwis społecznościowy przeznaczony dla naukowców. Program umożliwia dodawanie każdego rodzaju dokumentów i ich porządkowanie. Darmowe konto jest wystarczające do odczuwalnego wsparcia procesu badawczego. Konkurencyjnym rozwiązaniem jest program Citavi (<http://www.citavi.pl/pl/index.html>).



**Propozycja wykorzystania:** odpowiednio wykorzystany program może stanowić duże wsparcie dla procesu tworzenia publikacji.

**Adres:** <http://www.mendeley.com/>

**Zotero**

# zotero

Źródło:

[https://www.zotero.org/support/lib/exe/fetch.php?hash=28f836&media=http%3A%2F%2Fwww.zotero.org%2Fstatic%2Fdownload%2Fzotero\\_logo.png](https://www.zotero.org/support/lib/exe/fetch.php?hash=28f836&media=http%3A%2F%2Fwww.zotero.org%2Fstatic%2Fdownload%2Fzotero_logo.png)

**Opis:** bezpłatny program oraz aplikacja służące do zarządzania bibliografią i cytatami. Dzięki programowi można gromadzić i porządkować zasoby na potrzeby pracy naukowej oraz dodawać do nich notatki i generować przypisy. Program najlepiej współpracuje z przeglądarką internetową Firefox.

**Propozycja wykorzystania:** program z powodzeniem może ułatwić gromadzenie materiałów do przyszłego projektu badawczego.

**Adres:** <https://www.zotero.org/>

**Diigo**

# diigo

Źródło: [https://www.diigo.com/images/press/diigoLOGO\\_pure.gif](https://www.diigo.com/images/press/diigoLOGO_pure.gif)

**Opis:** program i aplikacja internetowa ułatwiająca pracę badawczą, program umożliwia oznaczanie fragmentów stron internetowych, zapisywanie na nich notatek, otagowywanie zgromadzonych materiałów oraz pracę zespołową w chmurze. Program pozwala na uzyskanie dostępu do zgromadzonych materiałów również na urządzeniach mobilnych oraz w sytuacji braku dostępu do internetu. Darmowa wersja z pewnością ułatwi pracę nad niewielkim projektem badawczym.

**Propozycja wykorzystania:** program z powodzeniem może ułatwić gromadzenie materiałów do przyszłego projektu badawczego.

**Adres:** <https://www.diigo.com/index>

**Scoop.it!**

# Scoop.it!

Źródło: [http://www.scoop.it/resources/img/V4/presscoverage/logo/logo\\_scoopit\\_bg-white.png](http://www.scoop.it/resources/img/V4/presscoverage/logo/logo_scoopit_bg-white.png)

**Opis:** aplikacja ułatwiająca wyszukiwanie interesujących nas materiałów i treści z internetu oraz dzielenie się nimi z innymi użytkownikami Scoop.it oraz innych mediów społecznościowych. Wersja bezpłatna daje możliwość stworzenia jednego tematu i publikowania 10 wpisów dziennie, co w przypadku długotrwałego procesu gromadzenia wiedzy wydaje się być wystarczające.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja z powodzeniem może wesprzeć proces wyszukiwania i gromadzenia materiałów na konkretny temat.

**Adres:** <http://www.scoop.it/>

## Feedly



Źródło: <http://technomundo.net/wp-content/uploads/2014/04/feedly-logo-june-2012-black-color.png>

**Opis:** aplikacja gromadząca i porządkująca aktualizacje informacji pochodzących z wybranych blogów oraz stron internetowych (które obsługują RSS). Alternatywną aplikacją jest np. Flipboard (<https://about.flipboard.com/>).

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może wesprzeć pracę osób, które chcą zoptymalizować czas poświęcany na śledzenie aktualnych treści.

**Adres:** <https://feedly.com/>

## Tableau Public 8.0



Źródło: <http://www.tableausoftware.com/public/sites/default/files/logo.png>

**Opis:** darmowy i zaawansowany program służący do tworzenia interaktywnych wizualizacji danych. Program pozwala na importowanie baz danych i na ich podstawie tworzy interaktywne grafiki.

**Propozycja wykorzystania:** program może wesprzeć proces opracowywania danych i ich prezentacji.

**Adres:** <http://www.tableausoftware.com/public/download>

## Wybrane aplikacje i programy oferowane przez Google

### Google + Hangouts



Źródło: <https://plus.google.com/>

**Opis:** funkcjonalność serwisu społecznościowego Google+ umożliwiająca odbycie telekonferencji w gronie do 10 osób.

**Propozycja wykorzystania:** wsparcie zdalnej pracy zespołów studenckich albo dobre narzędzie do prowadzenia korepetycji z mniejszą grupą. Do prawidłowego funkcjonowania konieczne jest zainstalowanie na komputerze wtyczki/rozszerzenia Hangouts.

**Adres:** <https://plus.google.com/hangouts>

### Google Keep



Źródło: <http://gp.wielkim.pl/wp-content/uploads/2014/01/Google-keep-logo.jpg>

**Opis:** darmowa aplikacja stworzona przez Google w celu tworzenia notatek/popularnych „żółtych karteczek” i list zadań do wykonania, do których dostęp można uzyskać również za pośrednictwem urządzeń mobilnych.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja ta może być wsparciem w pracy administracyjnej.

**Adres:** <https://keep.google.com/>

## Picasa



Źródło: [http://picasa.google.com/images/logo\\_picasa\\_large.png](http://picasa.google.com/images/logo_picasa_large.png)

**Opis:** darmowy program stworzony w celu gromadzenia, katalogowania i dzielenia się w internecie zdjęciami i filmami. Program pozwala na opisywanie twarzy, dodawanie lokalizacji oraz retuszowanie fotografii i wykorzystanie nieskomplikowanych szablonów (np. tworzenie kartek, plakatów, itp.). Konkurencyjnym rozwiązaniem jest aplikacja Flickr (<https://www.flickr.com/>).

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja ta może być wsparciem w pracy administracyjnej.

**Adres:** <http://picasa.google.com/index.html>

## Web Speech API

**Opis:** darmowe, dostępne on-line narzędzie służące do konwersji mowy na edytowalny tekst. Program obsługuje również język polski. Aplikacja dobrze radzi sobie z językiem angielskim, niestety gorzej z językiem polskim.

**Propozycja wykorzystania:** Pomoc w trakcie tworzenia notatek.

**Adres:** <https://www.google.com/intl/pl/chrome/demos/speech.html>

## Google books Ngram Viewer



Źródło: [https://books.google.com/ngrams/books\\_logo.gif](https://books.google.com/ngrams/books_logo.gif)

**Opis:** aplikacja wykorzystująca zasoby zgromadzone przez Google w celu śledzenia statystycznej częstotliwości występowania danej frazy w zgromadzonych książkach, niestety aplikacja nie obsługuje języka polskiego.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja może posłużyć jako element uatrakcyjniający proces dydaktyczny.

**Adres:** <https://books.google.com/ngrams>

## Porada praktyczna – wybrane darmowe dodatki usprawniające pracę ze skrzynką Gmail

Jednym z częściej wykorzystywanych klientów pocztowych jest Gmail, nie każdy użytkownik wie jednak, że standardowe usługi tego serwisu pocztowego mogą zostać uzupełnione o zestaw rozszerzeń dodawanych do przeglądarki Chrome, które mogą pomóc w zwiększeniu wydajności pracy.

**Todoist for Gmail** (<https://chrome.google.com/webstore/detail/todoist-for-gmail/clgenfnodoocmhnlnpknojdbjnnmecff>) to aplikacja pomagająca zorganizować pracę (w ramach logiki *get it done*), która ma zostać wykonana.

**Gmelius** (<https://gmelius.com/>) to rozszerzenie ułatwia zarządzanie widokiem przychodzących i wychodzących wiadomości, umożliwia również uatrakcyjnianie wysyłanych wiadomości m.in. poprzez dodawanie elementów graficznych, zawiera także rozwiązania z zakresu bezpieczeństwa wymiany korespondencji. Wersja darmowa umożliwia skorzystanie z dodatków wystarczających dla niebiznesowego użytkownika.

**Wisestamp** (<http://webapp.wisestamp.com/>) – aplikacja służąca do tworzenia atrakcyjnych stopek w wiadomościach.

**Boomerang** (<http://www.boomeranggmail.com/>) – dodatek umożliwiający m.in. wysyłanie wiadomości z opóźnieniem, przypominanie o ważnych wiadomościach oraz śledzenie wysłanej wiadomości – przypomnienie o braku odpowiedzi od nadawcy. Darmowa wersja umożliwia wykorzystanie aplikacji dla 10 wiadomości.

#### **Rapportive**

(<https://chrome.google.com/webstore/detail/rapportive/hihakjfhbmlmjdnnehgiciffjplmdhin>) – darmowa aplikacja wyświetlająca w ekranie poczty Gmail dodatkowe informacje na temat adresata/nadawcy wiadomości, np. zdjęcie, gdzie pracuje, za pomocą jakich mediów społecznościowych utrzymuje kontakt, itp.

**SecureGmail** (<https://www.streak.com/securegmail>) – darmowy dodatek umożliwiający zakodowanie wiadomości, tylko osoba, której przekaże się kod będzie w stanie odczytać wiadomość.

#### **Materiał uzupełniający – dodatek do przeglądarki internetowej Chrome**

Wśród interesujących dodatków do popularnego Chrome warto wspomnieć o kalendarzu **Sunrise Calendar** (<https://calendar.sunrise.am/>), który integruje w sobie informacje z kalendarza Google, aplikacji Todoist oraz serwisów społecznościowych. Aplikacja synchronizuje informacje z innymi programami oraz oczywiście z urządzeniami mobilnymi (z systemem Android).

### **Inspirujące aplikacje i programy**

#### **Materiał uzupełniający – platforma wymiany prezentacji**

Popularnym serwisem służącym do publikowania prezentacji, ale i oglądania cudzych materiałów jest **SlideShare** (<http://www.slideshare.net/>).

**instaGrok**

instaGrok

Źródło: <http://www.instagramrok.com/blog/wp-content/uploads/2013/01/instaGrok-logo.png>

**Opis:** anglojęzyczna wyszukiwarka internetowa przetwarzająca rezultaty zapytania i prezentująca je w postaci multimedialnych diagramów przypominających mapy myśli. Pracę ułatwia m.in. możliwość robienia notatek oraz udostępniania wyników wyszukiwania. Aplikację posiada wersję płatną przeznaczoną do wykorzystania przez nauczycieli.

**Propozycja wykorzystania:** wyszukiwarka może stanowić element uzupełniający pracę studentów.

**Adres:** <http://www.instagrok.com/>

## Gapminder



Źródło: [http://www.gapminder.org/wp-content/themes/gapminder/images/logos/gapminder\\_logo\\_home.jpg](http://www.gapminder.org/wp-content/themes/gapminder/images/logos/gapminder_logo_home.jpg)

**Opis:** darmowa aplikacja internetowa oraz dający się zapisać na twardym dysku program komputerowy służący do prezentowania w interesującej formie graficznej danych statystycznych.

**Propozycja wykorzystania:** program doskonale nadaje się do włączenia w zajęcia poświęcone nauce demografii oraz kwestii związanych z tzw. problemami globalnymi.

**Adres:** <http://www.gapminder.org/>

### Porada praktyczna – przykład wykorzystania programu Gapminder w pracy ze studentami

Program Gapminder doskonale nadaje się do zastosowania w trakcie kursów, których tematyka związana jest z tzw. problemami globalnymi. W ramach osobnego kursu prowadzący poświęcił cztery spotkania, każde po dwie godziny lekcyjne, na wykorzystanie programu Gapminder, który stanowił istotne uzupełnienie omawianych wcześniej treści teoretycznych. Studenci zostali poproszeni o podzielenie się na maksymalnie czteroosobowe zespoły, w których przynajmniej jedna osoba dysponowała laptopem z zainstalowanym programem.

W trakcie pierwszego spotkania uformowane już zespoły siedziały przy osobnych stołach. Celem spotkania była demonstracja działania programu Gapminder, studenci odtwarzali również dane, które Hans Rosling prezentował w trakcie prelekcji Ted ([http://www.ted.com/speakers/hans\\_rosling](http://www.ted.com/speakers/hans_rosling)) oraz omawiali je. Drugie spotkanie, również realizowane w podgrupach, przeznaczone było na wykorzystanie programu Gapminder w celu ustalenia listy 8 korelacji, które studenci uznali za istotne. W trakcie pracy prowadzący pomagał każdej z grup w wybraniu najbardziej interesujących propozycji. Zajęcia zamykała prezentacja wskazanych korelacji i grupowe wybranie dwóch z nich. W trakcie trzeciego spotkania każda z grup miała za zadanie napisać maksymalnie dwustronicową analizę danej korelacji (uwzględniając w tekście następujące wątki: jaki jest związek pomiędzy wskazanymi wielkościami, dlaczego dana zależność może być istotna, jaki może mieć wpływ na przyszłość). Ostatnie spotkanie poświęcone było podsumowaniu wykonanej pracy i sformułowanym ustaleniom – studenci prezentowali swoje opracowania, posiłkując się programem lub prezentacją multimedialną.

## IMF Data Mapper



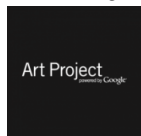
Źródło: <http://www.imf.org/external/datamapper/index.php>

**Opis:** dostępna on-line baza danych Międzynarodowego Funduszu Walutowego wraz z możliwością ich wizualizacji.

**Propozycja wykorzystania:** aplikacja doskonale nadaje się do wykorzystania na zajęciach związanych z szeroko pojmowaną makroekonomią.

**Adres:** <http://www.imf.org/external/datamapper/index.php>

## Art Project



Źródło: [http://www.cominmag.ch/wp-content/uploads/2013/05/gap\\_logo-195x195.png](http://www.cominmag.ch/wp-content/uploads/2013/05/gap_logo-195x195.png)

**Opis:** darmowy zbiór dzieł sztuki zgromadzonych w różnych kolekcjach muzeów z całego świata.

**Propozycja wykorzystania:** Zasoby programu mogą być wykorzystywane jako uzupełnienie zajęć z zakresu nauk humanistycznych i społecznych.

**Adres:** <https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>

## The Economist – Charts, maps and infographics

**Graphic detail**  
Charts, maps and infographics



Źródło: [http://cdn.static-economist.com/sites/default/files/images/blog\\_sites/0000s\\_0003\\_daily-chart.png?1328719161](http://cdn.static-economist.com/sites/default/files/images/blog_sites/0000s_0003_daily-chart.png?1328719161)

**Opis:** zbiór aktualizowanych wykresów, map i infografik publikowanych przez prestiżowy tygodnik „The Economist”.

**Propozycja wykorzystania:** Zamieszczane materiały mogą stanowić inspirację lub materiał uzupełniający zajęcia o tematyce politycznej, ekonomicznej i międzynarodowej.

**Adres:** <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/>

## Tradingeconomics

**TRADING  
ECONOMICS**

Źródło: <http://pl.tradingeconomics.com/>

**Opis:** bezpłatna baza danych zawierająca informacje na temat stanu gospodarki 196 państw świata. Aplikacja umożliwia generowanie wykresów, eksport danych jest jednak płatny.

**Propozycja wykorzystania:** Dobre uzupełnienie każdego rodzaju zajęć związanych z zagadnieniami makroekonomicznymi.

**Adres:** <http://pl.tradingeconomics.com/>

## Observatory of Economic Complexity

**OBSERVATORY  
OF ECONOMIC COMPLEXITY**

Źródło: <http://atlas.media.mit.edu/>

**Opis:** darmowa baza danych umożliwiająca generowanie wizualnych prezentacji dynamiki eksportu i importu danego kraju oraz np. powiązań pomiędzy różnymi dobrami.

**Propozycja wykorzystania:** aplikację można wykorzystać jako uzupełnienie zajęć poświęconych kwestiom makroekonomicznym.

**Adres:** <http://atlas.media.mit.edu/>

## Worldmapper



Źródło: [http://sasi.group.shef.ac.uk/worldmapper/images/logo\\_worldmapper.gif](http://sasi.group.shef.ac.uk/worldmapper/images/logo_worldmapper.gif)

**Opis:** program zawierający kilkaset zdeformowanych map świata, będących w istocie prezentacją różnorodnych danych statystycznych – stopień mapy konturowej danego państwa odpowiada bowiem wybranemu wskaźnikowi. Niestety niektóre z map wykorzystują nieaktualne dane.

**Propozycja wykorzystania:** mapy nadają się do wykorzystania w trakcie zajęć poświęconych szeroko rozumianym problemom globalnym.

**Adres:** <http://sasi.group.shef.ac.uk/worldmapper/>

### Material uzupełniający – serwisy społecznościowe dedykowane dla ludzi nauki

Wśród serwisów przeznaczonych dla ludzi nauki warto przywołać dwa: **Academia.edu** (<http://www.academia.edu/>) oraz **ResearchGate** (<http://www.researchgate.net/>). Posiadając na nich profil można nie tylko śledzić wyniki pracy innych badaczy, ale również szukać inspiracji i wsparcia dla własnych badań.