

Praktykowanie dydaktyki akademickiej



UCZ



ANGAŻUJ



INSPIRUJ



* Okładkę stworzył ChatGPT.



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Hanna Solarczyk (red.)

Praktykowanie dydaktyki akademickiej
- ucz, angażuj, inspiruj!

Poradnik dedykujemy
uczestnikom projektu MODULE4NCU
- Podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej UMK w Toruniu w latach 2024-2026

Toruń 2026

Spis treści

Na dobry początek...

I. Iwona Murawska: Głos jako podstawowe narzędzie pracy w akademii Implikacje dla praktyki dydaktycznej

1. Wprowadzenie
2. Wyzwania emisji głosu w pracy akademickiej
3. Przykładowe ćwiczenia emisji głosu
4. Rekomendacje do efektywnej pracy głosem dla wykładowców
5. Co zrobić, aby nas słuchano?
6. Podsumowanie

II. Agnieszka Furmańska-Maruszak: Podejście coachingowe w pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego

1. Role społeczne nauczyciela akademickiego – jak je wypełniać, dbając o siebie i studentów?
2. Pojęcie i rodzaje coachingu
3. Poziomy wspierania uczenia się i zmiany
4. Zasoby i wyznaczanie celów w coachingu
5. Kompetencje coachingowe w pracy nauczyciela akademickiego
6. Zarządzanie emocjami w praktyce dydaktycznej
7. Efektywne komunikowanie się ze studentami
8. Nauczyciel akademicki jako towarzysz podróży

III. Hanna Solarczyk: Uczenie (się) problemowe (PBL) – pragmatyka działania

1. Wprowadzenie. Cele edukacyjne
2. Jaka jest geneza PBL?
3. Co charakteryzuje PBL?
4. Od czego zacząć? Zmiana nauczyciela w podejściu do kształcenia
5. Jak przygotować studentów do PBL?
6. Jak stworzyć sytuację problemową w PBL?
7. Jaki jest przebieg procesu PBL?
8. Jakie są trudności w przebiegu PBL i jak im zaradzić?

IV. Wioletta Kwiatkowska: Projektowanie i zastosowanie gier oraz aktywnych ćwiczeń w dydaktyce akademickiej

1. Wprowadzenie. Cele edukacyjne
2. Model ALLURE w projektowaniu aktywnych ćwiczeń i gier edukacyjnych
 - 2.1. Etapy modelu
 - 2.2. Mechaniki proste
 - 2.3. Mechaniki złożone i ich zastosowanie w wybranych grach
3. Uruchomienie gry
4. Ewaluacja gry – analiza wyników, feedback, refleksja i doskonalenie

V. Kinga Majchrzak-Ptak: **Zastosowanie portfolio w procesie uczenia (się) studentów**

1. Portfolio edukacyjne w teorii
2. Portfolio edukacyjne w praktyce
 - 2.1 Faza przygotowania procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się
 - 2.2 Faza realizacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się
 - 2.3 Faza ewaluacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się
3. Podsumowanie

VI. Aleksandra Łęgowska, Justyna Walczak: **Zastosowanie AI w procesie uczenia się z perspektywy studentów**

1. Wprowadzenie
2. Wybrane narzędzia AI i ich funkcje
3. Przykłady użycia AI na ćwiczeniach dla studentów
4. Wyzwania i zagrożenia
5. Na zakończenie

Noty o Autorkach

Poradniki dydaktyczne dla nauczycieli akademickich (Bibliografii adnotowana) 108

Zasoby internetowe dla nauczycieli akademickich (Netografia adnotowana) 110

Na dobry początek...

Czy Twoje zajęcia mogą stać się przygodą, która angażuje obie strony?

W dzisiejszym świecie akademickim rola nauczycieli ewoluuje – przestajemy być jedynie przekąźnikami wiedzy, a stajemy się inspiratorami i przewodnikami.

Niniejsza publikacja została pomyślana jako praktyczna mapa drogowa, która pomoże odnaleźć nową energię w pracy ze studentami.

Dlaczego warto sięgnąć po tę pozycję?

- Odkryjesz moc swojego głosu: Twoje najważniejsze narzędzie pracy kryje w sobie niewykorzystany potencjał. Dowiesz się, jak nim operować, by nie tylko być słyszany, ale przede wszystkim – słuchany z uwagą.
- Staniesz się „towarzyszem podróży”: Dzięki technikom coachingowym nauczysz się budować relacje oparte na zaufaniu, lepiej zarządzać emocjami w grupie i wspierać studentów w ich indywidualnym rozwoju.
- Zamienisz teorię w fascynujące wyzwania: Poznasz tajniki metody Problem-Based Learning (PBL), która uczy studentów samodzielności w rozwiązywaniu realnych problemów, całkowicie zmieniając dynamikę Twoich zajęć.
- Wprowadzisz do sali gry i radosne zaangażowanie: Dzięki modelowi ALLURE nauczysz się projektować ćwiczenia i gry, które sprawią, że nauka stanie się autentyczną pasją, a nie przykrym obowiązkiem.
- Oswoisz nowoczesność: Dowiesz się, jak wykorzystać sztuczną inteligencję (AI) oraz metodę portfolio, by skutecznie wspierać proces uczenia się i rzetelnie oceniać postępy swoich podopiecznych.

Niniejsza publikacja została przygotowana przez Autorki szkoleń realizowanych w ramach projektu Module4NCU-Podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej UMK w Toruniu w latach 2024-2026 w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Dodatkowo zamieściliśmy tekst przygotowany przez studentki kończące studia pedagogiki II stopnia w UMK na temat zastosowania AI w dydaktyce akademickiej z perspektywy studentów pokolenia Z.

Ta książka to zaproszenie do świata nowoczesnej edukacji, w którym uczenie sprawia satysfakcję, a studiowanie staje się inspirującym doświadczeniem.

Nie czekaj na zmiany – bądź ich Autorką/ Autorem! Skorzystaj z bogatych zasobów, wskazówek i ćwiczeń!

Hanna Solarczyk

Głos jako podstawowe narzędzie pracy w akademii

Implikacje dla praktyki dydaktycznej

1. Wprowadzenie

Głos stanowi istotny element pracy nauczyciela akademickiego. Niestety w porównaniu z innymi kompetencjami, wydaje się pomijany w refleksji metodycznej. Może to zaskakiwać, w kontekście specyfiki pracy na uczelni. Zajęcia dydaktyczne wymagają bowiem wypracowania odpowiedniej techniki głosowej. Podobnie jak prezentacja wyników badań podczas seminariów oraz konferencji, a także zabieranie głosu w trakcie różnego rodzaju spotkań naukowych. Niestety wielu wykładowców nie posiada odpowiedniego przygotowania w zakresie prawidłowej pracy głosem, co w rezultacie staje się źródłem problemów (Jankowska i Wach, 2022). Nawet najbardziej innowacyjna teza nie znajdzie posłuchu, kiedy zostanie zaprezentowana w sposób mało zrozumiały czy niesłyszalny dla odbiorcy. Celem tekstu jest refleksja na temat pracy głosem w działalności akademickiej, omówienie zasad prawidłowej pracy głosem, a także przedstawienie rekomendacji z zakresu emisji głosu dla nauczycieli akademickich. Tekst jest pokłosiem szkoleń dla nauczycieli akademickich prowadzonych w ramach projektu: MODULE4NCU - Podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej UMK w Toruniu w latach 2024-2026.

2. Wyzwania emisji głosu w pracy akademickiej

- Brak odpowiedniego przygotowania

Wielu wykładowców nie miało w programie studiów emisji głosu, nie odbyło też odpowiednich kursów przygotowawczych. Otrzymują konkretne przedmioty do prowadzenia, jednak nie wiąże się z tym metodyka efektywnej pracy głosem. Planując zajęcia skupiają się na tym, co chcą przekazać, a niekoniecznie, w jaki sposób.

- Nieprawidłowa technika głosowa

Wieloletnie używanie głosu, który jest podstawowym narzędziem komunikacji międzyludzkiej, sprzyja wykształcaniu się pewnych nawyków. Niestety nauczyciele różnych szczebli, w tym

także akademicy, często nie mają wiedzy w zakresie prawidłowej emisji (Jankowska i Wach 2022). Nieprawidłowe i utrwalone nawyki mogą jednak znacząco utrudniać prawidłową emisję, możemy do nich zaliczyć m.in. maniery głosu, nieprawidłowy oddech, mówienie gardłowe, złe akcentowanie, nieadekwatną intonacją lub jej brak, mówienie bez przerwy na jednym oddechu, złą postawę ciała czy niedokładną artykulację.

- Specyfika i warunki pracy

Nauczyciele akademicy pracują w różnych warunkach. Nie zawsze sala, w której prowadzi się zajęcia sprzyja efektywnej pracy głosem. Akustyka klimatyzacja, zbyt niska lub zbyt wysoka temperatura, hałas czy wielkość sali mogą utrudniać przekazywanie treści. Ponadto wielogodzinne zajęcia, często bez przerwy, a także praca w hałasie, sprzyjają przeciążeniu. W związku z tym często pojawia się chrypka, suche gardło, zmęczenie, a także choroby zawodowe.

- Styl życia

Nieodpowiedni styl życia nie sprzyja efektywnej pracy głosem. Praca do późnych godzin nocnych, mocna kawa czy herbata (wysuszające gardło), używki, fast foody i zła dieta, siedzący tryb pracy powiązany z brakiem aktywności fizycznej, mogą być czynnikami, które dodatkowo utrudniają prawidłową emisję.

Przykłady ćwiczeń

Prowadzone przeze mnie szkolenia z emisji głosu w ramach projektu, podzieliłam na kilka bloków. Rozpoczęłam od przedstawienia pojęcia emisji i wskazówek dotyczących higieny głosu. W kolejnym bloku zajęliśmy się zasadami prawidłowego oddychania oraz ćwiczeniami oddechowymi. W kolejnej części omawialiśmy zasady prawidłowej artykulacji wraz z ćwiczeniami artykulacyjnymi, w tym wierszami czy łamańcami językowymi. W ostatnim bloku poznawaliśmy możliwości głosu, improwizowaliśmy a także zastanawialiśmy się co zrobić, aby nas słuchano. Poniżej przedstawię wybrane propozycje ćwiczeń z poszczególnych bloków, które mogą stanowić inspirację do dalszej pracy nad głosem.

- Co wpływa na nasz głos?

Elementami, które mogą utrudniać pracę głosem i mieć na niego szkodliwy wpływ są m.in.: rezygnacja z rozgrzewki, nadmierne używanie głosu w chorobie czy hałaśliwym otoczeniu, brak snu oraz zmęczenie, silne emocje związane z różnymi wydarzeniami życiowymi,

klimatyzacja, krzyk, szept, odchrząkiwanie, zbyt mocna kawa czy herbata, okres grzewczy czy nieprawidłowa artykulacja (Prusakiewicz-Kucharska, 2010).

- Rozgrzewka

Rozgrzewka jest podstawą do efektywnej pracy głosem, bez zbędnego obciążania go. Przykładowy przebieg rozgrzewki (por. Linklater, 2006):

- ✓ Rozluźnij się, przeciągnij się kilka razy, można ziewnąć;
- ✓ Wykonaj kilka swobodnych ruchów głową w prawo i lewo;
- ✓ Poruszaj ramionami do góry i w dół;
- ✓ Mruczenie: mrrrrrrr;
- ✓ Masuj czubkiem języka górne i dolne zęby;
- ✓ Wypowiadaj rytmicznie ppp ppp;
- ✓ Wypowiadaj naprzemiennie (pamiętając o odpowiednim ułożeniu warg) u-a, a następnie i-o.

- Oddech

Dźwięk jest ściśle powiązany z oddechem, a dla zaistnienia prawidłowego wydobywania dźwięku ma znaczenie kluczowe (Tarasiewicz, 2023, s. 134). Ćwiczenia oddechowe mogą przybierać różną formę, od klasycznej obserwacji wdechu i wydechu, kontroli ruchu żeber, leżenia z książką na brzuchu, aż do ćwiczeń z piórkami, słomkami, balonikami, papierkami czy bańkami. Za prawidłowy oddech uznaje się typ żebrowo brzuszny (zwany także piersiowo-brzusznym lub całościowym), w którym zaangażowane są wszystkie mięśnie oddechowe, a praca przepony jest najbardziej efektywna. (Tarasiewicz, 2023, s. 50).

- ✓ Siadamy w wygodnej, wyprostowanej pozycji, ręce kładziemy w okolicy dolnych żeber, pobieramy powietrze nosem i obserwujemy ruch rąk na rozszerzających się żebrach. Następnie wykonujemy wydech ustami i obserwujemy jak nasze ręce ułożone na żebrach opadają. Powtarzamy ćwiczenie kilka razy.;
- ✓ Do lewej i prawej ręki bierzemy dwie ciężkie książki lub dwie torby z zakupami/cieżarem. Stajemy w lekkim rozkroku. Następnie głęboko oddychamy. (Ćwiczenie to pozwala na kontrolę ramion, które nie powinny się podnosić podczas oddychania);
- ✓ Przy swobodnej postawie ciała należy unieść ręce do przodu, wziąć wdech. Następnie, wypowiadając krótkie zdanie, rozłożyć ramiona w bok (Tarasiewicz, 2023, s. 148);

- ✓ Ćwiczenia z piórkiem na sznurku, papierkiem (jak najdłuższe utrzymanie w powietrzu);
- ✓ Ćwiczenia z bańkami mydlanymi (przedmuchiwanie bańki do innej osoby i odbijanie bańki podmuchem powietrza, wydmuchiwanie jak największej bańki itp.).
- ✓ Ćwiczenie z wachaniem (np. kwiaty, perfumy);
- ✓ Ćwiczenia z dynamicznego wymawiania hu, ho, hi (na pobudzenie przepony)

- Ćwiczenia artykulacyjne

Do klasycznych ćwiczeń artykulacyjnych zaliczamy m.in. połączenia literowe, łamańce językowe czy wiersze z licznymi utrudnieniami artykulacyjnymi, wśród popularnych łamańców możemy znaleźć m.in.:

„A cóż że ze Szwecji; Czego trzeba strzelcowi do zestrzelenia cietrzewia drzemiącego w dżdżysty dzień na drzewie?; Dziewięćsetdziewięćdziesięciodziewięćtysięcznik; Dżdżystym rankiem gzęgżółki i piegże, zamiast wziąć się za dżdżownice, nażały się na czczo miąższu rzeżuchy i rzędem rzygały do rozżarzonej brytfanny.” ("Łamańce językowe", b.d.)

W gąszczu szczawiu we Wrzeszczu

klaszczą kleszcze na deszczu,

szczeka szczeniak w Szczuczynie,

szepcze szczygieł w szczelinie,

piszczy pszczoła pod Pszczyną,

świszcze świerszcz pod leszczyną,

a trzy pliszki i liszka

taszczą płaszcze w Szypliszkach. (Strzałkowska, 2006)

- ✓ Wymawianie po kolei poszczególnych samogłosek, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ruch warg podczas ich wypowiedziania;
- ✓ Czytanie wyrazów z podwojoną spółgłoską;
- ✓ Wymyślenie własnego łamańca językowego;
- ✓ Czytanie wspak (zapisanie swojego imienia i nazwiska, a następnie przedstawienie się wspak, zapisanie dowolnego wyrazu/krótkiego zdania i czytanie wspak, grupa zgaduje jaki to wyraz.

- Ćwiczenia improwizacji głosowej
- ✓ Wypowiadanie zdania/wiersza w różnych kombinacjach. Np. Jutro zjem hamburgera. Wypowiadamy to zdanie z tajemnicą, ze złością, z niepokojem, z zaskoczeniem, z miłością itp.
- ✓ Wybieramy wyraz/zdanie i ćwiczymy poziom natężenia dźwięku, wypowiadamy wyraz jak najciszej, stopniowo zwiększając głośność.
- ✓ Podkładanie głosu pod dowolny film, kreskówkę (niemą bądź z wyciszonym dźwiękiem, improwizacje);
- ✓ Czytanie utworu z gatunku rap, jakby był patetycznym wierszem, eposeją narodową.

Rekomendacje do efektywnej pracy głosem dla wykładowców

W tabeli 1 sformułowałam najważniejsze rekomendacje dla nauczycieli akademickich, dotyczące efektywnej pracy głosem.

Tabela 1. Rekomendacje z zakresu emisji głosu dla nauczycieli akademickich

l.p.	Kategoria	Wskazówki
1.	Profilaktyka	Prowadzenie zdrowego trybu życia, wysypianie się, relaks i odpoczynek, odpowiednie nawadnianie organizmu, unikanie używek, dbałość o optymalny oddech.
2.	Rozgrzewka	Pamiętanie o krótkiej rozgrzewce przed mówieniem, śpiewaniem czy wystąpieniem, np. przeciąganie się, ruchy głową, gimnastyka aparatu głosowego, rozruszanie języka, ćwiczenia dykcyjne.
3.	Odpowiednia postawa ciała	Postawa ciała wykładowcy powinna być otwarta, a wzrok skierowany na audytorium. Najlepiej stać pewnie, w lekkim rozkroku (jedna noga może być lekko wysunięta do przodu). Spuszczanie głowy czy zakrywanie się kartką sprawia, że słuchacze tracą uwagę. Adekwatna gestykulacja może być pomocna w odbiorze.
4.	Prawidłowa artykulacja	Wyraźne wymawianie poszczególnych głosek, dostosowanie ruchu warg do głoski, dbałość o końcówki wyrazów, otwieranie ust podczas mówienia (zamiast cedzenia przez zęby). Łamańce językowe, wierszyki łamiące język.
5.	Intonacja	Unikanie jednostajnego, monotonnego tonu wypowiedzi. Intonacja adekwatna do wysyłanych komunikatów, podkreślanie charakteru wypowiedzi.

6.	Prezentacja i pomoce dydaktyczne	Adekwatne i racjonalne korzystanie z pomocy dydaktycznych. Unikanie wstawiania zbyt wielu informacji na slajdzie lub czytania wyświetlanego tekstu (słuchacz zapozna się z nim szybciej niż mówca). Wizualizacja haseł, zdjęcia, rysowanie na tablicy (jednak z uwzględnieniem, że zbyt długie przebywanie w pozycji tyłem do słuchaczy, może odciągać uwagę).
7.	Odpowiednie tempo mówienia	Umiarkowane tempo mówienia ułatwia przyswajanie treści. Nie przeciągamy wyrazów, ale też staramy się nie mówić zbyt szybko, bowiem słuchacze mogą nie nadążyć za materiałem. Krótkie pauzy pomiędzy wątkami mogą sprzyjać podejmowaniu refleksji,
8.	Oddech	Prawidłowy, wydajny, całościowy oddech ze świadomym użyciem przepony.
9.	Elastyczność	Dostosowanie się do warunków panujących na sali (np., głośności), w miarę możliwości ograniczenie źródła hałasu lub rozpraszaczy (np. zgaszenie migającego światła lub zamknięcie okna). Obserwowanie słuchaczy, utrzymywanie ich uwagi. Zmiana intonacji lub tempa mówienia, chwilowa pauza lub zmiana metodyczna (np. wprowadzenie krótkiego ćwiczenia aktywizującego w trakcie zajęć), kiedy grupa wydaje się zmęczona. Upewnianie się, że materiał jest zrozumiały, np. poprzez zadawanie konkretnych pytań w trakcie, krótki quiz na zakończenie zajęć (np. na ostatnim slajdzie, test typu prawda/fałsz).
10.	Nagłośnienie	Kiedy korzystamy z mikrofonu, pamiętamy o tym, aby do niego nie krzyczeć. Trzymamy mikrofon w odpowiedniej odległości od ust (nie za blisko). Wymachiwanie mikrofonem może sprawiać, że dźwięk staje się nierównomierny.
11.	Przydźwięki, wtręty dźwiękowe	Dużym problemem w komunikacji pozostają przydźwięki, czyli wypełniacze wypowiedzi typu: aaaa, eeee, yyyy. Obniżają one jakość komunikatu. Warto zwrócić na nie uwagę i aby ich uniknąć zastosować pauzę lub komunikat dający chwilę do namysłu np. „pomyślmy”.
12.	Udział w kursach i szkoleniach	Sprawdzenie oferty uczelni w zakresie możliwości uczestnictwa w szkoleniu z zakresu emisji głosu, prywatne lekcje emisji, udział w zajęciach chóru uniwersyteckiego.
13.	Kontrola u specjalistów	Wizyta u laryngologa, wizyta u foniatry - szczególnie kiedy występują problemy z głosem.

Źródło: opracowanie własne.

Co zrobić, aby nas słuchano?

Dużym wyzwaniem dla współczesnego wykładowcy jest utrzymanie uwagi słuchaczy, szczególnie w czasie, kiedy przez nadmiar bodźców maleje społeczny poziom koncentracji (Rusak, 2026). Wygłaszanie wykładów, prowadzenie ćwiczeń czy referowanie podczas

konferencji coraz częściej można utożsamiać z występem scenicznym, podczas którego próbujemy zadowolić słuchaczy. Pomocne mogą być:

- ✓ Pewność siebie lub wrażenie pewności;
- ✓ Wygodne ubrania, które nie krępują naszych ruchów, których nie należy poprawiać, w których czujemy się komfortowo;
- ✓ Gestykulacja podążająca za prezentowanymi treściami;
- ✓ Utrzymywanie kontaktu wzrokowego ze słuchaczami;
- ✓ Zmiany metodyczne lub krótkie ćwiczenia aktywizujące (np. pytania, zagadki wzrokowe, ćwiczenia na gdybanie, wymyślanie nowych zastosowań, szukanie powiązań.
- ✓ Jasne przedstawienie celu wykładu na początku wystąpienia;
- ✓ Elastyczność czasowa, ramowe przedstawianie długich wątków, które nie stanowią istoty problemu, umiejętność oddzielenia tego, co ważne od rzeczy nieistotnych;
- ✓ Nawiązania do praktyki i życia codziennego, powiązanie teorii z praktyką;
- ✓ Nawiązania do świata sztuki i popkultury;
- ✓ Zaangażowanie słuchaczy np. poprzez pytania;
- ✓ Humor sytuacyjny, wstawki sytuacyjne;
- ✓ Odnoszenie się do współczesności i najnowszych wyników badań;
- ✓ Upewnianie się, że słuchacze rozumieją;
- ✓ Umiejętność obserwacji potrzeb grupy.

Podsumowanie

Praca nad głosem zawsze stanowi pewne wyzwanie, tym bardziej, kiedy mówimy o szkoleniu ludzi, którzy całe życie zawodowo z tego głosu korzystają. Ćwiczenia emisyjne mogą niekiedy sprawiać wrażenie infantylnych, niepotrzebnych lub stanowić źródło skrępowania. Zadaniem prowadzących jest zatem odpowiednie uzasadnienie ćwiczeń, a także stworzenie przyjaznej atmosfery podczas warsztatów. Wyzwaniem są także nawyki, które towarzyszą mówiącym przez lata, w końcu trudno oduczyć się czegoś, co wydawało nam się naturalne lub skuteczne. Moja doświadczenie pokazuje, że wykładowcy stosunkowo rzadko mają okazję uczestniczyć w szkoleniach z emisji głosu. Jednostki akademickie powinny zapewnić pracownikom możliwość doksztalcenia z tego zakresu, a w przyszłości można zastanowić się

również nad rozwiązaniami systemowymi. Szkolenia z bezpieczeństwa i higieny pracy są obowiązkowe, może warto byłoby zatem pomyśleć w przyszłości o obowiązku dokształcania się z zakresu emisji? Głos jest bowiem podstawowym narzędziem pracy nauczyciela akademickiego, co w tekście brzmi jak truizm, a jednak paradoksalnie nie zawsze się o niego odpowiednio dba. Tym bardziej, że głos ludzki jest uznawany za najbardziej delikatny z instrumentów (Tarasiewicz, 2023, s. 26).

Bibliografia

Jankowska, A., Wach, A. (2022). Warsztat pracy głosem nauczycieli w ujęciu holistycznym i procesowym. *Forum Oświatowe*, 35(2), 119–142. <https://doi.org/10.34862/fo.2022.2.7>

Linklater, K. (2006). *Freeing the Natural Voice: Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*. Nick Hern Books.

Strzałkowska, M. (2006). Wierszyki łamiące języki. Media Rodzina.

Tarasiewicz, B. (2023). *Mówię i śpiewam świadomie*. Podręcznik do nauki emisji głosu. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków.

Netografia

Rusak P. (2026, 10 stycznia). Coraz więcej osób może mieć popcornowy mózg. Naukowcy mówią o epidemii. <https://businessinsider.com.pl/lifestyle/popcornowy-mozg-jest-faktem-skale-ujawnily-najnowsze-badania/tlxsm9x>, data dostępu 11.04.2026.

Ćwiczenia oddechowe. (b.d.). <https://fizjoterapia.kielce.pl/wp-content/uploads/2020/03/%C4%87wiczenia-oddechowe>.

Łamańce językowe. (b.d.). Wikycytaty. https://pl.wikiquote.org/wiki/Łamańce_językowe

Prusakiewicz-Kucharska, S. (2010, 17 lutego). Czego nie lubi nasz głos? <https://easyvoice.pl/sciaga-cz2-czego-nie-lubi-nasz-glos/>, data dostępu: 11.04.2026.

Podjęcie coachingowe w pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego

1. Role społeczne nauczyciela akademickiego – jak je wypełniać, dbając o siebie i studentów?

Role społeczne pełnione przez nauczyciela akademickiego są wielowymiarowe stawiając przed nim/nią szereg wyzwań. Florian Znaniecki pisząc o „uczonych” zwraca uwagę na stojący przed nimi obowiązek „uprawiania” wiedzy, co wiąże się z kształtowaniem systemów wiedzy poprzez ich: utrwalanie, przekazywanie innym ludziom (przez nauczanie lub publikację), krytyczne ich sprawdzanie, obronę przed krytyką, włączanie do nich nowych prawd lub usuwanie z nich dawnych prawd, ich doskonalenie strukturalne lub ich przebudowę, a także tworzenie nowych systemów wiedzy. Mając przed sobą takie zadania „uczony” pełni rolę mędrca – swego rodzaju autorytetu np. dla ludzi praktyki, posiadając *wiedzę znacznie większą i pewniejszą niż wszyscy ci, którzy wiedzą tylko to, czego tradycyjnie wymaga się od osób w ich praktycznej roli społecznej*. Rola społeczna „uczonego” wyznaczana jest także przez krąg uczonych należących do szkoły lub szkół. W tym kontekście „uczony” pełni rolę scholarza, którego obowiązkiem jest jak najwierniejsze przejęcie prawd od nauczycieli i przekazanie ich uczniom. „Uczony”, zdaniem Znanieckiego, wchodzi też w rolę badacza, swego rodzaju buntownika będącego w stanie zakwestionować dotychczas istniejące prawdy i eksplorować to co nieznane (Znaniecki 1976).

Pełnienie tych ról wymaga od nauczyciela akademickiego kompetencji merytorycznych oraz interpersonalnych, a także odporności psychicznej rozumianej jako cecha osobowości, określająca w znacznym stopniu sposób, w jaki reagujemy jako ludzie na wyzwania, stres i presję, niezależnie od okoliczności (Clough, Strycharczyk 2012, s. 1).

Praca nauczyciela akademickiego odbywa się w określonych uwarunkowaniach organizacyjnych zarówno zewnętrznych (system nauki i szkolnictwa wyższego, status społeczny nauczyciela), jak i wynikających z funkcjonowania samej uczelni (strategia, struktura i kultura organizacyjna, system ocen pracowniczych, warunki i stosunki pracy). Nauczyciel akademicki funkcjonuje także w sieci relacji. Są to relacje ze współpracownikami,

przełożonymi i innymi przedstawicielami środowiska akademickiego, a także relacje ze studentami niejednokrotnie angażujące nauczyciela emocjonalnie i czasowo. Uwarunkowania te cechują się dużą zmiennością zwiększając ryzyko niedopasowania między pracownikiem a pracą, a konsekwencji ryzyko wypalenia zawodowego (Gawęł-Luty 2020, s. 33).

Zamiennosc uwarunkowań, a w tym zmieniające się oczekiwania, postawy i potrzeby studentów powoduje, że obszar kształtowania relacji ze studentem zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym stanowi dla nauczyciela akademickiego spore wyzwanie. Z drugiej strony, dostępność narzędzi rozwojowych, ich eklektyczność i szeroka aplikowalność w kontekście budowania kariery jednostki i rozwoju organizacji biznesowych, skłaniają do refleksji nad ich wykorzystaniem w pracy nauczyciela akademickiego.

Będąc w nieustannym osobistym procesie rozwojowym, a także towarzysząc studentom w ich rozwoju, nauczyciel akademicki potrzebuje narzędzi, które pomogą mu ukształtować relacje z samym sobą na różnych etapach jego/jej kariery, a także relacje ze studentami w całej zmienności ich potrzeb i oczekiwań otoczenia. Celem rozdziału jest zaprezentowanie podejścia do budowania relacji wykorzystywanego w coachingu, a także poszerzenie wachlarza narzędzi rozwojowych nauczyciela akademickiego w pracy dydaktycznej o te, które pobudzają świadomość, uczą aktywnego słuchania, pobudzają sprawczość i zachęcają do wzięcia odpowiedzialności za własny rozwój.

2. Pojęcie i rodzaje coachingu

Coaching jest pojęciem znanym, ale rozumianym bardzo szeroko i w wielu kontekstach. Często *coach* kojarzy się ze sportem, z trenerem planującym i koordynującym treningi swoich zawodników. Coaching możemy też rozumieć w znaczeniu relacji, ale nie relacji typowej dla zawodnika i trenera, a raczej relacji partnerskiej, opartej o zasoby osoby uczestniczącej w procesie coachingu i wspierającej jego/ją w realizacji marzeń i celów, motywującej do działania i brania odpowiedzialności ze własnego życia, karierę, pracę, studia, relacje itp. Zagłębiając się w logikę coachingu będziemy szukać możliwości wykorzystania tego podejścia w pracy nauczyciela akademickiego, który kształtuje relacje sam/sama ze sobą oraz ze swoimi studentami.

Coaching jest zatem partnerską relacją, która prowokuje do przemyśleń i twórczego procesu, inspirując osoby w procesie coachingu do maksymalizacji ich osobistego i zawodowego potencjału (ICF, International Coaching Federation 2024). Coaching polega na wielowymiarowym słuchaniu, zadawaniu pytań, pomaganiu osobie coachowanej w

odkrywaniu jego/jej własnych zasobów oraz tworzeniu strategii i planów działania. To pomaganie jednostkom i zespołom w realizacji ich zadań w sposób jak najbardziej skuteczny poprzez (Dilts 2006, s. XX): wydobywanie mocnych stron, pomoc w przekraczaniu barier, ułatwianie funkcjonowania w zespole, pomoc w osiągnięciu produktywniej zmiany, koncentrację na określeniu i osiąganiu celu, skupienie bardziej na wyniku niż na problemie, promowanie nowych strategii myślenia i działania, a także nastawienie na relacje i na zadanie.

Ze względu na obszar, z którym pracuje osoba coachowana i w których stawia cele możemy mówić o różnych rodzajach coachingu – od coachingu skoncentrowanego na życiu osobistym, przez coaching relacji, kariery, do coachingu biznesowego, przywódczego czy wykonawczego (executive). Rodzaje coachingu, które mogą być szczególnie przydatne w pracy nauczyciela akademickiego to:

- life coaching, w którym nauczyciel określa cele dotyczące jego/jej osobistego rozwoju i poprawy jakości życia,
- coaching kariery, w którym nauczyciel wyznacza cele dotyczące swojego rozwoju zawodowego,
- business coaching, w którym nauczyciel akademicki pełniący rolę zarządzającego daną jednostką wyznacza cele dotyczące rozwoju tej jednostki i sposobów zarządzania nią,
- coaching edukacyjny jako obszar coachingu powstały w odpowiedzi na potrzeby świata edukacji, w którym stawiane są cele dotyczące rozwoju kompetencji nauczycieli, osiągania lepszych efektów nauczania, motywowanie do nauki itp.

W niniejszym rozdziale będziemy się skupiać głównie na coachingu edukacyjnym, ale zaprezentowane instrumenty można wykorzystać z powodzeniem w coachingu kariery czy life coachingu nauczyciela akademickiego

Ze względu na rodzaj relacji z osobą lub osobami w procesie coachingu i poziom/rodzaj stawianych celów możemy wyodrębnić:

- coaching indywidualny – partnerska relacja z jedną osobą coachowaną inspirująca jego/ją do określania własnych celów i poszukiwania sposobów ich osiągnięcia. Taki rodzaj coachingu może być stosowany w relacji ze studentem podczas indywidualnego prowadzenia, np. w trakcie seminarium;
- coaching grupowy – coaching w procesie grupowym, każdy pracuje nad własnym celem, grupa jest motorem procesu, tworzy plan pracy, wywiera wpływ na tempo pracy i stosowane narzędzia (Britton 2016, s. 37). Elementy coachingu grupowego można wykorzystać

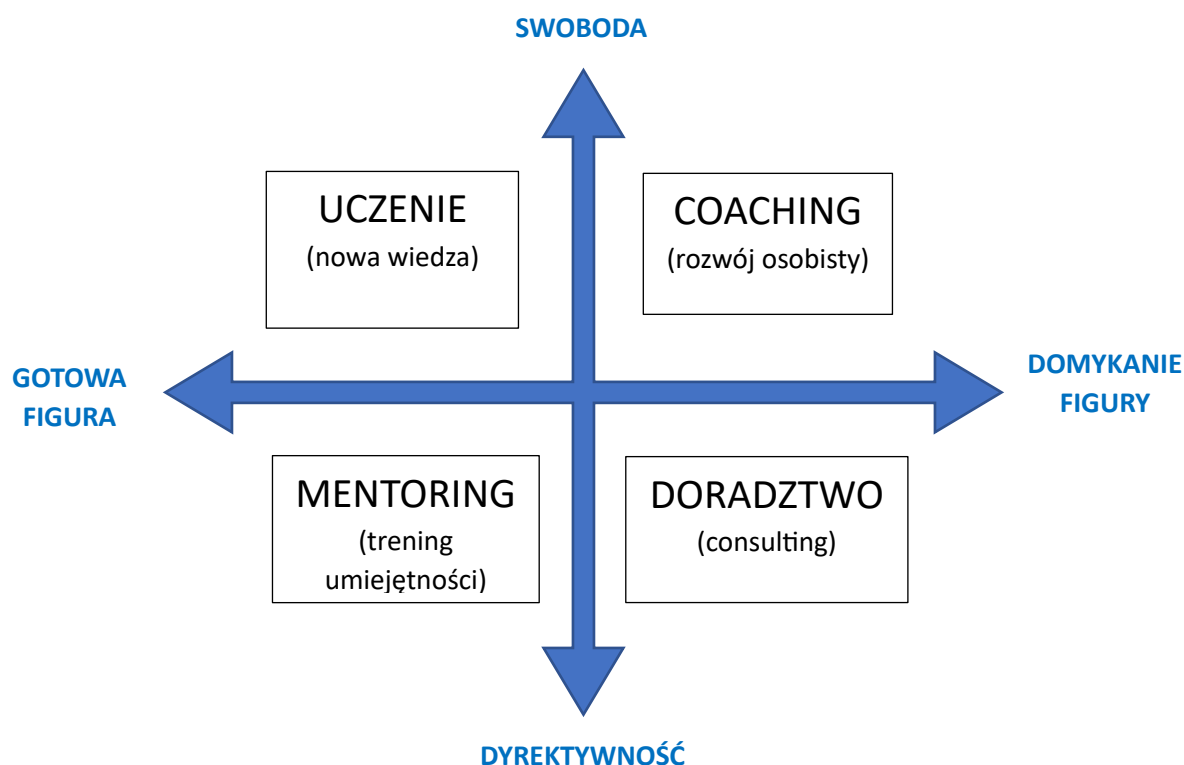
podczas zajęć z grupowych zachęcając studentów do dzielenia się własnymi doświadczeniami w drodze do postawionego sobie w ramach zajęć celu;

- coaching zespołu – przedmiotem coachingu jest zespół jako część składowa organizacji, pracujemy nad celami zespołu aby doprowadzić do poprawy wyników pracy zespołu i relacji w zespole. Ten rodzaj coachingu może być zastosowany przez nauczycieli akademickich zarządzających określoną jednostką uczelni.

Istnieje także rodzaj coachingu, który wymyka się tradycyjnym ramom. Jest to coaching oparty na podejściu prowokatywnym. W atmosferze pełnej życzliwości coach wykorzystuje humor aby pobudzić osobę coachowaną do refleksji i działania, stawiając wyzwania i budując dystans do przeszkód stojących na drodze ich realizacji. U podstaw stylu prowokatywnego leży obraz człowieka, koncepcja danej formy pomocy, postawa oraz wartości osoby stosującej to podejście (Hofner 2017, s. 17). Nie można zastosować tego podejścia efektywnie gdy nie mamy kontaktu sami ze sobą i nie wierzymy w zasoby osoby, której chcemy pomóc. Prowokacja nie ma w tym przypadku na celu zdenerwowania np. studenta, ale osłabienie przeszkód, zbudowanie dystansu do rzeczy, które niepotrzebnie komplikują jego/jej proces edukacyjny. Do tego potrzeba zaufania i trzymania się wartości przekazywanych głównie niewerbalnie. Przekaz werbalny może być w tym przypadku postrzegany jako zbyt dosłowny, szokujący i podważający przyjęte normy. Nie, żebym do takiego przekazu, Szanownego Czytelnika, wyłącznie zachęcała, ale jednak zwracam uwagę na to, że przełamanie schematów, wyjście ze swojej strefy komfortu, zaufanie do swoich i studenta kompetencji pozwala nam wypłynąć na obszary, do tej pory nieodkryte, co może prowadzić do efektywnej i pożądanej zmiany.

Coaching nie jest terapią. W coachingu skupiamy się na zasobach osoby coachowanej, pracujemy nad tym co jest tu i teraz. Coaching nie polega na doradzaniu, lecz na wspieraniu studenta w wypracowywaniu jego/jej własnych rozwiązań. W lepszym zrozumieniu tego czym jest coaching pomóc może matryca oddziaływań edukacyjnych (Bennewicz 2010, s. 60-62).

Rys. 1 Matryca oddziaływań edukacyjnych



Źródło: Bennewicz 2010, s. 60-62

Na schemacie analizujemy dwa wymiary. Pierwszy z nich dotyczy metodologii uczenia się (oś pionowa), a drugi odzwierciedla proces uczenia się i dochodzenia do zmiany (oś pozioma). Biorąc pod uwagę te dwa wymiary wyodrębniamy cztery rodzaje oddziaływań edukacyjno-rozwojowych (Ibid.):

1. *uczenie się* – oddziaływanie edukacyjne, które zakłada pewien z góry dany program, obszar wiedzy czy tematy (gotowa figura) oraz swobodę w sposobie przekazywania i przyswajania wiedzy przez nauczyciela i ucznia. W oparciu o to podejście działa większość klasycznych metod stosowanych w edukacji;
2. *mentoring* – oddziaływanie edukacyjne, w którym mentor przekazuje uczniowi określoną wiedzę, określone umiejętności wykorzystując do tego określoną metodę nauczania. Nie ma tu zbyt dużej swobody ani w doborze narzędzi ani w ostatecznym kształcie wiedzy czy umiejętności jakie ma przyswoić uczeń;
3. *doradzanie* – oddziaływanie edukacyjne, w którym doradca przekazuje wiedzę klientowi (doradza mu) według ściśle określonych reguł, przy zachowaniu otwartości co do dalszych działań klienta (domykanie figury);

4. *coaching* – oddziaływanie edukacyjne zakładające zarówno swobodę w doborze metod i technik, jak i swobodę w kształtowaniu ostatecznego rezultatu tego oddziaływania, sposobu dochodzenia do rozwiązania. Coach podąża za osobą coachowaną dostosowując sposoby oddziaływania do jego/jej potrzeb.

W grupowej pracy rozwojowej różnica między szkoleniem a coachingiem jest dość wyraźna. Podczas typowego szkolenia mamy do czynienia przede wszystkim z przekazywaniem treści przez trenera i ze z góry założonym programem, który ma zrealizować uczestnik (wspomniana wcześniej „gotowa figura”). Z kolei w coachingu grupowym plan pracy tworzony jest przez grupę i to grupa wywiera wpływ na tempo procesu i jego kierunek. Rolą coacha jest kierowanie pracą grupy, wykorzystując do tego metody coachingowe, takie jak: mocne pytania, aktywne słuchanie, ćwiczenia refleksyjne, dyskusje w małych grupach itp. Pomiędzy szkoleniem a coachingiem grupowym na spektrum procesów grupowych znajduje się facylitacja czyli ułatwianie uczestnikom uczenia się w grupie. W centrum facylitacji jest osoba ucząca się, jej doświadczenia i umiejętności. Rolą facylitatora jest otrzymanie informacji od grupy oraz stworzenie ram i procesu, w ramach których grupa będzie tworzyła własne treści (Britton 2016, s. 33-37).

Rys. 2. Spektrum procesów grupowych

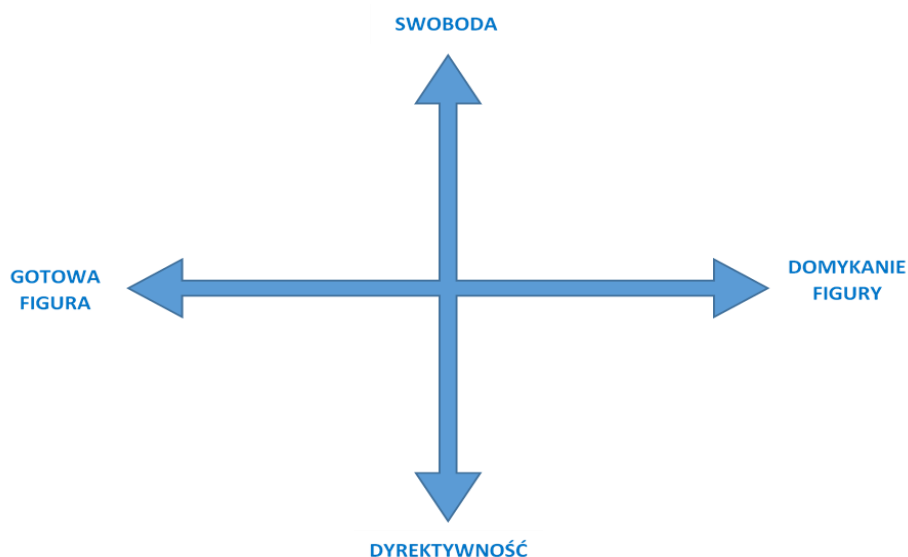


Źródło: Britton 2016, s. 33.

Wyżej wymienione podejścia mogą się wzajemnie przenikać, a w praktyce rozwojowy proces grupowy może przybierać czystą formę coachingu grupowego, ale może mieć też charakter hybrydowy łączący w sobie elementy uczenia się (szkolenia w klasycznym rozumieniu) oraz coachingu (Britton 2016, s. 33). Takie podejście może być z powodzeniem stosowane w pracy ze studentami, w której klasyczne metody szkoleniowe uzupełniamy elementami coachingu grupowego zachęcając uczestników do określenia ich własnych celów i dzielenia się własnym doświadczeniem w drodze do ich osiągnięcia. Stymuluje to proces grupowy, który motywuje jednostkę do działania i skłania do refleksji.

Ćwiczenie 1.

Pomyśl z jakich rodzajów oddziaływań edukacyjnych korzystasz w swojej pracy dydaktycznej. Wpisz nazwy zajęć, warsztatów, seminariów itp. w odpowiednią ćwiartkę matrycy. Zwróć uwagę, że dane zajęcia mogą pojawić się w matrycy więcej niż jeden raz. Jakie korzyści daje Ci użycie metod danej ćwiartki? Czy jakaś ćwiartka wyraźnie dominuje?



A teraz osadź prowadzone przez Ciebie zajęcia na spektrum procesów grupowych. Jakie formy rozwojowe są Ci najbliższe?



3. Poziomy wspierania uczenia się i zmiany

Stosowane w coachingu podejście rozwojowe pomaga nauczycielowi akademickiemu w zidentyfikowaniu tego co jest dla niej, dla niego ważne w różnych obszarach aktywności zawodowej, w tym w obszarze dydaktyki. Zwrócenie uwagi na sens naszej pracy dydaktycznej i wartości jakie przez nią realizujemy wzmacnia naszą motywację. Wartości rozumiane jako głęboko zakorzeniony zestaw postaw i poglądów, które odzwierciedlają to co dana osoba uznaje

za ważne/nieważne, wartościowe/bezwartościowe, właściwe/niewłaściwe, dobre/złe, determinują nasze nastawienie do życia, do pracy dydaktycznej, a także podejmowane przez nas zachowania.

Ćwiczenie 2.

Wymień trzy wartości, którymi kierujesz się w swoim życiu:

- _____
- _____
- _____

Sprawdź w jakim stopniu te wartości realizujesz w swojej pracy dydaktycznej?

Czego dowiedziałeś/aś się o sobie?

Wartości i przekonania odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się i zmiany gdyż odnoszą się do naszych głębszych, często nieuświadomionych motywacji. Pobudzając naszą i studentów świadomość na tym poziomie możemy skuteczniej wspierać ich w procesie dydaktycznym.

Posługując się zaproponowaną przez Roberta Diltsa (Dilts 2006) koncepcją poziomów wspierania uczenia się i zmiany możemy stwierdzić iż nauczyciel akademicki w swojej pracy dydaktycznej może występować w roli: 1) opiekuna i przewodnika, 2) coacha przez małe „c”, 3) nauczyciela, 4) mentora, 5) sponsora i 6) inspiratora. O ile pierwsze trzy role odgrywane są na poziomach, których jesteśmy świadomi, a więc na poziomie środowiska, w którym funkcjonujemy, zachowań jakie podejmujemy czy umiejętności jakie posiadamy, o tyle trzy ostatnie role typowe są dla poziomów często nieuświadomionych, takich jak wartości i przekonania, tożsamość oraz misja. Coaching może być z powodzeniem realizowany na każdym z tych poziomów. Podejście Diltsa wskazuje jednak na to, iż praca na wyższych nieuświadomionych poziomach jest trwalsza i uruchamia proces motywacji wewnętrznej. Można więc zaryzykować twierdzenie, że występowanie nauczyciela akademickiego w roli mentora, sponsora czy inspiratora ma potencjał do budowania trwałej zmiany w procesie dydaktycznym, pobudzania studentów i kształtowania ich postaw. Nie oznacza to wcale, że występowanie nauczyciela akademickiego w pozostałych rolach nie powoduje zmiany i nie oddziałuje na studentów. Warto jednak zaznaczyć, iż koncepcja Diltsa wskazuje na potencjał oddziaływań jeśli ten/ta zdecyduje się na pracę z wartościami, tożsamością czy misją. W procesie uczenia się i zmiany możemy zatem udzielać wsparcia na następujących poziomach (Dilts 2006):

- a) *środowisko* – zewnętrzny kontekst, w którym zachodzą nasze działania i interakcje i który determinuje zewnętrzne możliwości i ograniczenia. Składa się z przestrzeni fizycznej i ograniczeń czasowych, które determinują naszą drogę do celu. Na tym poziomie nauczyciel pełni rolę opiekuna (zapewnia bezpieczne i komfortowe otoczenie) oraz przewodnika (pomaga studentowi zorientować się w otoczeniu, zdobyć informację);
- b) *zachowania* – fizyczne działania i reakcje, dzięki którym wchodzimy w interakcje z innymi ludźmi i otoczeniem. Czynniki behawioralne określają co powinno być wykonane aby uzyskać określony efekt, zrealizować konkretny cel. Na tym poziomie nauczyciel pełni rolę coacha przez małe „c” pomagając studentowi w realizacji lub poprawianiu konkretnego zachowania przez obserwację i udzielanie informacji zwrotnej;
- c) *umiejętności* – opanowanie wiedzy jak wykonać daną rzecz. Na tym poziomie nauczyciel akademicki występuje właśnie w roli nauczyciela, który wspiera studenta w rozwijaniu umiejętności poznawczych, aby doprowadzić do poprawy działania;
- d) *wartości i przekonania* – dostarczają wzmocnienia, które może wesprzeć lub zahamować określone umiejętności czy działania, odnoszą się do powodu, dla którego człowiek wybrał określoną drogę, do jego/jej głębszych motywacji. Motywacja z kolei determinuje to w jakim stopniu chcemy uruchomić nasze zasoby. Na tym poziomie nauczyciel akademicki pełni rolę mentora, który pomaga studentowi w rozpoznaniu jego/jej kluczowych wartości oraz hierarchii wartości;
- e) *tożsamość* – indywidualna percepcja siebie, swojej roli i misji. Zmiana na poziomie tożsamości jest możliwa poprzez specyficzny rodzaj relacji coachingowej zwany sponsorowaniem. Sponsorowanie na tym poziomie polega na rozpoznaniu i uznaniu rdzennych cech danej osoby, na promowaniu unikalnej tożsamości studenta;
- f) *poziom duchowy (misja)* – subiektywne doświadczenie bycia częścią większego systemu, wykracza poza własne wyobrażenie siebie, obejmuje nasze połączenie z „kimś/czymś jeszcze” istniejącym w większym systemie. Na tym poziomie nauczyciel akademicki pełni rolę inspiratora wspierającego studenta we wzrastaniu na poziomie wizji, misji i ducha.

Ćwiczenie 3. Pomyśl o swojej pracy dydaktycznej i zapisz w jakich sytuacjach, w pracy z jakimi ludźmi pełniłeś/pełniłaś rolę

- a) opiekuna i przewodnika

b) coacha przez małe „c” (coaching w zakresie działania)

c) nauczyciela

d) mentora

e) sponsora

f) inspiratora

Na czym polegało Twoje wsparcie? Co się udało? Czego zabrakło?

4. Zasoby i wyznaczanie celów w coachingu

Rozwój z wykorzystaniem metod coachingowych jest podejściem opartym na zasobach. Oznacza to, że zakładamy, iż zarówno my, jak i nasi studenci mamy wystarczający potencjał,

aby skutecznie radzić sobie z wyzwaniami i osiągać założone cele. To właśnie w relacji coachingowej student może swobodnie wyrażać siebie i czuć się wysłuchanym, co daje jemu/jej możliwość zauważenia, zaakceptowania i wykorzystania swoich zasobów.

Sposób postrzegania studenta determinuje nasze podejście do niego/do niej oraz sposób pracy i stosowane narzędzia. W momencie kiedy zakładamy, że zasób studenta jest jeszcze nie w pełni wykorzystany, tkwią w nim rezerwy potrzebne do realizacji celów wówczas nasze wsparcie skupia się odkrywaniu zasobów, uświadamianiu zasobów i wzmacnianiu ich tak by można je było wykorzystać w różnych momentach, także w tych, które stanowią dla niego/niej wyzwanie. Podejście to jest bliskie modelowi HRM (Human Resources Management) w organizacji, w którym zasoby ludzkie postrzegane są jako kluczowy czynnik budowania przewagi konkurencyjnej. Na zasób ten składają się: wiedza, zdolności, umiejętności, postawy i wartości, a także zdrowie (Król 2007, s. 54).

Ćwiczenie 5. Poświęć trochę czasu na refleksję nad swoimi zasobami (na podstawie Marciniak, Rogala-Marciniak 2012, s. 52).

Zastanów się, jakie są Twoje mocne strony w pracy dydaktycznej? Wymień przynajmniej pięć swoich mocnych stron:

- 1) ...
- 2) ...
- 3) ...
- 4) ...
- 5) ...

Jakie inne mocne strony identyfikujesz w swojej pracy?

- 6) ..
- 7) ...
- 8) ...

Jakie są Twoje mocne strony w życiu osobistym?

- 9) ...
- 10) ...
- 11) ...

Zastanów się nad wyzwaniami. Co takiego jest w Tobie, co utrudnia Ci osiągnięcie celów w Twojej pracy dydaktycznej?

- 1) ...
- 2) ...

3) ...

4) ...

5) ...

Co jeszcze jest w Tobie, co utrudnia Ci osiągnięcie celów w Twojej pracy?

6) ...

7) ...

8) ...

Co takiego jest w Tobie, co utrudnia Ci osiąganie celów w Twoim życiu osobistym?

9) ...

10) ...

11) ...

Zastanów się, czego potrzebujesz, z jakich zasobów możesz skorzystać, by stawić czoła tym wyzwaniom?

Czego dowiedziałeś/aś się o sobie?

Rozpoznanie mocnych stron i wyzwań w pracy dydaktycznej wzmacnia świadomość kompetencji nauczyciela akademickiego i pozwala łatwiej nimi zarządzać w taki sposób, by wykorzystywać mocne strony do budowania efektywnego procesu dydaktycznego, takiego, w którym wyzwania będą kompensowane przez posiadane przez nauczyciela atuty.

Coaching to proces rozwojowy pobudzający świadomość na wielu poziomach, wzmacniający sprawczość i wykorzystanie zasobów zarówno nauczyciela akademickiego, jak i studenta. Skupienie na celu bardziej niż na problemie wzmacnia poczucie wpływu i zachęca do poszukiwania nowych ścieżek działania. Sam proces wyznaczania celu ukierunkowuje naszą uwagę wpływając tym samym na nasze zachowania i wyniki pracy. Cel sformułowany ogólnikowo rozmywa się i nie działa motywująco na jednostkę. Ustalanie celów w oparciu o nasze mocne strony jest najskuteczniejsze, przy czym cel powinien być jasno określony i możliwy do zmierzenia (Rogers 2017, s. 164).

Do określenia tego, jak powinien być sformułowany cel używa się często akronimu SMART (lub SMARTER), wskazującego na najważniejsze cechy dobrze określonego celu, który przede wszystkim ma być wyspecyfikowany (S – specific), mierzalny (M – measurable), możliwy do osiągnięcia (A – achievable), istotny (R – relevant) i określony w czasie (T – time

bound). Niektórzy wzmacniają jeszcze tę charakterystykę tworząc stopień wyższy od przymiotnika SMART dodając dwie cechy dobrze określonego celu. Powinien być on ekscytujący (E – exciting) i zapisany (R – recorded), co podkreśla stosunek jednostki do wyznaczanego celu oraz jego trwałość.

Wyznaczanie celu jest procesem wymagającym czasu, uwagi i precyzji, który często budzi wiele emocji szczególnie w momencie gdy dochodzi do nazwania i sprecyzowania tego co chcemy osiągnąć. W tym procesie rola coacha jako towarzysza i inspiratora jest nie do przecenienia. Aby skutecznie wyznaczać cele warto wziąć pod uwagę następujące kryteria (Dilts 2006, s. 49-54, Kupaj 2017, s. 49-51):

1. **cel wyrażony w formie pozytywnej** tzn. poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czego chcę? Skoncentruj się na tym do czego zmierzasz, a nie na tym od czego chcesz uciekać. Wyraż cel w czasie teraźniejszym i zobacz jak się z tym czujesz. Przykładowo: *Chcę zdać egzamin z matematyki* można wyrazić jeszcze dobitniej: *Zdaję egzamin z matematyki w pierwszym podejściu*;
2. **uczynienie celu rozpoznawalnym** tj. możliwym do sprawdzenia i zademonstrowania w doświadczeniu zmysłowym. Pomogą w tym następujące pytania:
 - a. Co chcę osiągnąć?
 - b. Co zobaczę, poczuję, usłyszę, kiedy osiągnę ten cel?
 - c. Co zobaczą, poczują, usłyszą inni, kiedy ja osiągnę ten cel?
 - d. Po czym poznam, że osiągnąłem/ęłam ten cel?
 - e. Co jest w tym celu dla mnie ważne?
 - f. Kim się stanę jak osiągnę ten cel?
3. **konkretne sformułowanie celu** – dotyczące nie tylko tego co, ale także kiedy, gdzie i z kim chcę osiągnąć. Wyznacz realne ramy czasowe realizacji celu;
4. **świadomość możliwości** jakie daje realizacja tego celu wzmacnia motywację. Zapytaj siebie:
 - a. Co da mi osiągnięcie tego celu?
 - b. Jakie inne możliwości będę miał/a dzięki jego osiągnięciu?
 - c. Czego dowiem się o sobie, jeśli zrealizuję ten cel?
5. **świadomość skutków ubocznych** realizacji celu. Sprawdź czy realizując cel zachowasz wszystkie pozytywne skutki uboczne stanu obecnego. Zadaj sobie pytanie: co zyskam i co stracę realizując ten cel?
6. **osiągalność celu** tj. sprawdzenie jakie masz zasoby by zrealizować cel i jakich zasobów jeszcze potrzebujesz? Jakie przekonania i wartości potrzebujesz wzmocnić?

7. **realność celu i wpływ** na jego zapoczątkowanie i utrzymanie. Zadań sobie pytania:

- a. Czy to ja mam wpływ na osiągnięcie celu?
- b. Czy ten cel jest ze mną spójny?
- c. Co ja potrzebuję zrobić by osiągnąć ten cel?
- d. Co inni ludzie muszą zrobić abym ja osiągnął cel?

8. **sporządzenie planu działania:**

- a. Podziel cel na zadania i działania
- b. Przydziel zadania do dni/tygodni
- c. Przydziel odpowiedzialność każdemu zadaniu
- d. Ustal nagrody
- e. Monitoruj postępy i wprowadzaj korekty

9. **osadzenie celu we właściwym kontekście** (cel „ekologiczny”):

- a. W jakich warunkach chciałbyś/abyś osiągnąć ten cel?
- b. W jakich warunkach nie chciałabyś osiągnąć tego celu?
- c. Na kogo innego/na co innego jeszcze wpłynie osiągnięcie tego celu?

Ćwiczenie 4. Zastanów się co chcesz osiągnąć w swojej pracy dydaktycznej. Jaki jest Twój cel? Możesz wykorzystać pytania z modelu rozmowy coachingowej GROW:

- Co jest Twoim celem w pracy dydaktycznej? Na czym chcesz się skoncentrować?
- Po czym poznasz, że to osiągną(ę)ł(e)aś? (jak to zmierzysz?)
- Od 1 do 10 – jak ważny jest dla Ciebie ten cel?
- Jakie korzyści przyniesie Ci osiągnięcie tego celu?
- Co jest w tym celu dla Ciebie ważne? (*wartości*)
- Kim się staniesz jak osiągniesz ten cel? (*tożsamość*)
- Kiedy chcesz osiągnąć swój cel?
- Gdzie osiągnięcie tego celu umieści Cię w przyszłości za rok?
- A gdzie zaprowadzi Cię za 5 lat?

Czego się o sobie dowiedziałeś/aś podczas tego ćwiczenia?

5. Kompetencje coachingowe w pracy nauczyciela akademickiego

Kompetencje coachingowe to zbiór umiejętności, wiedzy, postaw, zachowań i standardów etycznych, które umożliwiają skuteczną i profesjonalną pracę coachingową oraz wspierają budowanie efektywnej i opartej na zaufaniu relacji z osobą coachowaną. International Coaching Federation (ICF) w oparciu o badania praktyk coachingowych w różnych stylach i metodach rozróżniła osiem głównych kompetencji coachingowych, które są podzielone na cztery części (ICF Poland 2024):

A. Założenia podstawowe

- I. Działa zgodnie z zasadami etyki
- II. Wciela w życie postawę coachingową

B. Współtworzenie relacji

- III. Zawiera i realizuje ustalenia kontraktów
- IV. Buduje zaufanie i poczucie bezpieczeństwa
- V. Utrzymuje obecność

C. Efektywne komunikowanie

- VI. Aktywnie słucha
- VII. Pobudza świadomość

D. Wspieranie uczenia się i rozwoju

- VIII. Ułatwia rozwój klienta

Gdybyśmy wykorzystali sformułowany przez ICF zestaw kompetencji i przyjrzeni się zastosowaniu go w pracy nauczyciela akademickiego, to dojdziemy do wniosku, że kompetencje te pogłębiają świadomość nauczyciela, a także efektywnie wspierają jego/ją w pracy dydaktycznej. Postawa przyjmowana przez nauczyciela akademickiego bliska postawie coachingowej otwiera nowe podejście do procesu dydaktycznego. Gdybyśmy zamiast słowa coach użyli słowa nauczyciel, a zamiast słowa klient użyli terminu student, to kompetencje coachingowe dotyczące wcielania w życie postawy coachingowej można rozumieć następująco: *Nauczyciel przyjmuje i rozwija w sobie otwartość, ciekawość, elastyczność oraz podejście skoncentrowane na studencie:*

1. Uznaje, że studenci są odpowiedzialni za własne wybory.
2. Nieustannie doskonali się i rozwija jako nauczyciel.
3. Nieustannie praktykuje autorefleksję, aby doskonalić warsztat nauczyciela.
4. Jest świadomy i otwarty na to, jaki wpływ ma kontekst i kwestie kulturowe na innych oraz na niego samego.
5. Wykorzystuje samoświadomość i intuicję z korzyścią dla studenta.
6. Rozwija i pielęgnuje umiejętność zarządzania swoimi emocjami.

7. Przygotowuje się do zajęć zarówno mentalnie, jak i emocjonalnie.
8. W razie potrzeby zwraca się o pomoc z zewnątrz.

Przyjmowanie tak rozumianej postawy coachingowej przez nauczyciela powoduje, iż jest on/ona zaangażowany całym sobą w proces dydaktyczny wykorzystując nie tylko wiedzę, ale także swoje doświadczenie i intuicję. W pracy dydaktycznej nie możemy zapominać o znaczeniu emocji i konieczności zarządzania nimi, co stanowi ważny element inteligencji emocjonalnej (zob. punkt 6 niniejszego rozdziału).

Ćwiczenie 6. Przeczytaj jeszcze raz w/w kompetencje i zastanów się, które z nich uznajesz za przydatne w swojej pracy dydaktycznej. Czego potrzebujesz jako nauczyciel akademicki, by być otwartym, elastycznym oraz skoncentrowanym na studencie? Jaką widzisz w tym wartość?

Nauczyciel akademicki jest nie tylko naukowcem, ale także mistrzem i pedagogiem będącym autorytetem dla studentów. Te role wiążą się z koniecznością podejmowania wyzwań w zakresie tworzenia programu, doboru metod nauczania, a także, a może przede wszystkim w obszarze kształtowania relacji ze studentem zarówno indywidualnej, jak i grupowej.

Kompetencje coachingowe w tym obszarze wyraźnie wskazują na partnerski charakter relacji między coachem a osobą coachowaną. Proces rozwojowy opiera się o wyraźnie zarysowane ramy i cele, a rolą coacha jest towarzyszenie w rozwoju w atmosferze zaufania i bezpieczeństwa.

Świadome tworzenie relacji między nauczycielem akademickim a studentami może być także oparte o relacje partnerskie o ile mają one wyraźnie zarysowane ramy, a obie strony przestrzegają ustalonych wcześniej zasad współpracy. W procesie rozwojowym budowanie więzi w oparciu o zaufanie i poczucie bezpieczeństwa, w których nauczyciel akademicki dąży do zrozumienia studenta, uznaje i szanuje jego talenty, okazuje wsparcie i empatię może być pomocne w inspirowaniu. W odróżnieniu jednak od coacha nauczyciel akademicki występuje także w roli mistrza, który w procesie dydaktycznym nie tylko towarzyszy, ale także naucza i wskazuje najlepsze rozwiązania.

Typowe dla coachingu towarzyszenie wymaga od coacha kompetencji w zakresie utrzymywania obecności, a więc bycia w pełni świadomym i obecnym przy osobie coachowanej. Takie kompetencje przydają się także w pracy nauczyciela akademickiego szczególnie wtedy gdy przychodzi mu/jej się spotkać z silnymi emocjami studenta. Pomocne w pracy nauczyciela akademickiego mogą być także kompetencje w zakresie tworzenia przestrzeni na ciszę, zatrzymanie się i refleksję. Rola ciszy w procesie rozwojowym jest nieoceniona gdyż otwiera miejsce do autorefleksji, spotkania z swoimi emocjami i ugruntowania dokonanych odkryć.

Ćwiczenie 7. Zastanów się, w jaki sposób partnerowanie (towarzyszenie) studentowi w rozwoju mogłoby przyczynić się do Twojej efektywniejszej pracy dydaktycznej. Jakie widzisz możliwości i jakie zagrożenia?

Kompetencje coachingowe w zakresie efektywnego komunikowania łączą w sobie aktywne słuchanie oraz pobudzanie świadomości. Aktywne słuchanie zarówno tego, co student mówi, jak i tego, czego student nie mówi, a co można wyczytać z jego/jej mimiki, ruchów ciała, kontekstu wypowiedzi czy emocji, otwiera nowe możliwości komunikacji i zrozumienia. Posiadając takie kompetencje nauczyciel akademicki potrafi rozumieć emocje jako wyraz zaspokojonych lub niezaspokojonych potrzeb i może wspomóc studenta we wzięciu odpowiedzialności za własne emocje.

Równie ważne jest pomaganie studentowi w dokonywaniu odkryć, zmianie perspektywy i podejmowaniu wyzwań poprzez pobudzanie świadomości. Wspieranie procesu uczenia się odbywa się poprzez wykorzystanie różnych narzędzi i technik. takich jak: mocne pytania, cisza, metafora i analogia. W tym obszarze pomocne nauczycielowi akademickiemu będą kompetencje w zakresie zadawania pytań, które pomagają studentowi wykraczać poza dotychczasowe sposoby myślenia, zapraszanie studenta do generowania pomysłów, doszczegóławianie, pomoc w osadzaniu odpowiedzi studenta w konkretnym kontekście.

Ćwiczenie 8. Zastanów się, czy zdarza Ci się podczas Twoich zajęć użyć takich narzędzi jak: cisza, metafora czy analogia. Jakie przynosi to efekty dla procesu uczenia?

W procesie coachingowym wspieranie uczenia się i rozwoju oznacza wsparcie osoby coachowanej w działaniu, w przełożeniu tego co odkryła do praktyki jej życia. Proces dydaktyczny nie zakłada doprowadzenia studenta do wdrażania wszystkich odkrytych w jego ramach treści w praktykę życia jednak zupełnie nie można pominąć tego aspektu szczególnie wtedy, gdy dotyczy to potencjalnych rezultatów lub nauki z ustalonych działań. Kształcenie studentów wyposaża ich bowiem w kompetencje, które kształtują ich drogę po studiach, a zatem powinno skłaniać do refleksji nad tym czego na tej drodze będą potrzebować, co będzie stanowiło dla nich wsparcie, a co będzie przeszkodą. Taką kompetencje studentów wzmacnia podejście coachingowe oraz nauczyciel akademicki posługujący się kompetencjami z obszaru ułatwiania rozwoju. Ważnym wzmocnieniem rozwoju studenta jest także świętowanie ich postępów i sukcesów. W tej materii uczelnia ma spore tradycje celebrując otrzymanie przez studenta dyplomu ukończenia studiów. W procesie kształcenia jest też wiele mniejszych okazji do wspólnego świętowania, które warto wykorzystać by ułatwić studentom rozwój na uczelni.

Ćwiczenie 9. W jaki sposób świętujesz postępy i sukcesy swoich studentów? Jakie wynikają z tego korzyści, a jakie ograniczenia?

6. Zarządzanie emocjami w pracy dydaktycznej

Emocje pojawiają się w wyniku automatycznej i nieświadomej oceny sytuacji. Powodują mimowolne zmiany fizjologiczne i mimiczne, które często doświadczamy jako coś co się nam przydarza, a nie to co wybieramy sami. Reakcje emocjonalne powstają bardzo szybko, są krótkotrwałe i mimowolne (Ekman 2012, s. 22-23).

Emocje pełnią funkcję adaptacyjną. Z uwagi na to, że nie mamy wpływu na to, jaką emocję przeżywamy, mogą się one dla nas stać cennym źródłem informacji dotyczących naszych potrzeb. Emocja jest odczuwana jako pozytywna (przyjemna) wówczas gdy nasze potrzeby są zaspokojone. Możemy wówczas odczuwać przyjemne pobudzenie (np. radość) lub przyjemne wyciszenie (np. spokój, błogość). W sytuacji gdy nasze potrzeby nie są zaspokojone emocje odczuwamy jako negatywną (nieprzyjemną). Możemy wówczas odczuwać nieprzyjemne pobudzenie (np. złość) czy nieprzyjemne wyciszenie (np. bezsilność czy apatię).

Przeżywaniu emocji towarzyszy konkretna reakcja fizjologiczna naszego ciała przygotowująca organizm do odpowiednich działań (np. wzmożone ukrwienie dłoni w sytuacji odczuwania gniewu umożliwia obronę – zob. Ekman 2012, s. 23). W efekcie doznawanych emocji pojawia się też określona ekspresja na twarzy i ciele, która jest widoczna na zewnątrz.

Chociaż możemy być zaskoczeni własnymi emocjami, to kiedy one się pojawiają, doświadczamy ich bardzo wyraźnie. Informują nas one o ważności przeżywanych wydarzeń i o ich naturze. Siła przeżywanych emocji powoduje, że związane z nimi problemy mają pierwszeństwo w przetwarzaniu informacji. Przetwarzanie informacji powodujące emocje jest nieświadome, ale ważność skutków emocji zarówno informacyjnych, jak i motywacyjnych zależy od jej świadomego doświadczania (Clore, 2012, s. 242).

Zdolność rozpoznawania, rozumienia i zarządzania emocjami jest podstawą inteligencji emocjonalnej, która ułatwia nasze funkcjonowanie w życiu osobistym i zawodowym. Podejmując badania nad tym zjawiskiem David Goleman zwraca uwagę na to, że nie tylko intelekt, ale także inne nasze talenty takie jak wytrwałość w dążeniu do celu, umiejętność panowania nad popędami, umiejętność regulowania nastroju, optymizm oraz umiejętność wczuwania się w nastroje innych osób wpływają na efektywność naszego działania (Goleman 1997, s. 37).

Inteligencja emocjonalna składa się z pięciu kluczowych obszarów (Ibid., s. 45):

1. *Samoświadomość* – znajomość własnych emocji i ich wpływu na nasze zachowania i decyzje;
2. *Kierowanie emocjami (samoregulacja)* – umiejętność zarządzania emocjami, dostosowywania ich do sytuacji i zachowywania spokoju;
3. *Zdolność motywowania się* – dążenie do celów i wytrwałość, motywacja wewnętrzna;
4. *Empatia* – zdolność do rozumienia i odczuwania emocji innych osób, umożliwia budowanie głębszych relacji;
5. *Umiejętności społeczne* – budowanie i podtrzymywanie związków z innymi oraz zarządzanie interakcjami społecznymi.

Tak więc samoświadomość, samoregulacja, wewnętrzna motywacja, empatia i umiejętności budowania relacji mogą pomóc nauczycielowi akademickiemu w efektywnym przygotowaniu i przeprowadzeniu procesu dydaktycznego, a studentom – w lepszym przyswojeniu przekazywanej wiedzy czy umiejętności.

Ćwiczenie 10. Pomyśl o sytuacji w swojej pracy dydaktycznej, która spowodowała w Tobie silne emocje, a następnie odpowiedz na pytania:

- Co czujesz w związku z tą sytuacją? Jaka to emocja?
- Co się wydarzyło?
- Co czujesz w ciele?
- Jakie myśli przebiegają Ci przez głowę w związku z tą sytuacją?
- Jaką pozytywną intencję ma dla Ciebie ta emocja?
- Czego w związku z tym potrzebujesz dla siebie?

Uwaga! Emocje (te przyjemne i te nieprzyjemne) są dla nas ważnym źródłem informacji, są naszym sprzymierzeńcem i mają dla nas pozytywne intencje. Oto kilka przykładów pozytywnych intencji emocji (za: Kupaj 2021):

- strach – bądź ostrożny
- złość – działaj, zmień coś
- smutek – daj sobie czas na refleksję
- bezsilność – odpoczywaj, zdystansuj się
- radość – wykorzystaj energię, ucz się nowych rzeczy

Czego dowiedziałeś się o sobie podczas tego ćwiczenia?

7. Efektywne komunikowanie się ze studentami

Aby nasza komunikacja była efektywna potrzebna nam jest przede wszystkim świadomość naszych emocji, a także umiejętność brania za nie odpowiedzialności, co jest podstawą naszej samoregulacji. Siła emocji wskazuje na ważność przeżywanych przez nas zdarzeń, a sposób ich odczuwania (przyjemne, nieprzyjemne) daje nam informacje o naszych zaspokojonych i niezaspokojonych potrzebach. Wiedząc czego potrzebujemy możemy sformułować szczery komunikat, w którym wyrazimy naszą prośbę o zaspokojenie potrzeby. W ten sposób porozumiewamy się z innymi konstruktywnie, a nie agresywnie, biorąc odpowiedzialność za nasze emocje. Wartością dodaną takiego podejścia jest ulga jaką odczuwamy dając sobie miejsce i czas na uświadomienie emocji i płynących z nich naszych potrzeb. Jest to podstawą tzw. *komunikacji empatycznej*, której pomysłodawcą jest Marshall Rosenberg (Rosenberg 2019). Aby zbudować empatyczny komunikat potrzebne są cztery kroki:

- 1) obserwowanie bez dokonywania oceny,
- 2) rozpoznanie i wyrażanie tego co w związku z tym czuję,
- 3) identyfikacja potrzeby, która za tym stoi,
- 4) wyrażenie prośby o zaspokojenie tej potrzeby

Wiele kłopotów z komunikacją z drugim człowiekiem, a także z samym sobą wynika z tego, że w naszej obserwacji, w naszym doświadczaniu świata zewnętrznego, w naszych relacjach z innymi jesteśmy zbyt szybcy. Z uwagi na to, że nie mamy wpływu na to co w związku z daną sytuacją czujemy, a mogą to być emocje silne, nawet zaskakujące, możemy odczuwać dyskomfort w chwili gdy doświadczamy tej sytuacji. Chcąc się pozbyć dyskomfortu, automatycznie wartościujemy, oceniamy daną sytuację, niestety często wyrażając tę ocenę w sposób, który nie jest konstruktywny. Rozwiązanie jest proste, ale wymaga naszego wysiłku i uważności. Chodzi o to by odkleić obserwację od oceny. Gdy zaczynamy to robić opisywana przez nas rzeczywistość jakby się upraszcza, a my mamy więcej czasu, aby zastanowić się co w związku z daną sytuacją czujemy.

Ćwiczenie 11a. Rozejrzyj się wokół siebie. Popatrz na przedmioty, ludzi, poczuj zapachy, posłuchaj dźwięków, dotknij tego co jest obok Ciebie. Opisz, co widzisz, słyszysz, jaki zapach czujesz, czy to czego dotykasz jest twarde czy miękkie? Opisz, nie oceniaj.

W związku z doświadczaniem danej sytuacji, także w procesie dydaktycznym, przychodzą do nas określone myśli i emocje. Jeżeli za oknem świeci słońce, możemy poczuć ciepło i radość, a możemy też odczuć frustrację, z tego, że jesteśmy w tym czasie akurat w Sali wykładowej, a nie na plaży. Kluczowe jest by w danym momencie rozpoznać to co czujemy. Mogą do być emocje przyjemne w przeżywaniu lub nieprzyjemne, możemy odczuwać pobudzenie lub wyciszenie. Wszystko to jest dla nas bardzo cenną informacją.

Ćwiczenie 11b. Przyjrzyj się temu co czujesz w związku z doświadczaną sytuacją. Czy jest to przyjemne czy powoduje dyskomfort? Czy czujesz się pobudzony/a czy raczej wyciszony/a? Postaraj się odróżnić, to co czujesz, od tego co myślisz? Sprawdź, co dzieje się w Twoim ciele w związku z doświadczaną sytuacją.

W upalny dzień jedni poczuć radość, a inni złość z tego, że znowu jest gorąco. Dla wszystkich pogoda jest ta sama, a emocje w związku z nią odczuwane – odmienne. Jest to spowodowane tym, że za emocjami, które odczuwamy stoją nasze indywidualne potrzeby i preferencje. Im silniejsze są emocje, które odczuwamy, tym ważniejsze są dla nas potrzeby, które za nimi stoją. Jeśli w związku z upalnym dniem odczuwam złość, to może być złość wynikająca z tego, że jest mi za gorąco, pocę się, trudno mi się oddycha, bo być może potrzebuję bezpieczeństwa, schronienia, wypoczynku, urlopu itd. Potrzeby które odczuwamy mogą pochodzić z różnych poziomów – mogą to być idąc pomysłem Maslowa – potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, społeczne, potrzeby uznania, czy samorealizacji. Jeżeli w związku z upalnym dniem odczuwam radość, to może znaczyć, że moja potrzeba odczuwania ciepła i światła jest zaspokojona, a może to także oznaczać, że ta pogoda sprzyja planowaniu wakacji i moja radość pochodzi z zaspokojonej potrzeby odpoczynku.

Ćwiczenie 11c. Zastanów się, o jakich Twoich potrzebach mówią emocje, które odczuwasz w doświadczanej sytuacji. Czy są one zaspokojone czy nie? O co w związku z tym powinnaś/powinieneś zadbać?

Jeżeli w upalny dzień odczuwamy radość, bo nasza potrzeba ciepła i odpoczynku jest zaspokojona, możemy wyrazić sobie wdzięczność za to że np. zdecydowaliśmy się w ten dzień wyjechać nad jezioro. Jeśli odczuwamy złość, bo siedzimy w dusznej sali i nasza potrzeba odpoczynku czy schronienia przed upałem nie jest zaspokojona możemy wyrazić prośbę do siebie i do innych. Możemy skierować do siebie prośbę o zaplanowanie pracy tak by możliwe było wzięcie kilku dni wolnego, możemy złożyć wniosek o urlop lub poprosić o oczyszczenie, uruchomienie czy zainstalowanie klimatyzacji. Wszystko zależy od tego czego w danym momencie potrzebujemy

Ćwiczenie 11d. Jeśli Twoje potrzeby w związku z doświadczaną sytuacją są zaspokojone, wyraż wdzięczność sobie. Jeśli czujesz, że nie są zaspokojone, sformułuj prośbę do siebie, a może do innej osoby. Jak brzmiałaby ta prośba?

Empatyczna komunikacja może efektywnie budować nasz sposób porozumiewania się ze studentami. Wyobraźmy sobie sytuację, że podczas zajęć studenci bez uprzedzenia wychodzą i wchodzą do sali. Może to powodować frustrację i złość u wykładowcy z uwagi na to, że nie może skupić się na przekazie. Może zatem poprosić studentów o to by nie wychodzili z sali podczas zajęć. Może to zrobić na różne sposoby. Przyjrzyjmy się jak mogłoby to wyglądać zgodnie z zasadami komunikacji empatycznej:

- 1) obserwowanie bez dokonywania oceny: *Zauważyłam, że podczas pierwszych 15 minut wykładu z wyszły, a potem wróciły 3 osoby* (bądź precyzyjny tak jak to możliwe, unikaj uogólnień, unikaj słów typu *zawsze, nigdy, wszyscy* itp.);
- 2) rozpoznanie i wyrażanie tego co w związku z tym czuję: *czuję złość, frustrację* (mów o swoich odczuciach, unikaj interpretacji czyichś działań tak jak np. w stwierdzeniu czuję się ignorowany/a);
- 3) identyfikacja potrzeby, która za tym stoi: *gdyż potrzebuję ciszy by móc przekazać Państwu precyzyjnie treści dzisiejszego wykładu* (sprawdź czego w tej sytuacji naprawdę potrzebujesz, nazwij to i wyraż);
- 4) wyrażenie prośby o zaspokojenie tej potrzeby: *W związku z tym proszę, żebyście Państwo nie opuszczali sali podczas zajęć, a jeśli jest to absolutnie konieczne, proszę by uzgodnić to ze mną przed wykładem.* (pamiętajmy, że jest to prośba, nie rozkaz).

Ćwiczenie 12. Jakie widzisz możliwości i ograniczenia w wykorzystaniu empatycznej komunikacji w pracy dydaktycznej?

8. Nauczyciel akademicki jako towarzysz podróży

Wykorzystanie podejścia coachingowego w pracy dydaktycznej pomaga nauczycielom akademickim w skoncentrowaniu się na zasobach studentów i wspieraniu ich w rozpoznawaniu i wykorzystaniu ich potencjału. Pozwala to na zidentyfikowanie roli nauczyciela jako towarzysza podróży przekazującego odpowiedzialność za swój rozwój w ręce studentów i towarzyszącego studentom na ścieżkach kształcenia akademickiego. W tym podejściu zadaniem nauczyciela akademickiego jest być prawdziwie obecnym i aktywnie słuchającym.

Nauczyciel akademicki w procesie rozwojowym może towarzyszyć studentom na każdym poziomie uczenia się i zmiany wyodrębnionym przez Roberta Diltsa, będąc kiedy potrzeba

opiekunem, przewodnikiem, osobą kształtującą zachowania, mentorem, sponsorem czy inspiratorem.

Powodzenie działań dydaktycznych możliwe jest wówczas kiedy nauczyciel akademicki stanie się takim życzliwym i uważnym towarzyszem podróży dla samego siebie budując swoją samoświadomość emocjonalną i dbając o swoje potrzeby, w czym podejście i narzędzia coachingowe okazują się pomocne.

Bibliografia

Bennewicz, M. (2010), Od indywidualnego rozwoju menedżerskiego do coachingu systemowego organizacji, *Coaching Review* 2010, nr 1, s. 56-86.

Britton J. J (2016), *Skuteczny coaching grupowy. Zasoby, narzędzia, metody*, Co&Me Publishing, Warszawa.

Clore, G. L. (2012), Dlaczego emocje są zawsze świadome, w: P. Ekman, R. J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Sopot, s. 242-247.

Clough P., D. Strycharczyk (2012), *Developing mental toughness: improving performance, wellbeing, and positive behaviour in others*, Kogan Page Limited.

Dilts, R. (2006), *Od Przewodnika do Inspiratora, czyli Coaching przez Duże „C”*, Wydawnictwo PINLP, Warszawa.

Ekman, P. (2012), Wszystkie emocje są podstawowe, w: P. Ekman, R. J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Sopot, s. 20-25.

Gaweł-Luty, E. (2020), Nauczyciele akademicy wobec problemu wypalenia zawodowego, *Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji*, nr 1, s. 23- 40.

Goleman, D. (1997), *Inteligencja emocjonalna. Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz też umiejętności kierowania emocjami*, Media Rodzina, Poznań.

Hofner N. (2017), *Styl prowokatywny w terapii i coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

ICF International Coaching Federation (2024), What is Coaching? <https://coachingfederation.org/about> (2.11.2024).

ICF Poland (2024), Kluczowa kompetencje, <https://icf.org.pl/kompetencje/> (2.11.2024)

Król H., (2007), Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi, w: H. król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału organizacji*, PWN, Warszawa, s. 50-91.

Kupaj, L. (2017), *Twój podręczny mentor. 77 narzędzi rozwojowych dla coachów, mentorów, terapeutów, psychologów i nauczycieli*, Wydawnictwo Szkoła Coachingu.

Kupaj, L. (2021), *Karty Emocji. Karty rozwijające świadomość emocjonalną*, Wydawnictwo Szkoła Coachingu.

Marciniak, Ł. T., Rogala-Marciniak S. (2012), *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Rogers J. (2017), *Coaching*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Rosenberg, M. R. (2019), Porozumienie bez przemocy. O języku życia, Wydawnictwo, Czarna Owca, Warszawa.

Znaniecki, F. (1976), Społeczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy, Przegląd Socjologiczny Sociological Review 28, 110-153.

Uczenie (się) problemowe (PBL) – pragmatyka działania

Wstęp. Cele edukacyjne

W niniejszym opracowaniu prezentuję proces PBL (Problem Based Learning) – uczenie (się) problemowe, które polega na rozwiązywaniu w toku zajęć dydaktycznych **autentycznych problemów**, promuje krytyczne myślenie oraz **pracę zespołową**. Punktem wyjścia jest starannie przygotowana sytuacja problemowa, a studenci muszą samodzielnie zdiagnozować, czego potrzebują się nauczyć, następnie zaplanować uczenie się w zespole, aby znaleźć rozwiązanie.

Przestudiowanie prezentowanego poniżej materiału pozwoli czytelniczkom i czytelnikom odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1. Jaka jest geneza PBL?
2. Co charakteryzuje PBL?
3. Od czego zacząć? Zmiana nauczyciela¹ w podejściu do kształcenia
4. Jak przygotować studentów do PBL?
5. Jak stworzyć sytuację problemową w PBL?
6. Jaki jest przebieg procesu PBL?
7. Jakie są trudności w przebiegu PBL i jak im zaradzić?

Jaka jest geneza PBL?

Mimo że, PBL zyskało popularność w ostatnich dekadach, jego idee nie są nowe. Za prekursora myślenia problemowego w edukacji uważa się amerykańskiego filozofa i pedagoga Johna Deweya, który w swojej pracy "Jak myślimy?" z 1910 roku przedstawił etapy myślenia prowadzące do rozwiązania problemu:

1. Odczucie trudności
2. Określenie trudności - sformułowanie problemu

¹ Stosuję rodzaj męski tylko ze względu na skróconą formę wyrazu.

3. Szukanie rozwiązań - formułowanie hipotez
4. Wyprowadzanie drogą rozumowania wniosków z rozwiązań - logiczna weryfikacja hipotez
5. Dalsze obserwacje prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia hipotezy - empiryczna weryfikacja hipotezy

Podejście to jest dobrze znane naukowcom, ponieważ jest podstawą badań naukowych. Punktem wyjścia są tu ciekawość i pytania badawcze, które na drodze logicznej lub eksperymentalnej są weryfikowane. W edukacji uczenie się metodą badawczą jest szeroko promowane przez centra nauki, np. Młyn Wiedzy w Toruniu, czy Centrum Nauki Kopernik.

Implementując pedagogikę Johna Dewey na grunt polski, prekursor pedagogiki toruńskiej – Kazimierz Sośnicki - wskazał na dwa rodzaje uczenia się: sztuczne (nauka w szkole) i naturalne (uczenie się przez doświadczenie) i w ślad za tym podzielił metody nauczania na podające i poszukujące (w tej grupie znajduje się PBL). Idee te rozwijał dalej m.in. Wincenty Okoń, publikując w 1964 roku książkę „Nauczanie problemowe we współczesnej szkole”, czy zespół pod kierunkiem Tadeusza Nowackiego, oferując przykłady lekcji problemowych w kształceniu zawodowym (1975). W ostatniej z tych pozycji zwrócono uwagę na to, że nie tyle problemowość, co szczególna organizacja procesu dydaktycznego, sprawia, że możemy mówić lub nie o uczeniu (się) problemowym. Decydujące jest to, czy uczący się są motywowani oraz zdolni do podjęcia samodzielnego (w zespole uczniów/studentów) rozwiązania postawionego problemu.

Pierwsze kompleksowe wdrożenie PBL w szkolnictwie wyższym miało miejsce w 1969 roku na studiach medycznych w McMaster University w Kanadzie, co zapoczątkowało globalne zainteresowanie tą metodą. Współcześnie liderami w wykorzystaniu PBL są również Aalborg University (Dania), Maastricht University (Holandia) oraz Cornell University (USA). W Polsce elementy PBL są z reguły częściej stosowane w kształceniu medycznym oraz na politechnikach. W ostatnich latach nastąpiło zwiększone zainteresowanie tym podejściem w kształceniu studentów na różnych kierunkach, dzięki projektom podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej, np. w Akademii Górniczo-Hutniczej czy Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Co charakteryzuje PBL?

PBL jest reprezentatywny dla humanistycznego modelu dydaktyki dorosłych - jego cechy charakterystyczne i różnice w stosunku do modelu technologicznego (tradycyjnego) dydaktyki dorosłych zawiera tab. 1.

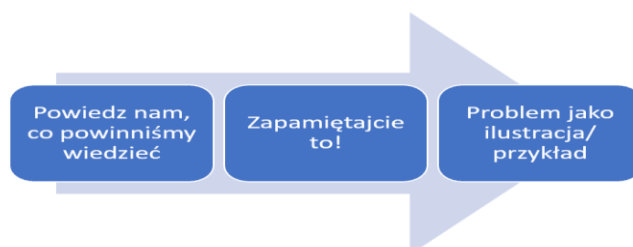
Tab. 1 Technologiczny i humanistyczny model dydaktyki dorosłych – różnice.

Kryterium	Model technologiczny	Model humanistyczny
Charakter edukacji	Nauczanie	Uczenie się
Rola nauczyciela	Transmisja wiedzy	Konstruowanie kompetencji
Pozycja nauczyciela	Dominacja	Partnerstwo
Rola studenta	Bierna	Aktywna
Rola doświadczenia	Bezwartościowe	Źródło uczenia się
Cel kształcenia	Reprodukcja wiedzy	Rozwiązanie problemu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Malewski, 2001, s. 284.

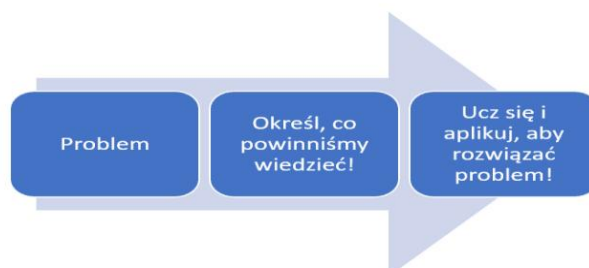
Różnice w konstruowaniu procesu uczenia się pomiędzy tradycyjnym uczeniem się i PBL prezentują też schematy 1 i 2.

Schemat 1. Tradycyjne uczenie się



Źródło: opracowanie własne.

Schemat 2. Problemowe uczenie się (PBL)



Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z schematu 2 – punktem wyjścia i kluczem do PBL jest postawienie REALNEGO, WAŻNEGO problemu, którego AKTUALNIE studenci nie są w stanie rozwiązać oraz zachęcenie ich do ZNALEZIENIA i ROZWIĄZANIA PROBLEMU w pracy zespołowej.

W przebiegu PBL obowiązują cztery zasady:

1. **Konstruktywna edukacja:** uczenie się jest aktywnym procesem, w którym wiedza jest zdobywana na podstawie doświadczeń i interakcji, a nowe informacje są integrowane z wcześniejszą wiedzą. Pomaga to zrozumieć temat, sformułować uzasadnione opinie i łatwiej zapamiętywać.
2. **Uczenie się w odpowiednim kontekście:** studenci analizują istotne przypadki, które mają znaczenie w społeczeństwie, stanowiące symulacje praktyki zawodowej lub tematy dyskutowane w społecznościach naukowych. Pomaga to w przejściu od teorii do praktyki.
3. **Kooperatywne uczenie się:** poprawia zrozumienie tematu dzięki wymianie pomysłów i informacjom zwrotnym z rówieśnikami; uczy współpracy. Uczenie się jest procesem, za który grupa jest współodpowiedzialna.
4. **Samokształcenie (samodzielność):** uczący się samodzielnie zarządzają procesem uczenia się poprzez planowanie, monitorowanie i ocenianie.

Od czego zacząć? Role nauczyciela i studentów.

Aby stworzyć oryginalne rozwiązanie z wykorzystaniem PBL na potrzeby własnej dydaktyki, należy przygotować do tego najpierw siebie (nauczyciela).

W PBL nauczyciel przyjmuje rolę coacha (por. rozdział II). Rola ta wymaga fundamentalnej zmiany podejścia, stosując PBL, co prezentuje tab. 2.

Tab. 2 Kierunek zmian nauczyciela w PBL

Kierunek zmiany nauczyciela w PBL	Opis
Od przedmiotowego do podmiotowego traktowania uczących się...	... jako osób rozwijającej się swoim rytmem.
Z mówienia na słuchanie...	...tego, co student czuje, myśli i sądzi.
Od nauczania do uczenia (się)...	... samodzielnego uczenia (się), a nie tylko przekazu treści.
Od pytań zamkniętych do otwartych...	... eksplorujących, skłaniających do myślenia i konfrontacji z dotychczasową wiedzą i teorią.
Z oceniania na informowanie o postępach...	... częściej na życzenie studenta.

Źródło: opracowanie własne.



Ćwiczenie nr 1: Zastanów się, co utrudnia zmianę podejścia nauczyciela w warunkach akademickich i w Twojej praktyce kształcenia? Jak to zmienić?

Zadania nauczyciela w PBL

- Przygotuj studentów do pracy w zespole i podziału ról.
- Ustal zasady, na jakich będą się odbywać zajęcia metodą PBL.
- Przedstaw efekty uczenia się - co chcesz, aby studenci wiedzieli lub byli w stanie zrobić po wykonaniu zadaniu?
- Stwórz problem samodzielnie lub z udziałem studentów. Powinna to być rzeczywista sytuacja, która przypomina coś, z czym studenci mogą się spotkać w swojej przyszłej karierze lub życiu.
- Utwórz grupy. Studenci wybierają spośród siebie lidera grupy oraz sekretarza - osobę notującą postępy na tablicy/kartce/komputerze (tzw. *writer*). Alternatywnie, projekt może wymagać od studentów przyjęcia innych ról i różnych perspektyw, na przykład urzędników państwowych, właścicieli lokalnych firm itp.
- Ustal, w jaki sposób będziesz oceniać zadanie. Rozważ włączenie oceny własnej i oceny koleżeńskiej.

Jak przygotować studentów do PBL?

Także studenci muszą zmienić swoje podejście do nauki w PBL. Powinni przede wszystkim przestawić się z bierności na dobrowolną aktywność oraz z nauki pod kierunkiem na samodzielność uczenia się indywidualnie oraz w grupie. Jak pokazują doświadczenia z PBL, studenci mają często problemy z pracą w zespole, efektywnym rozdzielenia zadań i wywiązywaniem się z nich w terminie, z odpornością na błędy i porażki.

Zacznijmy od przygotowania studentów do uczenia się we współpracy. Charakteryzuje się ono czterema współwystępującymi i powiązanymi ze sobą elementami:

1. **Kooperatywna struktura zadania:** członek grupy uczącej się we współpracy może w pełni zrealizować cele edukacyjne wtedy i tylko wtedy, kiedy pozostali jej członkowie zrealizują swoje zadania.

2. **Kooperatywna forma socjalna (społeczna):** uczestnicy pracują w małych grupach. Jeśli grupa taka sprawnie funkcjonuje, akceptując założone cele i osiągając je, możemy mówić o „zespołe uczącym się we współpracy”.

3. **Kooperatywne relacje:** praca powiązana jest ze współdziałaniem z innymi uczestnikami i/lub pomaganiem im.

4. **Kooperatywne motywy:** podstawą psychologiczną uczenia się we współpracy są naturalne ludzkie predyspozycje do współpracy lub altruistycznego działania w sytuacjach, w których możliwy jest wybór między współpracą lub działaniem indywidualnym.

Przykłady metod uczenia się współpracy w grupie: JIGSA oraz znajdziesz w aneksie (nr 1).

Należy też ćwiczyć studentów w pełnieniu różnych grup w zespole, rotując je między studentami przy okazji kolejnych prac zespołowych. Oto lista typowych ról grupowych:

- Facylitator - ułatwia członkom udział w spotkaniu, mobilizuje ich do dyskusji.
- Sekretarz (*writer*)- spisuje zagadnienia, tematy, harmonogram.
- Strażnik czasu (*Timekeeper*) - osoba odpowiedzialna za kontrolowanie czasu.
- Obserwator - uważnie śledzi proces, przebieg spotkania i wyciąga wnioski, służące podniesieniu efektywności pracy.

Nauczycie/ coach wspomaga pracę grupy.

Innym obszarem wdrażania studentów do PBL jest stosowanie tzw. poszukujących metod uczenia się. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują następujące metody kształcenia:

- Wykład problemowy: ilustruje jakiś problem naukowy lub praktyczny, który się pojawił, a jednocześnie prezentuje kierunki i sposoby jego rozwiązania (więcej, w: Wach, 2024).
- Burza mózgów i *Disign Thinking*: rozwija kreatywność, giełda problemów i hipotez oraz ich ocena i selekcja (więcej w: Okraj, 2020).
- Dyskusja: pobudza i rozwija myślenie, pomaga kształtować poglądy i przekonania; rodzaje dyskusji: panelowa, oksfordzka, z wykorzystaniem kapeluszy de Bono, wchodzenie w role (np. osób w różnym wieku).
- Gry dydaktyczne: gra miejska; gra symulacyjna(np. Eurobiznes, Monopol), odgrywanie scenek, np. rozmowa kwalifikacyjna, negocjacje, wywiad reporterski (więcej w: Łączyński, 2013)
- Projekt: działania podejmowane przez jednostkę lub grupę kończące się wymiernymi rezultatami; nie zakłada rozwiązania realnego problemu jak w PBL

- Studium przypadku (*case study*): a) ilustracyjne - celem jest diagnoza zdarzenia, sytuacji, osoby, miejsca – ma charakter poglądowy; b) otwarty epizod - opisana sytuacja nie ma zakończenia a zadaniem studentów jest podanie przewidywanego rozwoju sytuacji, propozycje działania, rozwiązania zaistniałego problemu, sposobów zapobiegania negatywnym skutkom, c) problemowe - celem jest nie tylko rozpoznanie konkretnej sytuacji lecz także zawartych w nim problemów do rozwiązania lub analiza przypadku w świetle wybranej teorii (więcej w: Fortuna, 2010).

Jak stworzyć sytuację problemową w PBL?

Problem w PBL stanowi trudność praktyczną i teoretyczną, będącą sytuacją niewygodną i zawierającą niepełne dane. Jego rozwiązanie wymaga własnej aktywności badawczej oraz wysokiej aktywności poznawczej i emocjonalnej, a student nie może go podjąć przy wykorzystaniu jedynie dotychczasowego zasobu wiedzy i indywidulanie.

Problem w PBL musi spełniać następujące parametry:

1. Faktycznie występuje.
2. Jest trudny i nie ma jednego rozwiązania (tzw. *wicked problem*).
3. Jest istotny dla grupy i potencjalnych użytkowników.
4. Użytkownicy są dostępni (opcjonalnie).

Źródła pochodzenia problemu:

- **zewnętrzne:** draft problemu przygotowany przez zleceniodawcę. Draft problemu powinien zawierać: jego definicję, aspekty problemu (Co jest jego istotą? Kogo dotyczy? Gdzie i kiedy występuje? Dlaczego? Jakie działania podjęto?), oraz ramy problemu (wskaźniki rozwiązania i kryteria sukcesu) – Przykład w aneksie (nr 2).
- **wewnętrzne:** problem jest wybierany przez nauczyciela lub studentów po zapoznaniu się z sylabusem do zajęć. Może być zapisany w postaci pytania, np. *Jak zapobiegać problemom psychicznym studentów?* lub stwierdzenia wskazującego cel (np. *Podniesienie aktywności społecznej studentów*).



Zadanie 2: Wykorzystaj swój sylabus przedmiotu, aby przygotować problem spełniający kryteria PBL w trzech krokach:

1. **Sytuacje realne:** stwórz listę sytuacji w realnym życiu, w których znajdują zastosowanie treści i umiejętności z zakresu problematyki Twoich zajęć.

2. **Lista problemów:** stwórz listę problemów, które mogą dotyczyć tych sytuacji w powiązaniu z celami dydaktycznymi/sylabusem przedmiotu.

3. **Opis sytuacji:** wybierz jeden problem i przygotuj jego opis, upewniając się, że jest on: autentyczny, złożony, intrygujący, związany z celami dydaktycznymi, inspirujący do pracy zespołowej.

Zobacz przykład w aneksie (nr 3).

Jaki jest przebieg PBL?

Schemat 3 ilustruje pełny cykl przebiegu PBL.

Schemat 3. Przebieg PBL



Źródło: opracowanie własne.

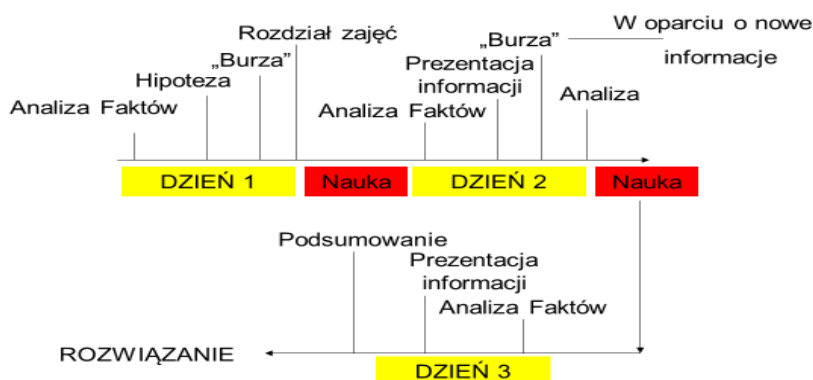
Cykl ten można go opisać za pomocą 7 Kroków z Maastricht:

1. **Identyfikacja i wyjaśnienie nieznanych zagadnień** dotyczących problemu oraz stworzenie listy zagadnień do wyjaśnienia.
2. **Zdefiniowanie problemu** lub problemów do dyskusji; omówienie wszystkich koncepcji i hipotez początkowych.
3. **Burza mózgów** dotycząca hipotez, sugerująca rozwiązania na bazie posiadanej wiedzy.
4. Studenci **określają braki** w informacjach potrzebnych do wyjaśnienia problemu; modyfikacja pierwotnych koncepcji; wstępna lista zadań.

5. **Formułowanie celów nauki (LO'sów):** grupa osiąga porozumienie co do listy celów i zadań oraz rozdziela je między członków zespoły. Nauczyciel sprawdza trafność i zasadność celów uczenia się.
6. **Samodzielna nauka:** Studenci gromadzą wiedzę do swojego zadania (praca w domu).
7. **Dzielenie się informacjami i ocena:** Grupa dzieli się informacjami zdobytymi w trakcie samodzielnej nauki (każdy student przedstawia informacje na temat swojego zadania/celu uczenia się). Tutor ocenia pracę studentów pod kątem jakości, ilości wiedzy, sposobu przedstawienia i umiejętności odpowiedzi na pytania.

Cykl ten można kilkakrotnie powtarzać w zależności od złożoności problemu. Z czasem nauczyciel może dodać nowe informacje, np. na temat pojawiających się problemów, pogorszonego się stanu pacjenta, nowych objawów choroby, zdrowienia, itd.

Schemat 4. Możliwy harmonogram PBL



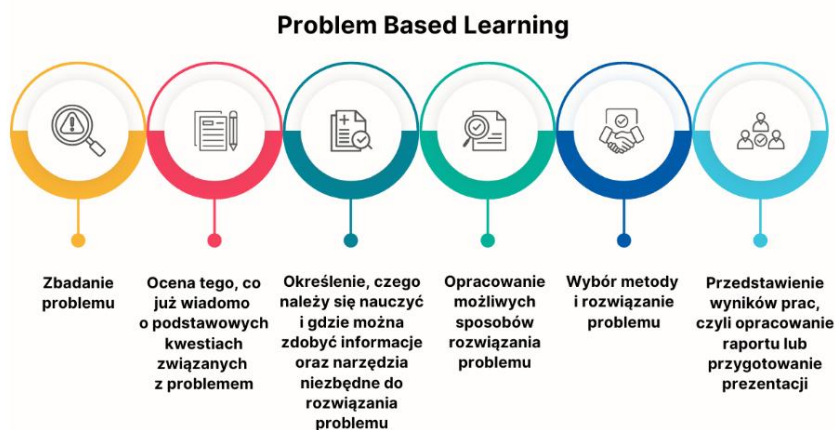
39

Źródło: <https://www.cel.agh.edu.pl/problem-based-learning/> , [data dostępu: 06.05.2025]

Na schemacie 4 przewidziane 3 sesje PBL w wymiarze minimum 4 godzin dydaktycznych na zajęciach i przynajmniej tygodniowej przerwy między zajęciami.

Do większej przejrzystości poniżej zamieszczam schemat 5 - działania studentów w pojedynczym cyklu PBL.

Schemat 5. Działania studentów w pojedynczym cyklu PBL



Źródło: <https://cnd.put.poznan.pl/problem-based-learning> [data dostępu: 08.05.2026]

Warto zwrócić uwagę w kwestiach organizacyjnych na warunki w sali dydaktycznej, np. układ stołów sprzyjający pracy zespołowej; fakultatywnie: ruchome krzesła, tablice/ flipcharty do analizy wyników etapowych dla grupy, itp.

Jakie są trudności w przebiegu PBL i jak im zaradzić?

Wdrożenie PBL wiąże się z różnymi wyzwaniami dydaktycznymi. Tab. 3 zawiera wybrane trudności w trzech obszarach: indywidualnym, zespołowym i realizacji zajęć dydaktycznych.

Tab. 3. Trudności w PBL

Obszar trudności	Przykładowe problemy	Rola nauczyciela
Indywidualne	Bierny student	Dołączyć go do innej grupy lub dać mu konkretne zadanie, aby jego praca miała istotny wpływ na rozwiązanie problemów.
	Superlider	Zaangażować go do cięższej pracy od początku, np. wskazać mu rolę lidera, aby wyrównać poziom w grupie.
	Liczne absencje	Uświadomić, że przekroczenie określonej liczby nieobecności skutkuje brakiem zaliczenia przedmiotu, ponieważ absencje uniemożliwiają rozwiązanie problemu.
Praca grupowa	Brak przygotowania do pracy w zespole	Nauczyciel powinien pomóc grupie w podziale na role, można zastosować rotację ról; nadzorować realizację zadań.

	Zbaczanie na poboczne tematy	Nauczyciel musi zadbać o zachowanie równowagi; czas poświęcony na poboczne problemy nie powinien zaburzać toku realizacji głównego zagadnienia.
Realizacja zajęć	Niezrealizowanie celów nauki	Wskazać, że brak realizacji celów uniemożliwia zakończenie pracy nad rozwiązaniem problemu.
	Korzystanie z niewiarygodnych źródeł (Wikipedia, AI)	Studenci muszą rozumieć wagę poszczególnych źródeł. Należy ich zachęcać do dyskusowania o wiarygodności źródeł. Nauczyciel może wykluczyć niektóre źródła wiedzy.

Źródło: opracowanie własne.

Natrafienie na pomyłkę, istotne ograniczenie czy brak uniemożliwiający rozwiązanie zadania jest powszechne podczas samodzielnego uczenia się i określane jako „bycie w kropce”. Teoria Pokonywania Ograniczeń (TOC – *Theory of Constraints*: www.toc-consulting.pl) zajmuje się zagadnieniem wychodzenia z takich blokad i proponuje następujące techniki pracy w sytuacji utknięcia:

- Nie zrażać się niepowodzeniem.
- Poddać analizie drogi dojścia do „kropki” i próba jej zmiany.
- Zajęcie się analogicznym, prostszym problemem (rozproszenie).
- W ostateczności: ingerencja nauczyciela.

Trudności może dostarczać też ocena pracy zespołowej. Warto włączyć do oceny końcowej – samoocenę i ocenę koleżeńską. Pomocne może być skorzystanie z matrycy do oceny pracy w grupie (Aneks, nr 4).

Aneks

Nr 1. Metody rozwijania pracy zespołowej (uczenia się współpracy)

Praca zespołowa metodą JIGSAW (grupy eksperckie, puzzle)

1. Stwórzcie grupy równe pod względem liczby członków. Optymalnie powinny w ich skład wchodzić 4 osoby. Są to tak zwane GRUPY PIERWOTNE.
2. Podzielcie całość materiału, nad którym będziecie pracowali podczas zajęć, na tyle części, ilu członków liczy każda grupa. Przydzielcie każdemu członkowi GRUP PIERWOTNYCH osobny fragment podzielonego materiału, z którym ma się dokładnie zapoznać.

3. Każdy członek GRUPY PIERWOTNEJ przechodzi do innej GRUPY EKSPERCKIEJ, w której spotykają się wszyscy, którzy analizowali ten sam fragment materiału, składającego się na całość zagadnienia, które opracowujecie.

4. Każda GRUPA EKSPERCKA pracuje nad przydzieloną partią materiału:

- ☐ analizując go w celu odnalezienia głównych wątków i idei – tak, aby każdy z jej członków stał się pełnowartościowym „ekspertem” w zakresie zawartych w niej treści,
- ☐ planując sposób nauczania tych treści w swojej GRUPIE PIERWOTNEJ, do której wszyscy „eksperci” na koniec wrócą.

5. „Eksperci” spotkają się ponownie w swojej GRUPY PIERWOTNEJ, by przekazać sobie informacje niezbędne do zrozumienia opracowywanego zagadnienia:

- ☐ w roli „eksperta” zapoznają pozostałych członków grupy ze swoją porcją danych,
- ☐ uczą się materiału, przekazywanego przez innych grupowych „ekspertów”.

6. Na koniec możliwe jest zastosowanie jakiejś formy sprawdzenia, na ile zadanie zostało wykonane (np. przeprowadzenie dyskusji, testu).

Metoda „Round Robin”

Służy do organizowania uporządkowanych dyskusji wokół kwestii będących przedmiotem konfliktów czy sporów pomiędzy różnymi środowiskami czy grupami społecznymi. Mogą to być pewne kontrowersyjne kwestie naukowe (np. rozwijanie energetyki atomowej), różnie interpretowane i oceniane zdarzenia historyczne (np. Powstanie Warszawskie) albo dylematy społeczne (np. obowiązek szkolny dla sześciolatków w Polsce). Kolejne fazy grupowej aktywności przedstawiają się następująco:

1. Uczestnicy sesji zostają podzieleni na GRUPY PIERWOTNE. Ich liczebność jest uzależniona od ilości grup interesu wyodrębnionych w odniesieniu do dyskutowanej kwestii. w przypadku sporu wokół sześciolatków mogłyby to być np. grupy czteroosobowe: 1. przeciwnicy obniżeniu wielu szkolnego wśród rodziców uczniów (*Ratuj Maluchy* i inni); 2. zwolennicy obniżenia wielu szkolnego wśród rodziców uczniów; 3. nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej; 4. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

2. Prowadzący tworzy GRUPĘ INTERESU ze wszystkich jedynek z każdej grupy i określa, kogo one reprezentują; następnie tak samo postępuje z dwójkami, trójkami i czwórkami. Uczestnicy mogą być przedzieleni do poszczególnych GRUP INTERESU zgodnie ze swoimi preferencjami bądź losowo.

3. Każda GRUPA INTERESU przeprowadza we własnym gronie dwukrotną burzę mózgów tworząc listy:

□ argumentów, z których wynikałoby, że każda z pozostałych GRUP INTERESU nie ma racji i nie powinna osiągnąć tego, czego pragnie;

□ argumentów, z których wynikałoby, że jedynie własna GRUPA INTERESU ma pełne prawo domagać się tego, co uważa za słuszne.

4. Następnie członkowie GRUP INTERESU powracają do swoich GRUP PIERWOTNYCH z zadaniem zaprezentowania w nich stanowiska opartego o wyniki burzy mózgów. Po wypowiedziach wszystkich członków grupy powinna zacząć się w GRUPACH PIERWOTNYCH ogólna dyskusja ukierunkowana na próbę osiągnięcia porozumienia (konsensu).

5. GRUPY PIERWOTNE prezentują efekty dyskusji na forum.

Źródło: Portal WSPÓŁPRACUJEMY: Na czym polega kooperatywne uczenie się?., Internet, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/wspolpracujemy-czym-polega-kooperatywne-uczenie-sie>, [dostęp: 08.05.2026].

Nr 2. Draft problemu

I temat: Zmęczenie wśród pracujących i niepracujących studentów: socjologiczna analiza czynników środowiskowych determinujących jego poziom.

II TEMAT: Zmęczenie studentów pracujących i niepracujących: analiza czynników środowiskowych.

Źródło pochodzenia problemu:

Zewnętrzne – Łukasz Kutyló, Alicja Barbara Łaska-Formejster, Barbara Ober-Domagalska fatigue among working and non-working students: a sociological analysis of the environmental determinants of its level. Medycyna Pracy 2019;70(5):597–609

Dane osoby zgłaszającej problem (fakultatywnie):

Dr Mirosława Cieślicka CM UMK

Definicja problemu: W jaki sposób Uczelnia wspólnie ze studentami może skutecznie zminimalizować dynamikę narastającego zjawiska jakim jest wypalenie akademickie oraz chroniczne zmęczenia studentów, wynikające z nierównowagi między obciążeniem dydaktycznym, koniecznością zarobkowania a presją społeczną, aby zapewnić ich długoterminowe zdrowie psychiczne studentów i efektywność nauki?

Materiały pomocnicze dla nauczyciela i do wykorzystania na różnych etapach szukania rozwiązań przez studentów

Aspekty problemu

a) Co?

Kluczowym źródłem problemu jest brak zachowania proporcji między coraz większymi wymaganiami uczelni a ograniczonymi zasobami studentów – zmęczeniem, brakiem energii i czasu na regenerację. Napięcie to jest wzmocnione koniecznością łączenia ról zawodowych i akademickich oraz naciskiem społeczno-ekonomicznym, co zwiększa prawdopodobieństwo wypalenia akademickiego jako zjawiska systemowego. W konsekwencji wpływając negatywnie na dobrostan studentów oraz efektywność procesu kształcenia.

b) Kto?

Chroniczne zmęczenie i wypalenie akademickie tworzą istotny komponent obejmujący szeroką populację studentów Uniwersytetu, w obrębie której identyfikuje się dwie wzajemnie powiązane grupy:

- a. Studenci Niepracujący czyli osoby, które nie pracują zarobkowo, lecz mimo to doświadczają wysokiej presji akademickiej- kryteria dydaktyczne oraz naciski społeczno-ekonomiczne (obciążenia budżetowe, konkurencja na rynku pracy).
- b. Studenci Pracujący mierzący się z równoczesnym łączeniem pełnego wymiaru obowiązków edukacyjnych z pracą zarobkową- **konieczność zabezpieczenia środków finansowych, niewystarczający czas na wypoczynek i regenerację.**

c) Gdzie?

Zjawisko obserwuje się w środowisku akademickim — na uczelniach, w akademikach, mieszkaniach studenckich i miejscach pracy dorywczej. Problem ten jest wyraźnie nasilony w miastach o szybkim tempie życia i wysokich kosztach utrzymania (ograniczona dostępność tanich mieszkań, konieczność łączenia studiów z pracą zarobkową, intensywne przemieszczanie się pomiędzy miejscem nauki, zamieszkania i pracy).

d) Kiedy?

Zmęczenie i spadek zasobów studentów mają charakter ciągły i kumulacyjny, najczęściej nasilając się w ciągu roku akademickiego szczególnie w czasie sesji egzaminacyjnych, zaliczeń, oraz końcówki semestrów. Co w dłuższej perspektywie może sprzyjać rozwojowi wypalenia akademickiego.

e) Dlaczego?

Nie można wskazać jednego źródła problemu bowiem ma ona charakter systemowy wynikający z codziennych wzorców życia w środowisku akademickim. Wieloaspektowa dominanta problemu chronicznego zmęczenia i wypalenia akademickiego pozwala na wyłonienie kilku podstawowych problemów:

- a. Ekonomiczne - potrzeba pracy zarobkowej w czasie studiów.
- b. Edukacyjne - intensywne obciążenie nauką i stres egzaminacyjny.
- c. Społeczne - presja sukcesu i deficyt wsparcia emocjonalnego.
- d. Kultura - normalizacja przemęczenia i ciągłej produktywności.
- e. Zdrowie i styl życia - niedostateczna aktywność fizyczna, niedobór snu, nieregularne posiłki.

f) Jak?

W celu rozwiązania problemu podejmowane są działania zarówno kompensacyjne, jak i wspierające.

- a. Rozwój strefy studentów, gdzie znajdują się informacje o możliwościach wsparcia i rozwoju, jakie oferuje Uniwersytet poprzez różnorodne instytucje i formy.
- b. Wsparcie psychospołeczne uczelniane- warsztaty z zakresu zdrowia psychicznego, wdrożenie programu- work-life balance.
- c. Elastyczność zawodowa: niektórzy pracodawcy oferują studentom elastyczne grafiki pracy, wspierając pogodzenie obowiązków studenckich i zawodowych.
- d. Programy wellbeing: promowanie inicjatyw z zakresu dobrostanu psychicznego studentów, propagowanie elastycznych form zajęć.
- e. Wsparcie dla studentów skupione w Uniwersyteckim Ośrodku Wsparcia i Rozwoju Osobistego.

g) Ile?

Piotrowski, K. i in. (2024/2025).

„Analiza badań nad zdrowiem psychicznym i jakością życia w środowisku akademickim”.

Raport opracowany przez Uniwersytet SWPS na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dostęp: Portal Gov.pl

podaje, że:

- ok. 50% studentów w Polsce odczuwa wysoki poziom stresu na co dzień, co jest silnie powiązane z chronicznym zmęčeniem i spadkiem energii,
- ponad 51% studentów zgłasza zaburzenia snu, będące jednym z kluczowych wskaźników przewlekłego zmęczenia,

- 28% studentów znajduje się w grupie ryzyka wypalenia edukacyjnego, którego podstawowym symptomem jest długotrwałe wyczerpanie psychofizyczne,
- analizy syntetyzowane w raporcie MNiSW/SWPS wskazują, że około 40–50% studentów podejmuje pracę zarobkową w trakcie studiów,
- spośród nich ponad 60% wskazuje na negatywny wpływ na ich naukę i zdrowie.

Obserwowane zjawisko niesie poważne konsekwencje społeczne, w tym obniżenie efektywności nauki, wzrost absencji oraz zwiększone ryzyko problemów zarówno zdrowotnych jak i psychicznych, co czyni problem systemowym wyzwaniem dla uczelni wyższych.

Ramy problemu

a) Wskaźniki rozwiązania problemu:

- Redukcja liczby studentów deklarujących przewlekłe zmęczenie i brak energii w badaniach ankietowych prowadzonych cyklicznie.
- Poprawa jakości snu i samopoczucia studentów.
- Zwiększenie równowagi między obowiązkami akademickimi, aktywnością zawodową a życiem osobistym.
- Wzrost efektywności procesu kształcenia i satysfakcji ze studiów.

b) Kryteria sukcesu realizacji zadania:

- Opracowanie i wdrożenie zintegrowanego, długofalowego modelu wsparcia studentów, obejmującego rozwiązania organizacyjne, psychologiczne oraz socjalne.
- Zwiększenie elastyczności w planowaniu zajęć na Uczelni i pracy zarobkowej.
- Zwiększenie świadomości społeczności akademickiej w zakresie wpływu stylu życia oraz uwarunkowań środowiskowych na poziom zmęczenia i dobrostan psychofizyczny studentów.
- Monitorowanie realnego nakładu pracy studenta w odniesieniu do punktów ECTS.
- Lepszą koordynację terminów zaliczeń i egzaminów między jednostkami.

Zastosowanie na zajęciach / ćwiczeniach:

Studenci mogą:

- Przeprowadzać ankiety diagnostyczne dotyczące zmęczenia, snu, stresu i balansu na płaszczyźnie studia–praca–życie, w szczególności skupiając się na jakościowym badaniu przyczyn i subiektywnym odczuwaniu zmęczenia.

- b. Opracować mapę czynników środowiskowych: fizjologicznych, społecznych, ekonomicznych, kulturowych i organizacyjnych.
- c. Dokonać porównania grup studentów pracujących i niepracujących w zakresie różnic w rytmie dobowym, czasie regeneracji, relacjach społecznych, stresie, wynikach w nauce.
- d. Przedłożyć konkretne plany kompleksowych działań np. model uczelni ukierunkowanej na wzmocnienie balansu między nauką a życiem prywatnym studentów.
- e. Przygotowywać rekomendacje dla uczelni w formie mini-raportów lub policy briefów.

Opracowanie draftu problemu: dr Mirosława Cieślicka, CM UMK w ramach szkolenia Module4NCU, 2025r.

Nr 3. Przykład generowania sytuacji, problemów i opisu sytuacji problemowej na podstawie sylabusu (zadanie nr 2)

Umiejętności studentów terapii zajęciowej poznających techniki arteterapii mają zastosowanie wszędzie tam, gdzie ważna jest ekspresja emocjonalna, radzenie sobie ze stresem, wsparcie psychologiczne, rozwój osobisty i budowanie komunikacji.

Sytuacje realne

- Prowadzenie warsztatów wsparcia w ośrodku dla osób, które doświadczyły traumy lub żałoby.
- Praca z dziećmi w szkołach lub świetlicach terapeutycznych, które mają problemy z zachowaniem lub komunikacją.
- Wspieranie seniorów w domach opieki w celu aktywizacji, poprawy funkcji poznawczych i radzenia sobie z samotnością.
- Prowadzenie interwencji w firmach (np. techniki antystresowe, budowanie zespołu) z wykorzystaniem metod artystycznych.
- Współpraca w zespole interdyscyplinarnym (lekarze, psychologowie, pedagodzy) w szpitalach (np. oddziały onkologiczne, rehabilitacyjne).
- Samopomoc i rozwój osobisty - wykorzystywanie osobistych umiejętności autoekspresji w radzeniu sobie z własnym stresem i emocjami.

Lista problemów:

1. Prowadzenie warsztatów wsparcia dla osób po traumie:
 - Opór klienta przed otwarciem się na proces twórczy i silne emocje wywołane ekspresją.
 - Znajomość i umiejętność zastosowania technik pracy z oporem i zasad bezpieczeństwa (etyka pracy) w arteterapii.
2. Praca z dziećmi w świetlicy, mającymi problemy z zachowaniem:
 - Konieczność modyfikacji standardowych technik arteterapeutycznych do potrzeb specyficznej grupy wiekowej i dysfunkcji.
 - Umiejętność diagnozy potrzeb i *dostosowywania metody pracy* (wybór odpowiednich materiałów, formy zajęć) do grupy klinicznej/wieku.
3. Wspieranie seniorów w domach opieki:
 - Jak stymulować i motywować osoby z obniżoną sprawnością fizyczną i poznawczą do twórczej aktywności.
 - Zastosowanie praktycznej *wiedzy* na temat wpływu sztuki na neuroplastyczność i funkcje poznawcze (neuroarteterapia).

Opis wybranej sytuacji

Dwóch uczestników (Pani Anna i Pan Piotr) odmawia podjęcia pracy podczas warsztatów arteterapii. Pani Anna mówi głośno: „To jest dziecinne i bez sensu. Nie jestem artystką, żeby malować moje problemy. Przyszłam tu po konkretne techniki relaksacyjne, a nie brudzić sobie ręce”. Pan Piotr, choć milczący, krzyżuje ramiona i stanowczo odsuwa materiały. Ich postawa zaczyna wpływać na pozostałych członków, którzy zaczynają się rozpraszać i spoglądać na siebie niepewnie.

Zadanie dla studentów - kroki, które trzeba podjąć w tej sytuacji:

1. Zarządzać oporem Pani Anny i Pana Piotra, minimalizując ich negatywny wpływ na grupę? Jak?
2. Utrzymać ramy arteterapeutyczne zajęć, jednocześnie budując zaufanie i motywację grupy? Jak?
3. Zastosować zasady etyczne i budowania relacji w sytuacji konfrontacji. Jakie?

Opracowanie przykładu: dr hab. Michalina Radzińska, prof. UMK, CM w ramach szkolenia Module4NCU, 2025r.

Nr 4. Matryca do oceny pracy w grupie

Umiejętności	4 - Osoba (student/studentka) Zaawansowana — przekracza oczekiwania	3 - Osoba (student/studentka) Kompetentna — spełnia oczekiwania	2 - Osoba (student/studentka) Progres - nie w pełni spełnia oczekiwania	1 - Osoba (student/studentka) Początek - nie spełnia oczekiwań
Wkład, postawa	Zawsze chętna do pomocy i zrobienia czegoś więcej. . Zawsze wykazuje pozytywne nastawienie.	Zwykle oferowała przydatne pomysły. Ogólnie przejawia pozytywne nastawienie.	Czasami oferowała przydatne pomysły. Rzadko przejawia pozytywne nastawienie.	Rzadko oferuje przydatne pomysły. Jest uciążliwa w grupie.
Współpraca z innymi	Robi więcej niż inni – bardzo produktywna. Bardzo dobrze współpracuje z innymi.	Swoją część pracy wykonuje we współpracy. Dobrze współpracuje z innymi. Rzadko się kłóci.	Mogła wykonać więcej pracy. Wymaga struktury, wskazówek i przywództwa. Czasami się kłóci.	Nie wykonuje żadnej pracy – nie wnosi wkładu do grupy. Nie współpracuje dobrze z innymi.
Skupienie, Zaangażowanie	Stara się, aby ludzie pracowali razem. Zawsze skupiona na zadaniu i tym, co należy zrobić. Jest bardzo samodzielna.	Nie stwarza problemów w grupie. Koncentruje się na zadaniu i tym, co należy zrobić przez większość czasu. Można liczyć na tę osobę.	Czasami nie jest dobrym członkiem zespołu. Należy przypominać, aby wykonywała swoje zadanie.	Często nie jest dobrym członkiem zespołu. Nie skupia się na zadaniu i tym, co należy zrobić. Pozwala innym wykonać pracę za siebie.
Wypełnianie ról zespołowych	Uczestniczy we wszystkich spotkaniach grupy. Przyjęła rolę lidera w razie potrzeby. Wykonała pracę zleconą przez grupę.	Uczestniczy w większości spotkań grupowych. Zapewnia przywództwo, gdy została o to poproszona. Wykonuje większość pracy zleconej przez grupę.	Uczestniczy w niektórych spotkaniach grupowych. Zapewnia pewne przywództwo. Wykonuje część pracy zleconej przez grupę.	Uczestniczyła w kilku spotkaniach grupowych lub nie uczestniczyła w nich wcale. Wykonała niewiele lub nie wykonała żadnej pracy zleconej przez grupę.
Zdolność do komunikacji	Zawsze słucha, dzieli się i wspiera wysiłki	Często słucha, dzieli się i wspiera wysiłki	Zwykle słucha, dzieli się i wspiera wysiłki	Rzadko słucha, dzieli się lub wspiera

	innych. Przekazuje dużo informacji – wszystkie odnoszą się do tematu.	innych. Czasami mówi za dużo. Przekazuje innym skuteczną informację zwrotną.	innych. Częściej mówi, rzadko słucha innych. Przekazuje innym niewiele informacji zwrotnych.	wysiłki innych. Nie przekazuje innym informacji zwrotnych.
Poprawność pracy	Praca jest kompletna, dobrze zorganizowana, nie zawiera błędów i jest wykonywana terminowo lub wcześniej.	Praca spełnia wymagania i w większości jest wykonywana na czas.	Praca jest chaotyczna, niekompletna, niedokładna i zwykle spóźniona.	Praca jest na ogół niechlujna i niekompletna, zawiera nadmierne błędy i w większości jest spóźniona.
wynik				

Źródło: <https://teaching.cornell.edu/resource/sample-group-work-rubric>, [data dostępu: 08.05.2026], tłumaczenie DeepL/AI.

Bibliografia

- Barrett, T., Moore, S. (2010). *New Approaches to Problem-based Learning*, Routledge, London.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa.
- Fortuna, A. (2010). *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej. Czyli jak uczyć się na doświadczeniach innych?*, GWP, Gdańsk.
- Garcia, A., Garcia F., Rodriguez, G., de la Villa, A. (2011). Small Project: A method for improving learning w PBL across the disciplines , *Research in to best practice*, 1, 460-472, Aalborg University Press.
- Jurgiel – Aleksander, A., Aleksander, Z. (2025). Doświadczenie studiowania w fenomenograficznej analizie wypowiedzi młodych dorosłych z pokolenia Z, *Rocznik Andragogiczny*, 32, 79-118: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2025.006> [data dostępu: 08.05.2026]
- Knowles, M., Holton, E., Swanson R. (2009). *Dydaktyka dorosłych*, PWN, Warszawa.
- Łączyński, M., (2013), *Gry szkoleniowe. Praktyczny przewodnik*, SHT, Warszawa.
- Malewski, M. (2001), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. Paradygmatyczna zmiana w andragogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.

- Matlakiewicz, A., Solarczyk - Szewc, H. (2009) Dorośli uczą się inaczej?! Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego, Wydawnictwo CKU, Toruń.
- Multan, E. (2017). Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym w szkole wyższej, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Administracja i Zarządzanie*, 113.
- Nilson, L. B. (2010). Teaching at its best: A research-based resource for college instructors, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Okoń, W. (1964). Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, PWN, Warszawa.
- Okraj, Z. (2020). Design thinking. Inspiracje dla dydaktyki, Difin, Warszawa.
- Półturzycki, J. (1991). Dydaktyka dorosłych, WSiP, Warszawa.
- Servant-Miklos, V. (2019). A Revolution in its Own Right: How Maastricht University Reinvented Problem-Based Learning, *Health Professions Education*, 5, 283–293.
- Tokarz, T. (2016). Coaching w szkole, *Sygnal. Magazyn Wychowawcy*, 4, s. 42–45.
- Wach, A., (2024). Wykład problemowy, czyli o interaktywnym nauczaniu dużych grup, w: Kostrzewska, M., Mytnik, J. (red.) (2024). Inspiracje i praktyki dydaktyki akademickiej, Centrum Nowoczesnej Edukacji. Politechnika Gdańska, Gdańsk, s. 7-15 (do pobrania z: <https://drive.pg.edu.pl/s/qRjPOrd23RzKmcq>)
- Walker, A., Leary, H. (2023), Conducting Problem-Based Learning Meta-Analysis: Complexities, Implications, and Best Practices, *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2 (17): <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v17i2.35844> [data dostępu: 08.05.2026]

Netografia

- Akademia TOC (*Theory of Constrains*), www.toc-consulting.pl, [data dostępu: 08.05.2026]
- Center for Teaching Education Uniwersytet Cornell: <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/problem-based-learning> [data dostępu: 30.05.2023]
- Centrum E-learningu i Innowacyjnej Dydaktyki AGH, <https://www.cel.agh.edu.pl/problem-based-learning/>, [data dostępu: 08.05.2026]
- Centrum Nowoczesnej Dydaktyki Politechniki Poznańskiej: <https://cnd.put.poznan.pl/problem-based-learning>, [data dostępu: 08.05.2026]
- EDLAB – Centrum Nauczania i Uczenia się Uniwersytetu Maastricht - Kreatywne praktyki PBL: <https://edlab.nl/creative-pbl/>, [data dostępu: 08.05.2026]
- Metoda Problem Based Learning na UAM: <https://blogkandydata.amu.edu.pl/dowiedz-sie/metoda-problem-based-learning-na-uam/>, [data dostępu: 08.05.2026]

Projektowanie i zastosowanie gier oraz aktywnych ćwiczeń w dydaktyce akademickiej

1. Wprowadzenie. Cele edukacyjne

W niniejszym tekście przedstawię kilka podejść do projektowania zadań edukacyjnych, które można zastosować zarówno w nowych, jak i istniejących już ćwiczeniach, aby uczynić je bardziej angażującymi. Dzięki uczestnictwu w zgrywalizowanych zajęciach studenci nie tylko zdobywają wiedzę i rozwijają konkretne umiejętności, ale także kształtują pożądane postawy i zachowania.

Nie można zapominać, że grywalizacja stanowi silny czynnik motywujący. W przypadku studentów może przyczynić się do zmniejszenia liczby osób rezygnujących z nauki przed uzyskaniem dyplomu oraz wspierać systematyczność i samodzielność od początku semestru.

W kontekście projektowania angażujących zadań edukacyjnych omówiony zostanie **model ALLURE**. Stosowanie modelu ALLURE umożliwia projektowanie zadań tak, aby były one zarówno edukacyjnie wartościowe, jak i motywujące, co zwiększa szanse na aktywne uczestnictwo i trwałe przyswojenie wiedzy.

2. Model ALLURE w projektowaniu aktywnych ćwiczeń i gier edukacyjnych

Omawiany model składa się z sześciu kroków: 1) zapytaj, gdzie zastosować grę, 2) określ czynności umysłowe uczestnika, 3) powiąż je z elementami gry, 4) zrozum cel i projekt gry, 5) uruchom ją w praktyce oraz 6) oceń doświadczenie uczącego się, aby efektywnie łączyć naukę z angażującymi mechanizmami gry.

2.1. Etapy modelu ALLURE (Tab. 1)

6 ETAPÓW W TWORZENIU AKTYWNYCH ĆWICZEŃ I GIER EDUKACYJNYCH			
	A	ASK	zapytaj, gdzie zastosować grę
	L	LIST	wymień czynności umysłowe
	L	LINK	połącz czynności umysłowe z grą
	U	UNDERSTAND	zrozum projekt
	R	RUN	uruchom grę
	E	EVALUATE	ocień doświadczenie uczącego się

Źródło: J. Bisz, V. L. Mondelli, The Educator's guide to designing games and creative active – learning exercises, Teachers College Press, New York, London, 2023.

I ETAP - ZAPYTANIE

Zastanów się, gdzie gra jest najbardziej potrzebna: jaki cel jest trudny do osiągnięcia lub jakie treści sprawiają studentom trudność. Przeanalizuj istniejące ćwiczenia i wybierz jeden konkretny cel nauki – np. fakty, wzory czy definicje.

Jaki problem chcę rozwiązać? Co chcę osiągnąć?

Moim celem jest zwiększenie zaangażowania studentów, ich aktywności, systematyczności, zainteresowania przedmiotem i refleksji merytorycznej, przy jednoczesnym ograniczeniu spóźnień i absencji.

II ETAP - WYMIENIE

w którym rozbijesz cel dydaktyczny na coś konkretnego, z czym Twoi studenci będą mogli się faktycznie ćwiczyć. Instruktorzy muszą mieć jasność co do celu danej aktywności.

Jednak aby zapisać je jako konkretne kroki („Najpierw chcę, aby moi studenci ćwiczyli...”), potrzebujemy taksonomii bardziej precyzyjnych czasowników, które odzwierciedlają procesy poznawcze naszych studentów.

Lista poziomów wiedzy w taksonomii Blooma: Wiedza, Rozumienie, Zastosowanie, Analiza, Ocena i Synteza.

Tab. 2. Taksonomia celów edukacyjnych Blooma

	Poziomy poznawcze	Przykładowe czasowniki (obserwowalny, mierzalny)	Praca studenta
	Pamiętać	zidentyfikuj, znajdź, narysuj, powtarzaj	definicja, słownik, test, nagranie dźwiękowe, wideo
	Rozumieć	parafrazuj, oszacuj, omów, dopasuj, opisz, wyjaśnij	streszczenie, kolaż, wykres, diagram, zarys, przemówienie, plakat
	Zastosować	modyfikuj, rozwiąż, zbuduj, naszkicuj	projekt, kreskówka, ilustracja, diagram, zdjęcie
	Analizować	posortuj, szukaj różnic, skategoryzuj, porównaj	wykres, kwestionariusz, raport, argumenty, model
	Oceniać	oceń, uzasadnij, krytykuj	test, samoocena, ankieta
	Tworzyć	stwórz, połącz, wymyśl	wynalazek, zbiór zasad, rysunek, eksperyment, artykuł

Źródło: J. Bisz, V. L. Mondelli, The Educator's guide to designing games and creative active – learning exercises, Teachers College Press, New York, London, 2023, s. 49.

Aby lepiej zapoznać się z czasownikami, przyjrzyjmy się przykładowi „Projektowanie e-kursu”. Chciałabym, aby moi studenci:

- 1) zdefiniowali cel tworzenia e-kursu i uzasadnili dlaczego jest on ważny
- 2) przeanalizowali różne rodzaje e-kursów
- 3) wypełnili kilka różnych szablonów scenariuszy e-kursów, aby ćwiczyć ich pisanie.

To dopasowanie jest ważne, ponieważ ostatecznie określi, która mechanika gry będzie najbardziej odpowiednia dla tej gry - aktywności.

W tym przypadku szukamy czasownika, który wydaje się obejmować główny czasownik naszego zdania: zdefiniować. Jeśli spojrzysz na tabelę (rys. 4), zobaczysz, że składa się ona z trzech kolumn: poziomy poznawcze, przykładowe czasowniki i praca studenta.

Zapamiętać – powtarzaj, zidentyfikuj etykietę, wymień listę – definicja, słownik, wynik testu, nagrywanie dźwięku, nagrywanie wideo

Zrozumieć – parafrazuj, przewiduj, oszacuj, dopasuj, opisz, potwierdź, omów, konwertuj, wyjaśnij – streszczenie, historyjka, kolaż, diagram, zarys, plakat, wykres, inscenizacja

Teraz musimy trochę zastanowić się nad naszą intencją: czy chcieliśmy, aby nasza aktywność pomogła studentom „Zrozumieć” definicję na poziomie koncepcyjnym, czy po prostu „Zapamiętać” definicję na poziomie faktycznym?

W tym przypadku decydujemy, że tylko „Zrozumieć” wydaje się ważne dla naszego celu edukacyjnego.

Przepisujemy tylko czasownik na tym etapie, więc zdanie teraz brzmi:

Po pierwsze, chciałabym, aby moi studenci opisali cel tworzonego e-kursu i wyjaśnili dlaczego jest on ważny. Przejdźmy do drugiego kroku: Po drugie, chciałabym, aby moi studenci przeanalizowali różne rodzaje e-kursów.



Zadanie

Użyj tabeli (rys. 4) i sformułuj cel uczenia się w oparciu o te w/w trzy kroki. Zastanów się nad kolejnością, w jakiej studenci powinni podchodzić do zadania.

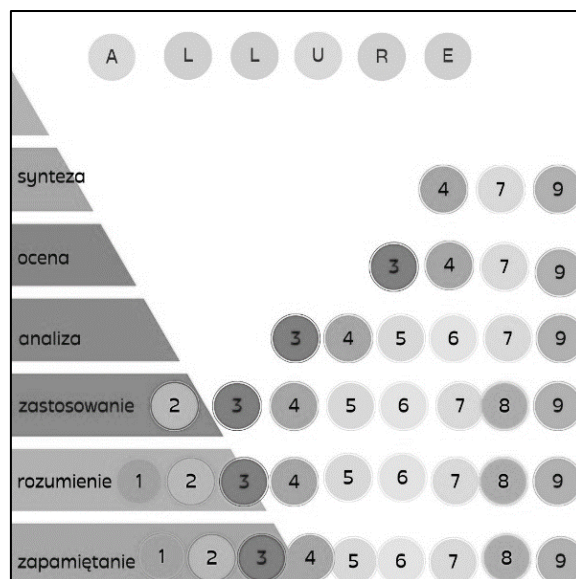
Napisz trzy kroki myślenia dla swojego celu edukacyjnego. Do każdego kroku dodaj czasownik z taksonomii. Po pierwsze, chciałabym, aby moi studenci...

WSKAZÓWKA: Podobnie jak w przypadku tradycyjnej aktywności, musisz wziąć pod uwagę intelektualną trudność zadań, zdolność skupienia uwagi studenta i czas trwania zajęć.

III ETAP - POWIĄŻ czynności z grą

Aby skutecznie powiązać poziomy myślenia z mechanikami gry, projektanci muszą dokładnie zrozumieć, jakie umiejętności są rozwijane na każdym poziomie i jak można je zrealizować w kontekście gry.

Poniższy schemat będzie pomocny w powiązaniu poziomów taksonomicznych z wybranymi mechanikami gry: 1- pytania z wiedzy, 2 – wyzwanie i zmiana, 3 – klasyfikuj elementy, 4 – fragmenty treści, 5 – koncentracja, 6 – znajdź wskazówkę, 7 – burza mózgów, 8 – gra w znaczenia, 9 – odgrywanie ról.



Źródło: Opracowanie własne na podstaw.: J. Bisz, V. L. Mondelli, The Educator's guide to designing games and creative active – learning exercises, Teachers College Press, New York, London, 2023, s. 135.

Powiązanie czynności poznawczych z wybranymi grami dydaktycznymi.

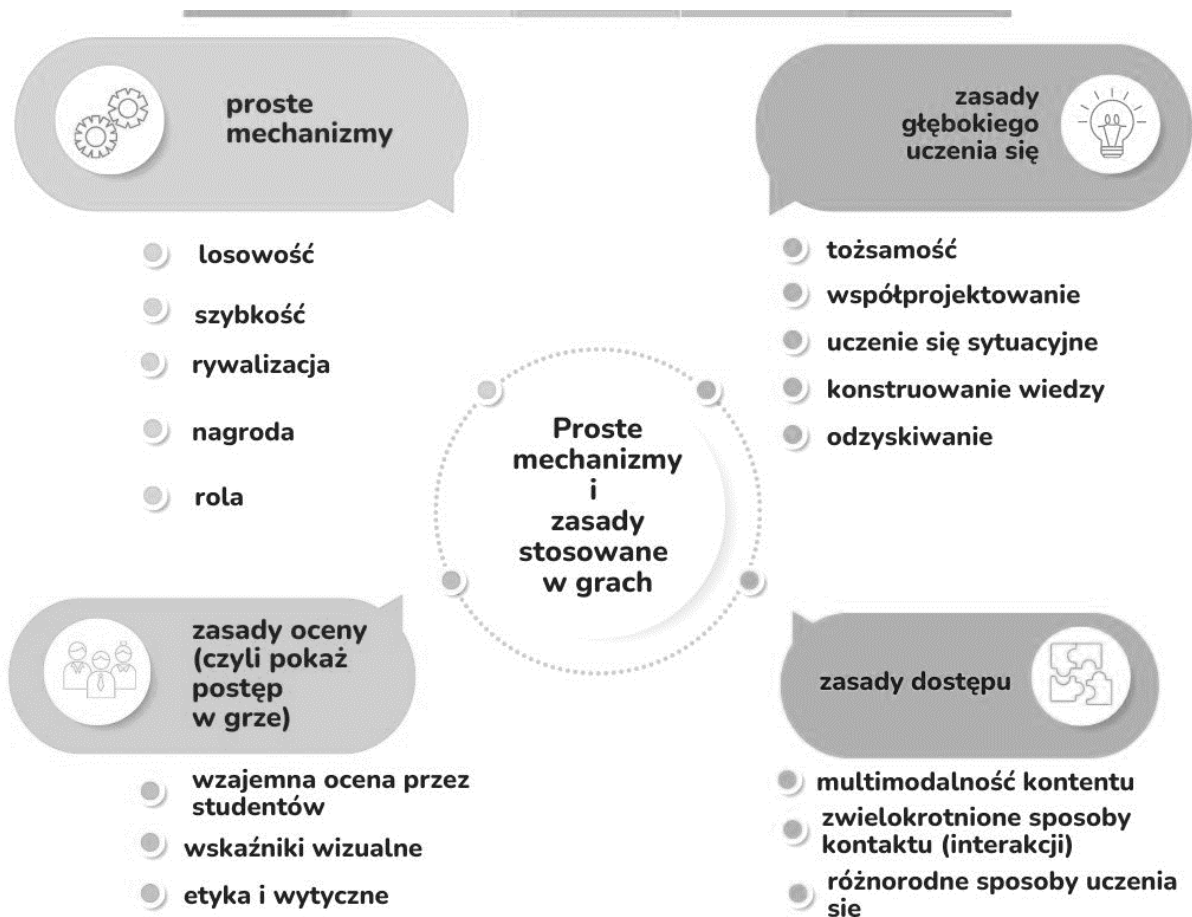
1	<u>Pytania z wiedzy</u> : quiz, fiszki, Poczтівka, VaBang, Postaw na milion, Słoił, Zaginione terminy, Uczenie się nawzajem	
2	<u>Wyzwanie i zmiana</u> : łamigłółki, dwie prawdy i kłamstwo, Fictionary, Dixit	
3	<u>Klasyfikuj elementy</u> : dopasowywanie, sortowanie kart, Memory, Bilet	
4	<u>Fragmenty treści</u> : Scrabble	
5	<u>Koncentracja</u> : Bingo, Memory	

6	<u>Znajdź wskazówkę</u> – gry Clue, Escape room	
7	<u>Burza mózgów</u> – gry werbalne, słowne	
8	<u>Gra w znaczenia</u> – analogie, swobodne skojarzenia, wizualizacja, np. Kalambury, Gra w telefon	
9	<u>Odgrywanie ról</u> : Ktoś musi umrzeć by żyć mógł ktoś, Przeszczep, Akademia Przyszłości	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Bisz, V. L. Mondelli, The Educator's guide to designing games and creative active – learning exercises, Teachers College Press, New York, London, 2023, s. 138, 212.

IV ETAP - ZROZUM projekt – zrozumienie zasad i mechaniki: Uczestnicy muszą jasno zrozumieć zasady gry, co obejmuje informacje o tym, jak gra się toczy, jakie są zasady interakcji oraz jakie są konsekwencje podejmowanych działań. Uczestnicy powinni wiedzieć, w jakim kontekście toczą się wydarzenia w grze. To może obejmować tło fabularne, postacie, miejsce akcji i inne elementy narracyjne.

Na początek przedstawię pięć prostych mechanik wspólnych dla gier, zabaw i innych atrakcyjnych doświadczeń, które realizują powyższe zasady zaangażowania.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Bisz, V. L. Mondelli, The Educator's guide to designing games and creative active – learning exercises, Teachers College Press, New York, London, 2023, s. 138, 212.

Proste mechanizmy, które należy uwzględnić w grze:

- tempo ćwiczeń powinno być albo szybkie, albo losowe.
- współzawodnictwo
- nagrody
- rola

Nie mamy na myśli, że całe ćwiczenie musi być zaprojektowane tak, aby było szybkie, losowe lub zawierało nagrody — tylko jego części.

Dodaj losowość do aktywności (kostki, karty, analogie, łamigłówki), by kierować wyborami studentów. Mechanika przypadku daje im poczucie kontroli i sprzyja tworzeniu bardziej oryginalnych i intuicyjnych pomysłów.

Kluczowe elementy:

- Jasne wytyczne - należy dostarczyć uczestnikom jasne i zrozumiałe instrukcje dotyczące zasad gry.
- Demonstracja - umożliwienie uczestnikom obserwacji lub przeprowadzenie krótkiego wprowadzenia, w którym pokazane zostaną podstawowe zasady gry.
- Pytania i odpowiedzi - zapewnienie przestrzeni dla uczestników na zadawanie pytań dotyczących zasad i mechaniki.
- Kontekstualizacja - osadzenie zasad w kontekście fabularnym, co pomoże uczestnikom zrozumieć, dlaczego konkretne działania są ważne i jakie mają znaczenie dla postaci lub narracji.
- Przykłady i analogie - używanie przykładów lub analogii, które pomogą uczestnikom zrozumieć zasady.

Osadzenie zasad w fabule: Powiązanie mechaniki gry z narracją i postaciami pomaga uczestnikom zrozumieć znaczenie działań i ich wpływ na rozwój fabuły. Oto kilka kluczowych elementów, które ilustrują, jak to działa:

1. **Tworzenie spójnej narracji:** zasady osadzone w fabule pokazują uczestnikom, dlaczego ich działania są ważne, zwiększając motywację i zrozumienie kontekstu gry.
2. **Wzmacnianie wrażeń emocjonalnych:** identyfikacja z postaciami, konflikty i dylematy moralne angażują emocjonalnie i pobudzają refleksję nad decyzjami.
3. **Rozwijanie zrozumienia mechaniki:** zasady wyjaśnione w kontekście fabuły i użycia przedmiotów lub umiejętności są łatwiejsze do zrozumienia i stosowania.
4. **Długofalowe zaangażowanie:**
 - **Ciągłość fabularna:** Zasady powiązane z fabułą motywują uczestników do aktywnego udziału i długotrwałego zaangażowania w grę.
 - **Ewaluacja decyzji:** Zasady w fabule pozwalają uczestnikom ocenić skutki swoich decyzji i wyciągać z nich wnioski.

Przykład:

Gra dotycząca projektowania kursów online:

Fabula: Uczestnicy przyjmują rolę projektantów kursów online, których zadaniem jest opracowanie efektywnej platformy edukacyjnej dla grupy studentów w określonych ramach czasowych poprzedzających rozpoczęcie semestru akademickiego.

Zasady: Uczestnicy gromadzą zasoby (narzędzia technologiczne, materiały dydaktyczne, opinie użytkowników) oraz podejmują decyzje dotyczące doboru metod nauczania i funkcjonalności platformy edukacyjnej.

Osadzenie zasad w narracji: Decyzje graczy w grze dydaktycznej (np. alokacja budżetu czy dostęp do narzędzi) pokazują realne wyzwania edukacyjne i ich konsekwencje. Osadzenie zasad w fabule zwiększa autentyczność, angażuje emocjonalnie i intelektualnie, ułatwiając przyswajanie wiedzy i umiejętności.

2.2. Mechaniki proste

I mechanika - tempo



losowość – zachęcamy studentów, aby wykorzystali przypadek i szansę na stworzenie unikalnych i niepowtarzalnych ścieżek i produktów (wyników). Można to zrobić za pomocą kości lub koła ruletki. Można je wykorzystać w doborze treści, na każdym etapie zajęć.



Nauczyciel w akcji – podejmij wyzwanie! (losowość)

W pracy grupowej wykorzystaj role – przydziel je losowo (np. rzut kostką) lub pozwól studentom je wymieniać, aby każdy miał szansę aktywnie uczestniczyć.



Zadanie: Czy prosta mechanika losowości była w jakiś sposób obecna w Twoim ćwiczeniu? Jeśli nie, poświęć chwilę na przemyślenie jednego lub dwóch sposobów, w jakie możesz ją dodać. Przykładowe działania dla losowości: podziel materiał na zestawy pytań lub fiszek i wprowadź losowość: pytania wybierane kostką, losowe fragmenty do analizy, nagłe wyzwania wymagające zmiany podejścia.

Ciekawostka: WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE PROJEKTOWANIA CYFROWEGO: Witryna Flippity.net ma dwie gry szablonowe, „Random Name Picker” (do losowego wybierania studentów według imienia, zajęć lub dowolnych terminów) i „Randomizer”, które mogą tworzyć gry cyfrowe z Twojej treści.

Dowiedz się więcej: Sean D'Souza, Why Random Learning Is Superior (And Other Weird Learning Methods), <https://www.psychotactics.com/superior-learning/>

CIEKAWOSTKA! Bezpłatny zasób cyfrowy pozwalający na tworzenie kół można znaleźć pod adresem: <https://wheelofnames.com/>



szybkość – można wykorzystać do uproszczenia zadań dla studentów i zapewnienia im poczucia ekscytacji poprzez określony limit czasu.



Nauczyciel w akcji – podejmij wyzwanie! (szybkość)

W celu powtórzenia materiału możesz dodać szybkie tempo do swojej aktywności, ograniczając czas wykonywania zadań, zachęcając do szybkiego udzielania wielu odpowiedzi.



Zadanie: Utwórz talię kart z pytaniami. Każda grupa bierze dany podzbiór kart. Każda runda trwa po 5 minut. Następnie każda grupa przekazuje swoje fiszki innej grupie i rozpoczyna się kolejna runda testów próbnych. W zależności od złożoności zadań czas na udzielenie odpowiedzi możesz wydłużyć. Możesz dać możliwość wykonywania ćwiczeń w powolny sposób, a następnie te same czynności z timerem i porównajcie wyniki.

II mechanika - rywal

Współzawodnictwo



W przypadku konkurujących ze sobą zespołów.



Nauczyciel w akcji – podejmij wyzwanie!

Podziel studentów na drużyny debatujące przeciwko sobie, np. o korzyściach i zagrożeniach AI, dając im ograniczony czas na przygotowanie planu i przemówień. Ustal zadania na odpowiednim poziomie trudności, łącz rywalizację z współpracą i udzielaj informacji zwrotnej, pokazując postęp. Możesz stosować wyzwania czasowe lub kolejne kamienie milowe, aby motywować do poprawy i uczenia się przez doświadczenie.

Przykład: Zadaj każdemu studentowi trzy coraz trudniejsze pytania (1 pkt każde); błędna odpowiedź kończy turę. Na koniec ogłoś najlepszy zespół lub pozwól grupom zagłosować, łącząc współpracę z lekką rywalizacją.

Wskazówka: Jeśli projektujesz grę, w którą można grać wielokrotnie (w którą te same osoby będą grać więcej razy) należy uwzględnić zasady gry na co najmniej trzech poziomach trudności, aby niezależnie od tego, czy wygramy, czy przegramy, uczestnicy mogli zagrać ponownie, podejmując odpowiednie wyzwanie.

III mechanika – nagroda



Studenti otrzymują nagrody w postaci informacji zwrotnych, które mogą pomóc w budowaniu ich poczucia własnej skuteczności. Spróbuj częściej przekazywać krótkie fragmenty informacji zwrotnych poszczególnym osobom lub zespołom w trakcie wykonywania przez nie zadania edukacyjnego.



Nauczyciel w akcji – podejmij wyzwanie! (nagroda): daj studentom cel, który pozwoli im poczuć satysfakcję i spełnienie. Przykłady nagród: punkty i odznaki, możliwość wyboru tematu projektu, dodatkowe materiały, dostęp do bonusowych zasobów, pochwały w

grupie, umieszczenie osiągnięć na tablicy sukcesów lub w systemie kursu, miejsce w rankingu, dostęp do „ekskluzywnych” wyzwań lub mini-gier edukacyjnych, dodatkowy czas na projekt, wybór kolejności zadań.

Natychmiastowa informacja zwrotna (gra, nauczyciel, rówieśnicy)

Pamiętaj, że nie same nagrody w grach motywują studentów, lecz to, że są jasne, osiągalne i dają poczucie osiągnięcia.

Nagrody zewnętrzne zachęcają studentów do aktywności i ryzyka, dają emocjonalne sprzężenie zwrotne i są mało kontrowersyjne. **Punkty dodatkowe** motywują chętnych, a częściowe przyznawanie punktów nagradza wysiłek.



Zadanie:

Stwórz plakaty lub materiały pokazujące zewnętrzne nagrody, np. punkty doświadczenia za wykonanie zadań. Przyznawaj je za postęp i osiągnięcia, stosując małe bonusy, aby motywować studentów.

Wskazówka 1: Przyznawaj punkty podczas aktywności za poprawne odpowiedzi lub szybkie wykonanie – punkty są też informacją zwrotną.

Wskazówka 2: Zasady mogą być proste lub zależne od trudności zadania; trudniejsze czynności dają więcej punktów i rozwijają strategię.

Wskazówka 3: Można stosować bonusy zamiast punktów (np. dodatkowa tura, potrójne punkty).

Wskazówka 4: Daj częściowe punkty za częściowe odpowiedzi, by utrzymać motywację i śledzić postęp.



Zadanie: Czy Twoja aktywność zawiera dwa lub więcej zadań? Przedstaw aktywność jako epicką „misję”, dodając motywy eksploracji (podróżujący poszukiwacz przygód, detektywi prowadzący śledztwo itp.) i narrację łączącą każde zadanie. Formularze

Google doskonale się do tego nadają. Zadania muszą zawierać inne mechanizmy nagród, takie jak punkty doświadczenia, poziomy i odznaki.

Wskazówka 1: Ustal krótkie zadania jako „osiągnięcia”, pokazując studentom natychmiastowy postęp.

Wskazówka 2: Daj szybkie, konkretne informacje zwrotne w trakcie zadania.

Wskazówka 3: Łącz nagrody (punkty, odznaki) z ważnymi kamieniami milowymi, by sygnalizować osiągnięcia edukacyjne.



Zadanie:

Czy nagrody były stosowane w Twoich ćwiczeniach? Jeśli tak, czy była wewnętrzna, zewnętrzna, czy też obie? Wypowiedz się w tej sprawie.

IV mechanika - role



w fazie wstępnej gry następuje odczytanie instrukcji przez prowadzącego, udzielanie wyjaśnień, obsadzenie ról, zapoznanie się przez graczy z opisem ról, faza obrad to nadzór nad ogólną dyscypliną i utrzymaniem obrad w limicie czasu, faza omówienia obejmuje metodykę konstruowania i posługiwania się grami symulacyjnymi, dyskusję jako sposób zbiorowego wypracowywania decyzji oraz przykład posłużenia się grą dydaktyczną do kształtowania wartości.

Zanim przejdziesz do kolejnego etapu musisz poznać złożone mechaniki ALLURE, które można zastosować w dowolnych zajęciach instruktażowych:

Tożsamość: Studenci utożsamiają się z perspektywą postaci z życia realnego lub fikcyjnej, co pomaga im zobaczyć własne poglądy i umiejętności w nowy sposób.

Współprojektowanie: Studenci mają wpływ na swoją pracę, np. wybierając projekty lub tworząc treści zajęć, co daje im poczucie sprawstwa.

Kontekst/Znaczenie: Kiedy studenci słyszą nowe terminy lub koncepcje, porównują je z podobnymi. Pozwala to im dopasować nowe pomysły do posiadanych już doświadczeń.

Strategie: Podczas wczesnych ćwiczeń studenci formułują hipotezy lub strategie. Podczas późniejszych, bardziej złożonych ćwiczeń powinni być w stanie przywołać te pomocnicze strategie.

Wyzwanie: Studenci rzucają sobie wyzwanie, aby zapamiętać informacje bez wskazówek. Ujawnia to luki w zrozumieniu i utrwala naukę.

2.3. Mechaniki złożone i ich zastosowanie w wybranych grach

Pytania z wiedzy



Nauczyciel formułuje pytania służące przypomnieniu nabytej przez studentów wiedzy, udziela natychmiastowej informacji zwrotnej, dzięki czemu jest okazja, aby uczyć się wzajemnie od siebie. Nauczyciel może przydzielać punkty. Mechanizm używany do ćwiczeń i powtórek.

Przykładowe działania: studenci odpowiadają na pytania, wybierając spośród kategorii, co zwiększa ich atrakcyjność, lub mogą przewidywać odpowiedzi.

Powiązane działania: pytania quizowe, fiszki

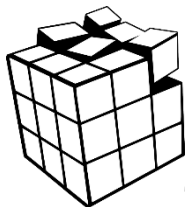
Przykładowe gry: Va Banque, Postaw na milion

GRA SPOTLIGHT – W CENTRUM UWAGI

Studenci projektują własny „słoik na klucze” i odpowiadają na pytania wyciągane z niego, pisemnie lub ustnie, często rysując symbole na miniaturowych tablicach. Pytania są oceniane przez studentów lub nauczyciela, a kolory oznaczają ich poziom trudności: różowy – definicje,

zielony – wyższy poziom taksonomii Blooma, co pozwala dostrzec, którzy studenci szukają większego wyzwania.

Wyzwanie i zmiana



Twórz wyzwania, w których studenci sami przygotowują pytania lub łamigłówki i sprawdzają się nawzajem – to pomaga poprawiać błędy i uczyć się aktywnie.

Dwie prawdy i kłamstwo

Przykładowe działania: dwóch studentów odpowiada na pytanie zgodnie z instrukcją, udzielając prawidłowej lub błędnej odpowiedzi, natomiast pozostali studenci zgadują, kto ma rację.

Przykładowe gry: Fictionary², Dixit



Zadanie:

W grupie 4–5 osób każdemu przydziel kartę „Prawda” lub „Kłamstwo” i potasuj. W każdej turze jeden gracz jest sędzią, pozostali odpowiadają zgodnie z kartą – prawdę lub kłamstwo. Sędzia zgaduje, kto kłamie. Gra działa najlepiej przy dłuższych odpowiedziach lub pytaniach o osobiste doświadczenia.

Klasyfikuj elementy



Studenci tworzą i nazywają kategorie, sortują do nich pojęcia i uzasadniają wybory, co ujawnia sposoby organizowania informacji i braki w wiedzy.

² W każdej rundzie gracz wybiera słowo z encyklopedii lub słownika wraz z jego definicją oraz 2-3 dodatkowe definicje dla zmylenia pozostałych uczestników. Zadaniem graczy jest wskazanie poprawnej definicji słowa spośród wszystkich podanych. Wygrywa osoba, która odkryje największą liczbę poprawnych definicji. Minimalna liczba graczy: 3, potrzebne akcesoria: encyklopedia/słownik (w wersji papierowej lub elektronicznej).

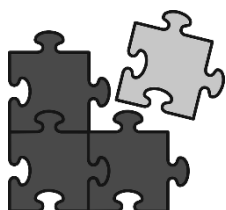
Przykładowe działania:

- 1) Powiąż wybrane pojęcia z badaniami naukowymi
- 2) Posortuj karty ze stwierdzeniami (lub krótkimi argumentami) na „nielogiczne” lub „logiczne” (lub inne kategorie). Na podstawie wybranego artykułu naukowego studenci dokonują analizy treści uwzględniając poszczególne kategorie.

Powiązane działania: dopasowywanie, sortowanie,

Popularne gry: Memory

Fragmenty treści



Zadaniem studentów jest złożenie informacji w całość. Musisz więc wyciąć i wymieszać informacje, a studenci będą ćwiczyć przywracanie ich porządku. Nie musi to być tylko tekst lub liczby, mogą to być informacje wizualne, takie jak np. zdjęcia.

Przykład: wytnij zdania z eseju lub artykułu naukowego a następnie studenci mają ponownie je złożyć.

Powiązane działania: łamigłówki obrazkowe, łamigłówki słowne i matematyczne

Popularne gry: Scrabble

Koncentracja



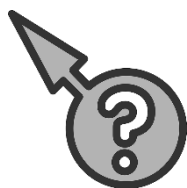
Analiza faktów i koncepcji, aby znaleźć między nimi określone zależności.

Przykładowe działania: dopasuj synonimy lub wielokrotności liczb. Dopasuj parafrazy do krótkich cytatów. Dopasuj rysunki lub wybrane teorie do wybranych przykładów.

Powiązane działania: Dopasowywanie, Bingo

Gry: MEMORY: <https://www.gamestolearnenglish.com/concentration/>

Znajdź wskazówkę



Studenci podążają za wskazówkami, aby rozwiązać zadania, ucząc się krok po kroku procedur i wyciągania wniosków, przy okazji obserwując i analizując swoje działania.

Przykładowe działania:

- Interpretacja nagłówka wiadomości
- Określanie przydatnych słów kluczowych artykułu (w celu znalezienia podobnych artykułów np. w Internecie). Znajdź cytaty ilustrujące jakiś problem lub zjawisko

Powiązane działania: zagadki, rozumowanie dedukcyjne, mapowanie argumentów

Gry: Clue, escape room,

Burza mózgów



Proces generowania nowych pomysłów na projekt (lub problem), a następnie klasyfikowania, które pomysły należy rozwijać dalej. Stwórz szybką listę faktów, koncepcji lub procedur do późniejszej oceny. Aktywność Burza mózgów sprawdza się dobrze w przypadku rozpoczynania rozmowy na nowy temat, przeglądania tego, czego już się dowiedziałeś, lub generowania pomysłów na nadchodzący projekt.

Sposoby na przeprowadzenie burzy mózgów:

- Wypisywanie: szybko zapisuj pomysły, potem grupuj.
- Konspekt: porządkuje etapy projektu.
- Mapa myśli: pokazuje powiązania między pomysłami.
- Schemat blokowy: do procedur; używaj karteczek lub narzędzi online.
- Pisanie swobodne: zapisuj pełnymi zdaniami, wybieraj najlepsze pomysły.
- Prywatne pisanie: najpierw indywidualnie, potem dziel się pomysłami; stosuj monity.
- Monity: słowa, frazy lub pytania pobudzające skojarzenia.
- Rola: przypisz studentom role (np. adwokat diabła).

- Kategorie: grupuj pomysły w ustalone kategorie.
- Wpływ: pokazuj obrazy, teksty lub obiekty jako inspirację.

Nie kończ zajęć tylko burzą mózgów. Kluczowy jest etap tworzenia – grupowanie i wybór pomysłów – który rozwija głębokie uczenie się. Modeluj techniki grupowania, daj czas na rozwój pomysłów i łącz burzę mózgów z prostymi lub złożonymi mechanikami, np. losowością, rolą, interpretacją czy klasyfikacją danych.

Wytyczne dotyczące burzy mózgów i aktywności edukacyjnej

Zdecyduj, czy studenci powinni stworzyć listę, konspekt, mapę myśli, scenariusz/schemat blokowy czy napisać tekst?

Wskazówki do burzy mózgów: Wybierz formę – indywidualnie, w grupach lub całą klasą. Dodaj podpowiedzi, by było zabawnie i nieprzytłaczająco. Używaj tablic online (Padlet, czat, Zoom) lub fizycznych karteczek, by wszyscy mogli zobaczyć i anonimowo lub jawnie dzielić się pomysłami.

Studenci wybierają cytaty związane z koncepcją, formułują pytania lub kwestie, zapisują je w słowach kluczowych, grupują po 10 pomysłów i tworzą finalne pytania, ustalając priorytety. Plusy i minusy omawiają ogólnie, szczegóły zostawiają na później.

Powiązane działania: swobodne skojarzenia, listy, mapy myśli

Gra: gry werbalne, słowne

Gra w znaczenia



Studenci utożsamiają się z danym znaczeniem, używając języka nieliterackiego (ciało fizyczne, rysunek, analogia), aby się nim bawić. Celem jest zrozumienie treści. Przykładowe działanie: studenci interpretują jakieś pojęcie np. „co oznacza wolność?”; porównują koncepcje w ujęciu różnych autorów.

Powiązane działania: analogie, swobodne skojarzenia, wizualizacja, improwizacja

Gry: Dixit, kalambury, telestrations (wizualna wersja klasycznej „gry telefonicznej”, w której możesz narysować to, co widzisz i odgadnąć, co widzisz, ujawniając ciekawe rezultaty).

Odgrywanie ról



Przyjmują formę debat problemowych, w których każdy student prowadzi badania z punktu widzenia fikcyjnej lub historycznej roli. Zaawansowane symulacje przedstawiają przestrzeń w większych szczegółach, w tym tła postaci, mapy itp. i tworzą immersję narracyjną.

Przykładowe działanie: Studenci odgrywają daną rolę w firmie wydawniczej i oceniają treść podręcznika, monografii

Powiązane działanie: studia przypadków, debaty, odgrywanie ról

Gry: Ktoś musi umrzeć by żyć mógł ktoś, Przeszczep



Nauczyciel w akcji – podejmij wyzwanie! (rola)

Historie, osobiste anegdoty lub wiadomości angażują studentów i wzbogacają zajęcia. Studenci mogą też sami odegrać narrację, korzystając z kluczowych punktów i ustalonych faktów.

Łączenie narracji z dyskusją lub wykładem: Opowiadaj studentom historie z własnego doświadczenia, ale dodaj momenty emocjonalne. Wzmacniaj elementy, które wywołają emocje, a długie opowieści łącz z celami i doświadczeniami studentów.



Zadanie: Czy omówiony mechanizm typu rola był w jakiś sposób obecny w Twoim ćwiczeniu? Jeśli nie, poświęć chwilę na przemyślenie jednego lub dwóch sposobów, w jakie możesz go dodać.

3. Uruchomienie gry

V ETAP - URUCHOM grę – czyli, jak przygotować środowisko nauki do gry? Podstawowe materiały: karty, karteczki, wydruki; dodatkowe: kostki, pionki. Online można użyć czatu, wideo, forów lub prezentacji. Uwzględnij liczbę grup, ocenianie, rozgrzewki i liderów.

Ważne aspekty to:

- Obserwacja uczestników – monitorowanie zaangażowania i interakcji, aby móc dostosować grę na bieżąco.
- Zbieranie danych – umożliwienie uczestnikom feedbacku, co pomoże w późniejszej ewaluacji.

4. Ewaluacja gry - analiza wyników, feedback, refleksja i doskonalenie

VI ETAP - OCENĆ doświadczenie uczącego się – czyli, co moje obserwacje, informacje zwrotne pokazują? Staraj się robić w trakcie zgamifikowanych zajęć notatki, zadawaj studentom pytania podsumowujące ich doświadczenia i zbieraj ich opinie na temat wykorzystanej gry.

Należy rozważyć:

Analizę wyników – Jak uczestnicy poradzili sobie z zadaniami? Jakie umiejętności lub wiedza zostały nabyte?

Feedback uczestników – Co uczestnicy myślą o grze? Co im się podobało, a co mogłoby być lepsze?

Refleksję i doskonalenie – Jakie zmiany można wprowadzić w przyszłych edycjach gry na podstawie zebranych informacji?

Bibliografia

Pracownia Orange (2022), *Akcja – grywalizacja! Przewodnik po grywalizacji Pracowni Orange*, Internet: <https://pracownieorange.pl/app/uploads/2022/06/Przewodnik-Akcja-Grywalizacja-1.pdf>.

Bisz, J., & Mondelli, V. L. (2023), *The Educator's guide to designing games and creative active-learning exercises*, Teachers College Press, New York, London.

- D'Souza, S., *Why Random Learning Is Superior (And Other Weird Learning Methods)*,
Internet: <https://www.psychotactics.com/superior-learning/>.
- Milewski, P., & Michałowska, P., *Grywalizacja: dobre przykłady. ASGO: Podręcznik nr 3*,
Internet: <https://popojutrze2.pl/innowacje/nabor%202/213%20-%20ASGO/5.%20ASGO%20Podr%C4%99cznik%203.%20Grywalizacja.%20Dobre%20Przyk%C5%82ady.pdf>.
- Mytnik, J., *Grywalizacja w edukacji*, Centrum Nowoczesnej Edukacji Politechniki Gdańskiej,
Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=-JDhXs4iIas>.
- Tkaczyk, P. (2012), *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Helion, Gliwice.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012), *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*, WhartonDigital Press.
- Złotek, M. (2017), *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.

Zastosowanie portfolio w procesie uczenia (się) studentów

Żyjemy w niesamowitym, choć pełnym wyzwań czasie. Świat zmienia się w niespotykanym dotąd tempie, a ludzkość funkcjonuje w realiach technologii, które nie zawsze są zrozumiałe, przez co rzeczywistość staje się jeszcze bardziej nieoczywista. Do tego ze wszystkich stron dociera do jednostki wiele różnorodnych informacji, czasem trudnych do uporządkowania i zinterpretowania. Dlatego też współczesna edukacja akademicka stoi w obliczu bezzwłocznej konieczności sprostania wyzwaniu, które ponad trzy dekady temu zdiagnozował Donald A. Schön (1987). Zauważył on, że uczelnie, koncentrując się na modelu „technicznej racjonalności”, często poprzestają na przygotowaniu absolwentów do rozwiązywania rutynowych i dobrze zdefiniowanych problemów, pozostawiając ich niegotowymi do radzenia sobie ze złożoną, wielopłaszczyznową i niepowtarzalną rzeczywistością, w której skuteczne działanie nie jest możliwe wyłącznie przy użyciu proponowanych przez wykładowców i opisanych w podręcznikach metod postępowania.

Aby sprostać realiom dnia dzisiejszego (Schemat 1) niezbędne są zatem zmiany umożliwiające tworzenie podczas procesu dydaktycznego warunków do rozwoju metakompetencji w zakresie uczenia się i przysposobienia do wdrażania w życiu zawodowym, społecznym/obywatelskim i osobistym, idei bycia refleksyjnym praktykiem, obejmującej z jednej strony przeświadczenie, że świat ciągle transformuje, a przekształcenia te są czymś pozytywnym, z drugiej zaś opanowanie sposobów radzenia sobie ze zmianami, poprzez efektywną i świadomą zdolność podnoszenia własnych kwalifikacji i kompetencji (Perkowska-Klejman 2012). W konsekwencji należy położyć nacisk na tworzenie w ramach kształcenia studentów przestrzeni do: ćwiczenia się w umiejętności odraczania wniosku; zawieszenia sądu na czas dalszego rozpatrywania sprawy; pozyskiwania zdolności poradzenia sobie z dysonansem poznawczym, stanem myślowego niepokoju i zakłopotania przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań; opanowania różnych metod szukania nowych materiałów mogących potwierdzić lub zakwestionować myśli nasuwające się spontanicznie jako pierwsze (Dewey 1988; Magolda 1992).

Schemat 1. Obecne warunkowania nauki i pracy



Źródło: opracowanie własne

Za metodyczne rozwiązanie, które umożliwić może wspieranie rozwoju kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w dynamicznym świecie, uznać można portfolio edukacyjne. Jest to metoda, której prawidłowe zastosowanie daje szansę na przekształcanie działań dydaktycznych z pasywnego przyswajania wiedzy w aktywny, refleksyjny proces budowania zrozumienia i autonomii. W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną teoretyczne i praktyczne aspekty zastosowania portfolio w edukacji akademickiej. Zawarte zostały w nim treści, których przyswojenie i przepracowanie stworzą możliwość ociążnięcia następujących celów (głównego i szczegółowych z poziomu wiedzy, umiejętności i postaw):

- Cel główny:

Przygotowanie do efektywnego wykorzystania portfolio w procesie edukacyjnym prowadzącym do wieloaspektowego (samo)rozwoju

- Cele szczegółowe:

a) Wiedza

Po zapoznaniu się z rozdziałem czytelnik/czka:

- rozumie pojęcia: portfolio, artefakty, autoedukacja, refleksja,
- zna rodzajów portfolio edukacyjnego;
- zna specyfikę uczenia (się) z wykorzystaniem portfolio;

- zna zasady planowania, prowadzenia i ewaluowania procesu edukacyjnego z wykorzystującego portfolio uczenia się;
- zna istotę edukacyjnego potencjału portfolio uczenia się.

b) Umiejętności

Po zapoznaniu się z rozdziałem czytelnik/czka:

- potrafi planować, prowadzić i ewaluować proces uczenia się z wykorzystaniem różnorodnych rodzajów portfolio;
- potrafi ocenić (dydaktyczne) działania własne i innych;
- potrafi konstruktywnie rozwiązywać problemy związane z realizacją procesu edukacyjnego;
- potrafi dostosować sposób wykorzystania portfolio do specyfiki zakładanych celów procesu edukacyjnego i grupy, dla której tworzona jest określona przestrzeń uczenia się.

c) kompetencje społeczne

Po zapoznaniu się z rozdziałem czytelnik/czka:

- przejawia gotowość do sprawdzania i korygowania efektów swojej pracy;
- przejawia gotowość do doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego;
- przejawia gotowość do innowacyjnego podejścia do tworzenia przestrzeni uczenia (się);
- przejawia gotowość do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych i odschematyzowania podejmowanych działań dydaktycznych.

1. Portfolio edukacyjne w teorii

Genezy pojęcia „portfolio” należy szukać w języku włoskim, w którym funkcjonuje słowo *Portafoglio*, składające się z czasownika *portare* (nieść) i rzeczownika *foglio* (papier lub strona) (Neczaj-Świdarska 2011). Sama koncepcja portfolio pochodzi zaś ze świata sztuki, gdzie oznacza służącą jakiemuś celowi (*purposeful*) kolekcję materiałów. Natomiast portfolio jako metoda pracy oraz technika wartościowania i autoprezentacji wysiłku edukacyjnego jednostki, spopularyzowana została w USA w ostatnim dwudziestoleciu minionego wieku. Bogumiła D. Gołębniak (2005) łączy pojawianie się tej metody z rozwojem i wzrostem zainteresowania koncepcjami:

- refleksyjnego uczenia się,
- edukacji całościowej,
- całościowego uczenia się.

Dotąd definicja portfolio edukacyjnego nie doczekała się ujednolicenia. Najczęściej przyjmuje się, że: portfolio to powiększająca się kolekcja artefaktów dobranych według

określonego klucza interpretacyjnego i ilustrujących rozwój kompetencji. Klucz taki może przybrać postać przebiegającego spiralnie rozważania: „czy i na ile (jak) prezentowane materiały, stanowiące ilustrację podjętych form aktywności, wskazują na nabywanie rodzaju i poziomu określonych kompetencji” (Gołębniak 2005).

W przypadku portfolio edukacyjnego wspomniane artefakty, to dokumenty powstałe na skutek pracy osoby uczącej się, którymi mogą być m.in.: teksty autorskie (np. recenzje, eseje) i opatrzone komentarzem publikacje innych osób, rysunki, zdjęcia, pliki multimedialne, wypełnione pakiety zadań, zdjęcia itp. Zasoby te są dobierane przez osobę tworzącą portfolio ze względu na ich przydatność w procesie uczenia się. Każdy artefakt jest parametrem kompetencji w określonym zakresie. Dzięki ich analizie osoba tworząca portfolio samodzielnie kontroluje i obserwuje swój proces uczenia się.

Portfolio edukacyjne można tworzyć z myślą o różnych celach – od refleksji nad własną nauką, przez zaliczenie przedmiotu, aż po zaprezentowanie wybranego spektrum osiągnięć. Poniższa tabela przedstawia (Tab. 1) klasyfikację trzech podstawowych rodzajów portfolio edukacyjnego.

Tab. 1. Rodzaje portfolio (edukacyjnego)

Nazwa	Portfolio oceniające	Portfolio Uczenia się	Portfolio marketingowe/prezentacyjne
Ogólna charakterystyka	Portfolio jest traktowane jako produkt, a zatem oceniane całościowo tak, aby umożliwić wykazanie osiągnięcia stosownego/określonego poziomu rezultatów w danym zakresie.	Portfolio tego rodzaju jest głównie narzędziem określania poziomu rozwoju kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), refleksji na temat uczenia się i ustalania dalszych celów realizacji procesu (auto)edukacyjnego w danym obszarze.	Portfolio tworzone w celach promocyjnych, na przykład powstałe, by zaprezentować czyjeś osiągnięcia i najlepsze wyniki pracy w celu uzyskiwania awansu, pozyskiwania kontrahentów/klientów, dostania się na określoną specjalność, stopień studiów.
Kluczowy aspekt identyfikacyjny	Koncentracja na produkcje/efekcie końcowym.	Koncentracja na procesie , a ocena produktu jest z natury opisowa.	Koncentracja na poszczególnych składowych portfolio, które mogą stanowić autonomiczne elementy.

Źródło: opracowanie własne

Większość polskiej literatury przedmiotu dotyczy wykorzystania portfolio jako techniki oceniania, alternatywnej wobec pomiaru opartego na teście teoretycznym. Tymczasem ze względu na specyfikę współczesnego świata wskazanym jest **poświęcenie uwagi portfolio uczenia się, które postrzegać można jako osobisty dokument służący refleksyjnej (auto)analizie doświadczanego procesu rozwoju**. Równocześnie portfolio uczenia się jest niezwykle elastycznym narzędziem, które można dostosować do konkretnych potrzeb i celów. W zależności od przyjętych założeń może ono przybrać różne, wyspecjalizowane formy, m.in. portfolio diagnostycznego, portfolio rozwoju, portfolio prezentacyjnego, portfolio oceniającego, portfolio seminaryjnego, portfolio czytania, a także przyjmować postaci pośrednie np. portfolio rozwojowo-diagnostycznego, będąc podstawą zarówno weryfikacji postępów w osiąganiu określonego celu edukacyjnego, (samo)oceny słabych i mocnych stron w danym obszarze, jak i planowania dalszego rozwoju, w tym realizowanego w odniesieniu do rozmowy doradczej (Zamoyska 2005). Z powyższego wynika, że portfolio uczenia się to idealny instrument do zastosowania w wielu obszarach akademickiej aktywności, w tym w ramach seminariów dyplomowych, konwersatoriów, laboratoriów, ćwiczeń, dokumentowania praktyk studenckich i wolontariatów czy zaliczeń wykładów.

Za upowszechnieniem stosowania portfolio ucznia się w procesie kształcenia studentów przemawia także kompleksowy charakter korzyści wiążących się z tym działaniem. Korzyści te dotyczą całego ekosystemu edukacyjnego, wykraczając daleko poza mierzalne efekty dydaktyczne i dotykając sfery rozwoju osobistego, tak studentów, jak i wykładowców, kształtowania postaw i budowania zdolności samooceny, która jest kluczowa dla efektywnej realizacji założeń całościowego uczenia się. Praca z portfolio uczenia się wyznacza bowiem ramy do:

- rozwoju holistycznego – nie tylko w zakresie wiedzy, ale także umiejętności i postaw
- rozwoju edukacyjnej samodzielności, przejęcia kontroli nad własnym procesem uczenia się oraz wzięcia odpowiedzialności za jego jakość i efekty
- doskonalenia zdolności samooceny własnych działań, podjętych decyzji
- wzmocnienia zaangażowania w proces edukacyjny i zbudowania wewnętrznej motywacji do uczenia się
- analizowania i definiowania charakteru doświadczanych zmian, postępów i procesu, który do nich doprowadził
- pogłębienia namysłu nad własnym procesem uczenia się, rozwoju kompetencji (auto)edukacyjnych, a tym samym zdobywania metakompetencji

- samodzielnego stawiania pytań, formułowania wątpliwości adekwatnych do okoliczności, prowadzenia nieoczywistych dociekań i dialogu ze sobą i innymi
- pełniejszego zrozumienia analizowanych treści – przenoszenia uogólnionych i zasłyszanych informacji czy treści przeczytanych publikacji w przestrzeń „mojości”, powiązania ich z wiedzą osobistą, naświetlania jednych tekstów drugimi
- doświadczania świadomego procesu edukacyjnego zachodzącego nie tylko na poziomie formalnym, ale też pozaformalnym i nieformalnym
- urzeczywistniania idei rozumnego studiowania, które nie polega na tym, aby dany zakres wiedzy opanować, gdyż wyuczone na pamięć teorie nadal zostają zakryte, nawet przy bardzo dobrze zdanym egzaminie, ale aby je zrozumieć
- uczenia się sokratejskiego, bazującego na szacunku dla własnej niewiedzy, jej świadomości i traktowania jako drogowskazu dalszego rozwoju
- przyzwyczajania do samodzielnego, niezależnego myślenia, weryfikowania informacji oraz wychodzenia poza ramy obranych dyskursów i paradygmatów
- krytycznego rozumienia własnych interpretacji
- ćwiczenia się w dookreślaniu i precyzowaniu myśli oraz adekwatnym nazywaniu/definiowaniu zjawisk i procesów

Jednocześnie będąc osobą organizującą zajęcia z użyciem portfolio uczenia się masz możliwość:

- przeprowadzenia (auto)refleksji dotyczącej własnej praktyki, (de)konstrukcji własnego warsztatu dydaktycznego, rozwoju zawodowego, poprzez krytyczny i uważny namysł nad codziennymi doświadczeniami, a także stosowanymi praktykami.

2. Portfolio w praktyce edukacyjnej

Faza przygotowania procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się

Chcąc wprowadzić portfolio edukacyjne do realizowanych działań dydaktycznych, zacznij od zaplanowania poszczególnych elementów tego procesu. W tym celu odpowiedz na kilka zasadniczych pytań. Każdą z odpowiedzi postaraj się uzasadnić, to pomoże zrozumieć Ci siebie, zdefiniować własne obawy i ograniczenia, aby móc je przepracować. Tego typu działanie jest metodą optymalizacji aktywności realizowanych w obszarze pracy dydaktycznej. Dlatego postaw na szczerość i pochyl się nad genezą swoich wyborów.

- Jaki cel/cele chcesz osiągnąć stosując portfolio uczenia się w organizowanym przez siebie procesie edukacyjnym (np. inspirować do (samo)refleksji; dokumentować osiągnięcia; stworzyć podstawę do doradztwa; zapewnić rozwój określonych kompetencji; zapewnić realizację standardów i ich ewaluację; kontrolować przebieg procesu uczenia się; diagnozować; zapewnić sobie podstawę do oceniania; organizować proces dydaktyczny; znaleźć inspiracji do zmiany zajęć dydaktycznych)?

Zapisz cele, które Ci przyświecają w odniesieniu do studentów i własnego rozwoju posługując się metodą SMART:

1.....
2.....

- Określ kapitał początkowy/wejściowy niezbędny do pracy nad portfolio. Jakie narzędzia i kompetencje będą konieczne do tworzenia portfolio?
.....
- Jaki czas obejmie portfolio?
a. Cały okres trwania zajęć (semestr, rok akademicki)
b. Określoną część trwania zajęć
c. Wybrane zajęcia/spotkania
.....
- Jaką rolę portfolio uczenia się ma odegrać w prowadzonym przez Ciebie procesie dydaktycznym?
a. uzupełniającą – jednej z metod pracy,
b. zasadniczą – podstawowej formy pracy (organizującej cały przebieg procesu edukacyjnego)
.....
- Jakie będą związki między pracą nad portfolio a realizowanym procesem kształcenia, a co za tym idzie czy treści portfolio będą związane z problematyką/tematyką określonych zajęć dydaktycznych czy też będą niezależne od nich?
.....
- Dobierz formę portfolio do swoich założeń. Czy zdecydujesz się na wersję klasyczną (teczka, skoroszyt, itp.) czy multimedialną (blog, strona internetowa, moodle, itp.)?
.....
- Zastanów się nad strukturą wewnętrzną portfolio.
a. zostanie narzucona przez ciebie,

- b. zostanie uzgadniana z uczestnikami zajęć – wspólnie z nimi wypracowana,
- c. zostanie stworzona wyłącznie przez studentów – z twoją pomocą lub bez niej?

.....

Czy będzie miała charakter ogólny czy szczegółowy?

.....

Jaką będzie mieć formę:

- a. zamkniętą (zbiór gotowych, przygotowanych przez siebie zadań),
- b. półotwartą (struktura ramowa, którą studenci będą rozbudowywać i wypełniać treścią)
- c. otwartą (w pełni zależna od decyzji autorów/autorek)?

.....

**** Wskazówka ****

Przykładowa struktura portfolio:

- spis treści (zbudowany wokół przyjętej kategoryzacji, złożony z rozdziałów i przyporządkowanych do nich podrozdziałów)
- wstęp (zawierający m.in. cel portfolio i jego rolę na drodze osiągania celów długookresowych; charakterystykę obszaru/ów, których portfolio dotyczy; uzasadnienie zastosowanej struktury klasyfikacji/porządkowania artefaktów, czyli przyjęcia określonego spisu treści; opis doboru artefaktów i schematu ich opisu)
- materiały zebrane na potrzeby portfolio, wraz z towarzyszącą im refleksją, uporządkowane zgodnie z przyjętym sposobem klasyfikowania/problematykowania
- wnioski/samoocena/krytyka własnej pracy (zawierające m.in. odniesienie do osiągnięcia wyznaczonego celu, oceny jego realizacji; refleksję na temat doświadczonego w związku z pracą nad portfolio procesu uczenia się; podsumowanie rozważań dotyczących rozwoju poszczególnych/określonych kompetencji w wyznaczonym obszarze; wskazanie dalszych kierunków pracy nad posiadanymi kompetencjami w danym obszarze; określenie mocnych i słabych stron przygotowanego portfolio, wskazanie elementów, które z perspektywy czasu można by zmienić/ zmodyfikować/ulepszyć)
- bibliografia

- Jaki model pracy nad/z portfolio zaproponujesz studentom?

a. Indywidualny

b. Zespołowy

.....

****Wskazówka****

Pamiętaj, że wartością dodaną pracy zespołowej jest stworzenie przestrzeni do wejścia w dialog, uczenia się współpracy, tak istotnej w perspektywie wyzwań współczesnego świata, konieczności efektywnego i aktywnego funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości, rozwoju szerokiego spektrum kompetencji, w tym związanych z wypracowywaniem kompromisu i realizacją celów ponadjednostkowych

- Zadbaj o zrozumiałe i szczegółowe wprowadzenie do pracy nad portfolio oraz zaplanuj rodzaje wsparcia podczas jego tworzenia.

Jakie elementy uznajesz za najważniejsze przy zaznajamianiu studentów z nową metodą pracy?

.....

Jakie zadania zamierzasz proponować studentom, aby zachęcać ich do systematycznej pracy (możesz zdecydować się m.in. na: analizy wybranych samodzielnie tematów, sprawozdania z wydarzeń, recenzje polecanych publikacji, studia przypadku, wywiady, dziennik uczenia się, leksykon pojęć)?

.....

Jak będziesz inspirować refleksję osób uczących się podczas pracy nad portfolio (pisemne/ustne wskazówki; cykliczna wymiana doświadczeń; współpraca w grupie)?

.....

- Gdzie i jak będzie odbywać się prezentacja portfolio:

a. Podczas zajęć na forum grupy

b. W czasie indywidualnych rozmów doradczych

c. Prace będą czytane przez osoby trzecie

.....

- Przeanalizuj kwestię oceniania. Jaką formę oceniania przyjmiesz za wiodącą:

a. portfolio będą wyłącznie przedmiotem samooceny

b. portfolio będą poddane (grupowej) ewaluacji w ramach zajęć

c. tylko ty ocenisz pracę

d. studenci będą oceniać się wzajemnie

**** Wskazówka ****

Zastosowanie ostatniej z opcji niesie z sobą dużą wartość edukacyjną, katalizuje zachodzenie procesu uczenia się doświadczanego przez poszczególnych studentów, m.in. sprzyja praktykowaniu sprawczości, wzięciu odpowiedzialności za podjęte decyzję, rozwojowi oceny działań innych i własnych, zdolności formułowania merytorycznych informacji zwrotnych.

Przy decyzji o zastosowaniu ostatniej formy wskazanym jest, aby precyzyjnie dookreślić:

- a. metodę przyporządkowywania poszczególnych prac do osób sprawdzających (losowo, arbitralnie – ty wyznaczasz).
- b. kryteria oceniania, kategorie, które należy wziąć pod uwagę opiniując materiał
- c. rodzaj wystawianej oceny – polecam poza wartością liczbową zastosowanie noty opisowej uwzględniającej wykaz mocnych i słabych stron pracy, precyzyjne uzasadniającą stopień proponowany przez osobę/y oceniającą/e

Kwestie, na które warto zwrócić uwagę w kontekście oceniania:

Postaw na anonimowość (zadbaj o to, aby studenci nie wiedzieli czyją prace sprawdzają i kto sprawdza ich prace)

Premiuj obiektywizm, merytoryczność, profesjonalizm i formułowanie konstruktywnych uwag krytycznych

Wystaw ocenę lub punkty za jakość przygotowanej noty opisowej, jej merytoryczność, obiektywność i szczegółowość

Motywuj nie tylko do oceny efektu końcowego, ale również procesu jego powstawania!

2. Faza realizacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się

Jest to czas przejścia do właściwego działania, wprowadzenia w życie opracowanego wcześniej planu. Aktywność w ramach tej fazy podzielić można na trzy podstawowe etapy: 1) wprowadzenia w pracę, 2) pracy właściwej, 3) refleksji nad doświadczonym procesem pracy i jego efektem. Ważne jest, aby osoba prowadząca zajęcia z wykorzystaniem portfolio uczenia się na każdym z wyróżnionych etapów przestrzegała trzech kluczowych zasad:

- staraj się realizować przyjęte przez siebie założenia, ale nie zapominaj o elastyczności,
- nie bój się wprowadzać modyfikacje,
- obserwuj siebie i studentów oraz reaguj na bieżącą sytuację.

Poniżej wskazany został zakres zadań charakterystycznych dla fazy realizacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się, stojących przed osobą prowadzącą zajęcia podczas każdego z jej etapów:

1) Zadania związane z etapem wprowadzenia w pracę

1. Przekazanie instrukcji dotyczącej zasad wykonania działania/zadania
 2. Wyjaśnienie wstępnych wątpliwości uczestników dotyczących działania/zadania
 3. Przeprowadzenie działań wdrożeniowych niezbędnych do realizacji działania/zadania zgodnie z przyjętymi założeniami, np. podział studentów na grupy, określenie wraz ze studentami struktury portfolio
- 2) Zadania związane z etapem pracy właściwej
4. Mobilizowanie uczestników zajęć do zaangażowania się w działanie edukacyjne i refleksyjne podejście do pracy
 5. Wyjaśnianie wątpliwości dotyczących wykonywanego działania powstałych w toku pracy
 6. Umożliwienie uczestnikom zajęć, ale i sobie, przestrzeni do samodzielnego działania i popełniania błędów
 7. Nienarzucanie swoich rozwiązań uczestnikom zajęć i powstrzymanie się od krytyki odmiennych od własnych sposobów radzenia sobie z zadaniem
 8. Aktywizowanie uczestników zajęć do działania w sytuacji pojawienia się trudności z realizacją zadania poprzez zadawanie pytań naprowadzających
- 3) Zadania związane z etapem refleksji nad doświadczonym procesem pracy i jego efektami
9. Prowadzenie/moderowanie dyskusji na temat przeprowadzonego doświadczenia
 10. Zadawanie pytań i mobilizacja do wyciągania wniosków
 11. Dopytywanie – zarówno o ogólne kwestie, jak i szczegóły, podobieństwa, jak i różnice
 12. Udzielenie pomocy w formułowaniu wniosków
 13. Stworzenie warunków do osadzenia sformułowanych wniosków w teorii, swojej wiedzy i doświadczeniu
 14. Pomoc w zrozumieniu zaobserwowanych prawidłowości.

Przykładowe pytania, które można zadać osobom uczestniczącym w zajęciach w celu stymulacji refleksji nad doświadczonym procesem edukacyjnym

- Co dokładnie się wydarzyło?
- Co zaobserwowałeś/aś podczas wykonywanego zadania?
- Na czym polegało twoje działanie?
- Jakie skutki wywołało twoje działanie?
- Co pozytywnego spowodowało twoje działanie?
- Co negatywnego spowodowało twoje działanie?

- Jakie zauważyłeś/aś istotne szczegóły w tym działaniu?
- Co dokładnie robiłeś/aś?
- Jakie są zalety twojego działania?
- Jakie są wady twojego działania?
- Która część doświadczenia okazała się najbardziej istotna z twojej perspektywy?
- Jakie emocje towarzyszyły ci w czasie zaangażowania w doświadczenie?
- Co zdecydowało o powodzeniu/niepowodzeniu doświadczenia w twojej ocenie?
- Jak było twoje nastawienie do działania?
- Jakie przekonania oddziaływały na powodzenie/niepowodzenie doświadczenia?
- Który etap doświadczenia być dla ciebie najistotniejszy?
- Jakich informacji dostarczyło doświadczenie?
- Jakie informacje szczególnie utkwiły w twojej pamięci?
- Czym to działanie różniło się od twojego dotychczasowego postępowania? Co było podobne?
- Jak wytłumaczysz to, co zaobserwowałeś/aś? Co to dla ciebie oznacza?
- Jakie konkluzje/wnioski możesz wyciągnąć z zaistniałego doświadczenia?
- Jakie ogólne zasady przyswoiłeś/aś w toku pracy?
- Jakie główne obszary tematyczne dostrzegasz w sformułowanych wnioskach?
- Jak można je nazwać?
- Które wnioski warto zapamiętać?
- Które wnioski już zapamiętałeś/aś?
- Jakie nowe kompetencje rozwinąłeś/aś w toku pracy?
- W jakich innych obszarach możesz stosować tę nową kompetencję?

Przy zastosowaniu wariantu pracy zespołowej można stworzyć również przestrzeń do analizy doświadczeń związanych z tym obszarem i zapytać, m.in.

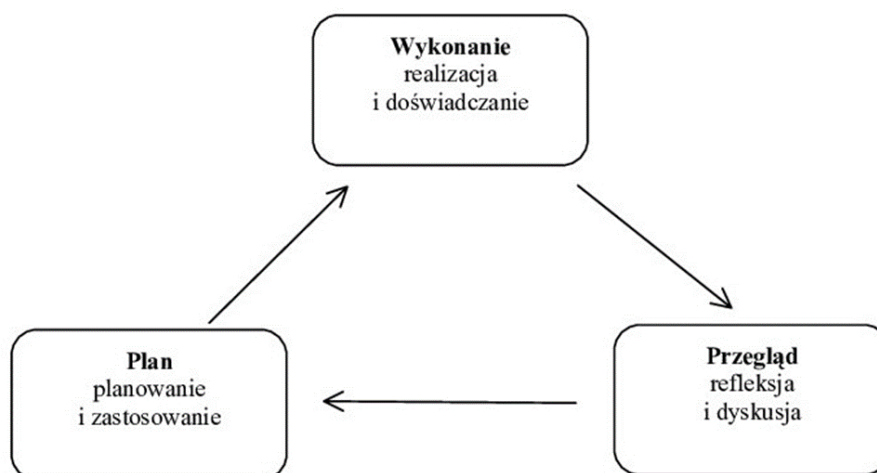
- Kto w waszym zespole przewodził doświadczeniu? Jakimi umiejętnościami i cechami odznaczała się ta osoba?
- Kto dyktował tempo pracy? Dzięki czemu, akurat ta osoba?
- Za co byłeś/aś odpowiedzialny/a w czasie realizacji zadania?
- Jakie aspekty pracy zespołowej były dla ciebie najtrudniejsze?
- Kiedy wykazywałeś/aś największe zaangażowanie w pracę zespołu?
- Realizacja jakich zadań w toku pracy zespołowej dostarczały ci najwięcej satysfakcji?

- Jakie nowe kompetencje rozwinąłeś/aś, a posiadanie jakich uzmysłowiłeś/aś sobie w czasie pracy zespołowej?
- W jaki sposób te kompetencje ułatwią ci funkcjonowanie w zespole w przyszłości?

3. Faza ewaluacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem portfolio uczenia się

Niech faza ewaluacji będzie lekcją dla ciebie. Potraktuj przeprowadzony proces kształcenia z wykorzystaniem portfolio jako studium autoetnograficzne osadzone w schemacie uczenia się przez działanie (Schemat 2, 3). Tym samym przeprowadzone działanie edukacyjne wykorzystaj do namysłu dotyczącego własnego warsztatu dydaktycznego. Przeprowadź analizę i interpretację danych zgromadzonych dzięki autoobserwacji, jak również materiału badawczego w postaci informacji zwrotnej otrzymanej od studentów.

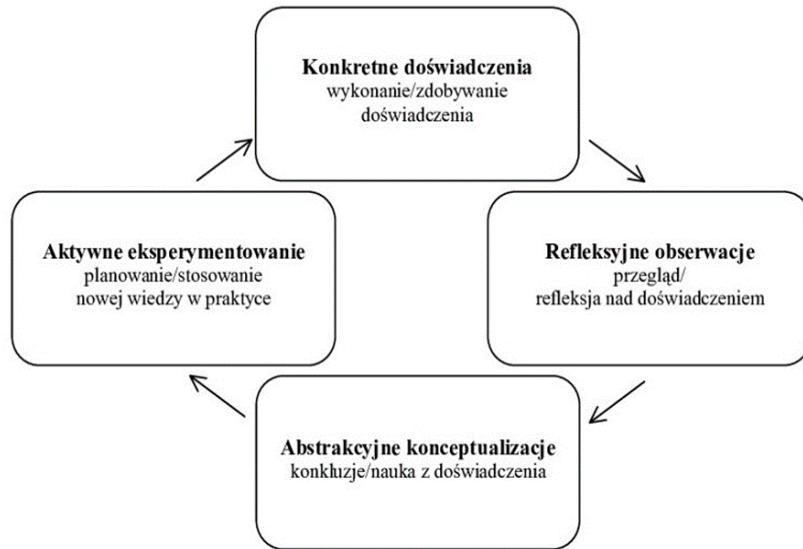
Schemat 2. Model refleksyjnego uczenia się Rogera Greenawaya



Rys. 2. Eksperymentalny Cykl Kształcenia R. Greenawaya.

Źródło: Perkowska-Klejman 2013, s. 82.

Schemat 3. Model refleksyjnego uczenia się Davida Kolba



Rys. 3. Cykl Kształcenia D. Kolba.

Źródło: Perkowska-Klejman 2013, s. 83

Poniżej zamieszczone zostały przykładowe pytania, na które możesz odpowiedzieć ewoluując własny proces uczenia się:

- Wskaż momenty trudne/przełomowe/problemowe, które miały miejsce w czasie realizacji działania i zastanów się on nad tym, czy postąpił(a)byś tak samo w podobnej sytuacji w przyszłości?
- Jak wykorzystasz w swojej dalszej pracy wykonane właśnie doświadczenie oraz sformułowane wnioski?
- Jakie nowe kompetencje (wiedze, umiejętności, postawy) zyskałeś dzięki realizacji działania, a jakich posiadanie sobie uzmysłowiłeś/aś?
- Jakie korzyści będziesz miał(a) ze stosowania w praktyce uświadomionych i nabytych podczas działania kompetencji?
- Co daje ci opanowanie tych nowych kompetencji?
- W jaki sposób nowe kompetencje usprawnią twoją pracę?
- W jaki sposób możesz uzupełnić swoje działanie?
- Co możesz zrobić inaczej?
- Co możesz poprawić?
- Na co zwrócisz uwagę następnym razem?
- O czym będziesz szczególnie pamiętał(a) następnym razem?
- Czego jeszcze chcesz się nauczyć, żeby jeszcze bardziej rozwinąć swoje umiejętności?

- Kto może ci pomóc w dalszym rozwoju?
- Czym możesz się posłużyć, żeby następnym razem jeszcze lepiej wykonać dane działanie?

Podsumowanie

W myśl sformułowanych na wstępie założeń niniejszy tekst zmierzał do udowodnienia, że portfolio edukacyjne to znacznie więcej niż tylko technika oceny. Jest to kompleksowa metodologia, która stanowi dojrzałą odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Poprzez promowanie refleksyjności, autonomii i głębokiego, kontekstowego rozumienia wiedzy, przygotowuje studentów do funkcjonowania w świecie wymagającym elastyczności, kreatywności i gotowości do ciągłego uczenia się. Nawiązując do apelu o zmianę stanu polskich badań nad tą metodą, tekst ten wpisuje się w wypełnienie istniejącej luki. Dostarcza zarówno teoretycznych podstaw, jak i praktycznych wskazówek, które mogą posłużyć do szerokiego wdrożenia transformacyjnej metody portfolio uczenia się w polskim szkolnictwie wyższym. Przy czym skuteczność tej metody zależy od świadomego doboru jego typu do celów dydaktycznych, specyfiki zajęć oraz oczekiwanych efektów uczenia się. Różne formy portfolio służą odmiennym celom – od diagnozy wstępnej, przez monitorowanie rozwoju, aż po formalną ocenę sumującą. Rozwój świadomości nie jest jednak możliwy bez doświadczania, podejmowania kolejnych prób i wyciągania z nich wniosków dla siebie i skuteczności prowadzonego procesu dydaktycznego. Tylko urzeczywistnienie idei cyklicznej implementacji portfolio uczenia się podczas własnych działań przybliży nas do kompetencyjności w tym zakresie, wypracowania zindywidualizowanych procedur działania, zgodnych z naszymi zasobami, zamierzeniami i niepowtarzalną specyfiką organizowanych przez nas warunków kształcenia, zależnych także od kolejnych grup studentów, z którymi realizujemy poszczególne zajęcia.

Bibliografia

- Baxter Magolda M. (1992), *Knowing and Reasoning in College: gender related patterns in students' intellectual development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa: PWN.
- Gołębniak B. D. (2005), *Szkoła – kształcenie – nauczyciele w:* Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki*, t. 2, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Neczaj-Świdorska R. (2011), *E-portfolio jako nietradycyjna forma kształcenia w szkole wyższej*, „*Studia Dydaktyczne*” nr 23, s. 177-184,

Perkowska-Klejman A. (2012), Czy twoi studenci są refleksyjni?, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 210-231.

Perkowska-Klejman A. (2013), Modele refleksyjnego uczenia się, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, s. 75-90.

Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Zamoyska B. (2005), Portfolio jako opowieść o byciu-ku własnej możliwości bycia nauczycielem, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” nr 3, s. 39-49.

Justyna Walczak

ORCID: 0009-0000-9533-0018

Aleksandra Łęgowska

ORCID: 0009-0006-5083-4160

Zastosowanie AI w procesie uczenia się z perspektywy studentów

1. Wprowadzenie

W środowisku uniwersyteckim problematyka sztucznej inteligencji cieszy się rosnącym zainteresowaniem, zarówno wśród studentów, jak i kadry akademickiej. Trudno się dziwić, bo dynamiczny rozwój wszystkich narzędzi opartych na algorytmach uczenia maszynowego wyraźnie zmienia codzienne funkcjonowanie w przestrzeni edukacyjnej, przyczyniając się zarówno do negatywnych i pozytywnych zjawisk w życiu uniwersyteckim (Nalaskowski, 2023, s. 167-168). Technologie te znajdują zastosowanie m.in. w procesie wyszukiwania i opracowywania informacji, wspomaganiu pisania tekstów naukowych, a także w indywidualizacji procesu uczenia się.

W konsekwencji sztuczna inteligencja nie tylko wspiera proces studiowania, ale także redefiniuje jego charakter, stawiając nowe wyzwania związane z etyką, rzetelnością naukową oraz samodzielnością studentów (Raszyd, Wesołowska, Tomaszewska, 2024, s. 110-111). Tym samym staje się ona jednym z kluczowych czynników kształtujących współczesne środowisko akademickie. Celem artykułu jest analiza sposobów wykorzystania SI przez studentów na podstawie przeglądu literatury, przeglądu narzędzi używanych przez studentów oraz badań własnych.

Wyniki analizy 138 publikacji z lat 2016-2022 (Crompton, Burke, 2023, s. 2) dowodzą, że technologie oparte na sztucznej inteligencji sprzyjają personalizacji kształcenia, umożliwiają szybsze oraz bardziej trafne udzielanie informacji zwrotnej, a także wspierają identyfikację czynników determinujących sukcesy bądź trudności studentów w procesie edukacyjnym.

Wyniki badania podłużnego (Leite, 2025) dowodzą, że wykorzystanie systemów generatywnych przyczynia się do zwiększenia produktywności studentów oraz wspiera proces przyswajania wiedzy, m.in. poprzez ułatwienie dostępu do informacji i wspomaganie tworzenia treści. Jednocześnie zaobserwowano wyraźną zmianę roli nauczyciela akademickiego, który

coraz częściej przyjmuje rolę mentora i przewodnika wspierającego studentów w krytycznym i odpowiedzialnym korzystaniu z nowych technologii.

Autorki artykułu przeprowadziły też badania własne. Głównym celem badań było poznanie sposobów wykorzystywania narzędzi sztucznej inteligencji (AI) przez studentów w edukacji i życiu prywatnym. W badaniu wzięło udział 66 respondentów - studentów różnych etapów kształcenia (studia I i II stopnia oraz jednolite magisterskie), przede wszystkim z dyscyplin społecznych i humanistycznych. Największą część badanych stanowili studenci pedagogiki i psychologii, jednak w próbie znaleźli się również przedstawiciele m.in. kognitywistyki, sinologii czy architektury informacji.

Zgromadzone dane wskazują, że 18,2% badanych korzysta codziennie ze sztucznej inteligencji w celach edukacyjnych, a 36,4% kilka razy w tygodniu. Jedynie niewielki odsetek (7,6%) badanych przyznał, że w ogóle nie używa sztucznej inteligencji podczas studiowania. Nieco mniejszą intensywność odnotowano w kontekście życia prywatnego, gdzie z AI korzysta codziennie lub kilka razy w tygodniu 42,4% ankietowanych. Liderem wśród wykorzystywanych narzędzi okazał się ChatGPT (88,5%). Zauważalna jest również duża popularność ekosystemu Google (67,3%) (Tabela 1.). Zdecydowana większość korzysta z darmowych wersji tych narzędzi.

Tabela 1. Z jakich narzędzi opartych na sztucznej inteligencji korzystasz najczęściej w związku ze studiami?

Narzędzie	Odsetek wskazań
ChatGPT (OpenAI)	88,5%
Gemini (Google)	67,3%
Copilot (Microsoft)	15,4%
Claude (Anthropic)	11,5%
Narzędzia do sprawdzania i korekty tekstu/tłumaczeń (np. DeepL Write, Grammarly, LanguageTool)	
Zintegrowane asystenty w programach (np. Notion AI, Canva Magic Studio)	

Źródło: Opracowanie własne.

Najpopularniejszym zastosowaniem sztucznej inteligencji okazało się wyszukiwanie informacji i wstępny research (75%). Następne w kolejności jest generowanie pomysłów, tematów lub konspektów prac (61,5%). Do zadań jak sprawdzanie błędów językowych i korekta gotowych tekstów, z SI korzysta 53,8% badanych. Niemal połowa respondentów

używa tych narzędzi w celu wyjaśniania trudnych pojęć z wykładów i ćwiczeń. 30,8% badanych deklaruje wykorzystywanie SI do tłumaczenia tekstów obcojęzycznych i artykułów naukowych. 40,4% studentów deklaruje sprawdzanie wygenerowanych treści przez SI oraz 40,4% weryfikuje tylko najważniejsze kwestie. Większa część respondentów stwierdza, że, w skali 1-5, wpływ korzystania z narzędzi SI na ich własne umiejętności i proces przyswajania wiedzy można określić na 4.

Wyniki wyraźnie wskazują, że uczestnicy badania potrafią postawić wyraźną granicę między dozwolonym wsparciem a nieuczciwością akademicką. 60,6% badanych uznaje, że używa sztucznej inteligencji w sposób uczciwy, a 27,3% zaznacza trudno powiedzieć. 89,4% respondentów uważa, że istnieje uczciwy sposób na używanie sztucznej inteligencji na studiach, o ile używa się jej wyłącznie jako wsparcia.

Pogląd, że każde użycie AI do zadań akademickich to forma oszustwa, podziela jedynie 6,1%. Wyniki w zakresie znajomości oficjalnych regulacji uczelnianych obnażają lukę informacyjną ze strony instytucji akademickich. Zaledwie 9,1% badanych zadeklarowało, że na ich uczelni lub wydziale obowiązują jasne zasady dotyczące SI. Największa grupa (36,4%) zna jedynie indywidualne zasady wprowadzane wybiórczo przez poszczególnych wykładowców. Z kolei 34,8% studentów stwierdziło, że nie ma takich zasad lub nic im o nich nie wiadomo, a co piąty student w ogóle nie interesował się tematem. Studenci dostrzegają długoterminowe korzyści wynikające z obsługi narzędzi SI. Niemal połowa badanych, na pytanie czy biegłość w korzystaniu z narzędzi sztucznej inteligencji będzie niezbędna w ich przyszłej pracy, odpowiedziała twierdząco (48,5%). Odmiennego zdania było 34,9% ankietowanych.

2. Narzędzia AI i przykłady zastosowania w trakcie zajęć ze studentami

Dynamiczny rozwój algorytmów generatywnych oraz niesłabnące zainteresowanie nimi doprowadziły do powstania narzędzi, które są wyspecjalizowane w konkretnych zadaniach. Obecny ekosystem AI obejmuje nie tylko interfejsy konwersacyjne, ale także zaawansowane systemy zintegrowane z pakietami biurowymi i wyszukiwarkami naukowymi. Rozwiązania te wspierają użytkowników w konkretnych zadaniach. Poniżej znajdują się przykłady narzędzi wykorzystywanych przez studentów i propozycje, w jaki sposób można włączyć je w zajęcia uniwersyteckie.

Microsoft Copilot, Google Gemini i Anthropic Claude

Microsoft Copilot to asystent łączący modele OpenAI z aplikacjami biurowymi, który potrafi na przykład błyskawicznie zamienić notatki z aplikacji Word w prezentację w PowerPoint. Gemini to model Google stale podłączony do sieci, świetnie sprawdza się m.in. w automatycznym szkicowaniu kontekstowych odpowiedzi w Gmailu. Natomiast Claude to bezpieczny model o szerokim oknie kontekstowym, idealny do dogłębnej analizy i precyzyjnego streszczania bardzo długich dokumentów, na przykład wielostronicowych raportów.

Funkcje:

- Copilot: tworzenie i edycja dokumentów, analiza danych, zarządzanie komunikacją, generowanie obrazów, tworzenie podsumowań spotkań na żywo, wsparcie w pisaniu kodu, automatyczne formatowanie tekstów.
- Gemini: integracja z Google Workspace, wyszukiwanie w czasie rzeczywistym, tłumaczenie tekstu, pomoc w planowaniu podróży (mapy i loty), praca z obrazem.
- Claude: analiza dużych plików, streszczanie tekstów i danych, zaawansowane formatowanie, generowanie tekstów o bardziej „ludzkim” brzmieniu, zaawansowane rozumowanie logiczne, porównywanie wielu źródeł, personalizacja stylu.

DALL-E

DALL-E to generator obrazów stworzony przez OpenAI i zintegrowany z ChatGPT. Pozwala na tworzenie ilustracji, grafik i wizualizacji na podstawie opisu tekstowego, a także na edytowanie istniejących obrazów. Narzędzie to wyróżnia się prostotą obsługi i dobrą kontrolą nad szczegółami generowanych obrazów. W porównaniu do Midjourney bywa jednak mniej zaawansowane pod względem realizmu i efektów artystycznych.

Funkcje:

- generowanie obrazów z tekstów,
- generowanie obrazów w prawie każdym stylu wizualnym,
- precyzyjne rozumienie kontekstu,
- edycja obrazu poprzez „rozmowę”,
- modyfikacja konkretnych fragmentów obrazów,
- rozszerzanie obrazów, generowanie różnych wariantów tych samych obrazów.

Canva AI

Canva to platforma do projektowania graficznego i pracy kreatywnej online, która coraz częściej wykorzystywana jest również w edukacji. Dzięki funkcjom opartym na sztucznej inteligencji oraz możliwości współpracy w czasie rzeczywistym pozwala tworzyć interaktywne i angażujące zajęcia dydaktyczne.

Funkcje:

- generowanie grafik i ilustracji,
- automatyczne tworzenie prezentacji,
- generowanie tekstów,
- projektowanie materiałów na podstawie krótkich poleceń,
- edycja zdjęć wspomagana AI,
- tłumaczenie treści, automatyczne układy projektów.

Notbook LM

NotebookLM to narzędzie opracowane przez Google, wykorzystujące sztuczną inteligencję do pracy z dokumentami, notatkami i materiałami źródłowymi. Darmowe narzędzie od Google oparte na sztucznej inteligencji (model Gemini), służące do analizy, podsumowywania i pracy z własnymi dokumentami. Działa jak inteligentny asystent, który odpowiada na pytania wyłącznie na podstawie wgranych źródeł (PDF, Google Docs, strony www, YouTube), co zwiększa precyzję i zapobiega "halucynacjom" AI.

Funkcje:

- analizuje treść,
- wyszukuje informacje,
- tworzy podsumowania, filmy, podcasty,
- generuje pytania, np. do dyskusji,
- generuje fiszki i testy sprawdzające wiedzę,

Conker AI

Najważniejszą funkcją Conkera AI jest automatyczne generowanie quizów na podstawie krótkich opisów, celów lekcji, tematów czy fragmentów tekstu. Można je dostosowywać do wielu cech charakterystycznych grupy, takich jak: poziomu wiedzy studentów, przewidzianego czasu trwania zadania.

Funkcje:

- tworzenie kartkówek i testów,

- powtórzenia materiału,
- szybkie sprawdzanie wiedzy,
- aktywizacja uczniów podczas zajęć,
- przygotowywania ćwiczeń domowych.

Chalkie

Chalkie wykorzystuje sztuczną inteligencję do generowania kompletnych, wysokiej jakości lekcji i ćwiczeń w ciągu kilku sekund. Należy wprowadzić temat i kluczowe wymagania. Chalkie wygeneruje w pełni edytowalne lekcje, zawierające cele, ćwiczenia i potrzebne materiały.

Funkcje:

- szybkie przygotowanie scenariusza zajęć według tematu
- tworzenie materiałów dla różnych poziomów uczniów
- oszczędzanie czasu nauczyciela/ wykładowcy.

Educaplay

Educaplay to internetowa platforma edukacyjna przeznaczona do tworzenia, udostępniania i rozwiązywania interaktywnych ćwiczeń i gier multimedialnych. Pozwala w prosty sposób zamienić tradycyjne materiały w angażujące aktywności dla studentów.

Funkcje:

- tworzenie kilkunastu typów gier edukacyjnych (krzyżówki, wykreślanki, quizy, interaktywne mapy),
- dodawanie do zadań elementów multimedialnych,
- wbudowany asystent sztucznej inteligencji automatycznie tworzy kompletne gry,
- nałożenie pytań na gotowy film,
- organizowanie grupowych turniejów,
- tworzenie tabeli wyników,
- tworzenie statystyk dla nauczyciela,
- dostęp do gotowych, publicznych gier stworzonych przez nauczycieli z całego świata,
- możliwość osadzenia stworzonych gier na własnej stronie.

3. Przykłady użycia AI na ćwiczeniach dla studentów

- Student przeprowadza krótką ankietę, bądź dostaje dane od nauczyciela. Prosi Copilot o zsumowanie danych i wrzucenie ich w program Exel. Interpretuje je samodzielnie. Porównuje z innymi badaniami.
- Student otrzymuje prezentację wygenerowaną przez sztuczną inteligencję. Jego zadaniem jest krytycznie przeanalizować ją i na tej jej podstawie stworzyć własną, oryginalną wersję prezentacji. Podczas zajęć student pokazuje obie wersje i tłumaczy, co poprawił i dlaczego.
- Student ma wyszukać 10 badań naukowych bądź artykułów na wybrany temat i ocenić ich wiarygodność oraz dobór.
- Student wkleja fragment swoich notatek z zajęć i prosi Notebook LM o utworzenie quizu sprawdzającego wiedzę. Następnie wymienia się z innym studentem i nawzajem zadają sobie pytania ze swoich quizów.
- Zadaniem studentów jest przygotować opis przestrzeni z konkretnym przeznaczeniem. Na podstawie opisu program generuje dane pomieszczenie. Studenci oceniają je na podstawie różnych kryteriów.
- W Canvie na tablicy nauczyciel wpisuje hasło, pojęcie do dyskusji, przekazuje studentom wspólny link do tworzenia mapy pojęć z wykorzystaniem słów, symboli, obrazów. Studenci pracują wspólnie ale samodzielnie.

4. Wyzwania i zagrożenia

Sztuczna inteligencja niesie za sobą liczne zagrożenia i wyzwania. Warto do nich zaliczyć:

- Plagiat oraz ryzyko dostarczania prac, które nie są wynikiem samodzielnego wysiłku intelektualnego studenta, lecz zautomatyzowanym produktem maszyny (Porwoł, 2023, s. 63);
- Automatyzacja procesu edukacyjnego;
- Generowanie nierzetelnych treści oraz spadek samodzielności i krytycznego myślenia wśród studentów (Borawska-Kalbarczyk, 2025, s. 27-28);
- Ufność w nieomylność algorytmów;
- Halucynacje AI;
- Powielanie przez studentów szkodliwych stereotypów społecznych (Borawska-Kalbarczyk, 2025, s. 30-31);

- Wprowadzanie do AI prac dyplomowych i innych tekstów naukowych prowadzi do wykorzystywania informacji w nich zawartych do trenowania algorytmów;
- Zwiększające się nierówności cyfrowe, napędzane przez komercjalizację modeli językowych (Kamiński i in., 2025, s. 50);
- Niedostateczny poziom umiejętności cyfrowych wśród wykładowców (Kamiński i in., 2025, s. 13).

Na zakończenie

Sztuczna inteligencja stała się nieodłącznym, szeroko zaadaptowanym elementem akademickiej codzienności badanych studentów. Studenci odeszli od fazy powierzchownych testów AI na rzecz pragmatycznej, codziennej aplikacji modeli takich jak ChatGPT czy Gemini. Narzędzia AI, w postrzeganiu studentów, są zaawansowanym asystentem edukacyjnym służącym do optymalizacji procesu wyszukiwania informacji, korekty tekstów czy tłumaczenia trudnych koncepcji naukowych.

Regulacje dotyczące wykorzystywania AI nie powinny przybierać formy bezwzględnych zakazów, lecz promować odpowiedzialną edukację w zakresie tzw. alfabetyzacji sztucznej inteligencji. W programach studiów należy uwzględnić warsztaty uczące krytycznej oceny źródeł, precyzyjnego konstruowania zapytań oraz weryfikacji tzw. halucynacji. W celu zapobiegania rosnącym nierównościom cyfrowym, uczelnie powinny dążyć do zapewnienia studentom równego, instytucjonalnego dostępu do zaawansowanych wersji modeli językowych na przykład poprzez uczelniane subskrypcje premium, chroniąc tym samym uniwersytecką zasadę równych szans.

Podczas przygotowywania niniejszego tekstu korzystaliśmy z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, takich jak ChatGPT. Wsparcie to miało charakter pomocniczy i polegało przede wszystkim na uporządkowaniu informacji, doprecyzowaniu opisów oraz wsparciu w analizie i interpretacji przytaczanych danych. Dzięki temu możliwe było bardziej przejrzyste przedstawienie omawianych zagadnień oraz dokładniejsze ujęcie istotnych czynników wpływających na analizowane zjawiska. Wykorzystanie narzędzi AI pozwoliło również na weryfikację spójności tekstu, poprawę jego struktury oraz lepsze dostosowanie języka do charakteru opracowania. Należy jednak podkreślić, że sztuczna inteligencja pełniła wyłącznie rolę wspomagającą, natomiast ostateczny kształt pracy, dobór treści oraz interpretacja wyników stanowią efekt samodzielnej pracy autorek.

Bibliografia

- Ankieta. (b. d.). Encyklopedia Zarządzania. <https://mfiles.pl/pl/index.php/Ankieta>
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2025). Threats of using ai technology in the learning process in the opinion of pedagogy students: Towards the development of AI literacy in academic education. *HUMANITAS Pedagogika i Psychologia*, 1(31), 27–28. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0055.4722>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Artykuł 22.
- Kamiński, K., Krzysztoń, M., Kulicka, K., Lange, R., Ładna, A., Piechna, J., Pyżalski, J., Rosłaniec, K., & Rywczyńska, A. (2025). *Generatywna sztuczna inteligencja w polskiej szkole. Przecieranie szlaków* (J. Pyżalski, Red.). NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Leite, H. (2025). Artificial intelligence in higher education: Research notes from a longitudinal study. *Technological Forecasting and Social Change*, 215.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (b. d.). *Sztuczna inteligencja jako przyszłość edukacji*. <https://www.gov.pl/web/laboratoria/sztuczna-inteligencja-jako-przyszlosc-edukacji>
- Nalaskowski, F. (2023). Prace naukowe tworzone przez sztuczną inteligencję. Oszustwo czy szansa. *Studia z teorii wychowania*, XIV(1(42)), 167–168.
- Pięta, K. (2024). ChatGPT w edukacji – szanse i zagrożenia. *Roczniki Nauk Społecznych*, 52(2), 151–166. <https://doi.org/10.18290/rns2024.0024>
- Porwoł, M. (2023). Czy sztuczna inteligencja zmienia sposób myślenia o plagiacie w kontekście rzetelności akademickiej? *Eunomia*, 1(104), 63.
- Prokopowicz, D. (2025). *Sztuczna inteligencja w edukacji i badaniach naukowych: Perspektywy, szanse i wyzwania*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22646.46402>
- Raszyd, K. I., Wesołowska, A., & Tomaszewska, K. (2024). Sztuczna Inteligencja w nauce – jak studenci wykorzystują AI w edukacji wyższej. *Akademia Zarządzania*, 8(3), 110–111.
- Rus, Z. (2025). Sztuczna inteligencja: Współtowarzysz czy zagrożenie dla ludzkości? *Pedagogika Społeczna*, XXIV(3(97)), 132–133.
- Śledziewska, K., Włoch, R., Rożynek, S., Paliński, M., Mazur, J., & Łebkowska, W. (2024). *Generatywna AI na UW - dobre praktyki*. Uniwersytet Warszawski.

Noty o Autorkach

dr Agnieszka Furmańska-Maruszak – doktor nauk ekonomicznych, coach, trenerka FRIS. Pracuje w Instytucie Socjologii na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Obecnie zainteresowana poszukiwaniem innowacyjnych metod uczenia osób dorosłych (studentów i seniorów) i budowania dialogu międzypokoleniowego. Prezeska Toruńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Adres do korespondencji: afmaruszak@umk.pl

Dr hab. Wioletta Kwiatkowska, prof. UMK – pedagog, specjalistka w zakresie pedagogiki mediów, związana z Instytutem Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Moje zainteresowania naukowe obejmują: edukację zdalną, dydaktykę, determinanty jakości kształcenia, gry dydaktyczne i metody aktywizujące, przeciążenie informacyjne oraz zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji. Adres do korespondencji: wkwiatka@umk.pl

lic. Aleksandra Łęgowska - pedagog, studentka, związana z Instytutem Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Moje zainteresowania naukowe obejmują: sztuczną inteligencję, innowacyjne metody edukacji, wykorzystanie AI w edukacji oraz sharenting. Wkrótce absolwentka studiów pedagogiki II stopnia. Adres do korespondencji: aleksandralegowska417@gmail.com

Dr Kinga Majchrzak-Ptak - absolwentka pedagogiki i historii. Pracuje w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania naukowe: pedagogika pamięci, pedagogika miejsc pamięci, pedagogika miejsca, międzypokoleniowe uczenie się, rozwój kompetencji społecznych, obywatelskich, interkulturowych przez całe życie, uczenie się przez działanie i doświadczanie. Adres do korespondencji: kingam@umk.pl

Dr Iwona Murawska – absolwentka pedagogiki i antropologii kulturowej, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Posiadam także dyplom zawodowy muzyka wokalisty (SM II stopnia). Obecnie adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych UMK. Od 2018 roku prowadzę szkolenia z rozwijania kompetencji miękkich w ramach licznych projektów. Współautorka

materiałów dydaktycznych z zakresu kreatywności. Jej główne zainteresowania naukowe obejmują: pedagogikę zdolności, twórczości oraz innowacje pedagogiczne.

Adres do korespondencji: imurawska@umk.pl

Dr hab. Hanna Solarczyk, prof. UMK – absolwentka pedagogiki i germanistyki. Od ponad 30 lat pracuję w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od trzech lata kieruję Uniwersyteckim Ośrodkiem Wsparcia i Rozwoju Osobistego. Moje zainteresowania naukowe obejmują edukację całościową, w szczególności edukację dorosłych. Swoje kompetencje wykorzystuję m.in. w doskazytaniu nauczycieli akademickich. Adres do korespondencji: hanna.solarczyk@umk.pl

Lic. Justyna Walczak – pedagog, studentka Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej główne zainteresowania naukowe obejmują innowacje w edukacji, gamifikację, zastosowania nowych technologii w edukacji. Wkrótce absolwentka studiów pedagogiki II stopnia.

Adres do korespondencji: justynawalczak.kutno@gmail.com

Poradniki dydaktyczne dla nauczycieli akademickich (Bibliografii adnotowana)

Chyla, A. (red.) (2025). Metody, które działają, Wydawnictwo AGH, Kraków.

- Zawiera opis dotyczący kluczowych teorii, koncepcji, strategii i modeli związanych z uczeniem (się) osób dorosłych.
- Główną część książki stanowią opisy metod, technik, struktur i strategii wraz z przykładami ich wykorzystania. Każda metoda została przypisana do jednej z dziewięciu kategorii, które wskazują na cele, jakie stawia sobie w pracy nauczyciel akademicki: Projektuję cykl zajęć, Organizuję przygotowanie osób studiujących do zajęć, Wzmacniam pracę grupową, Uczę pracy z projektem, Wspieram dyskusję, Uczę zastosowania wiedzy w praktyce, Przekazuję wiedzę, Zachęcam do refleksji, Wspieram w rozwoju.

Herda-Płonka, K., Krzemień, G. (2023). Dydaktyka szkoły wyższej o profilu medycznym, PZWL, Warszawa, ss. 186.

- Podręcznik obejmuje: planowanie zajęć, metody nauczania, ocenianie.
- Przydatny także poza medycyną (uniwersalne zasady).
- Podstawa do autorefleksji nad tym, jakim jestem nauczycielem.
- Jak mogę uczyć najefektywniej i najskuteczniej?

Jendza, J., Karpińska-Musiał, B. (2025). Dydaktyka akademicka w opiniach nauczycielek i nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego, Wydawnictwo UG, Gdańsk, ss. 184.

- Pokazuje dydaktykę przez pryzmat doświadczeń nauczycieli akademickich.
- Analizuje realne problemy jakości kształcenia.
- Ukazuje mechanizmy administracyjne, psychologiczne i pedagogiczne kształtujące odczuwanie satysfakcji z zawodu nauczyciela akademickiego.

Kostrzewska, M., Mytnik, J. (red.). (2024). Inspiracje i praktyki dydaktyki akademickiej, Centrum Nowoczesnej Edukacji. Politechnika Gdańska, Gdańsk, ss. 219.

- W monografii znajduje się 26 artykułów opisujących innowacyjne praktyki dydaktyków, którzy eksperymentują, testują i poddają refleksji swoje doświadczenia z obszaru tutoringu, *project based learning*, *problem based learning*, grywalizacji.
- Szczególnie przydatna dla nauczycieli akademickich na kierunkach inżynierskich.

- Do pobrania: <https://drive.pg.edu.pl/s/qRjPOrd23RzKmcq> [dostęp: 05.05.2026]

Maciejowska, I., Sajdak-Burska, A. (2022). Dydaktyka akademicka – nowe konteksty, nowe doświadczenia, Wydawnictwo UJK, Kraków, ss. 284.

- Zawiera przykłady dobrych praktyk w obrębie rozwoju kompetencji dydaktycznych i nauczania zdalnego.
- Autorami są praktycy z różnych dyscyplin.
- Bardzo dobra jako inspiracja i materiał do refleksji nad współczesną dydaktyką.

Rozmus, A. (2025). Wykładowcy doskonali. Podręcznik nauczycieli akademickich, Wolters Kluwer Polska SA, ss. 326.

- Poradnik dotyczący prowadzenia zajęć, komunikacji i oceniania.
- Odpowiada na konkretne pytania, np. jak angażować studentów.

Zasoby internetowe dla nauczycieli akademickich (Netografia adnotowana)

Open AGH: <https://open.agh.edu.pl/> [dostęp: 05.05.2026]

- Jedno z najważniejszych repozytoriów w Polsce - zawiera: e-podręczniki, kursy, prezentacje, testy.
- Materiały są bezpłatne i na licencjach Creative Commons.
- Idealne do przygotowania zajęć lub inspiracji dydaktycznych.

CeLiID AGH: <https://www.cel.agh.edu.pl/> [dostęp: 05.05.2026]

- Wsparcie w zakresie e-learningu i blended learning.
- Materiały i szkolenia z zakresu dydaktyki cyfrowej.

UNIC Centre for Teaching and Learning: <https://www.unic.eu/en/centre-teaching-and-learning> [dostęp: 05.05.2026]

- Programy szkoleniowe i warsztaty dla nauczycieli
- Wspiera m.in. challenge-based learning, edukację inkluzyjną.

Open Education Consortium: <https://www.oeglobal.org/> [dostęp: 05.05.2026]

- Ogólnoświatowa społeczność, której celem jest reformowanie systemów edukacyjnych na całym świecie poprzez promowanie ruchu stawiającego na otwartość we wszystkich aspektach edukacji.
- Zawiera otwarte zasoby edukacyjne (OER), kursy i materiały z całego świata.