



Wykładowcy doskonali

Podręcznik nauczycieli akademickich

redakcja naukowa Andrzej Rozmus

Wykładowcy doskonali

Podręcznik nauczycieli akademickich

redakcja naukowa Andrzej Rozmus

Wydanie III

Wydawczyni
Joanna Dzwonnik

Redaktorka prowadząca
Paulina Staniszevska-Chudzik

Opracowanie redakcyjne
Katarzyna Kruś

Projekt okładki
Studio Kozak

Zdjęcie wykorzystane na okładce
© NDABCREATIVITY - stock.adobe.com



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.

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

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2025

Poprzednie wydania ukazały się pod tytułem:
Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego

ISBN 978-83-8390-580-8
3. wydanie

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. +48 728 313 462
e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
-------------	---

Rozdział I

Komunikacja dydaktyczna <i>Anna Baran</i>	13
1. Wprowadzenie	13
2. Komunikacja interpersonalna w procesie edukacyjnym	14
3. Specyfika komunikacji w dydaktyce a wiek studentów	22
4. Asertywność w kontakcie ze studentami	26
5. Grupa społeczna w rzeczywistości akademickiej	32
6. Konstruktywna praca grupowa	39

Rozdział II

Przygotowanie do zajęć <i>Joanna Hady, Paula Wieczorek</i>	44
1. Wprowadzenie	44
2. Cele oraz założenia dydaktyczne	45
3. Miejsce, przekaz, nadawca/odbiorca	48
4. Planowanie i konspekt zajęć dydaktycznych w szkolnictwie wyższym	52
5. Modele i struktury zajęć dydaktycznych w szkolnictwie wyższym	54
6. Nowoczesne materiały i narzędzia dydaktyczne oraz ich rola w angażowaniu studentów	60
7. Struktura skutecznej prezentacji	64
8. Podsumowanie	67

Rozdział III

Wykładowca legalny, czyli o prawie autorskim w dydaktyce <i>Andrzej Kiebała</i> ...	68
1. Wprowadzenie	68
2. Utwór jako przedmiot ochrony prawa autorskiego	70
3. Prawa autorskie osobiste i majątkowe	75
4. Korzystanie z utworów dla celów dydaktycznych lub naukowych – tzw. dozwolony użytek edukacyjny	77
5. Prawo cytatu	80
6. Korzystanie z programów komputerowych	84

7. Domena publiczna, otwarty dostęp i licencja otwarta.	85
8. Zamiast podsumowania – prawo autorskie a generatywna sztuczna inteligencja	87

Rozdział IV

Głos i wymowa doskonałych wykładowców *Marta Wojtowicz-Błąd,*

<i>Łukasz Błąd</i>	90
1. Wprowadzenie	90
2. Wykładowca – <i>one man show</i>	91
3. Błędy w wymowie	94
4. Akcent wyrazowy i tempo wymowy	97
5. Jak doskonalić wymowę	100
6. Podsumowanie	106
Załącznik: Zestaw ćwiczeń	108

Rozdział V

Indywidualny styl prowadzenia zajęć *Andrzej Rozmus* 111 |

1. Wprowadzenie	111
2. Wiedza i doświadczenie wykładowcy	112
3. Osobowość wykładowcy	115
4. Jakość komunikacji interpersonalnej	123
5. Motywacja i nastawienie wykładowcy	126
6. Obraz idealnego wykładowcy	131
7. Elementy materialne wizerunku wykładowcy	131
8. Technologia dydaktyczna	133
9. Drogi doskonalenia indywidualnego stylu prowadzenia zajęć	138

Rozdział VI

Angażujące nauczanie. Metody dostosowane do współczesnych generacji

<i>studentów Joanna Świętoniowska</i>	141
1. Wprowadzenie	141
2. Edukacja w nowej rzeczywistości – oczekiwania pokoleń Z i Alfa	142
3. Nowe pokolenia – unikalne podejście do nauki	143
4. Zaangażowanie przez interakcję – <i>active learning</i> dla nowych pokoleń	147
5. Warsztat dydaktyczny nauczyciela nowych pokoleń	149
6. Metoda projektowa (ang. <i>project-based learning</i>)	154
7. Podsumowanie	160

Rozdział VII

Psychologiczne aspekty dydaktyki – wybrane zagadnienia

<i>Barbara Przywara, Agata Ziemiakowicz</i>	161
1. Wprowadzenie	161
2. Wybrane zagadnienia z neurodydaktyki	163
3. Co sprzyja efektywnemu uczeniu się – najważniejsze zagadnienia	166

4. Podstawy procesu oceniania	170
5. Przyczyny błędów w procesie oceniania	172

Rozdział VIII

Wielokulturowa uczelnia <i>Anna Siewierska</i>	177
1. Wprowadzenie	177
2. Wykładowca w środowisku wielokulturowym	178
3. Dystans władzy w środowisku akademickim	180
4. Indywidualizm i kolektywizm – wyzwanie dla wykładowcy	182
5. Męskość i kobiecość kultury jako źródło nieporozumień	185
6. Unikanie niepewności	188
7. Orientacja krótko- i długodystansowa, czyli dynamizm konfucjański	191
8. Podsumowanie	194

Rozdział IX

Dostępność w praktyce: wykładowca a student z niepełnosprawnością

<i>Monika Struck-Peregończyk</i>	196
1. Wprowadzenie	196
2. Prawo do studiowania	199
3. Stereotypowe myślenie o osobach z niepełnosprawnościami	204
4. Postrzeganie studentów z niepełnosprawnościami	206
5. <i>Savoir-vivre</i> w stosunku do osób z niepełnosprawnościami	210
6. Wskazówki dla osób prowadzących zajęcia dydaktyczne z osobami z różnymi typami niepełnosprawności	211
7. Podsumowanie	218

Rozdział X

Wykładowca dowcipny, czyli wady i zalety humoru w szkole wyższej

<i>Łukasz Błąd</i>	220
1. Wprowadzenie	220
2. Powaga a humor	221
3. Poznawcza wartość humoru	229
4. Humor w nauczaniu	233
5. Humor w wystąpieniach publicznych	237

Rozdział XI

Wykładowca i student w dobie cyfrowej i rewolucji AI

<i>Olga Kurek-Ochmańska, Arkadiusz Gawęł, Ewa Basara</i>	252
1. Wprowadzenie – uniwersytet dawniej	252
2. Trendy w edukacji – uniwersytet dziś	253
3. Native speakerzy cyfrowego języka – charakterystyka studentów z pokolenia Z	256
4. Sztuczna inteligencja jako narzędzie dydaktyczne	259
5. Rekomendacje dla wykładowców uczących „nowych studentów”	264

Rozdział XII**Specyfika kształcenia zdalnego – między psychologią a informatyką**

<i>Jan Gosztyła, Joanna Wójcik</i>	267
1. Wprowadzenie	267
2. Psychologiczna specyfika kształcenia zdalnego	268
3. Znaczenie zasad ergonomii w kształceniu zdalnym	273
4. Rola nauczyciela akademickiego	274
5. Znaczenie technologii w zdalnym nauczaniu	278
6. Nowe perspektywy kształcenia online	281
7. Podsumowanie	282

Rozdział XIII**Zrównoważony rozwój z perspektywy wykładowcy**

<i>Katarzyna Kurzępa-Dedo, Małgorzata Gosek</i>	283
1. Wprowadzenie – kryzys klimatyczny i środowiskowy a zrównoważony rozwój	283
2. Rola uczelni i wykładowcy w świetle wyzwań zrównoważonego rozwoju	286
3. Uczelnia jako zrównoważona organizacja – kwestie ESG	287
4. Kwestie środowiskowe w uczelni	288
5. Kwestie społeczne w uczelni	288
6. Ład organizacyjny	290
7. Metody i narzędzia w kształtowaniu zielonych kompetencji studentów	291
8. Rola wykładowcy w upowszechnianiu równości, różnorodności i włączenia społecznego na uczelni	293
9. Reagowanie na zjawiska dyskryminacji i przemocy	296
10. Włączający język w kontaktach ze studentami	297

Rozdział XIV**Etyka nauczyciela akademickiego *Konrad Szocik***

<i>Konrad Szocik</i>	300
1. Wprowadzenie	300
2. Różnorodność rozumień problematyki etycznej	301
3. Wpływ nowych technologii na kwestie etyczne	303
4. Troska o grupy tradycyjnie wykluczane	304
5. Niemoralność tego, co moralne, i moralność tego, co niemoralne	305
6. Konkluzje	306

Aneks**Trudne sytuacje w dydaktyce****Skorowidz****O autorach**

WSTĘP

Rankiem, gdy się niechętnie budzisz, pomyśl sobie: budzę się do trudu człowieka. Czyż więc mam się czuć niezadowolonym, że idę do pracy, dla której się zrodziłem i zostałem zesłany na świat? Czyż na tom stworzony, bym się wygrzewał i wylegiwał w łóżku? Czyż nie do trudu, nie do pracy? Czyż nie widzisz, jak rośliny, ptaki, mrówki, pająki, pszczoły czynią co do nich należy, a stosownie do sił swoich przyczyniają się do harmonii świata? A ty nie chcesz czynić tego, co jest człowiecze? Nie spieszysz się do obowiązków nałożonych przez twą naturę?

Marek Aureliusz Rozmyślania

Stosując się do zaleceń cytowanego wyżej Stoika, powinniśmy z radością i oddaniem wykonywać swoje zawodowe obowiązki. W naszym kontekście – obowiązki dydaktyczne. Nie jest to, niestety, takie łatwe ani automatyczne. Ale jeżeli założymy, że wykonujemy pracę, do której nikt nas nie zmusił, a dodatkowo – i to jest *clou* sprawy – jesteśmy do tego dobrze przygotowani, to czyż nie jest możliwe, oczekiwane, a nawet pewne, że będziemy czerpać satysfakcję z kształcenia innych? Jestem przekonany, że satysfakcja ta będzie wykładniczo wzrastać wraz ze wzrostem naszej wiedzy, naszych kompetencji i umiejętności. Jest to już trzecie wydanie książki, która jest pomyślana jako podręcznik, czy wręcz niezbędnik, nauczycieli akademickich, książki, której autorzy byliby szczęśliwi, gdyby ich wskazówki były użyteczne w procesie edukacji innych. Autorzy sami są dydaktykami, z różnym stażem i różnym statusem w uczelniach, w których pracują, ale łączy ich jedno: chęć ciągłego doskonalenia innych, ale przede wszystkim siebie. Uczą się uczyć studentów, „superwizują” swoje zajęcia, modyfikują swoje techniki i metody dydaktyczne, szukają rozwiązań trudnych problemów. Są specjalistami w swoich dziedzinach i dyscyplinach, często zdobywając swoje doświadczenie zawodowe w środowisku międzynarodowym.

To trzecie wydanie, które pozwalamy sobie zaprezentować, jest rozszerzone, uaktualnione i nieco zmienione. Od drugiego wydania minęła ponad dekada, długi okres, a w odniesieniu do edukacji – czasowa przepaść. To nie tak, że poprzednia edycja do niczego się już nie nadaje. Jest tam wiele treści, można by rzec, ponadczasowych, aktualnych i nadal użytecznych. Ale zarówno środowisko i kontekst kształcenia, jak

i podmioty biorące w nim udział (studenci i nauczyciele akademicki) podlegają dynamicznym zmianom i przeobrażeniom. Zmienia się student, jego oczekiwania i aspiracje, zmienia się również nauczyciel, jego rola i możliwe ścieżki kariery. Upgrade tej swoistej *skrzynki narzędziowej* wykładowcy (to zapożyczenie od mojej koleżanki z uczelni) jest więc potrzebny i oczekiwany. Nowe wydanie zostało wzbogacone o kwestie związane ze specyfiką kształcenia zdalnego, uzupełnione o treści dotyczące zrównoważonego rozwoju (oczywiście w kontekście edukacji) oraz dopełnione częścią odnoszącą się do etyczności działań podejmowanych przez nauczycieli akademickich. Ten swoisty *progressus* prezentowanego wydania jest wynikiem traktowania kształcenia jako całościowego i złożonego procesu.

Wybitny pedagog i dydaktyk Stanisław Palka wprowadza adekwatne w naszym kontekście pojęcie „strukturalnych składników procesu kształcenia”. Owe składniki rozumiane są jako elementy stałe w teorii i praktyce dydaktycznej. Mamy tutaj więc: a) w odniesieniu do procesu dydaktycznego m.in. cele oparte na bazie aksjologicznej, treści kształcenia i samokształcenia, metody, techniki i strategie, środki dydaktyczne; b) w odniesieniu do czynników warunkujących przebieg i efekty procesu dydaktycznego: czynniki związane z cechami psychofizycznymi studentów i nauczycieli oraz czynniki związane z cechami środowiska uczenia się; c) w odniesieniu do podmiotu procesu dydaktycznego: sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego¹. Taka szeroka perspektywa traktowania pracy nauczycieli akademickich wydaje się jak najbardziej uzasadniona. Pozwala dostrzec subtelności współczesnej roli wykładowców, uchwycić jej złożoność i dynamikę.

Obecnie można sobie wyobrazić kilka ról, w które mogą wchodzić nauczyciele akademicki: m.in. *mistrz* – niczym mistrz opiekuje się swoim uczniem, jest wzorem godnym naśladowania, stanowi dla studenta idealny przykład uczenia się; *coach* – indywidualnie pracuje ze studentami i diagnozuje ich potrzeby, spotkania i rozmowy mają dawać impulsy rozwojowe do uczenia się i samodzielnej pracy, czy *makler wiedzy* – dostarcza studentom konkretnych umiejętności i pożądanej wiedzy, przekazuje gotowe, wypracowane wcześniej, sprawdzone treści, jest przygotowany do profesjonalnej obsługi swojego klienta (tutaj: studenta). Możemy dokonywać wyborów danej roli, uwzględniając odbiorców, treści, formę przekazu i – rzecz jasna – nasze predyspozycje. Niezależnie od wybranej czy preferowanej roli, w którą wcielią się nauczyciele akademicki, potrzeba doskonalenia i ciągłej pracy nad sobą jest oczywista i niezaprzeczalna. Przy czym doskonałość zawarta w tytule tej książki jest traktowana przez jej autorów nie jako cel i finał zawodowego rozwoju, ale raczej jako droga, która sama w sobie może być satysfakcjonująca i stymulująca.

¹ S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną* [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, red. M. Myszkowska-Litwa, Kraków 2011, s. 12.

Aha, jeszcze jedno. To już nie wykładowca doskonały, czyli on, lecz wykładowcy doskonali. Wydaje nam się to bardziej adekwatne do naszych czasów, pojemne znaczeniowo i włączające. Dodatkowo, taki tytuł podkreśla zespołowość, która powinna cechować nowoczesną dydaktykę. Nie jeden wykładowca, który na swoich barkach dźwiga odpowiedzialność za efekty kształcenia, ale zespół dydaktyków i dydaktyczek współpracujący ze sobą oraz dzielący się swoimi doświadczeniami i edukacyjnymi pomysłami. Nawet więc jeżeli w poszczególnych rozdziałach nadal używamy frazy „wykładowca”, to mamy już na myśli „wykładowców” – ludzi ze sobą współpracujących i nawzajem się wspierających.

Andrzej Rozmus

Rozdział I

KOMUNIKACJA DYDAKTYCZNA

Z tego rozdziału dowiesz się:

- 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.

1. Wprowadzenie

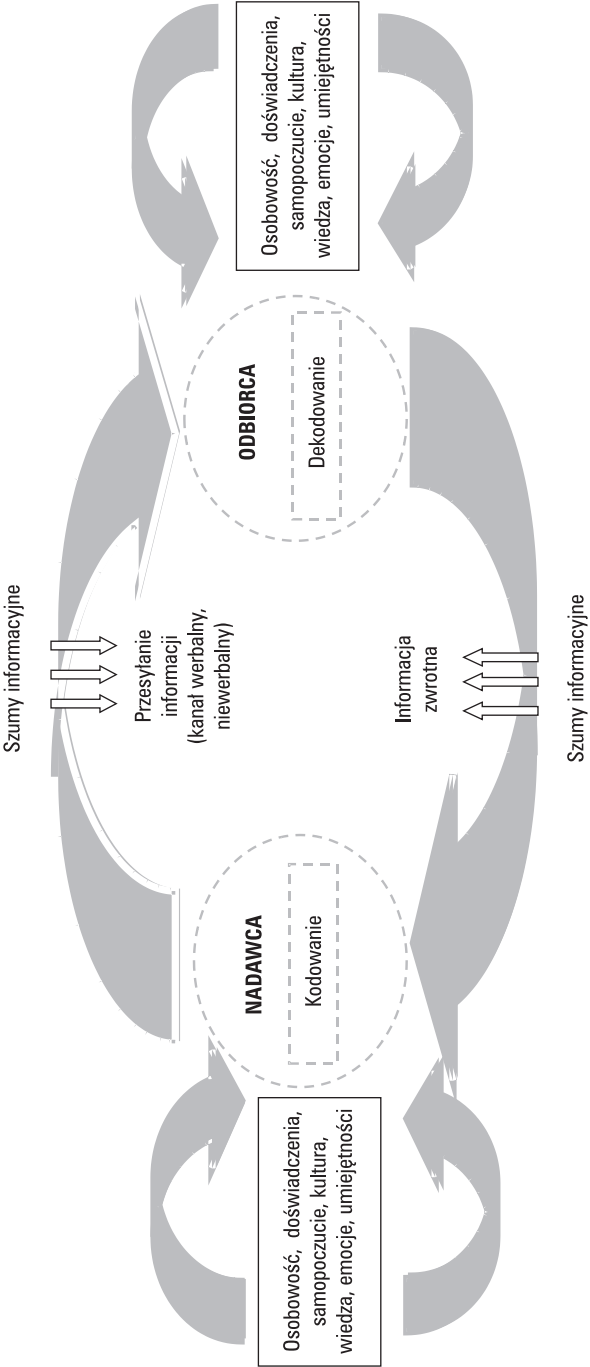
Komunikacja dydaktyczna rozumiana jest tutaj jako umiejętność komunikowania się nauczyciela akademickiego i studenta. Omawiając to zagadnienie, należy sięgnąć do wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej i procesu grupowego.

W 1995 r. 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.

2. Komunikacja interpersonalna w procesie edukacyjnym

- 2 Dlaczego jedni wykładowcy odnoszą sukces i potrafią sobie zjednać grupę, zaskarbić 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 komunikowania 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 uczniów, 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 człowiekiem 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 współuczestnictwie wszystkich członków aktu komunikacyjnego. W akcie komunikacyjnym biorą bowiem udział nadawca i odbiorca (w tym wypadku nadawcą może być wykładowca, którego zadaniem jest przekład 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, wówczas można mówić o **łańcuchu komunikacyjnym**, gdyż w procesie pojawia się ciąg informacji zwrotnych.
- 3 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 komunikacyjny. 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 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.

Ilustracja 1.1. Łańcuch komunikacyjny



Bariera komunikacyjna mogą się pojawić na każdym etapie aktu komunikacyjnego, a ich źródła 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 kwestię, co do których ma wątpliwości lub których nie rozumiał),
- monotony tembru 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).

Bariera komunikacyjna 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 5
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 doświadczeniem². Ta wiedza i doświadczenie stanowią o indywidualnych różnicach w spostrzeganiu.

Aby mówić o skutecznej komunikacji, należy się zastanowić, kto odpowiada za to, 6
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 powinien 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 innych³. 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,

² G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk 1999.

³ A. Popławska, M. Zińczuk, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela i ich przejawy w procesie kształcenia* [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 157.

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 wirtualnej⁴. 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 Barbara Sitarska, preferuje samodzielność w nauce, pracę w zespołach projektowych, która umożliwia wzięcie odpowiedzialności za to, co zaprojektowali, za to, co mówią i robią⁵, 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 wykładowca⁶;
- **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 X).

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

⁴ A. Błachnio, *Komunikacja interpersonalna a podmiotowość kształcenia wyższego* [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 195.

⁵ A. Błachnio, *Komunikacja interpersonalna...*, s. 196.

⁶ W. Maliszewski, *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń 2006, s. 311.

komunikacji, mam na myśli komunikację, której rezultatem jest pożądany 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**. 7 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 słuchacza⁷. 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,

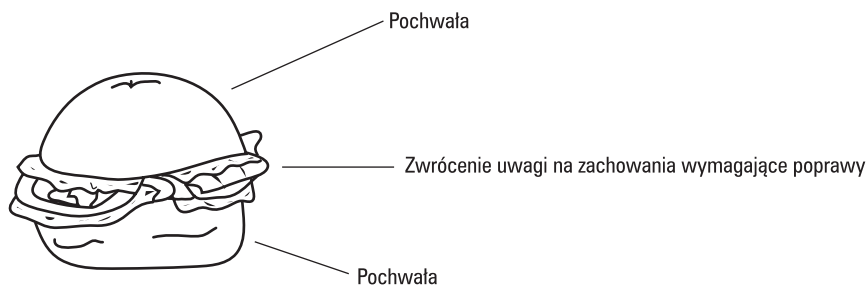
⁷ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 118–123.

to 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.

- 8 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, gdy 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...”
- 9 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.
- 10 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 pomagają 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 zasadach⁸:

- należy zadbać o odpowiedni czas i miejsce, a także nastrój obu stron (niewskazane 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 wpa-
jamy studentom,
- student, otrzymując informację zwrotną, może czuć się zagubiony – niezwykle istotne jest udzielenie 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.

11

⁸ M. Kostera, A. Rosiak, *Zajęcia dydaktyczne*, Gdańsk 2005, s. 164.

- 12 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 gdy wypowiedź jest wielowątkowa.
- 13 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 dowartościowuje studenta, a w przyszłości może zaowocować jego dalszą aktywnością na zajęciach.

3. Specyfika komunikacji w dydaktyce a wiek studentów

- 14 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 **specyficie 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, sprawia, 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 intelektualnych⁹. 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 doświadczalnego 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.

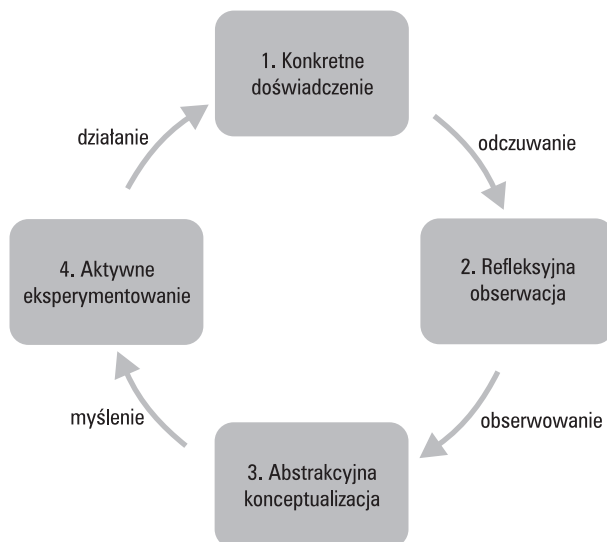
- 15 Pierwszy etap to konkretne doświadczenie. Dlatego tak istotne jest, aby podczas zajęć aktywizować studentów, wprowadzając interaktywne formy zajęć. Dzięki nim

⁹ J.E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, s. 174.

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.

Ilustracja 1.3. Cykl Kolba

16



Eksperyment i doświadczenie odgrywają niebagatelną rolę w uczeniu się osób dorosłych. Nie można jednak pominąć roli inteligencji. Badania przeprowadzone przez Raymonda Cattella pokazują, że za procesy uczenia się dorosłych odpowiada tzw. **inteligencja skryształizowana**. Rozwija się ona przez całe życie, w przeciwieństwie do uwarunkowanej genetycznie inteligencji płynnej, a jej kanwę stanowią zdobyta wiedza, umiejętności i doświadczenia. Według tej teorii osoby uczące się i będące aktywne umysłowo przez całe życie zwiększają tym samym poziom inteligencji skryształizowanej i dzięki temu utrzymują wysoką sprawność intelektualną do późnej starości¹⁰. Można zatem powiedzieć, że tak jak aktywność fizyczna odgrywa istotną

¹⁰ A. Oryńska, *Inteligencja*, Warszawa 2007.

rolę w utrzymywaniu dobrej kondycji organizmu, tak aktywność umysłowa jest niezbędnym warunkiem sprawności intelektualnej.

- 17 Innym istotnym czynnikiem w kształceniu dorosłych jest **krytyczne myślenie**. Od różni ono zasadniczo uczenie się osób dorosłych od uczenia się dzieci, które przyswajają wiedzę bezwarunkowo, nie podając jej w wątpliwość. Tymczasem dorośli uczą się poprzez selekcję, weryfikację i analizę. Posiadają już jakiś zasób wiedzy i na jej podstawie uczą się nowych treści, poddając je jednocześnie krytycznej obróbce. Im więcej wątpliwości budzi materiał, tym więcej czasu zajmuje jego przyswojenie (dlatego też dorośli uczą się znacznie wolniej niż dzieci), ale za to zostaje on lepiej zapamiętany.
- 18 Niezmiernie ważna w uczeniu się jest także **motywacja do nauki**. Dzieci uczą się, bo tak nakazuje polskie prawo, edukacja wynika z ich roli społecznej oraz oczekiwań rodziców. U podstaw uczenia się dorosłych leży natomiast bardzo często chęć wykorzystania nabytej wiedzy w praktyce. Nauka nie jest wówczas celem samym w sobie, lecz raczej narzędziem do osiągnięcia zakładanych rezultatów. Proces uczenia się jest zatem najefektywniejszy wtedy, gdy student jest świadomy celów edukacyjnych i oczekuje korzyści z nimi związanych, ale także ma świadomość własnej odpowiedzialności i konieczności zaangażowania się w proces uczenia się.
- 19 Zaangażowany musi być także wykładowca, który przy tym powinien być:
 - osobą kompetentną w swojej dziedzinie. Pamiętajmy, że student posiada już jakiś zasób wiedzy, szczególnie jeśli studiuje przedmiot, który rzeczywiście stanowi jego pasję. Sam dąży wówczas do zgłębiania tematu, czyta literaturę przedmiotu. Jednocześnie, jako osoba dorosła, poddaje usłyszane treści krytyce, weryfikuje tę wiedzę. Dlatego tak istotne jest, aby wykładowca miał dużą wiedzę w swojej dziedzinie, a także rozumiał problemy z jej zakresu. Student bowiem oczekuje od prowadzącego zajęcia kompetencji merytorycznych. Jest nastawiony na dyskusję, ale także na uzyskanie odpowiedzi na zadane pytania. Dla dziecka każdy nauczyciel jest osobą kompetentną, gdyż posiada znacznie większy zasób wiedzy. W wypadku nauczania osób dorosłych ową kompetencją trzeba się rzeczywiście wykazać;
 - mentorem modelującym konstruktywne zachowania i postawy. Nie ma nic bardziej irytującego dla studenta niż hipokryzja i udawanie. Wyobraźmy sobie wykładowcę promującego na zajęciach zdrowy styl życia, a w przerwie palącego papierosa i jedzącego fast food. Wykładowca, decydując się na ten zawód, musi dawać studentom świadectwo swojej kompetencji w różnych sytuacjach. W przeciwnym razie nie będzie dla studentów autorytetem, a i przekazywana przez niego wiedza będzie budziła poważne wątpliwości;
 - komunikatywny i tolerancyjny. To, czy wykładowca nawiąże dobry kontakt ze studentem, czy będzie dla niego wzorem, mentorem, ekspertem w danej dziedzinie, będzie stanowiło o sukcesie dydaktycznym. Jakie zatem działania sprzyjają

nawiązaniu dobrego kontaktu ze studentem? Przede wszystkim działania bezpośrednie, które szanują autonomię, suwerenność studenta, uwzględniają jego poziom motywacji do nauki, dają mu pewną swobodę w zdobywaniu wiedzy, włączają go w proces myślowy, aktywują dedukcję.

Przykłady poszczególnych działań są przedstawione w tabeli 1.1.

Tabela 1.1. Działania wykładowcy na rzecz efektywnego uczenia się

Działanie	Opis
Respektowanie autonomii	Wspólne ustalenie zasad obowiązujących podczas zajęć, a także opracowanie kontraktu zobowiązującego obie strony do ich przestrzegania; zezwalanie na wyrażanie własnego zdania podczas zajęć oraz decydowania o formie uczestniczenia w zajęciach (w granicach dopuszczalnych norm)
Umożliwianie wyboru	Wykładowca powinien umożliwić studentom wybór zakresu i tempa prowadzonych zajęć, a także formy uczenia się (w granicach dopuszczalnych norm)
Wykazywanie się tolerancją	Wykładowca powinien być tolerancyjny, uwzględniać odmienne od swoich poglądy i opinie studentów
Aktywizowanie studentów	Opracowanie aktywnych form prowadzenia zajęć
Stwarzanie bezpiecznych warunków nauki	Stwarzanie takich warunków nauki, które eliminują lęk społeczny, tzn. lęk przed oceną, kompromitacją itp.
Nauczanie przez doświadczenie	Wykładowca powinien uwzględniać specyfikę uczenia się osób dorosłych i jak najczęściej odwoływać się do doświadczeń swoich i uczestników zajęć

Źródło: opracowanie własne

Transfer wiedzy może być wspomagany wymienionymi w tabeli 1.1 działaniami bezpośrednimi, ale także działaniami pośrednimi, takimi jak:

- dostosowanie formy przekazu wiedzy do odbiorców,
- zaproponowanie technik wspomagających uczenie się,
- odpowiednie motywowanie.

Józef Zbigniew Sztykiel proponuje sześć reguł motywowania uczącej się grupy¹¹:

- 1) Skupiaj uwagę uczestników.
- 2) Wzmacniaj ich poczucie pewności siebie.
- 3) Omawiaj stosowane metody nauczania.
- 4) Wydobywaj i podkreślaj ujawnianą w trakcie wykładu wiedzę i doświadczenia uczestników oraz opieraj się na nich.
- 5) Interpretuj błędy jako cenne odkrycia dla procesu uczenia się.
- 6) Podkreślaj współodpowiedzialność uczestników za proces uczenia się.

¹¹ J.E. Karney, *Człowiek i praca...*s. 180

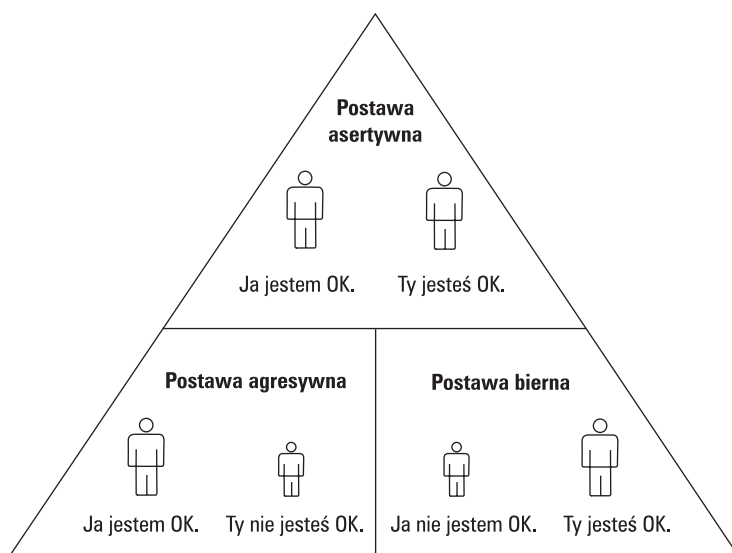
Ważne!

Zadaniem wykładowcy jest takie prowadzenie zajęć, aby biorący w nich udział student chciał się dowiedzieć jak najwięcej, rozumiał, jaki jest cel i sens uczestniczenia w zajęciach, organizował wiedzę w sposób, który przyniesie mu korzyści.

4. Asertywność w kontakcie ze studentami

- 20 Jednym z zagadnień związanych z komunikowaniem się jest komunikowanie asertywne. Najogólniej rzecz ujmując, **asertywność** to sztuka mówienia „nie”, umiejętność egzekwowania swoich praw, a jednocześnie respektowania praw innych osób. W szerszym i bardziej precyzyjnym ujęciu asertywność to nie tylko zbiór zachowań, lecz także postawa życiowa wyrażona uczciwym, otwartym, acz stanowczym wyrażaniem swojego Ja (swoich uczuć, opinii, postaw, przekonań) przy jednoczesnej gotowości do poszanowania odrębności innych osób. Celowo będę więc używać terminu „postawa asertywna”, a nie „zachowanie asertywne”. Osoba, która przejawia ogólną asertywną postawę życiową, nie jest zupełnie wolna od incydentalnych zachowań agresywnych czy też uległych. Możemy zatem mówić z jednej strony o postawach (cecha), a z drugiej o zachowaniach (stan). Na jednym biegunie postaw życiowych oraz zachowań mamy te asertywne, na drugim – agresywne i uległe. Postawa agresywna oraz uległa powodują podobne negatywne skutki w relacjach interpersonalnych, prowadzące do zerwania tych relacji. Lepszym wyjściem jest zatem postawa asertywna, która nie tylko podtrzymuje relację, lecz także formuje ją w odpowiedni sposób.

- 21 **Ilustracja 1.4.** Trójkąt postaw społecznych



Postawę agresywną prezentują osoby nierespektujące praw innych, ale także przejawiające ogólne negatywne nastawienie do ludzi. Istotny jest przy tym stosunek do własnego Ja, które często bywa idealizowane. W wypadku nauczyciela akademickiego może się to przejawiać autorytarnym stylem prowadzenia zajęć, narzucaniem swojego punktu widzenia, negatywnym, sarkastycznym nastawieniem do studenta, ukierunkowanym na poniżenie go, ośmieszenie przed grupą itp. **Postawę bierną** można zaobserwować u osób niepotrafiących się obronić w różnych sytuacjach społecznych, spychających swoje uczucia i potrzeby na dalszy plan i zaspokajających potrzeby innych ludzi. Uległy nauczyciel akademicki pozwala studentom wchodzić sobie na głowę, nie jest w stanie przeforsować w grupie swoich decyzji, wytycznych zaliczenia przedmiotu, z opóźnieniem składa protokoły z egzaminów, gdyż zgadza się na wielokrotne „dopytywanie”. Wreszcie jest to nauczyciel, który swą uległą postawę wyraża także niewerbalnie, np. cicho i niepewnie mówi. **Postawę asertywną** przejawiają osoby żyjące w zgodzie z samym sobą, uczciwie wyrażające swoje zdanie, szanujące i rozumiejące swoje potrzeby, ale także potrzeby innych, osoby pozytywnie nastawione do ludzi, chętne do pomocy, lecz gotowe odmówić współpracy, jeśli są przekonane, że ich prawa są łamane. Asertywny nauczyciel akademicki jest pozytywnie nastawiony do studentów, otwarty na ich propozycje, ale weryfikujący je według swoich kryteriów. Ustalając zasady zaliczenia przedmiotu, jest uczciwy w kontakcie ze studentami, choć jednocześnie konsekwentny w ich realizacji. Taki wykładowca jest poważany przez studentów za szacunek, jakim ich darzy.

O ile postawę uległą łatwo odróżnić od postawy agresywnej, o tyle granica między tą ostatnią a postawą asertywną jest bardzo cienka. Niektórym osobom może się wydawać, że zachowują się w sposób asertywny, a w gruncie rzeczy przejawiają postawę agresywną¹². Jednym z głównych kryteriów różnicujących te dwie postawy jest świadomość przysługujących praw. Podstawowym prawem każdego człowieka jest prawo do bycia sobą, do decydowania o samym sobie, o swoim terytorium psychologicznym, prawo do autonomii. Zgodnie z tym każdy z nas może żyć na swój sposób, dokonywać samodzielnych wyborów, dysponować własnym czasem i energią, wyrażać swoje uczucia. Jest tylko jeden warunek: nie może tego robić w sposób, który krzywdziłby innych.

Postawy mogą ulegać zmianie, wobec tego postawę asertywną można w sobie wykształcić. Aby jednak to uczynić, należy zachowywać się asertywnie nie tylko względem innych osób, lecz także wobec siebie. W innym wypadku postawa asertywna będzie tylko pewnego rodzaju maską, pozą, której sztuczność łatwo zauważyć.

Ważne!

Zasadnicze znaczenie ma asertywność względem samego siebie. To bowiem, w jaki sposób myślimy o sobie, ma ścisły związek z naszym zachowaniem. Myśli odzwierciedlają sposób, w jaki traktujemy samych siebie. Monolog wewnętrzny, który prowadzimy permanentnie, może nas budować, dodawać siłę, energii, motywacji, ale może także mieć destrukcyjny wpływ na nasze zachowania.

¹² R. Alberti, M. Emmons, *Asertywność*, Gdańsk 2004, s. 15.

- 23 Na nieasertywny monolog wewnętrzny składają się¹³:
- myśli katastroficzne,
 - myśli warunkowe,
 - myśli negatywne dotyczące pesymistycznej oceny samego siebie,
 - myśli powinności związane z normami i zasadami,
 - myśli samokarzące.

Myśli katastroficzne antycypują porażkę.

Przykład

Młody nauczyciel akademicki, tuż po studiach, staje przed grupą studentów, z którymi ma poprowadzić zajęcia. W jego głowie krążą katastroficzne myśli: „Nie uda mi się, na pewno się skompromituję, zapomnę, co miałem powiedzieć...”

Myśli warunkowe, przez stawianie sobie wygórowanych warunków zachowania asertywnego, pozwalają wahającej się osobie odwlec moment decyzji. Pomaga to w wewnętrznym uzasadnieniu swojego postępowania wynikającego z jednej strony z dążenia do bycia osobą asertywną, z drugiej zaś z lęku i obawy przed konsekwencjami.

Przykład

Młody nauczyciel akademicki idzie studentom na rękę, wyznaczając kolejny termin zaliczenia albo dodatkowy termin konsultacji, choć musi na nie poświęcić swój wolny czas. Ponieważ działa wbrew sobie, w jego monologu wewnętrznym pojawiają się następujące myśli warunkowe: „Nie zgodziłbym się na to, gdybym miał większe doświadczenie pedagogiczne. Następnym razem na pewno się nie zgodzę, żeby przychodzili na dodatkowe konsultacje” lub „Powiedziałbym im, że nie wyznaczę kolejnego terminu zaliczenia, gdyby tak okropnie nie bolała mnie głowa. Gdy będę się lepiej czuł, to powiem im, co o tym myślę”.

Myśli negatywne mogą także dotyczyć pesymistycznej oceny samego siebie – własnych cech i zachowań.

Przykład

Młody nauczyciel akademicki ma pierwszy raz w życiu wystąpić na konferencji naukowej. W jego monologu wewnętrznym pojawiają się myśli, które negują, deprecjonują jego kompetencje, a także predyspozycje i możliwości osobiste: „Nie jestem wystarczająco inteligentny, żeby dobrze wypaść, ani dość przebojowy, żeby zainteresować słuchaczy, jestem bardzo zestresowany tą sytuacją”.

Myśli powinności związane z normami i zasadami, które są w opozycji do zachowań asertywnych, blokują zachowania asertywne.

¹³ M. Fijewska-Król, P. Fijewski, *Asertywność menedżera*, Warszawa 2000, s. 32.

Przykład

Młody nauczyciel akademicki został włączony do zespołu badawczego zajmującego się zagadnieniami, które nie do końca są zbieżne z jego zainteresowaniami naukowymi. W jego monologu wewnętrznym pojawiają się normy powinności, które w tej sytuacji zablokują postawę asertywną: „Odmowa byłaby bardzo niegrzeczna, powinienem robić to, co mi każą, i udzielać się tam, gdzie jestem potrzebny, nie mogę sprzeciwiać się osobie, która ma ogromny dorobek naukowy, ostatecznie tym, co mnie interesuje, zajmę się później”.

Myśli samokarzące pojawiają się jako reakcja na doznaną porażkę.

Przykład

Podczas zebrania katedry młody nauczyciel akademicki zabrał głos, jednak wypowiedział tezę, która nie była zgodna z prawdą. Zaczne gremium profesorów poleciło młodemu naukowcowi sięgnąć do literatury. W jego monologu wewnętrznym pojawiają się myśli samokarzące: „Zawsze muszę coś palnąć, po co ja się w ogóle odzywałem, jestem do niczego, nawet nie potrafiłem słowa z siebie wydusić, żeby się usprawiedliwić”.

Wszystkie opisane rodzaje myśli silnie wpływają na postawy. Aby więc zmienić postawę, trzeba zacząć od zmiany monologu wewnętrznego. Monolog wewnętrzny powstaje na kanwie doświadczeń życiowych, dlatego też można wpłynąć na jego charakter. Istotne jest, aby wyodrębnić wszystkie negatywne treści, a następnie dokonać ich zmiany w sposób trwały, tak aby te nowe, pozytywne treści monologu stały się nawykiem. Można to zrobić poprzez stosowanie pozytywnych afirmacji. Wykładowca w relacji ze studentem może napotkać wiele trudnych sytuacji, w których postawa asertywna byłaby pożyteczna. Najczęstsza jest sytuacja wymagająca odmowy. Generalna zasada przy asertywnej odmowie brzmi: „Ja mam prawo prosić, ty masz prawo odmówić. Ty masz prawo prosić, ja mam prawo odmówić”. Kierowanie się tą dewizą eliminuje frustrację, wzajemne obwinianie się i poczucie krzywdy. Idealny model asertywnej odmowy przedstawia ilustracja 1.5.

Ilustracja 1.5. Model asertywnej odmowy

**Przykład asertywnej odmowy w pracy wykładowcy**

Student: Panie magistrze, wiemy, że teraz nie ma pan dyżuru, ale bardzo prosimy, by nam pan zrobił wpisy do indeksu.

Wykładowca: Bardzo lubię waszą grupę, ale nie, nie zrobię wam wpisów, ponieważ mam w tej chwili inną pracę. Zapraszam na dyżur o godzinie 13.00.

- 24 „Nie” powinno się pojawić w odmowie asertywnej jako pierwsze, jest bowiem przejawem szczerej, otwartej i konkretnej informacji dla odbiorcy. Ale nic nie stoi na przeszkodzie, aby odmowę rozpocząć na przykład od podtrzymania relacji, jak w prezentowanym przykładzie. Informacja o decyzji jest przejawem stanowczej postawy, że czegoś nie zrobimy. Lepiej jest unikać przy tym zwrotów typu „nie mogę”, „nie powinienem”, gdyż daje to naszemu rozmówcy możliwość kontynuowania namowy. Podanie motywu odmowy jest przejawem dojrzałej postawy i szczerości w kontakcie, gdyż stanowi dla rozmówcy sygnał: „Jesteś dla mnie ważny, dlatego ci to wyjaśnię”. Podanie motywu odmowy nie powinno być jednak usprawiedliwianiem się. Podtrzymanie relacji to wyraz naszej empatii, życzliwości i troski o drugą osobę. Zwroty: „bardzo cię lubię”, „bardzo cię cenię”, „przykro mi”, „jest mi trudno”, podtrzymujące relację, czynią odmowę łatwiejszą do przyjęcia dla jej odbiorcy. Ten niezwykle istotny element asertywnej odmowy jest jednocześnie warunkiem wzajemnej dobrej komunikacji w przyszłości.
- 25 Skuteczną techniką odmowy w kontakcie ze studentami, ale także ze współpracownikami, bywa **technika zdartej płyty**, polegająca na konsekwentnym powtarzaniu swojej odmownej decyzji oraz motywu swej odmowy. Słuchanie zacinającej się płyty po pewnym czasie staje się nudne i chcemy przerwać ten stan, podobnie konsekwencja w stosowaniu techniki zdartej płyty z czasem zniechęci rozmówcę do dalszej namowy.

Wyrażanie swoich oczekiwań

- 26 Wykładowca jako partner w procesie edukacji, ale także przełożony, ma prawo do wyrażania względem studentów swoich próśb oraz poleceń, np. wykonania jakiegoś zadania. Aby uczynić to w sposób najbardziej klarowny, czytelny i efektywny, może wtedy posłużyć się modelem asertywnego wyrażania swoich oczekiwań, przedstawionym na ilustracji 1.6.

Ilustracja 1.6. Model asertywnego wyrażania swoich oczekiwań



Przykład

Wykładowca prosi studentów o pomoc przy organizacji konferencji.

Wykładowca: W przyszłym tygodniu organizuję konferencję i potrzebuję studentów do pomocy. Pomożecie mi?

Student 1: Chciałem pojechać na narty.

Wykładowca: Czy dobrze rozumiem, że nie macie ochoty mi pomóc?

Student 2: Ja mam ochotę, ale nie mam jeszcze sprecyzowanych planów na przyszły tydzień.

Wykładowca: To jaka jest twoja decyzja?

Student 2: Muszę to skonsultować ze znajomymi.

Wykładowca: Czy mogę na ciebie liczyć?

Student 2: A kiedy miałbym przyjść?

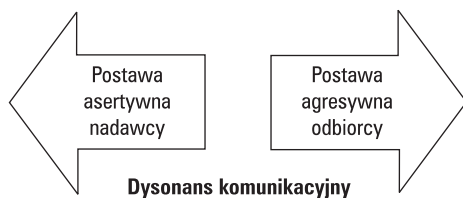
Wykładowca: We wtorek o 9.00.

Student 2: Wolałbym w środę.

Wykładowca: Dobrze, to jesteśmy umówieni na środę na godzinę 9.00.

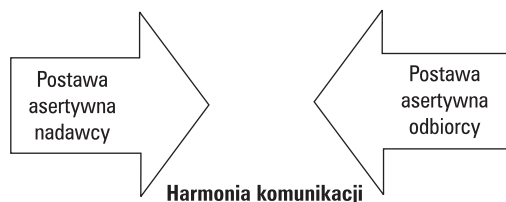
W sytuacji relacji partnerskiej przy wyrażaniu swoich prośb warto mieć świadomość prawa drugiej strony do odmowy. Proszę wyobrazić sobie sytuację, w której wykładowca prosi studenta o przyniesienie pilota do projektora i otrzymuje od niego impertynentną odpowiedź, że nie przyniesie, bo nie jest na posyłki. Ewidentnie brakuje w tej sytuacji płaszczyzny porozumienia, nie mówiąc oczywiście o braku elementarnej kultury osobistej studenta. Sytuacja wygląda graficznie następująco:

Ilustracja 1.7. Dysonans komunikacyjny – postawy rozbieżne



Wykładowca, zwracając się z prośbą do studenta, wykazał się postawą asertywną i odwoływał się do postawy asertywnej odbiorcy. Niestety, otrzymał odpowiedź z postawy agresywnej, wskutek czego zaistniał dysonans komunikacyjny. Jeśli dwie osoby rozmawiają na tej samej płaszczyźnie, porozumiewając się komunikatami asertywnymi i wykazując postawę asertywną, można mówić wtedy o harmonii komunikacji.

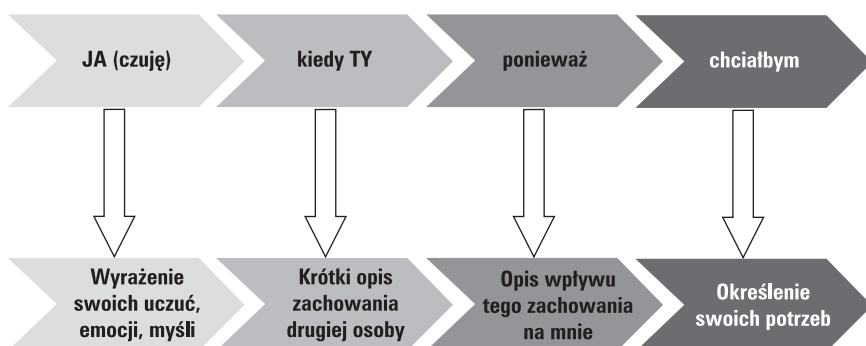
Ilustracja 1.8. Harmonia komunikacji – postawy zbieżne



Wyrażanie uczuć i krytykowanie (wyrażanie się komunikatem Ja)

Osoby dorosłe, jakimi są studenci, są szczególnie wrażliwe na negowanie ich autonomii, atakowanie *ego*, krytykę oraz ocenę ich jako człowieka. Każda sytuacja wymagająca udzielenia reprimendy czy też wyrażenia negatywnych uczuć jest sytuacją trudną zarówno dla jednej, jak i drugiej strony. Wykładowca, który chce być szanowany przez swoich studentów, powinien pamiętać o naczelnej zasadzie konstruktywnego krytykowania czy też udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Mianowicie krytyka powinna się odnosić do zachowania, a nie do osoby. Mówiąc nieco metaforycznie, podmiotem dyskusji powinien być film, a nie reżyser. Druga zasada dotyczy wyrażania się komunikatem Ja. Nawiązując do tej samej metafory, podmiotem dyskusji powinny być emocje widza związane z filmem.

Ilustracja 1.9. Model wyrażania uczuć



Przykład

Studenci głośno rozmawiają, przeszkadzając asystentowi w prowadzeniu zajęć.

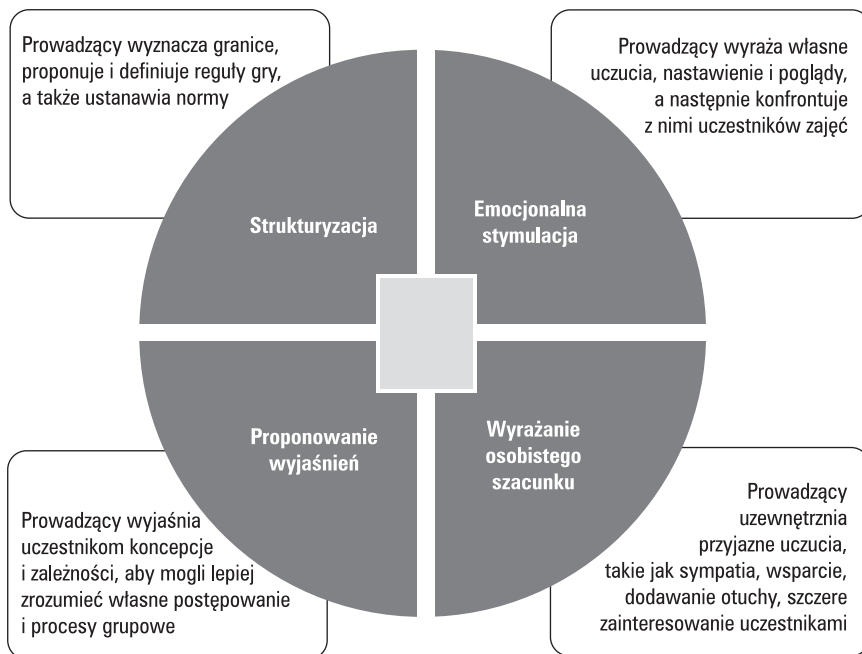
Wykładowca: Odczuwam złość, kiedy rozmawiacie, ponieważ bardzo mi to utrudnia prowadzenie zajęć. Chciałbym, abyście przestali rozmawiać i pozwolili innym korzystać z zajęć.

5. Grupa społeczna w rzeczywistości akademickiej

- 27 Znajomość dynamiki grupowej może być wykładowcy bardzo przydatna przy prowadzeniu zajęć akademickich. Poniższy model przedstawia cztery filary efektywnego prowadzenia grup¹⁴.

¹⁴ K. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999, s. 76–80.

Ilustracja 1.10. Filary efektywnego prowadzenia grup



Jak widać w tym modelu, zadanie wykładowcy prowadzącego grupę nie ogranicza się do nadania struktury, czyli określenia zadania, przebiegu spotkania, przekazania informacji itp. Prowadzący grupę motywuje ją do działania poprzez tworzenie emocjonalnego zaangażowania i atmosfery sprzyjającej współpracy.

W rzeczywistości akademickiej występują grupy kilkunasto- lub kilkudziesięcioosobowe. O ile w małych grupach każdy ma możliwość komunikowania się z każdym, o tyle komunikacja w dużych grupach wykładowych czy też ćwiczeniowych może być trudna.

Grupy można podzielić na niespołeczne i społeczne. W **grupie niespołecznej** ludzie przebywają z sobą, ale nie współdziałają i nie zależą od siebie. Jest to więc zbiór osób znajdujących się w tym samym czasie w tym samym miejscu, ale mających różne cele indywidualne (np. grupa osób stojących na przystanku i oczekujących na przyjazd autobusu wsiada do niego, ale każda z osób może mieć inny cel podróży). Z kolei według Kurta Lewina w **grupie społecznej** ludzie współdziałają, ale także są od siebie uzależnieni, w tym sensie, że muszą na sobie polegać i darzyć się zaufaniem przy zaspokajaniu potrzeb i osiągnięciu celów¹⁵. Jest to zatem zbiór osób znajdujących się w tym samym miejscu i w tym samym czasie, którym przyświeca ten sam cel

¹⁵ E. Aronson, *Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 357.