



Wykładowca doskonały

Podręcznik
nauczyciela akademickiego

redakcja naukowa
Andrzej Rozmus

Wykładowca doskonały

Podręcznik
nauczyciela akademickiego

redakcja naukowa
Andrzej Rozmus

Wydanie II rozszerzone i uaktualnione



Oficyna

a Wolters Kluwer business

Warszawa 2013

Wydawca
Joanna Dzwonnik

Redaktor prowadzący
Janina Burek

Opracowanie redakcyjne
Ewa Ziembła
Aneta Tkaczyk

Redakcja, korekta i łamanie



WYDAWNICTWO
JAK
www.wydawnictwojak.pl

Projekt graficzny okładki
Studio Kozak

Zdjęcie wykorzystane na okładce
© iStockphoto.com/AndreyPopov

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.


prawolubni

Szanujmy prawo i własność.
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o. 2010
© Copyright by Wolters Kluwer Polska SA 2013
All rights reserved.

Wydanie II rozszerzone i uaktualnione

ISBN 978-83-264-4434-0

Wydane przez:
Wolters Kluwer Polska SA

Redakcja Książek
01-231 Warszawa, ul. Płocka 5a
tel. 22 535 82 00, fax 22 535 81 35
e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl
Księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Spis treści

O autorach	9
Po co ta książka i dla kogo?	13
<i>Prof. dr hab. Jerzy Chłopecki</i>	
1. Komunikacja dydaktyczna.....	17
<i>Anna Baran</i>	
Wprowadzenie	17
Komunikacja interpersonalna w procesie edukacyjnym	18
Specyfika komunikacji w dydaktyce a wiek studentów	27
Asertywność w kontakcie ze studentami	31
Grupa społeczna w rzeczywistości akademickiej	39
Konstruktywna praca grupowa	46
2. Przygotowanie do zajęć.....	50
<i>Adrianna Kaszuba-Perz, Paweł Perz</i>	
Sposoby przygotowania się do zajęć.....	50
Tworzenie struktury prezentacji	57
Wykorzystywanie pomocy dydaktycznych	62
3. Wykładowca legalny – czyli o prawie autorskim w dydaktyce	67
<i>Andrzej Kiebała, Marta Berdel-Dudzińska</i>	
Wprowadzenie	67
Korzystanie z cudzych prac w związku z prowadzeniem zajęć dydaktycznych.....	74
Podsumowanie	83
4. Głos i wymowa dobrego wykładowcy	85
<i>Marta Wojtowicz-Błąd, Łukasz Błąd</i>	
Wprowadzenie	85
Wykładowca – <i>one man show</i>	86
Błędy w wymowie.....	90
Akcent wyrazowy i tempo wymowy.....	93
Jak doskonalić wymowę	96
Podsumowanie	102
Załącznik: Zestaw ćwiczeń	104

5. Indywidualny styl prowadzenia zajęć.....	107
<i>Andrzej Rozmus</i>	
Wprowadzenie	107
Wiedza i doświadczenie wykładowcy	108
Osobowość wykładowcy	112
Jakość komunikacji interpersonalnej.....	120
Motywacja i nastawienie wykładowcy	123
Obraz idealnego wykładowcy	128
Elementy materialne wizerunku wykładowcy	129
Technologia dydaktyczna	130
Drogi doskonalenia indywidualnego stylu prowadzenia zajęć	136
6. Aktywne metody dydaktyczne – subiektywne kompendium	140
<i>Natalia Białek, Karolina Cyran</i>	
Wprowadzenie	140
Kształcenie oparte na aktywnych metodach nauczania: tzw. <i>active learning</i> – co się za tym kryje?	141
Korzyści i bariery w stosowaniu aktywnych metod dydaktycznych	145
Rodzaje metod aktywizujących.....	146
Podsumowanie	157
7. Psychospołeczne pułapki oceniania.....	158
<i>Barbara Przywara</i>	
Podstawy procesu oceniania	158
Przyczyny błędów w procesie oceniania	161
8. Wielokulturowa uczelnia.....	166
<i>Anna Siewierska-Chmaj</i>	
Wprowadzenie	166
Wykładowca w środowisku wielokulturowym	167
Dystans władzy w środowisku akademickim	169
Indywidualizm i kolektywizm – wyzwanie dla wykładowcy.....	172
Męskość i kobiecość kultury jako źródło nieporozumień.....	174
Unikanie niepewności	177
Orientacja krótko- i długodystansowa, czyli dynamizm konfucjański	181
Podsumowanie	185
9. Praca ze studentami niepełnosprawnymi	186
<i>Monika Struck-Peregończyk</i>	
Studenci niepełnosprawni – kilka faktów i liczb	186
Postrzeganie studentów niepełnosprawnych.....	190
Stereotypowe myślenie o osobach niepełnosprawnych.....	195
Zasady zachowania się w stosunku do osób niepełnosprawnych	197
Praktyczne rozwiązania	200
Podsumowanie	206

10. Wykładowca dowcipny, czyli wady i zalety humoru w szkole wyższej	208
<i>Łukasz Błąd</i>	
Wprowadzenie	208
Powaga a humor.....	209
Poznawcza wartość humoru.....	218
Humor w nauczaniu	222
Humor w wystąpieniach publicznych	226
11. Wykładowca w dobie aplikacji mobilnych i tabletów	241
<i>Olga Kurek</i>	
Wprowadzenie	241
Metatrendy w edukacji XXI wieku	242
Nowe (pozauniwersyteckie) formy zdobywania wiedzy	248
Internet – wiedza darmowa, ale czy wartościowa?	253
Podsumowanie – Internet wszechobecny, ale czy wszechwiedzący?	255
Rekomendacje dla wykładowców	258
Aneks. Trudne sytuacje w dydaktyce	259
Indeks	265

0 autorach

Anna Baran, psycholog, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Trener i konsultant zarządzania (Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK), trener NLP (Małopolski Instytut NLP), członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, członek Zarządu Podkarpackiego Oddziału Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami. Specjalizuje się w opracowywaniu programów oraz prowadzeniu szkoleń i treningów z zakresu kompetencji społecznych i kierowania zespołem. Realizator procesów rekrutacyjnych opartych na modelach kompetencyjnych. Wykładowca w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie oraz kierownik Biura Doradztwa Personalnego tej szkoły. Zainteresowania naukowe: psychologia zachowań społecznych, komunikowanie społeczne i interpersonalne, psychologia stresu, psychologia zarządzania, analiza transakcyjna.

Natalia Białek, asystent w Katedrze Międzynarodowych Stosunków Gospodarczych Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Absolwentka Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie na kierunku międzynarodowe stosunki gospodarcze, specjalność: przedsiębiorstwo na rynku międzynarodowym oraz Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie na kierunku stosunki międzynarodowe, specjalność: służba zagraniczna. Podczas nauki w SGH zrealizowała dwie ścieżki studiów: Zarządzanie Projektami oraz Zarządzanie Strategiczne Przedsiębiorstwem. Kierownik Zespołu ds. aktywnych metod dydaktycznych WSiIZ oraz Zespołu ds. gier decyzyjnych WSiIZ.

Łukasz Błąd, asystent w Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie (historia) i Uniwersytetu Rzeszowskiego (socjologia). Doktorant na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Współpracownik Polskiego Radia Rzeszów i III Programu Polskiego Radia. Współtwórca kabaretu „Kaczka Pchnięta Nożem”, z którym zdobył wiele nagród na ogólnopolskich festiwalach i przeglądach, autor prezentacji scenicznych dla programów HBO *Na Stojaka* oraz TVN7

Kabaretowy Klub Dwójki Bombonierka. Autor tekstów i radiowych audycji satyrycznych oraz popularyzujących twórczość kabaretową: *Urywki z Rozrywki*, *Akademia z Rozrywki*, *Powtórka z Rozrywki* w radiowej Trójce oraz *Strefy Kabaret* w Polskim Radiu Rzeszów.

Karolina Cyran, asystent w Samodzielnym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Absolwentka WSiIZ w Rzeszowie (kierunek: ekonomia, specjalizacja: przedsiębiorczość w Unii Europejskiej). Od sierpnia 2010 r. specjalista ds. szkoleń i testowania produktów w projekcie „Przedsiębiorcze szkoły”. Od września 2012 r. asystent Prorektora ds. Nauczania WSiIZ. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu zarządzania projektami badawczymi i pracami rozwojowymi w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Autorka kursu *distance learning* z przedmiotu „Przedsiębiorczość i innowacje”.

Marta Berdel-Dudzińska, sekretarz Katedry Prawa Konstytucyjnego Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Absolwentka Wydziału Prawa i Administracji ówczesnej Filii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Rzeszowie. Rzecznik dyscyplinarny ds. studentów WSiIZ.

Adriana Kaszuba-Perz, doktor, adiunkt w Zakładzie Finansów i Bankowości Politechniki Rzeszowskiej im. I. Łukasiewicza. Pracę doktorską obroniła na Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z rachunkowością zarządczą i controllngiem.

Andrzej Kiebała, doktor nauk prawnych, adiunkt w Katedrze Prawa Administracyjnego Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Absolwent Wydziału Prawa i Administracji ówczesnej Filii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Rzeszowie. Rozprawę doktorską zatytułowaną *Spółka cywilna jako podmiot prawa podatkowego* obronił na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół prawa i postępowania podatkowego, prawa szkolnictwa wyższego, prawa cywilnego oraz prawa autorskiego. Ekspert Polskiego Związku Pracodawców Prywatnych Edukacji PKPP Lewiatan. Członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Olga Kurek, absolwentka socjologii oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej, asystent Samodzielnego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki szkolnictwa wyższego w Polsce, UE i na świecie, co ma odzwierciedlenie w tematyce przygotowywanej rozprawy

doktorskiej oraz w uczestnictwie w projektach badawczych „Kształcenie dziennikarzy w Polsce. Nowe potrzeby, nowe standardy” oraz „Kariera naukowa”. Współautorka artykułów naukowych i raportów dotyczących kształcenia na poziomie wyższym.

Paweł Perz, doktor, adiunkt w Zakładzie Finansów i Bankowości Politechniki Rzeszowskiej im. I. Łukasiewicza. Trener i doradca specjalizujący się w zagadnieniach dotyczących zarządzania finansami i ryzykiem. Koordynator i wykładowca w Rzeszowskiej Edycji Szkoły Giełdowej. Absolwent studiów doktorskich na Uniwersytecie Jagiellońskim. Autor licznych publikacji z zakresu zarządzania ryzykiem, strategii inwestycyjnych i bankowości. Członek Polskiego Stowarzyszenia Ryzyka Finansowego.

Barbara Przywara, doktor socjologii, adiunkt w Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Od 1998 r. prowadzi zajęcia dydaktyczne i szkolenia między innymi z zakresu socjologii, negocjacji, rynku pracy, komunikacji interpersonalnej oraz aktywnych metod dydaktycznych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół społecznych aspektów Internetu i nowych mediów.

Andrzej Rozmus, doktor socjologii, od 2012 r. Prorektor ds. nauczania Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie oraz Rzeszowskiej Szkoły Menedżerów. Trener-konsultant w zakresie zastosowania psychologii praktycznej w biznesie – absolwent Instytutu Terapii Gestalt w Krakowie. Doktoryzował się na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach z tematyki związanej ze szkolnictwem wyższym. Autor wielu ekspertyz, publikacji naukowych oraz raportów badawczych z zakresu szkolnictwa wyższego. Brał udział w pracach nad „Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020” kierowanych przez Fundację Rektorów Polskich. W latach 2010–2011 Członek Forum Ekspertów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie). Ekspert Polskiego Związku Pracodawców Prywatnych Edukacji PKPP Lewiatan, kierownik Samodzielnego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym WSiIZ w Rzeszowie oraz sekretarz Centrum Analiz i Dialogu w Szkolnictwie Wyższym działającego przy Fundacji Rektorów Polskich w Warszawie (w latach 2010–2012).

Anna Siewierska-Chmaj, doktor politologii. Doktoryzowała się na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wicedyrektor Instytutu Badań nad Cywilizacjami Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Autorka wielu publikacji, (m.in. *Język polskiej polityki. Polityczno-semantyczna analiza exposé premierów Polski w latach 1919–2004*),

współautorka, wraz z Piotrem Kłodkowskim, książki *Nepal. Od królestwa do republiki*. Specjalizuje się w języku polityki, mitologii politycznej oraz komunikacji międzykulturowej.

Monika Struck-Peregończyk, absolwentka politologii i filologii angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Asystent w Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, pracuje także w Biurze Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych. Doktorantka Instytutu Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania naukowe związane są z polityką społeczną oraz rehabilitacją społeczną i zawodową osób niepełnosprawnych.

Marta Wojtowicz-Błąd, logopeda, nauczyciel dyplomowany, muzykoterapeuta. Prowadzi zajęcia z dykcji i zasad poprawnej wymowy ze studentami Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Współpracownik Polskiego Radia Rzeszów.

Po co ta książka i dla kogo?

Zanim odpowiemy na pytanie, po co i dla kogo została napisana ta książka, powiedzmy, kto ją napisał.

Jej autorzy nie są dydaktycznymi nowicjuszami – każdy ma już za sobą lata akademickiej praktyki – jednak nie zdążyli się jeszcze zestarzeć, jeszcze nie popadli w rutynę, jeszcze im się chce, co oznacza także, a może przede wszystkim, że są zdolni do introspekcji oraz otwarci na wszystkie stany ducha, które towarzyszą wystąpieniom publicznym.

Poza tym, o czym trzeba wspomnieć, nawet jeśli będzie to brzmiało podejrzanie reklamarsko, pracują na uczelni, na której aż do znudzenia, przy każdej okazji mówi się o jakości kształcenia i na której owa projakościowa orientacja doprowadziła do ukształtowania się atmosfery rywalizacji. Istnieje tam swoisty wewnętrzny rynek, na którym o względy klientów (studentów) zabiegają wytwórcy dóbr dydaktycznych w warunkach względnej (mimo wszystko jednak względnej) konkurencyjnej równości. Nie ma znaczenia, czy ktoś jest asystentem, czy profesorem, wszyscy są (za pomocą narzędzi informatycznych zapewniających anonimowość oceniających i nieuchronność oceny) oceniani przez studentów.

Przypuszczam zresztą, że ten drugi взгляд jest ważniejszy. Bez atmosfery konkurencji wykładowcy ci być może nie zaczęliby się zastanawiać nad jakością swego warsztatu dydaktycznego i nie pokusiliby się o napisanie książki, która, jak mi się wydaje, jest pierwszą taką publikacją na rynku księgarskim.

W jednym z rozdziałów autorzy piszą, że wykładowca powinien być po trosze aktorem. To prawda. Zatrzymajmy się więc przy tej metaforze. Wykładowca, który ma przed sobą audytorium w dużej auli, jest w sytuacji artysty występującego publicznie. Dlaczego jednak aktor o widowni zapomnieć nie może, zdarza się natomiast, że profesor nie uświadamia sobie jej istnienia? Oczywiście wyjaśnienie jest banalnie proste. Aktor nie może lekceważyć tych, którzy kupili bilety do teatru, i wie, że jeśli rolę „położy”, dyrekcja może go nie obsadzić w następnej sztuce. Jego władza nad widownią jest wprost proporcjonalna do zdolności aktorskich, jest umiejętnością, którą sam musi wypracować. Władza profesora nad audytorium studenckim wynika z odgórnego nadania i nie

wymaga potwierdzenia. Wykład może być nudny – na egzaminie i tak profesor będzie miał rację.

Odmienność relacji aktor–widz oraz wykładowca–student nie wyczerpuje jednak całego zagadnienia. Trzeba jeszcze wspomnieć o powiązaniach aktor–aktor i wykładowca–wykładowca. W tym pierwszym świecie, świecie teatru, relacje między bohaterami są rywalizacyjne, w świecie uniwersytetu są korporacyjne. Co prawda także w środowisku akademickim sporo jest zawiści, intryg i niezdrowej rywalizacji, ale są to zawsze odstępstwa od reguły współpracy. Kooperacja w nauce, zarówno w przeszłości, jak i dzisiaj, zawsze prowadziła do osiągnięć, rywalizacja zaś była przyczyną nieszczęść.

W przeszłości jednak tylko uczeni – twórcy mieli prawo wykładać na uczelniach. Sama znajomość dzieł cudzych, nawet dogłębna, nie stanowiła biletu wstępu na katedrę. Na dzisiejszych uniwersytetach uczeni – twórcy stanowią znikomą część kadry akademików. Większość z nich to dydaktycy. Zwyczajowo w recenzjach prac doktorskich pisze się o osiągnięciach naukowych autorów, o tym, co nowego wnosi do nauki recenzowana praca. W większości wypadków jednak dla dzisiejszych doktorów, a nawet doktorów habilitowanych, pytanie, co nowego i rzeczywiście odkrywczego ich prace wniosły do nauki, byłoby kłopotliwe.

Są dwa powody, dla których musiała nastąpić zmiana proporcji między uczonymi – twórcami a uczonymi – odtwórcami. Pierwszy jest obiektywny. Populacja „pozytywnych zboczeńców” (używając pojęcia wprowadzonego przez Floriana Znanieckiego) jest względnie stała w każdym społeczeństwie i w każdym czasie historycznym, choć nie w każdej społeczności i nie w każdym momencie mają oni takie same możliwości ujawnienia się. Trudno sobie wyobrazić, aby wszyscy z coraz liczniejszej kadry pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnianych przez uczelnie byli zdolni do dokonywania nowych odkryć i wprowadzania do nauki nowych teorii. Drugi powód jest doraźny i w pewnym sensie „nadwiślański”. Otóż wyobraźmy sobie, że na wydziale nauk społecznych uczelni X pojawia się jakiś nowy Max Weber. Jego teoria, wyjaśniająca dlaczego transformacja w jednych krajach się udaje, w innych zaś kuleje, może być przedstawiona studentom, jeśli uczelnia w napiętym programie studiów wygospodaruje mu czas na cykl wykładów monograficznych. A nie jest to wcale takie pewne. Nasz Max Weber musi najpierw zrealizować minima programowe, z których szkołę rozlicza administracja ministerialna z Państwową Komisją Akredytacyjną na czele. Na polskiej uczelni nawet noblista musiałby najpierw odpracować swoje pensum godzin dydaktycznych i realizować odgórnie ustalony program nauczania, a dopiero później akademicka biurokracja mogłaby zaliczyć go do minimum kadrowego.

Z tych powodów miejsce uczonych – twórców zajmują dziś w zdecydowanej większości uczeni – przeżuwalcy cudzych teorii, którzy potrafią je (lepiej lub

gorzej) przekazać innym, oraz uczeni – eksperci, którzy cudze myśli potrafią zastosować w praktyce.

I tu warto pokusić się o konkluzję bezpośrednio nawiązującą do książki, którą Czytelnik trzyma w rękach. Otóż w świecie uczonych – twórców technika przekazu myśli nie jest specjalnie ważna. Ich atrakcyjność dla słuchaczy leży w ich odkrywczosci. W drugim wypadku – wypadku dydaktyków przekazujących słuchaczom przyswojoną wiedzę – technika przekazu jest szalenie istotna. Można więc przyjąć, że książka ta pojawia się we właściwym momencie.

Werner Heisenberg w swoich pamiętnikach wspomina wykład Nielsa Bohra w Getyndze. Bohr nie był wybitnym mówcą. Mówił wolno, ważąc słowa, skoncentrowany całkowicie na przedmiocie wykładu, a nie na słuchaczach. Po wykładzie wywiązała się dyskusja, w której zabrał głos także Heisenberg, formułując pewne zarzuty pod adresem jednego z fragmentów wykładu. „Bohr wyczuł chyba – pisze Heisenberg – że zarzuty opierały się na starannej pracy nad jego teorią. Odpowiedział z wahaniem, jakby był trochę zaniepokojony zarzutem, a po zakończeniu dyskusji podszedł do mnie i zapytał, czy nie moglibyśmy razem wybrać się po południu na spacer na Hainberg, aby gruntownie omówić postawione przeze mnie pytania”. Można podziwiać poważne podejście wielkiego Duńczyka do naukowej dyskusji, ale w gruncie rzeczy zdarzenie mogłoby wydawać się prawie banalne. Tylko że wtedy, w roku 1922, Bohr był już wielką, uznaną w świecie sławą, Heisenberg natomiast, przyszły odkrywca mechaniki kwantowej, miał lat dwadzieścia i był studentem czwartego semestru fizyki na Uniwersytecie w Monachium. „Spacer ten – komentuje zdarzenie Heisenberg – wywarł największy wpływ na mój dalszy rozwój naukowy, a może lepiej byłoby powiedzieć, że mój właściwy rozwój naukowy rozpoczął się dopiero od tego spaceru”.

To był jeszcze czas, w którym obowiązywał humboldtowski model uniwersytetu, polegający na jedności badań naukowych i dydaktyki. Wykładowca był uczonym – twórcą, który przedstawiał studentom wyniki swoich eksperymentów i przemyśleń. Ale w opisanym zdarzeniu nie wiadomo kto budzi większe zdziwienie z punktu widzenia naszych dzisiejszych standardów i doświadczeń: wielki uczoney, który z taką powagą podchodzi do uwag młodzika, czy ów młodzik, którego stać na uwagi zaskakujące wielkiego uczonego.

W częstych dziś lamentach nad śmiercią humboldtowskiego modelu uniwersytetu zapomina się o drugiej stronie medalu. O tym, że równie ważni są ci, którzy mogą być zainteresowani wynikami badań i przemyśleniami badacza, czyli studenci. Bezradni dydaktycy narzekają, że młodzi nie czytają książek, nie umieją dobrze pisać, nie potrafią formułować problemów. Jest w tych biadaniach grzech generalizacji, ale nie sposób ich całkiem odrzucić.

Skłonny jestem sądzić, że ostatni z wymienionych wyżej niedostatków jest konsekwencją wcześniejszych. Nieumiejętność formułowania problemów to

przecież nic innego jak kłopoty z zadawaniem pytań, a trudności te mają źródło w zaniku ciekawości. Niedostatek ten ma oczywiście swoje przyczyny, lecz na ich analizę nie ma miejsca w krótkim wstępie do książki. Autorzy także nie poruszają tej kwestii, ale ich praca jest chyba jedyną możliwą odpowiedzią na wyzwanie, jakie stawia dydaktyka przed typową, przeciętną współczesną uczelnią, na której wykładowcami najczęściej nie są wybitni uczeni, prezentujący słuchaczom własne odkrycia, słuchacze zaś rzadko przypominają młodego Heisenberga i jego kolegów z Getyngi.

Prof. dr hab. Jerzy Chłopecki

1

Komunikacja dydaktyczna

Anna Baran

Pytania otwierające

Czym jest komunikacja dydaktyczna? Jakie pojawiają się w niej bariery? Jakie kompetencje komunikacyjne powinien posiadać nauczyciel akademicki? Jak się komunikować z dorosłymi i jak ich uczyć? Na czym polega asertywność w środowisku akademickim? Jak formuje się grupa? Jaka jest rola prowadzącego na poszczególnych etapach rozwoju grupowego? Jakie role można spotkać w grupie studenckiej?

Wprowadzenie

Komunikacja dydaktyczna rozumiana jest tutaj jako umiejętność komunikowania się nauczyciela akademickiego i studenta. Omawiając to zagadnienie, należy sięgnąć do wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej i procesu grupowego.

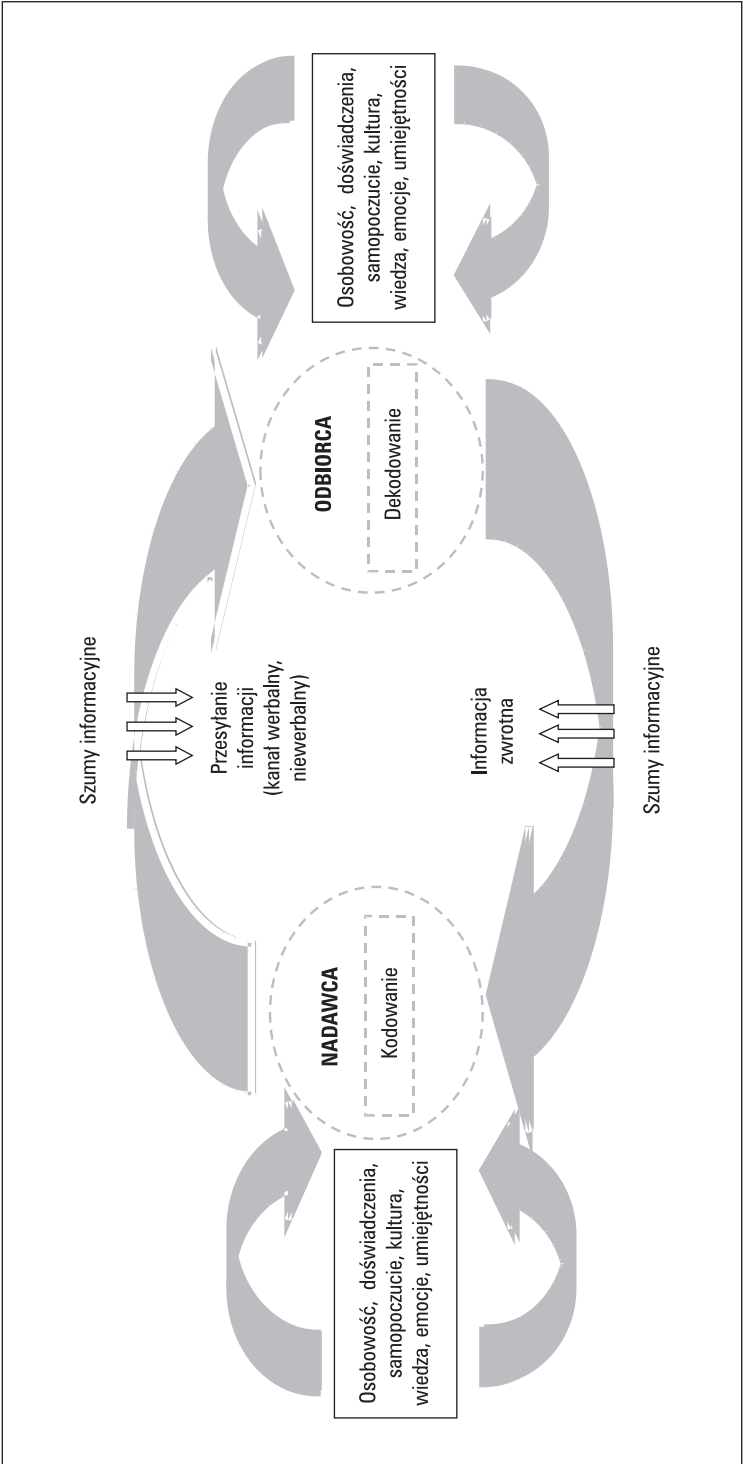
W 1995 roku powstał film *Młodzi gniewni* w reżyserii Johna N. Smitha. W roli głównej wystąpiła Michelle Pfeiffer, która wcieliła się w postać młodej nauczycielki języka angielskiego. LouAnne Johnson powierzono niezwykle trudną klasę. Poziom motywacji do nauki był bliski zeru, a większość uczniów borykała się z mnóstwem problemów osobistych. Przy pierwszym zetknięciu z klasą LouAnne Johnson zaczęła się zastanawiać, czy wystarczy jej siły, wiedzy i kompetencji do osiągnięcia pozytywnych rezultatów dydaktycznych, nie mówiąc już o pedagogicznych. A jednak z czasem, ku zdumieniu wszystkich współpracowników, udało jej się nawiązać doskonały kontakt z grupą i zjednać sobie zaufanie młodych ludzi. Osiągnęła sukces dzięki empatii, otwartości na uczniów oraz chęci zrozumienia ich problemów. „Młodzi gniewni” zaczęli interesować się nauką i wzrosło ich poczucie własnej wartości.

Komunikacja interpersonalna w procesie edukacyjnym

Dlaczego jedni wykładowcy odnoszą sukces i potrafią sobie zjednać grupę, za-
skarbić sobie jej sympatię, podczas gdy inni nie są lubiani, studenci nie darzą ich
szacunkiem i nie uznają za autorytet? Co jest istotą skutecznego oddziaływania
dydaktycznego w procesie nauczania? Odpowiedź jest jedna – *umiejętność komu-
nikowania się z otoczeniem*. Dlaczego filmowa LouAnne Johnson osiągnęła tak
znakomite rezultaty wychowawcze i edukacyjne? Dlatego że jako jedyna w całej
szkole potrafiła skoncentrować całą swą uwagę na grupie powierzonych jej ucz-
niów, na ich potrzebach, możliwościach i predyspozycjach, oraz zaangażować
się w ich osobiste problemy. Nauczyciel akademicki, chcąc nawiązać podobną
relację, powinien szanować studenta i respektować jego prawa, uwzględniać
jego predyspozycje i możliwości, ale także porozumiewać się z nim jak z czło-
wiekiem dorosłym. Student przebywa w środowisku akademickim od trzech do
pięciu lat. Ten czas daje dużo możliwości nawiązania pozytywnych, efektywnych
relacji pomiędzy wykładowcą a studentem. Wymaga to oczywiście od obu stron
umiejętności komunikowania się, którego podstawą są konstruktywny dialog
i współdziałanie. Można powiedzieć, że *komunikacja interpersonalna* stanowi
pewnego rodzaju transakcję, gdyż opiera się na wymianie myśli oraz współ-
uczestnictwie wszystkich członków aktu komunikacyjnego. W akcie komuni-
kacyjnym biorą bowiem udział nadawca i odbiorca (w tym wypadku nadawcą
może być wykładowca, którego zadaniem jest przekaz własnych myśli, swojej
wiedzy i emocji na słowną wypowiedź, odbiorcą zaś student, którego zadaniem
jest aktywny odbiór tej wypowiedzi, a także interpretacja jej znaczenia). Jeśli
nadawca i odbiorca będą się angażowali z taką samą siłą w proces komunikacji,
ich motywacja i cele będą zgodne, to wówczas można mówić o *łańcuchu komu-
nikacyjnym*, gdyż w procesie pojawia się ciąg informacji zwrotnych.

Nadawca i odbiorca mają odmienne osobowości, doświadczenia życiowe,
postawy, przekonania, motywację, percepcję rzeczywistości itp., a więc wszystko
to, co stanowi o różnicach indywidualnych. Z tym bagażem różnych właściwości
człowiek wchodzi w interakcje społeczne czy też angażuje się w akt komunika-
cyjny. Nadawca, aby wyrazić swoje myśli, musi je przekształcić w komunikat,
wykorzystując do tego odpowiedni kod. Następnie przekazuje tę myśl za pomocą
kanału werbalnego bądź niewerbalnego. Przekaz komunikatu jest narażony
na zakłócenia w postaci szumów informacyjnych, na które mogą się składać
zakłócenia dźwięku (hałas), obrazu (dystans fizyczny), niedyspozycje nadawcy
w przekazie oraz odbiorcy w przyjmowaniu treści. Ostatecznie myśl trafia do
odbiorcy, który wykorzystując swoje właściwości, swoją indywidualność i wiedzę,
dokonuje dekodowania, czyli tłumaczy myśl nadawcy zawartą w komunikacie.
Jeśli motywacja obu stron aktu komunikacyjnego jest duża, tzn. występuje chęć
kontynuowania komunikacji, to dochodzi do sprzężenia zwrotnego, w którym

Ilustracja 1.1. Łańcuch komunikacyjny



Opracowanie własne na podstawie: M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; oraz A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Astrum, Wrocław 2001.

następuje zamiana ról – odbiorca staje się nadawcą, a nadawca odbiorcą. Taka wymiana komunikatów i zamiana ról mogą trwać dopóty, dopóki obie strony będą usatysfakcjonowane wymianą. Jeżeli zaś motywacja do kontynuowania aktu komunikacyjnego jest mała bądź też pojawiły się bariery komunikacyjne uniemożliwiające kontynuację komunikacji, akt komunikacyjny zostaje przerwany.

Bariery komunikacyjne mogą się pojawić na każdym etapie aktu komunikacyjnego, a ich źródeł można szukać po stronie zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Tak więc mogą wystąpić na etapie kodowania, jeśli nadawca w niewłaściwy sposób zakoduje komunikat. Niewłaściwy sposób to taki, który będzie niezrozumiały dla odbiorcy. Z kolei odbiorca może w niewłaściwy sposób odczytać intencje nadawcy. Innymi słowy, może błędnie odkodować myśl nadawcy zawartą w komunikacie. Bariery komunikacyjne można podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Bariery wewnętrzne leżące po stronie nadawcy to:

- używanie zbyt trudnej terminologii (niezrozumiałych dla odbiorcy pojęć), zbyt skomplikowany język,
- brak spójności między mową niewerbalną a komunikatami werbalnymi powodujący, że odbiorca traci zaufanie, nabiera dystansu (np. wykładowca prowadzący zajęcia z etykiety biznesu mówi, trzymając rękę w kieszeni, a jego strój daleko odbiega od ideału, który opisuje na zajęciach),
- niedostosowanie tempa wypowiedzi do zdolności poznawczych odbiorcy i jego wiedzy z zakresu omawianego tematu (szczególnie widoczne na wykładach, gdyż relacja ma tam charakter jednokierunkowy i student nie zawsze może zapytać o kwestie, co do których ma wątpliwości lub których nie zrozumiał),
- monotony tembr głosu, nieodpowiednia modulacja, które wywołują u odbiorcy poczucie znużenia, a nawet irytację,
- kłopoty z emisją głosu, które mogą spowodować utrudnienie kontaktu ze studentami,
- chęć dominacji w relacji, ubezwłasnowolnienie w myśleniu, lekceważenie autonomicznej opinii odbiorcy czy też ośmieszanie go,
- koncentracja uwagi podczas zajęć na sobie i na tym, jak się wypadnie przed słuchaczami (szczególnie jest to widoczne u młodych, niedoświadczonych jeszcze wykładowców) – utrudnia to przyjęcie punktu widzenia słuchacza,
- problemy osobowościowe będące powodem trudności w nawiązywaniu kontaktów oraz utrzymywaniu relacji (neurotyczna lub introwertyczna osobowość utrudniająca szczerą i jasną relację).

Bariery komunikacyjne mogą być także wzmacniane przez samych odbiorców, na przykład poprzez:

- niski poziom motywacji wewnętrznej do aktywnego uczestniczenia w zajęciach,

- wiek studentów, a także specyfikę pokolenia (np. dla współczesnego studenta podstawą są prace projektowe, zespołowe, a najlepszą formą przekazu – prezentacje multimedialne).

Z kolei bariery zewnętrzne to:

- zbyt liczne grupy, ograniczające indywidualny kontakt, powodujące anonimowość w kontaktach,
- zbyt mała liczba godzin, uniemożliwiająca wzajemne poznanie wykładowcy i studenta,
- zbyt późne godziny zajęć, powodujące spadek aktywności poznawczej zarówno u wykładowcy, jak i studentów (ta sytuacja może być przyczyną pretensji do wykładowcy, że nie tłumaczy materiału wystarczająco jasno, a w wypadku studentów, że nie wykazują odpowiedniej aktywności i chęci uczestniczenia w zajęciach),
- niesprzyjające warunki, w jakich przebiegają zajęcia, utrudniające kontakt studentów z wykładowcą (wielkość sali niedostosowana do liczby studentów, tłok, zaduch, niewygodne miejsca lub brak miejsc siedzących).

Jedną z barier, na którą trzeba zwrócić szczególną uwagę, jest brak umiejętności przyjęcia punktu widzenia drugiej osoby. Jest to uwarunkowane różnicami indywidualnymi w spostrzeganiu otoczenia. W psychologii poznawczej spostrzeganie rozumiane jest jako otrzymywanie bodźców od narządów zmysłów, odbieranie ich jako informacji, a następnie przetwarzanie i wykorzystywanie zgodnie z posiadaną wiedzą i doświadczeniem¹. Ta wiedza i doświadczenie stanowią o indywidualnych różnicach w spostrzeganiu.

Aby mówić o skutecznej komunikacji, należy się zastanowić, kto odpowiada za to, że komunikacja jest bądź nie jest efektywna. Otóż odpowiadają za to obie strony. Ważne jest, w jaki sposób nadawca rozpocznie akt komunikacyjny, jaką ma motywację, intencje oraz jak zakoduje swoje myśli. Ale rola odbiorcy również jest niebagatelna, gdyż musi on wykazać się odpowiednim poziomem motywacji do odbioru, odkodowania i interpretacji odebranego komunikatu. W rzeczywistości akademickiej jednakże odpowiedzialność spoczywa w znacznej mierze na nadawcy, którym w tym wypadku jest wykładowca. Wykładowca winien zatem posiadać wiele kompetencji, które mogą się przyczynić do poprawy komunikacji. Te *kompetencje komunikacyjne* można sprowadzić do trzech głównych obszarów. Są to: empatia, umiejętność dostosowania się do sytuacji oraz umiejętność oddziaływania na innych i podlegania oddziaływaniu innych².

¹ G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

² A. Popławska, M. Zińczuk, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela i ich przejawy w procesie kształcenia*, [w:] A. Błachnio, W. Maliszewski, *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 157.

Wśród najistotniejszych kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego można zatem wymienić:

- *umiejętność dostosowania się do odbiorcy*, czyli przekazywanie wiedzy oraz wartości akademickich w formie przystępnej i zrozumiałej dla studenta. Pamiętajmy przy tym o specyfice pokolenia, do którego należy studiująca obecnie młodzież. Jest to pokolenie wzbraniające się przed autorytarnym narzucaniem przekonań, informacji, wychowane na środkach masowego przekazu, dorastające w dobie komputeryzacji, Internetu i multimediów. Dlatego też najlepszą dla nich formą wydają się te kanały przekazu, które uaktywniają jednocześnie zmysły słuchu i wzroku (studenci lubią widzieć, o czym wykładowca mówi). Z analizy wyników ankiet ewaluacyjnych na koniec każdego semestru wynika, że młodzież akademicka jest niezadowolona z zajęć, na których wykładowca prezentuje jedynie suchą, niewzbogaconą choćby prezentacją multimedialną, wiedzę. Posiadanie wiedzy nie gwarantuje jeszcze sukcesu dydaktycznego. Jest oczywiście jednym z podstawowych warunków, jakie powinien spełniać prowadzący zajęcia, jednakże sposób przekazu odgrywa tutaj również niebagatelną rolę. Wydaje się więc konieczne, by współcześni wykładowcy nabyli tzw. umiejętności komunikacji wirtualnej³. Zakłada ona, że podstawą efektywnego dialogu wykładowcy z młodym pokoleniem jest stosowanie wirtualnych form przekazu. Wykładowca, chcąc nawiązać dialog, powinien także wziąć pod uwagę, że współczesna młodzież, jak podaje Sitarska, preferuje samodzielność w nauce, pracę w zespołach projektowych, która umożliwia wzięcie odpowiedzialności za to, co zaprojektowali, za to, co mówią i robią⁴, oraz praktyczne zastosowanie wiedzy (wiedza ma czemuś służyć, a nie być sztuką dla sztuki);
- *poszanowanie dla odmiennego zdania studenta*, poszanowanie dla jego odrębności, nienarzucanie swoich przekonań i opinii, lecz umiejętność nawiązywania żywej i merytorycznej dyskusji prowadzącej do wspólnych wniosków – chodzi o prawdziwy dialog ze studentami, czyli komunikowanie się współpracujące, partnerskie, a nie autorytarne. Nauczyciel akademicki powinien być otwarty na to, co student ma do powiedzenia. Uwzględnienie perspektywy słuchacza może wzbogacić przekaz, przynieść cenne doświadczenia, a nawet unikatowe informacje i ciekawe dane, których nie zna wykładowca⁵;

³ A. Błachnio, *Komunikacja interpersonalna a podmiotowość kształcenia wyższego*, [w:] A. Błachnio, W. Maliszewski, *op. cit.*, s. 195.

⁴ A. Błachnio, W. Maliszewski, *op. cit.*, s. 196.

⁵ W. Maliszewski, *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 311.

- *umiejętność słuchania i empatii* – wykładowca powinien być otwarty, wrażliwy na potrzeby studentów i powinien umieć wykorzystywać okazje do dyskusowania z nimi; umiejętność empatii pozwala nawiązać relację opartą na poszanowaniu, zrozumieniu i współodczuwaniu;
- *pozytywne nastawienie i akceptacja*, które pozwalają zbudować między wykładowcą a studentem relację pozbawioną stereotypowych uprzedzeń;
- *kultura posługiwania się słowem* – wypowiedź powinna być jasna, jednoznaczna, bez błędów językowych, odpowiednio intonowana;
- *poczucie humoru* (omówione dalej, w rozdziale 10).

Kompetencje komunikacyjne wynikają w dużej mierze z wrodzonych predyspozycji, ukształtowania osobowości, typu temperamentu (trudno na przykład jest się nauczyć poczucia humoru). Ktoś kto ma trudności z komunikowaniem się w ogóle, prawdopodobnie będzie miał również kłopoty w komunikacji ze studentami. Zawsze jednak można zwiększyć swoje umiejętności w tym zakresie. Literatura przedmiotu wymienia kilka narzędzi poprawy komunikacji, które czynią ją efektywną. Piszac o efektywnej komunikacji, mam na myśli komunikację, której rezultatem jest pożądaný efekt. Aby powstała rzeźba, potrzebne są uzdolniony rzeźbiarz, odpowiednia glina, ale także specjalistyczne narzędzia. Tylko kompletny zestaw gwarantuje powodzenie i umożliwia powstanie rzeźby. Podobnie jest w komunikacji. Potrzebujemy człowieka uzdolnionego społecznie, tzn. obdarzonego inteligencją emocjonalną, otwartością na innych, zainteresowanego drugim człowiekiem, empatycznego. Glinę można porównać do komunikatów werbalnych i niewerbalnych, czyli czegoś, z czego tak naprawdę składa się komunikacja. Ostatnim elementem są odpowiednie narzędzia. Bez nich rzeźbiarz nie zrobi rzeźby, a wykładowca nie nawiąże dobrego kontaktu ze studentem. Do narzędzi wspomagających komunikację interpersonalną można zaliczyć:

- 1) aktywne słuchanie,
- 2) parafrazowanie wypowiedzi rozmówcy,
- 3) informację zwrotną,
- 4) odzwierciedlanie,
- 5) klaryfikację,
- 6) gratyfikowanie.

Jedną z umiejętności osób efektywnie się komunikujących jest *aktywne słuchanie*. Komunikowanie się polega bowiem nie tylko i wyłącznie na nadawaniu komunikatów – znaczną jego część stanowi aktywne odbieranie bodźców z otoczenia. Po czym możemy poznać, że ktoś nas uważnie słucha? Czy po przesłankach niewerbalnych (np. potakiwanie głową), czy może po tym, jak odpowiada na zadane pytania, czy też po tym, jakie pytania sam zadaje? Odpowiedzią mogą być wyróżnione przez Zbigniewa Nęckiego cechy dobrego

słuchacza⁶. Według niego dobry słuchacz powinien być zmotywowany do słuchania, wyrażać ciekawość poznawczą i być pozytywnie nastawiony do rozmówcy. Ważną cechą jest także obiektywizm wyrażony szacunkiem do sposobu myślenia rozmówcy i jego argumentów. Dobry słuchacz powinien być przy tym wolny od uprzedzeń i pokusy wartościowania treści przekazywanych przez partnera rozmowy. Kolejnymi cechami są cierpliwość, a także otwartość, oznaczające stwarzanie partnerowi interakcji możliwości pełnego przedstawienia tego, co chce przekazać, wysłuchanie go do końca. Ważna jest też wnikliwość słuchania, czyli chęć odczytywania sensu całej wypowiedzi, a nie wybranego fragmentu. Cechą, która zamyka wykaz zalet dobrego słuchacza, jest umiejętność dawania wsparcia, czyli okazywanie partnerowi rozmowy aprobaty i zainteresowania. Posiadanie wszystkich wymienionych tu cech uznawane jest za stan pożądany, jednakże w rzeczywistości nie zawsze osiągalny. Wystarczy jednak, że słuchacz posiada kilka z wymienionych kompetencji, a już można mówić o dobrej jakości rozmowy, podczas której partnerzy słuchają się aktywnie. Wykładowca, z racji zakresu swoich obowiązków, nastawiony jest przede wszystkim na nadawanie komunikatów, a nie na aktywne słuchanie. Ma bowiem przekazać studentom pewien zakres wiedzy. Jeżeli jednak wykładowca nie otworzy się na studentów, nie będzie słuchał tego, co oni mają do powiedzenia, to wówczas nawet najlepiej przygotowane zajęcia mogą nie przynieść pożądanych efektów (np. wykładowca nie odbierze komunikatów werbalnych lub niewerbalnych, że dane zagadnienie zostało już omówione). Taki model komunikowania, nastawiony przede wszystkim na przekaz informacji, może być szczególnie widoczny u wykładowców o osobowości neurotycznej, skoncentrowanych na sobie i na tym, co mają do powiedzenia studentom. Podobnie jest w wypadku wykładowców niedoświadczonych, którzy skupiają się głównie na tym, aby nie popełnić błędu, w związku z czym przekazują wiedzę w sposób książkowy, schematyczny. Aktywne słuchanie jest umiejętnością uniwersalną, przydatną w każdej sytuacji społecznej.

Następnym narzędziem wspomagającym komunikację interpersonalną jest *parafrazowanie*, czyli powtórzenie wypowiedzi rozmówcy. Korzystamy z tego narzędzia, aby się upewnić, czy dobrze zrozumieliśmy intencję nadawcy. Parafraza nie może zawierać nic ponad to, co powiedział rozmówca, musi być pozbawiona interpretacji, urozmaiceń i wartościowania wypowiedzi. Parafrazowanie może być bardzo przydatnym narzędziem w sytuacji, kiedy student się wypowiada, ale ma trudności w sformułowaniu swoich myśli. Parafrazując wypowiedź, można wykorzystać na przykład następujące zwroty:

„Z tego, co pan powiedział, wynika...”

„Jeśli dobrze panią rozumiem, to...”

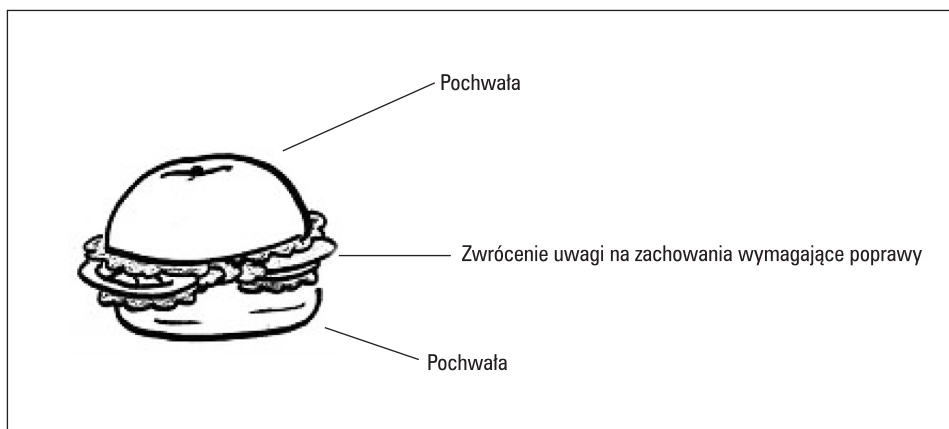
„Innymi słowy, ma pan na myśli to, że...”

⁶ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000, s. 118–123.

Innym narzędziem może być *informacja zwrotna (feedback)*. Jest to narzędzie niezwykle cenne, ale tylko wówczas, gdy jest odpowiednio zastosowane. Przydatne jest na przykład w sytuacjach, kiedy wykładowca musi ocenić studenta, zwrócić mu uwagę na niewłaściwe zachowanie na zajęciach lub upomnieć, że nie wypełnia swoich obowiązków. Umiejętne zastosowanie informacji zwrotnej wymaga spełnienia kilku kluczowych warunków. Informacja zwrotna powinna być udzielana w przyjaznej, pozbawionej negatywnych emocji atmosferze, powinna być konkretna, rzeczowa i przejrzysta. Nie powinna dotyczyć osoby, tylko jej konkretnych zachowań, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Powinna odwoływać się do uczuć nadawcy związanych z zachowaniem drugiej osoby oraz do planu konstruktywnego działania, czyli proponować wyjście z zaistniałej sytuacji. Powinna też być przekazana bezpośrednio przez osobę formułującą informację zwrotną zaraz po danym zachowaniu.

Przydatnym modelem udzielania informacji zwrotnej jest *zasada kanapki*. Stosując ją, osoba udzielająca informacji zwrotnej najpierw zwraca uwagę na zachowania pozytywne, potem formułuje informację zwrotną zawierającą komunikat rozwojowy, czyli propozycję poprawy zachowania, następnie znów odwołuje się do pozytywnych zachowań. W literaturze przedmiotu metoda ta oceniana jest bardzo różnie. Przeciwnicy zwracają uwagę na to, że formułując informację zwrotną według zasady kanapki, nie pomaga się rozmówcy w zrozumieniu i przyjęciu propozycji zmiany negatywnego zachowania, gdyż tzw. komunikat rozwojowy traci na sile, rozmywając się pomiędzy pochwałami. Poprzedzenie i zakończenie negatywnej opinii pochwałą sprawia, że jej odbiorca może się poczuć zagubiony. Zwolennicy zasady kanapki uważają, że taka forma udzielania informacji zwrotnej jest bezpieczna dla *ego* osoby, która ją otrzymuje, wzmacnia jej poczucie wartości, a także jest bezpieczna dla relacji.

Ilustracja 1.2. Model informacji zwrotnej (zasada kanapki)



Przy udzielaniu studentom informacji zwrotnej trzeba pamiętać o kilku zasadach⁷:

- należy zadbać o odpowiedni czas i miejsce, a także nastrój obu stron (nie-wskazane jest prowadzenie rozmowy w stanie wzburzenia emocjonalnego),
- informacje zwrotne należy przekazywać studentom w sposób sprawiedliwy i uczciwy, odwołując się do konkretnych zachowań, sytuacji, wyników,
- negatywne aspekty informacji zwrotnej powinny być równoważone aspektami pozytywnymi,
- należy pamiętać o unikaniu informacji zwrotnych „bez pokrycia”, tzn. sami powinniśmy być wzorem do naśladowania i postępować zgodnie z tym, co wpajamy studentom,
- student, otrzymując informację zwrotną, może czuć się zagubiony – niezwykle istotne jest, aby udzielić mu niezbędnych wskazówek do dalszego działania.

Jeszcze innym narzędziem wspomagającym komunikację interpersonalną, na które warto zwrócić uwagę, jest *odzwierciedlanie*. Rozumiane jest ono jako świadome (ale nie manipulacyjne!) dopasowanie się do rozmówcy pod względem takich elementów, jak: mowa ciała, sposób mówienia, zachowywania się, czy nawet mikrogestów i oddechu. Wszystko po to, aby druga osoba czuła się w naszym towarzystwie jak najlepiej. Mechanizm odzwierciedlania jest analogiczny do mechanizmu działania kamertonów. Gdy uderzymy w jeden kamerton, drugi, stojący obok niego, również wpada w wibrację. Zaczynają z sobą współgrać. Dzięki odzwierciedleniu także można współgrać ze swoim rozmówcą. Jeśli na przykład nastrój w grupie studentów jest ponury z powodu niezapowiedzianego kolokwium, to wykładowca, chcąc zastosować odzwierciedlenie, nie powinien dowcipkować ani też zachowywać się protekcyjnie.

Do bardzo przydatnych narzędzi należy również *klaryfikacja*, czyli wyjaśnienie niezrozumiałego wątku poprzez zadawanie pytań zmierzających do uzyskania większej ilości informacji. Jest to bardzo przydatne w sytuacji, gdy nie można zrozumieć wypowiedzi studenta lub kiedy wypowiedź jest wielowątkowa.

Szczególnie cennym narzędziem w komunikacji ze studentami może być *gratyfikowanie*. Poprzez gratyfikowanie prowadzący może zmotywować studentów do nauki, a także pokazać im, że docenia ich wysiłki. Przykładem udzielenia gratyfikacji studentowi jest pochwała typu: „Cieszę się, że zabrał pan głos w tej dyskusji, to naprawdę ciekawy punkt widzenia”. Jest to pozytywne wzmocnienie, które dowartościuje studenta, a w przyszłości może zaowocować jego dalszą aktywnością na zajęciach.

⁷ M. Kostera, A. Rosiak, *Zajęcia dydaktyczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 164.

Specyfika komunikacji w dydaktyce a wiek studentów

Student jest osobą dorosłą, o względnie ukształtowanym systemie wartości i światopoglądzie, jednostką autonomiczną zarówno w myśleniu, jak i w podejmowaniu decyzji. Wykładowca, chcąc nawiązać z nim kontakt, powinien brać to pod uwagę. Samo zwracanie się do studenta z użyciem formy pan/pani nie jest wystarczające, należy jeszcze uwzględnić specyfikę komunikowania się z młodzieżą studencką. Ponieważ mowa jest tutaj przede wszystkim o komunikacji w dydaktyce, trzeba pamiętać o *specyfice uczenia się ludzi dorosłych*. Człowiek na każdym etapie swojego życia przyswaja nowe wiadomości, zdobywa wiedzę, doskonali posiadane już umiejętności, uczy się nowych zachowań. Wynika to z ogromnego postępu społecznego i związanych z nim oczekiwań rynku pracy. Ciągła konieczność uczenia się, ale i społeczna chęć rozwoju, sprawiają, że staliśmy się społeczeństwem uczącym się. Aktywność ludzi, na wszystkich etapach życia, skierowana jest bowiem na rozwijanie się i zdobywanie nowych umiejętności.

Jak wynika z wielu badań, ludzie przez całe życie zachowują zdolność do uczenia się, pod warunkiem że metody edukacji są dostosowane do poziomu ich zdolności percepcyjnych i intelektualnych⁸. Forma komunikowania się z osobami dorosłymi i sposób przekazywania im wiedzy muszą być więc odmienne od formy komunikowania się z dziećmi i kształcenia ich. To, co wydaje się najistotniejsze w kształceniu dorosłych, to empiria. Na tym założeniu oparł swą teorię doświadczonego uczenia się David Kolb. Zgodnie z nią człowiek dorosły uczy się eksperymentalnie. Oznacza to, że jego nauka musi być poparta doświadczeniem. Aby to zobrazować, Kolb opisał *cykl uczenia się*, który składa się z czterech etapów.

Pierwszy etap to konkretne doświadczenie. Dlatego tak istotne jest, aby podczas zajęć aktywizować studentów, wprowadzając interaktywne formy zajęć. Dzięki nim uczący się będzie mógł nabyć nowe umiejętności i wiedzę. Czynnością dominującą w tej fazie cyklu jest odczuwanie. Etap drugi to refleksyjna obserwacja. Uczący się dokonuje wtedy obserwacji i analizy przeżytych doświadczeń. Czynnością dominującą jest obserwowanie. Kolejna faza to abstrakcyjna konceptualizacja. Następuje wyciąganie wniosków z obserwacji i analizy, a następnie konfrontacja uzyskanych wyników z indywidualną wiedzą teoretyczną lub tworzenie nowej teorii. Dominującą czynnością jest tutaj myślenie. Ostatni etap w cyklu to aktywne eksperymentowanie. Jest to część nauki, która pozwala na przeniesienie zdobytego podczas uczenia się doświadczenia na płaszczyznę aktywnego eksperymentowania. Dominujące w tej fazie jest działanie. Według modelu Kolba cykl uczenia się rozpoczyna się zwykle od konkretnego doświadczenia, ale może również rozpocząć się w każdym innym stadium. Ważne jest, aby uczący się przeszedł przez wszystkie kolejne stadia.

⁸ J.E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1998, s. 174.