

PRZYDATNE NARZĘDZIA W PRACY WYKŁADOWCY AKADEMICKIEGO - JAK MOTYWOWAĆ WSPÓŁCZESNEGO STUDENTA

USEFUL TOOLS IN THE WORK OF AN ACADEMIC TEACHER - HOW TO MOTIVATE A CONTEMPORARY STUDENT

Marcin Kolemba

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Psychologii Społecznej i Rozwoju Człowieka
ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok,
e-mail: marcin.kolemba@vp.pl

Abstract: The issue of motivating students to engage in the learning process is one of the most important elements in the work of an academic teacher. The article presents various forms of work with groups of students, gathered for their suitability in terms of stimulating the attention and engaging class participants. The proposed activities emphasize the need for inspiring positive motivation for learning. Another important issue is effective communication during the course and influencing a group by the use of proper communication tools by a teacher. One of the discussed issues given attention to was also the impact of specific perceptual filters used by a lecturer on the effectiveness of running a group during the class. This issue is discussed based on the Schultz von Thun four-ears model.

Key words: motivation, communication, group management, Schultz von Thun model, von Restorff isolation effect, academic skills

Wprowadzenie

Jednym z faktów jaki musi obecnie zaakceptować każdy, kto zajmuje się dydaktyką, jest to, że proces nauczania we współczesnym świecie podlega nieuchronnym zmianom, wymuszonym przez nowoczesne technologie, dynamicznie wdzierające się w każdy aspekt naszego codziennego funkcjonowania. Ogólnodostępny szybki internet oraz urządzenia zdolne zapewnić dostęp do niego w każdym miejscu i o każdej porze - na sali wykładowej w trakcie egzaminu również - stwarzają nie tylko nowe możliwości, ale zmieniają też podejście studentów do procesu uczenia się. Przyzwyczajenie studentów, do ogólnie przyjętych standardów podawania informacji w szeroko rozumianych mediach, nieuchronnie wpływa na oczekiwania

względem sposobów przekazywania wiedzy, również w trakcie zajęć realizowanych na poziomie szkolnictwa wyższego. Aby spełnić wymogi wielu współczesnych studentów, przekazywana im wiedza powinna być łatwo i szybko dostępna, cechować się dużą różnorodnością treści, oraz być "sprzedawana" w atrakcyjnej dla odbiorcy formie. Najlepiej też by była wzbogacana o treści wizualne oraz podawana w małych pakietach. Oczekiwania te sprawiają, że zaangażowanie i utrzymanie uwagi współczesnego odbiorcy - studenta - na przekazywanej mu wiedzy i umiejętnościach staje się wyzwaniem dla kompetencji każdego nauczyciela akademickiego. W związku z tymi wymogami, nauczyciel akademicki zmuszony jest poszukiwać nowych odpowiedzi na następujące pytania: jak utrzymać wysoki poziom motywacji studentów w trakcie zajęć

oraz jak modyfikować proces dydaktyczny, by był atrakcyjny i angażujący dla odbiorcy, a równocześnie wciąż zapewniał skuteczny transfer wiedzy i umiejętności na linii nauczyciel - uczeń?

Na początku powinniśmy zastanowić się, dlaczego studenci angażują się w działania akademickie, czy też raczej, dlaczego czasem, ku utrapieniu osób prowadzących zajęcia nie są w nie zaangażowani. Zaczijmy od spojrzenia na motywację do uczestniczenia w procesie edukacyjnym, poprzez pryzmat wiodących teorii motywacji.

O pozytywnym motywowaniu

W fachowych opracowaniach motywacja doczekała się wielu definicji. Jest definiowana jako ogół czynników występujących w danej jednostce w aktualnym momencie [9], czy też jako „konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wywołanie zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie – zwłaszcza zachowania nastawionego na cel. (...) Motywacja dotyczy subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci angażowanie się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania” [2]. W psychologii termin motywacja odnosi się do wszystkich procesów związanych z rozpoczynaniem, kierowaniem i podtrzymywaniem działań o charakterze psychicznym i fizycznym [18].

Wiele teorii motywacji odwołuje się zarówno do wewnętrznych jak i zewnętrznych czynników, jako determinantów naszego zachowania. Nasze zachowanie może być kierunkowane i napędzane zarówno przez nasze zainteresowania jak i zdolność do czerpania radości z danego zachowania. W teorii autodeterminacji Deciego i Ryana [5] motywacja wewnętrzna (*intrinsic motivation*) wyraża się poprzez pragnienie zaangażowania w daną czynność ponieważ jest ona sama w sobie nagradzająca. Może dawać poczucie spełnienia, satysfakcji czy głębokiej relaksacji towarzyszącej jej realizacji. Jeżeli jesteśmy wewnętrznie zmotywowani do jakiegoś zadania, to podchodzimy do niego z większą energią, wytrwałością, a w konsekwencji z większym zaangażowaniem [10]. Zgodnie z teorią autodeterminacji immanentną cechą gatunku ludzkiego jest naturalna potrzeba zrozumienia oraz poznawania otaczającego świata, przejawiająca się jako ciekawość popychająca jednostki ludzkie do eksploracji

[5]. Ta naturalna motywacja może być wzmocniana lub znoszona poprzez czynniki zewnętrzne, *takie jak ocena poziomu wykonania danej czynności*, nieprzekraczalne terminy których musimy się trzymać, czy negatywne konsekwencje mogące być wynikiem naszych działań [13]. Motywacja zewnętrzna (*extrinsic motivation*) sprawia, że zaczynamy działać by realizować nasze cele instrumentalne i kontynuujemy nasze wysiłki, tylko jeśli oceniamy, że przybliżają nas do pożądanego rezultatu. Obecnie zwolennicy teorii autodeterminacji skłaniają się raczej do rozróżniania pomiędzy motywacją autonomiczną, bazującą na wewnętrznym systemie wartości oraz motywacją kontrolowaną, w której nasze zachowanie jest regulowane poprzez czynniki zewnętrzne [11, 12].

Ponieważ nauczyciel akademicki pracuje zazwyczaj z grupami od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, z definicji nie jest w stanie dopasowywać treści nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego studenta. Sytuacja taka sprawia, iż bazowanie na motywacji wewnętrznej osób uczących się, staje się często nierealnym ideałem. Jeżeli w codziennej pracy nie jesteśmy w stanie angażować studentów w proces nauczania dzięki motywacji wewnętrznej, bardziej realistycznym podejściem wydaje się być dążenie do wypracowania sytuacji, w której student postrzega wysiłek włożony w przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności w kategoriach instrumentalnych, jako przydatne narzędzie - środek do realizacji własnych celów. Zdolność wykładowcy do wzbudzania motywacji do nauki u swoich studentów, jest związana głównie z umiejętnością wzbudzenia i utrzymania intelektualnego zaangażowania się studenta w proces uczenia się. W przypadku sytuacji, w których nabywamy nowej wiedzy i umiejętności należy pamiętać o zasadach opisanych przez prawa Yerkesa-Dodsona. Zgodnie z tymi prawami poziom wykonania zadań jest powiązany z intensywnością motywacji – pobudzenia w trakcie wykonywania danego zadania. Związek ten ma charakter krzywoliniowy, co oznacza, że wykonanie zadania jest najlepsze, gdy pobudzenie ma optymalną wartość dla zadania, natomiast poziom wykonania obniża się zarówno gdy motywacja jest zbyt niska, jak również w sytuacji przekroczenia optymalnych wartości pobudzenia i dalszym jego wzrostem [19]. Punkt optymalnego pobudzenia jest

zmienny i zależy zarówno od trudności danego zadania jak i od poziomu na jakim opanowaliśmy kompetencje niezbędne do jego realizacji. Z definicji w przypadku nabywania nowej wiedzy i umiejętności poziom naszych kompetencji w tym obszarze jest niski, a zadania przed jakimi stają studenci w trakcie zajęć wymagać będą skupienia i wysiłku intelektualnego. W takim przypadku najlepsze efekty powinna przynosić motywacja o charakterze pozytywnym, angażująca studentów w wykonywane działanie, nie niosąca ze sobą jednak poczucia zagrożenia czy lęku. Musimy też pamiętać o tym, że wywieranie presji czy zachęcanie do nadmiernej rywalizacji, często doprowadzi do ześlizgnięcia się na naszej krzywej z optymalnego poziomu pobudzenia, w kierunku poziomów pobudzenia dezorganizujących i obniżających poziom realizacji danego zadania. Działania, dzięki którym nauczyciel akademicki może wzmacniać wśród studentów pozytywną motywację do uczenia się, powinny obejmować następujące czynności [3]:

- zapewnienie równego dostępu do nagród,
- nagradzanie osiągnięć i ciekawości,
- docenianie wielu różnych umiejętności,
- oferowanie alternatywnych motywacji,
- proponowanie zadań angażujących uczestników.

W trakcie zajęć, nagrodą może być sama możliwość wykazania się wiedzą lub dobrymi pomysłami, ponieważ dzięki niej możemy zaspokoić swoją potrzebę pozytywnej autoprezentacji w grupie. Jeśli studenci z jakiegoś powodu czują, że ich możliwości wykazania się są mniejsze niż ich kolegów, w naturalny sposób obniży to ich zaangażowanie się w zajęcia i motywację do nauki. Wykładowca nawet w nieświadomy sposób, może nierównomiernie dystrybuować swoją uwagę oraz przyznawać głos w grupie. Czasem dzieje się tak na wskutek preferowania bardziej błyskotliwych osób w grupie, czasem decyduje o tym zwykłe gadulstwo niektórych ze słuchaczy, co w konsekwencji przekłada się na większą ilość czasu poświęconą im w trakcie zajęć. Jak więc stworzyć wszystkim równe szanse wykazania się? Dobrym rozwiązaniem może być przyporządkowanie uczestnikom zajęć numerów porządkowych i losowanie ich później w celu wybrania osoby, która omówi konkretne zagadnienie lub odpowie na postawione pytanie. Sposób ten oprócz zapewnienia sprawiedliwej dystrybucji uwagi

między studentów wpływa korzystnie na podtrzymanie zaangażowania i uwagi uczestników zajęć. W celu zwiększenia i przyciągnięcia uwagi współczesnego słuchacza, możemy do przeprowadzenia losowania wykorzystać smartfon, który po zainstalowaniu odpowiedniej aplikacji pomorze nam uatrakcyjnić samą procedurę losowania.

Należy też nagradzać i doceniać wysiłek podejmowany przez mniej zdolnych kursantów, nawet jeśli uzyskane przez nich wyniki odbiegają od wyników osiąganych przez grupę. Ważny jest tutaj sam progres, przyrost wiedzy i umiejętności osiągnięty dzięki włożonej pracy, a nie tylko ostateczny poziom jaki udało się danej osobie osiągnąć. Zauważenie i docenienie tego postępu, nawet w formie pochwały, przekazanej indywidualnie bądź na forum grupy, może skutecznie podtrzymać motywację do nauki, pozwalającą na osiągnięcie jeszcze lepszych wyników w przyszłości.

Na zaangażowanie studenta istotny wpływ ma też możliwość wykorzystania swoich mocnych stron w trakcie zajęć. Ponieważ w grupie, z definicji mamy do czynienia z osobami o zróżnicowanych zdolnościach, wymaga to stwarzania kursantom okazji do wykorzystania różnych kompetencji, poprzez zróżnicowanie ćwiczeń, zadań oraz sposobu realizacji zajęć. To co jest szczególnie ważne w przypadku prowadzenia zajęć o charakterze praktycznym, z dużymi pod względem liczebności grupami, to konstruowanie zadań w małych podgrupach, tak aby każdy uczestnik zadania mógł być bezpośrednio zaangażowany w jego realizację i czuł znaczenie swego wkładu. Szczególnie ważne jest tu kładzenie nacisku na zadania o charakterze addytywnym (takie, w których poziom wykonania zależy od wkładu poszczególnych członków grupy) w przeciwieństwie do zadań dysjunktywnych, w których powodzenie całego zadania, a więc i odpowiedzialność za jego realizację może zostać przerzucona na jednego, najbardziej kompetentnego członka grupy.

Nauczyciel akademicki powinien tak konstruować sytuację dydaktyczną, by optymalizować szanse na pojawienie się u studentów woli działania i chęci do zdobywania nowej wiedzy, redukując tym samym do minimum takie czynniki jak obojętność i zniechęcenie. Można to osiągnąć poprzez motywowanie pozytywne, a to oznacza, że prowadzący powinien dbać o atrakcyjność

swoich zajęć, przynajmniej w takim stopniu by studenci z własnej woli byli ich uczestnikami.

Skuteczna komunikacja w pracy z grupą

Dla utrzymania odpowiedniego poziomu zaangażowania uczestników zajęć, niezwykle ważny jest również sposób komunikowania się prowadzącego z grupą i poszczególnymi jej członkami. Komunikację ze studentami mogą utrudniać specyficzne filtry percepcyjne, których wpływu na proces komunikacji prowadzący często nie są świadomi. Jednym z modeli przydatnych w lepszym rozumieniu tego typu zjawisk, jest model czterech uszu opisanych przez Schulza von Thuna [14]. Uszy oznaczają w tym przypadku nastawienie na wychwytywanie w odbieranych komunikatach specyficznych treści, nawet jeśli zawarcie tych treści w wysłanym komunikacie nie było intencją nadawcy. Zgodnie z modelem Schulza von Thuna, odbiorca komunikatu może mieć jedno z tych uszu bardziej rozwinięte od innych, co w praktyce będzie nieść ze sobą określone konsekwencje. Jeśli dominuje *ucho rzeczowe*, odbiorca koncentruje się na warstwie informacyjnej wypowiedzi, bierze pod uwagę przede wszystkim konkretne, rzeczowe elementy komunikatu. Według autora, takie rzeczowe przetwarzanie komunikatu często występuje u mężczyzn oraz – co wydaje się szczególnie istotne w poruszonym kontekście – u naukowców. W wielu sytuacjach akademickich, dominujące rzeczowe ucho wykładowcy może skutecznie blokować skuteczną komunikację z grupą. Ponieważ wiele osób, szczególnie w sytuacjach nierównego statusu (tak jak w relacji wykładowca – student) komunikuje różne rzeczy, jak choćby obawy, nie wprost, wysyłane przez kursantów komunikaty, rozczytywane przez prowadzącego na płaszczyźnie rzeczowej, mogą w istocie dotyczyć na przykład określenia wzajemnych relacji.

Jeśli u odbiorcy dominuje *ucho relacyjne (drażliwe)*, jest on nadmiernie wyczulony na przetwarzanie komunikatów w kategoriach wzajemnych relacji, w konsekwencji może to prowadzić do interpretowania wielu wypowiedzi neutralnych jako ataku na swoją osobę. Takie nadmiernie rozwinięte ucho nauczyciela akademickiego, może być bardzo dużym obciążeniem. Prowadzi ono do tego, że

kiedy ktoś z uczestników zajęć jest poirytowany albo znudzony, prowadzący może czuć się winny. Jeśli ktoś się uśmiecha, wykładowca może czuć się wyśmiewany. Jeśli grupa dyskutuje na jakiś temat z przejęciem, może czuć się pominięty. Taki prowadzący będzie miał wrażenie, że w wielu komunikatach słyszy pod swoim adresem krytykę, pretensje i zastrzeżenia wzbudzające chęć obrony, a nawet odwetu, jeśli poczuje się nimi urażony.

Ucho *ujawniania siebie (terapeutyczne)*, nie nadużywane, pomaga w dobrym zrozumieniu nadawcy, ponieważ jest nastawione na wczucie się w sytuację nadawcy i analizuje odebrane komunikaty pod kątem tego, co nadawca mówi o sobie samym. Skuteczne posługiwanie się tym uchem może pomóc wykładowcy w trudnych sytuacjach na zajęciach, na przykład gdy doświadczy on wybuchu złości czy jakiegokolwiek innej silnej emocji w relacjach z uczestnikami zajęć. Prawidłowe zrozumienie przyczyn takiego zachowania, jest pomocne w przesunięciu środka ciężkości z refleksji nad sobą samym, w kierunku precyzyjnego zidentyfikowania tego co dzieje się w tym momencie z drugą stroną naszej interakcji. Jeśli natomiast nadużywane ucho terapeutyczne, może to prowadzić do postawy, w której, jak pisze Schultz von Thun [14] rozmówca staje się zwykłym przedmiotem diagnozy, w myśl zasady, że jeśli ktoś mnie krytykuje, ma inne zdanie czy się na mnie złości, to wyraźnie coś jest z nim nie w porządku.

Dominujący czwarty rodzaj ucha, *ucho apelowe*, staje się dla osób prowadzących jakiegokolwiek zajęcia przyczyną nieustannych problemów i narastających obciążeń. Osoba słuchająca komunikatów głównie tym uchem, jest mistrzem w rozczytywaniu zawartych w komunikatach życzeń i oczekiwań nadawców. Dydaktyk przetwarzający kierowane do niego w trakcie zajęć komunikaty głównie pod tym kątem, staje się niejako zakładnikiem uczestników zajęć. Czując presję odbieranych przez siebie oczekiwań grupy, może modyfikować wiele elementów zajęć, poczynając od przekazywanych treści, przez formę zajęć, po czas poświęcony realizacji poszczególnych zagadnień. Paradoksalnie, choć działający w ten sposób wykładowca stara się podnieść w ten sposób jakość zajęć i lepiej zaspokoić oczekiwania grupy (bądź poszczególnych jej uczestników), efekt, na skutek okrojenia ważnych dla przedmiotu treści, bądź zaspokojenia oczekiwań przede

wszystkim jednostek bardziej aktywnych komunikacyjnie, jest często odwrotny od zamierzonego.

Dla skutecznego komunikowania się w procesie nauczania, ważny jest też rodzaj pytań stawianych przez wykładowców i sposób ich zadawania. Pytania są niezwykle istotnym narzędziem w pracy każdego nauczyciela akademickiego. Zadaniem kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego, jest przede wszystkim otwieranie umysłów i uczenie samodzielności w rozwiązywaniu złożonych problemów, a do osiągnięcia tego celu szczególnie przydatnym instrumentem są pytania. Pytania pomagają nam kontrolować przebieg rozmowy, wywierać wpływ na rozmówcę a także podtrzymywać kontakt z uczestnikami zajęć. Wielu autorów zwraca uwagę na rolę pytań dla efektywnej komunikacji z uczestnikami zajęć oraz ich znaczenie dla wywierania pożądanego wpływu na grupy [4, 6]. Prowadzący zajęcia może posługiwać się pytaniami aby:

- utrzymać zainteresowanie aktualnym tematem bądź przekierować myśli i uwagę na inne istotne zagadnienie,
- otrzymać cenne informacje dotyczące oczekiwać i potrzeb grupy,
- wygenerować nowe pomysły i nietypowe rozwiązania typowych problemów,
- kontrolować przebieg dyskusji w grupie,
- zdobyć dla siebie niezbędny czas do namysłu (np. w sytuacjach gdy prowadzący dostanie zaskakujące pytanie od grupy).

Pytania są dla wykładowcy akademickiego najprostszą i najbardziej dostępną techniką aktywizacji grupy, o ile nie zadaje on pytań sugerujących i mających na celu jedynie uzyskanie potwierdzenia przyjętej przez siebie wcześniej tezy. Rozpoczynanie pozornie otwartej dyskusji, po to tylko, by w konkluzji uzyskać założoną przez siebie tezę wywołuje zazwyczaj opór, zniechęcenie a w konsekwencji wycofanie się grupy z dyskusji. Zadawanie kilku pytań równocześnie również prowadzi do niepożądanych efektów, zazwyczaj rozprasza grupę i powoduje utratę cennych pomysłów i odpowiedzi na wcześniejsze pytanie. Wykładowca zadający pytanie, powinien dać grupie czas do namysłu, zanim przejdzie do udzielenia odpowiedzi sam sobie. Niestety, nie czekanie na odpowiedź na postawione przez siebie pytanie, przydarza się dydaktykom częściej niż zdają sobie z tego sprawę. Takie zachowanie może być

zinterpretowane przez grupę jako nie przywiązywanie wagi do ich odpowiedzi, czy niska ocena proponowanych rozwiązań i pomysłów przez wykładowcę, co w konsekwencji przełoży się na apatię i brak spontanicznej aktywności tak potraktowanych kursantów.

Dobrymi sposobami na pobudzenie zaangażowania są zadania dla słuchaczy, zaprojektowane w ten sposób, że do ich realizacji niezbędna jest wiedza przekazana w trakcie zajęć. Studentów można poprosić na przykład o wypunktowanie tez wykładu, które są dla nich przekonujące oraz tych, co do których mają stosunek krytyczny. Kolejny sposób to odpowiednia instrukcja dotycząca robienia notatek, bądź wcześniej przygotowane arkusze dla kursantów opracowane pod tym kątem. Arkusz może zawierać różne kategorie informacji na które badani mają zwrócić uwagę, na przykład podział metod pracy z grupą na wymagające dodatkowego sprzętu i możliwe do wykorzystania bez użycia dodatkowych akcesoriów. W czasie wykładu dobrze jest od czasu do czasu uaktywnić słuchaczy, prosząc ich choćby o podanie przykładów ilustrujących daną koncepcję. Dobrym sposobem na zwiększenie zaangażowania grupy w zajęcia jest również wykorzystanie synergicznego uczenia się. Uczestników zajęć należy podzielić na grupy otrzymujące różne partie materiału. Następnie każda grupa samodzielnie opracowuje otrzymany materiał, by w kolejnej fazie zadania przedstawić go uczestnikom innych grup. Mel Silberman [15] będący zwolennikiem opisanych powyżej metod, zachęca również do wykorzystania kiedy tylko jest to możliwe alternatywnych dla wykładu form przekazu wiedzy, takich jak demonstracja (zaprezentowanie działania danej koncepcji w praktyce), studium przypadku oraz gry i symulacje. Metody te mają w procesie nauczania długie tradycje i przy stosowaniu każdej z nich warto pamiętać o łączących się z nimi podstawowych kwestiach.

Wykorzystując w swej praktyce studium przypadku powinniśmy zdecydować, czy posłużymy się rzeczywistym czy spreparowanym problemem – ten realny może w większym stopniu angażować uczestników zajęć. Jest to technika odpowiednia do transferu wiedzy i umiejętności związanych z rozwiązywaniem złożonych, niestrukturalizowanych problemów. Demonstracja jest metodą, która stanowi świetny sposób na

przekonanie studentów, że prezentowana wiedza ma praktyczne zastosowania i niesie ze sobą określoną przydatność w realnym świecie, co samo w sobie wywiera zazwyczaj mobilizujący efekt na grupę. Gry i symulacje pozwalają natomiast na zaktywizowanie konkretnych umiejętności, uwidaczniają też rzeczywiste procesy zachodzące w grupie, co może być istotnym dla wykładowcy elementem realizowanych w ten sposób zajęć. Do atutów gier i różnych symulacji należy łatwość przekładania wiedzy zawartej w grze na własne doświadczenia, ujawnianie nieświadomych mechanizmów, które w realnych sytuacjach często wpływają na skuteczność działania, czy podnoszenie energii w grupie i silna aktywizacja uczestników takich zajęć. Część ze wskazanych tu metod pracy, można wykorzystać zarówno do pracy indywidualnej, w parach jak i w podgrupach.

Tworząc zadania dla podgrup należy pamiętać o precyzyjnych instrukcjach. Ponieważ prowadzący często nie może śledzić równoległe działań we wszystkich grupach, ważne jest, by na skutek braku precyzyjnych instrukcji, nie doszło do niewłaściwej realizacji zadania przez niektóre z zespołów. Czasem taki brak zrozumienia celów i sposobu realizacji zadania prowadzi do niepotrzebnej straty czasu i zniechęcenia, jak w sytuacji, kiedy realizację danego ćwiczenia trzeba rozpoczynać od nowa. Warto dbać o różnorodny skład podgrup. Jest to ważne, by uniknąć schematycznego podejścia do omawianych problemów, czy ciągłego przyjmowania przez poszczególnych członków zespołu tych samych ról w grupie (np. roli lidera). Prowadzący powinien śledzić przebieg zadania w poszczególnych podgrupach i w razie wątpliwości być zawsze dostępny jako konsultant. Należy precyzyjnie określić czas na realizację zadania. Ułatwi to uczestnikom zajęć planowanie działań oraz może być przydatne dla dyscyplinowania leniwych bądź zbyt gadatliwych członków zespołu. Podczas prezentacji wyników, prowadzący oraz uczestnicy zajęć powinni zapoznać się z rozwiązaniami wypracowanymi przez wszystkie podgrupy. Odniesienie się prowadzącego, choćby w krótkim podsumowującym komentarzu do pracy każdego zespołu, pozwala wytworzyć u uczestników poczucie znaczenia włożonego wysiłku oraz sprzyja zaangażowaniu w kolejne zadania.

Będąc zaangażowanym w proces przekazywania wiedzy, warto pamiętać o znaczeniu *efektu von Restorffa*, zwanego też efektem izolacji, zgodnie z którym informacje, które są w jakiś sposób wzbogacone, wyróżniają się (np. gdy są zadziwiające, przerażające bądź zabawne) są łatwiejsze do zapamiętania, gdyż zwiększają zarówno nasz poziom pobudzenia emocjonalnego jak i uwagi. Ten wzrost pobudzenia zwiększa szanse zapamiętania informacji wzbogaconych, przy jednoczesnym obniżeniu szans na zapamiętanie tych informacji, które bezpośrednio je poprzedzają lub po nich następują [1, 7]. Podczas realizacji zajęć można wykorzystać ten efekt, posługując się humorem. Możemy na przykład wyróżnić daną informację, przez umieszczenie jej w kontekście zabawnej anegdoty. Na zalety wykorzystania humoru, w pracy osób zajmujących się przekazywaniem wiedzy i umiejętności zwraca uwagę w swoim opracowaniu Tamblin [17], wymieniając szereg powodów, dla których humor powinien być elementem składowych każdego dobrze przeprowadzonych zajęć:

- humor jest łatwo dostępny i każdy ma do niego wrodzone zdolności,
- redukuje stres i poczucie zagrożenia,
- zbliża ludzi,
- angażuje dwóch najlepszych sprzymierzeńców skutecznej komunikacji – relewancję i pamięć wizualną,
- angażuje emocje,
- pozwala umysłowi na chwile wytchnienia, pozwalające na nadawanie znaczenia informacjom, zwiększenie koncentracji uwagi i utrwalenie wiadomości.

Z wymienionych czynników warto zwrócić uwagę na relewancję, skutecznie sprzyjającą procesowi komunikacji. Relewancja jest zasadniczo powiązana z odwołaniem się do motywacji wewnętrznej słuchaczy. Informacja relewantna odnosi się w jakimś stopniu do naszych doświadczeń i przeżyć, a to czyni z niej informację ważną. Informacja jest uważana za relewantną, istotną dla nas, jeśli spełnia jeden z trzech warunków: przynosi nam jakieś korzyści, zmniejsza nasze kłopoty czy uciążliwości lub po prostu nas bawi [17].

Podsumowanie

Zastanawiając się nad przydatnością poszczególnych metod pracy z grupą w budowaniu skutecznego modelu przekazywania

wiedzy, warto pamiętać o tym, by nie odrzucać pochopnie niektórych form prowadzenia zajęć. Niech przestrożą przed nadmiernym zawężaniem się w zakresie stosowania różnorodnych form nauczania, będzie przypadek słynnej piramidy (trójkąta) Dale'a. Trójkąt Dale'a, początkowo będący jedynie metaforą ilustrującą różne metody nauczania, za sprawą nieuprawnionego wzbogacenia go o wskaźniki procentowe, informujące o tym jaki procent materiału przekazywanego w różnej formie zapamiętujemy, stał się podstawą do podważania wartości i przydatności niektórych form nauczania. Doprowadziło to do sytuacji, w której sam Dale musiał odcinać się od nadinterpretacji powstałych w oparciu o jego pracę [8, 16]. Bez względu na preferowane formy i metody prowadzenia zajęć, musimy zadbać o odpowiedni poziom zmotywowania studentów. Najlepszą motywacją dla osoby uczącej się jest motywacja wewnętrzna, jednak w praktyce akademickiej, aby zapewnić odpowiedni poziom zaangażowania grupy, często będziemy musieli bazować na zewnętrznych czynnikach motywacyjnych. Dzięki nagradzaniu osiągnięć i ciekawości poznawczej studentów oraz dbałości o zadania angażujące uczestników zajęć, wykładowca zwiększa pozytywną motywację do uczenia się. Niezwykle istotne jest dostrzeganie nawet niewielkich postępów, przejawianych przez mniej zdolnych kursantów. Dzięki takim

działaniami zwiększamy ich zaangażowanie i redukujemy ryzyko, że tracąc zainteresowanie naszymi zajęciami staną się aktywni w niepożądanych dla nas obszarach, choćby na polu dezorganizacji pracy grupy. Ważną kompetencją nauczyciela akademickiego jest również umiejętność skutecznego komunikowania się z grupą. Jakość naszej komunikacji oraz zdolność do rozumienia studentów mogą skutecznie obniżać stosowane przez nas filtry percepcyjne, takie jak na przykład opisywane w modelu Schultza von Thuna cztery rodzaje uszu. W zasadzie nadmierne wykorzystywanie każdego z naszych "czworga uszu" oznacza problemy w skutecznym rozszytywaniu komunikatów otrzymywanych od uczestników zajęć. Prowadzący czerpiący nadmierną satysfakcję z wsłuchiwania się w dźwięk własnego głosu, powinni pamiętać o tym, że do kierowania uwagi i aktywizowania grupy, warto wykorzystywać jedno z podstawowych narzędzi komunikacyjnych - zadawanie pytań. Oczywiście ważnym elementem dobrego kontaktu ze słuchaczami jest też odpowiednie wysłuchanie i reakcja na uzyskane odpowiedzi. Warto również docenić zalety wykorzystania humoru, jako naszego sprzymierzeńca na sali wykładowej i od czasu do czasu w trakcie zajęć zrezygnować z postawy poważnego wykładowcy.

Bibliografia

1. Bąbel P., Wiśniak, M., *Jak uczyć, żeby nauczyć*. WSiP, Warszawa 2008.
2. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.
3. Covington M., *Motywacja do nauki*. GWP, Gdańsk 2004.
4. Chambers H.E., *Effective Communication skills for scientific and technical professionals*. Basic books, A member of the Perseus Books Group, New York 2001.
5. Deci, E.L., Ryan, R. M., *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11/2000, pp. 227–268.
6. Hamlin S., *Jak mówić żeby nas słuchali. Komunikacja we współczesnym miejscu pracy*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2008.
7. Hunt R.R., *The subtlety of distinctiveness: What von Restorff really did*. Psychonomic Bulletin & Review, 2 (1) 1995, pp. 105–112.
8. Lalley J.P., Miller R.H., *The Learning Pyramid: Does it Point Teachers in the Right Direction?* Education, 128 (1) 2007, pp. 64-79.
9. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Żak, Warszawa 1996.
10. Ryan R.M., *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. Journal of Personality, 63, 1995, pp. 397–427.
11. Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing*. American Psychologist, 55, 2000, pp. 68–78.

12. Ryan R.M., Deci E.L., *From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self*. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 2008, pp. 702–717.
13. Plant R.W., Ryan R.M., *Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles*. *Journal of Personality*, 53, 1985, pp. 435–449.
14. Schultz von Thun F., *Sztuka rozmawiania*. T.1, WAM, Kraków 2005.
15. Silberman M., *Metody aktywizujące w szkoleniach*. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2004.
16. Siwiecki J., *Trójkąt Dale'a - prosta odpowiedź na trudne pytanie cz.II*. <http://ebta.pl/2013/09/21/trojkat-dalea-prosta-odpowiedz-na-trudne-pytanie-cz-ii/> (dostęp 21.09.2013).
17. Tamblyn D., *Śmieć się i uczyć. 95 sposobów do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia*. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009.
18. Zimbardo P.D., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa 2012.
19. Zimbardo P.D., Johnson, R.L., McCann, V., *Psychologia kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. PWN, Warszawa 2010.