

Kształcenie w szkole wyższej

Beata GOLA

Dorota PAULUK

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Stosowanie metod aktywizujących przejawem profesjonalizmu nauczyciela akademickiego

The use of activating methods as a sign
of on academic teacher's professionalism

Słowa kluczowe: profesjonalizm, rozwój zawodowy, nauczyciel akademicki, metody aktywizujące.

Key words: professionalism, professional development, academic teacher, activating methods.

Abstract

The issue undertaken in this paper points to the need of improving the academic teacher workshop, also in the context of one's professional development dealing with adult education at the stage of studying. The article presents a brief contemporary discourse of professionalism, emphasizing lifelong professional development. Teaching seen as a dynamic and innovative profession where teachers need to reflect on their own practice in order to improve the quality of teaching and efficiency, implies the need for applying a multiform methods of activating in working with students. This is extremely important due to the extending knowledge about neurodidactics concerning neurological conditions of learning processes.

Wprowadzenie

Podjęmowane rozważania łączą się pojęciami: zawód, rozwój zawodowy, kompetencje, rozwój profesjonalny, profesjonalność, profesjonalizm, które są różnie defi-

niowane w zależności od dyscyplin, teorii, paradygmatów, w obrębie których poruszają się badacze; stąd różnorodność podejść czy to w dyskursie andragogicznym, pedeutologicznym, czy ekonomicznym itd.

Nazwa „profesjonalista” pochodzi od terminu „profesja” i w ujęciu encyklopedycznym oznacza fachowca w jakiejś dziedzinie, człowieka dobrze znającego swój zawód². Początkowo profesją nazywano zawody szczególnego zaufania publicznego, o dużym znaczeniu społecznym, wymagające specjalistycznego (akademickiego) kształcenia i traktowane jako misja. Do grupy tych zawodów, szczególnie w krajach anglosaskich, należeli: lekarze, prawnicy, nauczyciele akademicy, od których oczekiwano wysokich standardów moralnych i zdolności do prowadzenia autonomicznej praktyki. Obecnie, kiedy niejednokrotnie profesję utożsamia się z zawodem, mianem profesjonalizmu określane jest: „uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej itp.” bądź „czyjeś duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy”³.

Wykonywanie przez człowieka już wyuczonego zawodu w ramach określonej profesji jest czym innym niż profesjonalne wykonywanie swojego zawodu. Wprawdzie profesję rozumianą jako zawód powinno charakteryzować: pełnienie zadań związanych z dobrem publicznym, kształcenie uniwersyteckie, wysoki poziom i zakres określonej wiedzy, związek nabywanej wiedzy z praktyką, zinstytucjonalizowanie kontroli świadczonych usług⁴, jednakże w powszechnym mniemaniu nie świadczy to jeszcze o przyznaniu określonej osobie miana profesjonalisty. Zazwyczaj profesjonalizm łączy się z wysokim standardem wykonywanej pracy, odpowiednim sposobem realizacji ról zawodowych, ponadprzeciętnymi umiejętnościami i biegłością w uprawianiu zawodu, wysoką jakością podejmowania zadań zawodowych.

Profesjonalizm zawodowy rozumiany jako odpowiedni poziom kompetencji zawodowych obejmuje posiadanie: wiedzy ogólnej i specjalistycznej (która umożliwia skuteczne wykonywanie zadań w ramach danej pracy), doświadczenia nabytego w trakcie praktyki zawodowej oraz predyspozycji psychicznych do podejmowania przyszłych zadań związanych z danym rodzajem pracy⁵. Z uwagi na to, iż otaczająca człowieka rzeczywistość społeczna, kulturowa, zawodowa, ekonomiczna wciąż się zmienia, człowiek potrzebuje też zmieniać/podnosić poziom swoich kompetencji zawodowych. Jednocześnie nabywanie przez osobę w ciągu swojej pracy (często również w dłuższym przedziale czasowym) kolejnych doświadczeń powoduje zwiększanie kompetencji zawodowej. Te czynniki nadają profesjonalizmowi zawodowemu charakter dynamiczny.

² K.M. Czarnecki, P. Kowolik, *Profesjologia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, P, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 936.

³ *Słownik języka polskiego PWN*, oprac. L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, L. Wiśniakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 742.

⁴ J. Szmagałski, *Profesjonalizacja pracy socjalnej: wyzwania dla Europy*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001, s. 212.

⁵ K. Pierścieniak, *W kierunku profesjonalizmu kształcenia andragogów*, [w:] I. Nadolska (red.), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994, s. 169.

Współczesne pojmowanie profesjonalizmu

Samo pojęcie profesjonalizm uległo na przestrzeni lat zasadniczym zmianom. Przedstawiając współczesny dyskurs profesjonalizmu Marco Snoek wyróżnia pięć podejść rozwijanych na gruncie socjologii pracy⁶. Są to ujęcia: a) klasyczne, b) projekt profesjonalizacji, c) profesjonalizm kolektywny (demokratyczny), d) profesjonalizm organizacyjny, e) perspektywa etyczno-altruistyczna.

W klasycznym sposobie patrzenia na profesjonalizm porównuje się go do profesji tradycyjnych, takich jak lekarze czy prawnicy, traktując je jako archetypy prawdziwych profesji⁷. Tradycyjne podejście spotyka się z krytyką ze względu na idealistyczne myślenie o profesjonalizmie i trudności aplikacyjne wobec wyłaniania się nowych zawodów.

Drugie podejście związane z tzw. projektem profesjonalizacji kładzie nacisk na jakość profesjonalnego działania i włączanie się w debatę dotyczącą władzy, wpływu, statusu w kontekście warunków pracy, roli profesji w społeczeństwie, jej autonomii i jurysdykcji. W procesie profesjonalizacji następuje rozwijanie wiedzy leżącej u podstaw danej profesji, doskonalenie standardów działania, licencjonowanie wejścia do profesji, rozwój mechanizmów samokontroli i określenia zasad etycznych dotyczących członków danej profesji⁸.

Kolejny sposób patrzenia na profesjonalizm nauczycieli – profesjonalizm kolektywny (demokratyczny) – odnosi się do obecnych oczekiwań społeczeństwa konkurencyjnego. Powszechnie przyjmuje się, że w społeczeństwie wiedzy koncepcja *lifelong learning* staje się istotna dla całościowego rozwoju zawodowego profesjonalistów *career-long professional development* (Rada Europejska w 2009 roku; ETUCE 2008), ze skupieniem się na nowych formach relacji i współpracy koleżeńskiej⁹. W budowaniu profesjonalnej społeczności uczącej się przyjmuje się, że demokratyczny profesjonalizm realizuje się we współpracy także z interesariuszami spoza uczelni, praktykami. Kładąc nacisk na doskonalenie i innowacje, postrzega się nauczanie jako dynamiczny i innowacyjny zawód, w którym nauczyciele potrzebują refleksji nad własną praktyką w celu poprawy i innowacji profesji. Przedstawiona charakterystyka znaczenia zawodu w konkurencyjnym społeczeństwie wiedzy z jednej strony stawia na kształcenie ustawiczne i innowacje, a z drugiej – skupienie się na odpowiedzialności za efektywność i rozliczalność, co w praktyce może być trudne bądź niemożliwe do spełnienia.

Czwarte ujęcie – profesjonalizm organizacyjny – koncentruje się na podstawowych różnicach między logikami rządzącymi na rynku pracy. Bogusława Gołębiak,

⁶ Szeroko opisywane przez B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Seria PP, Wrocław 2014, s. 34–44. Pobrano 28.11.2014 ze strony http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Seria_PP/3_Gołębiak_Zamorska_środek_do_druku.pdf

⁷ M. Snoek, *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*, Hogeschool van Amsterdam, 2009, s. 3–4. Pobrano 28.11.2014 r. ze strony <http://kennisbank.hva.nl/document/477245>

⁸ Tamże, s. 4.

⁹ Tamże, s. 5.

opisując logikę profesjonalizmu autorstwa Eliota Freidsona, akcentującą ścisły związek między autonomią, kompetencją i zaufaniem, podkreśla spójność i adekwatność tej propozycji¹⁰.

W piątym podejściu do profesjonalizmu podkreślany jest etyczny i altruistyczny charakter profesji. Ze względu na nierównowagę sił między profesjonalistą a klientem konieczne jest, aby profesjonalna autonomia była rekompensowana zaufaniem publicznym wynikającym z rygorystycznie stosowanego kodeksu etycznego przez profesjonalistów¹¹.

Niezmiernie ważny dla procesu profesjonalizacji nauczania był dyskurs tzw. nowego profesjonalizmu i prace Lawrence'a Stenhouse'a, Johna Elliotta, Erica Hoyle'a, Donalda Schöna, D. Jean Clandinin i in. E. Hoyle i L. Stenhouse, wprowadzając pojęcie profesjonalności odniesionej do osobistych aspektów profesjonalizmu, wyróżnili odpowiednio: ograniczoną i poszerzoną profesjonalność, sytuując je na kontinuum, którego są one skrajnymi punktami. Z ograniczoną profesjonalnością mamy do czynienia wówczas, gdy umiejętności wynikają bezpośrednio z własnego doświadczenia profesjonalisty, rozwój profesjonalny jednostki sprowadza się do szkolenia wąskich umiejętności potrzebnych w praktyce, a ona sama rzadko studiuje literaturę specjalistyczną¹². Natomiast rozszerzona profesjonalność dotyczy sytuacji, w której umiejętności wywodzone są z doświadczenia i teorii. Tego rodzaju profesjonalność charakteryzuje osoby, które ceniąc możliwość współpracy z innymi, konfrontują własne metody pracy z metodami stosowanymi przez kolegów, a rozwijając się zawodowo podejmują takie formy doskonalenia, które opierają się na teoretycznych podstawach działalności praktycznej oraz eksplorują literaturę fachową, angażują się w działalność stowarzyszeń profesjonalnych i naukowych itp.¹³.

Dla rozwoju rozszerzonej profesjonalności ważne było zerwanie z rygorem scjentyzmu i wymogiem aplikacji wiedzy teoretycznej przez praktyków, a nie tworzenia jej. Donald Schön, wprowadzając pojęcie refleksyjnej praktyki i myślenia w działaniu, uprawomocnił intuicje nauczycieli co do opierania swojego działania na ciągle rekonstruowanej wiedzy osobistej, a nie na umiejętnościach przełożenia na praktykę wiedzy tworzonej w akademii¹⁴. Zdaniem Ryszarda Parzęckiego: „profesjonalne postępowanie nauczycieli oznacza ich aktywne angażowanie się, poszukiwanie rozwiązań. Najistotniejszym elementem poszukiwań jest refleksja, która jest w nich niezbędna, lecz niewystarczająca”¹⁵.

W myśleniu o nauczycielu na XXI wiek Judyth Sachs wskazuje, że dalszy, ustawiczny rozwój zawodowy (*the continuing professional development* – CDP) nauczyciela powinien służyć poprawie jakości nauczania i efektywności, a sami nauczyciele potrzebują być autonomicznymi uczącymi się, jak i posiadającymi wiele

¹⁰ B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm...*, s. 37–38.

¹¹ M. Snoek, *Theories on and concepts...*, s. 7.

¹² Zob. B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm...*, s. 29.

¹³ Tamże, s. 30.

¹⁴ Tamże, s. 28.

¹⁵ R. Parzęcki, *Zmiany w rozwoju profesjonalnym nauczyciela implikacją edukacji akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, 2011, s. 39.

umiejętności praktykami. W sytuacji zawsze obecnej niepewności i zmiany zdolność uczenia się „z” i „od” kolegów, studentów jest kluczową kompetencją nauczyciela¹⁶.

Profesjonalista w edukacji akademickiej

W rozważaniach nad rozwojem zawodowym nauczyciela Christopher Day stwierdza, że nauczyciele „nie tylko muszą być profesjonalistami, lecz także muszą zachowywać się jak profesjonalści”¹⁷. Profesjonalizm nauczyciela sprowadza się do jego przygotowania zawodowego (zdobytego wykształcenia), nabytego doświadczenia oraz umiejętności (sposobu) przekazywania wiedzy. Nauczyciel profesjonalista będzie weryfikował swoją wiedzę i doskonalił warsztat pracy, podnosząc swoje kompetencje metodyczne w toku uczenia się przez całe życie. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel akademicki obok kompetencji merytorycznych, związanych z posiadaniem szerokiej wiedzy, wykazywał kompetencje dydaktyczne warunkujące umiejętne przekazywanie wiedzy (przejawiające się m.in. w stosowanych metodach nauczania), kompetencje komunikacyjne oraz kompetencje interpersonalne umożliwiające budowanie dobrych relacji ze studentami. Dobrze, aby nauczyciel akademicki XXI wieku posiadał również biegłość informacyjną związaną z kompetencjami informatycznymi¹⁸.

Masowość wyższego wykształcenia i naciski rynku pracy powodują, iż naczelną ideę obecną w tradycji uniwersyteckiej owo – *universitas* (rozumianą jako wspólnotę wszech nauk) wypierają inne idee – specjalizacja, zawodowość, profesjonalizm. Stąd pojawiają się pytania o granice „uzawodowienia” i „uprzątnienia” uniwersytetów¹⁹. Bez wątplenia wynika to z obecnych przemian: globalizacja, komercjalizacja, uleganie nowym modom i trendom, biurokratyzacja, odrzucanie zintegrowanej wiedzy o świecie na rzecz kształcenia eksperckiego, przygotowania siły roboczej, specjalistów, na których jest zapotrzebowanie na rynku pracy²⁰. Obecnie procesy urynkowania docierające na uczelnie wyższe wywierają także duży wpływ na pojmowanie profesjonalizmu nauczycieli akademickich. Wobec rosnącej profesjonalizacji zawodów profesja nauczyciela akademickiego bywa coraz częściej traktowana jako zawód. Jakkolwiek oczekiwania wobec nauczyciela akademickiego w dalszym ciągu odnoszą się do prowadzenia badań naukowych, głównie z zakresu badań stosowanych, to w codziennej rzeczywistości życia uczelni nauczyciel powinien: efektywnie przekazywać studentom wiedzę z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod kształcenia oraz

¹⁶ J. Sachs, *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*, Macquarie University, 1999, s. 18. Pobrano 11.12.2014 r. ze strony <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>

¹⁷ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004, s. 25.

¹⁸ T. Nowakowski, *Kompetencje informatyczne jako korelat akademickiego profesjonalizmu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32, s. 229–241.

¹⁹ B. Gola, *Tradycja uniwersytecka wobec masowości wyższego wykształcenia i nacisków rynku pracy*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 175.

²⁰ D. Pauluk, *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] tejże (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 98, 102–103.

dokonywać ewaluacji jej przyswojenia. Powinien również stymulować rozwój zdolności, zainteresowań i kreatywności studentów, pociągać siłą swej osobowości oraz organizować działalność praktyczną studentów. Dorota Jankowska zauważa, że dzisiaj coraz częściej traktuje się profesję akademicką na sposób rozłączny, można mówić o profesjonalizmie w roli badacza i profesjonalizmie nauczycielskim nauczyciela akademickiego²¹. Profesjonalne aspekty roli nauczyciela akademickiego sprowadzane są przez studentów do profesjonalizmu wykładowcy, kiedy ważny jest poziom merytoryczny wiedzy oraz sposób jej transmisji, a pojawiające się zarzuty względem nauczycieli akademickich dotyczą tego, iż są oni oddaleni od praktyki i nie posiadają kompetencji metodycznych²².

Zjawisko masowości wyższego wykształcenia wiążące się ze stale rosnącą liczbą szkół wyższych w Polsce oraz poszerzającą się liczbą nowych kierunków studiów, konkurencyjność, dostęp szerokiego grona młodzieży różnie przygotowanej do studiowania i samokształcenia implikuje potrzebę podnoszenia jakości dydaktyki akademickiej, wprowadzania innowacji dydaktycznych w uniwersytecie, stosowania nowych metod nauczania. Jest to ważne również ze względu na konieczność praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej²³. Nierzadko podchodząc do procesu edukacyjnego, ujmuje się go jako proces profesjonalnego mistrzostwa, kiedy to profesjonalizacja kształcenia w zakresie jakiejś specjalności sprowadzałaby się do nabywania przez studentów – w ramach poszczególnych przedmiotów – takiej wiedzy i umiejętności, które po ukończeniu specjalizacji pozwalałyby na wyrażanie swojego profesjonalizmu zawodowego poprzez odpowiedni standard kwalifikacyjny i edukacyjny²⁴.

Zatem modernizacja dydaktyki akademickiej w aspekcie edukacyjnych potrzeb studenta odnosi się do podnoszenia poziomu przekazywanej wiedzy, przygotowania studenta do odnalezienia się na trudnym rynku pracy i podjęcia pracy zawodowej²⁵. Jednocześnie należy uwolnić rozważanie o edukacji od ciągłego myślenia o odnalezieniu się jednostki na rynku pracy. Kierunek od lepszego zdania testów, lepszej szkoły, lepszej pracy, lepszych warunków życia niekoniecznie prowadzi do „lepszego życia” rozpatrywanego w kontekście jego jakości.

Wiedza o tym, że skuteczność uczenia zależy w dużej mierze od zastosowanej metody, wydaje się być wciąż niedostatecznie eksplorowana i wykorzystywana w edukacji. Jednocześnie na efektywność kształcenia w dużej mierze wpływa aktywność osób uczących się, jak również znajomość przez nauczycieli różnorodnych metod nauczania. Stosowanie metod aktywizujących posiada szczególne znaczenie przy efektywnym kształceniu studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, kształcenie np. osób z dysleksją zależne jest od stosowania na zajęciach różnych strategii i stylów uczenia się.

²¹ D. Jankowska, *Profesjonalizm nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2010, nr 32, s. 193.

²² Tamże, s. 193–203.

²³ B. Stoczewska, *Modernizacja dydaktyki akademickiej w aspekcie edukacyjnych potrzeb studentów*, [w:] Skulicz D. (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 135.

²⁴ K. Pierścieniak, *W kierunku profesjonalizmu...*, s. 169.

²⁵ B. Stoczewska, *Modernizacja dydaktyki...*, s. 135.

Stosowanie metod aktywizujących w kontekście neurologicznych uwarunkowań procesu uczenia się

Stosowanie różnorodnych metod aktywizujących w pracy ze studentami jest istotne dlatego, że informacje ze środowiska zewnętrznego człowieka odbierane są poprzez wszystkie zmysły w sposób polisensoryczny. Pełne wykorzystanie potencjału mózgu wynika z udziału wszystkich zmysłów w procesie poznawania świata, uczenia się²⁶. Jednakże zwykle pewien zmysł posiada przewagę nad pozostałymi. Preferowanie określonego zmysłu ujawnia się zwłaszcza podczas: stresu, zmęczenia czy – co ważne – uczenia się nowych zachowań, zdobywania nowych umiejętności. „Preferowany system sensoryczny determinuje naszą osobistą strategię uczenia się i styl komunikowania się z innymi”²⁷. Nasze naturalne preferencje sensoryczne mogą być rozwijane w różnym stopniu, dzięki świadomym działaniom edukacyjnym podejmowanym przez nauczyciela oraz samokształceniu ucznia/studenta. W efekcie służy to poszerzaniu pola percepcji, a zatem również możliwości uczenia się. Warto dodać, że w typowej, nieprofilowanej klasie uczy się prawie po równo (po 1/3) uczniów posiadających jeden z trzech systemów reprezentacji sensorycznej (wzrokowy, słuchowy i kinestetyczno-czuciowy)²⁸. Gdy podczas zajęć wykorzystuje się tylko jedną modalność, np. wzrokową, słuchową czy kinestetyczną, w określony sposób zawęża się możliwość odbioru informacji przez osoby uczące się. Z kolei zmienianie modalności przekazu informacji (np. co kilka minut podczas ćwiczeń, wykładu) jest optymalne dla procesu uczenia się osób posiadających różne preferencje sensoryczne. Potwierdza to regułę, że stosowanie różnorodnych sposobów oddziaływania na osoby uczące się sprzyja utrzymaniu jak najdłużej ich aktywności. Nierzadko to właśnie nauczyciel modeluje sposób uczenia się uczniów/studentów poprzez wybór metod pracy i proponowanych uczniom czynności do wykonania, oczekiwanych umiejętności (np. student powinien: umieć zastosować, porządkować, decydować itd.).

Niezmiernie ważne dla efektywnego nauczania jest stymulowanie obupółkulowe, uczenie całościowe, holistyczne. Znany nam system szkolny stymuluje (m.in. poprzez zakładane cele i zadania dydaktyczne) w większym stopniu lewą półkulę mózgu niż prawą, co znajduje swój wyraz w preferowaniu zdolności językowych, logicznego myślenia, pamięci operacyjnej, analizy. W praktyce jest to oczekiwanie od osób uczących się posiadania dużej wiedzy, pamiętania wielu szczegółów, osiągnięcia jak najlepszych wyników w klasycznych testach inteligencji, mierzących zdolności numeryczno-logiczne i werbalne. Typowymi metodami nauczania służącymi temu celowi są: wykłady, prace z tekstem, rozwiązywanie zadań. Natomiast stymulacji obupółkulowej sprzyjają metody i techniki aktywizujące pracę uczących się dzięki tworzeniu map mentalnych, pracy metodą projektu, wykorzystaniu dramy, studium przypadku, metody warsztatowej. Pozwala to na aktywizację również prawej, „artystycznej” półkuli mózgu od-

²⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013, s. 90.

²⁷ M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, część 1, Transfer Learning, Warszawa 2006, s. 15.

²⁸ Tamże, s. 21.

powiedzialnej za: postrzeganie całościowe, za pomocą obrazów, syntetyczne, wyobraźnię, emocje, intuicję, rytm, ruch. Dzięki wymienionym wyżej metodom skoncentrowanym na uczeniu się możliwe jest wykorzystanie artystycznej półkuli mózgu (zwanej też półkulą „gestalt”), umożliwiającej takie działania jak: malowanie, taniec, komunikacja niewerbalna, spontaniczna, żywiołowa aktywność, praca wyobraźni przestrzennej.

Każdy człowiek posiada jedną półkulę mózgu dominującą (profil dominacji podstawowej), co wpływa na sposób pojmowania świata oraz uczenia się. Wykorzystywanie w procesie uczenia się określonych metod aktywizujących sprzyja stymulacji obupółkulowej, pozwalając na optymalną analizę i syntezę bodźców odbieranych przez nasze receptory, co prowadzi do efektywniejszego uczenia się. Dostępna dziś wiedza z zakresu neurodydaktyki potwierdza, że rozwój mózgu stymuluje kreatywne podejmowanie się wielu aktywności i sztuk: prowadzenie rozmów, kontakty społeczne, rysowanie, malowanie, wytwory ręczne, śpiew, taniec itd.²⁹

Możliwości uczenia się mogą być również wzbogacane dzięki kształtowaniu i rozwijaniu różnych rodzajów inteligencji występujących u człowieka. Howard Gardner, twórca teorii wielorakiej inteligencji wymienił osiem (pierwotnie siedem) rodzajów inteligencji: językową (lingwistyczną, werbalną), logiczno-matematyczną, przestrzenną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną (zdolność zrozumienia innych ludzi), intrapersonalną (refleksyjną) przyrodniczą³⁰.

Mając świadomość różnic występujących między ludźmi w tym zakresie – każdy człowiek posiada zwykle predyspozycje do określonego typu, pewien zestaw kilku inteligencji, które współdziałają ze sobą w celu rozwiązywania problemów – powinno się uczyć innych, poprawnie diagnozować ich potencjały i możliwości rozwijania się, tak aby w efekcie wspierać karierę edukacyjną każdego ucznia (również dzięki wykorzystywaniu różnorodnych metod aktywizujących). Ta wiedza może (i powinna) być przyczynkiem do zmiany modelu kształcenia studentów, przyszłych nauczycieli. Łączenie w pracy różnych metod nauczania pozwala uwzględnić i docenić indywidualność każdego ucznia/studenta i wykorzystywać w procesie nauczania wiele rodzajów inteligencji człowieka, a nie tylko dwa typy wysoko cenione w tradycyjnej edukacji, czyli inteligencję językową i logiczno-matematyczną.

Przybliżając nieco teorię wielorakiej inteligencji H. Gardnera, na wybranym przykładzie inteligencji przyrodniczo-ekologicznej należy stwierdzić, że jest ona właściwa ludziom wyróżniającym się zdolnością rozpoznawania i odróżniania gatunków, osobom żywo zainteresowanym naturalnym środowiskiem życia człowieka, ochroną przyrody i ochroną środowiska, pasjonatom świata roślin i zwierząt, życia zgodnego z rytmem natury, turystyki³¹. Dlatego inteligencja przyrodniczo-ekologiczna to często domena ekologów, podróżników, przedstawicieli nauk biologicznych i geograficznych, osób zajmujących się nieformalną edukacją ekologiczną, trenerów kompetencji ekologicznych, osób skupionych w ruchach ekologicznych, proekologicznych stowarzyszeniach, fundacjach itd., weterynarzy, wegetarian, rolników, osób lubiących pracę

²⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 22–23.

³⁰ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, przeł. A. Jankowski, Laurum, Warszawa 2009, s. 20–37.

³¹ Tamże, s. 33–35 oraz M. Taraszkiewicz, C. Rose; *Atlas efektywnego uczenia (się)...*, s. 87.

i przebywanie na świeżym powietrzu, pracę w ogrodzie. Inteligencja przyrodniczo-ekologiczna to umiejętność ceniona w czasach myśliwych i farmerów. W grupie tej występują również osoby uciekające od zanieczyszczonego środowiska ich miejsca zamieszkania w okolice terenów cennych przyrodniczo, osoby dbające o zdrowy tryb życia (m.in. stosowanie zasad racjonalnego żywienia, żywności ekologicznej) czy korzystające z produktów lokalnych.

Rozwijanie inteligencji przyrodniczo-ekologicznej może następować poprzez: prowadzenie obserwacji (obserwacje życia zwierząt, szaty roślinnej, rzeźby terenu, obiektów, stanowisk wymagających ochrony prawnej; obserwacje z użyciem mikroskopu), prowadzenie badań, wykonywanie doświadczeń (np. zajęcia terenowe w lesie, na wsi, nad wodą); tworzenie zielników, opiekowanie się zwierzętami (np. dokarmianie zwierząt podczas srogiej zimy, zakładanie karmników dla ptaków, udział w czynnej ochronie płazów, tworzenie oczek wodnych, ochrona stanowisk nietoperzy na strychach budynków); troskę o własne zdrowie; refleksję ekoetyczną, myślenie o świecie całościowe, globalne, zgodne z zasadami zrównoważonego rozwoju i podejmowanie działań lokalnych (np. likwidacja dzikich wysypisk śmieci, segregacja śmieci).

Metody aktywizujące w nauczaniu

W procesie budowania zmian w osobie uczącej się znamienne jest rola doświadczenia. Przywoływana często koncepcja uczenia się przez doświadczenie zakłada, że to, czego i w jaki sposób człowiek się uczy, powinno znajdować odzwierciedlenie w jego doświadczeniach, potrzebach i motywacjach. Doświadczeniu zawsze towarzyszą emocje, nasz osobisty stosunek do danego zagadnienia.

Cykl uczenia się przez doświadczenie autorstwa D.A. Kolba³² zakłada cztery etapy:

- a) doświadczenie – w którym uczący się, wykonując zadanie, odwołują się do własnej wiedzy, doświadczeń i przeżyć;
- b) refleksja i dyskusja – autorefleksja oraz wymiana opinii prowadzona w ramach pracy grupowej;
- c) pogłębianie, porządkowanie lub korekta wiedzy – dzięki wykładom i studiowaniu literatury,
- d) własne eksperymentowanie – próba przeniesienia zdobytej wiedzy i umiejętności do codziennego życia, co implikuje nowe potrzeby i problemy, a zatem skłania do rozpoczynania cyklu uczenia się od początku.

Cykl uczenia się przez doświadczenie wskazuje zatem na potrzebę edukacji permanentnej, trwającej przez całe życie człowieka, a nie odnoszonej jedynie wąsko do rzeczywistości szkolnej, ucznia czy nauczyciela.

Wprowadzanie nowej wiedzy na zasadzie działania, a zatem uczenie się często z wykorzystaniem metod aktywizowania studentów ma swoje uzasadnienie dydaktyczne, psychologiczne, społeczne i fizjologiczne³³. Proces uczenia się z neurofi-

³² D.A. Kolb, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Toronto 1984, s. 21–22, Pobrano 08.12.2014 r. ze strony <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>

³³ T. W. Nowacki, *Aktywizujące metody w kształceniu*, CODN, Warszawa 1999.

zjologicznego punktu widzenia polega na krążeniu impulsów w obrębie centralnego układu nerwowego i powstawaniu śladów pamięciowych – engramów. Impulsy nerwowe, przepływając przez neurony i miejsca ich połączeń ze sobą – synapsy, początkowo tworzą ślady (engramy) dynamiczne, nietrwałe, a przy dalszym krążeniu impulsów po tych samych neuronach (w praktyce powtarzaniu danej czynności, operacji) i dalszej konsolidacji pamięci powstają trwałe ślady pamięciowe, strukturalne, głównie w obrębie synaps³⁴. Stąd aktywne uczenie się ma uzasadnienie fizjologiczne, ponieważ następuje wówczas tworzenie się trwałych śladów pamięciowych związane ze zmianami struktury sieci neuronalnej (łączenie się podczas procesów uczenia różnych, innych niż wcześniej, neuronów ze sobą poprzez synapsy) i siły połączeń synaptycznych. Wiedza zdobywana przez działanie przyswajana jest o wiele dokładniej. Stając się wiedzą operatywną, znajduje zastosowanie w działaniu tego, kto ją opanował.

Wśród metod i technik aktywizujących wymieniane są: dyskusja (burza mózgów inaczej giełda pomysłów), debata, panel, drzewo decyzyjne, technika „635”, kapelusze de Bono, „za i przeciw”, dywan pomysłów, odgrywanie ról, symulacja, drama, praca w małych grupach (diady, triady itd.; studenci są bardziej aktywni, kiedy pracują w mniejszych grupach; najczęściej stosowana) studium przypadku, zadania problemowe, techniki twórczego myślenia, mapa mentalna, wizualizacja, metaplan, linie czasu, fotoekspresja, techniki projekcyjne, gry interakcyjne, krąg, metoda projektu, portfolio, gry i zabawy dydaktyczne (poker kryterialny, symulacje), technika kula śniegowa, akwarium, *focus group*, piramida priorytetów, diamentowy ranking, bank informacji, ćwierćland, płaszcz eksperta, procedura U, gwiazda pytań, fabuła z kubka, krasnal, metoda skojarzeń, kwiat grupowy, kiermasz ofert, wyspa, metoda inscenizacji, *case study*³⁵.

Metody i techniki aktywizujące doczekały się szeregu klasyfikacji. Anna Klimowicz wśród metod aktywizujących rozróżnia:

- a) dyskusję (wraz z przypisanymi jej technikami: debata panelowa, „za i przeciw”, metaplan, sześć kapeluszy wg de Bono);
- b) wchodzenie w rolę (techniki: symulacje, gry i zabawy dydaktyczne, drama, odgrywanie scenek);
- c) analizowanie i rozwiązywanie problemów (oraz techniki: burza mózgów, drzewo decyzyjne, procedura „U”, piramida priorytetów, diamentowy ranking, studium przypadku);
- d) uczenie się w małych zespołach (odpowiadające techniki: puzzle, kula śniegowa, sztafeta);

³⁴ S. Konturek, *Fizjologia człowieka, t. IV, Neurofizjologia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998, s. 293–298.

³⁵ Zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002, s. 83–154; M. Taraszkiewicz (red.), *Skuteczne metody pracy w szkole podstawowej i gimnazjum*, Verlag Dashöfer, Warszawa 2001, rozdz. 4; K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000, s. 35–90; B. Woynarowska, M. Sokołowska, *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, KOWEZ, Warszawa 2001, s. 30; J. Wnęk-Gozdek, *Formy i metody aktywizowania studentów*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

- e) wizualizacja (techniki: mapa myśli, mapa skojarzeń, tworzenie plakatów, komiksów, rebusów, wystawa interaktywna);
- f) projekt;
- g) portfolio;
- h) stacje zadaniowe³⁶.

Cytowana klasyfikacja jest jedną z wielu możliwych prób porządkowania metod i technik aktywizujących.

Jako metodę aktywizującą w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu można potraktować metodę projektowania okazji edukacyjnych znaną z projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości. Okazje edukacyjne to okazje do uczenia się, bez zakładania gotowych, oczekiwanych, jedynych prawidłowych odpowiedzi czy rozwiązań. Edukacyjną wartość ma w nich przedkładanie procesu nad wynik. Jak pisze praktyk edukacji prowokowania Ryszard Łukaszewicz: „Metoda projektowania okazji edukacyjnych (to ona) powoduje, że uczący się stają się permanentnie kreatorami zadanego, albowiem natura zadań otwartych, które dominują, pozwala na nieskończoną wielość dróg dochodzenia do nich. (...) One przecież sprzyjają myśleniu twórczemu, jego pobudzeniu, rozwijaniu, kształtowaniu wyobraźni, stymulowaniu ekspresji słownej, animacji, inwencji i niekonwencjonalności działań”³⁷.

W pracy przy stosowaniu metod aktywnych dużą rolę odgrywa wyobraźnia, przeżywanie, stosowanie strategii emocjonalnej, co znajduje swoje podstawy w badaniach nad mózgiem, bo jak wiadomo informacje o zabarwieniu emocjonalnym są łatwiej zapamiętane niż neutralne³⁸.

Zakończenie

Przeciwnicy stosowania metod aktywizujących w pracy ze studentami uważają, że aktywne uczenie jest jedynie zbiorem zabaw i gier. Studentka filologii hiszpańskiej UJ przywołuje opinię swoich wykładowców: „nam na uczelni powtarzali, że student sam ma się uczyć i zdobywać wiedzę, a profesor jest tylko po to, żeby mu wskazywać drogę, a nie stawać na głowie i robić cyrk”; ta sama studentka również nie widzi potrzeby stosowania specjalnych metod aktywizujących³⁹. Jednakże aktywizowanie studentów przez nauczycieli akademickich – w opinii badanych przez Katarzynę Szewczuk studentów – dotyczy: właściwej organizacji pracy studentów, stosowania atrakcyjnych metod nauczania, wykorzystania pomocy dydaktycznych oraz ciekawego i logicznego sposobu prezentacji treści⁴⁰. Natomiast aktywizowanie studentów –

³⁶ A. Klimowicz, *Metody nauczania w pracy z dorosłymi*, [w:] M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005, s. 192.

³⁷ R.M. Łukaszewicz, *Inna edukacja: biografia drogi*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne: Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja”, Wrocław 2012, s. 37.

³⁸ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 20.

³⁹ J. Wnęk-Gozdek, *Formy i metody...*, s. 160.

⁴⁰ Zob. K. Szewczuk, *Sposoby aktywizowania studentów podejmowane przez nauczycieli akademickich*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 71.

w opinii nauczycieli prowadzących ćwiczenia – sprowadza się do: zadawania pytań, pracy w grupach czy odpowiedniego doboru metod nauczania⁴¹.

Stosowanie polimetodyczności sprzyja wielostronności kształcenia studentów, ułatwia im proces zapamiętywania i rozumienia wybranych treści oraz zdecydowanie pobudza wszechstronną aktywność uczących się, ich zaangażowanie, rozwija twórcze myślenie i działanie. Student poprzez ćwiczenie zdobywa wiedzę praktyczną odnośnie do różnych metod nauczania i dzięki temu jest lepiej przygotowany do pełnienia roli zawodowej nauczyciela. Jak wcześniej zaznaczono, uczenie się z wykorzystaniem metod aktywizujących ma swoje uzasadnienie dydaktyczne, społeczne, psychologiczne i przede wszystkim fizjologiczne, będąc odpowiedzią na specyfikę procesów uczenia się. Z tych powodów stosowanie metod aktywizowania studentów przez nauczyciela akademickiego może stanowić o jego profesjonalizmie nauczycielskim, kiedy to oprócz wysokich kompetencji merytorycznych ważny jest sposób transmisji wiedzy. Znajduje to również swoje uzasadnienie w zaproponowanym przez M. Snoeka katalogu atrybutów profesjonalnego nauczania. Wśród elementów konstytuujących nauczycielski profesjonalizm w zakresie postaw, wymienia on m.in. skupienie na kontynuowaniu rozwoju profesjonalnego oraz skoncentrowanie na poprawie i innowacji w nauczaniu⁴².

Bibliografia

1. Czarniecki K.M., Kowolik P., *Profesjologia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, P, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
2. Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.
3. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Laurum, Warszawa 2009.
4. Gola B., *Tradycja uniwersytecka wobec masowości wyższego wykształcenia i nacisków rynku pracy*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
5. Gołębnik B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Seria PP, Wrocław 2014. Pobrano 28.11.2014 ze strony http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Seria_PP/3._Gołębnik_Zamorska_środek_do_druku.pdf
6. Jankowska D., *Profesjonalizm nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2010, nr 32.
7. Klimowicz A., *Metody nauczania w pracy z dorosłymi*, [w:] M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005.
8. Kolb D.A., *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Toronto 1984, Pobrano 08.12.2014 ze strony <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>
9. Konturek S., *Fizjologia człowieka*, t. IV, *Neurofizjologia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.
10. Łukasiewicz R.M., *Inna edukacja: biografia drogi*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne: Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja”, Wrocław 2012.
11. Nowacki T., *Aktywizujące metody w kształceniu*, CODN, Warszawa 1999.

⁴¹ Tamże, s. 73.

⁴² M. Snoek, *Theories on and concepts...*, s. 9.

12. Nowakowski T., *Kompetencje informatyczne jako korelat akademickiego profesjonalizmu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32.
13. Parzęcki R., *Zmiany w rozwoju profesjonalnym nauczyciela implikacją edukacji akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2011, nr 2.
14. Pauluk D., *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] tejże (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideaty i codzienność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
15. Pierścieniak K., *W kierunku profesjonalizmu kształcenia andragogów*, [w:] I. Nadolska (red.), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
16. Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
17. Sachs J., *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*, Macquarie University, 1999. Pobrano 11.12.2014 r. ze strony <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>
18. *Słownik języka polskiego PWN*, oprac. L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, L. Wiśniakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
19. Snoek M., *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*, Hogeschool van Amsterdam, 2009. Pobrano 28.11.2014 r. ze strony <http://kennisbank.hva.nl /document/477245>.
20. Stoczewska B., *Modernizacja dydaktyki akademickiej w aspekcie edukacyjnych potrzeb studentów*, [w:] Skulicz D. (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
21. Szewczuk K., *Sposoby aktywizowania studentów podejmowane przez nauczycieli akademickich*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
22. Szmagański J., *Profesjonalizacja pracy socjalnej: wyzwania dla Europy*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.
23. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002.
24. Taraszkiewicz M. (red.), *Skuteczne metody pracy w szkole podstawowej i gimnazjum*, Verlag Dashöfer, Warszawa 2001.
25. Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, część 1, Transfer Learning, Warszawa 2006.
26. Wnęć-Gozdek J., *Formy i metody aktywizowania studentów*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
27. Woynarowska B., Sokołowska M., *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, KOWEZ, Warszawa 2000.
28. Zylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

dr Beata GOŁA

dr Dorota PAULUK

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

ul. Batorego 12

31-135 Kraków