

Anna Pałczyńska  <https://orcid.org/0000-0003-0096-4363>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: [a.u.palczynska@gmail.com](mailto:a.u.palczynska@gmail.com)

# Aktywne nauczanie na przykładzie zajęć PNJ sprawności zintegrowane

## Active teaching on an example of PNJ – Sprawności zintegrowane classes

### Streszczenie

Artykuł omawia kwestię aktywizacji studentów, która wydaje się obecnie potrzebna bardziej niż zwykle, zwłaszcza w kontekście nauczania zdalnego, podczas którego ryzyko utraty koncentracji jest znacznie większe niż w nauczaniu tradycyjnym. Współczesny student spędził w życiu więcej czasu przed ekranem telewizora, komputera czy tabletu niż z książką w ręce. Jego percepcja świata i możliwości przyswajania wiedzy znacznie różnią się od tych, które prezentowali studenci trzydzieści lat temu. Wraz ze zmianami w funkcjonowaniu społeczeństwa powinny zmieniać się sposoby nauczania, tak aby przekazywanie wiedzy było jak najbardziej efektywne. W niniejszym tekście zaprezentowano sposoby prowadzenia aktywizujących zajęć, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego.

**Słowa kluczowe:** aktywne nauczanie, aplikacje, nauczanie zdalne

## Abstract

The article deals with the issue of active teaching that seems to be more needed than ever, especially in the context of on-line teaching when the risk of being distracted is much higher than in classroom-based education. Contemporary students have spent more time in their lives in from of some kind of screen than with books in their hands. Their perception and ability to acquire knowledge differ from those of people who were students thirty years ago. As societies change, so should the teaching methods in order to make teaching more efficient. Ways of conducting classes that engage students are presented in the text. Special attention is paid to the classes of practical English skills, whose evaluation is described and analysed.

**Keywords:** active learning, apps, on-line teaching

„Warunkiem sukcesu jest aktywność uczącej się jednostki”  
Żylińska, 2013, s. 62

## Wprowadzenie

Według wirtualnego *Słownika języka polskiego PWN* (b.d.) studiować to „1. «uczyć się na wyższej uczelni» 2. «gruntownie poznawać, badać coś» 3. «zapoznawać się z czymś, przyglądając się czemuś uważnie lub czytając coś»”. Przystawianie wiedzy na poziomie akademickim zdaje się w swej formie raczej biernym odbiorem rzeczywistości, student bada coś, przygląda się czemuś uważnie, czyta coś. Mając do czynienia z dorosłymi, zmotywowanymi do zdobywania wiedzy ludźmi, jakimi są studenci, wykładowcy akademicki często sięgają po tradycyjną formę przekazu informacji – metodę podawczą. Zajęcia przybierają zazwyczaj formę wykładu, nawet jeśli w założeniu miały być ćwiczeniami, konwersatorium czy seminarium. Forma ta uznawana jest przez wielu za nieodzowny element nauczania, lecz warto pamiętać, że „nawet po najlepszych i najciekawszych wykładach musi nastąpić faza aktywności uczniów” (Żylińska, 2013, s. 41). Potrzeba taka wynika bezpośrednio z budowy naszego organizmu. Neurodydaktycy przekonują, że „[p]rzekaz werbalny jest dla mózgu najtrudniejszą formą nauki, ponieważ aktywizuje jedynie wybrane struktury hipokampa, a pomija dużo efektywniejsze struktury korowe” (Żylińska, 2013, s. 41). Wynika z tego, że werbalne przekazywanie wiedzy jest trudne do przyswojenia. Marzena Żylińska argumentuje, że „bierność i wynikająca z niego nuda, to dla mózgu niezmiernie trudny stan. Sprowadzenie uczniów do roli odbiorców wiedzy niszczy motywację i czyni naukę trudnym i mało atrakcyjnym zajęciem” (Żylińska, 2013, s. 62).

Kolejną kwestią związaną z potrzebą udziału w zajęciach – nawet wykładach – jest fakt, że dzisiejsi studenci znacznie różnią się od tych, którzy siadali w akademickich ławkach jeszcze dwie dekady temu. Tamci studenci mieli dużo mniej styczności z różnorodnością bodźców, na które obecnie wystawiane są coraz młodsze dzieci. Tak ukształtowane mózgi, które w swej budowie są niezwykle plastyczne, jeszcze gorzej znoszą monotonne monolog i potrzebę długiej i biernej koncentracji. Zmieniający się świat wymusza zmianę roli nauczyciela, w tym akademickiego. „Szkoly i uniwersytety trzeba przystosować nie tylko do wymogów XXI wieku, ale również do nieco inaczej pracujących mózgów dzisiejszych uczniów i studentów” (Żylińska, 2013, s. 8). Do wymogów, o których wspomina Żylińska, można z pewnością zaliczyć wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) do prowadzenia zajęć oraz jak najszerzej zakrojonej aktywizacji studenta/studentki podczas wszystkich zajęć, nawet wykładów.

## Wykorzystanie TIK podczas wykładów

Dzisiejsi absolwenci studiów wyższych spędzili w życiu średnio mniej niż 5000 godzin na czytaniu, za to ponad 10 000 godzin na graniu w gry wideo i 20 000 godzin na oglądaniu telewizji. Gry komputerowe, e-mail, internet, telefony komórkowe i komunikatory stanowią integralną część ich życia (zob. Prensky, 2001, s. 1). Ich struktury mózgowe nie są przyzwyczajone, aby absorbować informacje z drukowanych liter czy długich wywodów ustnych. Technologia, w której się obracają, jest elementem kultury *instant*. Ich wiedza to raczej zbiór ulotek lub karteczek niż tomy encyklopedyczne. Śledzenie dłuższego wywodu, w którym pokazuje się różnorodne przyczyny, by przejść do skutków, może stanowić dla tych umysłów wyzwanie, zwłaszcza że wychowany wśród migających reklam i atrakcyjnych wizualnie obrazów mózg będzie miał duży problem z koncentracją na słowie mówionym. Warto zatem wszelkie takie wywody wzbogacić o prezentacje multimedialne. Podczas prezentowania danego zagadnienia studentom będzie łatwiej podążać za tokiem mówienia wykładowcy, zorientować się, o czym jest mowa, nawet jeśli na chwilę ich uwagę przykuje ekran smartfonu. Dodatkowo po zajęciach wykładowca może podzielić się prezentacją, która ułatwi studentom powtarzanie i utrwalanie zdobytej wiedzy. Na końcu takiej prezentacji można umieścić bibliografię, która nie musi zawierać pozycji wyłącznie drukowanych. Mogą to być również odnośniki do stron, czasopism czy artykułów internetowych lub wręcz podcastów bądź filmików edukacyjnych na platformach takich jak YouTube, Khan academy czy TED talks. Tworzenie takich prezentacji, które stanowią swoiste tło wykładu, można uznać za szczególnie ważne w przypadku nauczania zdalnego, gdyż utrata koncentracji na słowie mówionym jest w warunkach domowych wzmożona. Prezentacje te mogą również mieć elementy wymuszające aktywność studentów.



Ilustracja 1. Stworzone w Mentimeter pytanie otwarte typu chmura wyrazowa po osadzeniu w Genial.ly

Źródło: opracowanie własne.

W określonym przez Malwinę Kordus (2020, s. 50) jako genialny programie Genial.ly w łatwy sposób można osadzić krótkie interaktywne pytania. W tym celu można wykorzystać między innymi aplikację Mentimeter. Oprócz Genial.ly do tworzenia nowoczesnych prezentacji można zastosować również Canvę lub Prezi.

## Wykorzystanie TIK podczas zajęć innych niż wykłady

W przypadku prowadzenia zajęć innych niż wykłady, takich jak ćwiczenia, lektorat, seminarium czy konwersatorium, możliwości aktywizacji studentów są o wiele większe. Wykorzystanie typowej dla wykładów metody podawczej powinno zostać zminimalizowane. W związku z tym, że „im więcej zmysłów bierze udział w procesie uczenia się, tym więcej struktur zostaje pobudzonych i zmuszonych do współpracy, a to prowadzi do lepszego zapamiętywania” (Żylińska, 2013, s. 28), warto prowadzić zajęcia w sposób, który aktywizuje studentów. Zyskująca na popularności na niższych etapach edukacyjnych grywalizacja, której zalety opisuje między innymi Aleksandra Raźniak (2020), powinna znaleźć swoje miejsce również na poziomie akademickim. Żylińska podkreśla, że „[z]abawa jako efektywna forma nauki może być również wykorzystywana w szkole i to na wszystkich poziomach, nie wyłączając kształcenia dorosłych” (Żylińska, 2013, s. 115). Wachlarz wirtualnych narzędzi, które można tutaj wykorzystać, jest dość szeroki. Klasyczne gry mogą być tworzone na takich stronach, jak create.kahoot.it, quizizz.com, wordwall.net, learningapps.org, bloket.com, flippity.net lub innych. Aplikacje te wydają się autorce niniejszego tekstu znacznie częściej wykorzystywane na niższych etapach edukacyjnych niż akademicki, wskazuje na to

choćby fakt, że stworzone w nich materiały dotyczą głównie realizacji podstawy programowej szkoły podstawowej. Mogą one jednak być wykorzystywane również do nauczania dorosłych, którzy docenią atrakcyjną formę przyswajania wiedzy. Wszystkie wymienione wyżej wirtualne narzędzia można wykorzystywać w edukacji stacjonarnej pod warunkiem, że w pracowni, w której pracujemy, dostępny jest komputer, rzutnik oraz internet. W edukacji zdalnej wykorzystanie tych aplikacji może być wprowadzone bez dodatkowych sprzętów. W przypadku aplikacji Kahoot, Quizziz czy Blooket studenci korzystają dodatkowo ze swoich telefonów komórkowych, które również powinny mieć dostęp do internetu. „Czytanie i słuchanie aktywizuje jedynie wybrane struktury mózgowe [...]. Uaktywnienie innych zmysłów, a przede wszystkim rąk, powoduje stymulację innych, często bardziej efektywnych struktur” (Żylińska, 2013, s. 65). Udział w grze edukacyjnej jest zazwyczaj źródłem radości dla uczącej się osoby, gdy dodatkowo uaktywnione zostają ręce, a tym samym struktury mózgu, które sprawiają, że zapamiętywanie jest bardziej efektywne, a przyswajanie wiedzy następuje skuteczniej oraz przyjemniej. Wspomina o tym Żylińska, która twierdzi, że „procesy uczenia się przebiegają najefektywniej, gdy ucząca się jednostka zapomina o tym, że się uczy lub nie jest tego świadoma” (Żylińska, 2013, s. 29).

## Przykładowe zajęcia prowadzone z użyciem wielu narzędzi TIK – PNJ sprawności zintegrowane

W roku akademickim 2019/2020 autorka niniejszego tekstu prowadziła w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zajęcia PNJ sprawności zintegrowane. Zajęcia te były skierowane do studentów pierwszego roku studiów zaocznych kierunku anglistyka z japończyką. Ze względu na sytuację pandemiczną odbywały się one częściowo asynchronicznie na platformie Moodle, a częściowo synchronicznie przy użyciu aplikacji Clickmeeting.

Przy organizacji pracy w ramach tego przedmiotu korzystano z wielu interaktywnych narzędzi. Na początku współpracy prowadząca stworzyła w aplikacji Animoto prezentację, w której w ciekawej formie wizualnej przedstawiła siebie i cele zajęć. Następnie poprosiła studentów o stworzenie prezentacji na swój temat. Do opisu siebie w kilku słowach studenci mogli wybrać Animoto lub inną aplikację. Z jednej strony prowadząca miała możliwość poznać swoich studentów, co było szczególnie ważne w czasach pracy zdalnej, z drugiej strony studenci mieli możliwość rozwijania swoich kompetencji komputerowych, które są obecnie wyjątkowo relewantne na rynku pracy. Większość studentów zdecydowała się poznać narzędzie Animoto, część wybrała PowerPoint.

W ramach zajęć asynchronicznych studenci otrzymywali dostępne w serwisie YouTube filmy z wyjaśnieniami zagadnień leksykalno-gramatycznych, stworzone w aplikacji bookwidgets.com interaktywne karty pracy, zawierające klasyczne ćwiczenia leksykalno-

-gramatyczne, krzyżówki (zob. Pałczyńska, 2020, s. 61; 2021, s. 35) oraz ćwiczenia kształtujące rozumienie ze słuchu w postaci osadzonych piosenek. Inne otrzymywane przez studentów ćwiczenia tworzone były w aplikacji Edpuzzle, w której można umieszczać wybrane przez siebie filmiki – np. z serwisu YouTube – i przerywać je pytaniami zamkniętymi lub otwartymi, w ten sposób sprawdzając rozumienie tekstu słuchanego. Studenci mogli na platformie znaleźć również linki do gry Kahoot w wersji „wyzwanie”. Grając w tę interaktywną grę, utrwalali wiedzę i rywalizowali z innymi. Do utworzonej w wersji „wyzwanie” gry student może podchodzić wiele razy, jeśli chce poprawić swój wynik. Po każdym podejściu widzi wynik swój oraz innych, którzy podeszli do zadania. Ta wersja różni się od standardowej tym, że gracze nie podchodzą do zadań symultanicznie.

Wszystkie zajęcia synchroniczne były przygotowywane w programie Genial.ly. Oprócz treści z podręcznika prezentacje zawierały ćwiczenia leksykalno-gramatyczne stworzone w innych aplikacjach, które zostały osadzone w Genial.ly. Przykładem może być tutaj osadzenie koła fortuny z pytaniami oraz koła fortuny z imionami studentów (zob. Pałczyńska, 2021, s. 37). Tak skonstruowany slajd służy do losowania pytań oraz studentów, którzy na te pytania odpowiadają. Takie wykorzystanie kół jest wysoce aktywizujące, gdyż nigdy nie wiadomo, kto będzie wywołany do odpowiedzi jako następny, a po wylosowaniu pytania każdy się zastanawia, w jaki sposób mógłby na to pytanie odpowiedzieć. Aplikacja Genial.ly umożliwia osadzanie w niej filmików z YouTube’a, co zostało wykorzystane przez prowadzącą, która używała tego, aby kształtować umiejętność rozumienia ze słuchu.

Dzięki opcji dołączania do Genial.ly elementów interaktywnych prowadząca wstawiała również linki do gier w aplikacjach Kahoot i Quizziz czy Blooket. Dodatkowo osadzała w te prezentacje utworzone w aplikacjach Wordwall oraz Learningapps ćwiczenia leksykalno-gramatyczne. Wszystkie te działania wymuszały na uczestnikach zajęć aktywny udział, gdyż aby w nie zagrać, należy się zalogować. Prowadząca nie musiała prosić studentów o włączenie kamer, aby wiedzieć, kto jest w danej chwili obecny, gdyż przy dużej liczbie ćwiczeń interaktywnych kwestia ta rozwiązywała się sama.

Dodatkowo na platformie w sekcji „Opis kursu” wstawiła adresy stron internetowych, z których studenci mogli korzystać w wolnym czasie, aby podnosić swe umiejętności językowe.



Ilustracja 2. Umieszczona na platformie Moodle w kursie PNJ sprawności zintegrowane stworzona w Canvie informacja o stronach internetowych, na których w niekonwencjonalny sposób można podnosić swe umiejętności językowe

Źródło: opracowanie własne.

## Informacja zwrotna od studentów

Po zakończeniu zajęć PNJ prowadząca stworzyła ankietę, w której spytała o opinie na temat prowadzonych zajęć. W grupie, w której prowadzono zajęcia, było piętnastu studentów, z czego siedmiu wypełniło stworzoną w Formularzach Google ankietę. Studenci wypowiedzieli się na temat zajęć, w których brali udział po ich zakończeniu i nie mając zajęć z dydaktykiem prowadzącym zajęcia, które ewaluowali. Ankietę dotyczącą zajęć w roku akademickim 2020/2021 otrzymali w listopadzie 2021 roku. Tak więc ryzyko, że odpowiadali, aby przypochlebić się wykładowcy, nie istniało.

Zdaniem wszystkich respondentów zajęcia były ciekawe, a elementami, które się do tego przyczyniały, były różnorodność proponowanych ćwiczeń, ich wysoki poziom interaktywności, wirtualne gry i zabawy. Jedyny mankament to fakt, że przy wypowiedzi jednego studenta na forum grupy reszta może odczuwać znużenie, czekając na swoją kolej. Duże zainteresowanie wzbudziło wykorzystanie koła fortuny, które studenci nazwali wręcz „kołem zagłady”. Większość respondentów (86%) wypowiedziała się, że taki sposób prowadzenia zajęć motywował ich do nauki. Jedna osoba odpowiedziała, że raczej motywował ją do na-

uki. W tej kwestii oprócz aktywizującego charakteru zajęć studenci podkreślili również zaangażowanie i entuzjazm, z jakimi zajęcia były prowadzone.

Studenci dość zgodnie przyznali, że prowadząca stosowała różne sposoby przekazywania wiedzy (6 respondentów odpowiedziało „tak”, jeden „raczej tak”), a wśród aktywności, które najbardziej im się podobały, wskazali gry, zabawy, krzyżówki, prezentacje, quizy i rozmowy. Najmniej przychylnie wyrazili się o ćwiczeniach z podręcznika oraz krzyżówkach, które były jednak formą sprawdzania wiedzy, co zapewne było dla niektórych stresujące.

Poproszeni o ocenę – w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej) – tego, w jakim stopniu zastosowanie aplikacji Genial.ly (wraz z wbudowanymi ćwiczeniami typu koło fortuny) do prowadzenia zajęć wpłynęło na ich aktywny udział w nich, 57,1% studentów odpowiedziało, że 5, pozostali, że 4. Studenci uznali zatem, że zastosowanie tej aplikacji z interaktywnymi ćwiczeniami sprawia, że są bardzo aktywni na zajęciach.

Poproszeni o ocenę – w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej) – tego, w jakim stopniu zastosowanie grywalizacji podczas zajęć (Kahoot, Quizziz, Blooket) wpłynęło na ich aktywny udział w zajęciach, 85,7% respondentów odpowiedziało, że 5, a jeden, że 3. Wyniki te są odzwierciedleniem faktu, że aby brać udział w edukacyjnej grze, nie można zachować bierności.

Poproszeni o ocenę – w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej) – tego, w jakim stopniu zastosowanie metody odwróconej lekcji (podawanie materiałów z zagadnieniami do zajęć, np. w formie filmów z YouTube’a lub rysunków) wpłynęło na ich aktywny udział w zajęciach, 71,4% respondentów odpowiedziało, że 5, jeden, że 4 i jeden, że 2. Odpowiedzi te wskazują, że studenci korzystają z materiałów umieszczanych na platformie przed zajęciami i uważają, że ma to pozytywny wpływ na ich aktywny udział w zajęciach. Można uznać, że zastosowanie metody odwróconej klasy ma pozytywny wpływ na aktywność studentów na zajęciach.

Poproszeni o ocenę – w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej) – tego, w jakim stopniu zastosowanie aplikacji Bookwidgets (testy, krzyżówki), Wizer.me, Liveworksheets wpłynęło na ich aktywny udział w zajęciach, czterech studentów odpowiedziało, że 5, dwóch, że 4, a jeden, że 3. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że wykorzystanie interaktywnych kart pracy w edukacji akademickiej może zwiększać aktywność na zajęciach.

Na pytanie o korzystanie ze stron internetowych, do których linki podała prowadząca na platformie, studenci odpowiedzieli mniej zgodnie. Tylko jedna osoba zaznaczyła opcję „tak”, trzy inne „raczej tak”, jedna „raczej nie”, jedna „nie” i jedna odpowiedziała „nie pamiętam, które to strony”. Studenci zwrócili mniejszą uwagę na strony z ćwiczeniami językowymi, z których mogą korzystać dodatkowo, w wolnym czasie. Być może nie czuli motywacji, aby z nich skorzystać. Mimo że strony te mają atrakcyjną szatę graficzną i w ciekawy sposób kształtują umiejętności językowe (fragmenty filmów, piosenki), to jednak odwiedzane były tylko przez część studentów. Student, który korzystał ze stron, napisał, że robił to z ciekawości, pozostali stwierdzili, że nie korzystali z braku czasu, potrzeby lub dlatego, że zapomnieli.

Studenci zgodnie stwierdzili, że sposób prowadzenia zajęć był aktywizujący oraz że wpływało to pozytywnie na motywację do nauki.

## Podsumowanie

Żylińska stwierdza, że „[d]obra lekcja po prostu musi być ciekawa. Mechaniczne wykonywanie zadań, w które uczniowie nie angażują się emocjonalnie i które nie sprawiają im żadnej przyjemności, nie inicjuje procesu aktywnej nauki” (Żylińska, 2013, s. 69). Aktywizacja na zajęciach powinna być wprowadzana na każdym etapie edukacyjnym. Studenci mają zazwyczaj wysoki poziom motywacji wewnętrznej, która sprawia, że będą starali się zdobyć wiedzę w taki czy inny sposób, jednak wprowadzenie elementów grywalizacji, wizualizacji, aktywizacji ułatwi i przyspieszy ten proces. Biorąc pod uwagę to, że korzystanie z narzędzi komputerowych powinno być priorytetem edukatorów, gdyż są to umiejętności potrzebne w życiu i pracy, połączenie aktywizacji i nowinek technologicznych może być odpowiedzią na dręczące niektórych pytanie, jak dotrzeć do studentów, którzy tak bardzo różnią się od tych, którzy pobierali nauki jeszcze trzydzieści lat temu. Świat się zmienia, wszechobecna technologia sprawia, że rola nauczyciela – również akademickiego – zmienia się z jedyne źródła wiedzy w mentora, który kroczy przy uczącym się i wspiera go. Warto szukać wzajemnego zrozumienia między uczniem i nauczycielem, tak aby proces przekazywania wiedzy był tak efektywny, jak tylko jest to możliwe (Kaczmarzyk, 2017, s. 84).

## Bibliografia

- Animoto, <https://animoto.com/> (dostęp: 20.12.2021).  
Blooket, <https://www.blooket.com/> (dostęp: 20.12.2021).  
Canva, [https://www.canva.com/pl\\_pl/](https://www.canva.com/pl_pl/) (dostęp: 20.12.2021).  
Edpuzzle, <https://edpuzzle.com/> (dostęp: 20.12.2021).  
Flippity, <https://www.flippity.net/> (dostęp: 20.12.2021).  
Genial.ly, <https://genial.ly/> (dostęp: 20.12.2021).  
Kaczmarzyk M. (2017), *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.  
Kahoot!, <https://create.kahoot.it/> (dostęp: 20.12.2021).  
Khan Academy, <https://pl.khanacademy.org/> (dostęp: 20.12.2021).  
Kordus M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.  
LearningApps, <https://learningapps.org/> (dostęp: 20.12.2021).  
Mentimeter, <https://www.mentimeter.com/> (dostęp: 20.12.2021).  
Pałczyńska A. (2020), *Taking advantage of distance learning*, „The Teacher”, no. 7–8(178), s. 56–64.  
Pałczyńska A. (2021), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 31–36.  
Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, „On the Horizon”, vol. 9, no. 5, s. 1–6, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp: 30.11.2021).  
Prezi, <https://prezi.com/> (dostęp: 20.12.2021).  
Quizizz, <https://quizizz.com/admin> (dostęp: 20.12.2021).  
Raźniak A. (2020), *Gamifikacja w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 47–56.

- Spitzer M. (2014), *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, Droemer, München.
- Słownik języka polskiego PWN (b.d.), hasło: *studiować*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/studiowac;2576386.html> (dostęp: 20.12.2021).
- TED, <https://www.ted.com/> (dostęp: 20.12.2021).
- Wordwall, <https://wordwall.net/> (dostęp: 20.12.2021).
- YouTube, <https://www.youtube.com/> (dostęp: 20.12.2021).
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyspa Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych, Gdynia.

## Ankieta i udzielone odpowiedzi

1. Czy uważa Pan/Pani, że PNJ zajęcia zintegrowane z dr Pałczyńską były ciekawe?  
Wszyscy respondenci odpowiedzieli „tak”. Żaden z nich nie wybrał odpowiedzi „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”.

2. Jakie elementy zajęć sprawiały, że zajęcia były ciekawe?

Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „Koło fortuny.”
- „Użycie narzędzi interaktywnych, takich jak »koło zagłady« (tak było nazywane), krzyżówki, quizy, prezentacje przygotowane w widoczny sposób jako materiał do nauki zdalnej.”
- „Dużo zadań z użyciem ciekawych narzędzi, np. gry – Kahoot etc.”
- „Różne formy wykorzystywane do nauki słówek, powtarzania gramatyki, włączone gry edukacyjne + możliwość wzajemnej rywalizacji zespołu w sprawdzaniu wiedzy z zakresu słówek, gramatyki.”
- „Zadania interaktywne, gry, koło fortuny, prezentacje multimedialne.”
- „Losowania/prezentacje/gry.”
- „Zróżnicowane ćwiczenia, wysoki poziom przygotowania do zajęć, zwracanie uwagi na popełniane błędy, różne interaktywne ćwiczenia – wykorzystanie Kahoot itp.”

3. Jakie elementy zajęć sprawiały, że zajęcia były nudne?

Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „x”
- „Zadania związane z mówieniem, kiedy grupa słuchała jednej osoby i czas oczekiwania na swoją własną wypowiedź był długi. Można by rozważyć grupy na pokoje podczas ćwiczeń związanych z mówieniem.”
- „Nie potrafię podać takiego przykładu :) Nie przepadam za pracą w podgrupach, może jedynie to.”
- „Nie było zajęć, które były nudne u dr Pałczyńskiej.”
- „Żadne :)”

- „Nie pamiętam.”
- „Podręcznik – liczyłam, że zaczniemy od wyższego poziomu zaawansowania.”

4. Czy zajęcia z dr Pałczyńską motywowały Pana/Panią do nauki?  
Sześciu respondentów odpowiedziało „tak”, jeden „raczej tak”.

5. Jakie elementy zajęć motywowały Pana/Panią do nauki?  
Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „Koło fortuny.”
- „Energia i optymizm prowadzącej zajęcia.”
- „Ciekawy sposób prezentowania nowych słówek.”
- „Gry, w których rywalizowałam z zespołem.”
- „Podejście nauczyciela i pozytywne nastawienie.”
- „Losowania/prezentacje/gry.”
- „Losowe zadawanie pytań, trzeba było aktywnie uczestniczyć w zajęciach.”

6. Jakie elementy zajęć zniechęcały Pana/Panią do nauki?  
Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „x”
- „Nie było takich elementów.”
- „Nie było nic, co by mnie zniechęcało, chociaż kółko z pytaniami było dość stresujące.”
- „Nie było takich.”
- „Żadne.”
- „Nie pamiętam.”
- „Tam jak wspomniałam wcześniej, niektóre z zadań z książki były nużące i nieciekawe ze względu na niski poziom, m.in. readingi.”

7. Czy dr Pałczyńska korzystała z wielu różnych sposobów przekazania wiedzy?  
Sześciu respondentów odpowiedziało „tak”, jeden „raczej tak”.

8. Który sposób przekazywania wiedzy najbardziej się Panu/Pani podobał?  
Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „Pytania i rozmowy.”
- „Chyba jednak quizy, bo z nimi nie spotykałem i nie spotykam się gdzie indziej.”
- „Gry.”
- „Testy, krzyżówki.”
- „Gry i prezentacje.”
- „Nie pamiętam.”
- „Zabawy interaktywne typu Kahoot.”

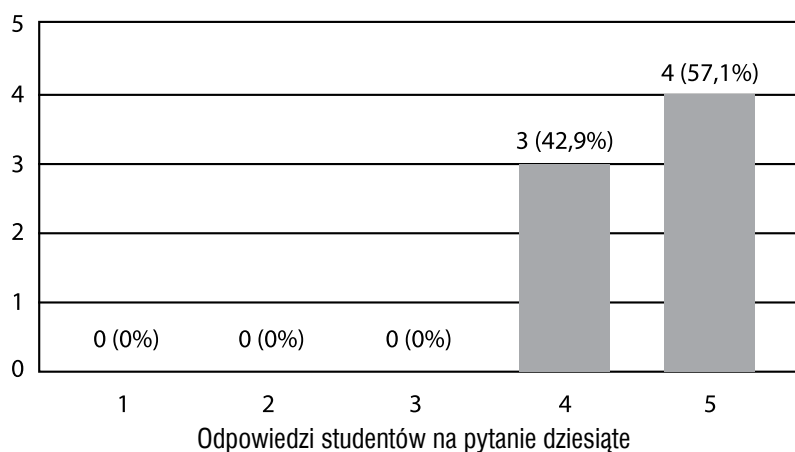
9. Który sposób przekazywania wiedzy najmniej się Panu/Pani podobał?  
Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „x”
- „Chyba jednak krzyżówki, gdyż to jednak sprawdzanie słownictwa w innej niż normalnie formie.”
- „Praca w podgrupach.”

- „Koło fortuny – było stresujące.”
- „Ćwiczenia z książki.”
- „Nie pamiętam.”
- „Przerabianie podręcznika.”

10. Proszę ocenić w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej), w jakim stopniu zastosowanie aplikacji Genial.ly (wraz z wbudowanymi ćwiczeniami typu koło fortuny) do prowadzenia zajęć wpłynęło na aktywny udział Pana/Pani w zajęciach?

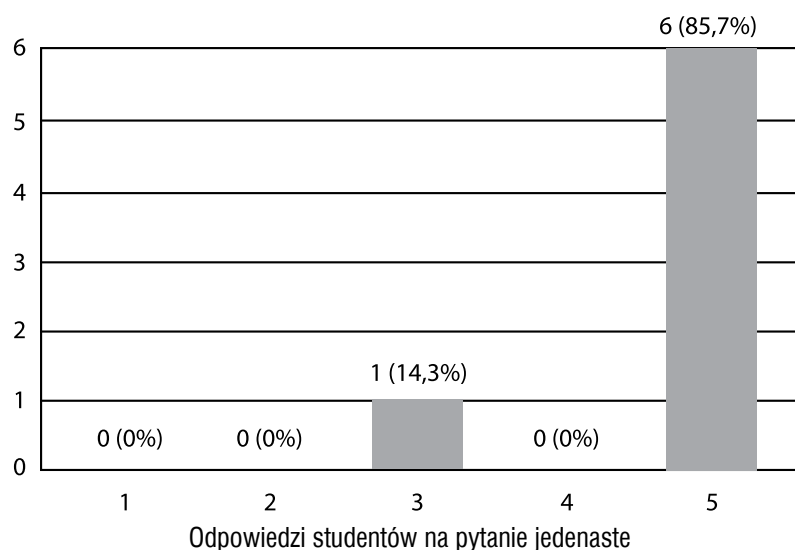
7 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

11. Proszę ocenić w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej), w jakim stopniu zastosowanie grywalizacji podczas zajęć (Kahoot!, Quizziz, Bloocket!) wpłynęło na aktywny udział Pana/Pani w zajęciach?

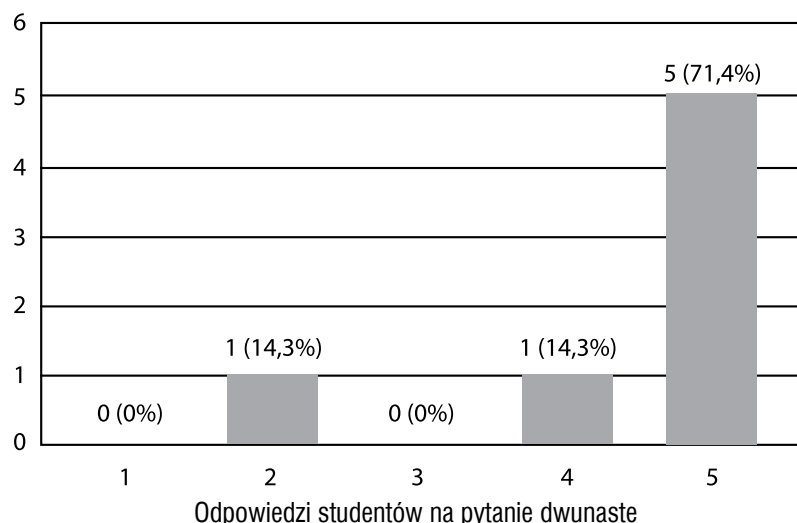
7 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

12. Proszę ocenić w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej), w jakim stopniu zastosowanie metody odwróconej lekcji (podawanie materiałów z zagadnieniami do zajęć, np. w formie filmów z YouTube'a lub rysunków) wpłynęło na aktywny udział Pana/Pani w zajęciach?

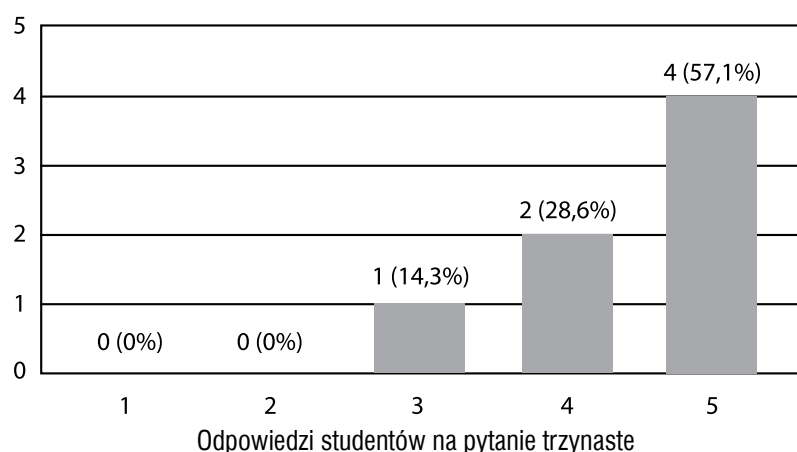
7 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

13. Proszę ocenić w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej), w jakim stopniu zastosowanie aplikacji Bookwidgets (testy, krzyżówki), Wizer.me, Liveworksheets wpłynęło na aktywny udział Pana/Pani w zajęciach?

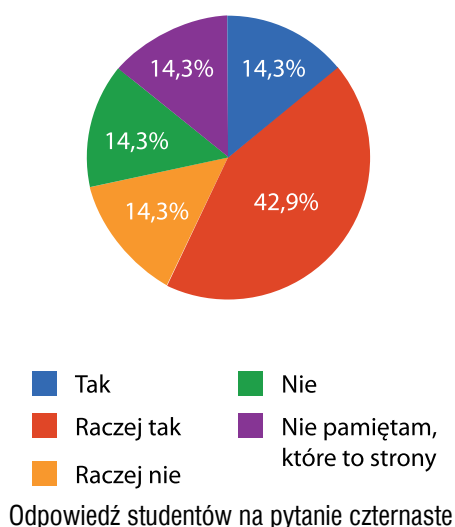
7 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

14. Na platformie dr Pałczyńska umieściła adresy stron, z których możecie Państwo korzystać w wolnym czasie, aby doskonalić swoje umiejętności (Voscreen, Lyricstraining). Czy skorzystał/skorzystała Pan/Pani z tej sugestii i wykorzystywał/wykorzystywała zasoby tych stron?

7 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

15. Dlaczego (nie)korzystał/(nie)korzystała Pan/Pani z zasobów stron Voscreen, Lyricstraining?

Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „x”
- „Głównie z ciekawości, wchodziłem zobaczyć, co tam można znaleźć.”
- „Brak potrzeby.”
- „Nie pamiętałam o tych linkach.”
- „–”
- „Nie pamiętam.”
- „Czasami było to spowodowane brakiem czasu.”

16. Czy ocenilby/ocenilaby Pan/Pani zajęcia dr Pałczyńskiej jako aktywizujące?  
Sześciu respondentów odpowiedziało „tak”, jeden „raczej tak”.

17. Czy uważa Pan/Pani, że zastosowanie aktywizujących metod pracy na zajęciach on-line wpływa pozytywnie na motywację do nauki?  
Sześciu respondentów odpowiedziało „tak”, jeden „raczej tak”.

18. Czy chciałaby/chciałby Pan/Pani jeszcze coś dodać na temat aktywizacji w kontekście zajęć PNJ umiejętności zintegrowane z dr Pałczyńską?  
Na to pytanie otwarte studenci odpowiedzieli w następujący sposób:

- „Nie.”
- „Wszystko dobrze, polecam.”
- „Nie wiem, ile osób weźmie udział w ankiecie, ale wiem, że wszystkie osoby z grupy, które wypowiadały się na temat poziomu zajęć, chwaliły sobie PNJ sprawności zintegrowane z dr Pałczyńską.”
- „Osobiście uważam, że były to najlepiej przeprowadzone zajęcia w tamtym roku. Prowadząca była zawsze przygotowana, w subiektywnej ocenie można również ocenić, iż miała

największą wiedzę ze wszystkich prowadzących, którą umiała przekazać w ciekawy i angażujący sposób. To jedyny wykładowca, który korzystał z narzędzi, na jakie pozwalają zajęcia on-line, typu filmy, gry itp., a nie prowadził standardowe zajęcia nieprzystawanie do panujących warunków.”

Tomasz Prauzner  <https://orcid.org/0000-0002-8792-7794>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: [matompra@poczta.onet.pl](mailto:matompra@poczta.onet.pl)

# Kreatywność twórcza w nauczaniu on-line w ocenie badań encefalograficznych

## Creativity in online teaching as assessed by encephalographic research

### Streszczenie

W artykule przedstawiona została koncepcja oceny procesu poznawczego na podstawie przeprowadzonych badań encefalograficznych QEEG. Głównym problemem badawczym jest próba odpowiedzi na pytania: „Czy i w jakim stopniu wykorzystanie nowoczesnych programów symulacyjnych stosowanych w kształceniu technicznym wpływa na efektywność kształcenia?”, „Czym jest wyobraźnia i kreatywność w procesie twórczym w ujęciu badań QEEG?”, „Czy kształcenie on-line sprzyja kreatywności i twórczości?”. Efektywność kształcenia jest pochodną aktywności w procesie poznawczym podczas uczenia się. Głównym celem badań jest ocena pracy studentów na podstawie projektów inżynierskich wykonanych w programie symulacyjnym. Mapowanie mózgu przy użyciu nowoczesnej aparatury medycznej pozwala na rejestrację i obserwację przebiegu różnych fal oraz wielkości potencjałów generowanych przez układ nerwowy w celu określenia operatywności słuchacza w procesie dydaktycznym.

**Słowa kluczowe:** QEEG, aktywność dydaktyczna

## Abstract

The article presents the concept of the assessment of the cognitive process based on the QEEG encephalographic research. The main research problem is an attempt to answer the following questions: “Does the use of modern simulation programs used in technical education affect the effectiveness of education?”, “What is imagination and creativity in the creative process in terms of QEEG research?”, “Is education on-line promotes creativity and creativity?”. The effectiveness of education is a derivative of activity in the cognitive process during learning. The main aim of the research is to evaluate the work of students on the basis of engineering projects made in the simulation program. Mapping the brain with the use of modern medical equipment allows for the registration and observation of the course of various waves and the magnitude of the potentials generated by the nervous system in order to determine the operability of the listener in the didactic process.

**Keywords:** QEEG, teaching activity

# Kreatywność i twórczość w procesie dydaktycznym

Kiedy myślimy o kreatywności, mamy na uwadze ukierunkowane działanie człowieka, oparte na jego złożonej aktywności umysłowej. Efektem pracy są nowe idee czy koncepcje rozwiązania zdefiniowanego problemu. Kreatywność niesie ze sobą symbolikę pojęcia nowocześnieści, a więc nowatorskich pomysłów wykraczających poza dotychczasowe rozwiązania i metody działań. Kreatywność jest efektem złożonych procesów umysłowych, jakie zachodzą w mózgu człowieka – to dzięki niemu, poprzez umiejętną korelację poznanych dotychczas pojęć i skojarzeń, powstają nowe pomysły prowadzące do oryginalnych i użytecznych rozwiązań. Zjawisko kreatywności zostało dostrzeżone przez uczonych z wielu dziedzin nauki, m.in.: psychologii behawioralnej, psychologii społecznej, neuropsychologii poznawczej, sztucznej inteligencji, filozofii, historii, ekonomii i biznesu (Sadowski, Chmurnyński, 1989). W każdym z tych obszarów powstały nowe definicje pojęcia kreatywności, adekwatne do obszaru zainteresowań danej dziedziny. Kreatywność to przede wszystkim potencjał człowieka, a dzięki jego twórczości, zaangażowaniu i fascynacji powstają nowe idee. Z pojęciem tym ściśle związane jest pojęcie myślenia twórczego. Oczywiście jest ono różne u każdego człowieka, wpływa z jego zdolności, wiedzy i uczuć – ma więc charakter indywidualny i niepowtarzalny.

W tak skrótowo ujętych rozważaniach warto odnieść kreatywność do urzeczywistnionych efektów twórczych. Wprawdzie powszechnie znane powiedzenie, iż „człowiek uczy się przez

całe życie” jest jak najbardziej poprawne, jednak najistotniejszy jest okres życia, w którym człowiek jest najbardziej aktywny dydaktycznie w szkole. Szkoła uczy, ale i wychowuje, i to przez wiele lat życia. Obecny model szkoły nowoczesnej jest inny od modelu szkoły tradycyjnej. Wprawdzie opiera się on nadal na przyjętych kanonach głoszonych przez pedagogikę, jednak proces dydaktyczny przebiega w zgoła odmiennych warunkach społecznych. Kształcenie zdalne czy nauczanie on-line nie są pojęciami nowymi – towarzyszą nam od wielu lat. W dobie pandemii nabrały jednak innego znaczenia. Nowe uwarunkowania wymagają nie tylko od nauczyciela kreatywności w podejmowaniu innowacyjnych działań, ale również innej postawy u ucznia. Proces kształcenia on-line jest uwarunkowany możliwościami nowoczesnych technologii informatycznych i informacyjnych. Kształcenie on-line zyskało popularność dzięki rozwojowi internetu. Powszechnie znana teoria kształcenia wielostronnego, przedstawiona przez W. Okonia (2016), zakłada, iż jednym z elementów kształcenia są pomoce dydaktyczne, np. narzędzia technologii informacyjnych. Do grupy tych pomocy zaliczyć można także oprogramowanie, które – zarówno w kształceniu stacjonarnym, jak i on-line – oferuje wyspecjalizowane programy komputerowe wspomagające proces kształcenia.

## Wstęp do badań własnych

W artykule przedstawiony został problem kształcenia zdalnego w odniesieniu do kształcenia politechnicznego czy też technicznego. Przedstawione efekty badań związanych z praktyką dydaktyczną ujęte zostały na płaszczyźnie kształcenia na poziomie szkoły wyższej o profilu inżynierskim. Kształcenie to oparte jest nie tylko na biernym przekazywaniu wiedzy technicznej, wzbogacone jest również o liczne zajęcia laboratoryjne i praktyczne. O ile w trybie nauczania on-line wydaje się, iż zajęcia prowadzone w formie wykładów nie przysparzają większych problemów, o tyle zorganizowanie zajęć praktycznych jest nieco problematyczne. Zajęcia laboratoryjne opierają się na wykorzystaniu stanowisk badawczych w stacjonarnych pracowniach. Organizacja takich stanowisk pracy w odniesieniu do kształcenia on-line stwarza niestety problemy natury organizacyjnej. Z pomocą przychodzą więc laboratoria wirtualne, w których można zasymulować działanie wielu modeli. Powstaje pytanie dotyczące przydatności, atrakcyjności i wartości dydaktycznych takiego oprogramowania w kształceniu on-line. Jak wskazują dotychczasowe badania naukowe autora, nie każdy taki środek dydaktyczny przynosi zakładane efekty. Jedną z grup takiego oprogramowania komputerowego jest grupa tzw. deterministycznych symulacji komputerowych (DSK). Jest to oprogramowanie, w którym uczestnik wykonuje określone modele matematyczne symulujące działanie rzeczywistych środowisk pracy. Co istotne, programy te oferują niezwykle duże możliwości z zakresu projektowania modeli, a więc uczestnik szkolenia ma szansę ich tworzenia według własnych koncepcji i umiejętności.

Przedstawione poniżej badania naukowe dotyczą więc nie tylko poprawności uzyskanych efektów pracy studenta. Zastosowanie metody badań elektroencefalograficznych dostarcza

informacji o tym, czy dany program sprzyja aktywności dydaktycznej, czy też jest środowiskiem destrukcyjnym. Aby przybliżyć czytelnikowi znaczenie tych badań, należy zapoznać go z charakterystyką tej metody obserwacji.

## Metodologia badań naukowych QEEG

*Quantitative Electroencephalogram* (QEEG) jest przykładem mapowania (obrazowania) aktywności pracy mózgu na podstawie badań EEG. Oprócz funkcji typowo terapeutycznych pełni funkcję obrazowania aktywności danych struktur mózgu w określonych stanach jego pobudzenia. Wykorzystuje się do tego odczyt fal aktywności mózgu, jakie towarzyszą jego pracy. Fale te są odzwierciedleniem złożonych zjawisk chemicznych zachodzących pomiędzy komórkami pamięci w trakcie przekazywania impulsów pomiędzy nimi. Aktywność konkretnych obszarów funkcjonalnych mózgu jest możliwa dzięki rejestracji pojawiających w określonej częstotliwości potencjałów elektrycznych. Najnowsze badania naukowe wskazują na występowanie określonych struktur funkcjonalnych mózgu (Glasser, 2016). Do ich rejestracji wykorzystuje się niezwykle czułą aparaturę, która odczytuje je na powierzchni skóry na głowie badanej osoby. Występowanie określonych częstotliwości i ich zlokalizowanie zgodnie z dotychczasową wiedzą medyczną świadczy o aktywności badanych struktur mózgu. Jedne z nich towarzyszą aktywności poznawczej, inne wręcz przeciwnie – świadczyć mogą o jej braku. Przedstawione badania przeprowadzone zostały w Laboratorium Badań Eksperymentalnych Biofeedback Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Za element obserwacji przyjmuje się przebieg wybranych częstotliwości fal świadczących o aktywnej pracy badanej osoby:

- fale beta, o częstotliwości od 12 do około 36 Hz i amplitudzie poniżej 30  $\mu V$  – obrazują one zaangażowanie kory mózgowej w aktywność poznawczą; wytwarzanie fal beta wiąże się ze stanem czuwania, czujności, orientacji zewnętrznej oraz myślenia logicznego, rozwiązywania problemów i uwagi; fale te będą widoczne podczas słuchania tekstu mówionego oraz rozwiązywania problemów; ich szeroki zakres można rozbić na mniejsze zakresy częstotliwości, które w większym stopniu odpowiadają poszczególnym sposobom funkcjonowania kory mózgowej (Thompson, Thompson, 2012, s. 73); fale te obserwujemy przy inspirującej energii, towarzyszą one działaniu, charakteryzują logiczne i analityczne myślenie, zaangażowanie intelektualne; człowiek jest wtedy przytomny, skupiony na odbieraniu bodźców zewnętrznych za pomocą pięciu zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, smaku i węchu;
- tzw. fale SMR (12–15 Hz), niska beta, zwane też rytmem sensorycznym – powstają przy odbiorze informacji z pięciu zmysłów; odpowiadają za relaks z zewnętrzną uwagą oraz rozwiązywaniem problemów; w tym stanie człowiek jest odprężony, ale gotowy obserwować świat; zbyt niski poziom SMR towarzyszy deficytom uwagi;

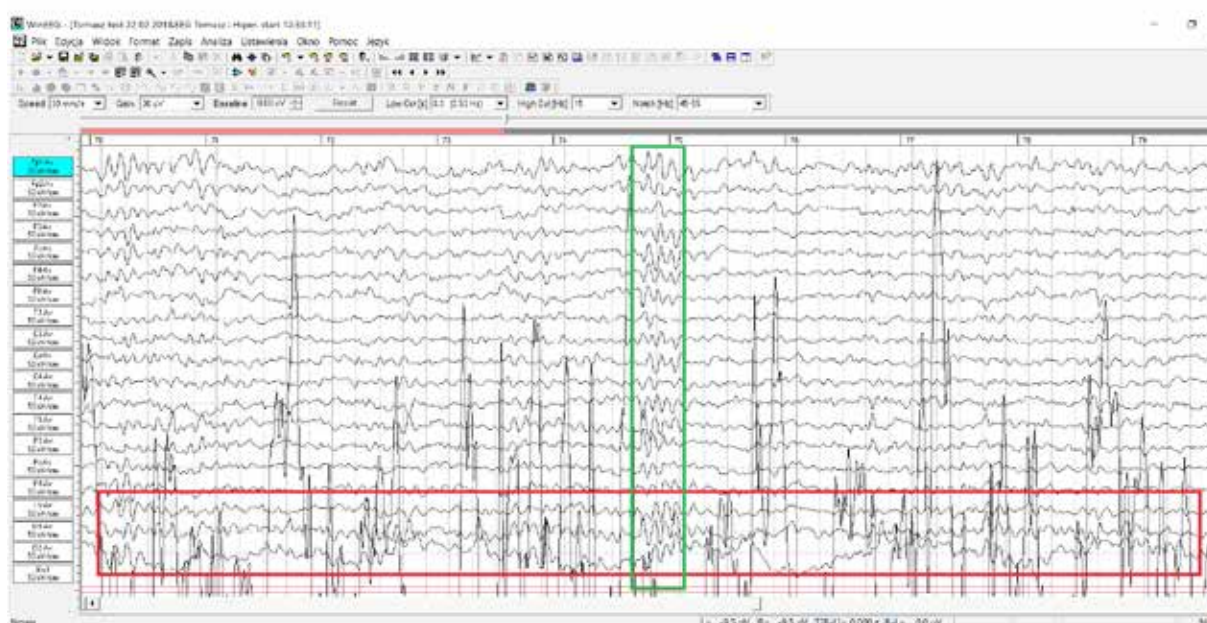
- fale beta1 (16–20 Hz), tzw. średnia beta – wiążą się z koncentracją na jednym zagadnieniu, ukierunkowaniem zewnętrznym (czasami na częstotliwościach powyżej 20 Hz); jeśli człowiek stanie przed koniecznością rozwiązania np. zadania matematycznego, to najpierw wzrośnie amplituda czynności około 17 Hz oraz dokładnie w tym samym czasie zmniejszy się amplituda fal theta i niskiej alfy (8–10 Hz) (Thompson, Thompson, 2012, s. 74); pasmo to koreluje z aktywnością poznawczą charakterystyczną dla aktywnego rozwiązywania problemów (intensywny wysiłek umysłowy); opanowanie nowej czynności wymaga więcej fal beta niż wykonywanie jej, gdy zostanie już opanowana (Thompson, Thompson, 2012, s. 44); im większa częstotliwość, tym większe pobudzenie twórcze i abstrakcyjne myślenie, uwaga jest skupiona na problemie; podczas koncentracji na wykonywaniu zadań rodzą się nowe pomysły rozwiązań; zadania wykonywane są szybko, łatwo, człowiek pracuje z pełną uwagą; w tym stanie impulsy nerwowe przepływają w błyskawicznym tempie; osoba może realizować ambitne cele, osiągać intelektualne szczyty, szybką analizę, organizowanie informacji i każdą inną działalność, w trakcie której potrzebny jest szybko działający mózg – kluczowe narzędzie naszego sukcesu;
- fale 18–36 Hz, tzw. wysoka beta lub beta2 – to stresogenne fale niepokoju, towarzyszące nam w trakcie intensywnej pracy umysłowej; związane są ze zwiększonym napięciem emocjonalnym, gdyż ich emisja towarzyszy wydzielaniu adrenaliny; dla przedstawianych badań oceniana raczej jako niepożądana;
- fale gamma, rytm Sheera (38–42 Hz) – zaobserwowano, że właśnie ten rytm ma istotne znaczenie dla procesu uczenia się; może być związany z rodzajem uwagi charakterystycznym dla czynności łączenia ze sobą różnych aspektów obiektu w celu utworzenia jednego pojęcia; przez niektórych klinicystów jest nazywany rytmem scalania i uznaje się, że jest powiązany ze stanem szczytowej sprawności (Thompson, Thompson, 2012, s. 74); rytm Sheera związany jest z wystąpieniem u człowieka dużej uwagi i skupienia przy rozwiązywaniu problemów; jest to częstotliwość trudna do zmierzenia w badaniach EEG z powodu występujących u człowieka artefaktów mięśniowych (Thompson, Thompson, 2012, s. 278); jest to jedyna grupa częstotliwości znaleziona w każdej części mózgu – to dlatego przyjmuje się, że kiedy mózg równocześnie przetwarza informację w różnych częściach, używa fal o częstotliwości 40 Hz; fale gamma związane są z obróbką informacji skojarzeniowych; ich występowanie zauważono również w stanach skrajnych emocji i przeżyć.

W badaniach wykorzystano aparaturę Mistar 201 wraz z oprzyrządowaniem (ilustracja 1).



Ilustracja 1. Stanowisko badawcze QEEG

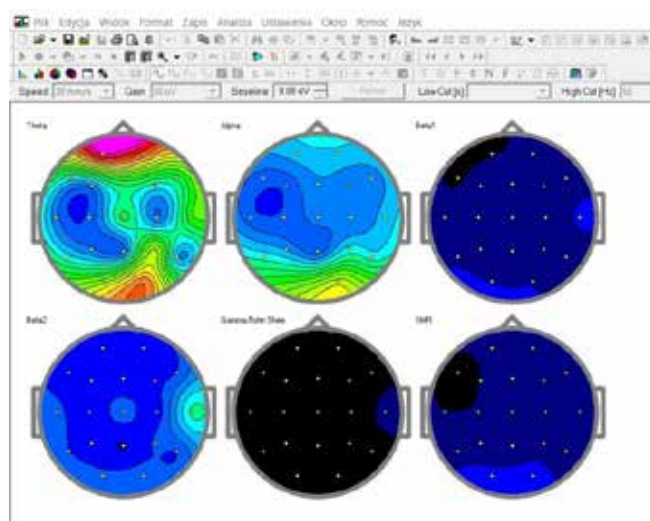
Wyniki uzyskane w trakcie badań stacjonarnych w specjalnie przygotowanej do tego celu pracowni mogą posłużyć do określenia przydatności danego oprogramowania (DSK) w przyszłej pracy dydaktycznej. Na ilustracji 1 ukazano badaną osobę na stanowisku badawczym. Została ona wyposażona w tzw. czepek z sondami rejestrującymi. Rejestrowane sygnały z sond przekazywane są przez aparaturę Mitsar 201 do komputera z wysokospecjalistycznym oprogramowaniem. Osoba badana wykonuje pracę w programie symulacyjnym, a poszczególne etapy jej badań są indeksowane i rejestrowane w postaci przebiegów częstotliwościowych (ilustracja 2).



Ilustracja 2. Przykładowy przebieg częstotliwościowy badań QEEG

Źródło: opracowanie własne.

Na ilustracji 2 przedstawiono przykładowy przebieg aktywności pracy mózgu. Tak zarejestrowany przebieg nie nadaje się jednak do wnikliwej oceny, wymaga pewnych operacji wykluczających te okresy przebiegu, które są nieprawidłowe i powstały w wyniku popełnionych błędów. Są to zarówno błędy mające swoje źródło w aparaturze odczytującej, jak i powstałe z winy badacza. Kolorem czerwonym zakreślono niepoprawny sygnał pochodzący z czujników umieszczonych na potylicy głowy. Kolorem zielonym natomiast zaznaczono tzw. artefakty (zakłócenia) powstałe w wyniku aktywności biologicznej człowieka, np. jego ruchu kończyn. Sygnały te (artefakty) muszą zostać usunięte we wstępnej obróbce komputerowej, wprowadzając bowiem niezwykle istotny błąd w pomiarach. Po ich usunięciu można przedstawić w postaci tzw. mapy aktywności mózgu określone etapy pracy osoby badanej lub też uśrednioną w czasie całego badania aktywność mózgu (ilustracja 3).



Ilustracja 3. Przebieg uśredniony QEEG

Źródło: opracowanie własne.

## Wnioski z przeprowadzonych badań

Ilustracja 3 ukazuje ciekawą aktywność mózgu w trakcie rozwiązywania zadania problemowego, polegającego na wykonaniu modelu układu technicznego i symulacji jego działania. Najwyższa aktywność (oznaczona kolorami ciepłymi – czerwonym, żółtym itp.) wystąpiła w przedziale tzw. fal theta – o częstotliwości 4–7,5 Hz. Zaobserwowano ich występowanie, a właściwie ich nadmiar odbiegający od normy w płatach czołowych w fazie dekoncentracji i w momentach problemów ze skupieniem uwagi w trakcie wykonywania określonych zadań w projekcie inżynierskim. Były to również etapy pracy związane ze znacznym wysiłkiem uwagi, szczególnie w momencie zakończenia działań. Ich obserwacja wskazuje na zaangażowanie się w pracę z dużym wysiłkiem i na poświęconą energię na jej zakończeniu. Fale te powszechnie nazywane są też tzw. bramą do nauki i pamięci. Ich występowanie jest najwyraźniejsze w momentach fantazji, które odpowiadają również za kreatywność w interpretacji zjawisk, a więc można uznać, iż towarzyszą stanom twórczym i intuicyjnym, jednak przy całkowitym rozluźnieniu, kiedy to umysł sam dokonuje rekonstrukcji problemu. Ich wystąpienie w przedniej oraz tylnej (płaty czołowe i potyliczne) części mózgu nie świadczy jednak o jego aktywności twórczej. Płat czołowy jest ośrodkiem ruchowym i mowy, natomiast płat potyliczny związany jest z narządem wzorku. Widoczna jest znikoma aktywność fal beta oraz znaczna aktywność fal alfa. Fale alfa to powszechnie występujące u człowieka fale o częstotliwości w przedziale 7,5–12 Hz, w okolicy potyliczno-ciemieniowej kory mózgowej. Ich pojawienie się w tych okolicach związane jest z przetwarzaniem informacji wzrokowych. Ponadto są one charakterystyczne w fazie spokoju, stanu równowagi

emocjonalnej człowieka. Nie można więc w tym przypadku wyciągnąć wniosków związanych z aktywnością dydaktyczną – brak fał beta.

Przedstawione w formie skrótowej wyniki są jednymi z wielu tysięcy takich przebiegów uzyskanych w ciągu kilkunastu lat badań. Szczegółowe wyniki badań przedstawiono w licznych autorskich publikacjach (Praużner, 2015; 2016; 2017; 2018; Praużner i in., 2019; Praużner, Praużner, Praużner, 2019). Należy mieć na uwadze fakt, iż każda z badanych osób ma nieco odmienną charakterystykę pracy mózgu, a występujące odmienności mogą wynikać chociażby z różnic indywidualnych, związanych z przebytymi chorobami czy na przykład przyjmowaniem leków itp. Dlatego też badania te powinny być prowadzone w dużych populacjach i wnioskowane na poziomie przyjętego współczynnika istotności statystycznej. W wielu publikacjach zwrócono również uwagę, iż istnieje duża grupa czynników zewnętrznych, mających wpływ na istotność badań, np. pora dnia, w jakiej prowadzono badania, warunki zewnętrzne, atmosferyczne itp. (Praużner i in., 2020). Prowadzone badania są bezinwazyjne, a więc bezpieczne dla osób badanych, co w dużej mierze przyczynia się do ich popularyzacji. Jednak jak każda z metod badawczych obarczone są pewnym błędem, dlatego też tak bardzo istotne jest, aby prowadzone były przez osoby z odpowiednim przeszkoleniem i wiedzą medyczną.

## Podsumowanie

Badania EEG i QEEG są ciekawą propozycją badań bezinwazyjnych, jakie mogą być przeprowadzone przez osoby niemające wykształcenia *stricte* medycznego. Są to badania bezpieczne dla osób badanych, ponieważ jedynie odczytują, a nie ingerują w pracę mózgu. W ujęciu nowych metod kształcenia mogą być ciekawą alternatywą dla wyznaczenia nowych kierunków zainteresowania nauki w obrębie aktywności poznawczej. Mogą dostarczyć nowych wartości dla tzw. neurodydaktyki – rozwijającego się kierunku w obrębie nauk humanistycznych. Nauczanie on-line zakłada dużą aktywność indywidualną słuchacza, dobrze zatem przeanalizować wartość dydaktyczną nowych programów dydaktycznych. Należy ocenić, czy są one atrakcyjne dydaktycznie i prezentują odpowiedni poziom merytoryczny dla słuchaczy. Jak wskazują przytoczone wybiórcze badania, nie każdy program komputerowy wspomaga proces dydaktyczny, a wręcz przeciwnie – z dydaktycznego punktu widzenia może być destrukcyjny, wprowadzać chaos w pracy dydaktycznej. Mowa tu więc o ocenie przydatności poprawnie przygotowanych materiałów dydaktycznych – samo ich wdrożenie nie jest jednoznaczne z sukcesem dydaktycznym. W nauczaniu on-line jest to szczególnie ważne, weryfikacja osiągniętych efektów kształcenia może być bowiem problematyczna. Dlatego też przedstawiona metoda badań, pomimo ich wad, jest – zdaniem autora – niezwykle interesującym kierunkiem rozważań na poziomie badań naukowych.

## Bibliografia

- Glasser M.F., Coalson T.S., Robinson E.C., Hacker C.D., Harwell J., Yacoub E., Ugurbil K., Andersson J., Beckmann C.F., Jenkinson M., Smith S.M., Van Essen D.C., *A multi-modal parcellation of human cerebral cortex*, „Nature” 2016, vol. 536(7615), s. 171–178.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016.
- Prauzner T., *Analysis of the results of the pedagogical research and EEG in the aspect of effective modern teaching aids in the technical education*, [w:] *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. IV, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia 2015, s. 480–489.
- Prauzner T., *Cognitive mechanisms in the didactics of technical vocational subjects in the light of research on bioelectrical brain activity*, [w:] *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. I, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia 2018, s. 454–463.
- Prauzner T., *Interactive computer simulation as a response to contemporary problems of technical education*, [w:] *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. II, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia 2016, s. 579–588.
- Prauzner T., *The effectiveness of school education – featured implications considerations*, [w:] *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. III, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia 2017, s. 558–564.
- Prauzner T., Prauzner M., Prauzner K., *Aktywność pracy mózgu w procesie dydaktycznym w ujęciu badań elektroencefalograficznych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, t. 10, nr 2, s. 312–317.
- Prauzner T., Prauzner M., Prauzner K., Ptak P., *Cognitive activity in the respect of QEEG research – presentation of laboratory tests*, [w:] *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. V, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia 2019, s. 469–478.
- Prauzner T., Prauzner K., Ptak P., Noga H., Migo P., Depešová J., *Wpływ warunków otoczenia na dokładność badań elektroencefalograficznych QEEG (The influence of environmental conditions on the accuracy of QEEG electroencephalography)*, „Przegląd Elektrotechniczny” 2020, R. 96, nr 4, s. 86–89.
- Sadowski B., Chmurzyński J.A., *Biologiczne mechanizmy zachowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Thompson M., Thompson L., *Neurofeedback, wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej (The Neurofeedback Book. An Introduction to Basic Concepts in Applied Psychophysiology)*, Biomed Neurotechnologie Sp. z o.o. Sp. k., Wrocław 2012.

Agnieszka Stanecka  <https://orcid.org/0000-0003-2342-0289>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim

e-mail: [a.stanecka@interia.pl](mailto:a.stanecka@interia.pl)

# Literatura angielska a ClickMeeting: zderzenie tytanów?

## English Literature and ClickMeeting: the Clash of the Titans?

### Streszczenie

Nauczanie literatury czy kultury we współczesnym świecie wydaje się skomplikowane. Samo pojęcie „klasyka literatury” budzi mieszane uczucia u studentów. Jeśli dodać do tego nauczanie literatury w języku obcym, sprawa wydaje się jeszcze bardziej skomplikowana, a informacja, że dodatkowo przedmiot będzie wykładany on-line, budzi przerażenie nie tylko u studentów, ale często i u samego dydaktyka. Zaskoczeni pandemią w 2020 roku w ciągu tygodnia musieliśmy przestawić swoją wizję studentów czytających w klasie fragmenty Szekspira czy poezję Blake’a na studentów, którzy siedzą przed ekranami komputerów, najchętniej z wyłączonymi kamerami i odpowiadają, z wielką niechęcią, tylko kiedy zostaną po nazwisku wywołani „do tablicy”, której zresztą też już nie ma. Co zrobić, żeby ułatwić wszystkim pracę i przebrnąć przez te trudne czasy bez uszczerbku na zdrowiu? Jak nie tylko nie zburzyć relacji zbudowanej w klasie ze studentami, ale ją wręcz poprawić?

Słowa kluczowe: literatura, motywacja, e-learning, nauczanie na odległość

### Abstract

Teaching literature and culture in contemporary world seems to be complicated. The term “classic literature” is confusing for students. It is even more confusing when we teach literature in a foreign language. But to teach it on-line seems to be frightening both for students and for teachers. Pandemic, which

surprised us all in 2020, changed our vision of students reading Shakespearean sonnets or Blake's poetry. Now the students were sitting in front of their computers, preferably with no cameras on, unwillingly answering our questions. What shall we do to improve the works and go through pandemic without problems? How not to destroy the relation we had built with the students but to improve it?

**Keywords:** literature, motivation, e-learning, distant teaching

## Wprowadzenie

W marcu 2020 roku świat stanął w miejscu, a pandemia, która rozprzestrzeniła się po całym globie w zatrważającym tempie, zmieniła postrzeganie rzeczywistości. Wiele dziedzin naszego życia uległo gwałtownym zmianom: sposób pracy, kontakty z innymi ludźmi czy swobodne podróżowanie stanęły pod znakiem zapytania. Jednak największym zmianom uległo nauczanie na wszystkich poziomach: od podstawowego do uniwersyteckiego. Bardzo szybko wizja klasycznego przekazu wiedzy w klasie odeszła w niepamięć. Nauczyciele w krótkim czasie musieli zmienić swój sposób przekazywania wiedzy, posiąść nowe umiejętności oraz odnaleźć się w nowych realiach. Bez względu na poziom zaawansowania technicznego, wiek czy umiejętności radzenia sobie ze sprzętem komputerowym wszyscy zostali zmuszeni do radykalnej zmiany sposobu nauczania.

Katarzyna Śliż w artykule na temat doświadczeń nauczycieli z nauczaniem zdalnym twierdzi, że „podjęcie nauczania na odległość nie było, jak wcześniej, wyborem metod uatrakcyjnających proces edukacji, ale obowiązkiem, realizowanym przez nauczycieli niezależnie od poziomu własnych kompetencji w tej dziedzinie, wiedzy i gotowości” (Śliż, 2020, s. 95). Wbrew opinii, że każdy przedmiot jest specyficzny, jeśli chodzi o nauczanie go w formie zdalnej (Stanecka, 2020, s. 84), okazało się, że bez względu na formę wykładanego przedmiotu każdy nauczyciel musiał dostosować się do sytuacji pandemicznej i wprowadzonych odgórnie regulacji. Oczywiście Śliż potwierdza, że „ważnym elementem tej sytuacji był niepokój, poczucie niepewności i zagrożenia, jakie przeżywali nauczyciele, będący częścią społeczeństwa dotkniętego skutkami ogólnoświatowej pandemii” (Śliż, 2020, s. 95). Podobne odczucia mieli zresztą także uczniowie, ich rodzice oraz studenci.

# 1. Zderzenie z rzeczywistością

Postęp techniczny, który powoli wkraczał na uniwersytety, nagle przyspieszył, podobnie jak zastosowanie techniki i technologii. Wszyscy nauczyciele natychmiast stali się kadrą e-learningową, a platforma, która miała być najczęściej narzędziem wspierającym, zastąpiła wyjątkowość do pracy, tablicę czy kredę. Stała się także często jedyną formą kontaktu z uczniami czy studentami. Bardzo szybko okazało się również, że platformy, na których pracujemy, a także narzędzia typu ClickMeeting, Big Blue Button, Zoom czy MS Teams mają tyle samo zalet, ile wad. Co istotne, samo przygotowanie zajęć musi spełniać pewne wymagania, jak pisze bowiem Elżbieta Zalewska w artykule na temat e-learningu: „od zajęć e-learning wymaga się szczególnie wysokiej jakości materiałów oraz innowacyjnych metod (Zalewska, 2015, s. 105). Wszystkie te elementy sprawiły, że nauczyciele napotkali wiele wyzwań.

Jako literaturoznawca i kulturoznawca stanęłam w obliczu poważnych dylematów. Uczucie studentów filologii angielskiej literatury i kultury krajów anglojęzycznych w pełni on-line okazało się dość karkołomnym przedsięwzięciem. Problemy, jakich doświadczyli praktycznie wszyscy nauczyciele przedmiotów humanistycznych, to przede wszystkim brak materiałów w formie cyfrowej. Z dnia na dzień stanęliśmy w obliczu braku e-podręczników. W przypadku literatury i kultury nie było dostępu do podręczników czy powieści w języku angielskim, których studenci nie mogli wziąć z biblioteki. Poszukiwanie materiałów do pracy zdalnej, drukowanie i skanowanie oraz umieszczanie ich na MS Teams czy platformach zabierało dużo czasu. Idealnym rozwiązaniem byłyby e-booki, których, niestety, najczęściej nie było w zasobach bibliotecznych. Przed pandemią bardziej przydatne były papierowe wersje książek.

Kolejnym problemem okazał się kontakt ze studentami: niektórzy mieli słabe połączenie z internetem, w trakcie odpowiedzi znikali nagle z zajęć, nie słyszeli nauczyciela albo nie działał im mikrofon, o ile go posiadali. Jednak największym wyzwaniem okazała się niechęć do włączania kamery. Bez względu na rocznik studenci bardzo niechętnie pokazywali się na ekranie komputera, dlatego po semestrze prowadzenia zajęć zdalnych są osoby, które znamy świetnie z głosu, ale nigdy ich nie widzieliśmy. Brak aktywnego włączania się studentów do dyskusji na zajęciach nie najlepiej wpływał na relacje między nimi, a także na relacje z nauczycielem. Dodatkowo tok zajęć był często zakłócany, a nauczyciel nie uzyskiwał odpowiedzi na zadawane pytania. Łączy się to z kolejnym problemem, a mianowicie nieodpowiednią kontrolą ze strony nauczyciela. Trudno bowiem stwierdzić, przy braku odpowiedniej dyskusji, czy utwór przeczytano albo czy studenci go zrozumieli. Oczywiście testy końcowe, pisane w sposób zdalny też nie są do końca wymierne.

Należy jeszcze wspomnieć o istotnym elemencie edukacji na filologii obcej: na pierwszym roku filologii angielskiej, gdy studenci nie znali poziomu grupy i umiejętności językowych kolegów, pojawiła się u nich „blokada językowa”, czyli strach przed mówieniem na forum grupy. Studenci pierwszego roku nie potrafili „umieścić się w grupie” pod kątem swoich zdolności językowych i woleli nic nie mówić, niż się ośmieszyć. Ponieważ studenci mówili niewiele, odczuwali strach przed odpowiedziami, a tym samym więcej słuchali, niż mówili. Był to więc bardzo trudny rok, jeśli chodzi o rozwój ich kompetencji w zakresie mówienia w języku obcym.

## 2. Nauczanie w czasie pandemii

Violetta Rodek w artykule na temat uczenia się w trakcie pandemii twierdzi, że „wielu badanych studentów nisko ocenia skuteczność własnego uczenia się, a jednocześnie bardzo rzadko poddaje świadomej analizie jego przebieg w aspekcie różnych uwarunkowań czy też konfrontuje wiedzę i przekonania na temat uczenia się własnego i uczenia się innych osób, co mogłoby przyczynić się do lepszego zrozumienia samego procesu uczenia się, do odkrycia jego złożoności” (Rodek, 2020, s. 100). Według autorki artykułu studenci mieli duże problemy z rozplanowaniem i optymalizacją procesu uczenia się, samodyscypliną czy koncentracją. Z drugiej jednak strony z badań Violetty Rodek wynika, że „studenci są świadomi, iż systematyczność jest kluczem do efektywnej nauki, zwłaszcza w przypadku nauczania on-line, gdy praktycznie wszystkie przedmioty realizuje się w formie kursów zamieszczanych na różnych platformach e-learningowych” (Rodek, 2020, s. 106). Norman J. Jackson w artykule na temat rozwoju metanauki twierdzi, że zagadnienia typu „planowanie, jak podejść do danego zadania, monitorowanie rozumienia i potrzeb uczenia się, ewaluowanie postępu w celu ukończenia zadania albo modyfikowanie zadania, kiedy pojawiają się dodatkowe czynniki” (Jackson, 2004, s. 394), są to elementy metapoznawcze, które student powinien wziąć pod uwagę.

Grzegorz Koneczniak w publikacji na temat nauczania literatury zdalnie twierdzi, że jest to możliwe, ponieważ „nasuwa się odpowiedź dotycząca zasad prowadzenia dyskusji akademickiej opartej przede wszystkim na znajomości tekstu literackiego, jego krytycznej analizie w grupie studenckiej oraz wydobyciu znaczeń, biorąc pod uwagę różne podejścia szkół teorii literatury, osobistego doświadczenia czytelników czy ram hermeneutycznych nakreślonych przez prowadzącego w ramach tematyki danego kursu literackiego” (Koneczniak, 2020, s. 3). Warto zauważyć, że niektórzy akademicy już wcześniej podejmowali próby nauczania literatury zdalnie. Również Koneczniak wspomina o Vivian Yenika-Agbaw, która już w 2010 roku podjęła w Stanach Zjednoczonych próbę nauczania literatury dziecięcej on-line. Koneczniak podkreśla jednak, że „zajęcia z literatury [...] stanowiły tylko element przygotowawczy, mający na celu ustalenie zależności między literackością a tekstualnością wybranych tekstów, aby nadać im odpowiednią edytorską formę książki” (Koneczniak, 2020, s. 4). Yenika-Agbaw trafnie twierdzi, że nauczanie literatury jest możliwe „dzięki zasadzie »powiedz mi«, która zakorzenia wszystkie dyskusje na temat tekstów literackich” (Yenika-Agbaw, 2010, s. 114). Autorka twierdzi, że student wywołany do odpowiedzi czy analizy tekstu literackiego włączy się do dyskusji, a nawet, że takie dyskusje mogą być „fascynujące”, jednak „mogą wymknąć się spod kontroli, kiedy nauczyciel lub studenci są zbyt rozgoryczkowani i tracą z pola widzenia cel dyskursu literackiego” (Yenika-Agbaw, 2010, s. 115).

Pewne problemy przeniosły się z sali wykładowej na zajęcia zdalne (zob. Stanecka, 2020, s. 85–86), na przykład niski poziom zainteresowania literaturą i czytelnictwem wśród młodzieży. Co gorsza, nauczanie zdalne, które zmusiło studentów niestacjonarnych do siedzenia po osiem godzin przed komputerem w weekendy, okazało się dodatkowym obciążeniem. Poza tym, że studenci sami zdobywali wiedzę w sposób zdalny, często pracowali w ten sposób, ucząc się w tygodniu wiele godzin. Wielokrotnie również pomagali własnym dzieciom,

które też uczyły się poprzez e-learning. Przykucie uwagi takich studentów do tekstów literackich graniczyło więc z cudem.

### 3. Metody nauczania

Po zidentyfikowaniu problemów, jakie towarzyszą nam w nauczaniu zdalnym, warto zastanowić się, jak wykorzystać dostępne narzędzia i źródła wiedzy w celu jak najlepszego i najpełniejszego przekazania wiedzy studentom. Okazuje się, że narzędzia typu ClickMeeting, Big Blue Button, MS Teams czy Zoom tym lepiej nam służą, im więcej różnorodności wprowadzamy podczas zajęć. Nawet jeśli uczymy literatury czy kultury, nasze zajęcia mogą zostać wzbogacone licznymi źródłami dostępnymi w internecie. Laura Szczepaniak-Sobczyk w książce na temat e-learningu w humanistyce dokonuje podziału nauczania ze względu na liczne komponenty pracy. Według teorii, którą autorka omawia, możemy wykluczyć tzw. blended learning, który podczas sytuacji pandemicznej nie wchodził w grę (Szczepaniak-Sobczyk, 2018, s. 80–81). Najistotniejszym sposobem przekazywania wiedzy było uczenie grupowe i synchroniczne. Autorka omawia również nie tylko kompetencje ucznia potrzebne do współpracy zdalnej, ale i rolę nauczyciela. Do najistotniejszych zalicza rolę moderatora. Według Szczepaniak-Sobczyk zmiana z tradycyjnej roli nauczyciela na rolę moderatora wynika z tego, że „w e-learningu częściej możemy mówić o samodzielnym uczeniu się niż o nauczaniu” (Szczepaniak-Sobczyk, 2018, s. 91). Nauczyciel ma więc dostarczyć tyle informacji, ile się da, ale przede wszystkim pokierować procesem zdobywania wiedzy i wyszukiwania wiadomości. Rola moderatora jednak „zdaje się stawiać go w centrum uwagi, sprzyjać stosowaniu metody wykładu oraz sytuacji dydaktycznych bezpośrednio kontrolowanych przez nauczyciela” (Szczepaniak-Sobczyk, 2018, s. 91).

Metodami zalecanymi do przekazywania odpowiedniej ilości wiedzy są między innymi selekcja materiału, blokowa budowa przekazu, połączenie przekazu werbalnego z wizualnym i dostosowywanie materiału do poziomu studentów (Szczepaniak-Sobczyk, 2018, s. 98).

Barney Barret i Pete Sharma w pozycji poświęconej blended learningowi radzą, aby zachować pewne zasady w nauczaniu on-line. I tak na przykład warto „odseparować rolę nauczyciela od technologii” (Sharma, Barret, 2007, s. 13). Autorzy zwracają tu uwagę na elementy pracy, których nie może przejąć maszyna: poznanie emocji studentów, interakcja z uczestnikami zajęć, stworzenie programu nauczania odpowiedniego do poziomu naszych grup studenckich. Program ten musi być oczywiście dopasowany do możliwości i umiejętności studentów oraz do ich biegłości językowej. Należy także „nauczać w pryncypialny sposób” (Sharma, Barret, 2007, s. 14), czyli upewnić się, że nauczanie jest podyktowane pedagogicznym i metodycznym podejściem, a nie jedynie technologią. Technologia może wspierać zasadniczy proces poznawczy, ale nie dla samej przyjemności używania komputera czy internetu, a dla utrwalenia wiedzy bądź powtórzenia danego zagadnienia. Nauczyciel powinien także „używać

technologii, aby uzupełnić lub zwiększyć wydajność nauczania twarzą w twarz” (Sharma, Barret, 2007, s. 14). Oczywiście w przypadku pandemii ten drugi rodzaj nauczania nie istnieje, jednak ta zasada może być zastosowana w klasycznym, uzupełniającym nauczaniu z wykorzystaniem platformy. Kolejna zasada, jaką zalecają autorzy wspomnianej pozycji, to: „nie tyle chodzi o program, ale o to, co z nim zrobimy” (Sharma, Barret, 2007, s. 14). Nawet najlepszy program, platforma, aplikacja czy strona internetowa nie są w stanie przejąć i poprowadzić całego procesu nauczania. Bez względu na przygotowanie kursu postać nauczyciela jest wciąż główna i dominująca, ponieważ to on jest w stanie ocenić poziom grupy, jej emocje, dostosować materiał czy założenia programu nauczania.

Nie ulega wątpliwości, że – jak twierdzi Andrzej Różański w artykule na temat mediów społecznościowych: „nauczyciel musi być bardziej przewodnikiem krytycznej analizy wszechobecnych »internetowych« treści, z których uczeń czerpie to, co jest dla niego najbardziej inspirujące” (Różański, 2017, s. 209). Chodzi więc nie tylko o dostarczenie materiałów, które studenci mogliby wykorzystać, ale także o ich selekcję i o metodę, za pomocą której nauczyciel przekazuje wiedzę.

## 4. Źródła wiedzy

Poza tradycyjnym przekazem wiedzy, który jest niezbędny przy zdalnym nauczaniu, warto uatrakcyjnić studentom przyswajanie informacji. W czasie pierwszej fali pandemii wiele instytucji przyszło nauczycielom z pomocą, otwierając swoje podwoje i udostępniając, najczęściej bezpłatnie, liczne materiały. W przypadku przedmiotu literatura angielska należało przede wszystkim znaleźć podstawowe i źródłowe materiały on-line. Większość tekstów powieści i liczne wiersze znajdują się w zasobach otwartych, dostępnych dla każdego, jako że są to pozycje bardzo stare i prawa autorskie ich nie ograniczają. Z pomocą przychodzi tutaj Project Gutenberg czy British Library. Dodatkową atrakcją dla studentów były oryginalne dokumenty dostępne w formie cyfrowej, zdjęcia nie tylko rękopisów, ale także licznych przedmiotów używanych przez pisarzy czy naukowców w przeszłości. Dla chętnych studentów dodatkowo zamieszczałam na platformie ciekawe artykuły czy materiały on-line, do których mogli zająrzeć w każdej chwili.

Wspomniana już British Library w czasie pandemii poszła o krok dalej i otworzyła swoje archiwa bezpłatnie. Okazało się, że nawet stare katalogi, do których czytelnicy z całego świata mieli dostęp i mogli z nich bezpłatnie korzystać, są w ogromnej części w formie cyfrowej. Ponadto wielu ekspertów czy badaczy literatury postanowiło udostępnić swoje artykuły bezpłatnie on-line na czas ograniczony. Można więc było wykorzystać źródła, które na co dzień nie są dostępne. Co ciekawe, British Library zaczęła organizować na Instagramie spotkania na żywo (tak zwane live’y) z pisarzami, kulturoznawcami i historykami, a nawet webinary na temat średniowiecznej literatury angielskiej, Tudorów czy historii polowania na

czarownice. W ogromnej części webinary te były bezpłatne, ewentualnie cena za bilet była symboliczna.

Słynny londyński teatr Globe po raz pierwszy, głównie z myślą o dzieciach ze szkół średnich w Wielkiej Brytanii, udostępnił on-line bezpłatnie część swoich sztuk. Najczęściej czas dostępu był ograniczony do tygodnia, jednak wielu studentów zdołało obejrzeć inscenizację *Hamleta* czy *Makbeta*, co doskonale współgrało z materiałem przerabianym na zajęciach z literatury angielskiej. Czasami za sztukę należało wnieść symboliczną opłatę 1 funta, jednak wówczas sztuka była wystawiana na żywo. W terminie późniejszym można ją było odtworzyć bezpłatnie. W czasie spektaklu widzowie z całego świata komentowali poprzez dostępny czat sztukę i występy aktorów, można było wymienić się opiniami, a nawet wysyłać pytania do organizatorów i w późniejszym terminie uzyskać na nie odpowiedzi.

Liczne muzea i galerie, zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Stanach Zjednoczonych, otworzyły swoje drzwi – można było je „zwiedzać” i oglądać wystawy stałe. Co ciekawe, niektórzy artyści zorganizowali swoje wystawy właśnie on-line i przygotowali je specjalnie na czas pandemii. Wówczas podczas otwarcia wernisażu można było obejrzeć spotkanie z artystą, po zarejestrowaniu się zadać pytanie i skorzystać z przygotowanych materiałów dotyczących procesu powstawania dzieł artysty i samej wystawy. Pozwoliło to studentom z Polski na śledzenie i poznanie artystów, o których istnieniu nie mieli pojęcia. British Museum przygotowało liczne „wycieczki cyfrowe”, można więc było przejść się wybranymi trasami, obejrzeć, a nawet przybliżyć sobie pewne obiekty i przedmioty znajdujące się w muzeum oraz poczytać zamieszczone artykuły.

W czasie pandemii dość pomocnym medium społecznościowym okazał się Instagram. Bardzo wielu pisarzy, aktorów czy artystów właśnie w tym okresie zapoczątkowało działalność swojego Instagrama i kontynuuje ją. W czasie lockdownu popularne stały się spotkania na live’ach, udzielanie wywiadów i pokazywanie własnego warsztatu pracy. Okazało się to niezwykle atrakcyjne dla studentów anglistyki, którzy w ramach przedmiotu literatura współczesna mogli obejrzeć spotkanie z autorem omawianej pozycji, a jeśli brali udział w transmisji na żywo, mogli również zadać mu pytanie. Należy podkreślić, że taka forma kontaktu z pisarzami i popularnymi osobami pozostała do dziś i na stronach najpopularniejszej sieci księgarni w Wielkiej Brytanii – Waterstones – nadal organizowane są tego typu spotkania.

Wiele uniwersytetów organizowało spotkania z pisarzami oraz targi książki i festiwale literackie. I tak na przykład coroczny Conrad Festival organizowany w Krakowie przyjął formułę spotkań on-line, do których dostęp mieli wszyscy. Z kolei uniwersytet w Aberdeen zorganizował WayWORD Festival – festiwal literacki, na którym można było wziąć udział w spotkaniu między innymi z Leilą Abouleilą (pisarką postkolonialną), Alanem Warnerem (szkockim pisarzem) czy Claire Cunningham (tancerką i choreografką ze Szkocji).

## 5. Zmodyfikowana rola nauczyciela

Przy nieograniczonym zasobie źródeł wiedzy i różnorodności informacji w internecie rola nauczyciela ulega zasadniczej zmianie. Jak twierdzi Różański, aktywność studentów w sieci charakteryzuje się przede wszystkim łatwym dostępem do wiedzy, ale także „dużą indywidualizacją treści, dostępem »tu i teraz«, dyskretnymi podpowiedziami – wyszukiwaniem kontekstowym, w czym pomaga tzw. reklama behawioralna, i wieloma innymi uławnieniami. Można założyć, iż w tej sytuacji sporo (wszelkich treści) informacji pozyskiwanych i przyswajanych jest bez większego wysiłku użytkownika. Efektywność, wartość i jakość przyswajania treści są uzależnione bezpośrednio od zaawansowania »surfującego«. Tu pojawia się główny problem, z którym tradycyjna edukacja nie do końca dzisiaj sobie radzi, a mianowicie ukierunkowanie tej aktywności” (Różański, 2017, s. 210).

Rolą nauczyciela jest więc także dobór źródeł na poziomie odpowiadającym danej grupie studentów. Niejednokrotnie wartość materiałów dostępnych w internecie odbiega od poziomu, do jakiego nasi studenci powinni dążyć: znajdują się tam słabej jakości streszczenia powieści, teksty niepisane przez native speakerów, a więc często zawierające błędy gramatyczne, Wikipedia, która dla wielu studentów wciąż jest wyznacznikiem wiedzy, mimo iż hasła do niej może sformułować praktycznie każdy. Nauczyciel powinien więc ukierunkować poszukiwania studentów w zakresie wiedzy i materiałów, z jakich korzystają.

Mimo wielu wad przypisywanych mediom społecznościowym wykorzystywanym w procesie nauczania Małgorzata Laskowska słusznie zauważa, że „wykorzystanie mediów społecznościowych w edukacji wpisuje się w zjawisko określane jako *edutainment*” (Laskowska, 2013, s. 155), pochodzące od angielskiego słowa *entertainment*, czyli zabawa. Studenci chętnie włączali się w dodatkowe i pozornie niepowiązane z tematyką zajęć działania. I tak na przykład omawiając *Hamleta* Williama Szekspira, poprosiłam studentów o wymyślenie innego zakończenia do znanej sztuki bądź też o osadzenie Hamleta we współczesnych czasach i zaprezentowanie go jako młodego chłopaka, który studiuje: „Jaki by był?”, „Co mógłby studiować?”, „Czy mieszkałby w akademiku?”. Kolejnym przykładem może być praca ze sztuką Szekspira *Makbet*. Po omówieniu głównych problemów i tematów poprosiłam studentów, aby podzielili się na dwie grupy: oskarżycieli i obrońców Makbeta, dodatkowo trzy osoby stanowiły grupę sędziowską. Studenci zostali poproszeni o napisanie mowy oskarżycielskiej i obrony Makbeta, a sędziowie na koniec zajęć mieli podjąć decyzję. Takie zajęcia bardzo podobały się studentom, pozwalały im na zrelaksowanie się i swobodną wypowiedź w języku angielskim. Nauczyciel musiał więc wyciszyć w sobie belfra i mistrza, a obudzić kreatywność.

W czasie pandemii zmieniły się także nieco wymagania dotyczące kompetencji nauczyciela. Nie wynikały one jednak z konieczności większego zaangażowania technicznego obu stron, a raczej z problemów wynikających z samego lockdownu. Szczególnie kompetencje psychologiczno-pedagogiczne musiały ulec modyfikacji. Nie wystarczyło już bowiem być mentorem czy mistrzem (zob. Stanecka, 2020, s. 89), ale należało pochylić się nad osobistymi problemami studentów wynikającymi z pandemii. Wielokrotnie okazywało się, że w rodzinie studentów ktoś chorował na COVID-19, sami studenci byli zmęczeni, zniechęceni, czasami

w stanach depresyjnych, niejednokrotnie tracili pracę i źródło dochodu. Z kolei kompetencje nauczyciela związane z kontrolą i oceną osiągnięć studentów należało ograniczyć i wziąć pod uwagę niekorzystne warunki pracy. Często testy on-line nie były w pełni wymierne. W przypadku egzaminów pisemnych umieszczonych na platformie studenci mieli możliwość zerkać do notatek czy innych dostępnych źródeł wiedzy.

W tej sytuacji i w warunkach, w jakich przyszło nam pracować od marca 2020 roku, idealne wydają się zasady omówione przez Krzysztofa Kuźnicza, autora książki o kulturze studiowania w przestrzeni cyfrowej. Za kluczowe przyjmuje on trzy pojęcia: *just for me*, *just in time* i *just enough* (Kuźnicz, 2015, s. 81). Zasada *just for me* może być rozumiana jako „personalizacja uczenia się” (Kuźnicz, 2015, s. 81), ale także jako wskazanie studentom na to, co dla nich ważne, czego warto się uczyć i co przyda im się w dalszym procesie edukacji. Jednocześnie studenci mogą wybrać z ogromu materiału to, co dla nich istotne. Zasada *just in time* oznacza według Kuźnicza (2015, s. 81) „umiejscowienie w czasie”, co w przypadku nauczania zdalnego i umieszczania materiałów na platformie może też oznaczać uczenie się w czasie dogodnym dla studentów. Ostatnia zasada – *just enough*, czyli „zapewnienie wystarczającego poziomu” (Kuźnicz, 2015, s. 81) – oznacza, że studenci powinni przyswajać ograniczone zasoby materiału: należy unikać przeciążania ich zbędnymi informacjami.

Podsumowując, platforma Moodle, ClickMeeting, Big Blue Buton, MS Teams – wszystkie te narzędzia okazały się niezbędne w czasie pandemii. Jak w starciu z nimi wypada nauczanie literatury? Wydaje się, że jednak ciekawiej niż w klasie. Zajęcia były atrakcyjniejsze dzięki technice użytej do wprowadzania tematu: zapewne w klasie studenci nie zobaczyliby tylu wywiadów, filmów czy oryginalnych dokumentów. Dodatkowym atutem była dostępność dokumentów, które zazwyczaj są do obejrzenia tylko w Wielkiej Brytanii. Należy również podkreślić większe zaangażowanie studentów i kreatywność nauczycieli, którzy robili wszystko, aby zajęcia w formie zdanej stały się atrakcyjne.

## Bibliografia

- Jackson N.J. (2004), *Developing the Concept of Metalearning*, „Innovations in Education and Teaching International”, vol. 41, no. 4, s. 391–403.
- Konecniak G. (2020), *Nauczanie literacko-edytorskie zdalnie – analiza przypadku*, „Informatyka w Edukacji”, t. XVII, s. 1–12.
- Kuźnicz K. (2015), *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Laskowska M. (2013), *Media społecznościowe dla edukacji. Sprzymierzeniec czy wróg?*, [w:] A. Roguska (red.), *Media w edukacji. Obszary lokalności – różnorodność współczesności*, Uniwersytet Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa, s. 143–160.
- Rodek V. (2020), *Uczenie się w czasie pandemii – obszary trudności i próby optymalizacji procesu na podstawie autorefleksji studentów*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 99–112.
- Różański A. (2017), *Media społecznościowe: współczesne środowisko edukacyjne czy „cyfrowe tsunami”?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. XXX, nr 2, s. 205–216.
- Sharma P., Barrett B. (2007), *Blended Learning*, Macmillan, Oxford.
- Stanecka A. (2020), *Trauma literacka, czyli jak uczyć o tekście pisanym on-line?*, [w:] A. Sawicki, W. Przybyła (red.), *Wybrane aspekty zarządzania społeczną odpowiedzialnością biznesu i ksz-*

- tałceniem on-line*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 83–95.
- Szczepaniak-Sobczyk L. (2018), *E-learning w edukacji humanistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Śliż K. (2020), *Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, [w:] E. Domagała-Zysk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 95–128.
- Yenika-Agbaw V. (2010), *Teaching Children's Literature Online: Modern Technology and Virtual Classroom Communities*, „New Horizons in Education”, vol. 58, no. 3, s. 111–117.
- Zalewska E. (2015), *Jakość kursów e-learning*, [w:] P. Wdowiński (red.), *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 105–114.

Agnieszka Twaróg-Kanus  <https://orcid.org/0000-0003-3280-1497>

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

e-mail: [a.kanus@ath.bielsko.pl](mailto:a.kanus@ath.bielsko.pl)

# Refleksje nad edukacyjnym przywództwem i kierowaniem w przestrzeni edukacji. Komunikat z badań

Reflections on educational leadership  
and management in the space of education.  
Research report

## Streszczenie

Przywództwo edukacyjne zazwyczaj kojarzy się ze stanowiskiem dyrektora szkoły. W niniejszym opracowaniu podjęto refleksję nad pojęciem przywództwa nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz integracyjnych i ich stylami kierowania we własnych klasach. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość i panująca kultura organizacji szkolnej wymagają od nauczycieli stałego rozwoju kompetencji i budowania klimatu uczącej się klasy, w której kreuje się nowe idee, otwartość na innowacje, różnorodność i inkluzję. Przywództwo ma potencjał, bo jest ludzką świadomą działalnością wspierającą kształcenie, rozwijanie procesu uczenia się i partycypację wszystkich uczestników.

**Słowa kluczowe:** przywództwo, kierowanie, refleksyjność, nauczyciele

## Abstract

Educational leadership is usually associated with the position of school head. This paper reflects on the notion of leadership of mainstream and inclusive school teachers and their leadership styles in their own classrooms. The dynamically changing reality and the prevailing culture of the school organization require teachers to constantly develop their competences and build a learning-class atmosphere in which new ideas are created, openness to innovation, diversity and inclusion. Leadership has potential because it is a conscious human activity that supports education, the development of the learning process and the participation of all participants.

**Keywords:** leadership, management, reflection, teachers

# Przywództwo i kierowanie

Pojęcie przywództwa i kierowania pojawia się nie tylko w naukach o zarządzaniu, jest obecne również w edukacji i systemach oświatowych. „Zarządzanie w oświacie jest koncepcją obejmującą również pojęcie przywództwa” (Bell, Bush, 2002, s. 3–15). Jednym z czynników przyczyniających się do zmiany szkoły może stać się przywództwo w szkole – sprzyjające tworzeniu w niej ożywczego środowiska edukacyjnego, warunków, dzięki którym wszyscy uczniowie są w stanie się uczyć, pomimo pewnych obciążeń (Michalak, 2006, s. 129). W kontekście stymulowania rozwoju i wspierania uczniów działalność nauczyciela-lidera, kierownika jest nierozdzielnie związana z kreowaniem nowych idei, celów i sposobów ich realizowania. Coraz częściej doświadczenia biznesowe przenoszą się na grunt szkolny, czego dowodem jest stanowisko Petera F. Druckera (2002, s. 22), który pisał: „Po drugiej wojnie światowej zaczęliśmy uważać, że pojęcie zarządzania nie dotyczy wyłącznie zarządzania firmą. Że odnosi się ono do każdego rodzaju ludzkiej działalności, która gromadzi w jednej organizacji ludzi różniących się zasobem wiedzy i umiejętności. Że należy je stosować również do trzeciego sektora, takich jak: szpitale, uczelnie, organizacje artystyczne i społeczne”. Przywództwo i kierowanie w przestrzeni edukacyjnej wymaga zaangażowania zawodowego, umiejętności motywowania i inspirowania innych, umiejętności zarządczych, pedagogicznych, rozwiniętych kompetencji społecznych, emocjonalnych. Na nauczycielach – centralnych postaciach procesu kształcenia i wychowania – spoczywa potężna odpowiedzialność za przygotowanie młodych ludzi do radzenia sobie w różnych społecznych warunkach. Nauczyciel jako lider jest „kołem zamachowym” klasy, ponieważ diagnozuje potrzeby swoich uczniów, dostosowuje do nich metody, formy, środki dydaktyczne, wspiera mocne obszary rozwojowe, koryguje i kompensuje obszary wymagające wsparcia, inspiruje, zachęca do samodzielności, jest otwarty na pytania oraz dyskusje. Inaczej w zakresie procesu nawiązania kontaktu, motywowania zespołu klasowego będzie kierował grupą nauczyciel szkoły ogólnodostępnej, inaczej integracyjnej: „[...] każdy nauczyciel musi zrozumieć swoje

miejsce w świecie. Od tego należy rozpocząć – pierwszym krokiem jest zdobycie wiedzy na własny temat. Jak zmieniać rzeczywistość we własnej klasie? Przyjąć odpowiednią postawę wobec siebie, świata i innych ludzi, i być otwartym, gotowym do pomagania sobie i innym” (Mazurkiewicz, 2011, s. 159). W praktyce widać, jak różnorodne nauczycielskie przewodzenie i kierowanie wpływa na proces uczenia się, efekty współpracy zespołu klasowego i jego wyniki. To przywódcy edukacyjni decydują o specyfice szkół, w których pracują. „Dla sprawnego zarządzania i przewodzenia należy odpowiedzieć na pytanie: po co zarządzanie i przywództwo w szkołach? Dla stworzenia jak najlepszych warunków pracy nauczycieli i uczniów – uczenia się i nauczania” (Mazurkiewicz, 2011, s. 253). Każda organizacja potrzebuje zarówno zarządzania, jak i przywództwa, dlatego też rozróżnia się menedżerów i przywódców (Avery, 2009, s. 71). Zdarza się, że pojęcie *przywództwo* jest używane zamiennie z terminem *zarządzanie*. Faktem jest też, że przywództwo jest blisko związane z kierowaniem, jednak jest pojęciem odmiennym, różniącym się z punktu widzenia procesów, działań i zachowań, z których mogą wynikać układy przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Przywództwo i zarządzanie: typowe układy

|                                       |                                                                                    |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Silne przywództwo i silne zarządzanie | Dobrze zorganizowany, zmotywowany i odnoszący sukcesy zespół                       |
| Słabe przywództwo i silne zarządzanie | Dobrze zarządzany zespół, który cierpi na niedobór inspiracji oraz niską motywację |
| Silne przywództwo i słabe zarządzanie | Zespół zmotywowany, ale niezorganizowany                                           |
| Słabe przywództwo i słabe zarządzanie | Brak nadziei na osiągnięcie sukcesów przez zespół                                  |

Źródło: Madalińska-Michalak, 2012, s. 52.

Kenneth Leithwood i Doris Jantzi określili przywództwo jako „wywieranie wpływu na przekonania, działania i wartości innych osób” (Leithwood, Jantzi, 1999, s. 679). Można mieć wszystkie cechy menadżerskie, jednocześnie nie posiadając cech przywódczych, takich jak na przykład uzdolnienia motywacyjne. „Inni mogą być skutecznymi przywódcami, zdolnymi do wzbudzenia entuzjazmu i oddania, przy braku kierowniczej umiejętności właściwego wykorzystania tej energii, którą wzbudzają u innych” (Stoner, Freeman, Gilbert, 2001, s. 454). Przywództwo to wizja i kierunek niezbędne do tworzenia procesów zmian, natomiast zarządzanie to urzeczywistnienie wizji w postaci planów operacyjnych i wyników. To procesy zmian stanowią zasadniczą różnicę między przywództwem a zarządzaniem. Według Johna P. Kottera (1990, s. 61) zarządzanie to między innymi radzenie sobie z kompleksowością, przywództwo natomiast polega na dawaniu sobie rady ze zmianą. Skuteczna transformacja to w 70–90% wynik przywództwa, a jedynie w 10–30% to rezultat zarządzania. Zarządzając procesem kształcenia i wychowania, zarządza się zmianą organizacyjną, a zarządzając zmianą organizacyjną, zarządza się zmianą społeczną, w której należy uwzględnić całą gamę różnorodnych opinii i postaw (Mazurkiewicz, 2011, s. 253). Thomas Wren (2007) podkreśla znaczenie relacji, wskazując, że przywództwo powinno być rozumiane jako relacja wpływu między przywódcami a ich zwolennikami, ułatwiająca osiągnięcie społecznych czy grupowych celów. Ta definicja skupia się nie na liderze, lecz na wszystkich członkach organizacji, sugerując trwający proces wielostronnych wpływów czy mediacji. „O przywództwie można mówić wówczas, kiedy ludzie dobrowolnie podążają za osobą, która doprowadzi ich do osiągnięcia w przyszłości pożądanego rezultatu” (Eikenberry, Turmel, 2019, s. 12). Menedżer planuje i sporządza kosztorysy, podczas gdy przywódca

wyznacza kierunki działania. Pierwszy organizuje i wyznacza zadania, drugi rozwija umiejętność współpracy (Płocińska, Rylke, 2002, s. 26–27).

**Style przywództwa** to rozmaite wzory zachowań stosowane przez przywódców przy kierowaniu pracownikami i wywieraniu na nich wpływu. James A.F. Stoner, R. Edward Freeman i Daniel R. Gilbert Jr. (2001, s. 457) wyróżniają:

- **styl zorientowany na zadania** – przywódcy koncentrują się na takich działaniach jak planowanie i koordynowanie pracy podwładnych, służenie pomocą, przejrzyste komunikowanie zadań i celów, kierowanie podwładnymi tak, aby rozumieli cele działania; kierownicy/nauczyciele zorientowani na zadania sprawują ścisły nadzór nad pracownikami/uczniami, aby dopilnować właściwego wykonania zadań; zwracają większą uwagę na wykonanie pracy niż na rozwój czy osobiste zadowolenie pracowników/uczniów;
- **styl zorientowany na relacje społeczne** – to wspieranie psychiczne podwładnych, pomoc i próba rozumienia problemów; kierownicy/nauczyciele o stylu zorientowanym na pracowników/uczniów zwracają większą uwagę na ich motywowanie niż na kontrolowanie; dążą do przyjaznych, pełnych szacunku i opartych na wzajemnym zaufaniu stosunków z pracownikami, których często angażują do uczestnictwa w podejmowaniu decyzji; większość kierowników/nauczycieli stosuje przynajmniej w niewielkim stopniu obydwa style, ale zwraca większą uwagę albo na zadania, albo na pracowników; jest jeszcze trzeci rodzaj przywództwa – przywództwo empatyczne, współuczestniczące, które stanowi równowagę między nastawieniem na ludzi i zadania;
- **styl zorientowany na partycypację** – przywódca włącza podwładnych w procesy decyzyjne poprzez jasną, otwartą komunikację (częste informacje zwrotne), promowanie współpracy, dzielenia się pomysłami, rozwiązywanie konfliktów.

**Style kierownicze** według Paula Herseya i Kennetha H. Blancharda przedstawiają sytuacyjną teorię czterech stylów kierowania odpowiednio do stopnia dojrzałości podwładnych/uczniów, gdzie dojrzałość to ich poziom intelektualny, moralny, samodzielność i dążenie do samorealizacji w określonych sytuacjach (Blanchard, 2007). **Styl kierujący (S1)** wymaga od kierownika/nauczyciela zaangażowania w zakresie instruowania, sprawdzania, planowania, organizowania czynności uczenia i wsparcia pracownika/ucnia. Kierownik/nauczyciel wydaje szczegółowe polecenia, określa zadania krok po kroku, natychmiast kontroluje otrzymane wyniki, stosując konstruktywną krytykę lub pochwałę, docenienie „na gorąco”. **Styl perswadujący (S2)** to konsultowanie, instruowanie, by zwiększyć wiarę w możliwości pracownika/ucnia, oraz powierzenie odpowiedzialności za zaproponowanie lub wybór rozwiązania danego problemu. Kierownik/nauczyciel, posługując się zachętą, odwołuje się do dobrej woli pracownika/ucnia, jego poczucia obowiązku – w przypadku pomyłki podnosi go na duchu, pomaga lepiej wykonać zadanie. Musi jednak uważać, aby nie popaść w zbyt ni paternalizm. **Styl uczestniczący (S3)** to wspieranie i zapraszanie współpracowników/uczniów do dyskusji na temat doświadczeń, przemyśleń dotyczących zadania, docenienie, chwalenie, zachęcenie, wspomaganie samodzielnego rozwiązywania spraw. Cele kierownika/nauczyciela są jasne, przejrzyste, jest pozostawiona swoboda i przestrzeń na inwencję, ale też kontrola przed przystąpieniem do osiągnięcia ostatecznych celów. Ostatni styl to **styl zlecający (S4)**, w którym docenia się niezależność pracownika/ucnia, przekazuje się mu odpowiedzialność za wykonanie określonego zadania. Kierownik/nauczyciel zachęca do podejmowania nowych wyzwań i wyznacza cele, a w ustalonym terminie ocenia rezultaty.

Idealna sytuacja jest wówczas, gdy kierownik/nauczyciel z łatwością korzysta naprzemiennie w określonych sytuacjach z całej gamy czterech stylów kierowniczych, nie preferując żadnego. Wymaga to systematycznego monitorowania, analizowania danych i wniosków na temat konkretnej sytuacji (np. problemowej) w zespole klasowym i własnego warsztatu pracy. Przytoczona powyżej praktyka badania w działaniu „[...] podejmowana jest przez osoby, które chcą zmienić to, co aktualnie robią, ale w poczuciu sensowności działania, opierając się na konkretnych danych, przesłankach zmiany” (Mazurkiewicz, 2011, s. 161).

## Przywództwo edukacyjne

Wysokiej jakości przywództwo edukacyjne staje się rzeczywistością, gdy bierze się pod uwagę zasady służące jego rozwojowi: adekwatności, uczenia się, partycypacji, służebności, różnorodności i kompetencji. Powinno prowadzić do nieustannej refleksji nad warunkami, akceptowanymi wartościami i potrzebami społeczności, której szkoła służy, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do uczenia się (Mazurkiewicz, 2015, s. 29). Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej przyjmuje wiele ról – jak wskazuje Kazimierz Denek (2016, s. 279): „[...] przewodnika po świecie wiedzy i wartości, diagnosty, organizatora, menedżera operacjonalizującego cele nauczania – uczenia się i aktywnie komunikującego się z uczniami, inspiratora – ożywiającego proces edukacji oraz motywującego i odkrywającego potencjał uczniów, integratora, który potrafi się z nimi porozumieć i dba o wzajemny szacunek, a także refleksyjnego praktyka”. Refleksyjny nauczyciel jest świadomy i bada sens własnej praktyki. Refleksja, oprócz planowania i przygotowania, realizacji i kierowania jednostką dydaktyczną, tworzenia klimatu klasy, dyscypliny, oceniania, jest jedną z nauczycielskich profesjonalnych umiejętności, „[...] umiejętnością samooceny i podejmowania działań doskonalących własne umiejętności pedagogiczne” (Prucha, 2006, s. 308). Stanowi również „[...] trzon analizy i wnioskowania na podstawie rozpoznanych zjawisk, by możliwa była modyfikacja własnych zachowań i aktywności pedagogicznej” (Kyriacou, 1991, s. 24). Refleksyjnego nauczyciela charakteryzuje sześć cech: dokonywanie samooceny, wytrwałość, dbałość o własny rozwój zawodowy, roztropne postępowanie, optymizm oraz chęć współpracy (Paris, Ayres, 1997, s. 102–103). Refleksja zawodowa nauczyciela „[...] to zastanowienie, namysł, analizowanie oraz wyprowadzanie rozważnych, adekwatnych i uprawnionych wniosków ważących na zawodowych decyzjach” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 13). Maria Czerepaniak-Walczak rozumianą w ten sposób refleksję rozpatruje jako refleksję w działaniu oraz refleksję nad działaniem. „Refleksja w działaniu to czynienie namysłu podczas podejmowania i wykonywania określonych czynności (namysł dotyczy właśnie tych czynności) [...], jest permanentną konfrontacją mających miejsce zdarzeń z oczekiwaniami, intencją, zamysłem nauczyciela” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 13–14). Refleksja nad działaniem przejawia się w opisywaniu zdarzeń, które będą miały miejsce, oraz zdarzeń, które już zaistniały. Znaczącą rolę w opisie oraz interpretacji zdarzeń odgrywa kontekst.

Najczęściej dotyczy ona określonego obiektu, którym może być zachowanie się uczniów (ucznia) i/lub reakcja nauczyciela w konkretnej sytuacji. Do jej składników należą: umiejętność krytycznego spojrzenia na sytuację, wyobraźnia, wiedza zawodowa (pedagogiczna oraz merytoryczna) (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 17). Nauczyciele-liderzy, kierownicy współpracujący z uczniami ze specyficznymi trudnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą mierzyć się z refleksjami w działaniu i nad działaniami w interakcjach nauczyciel-uczeń, odnoszącymi się do procesu edukacyjnego w zakresie wymagań szkolnych, a także dostosowaniem zadań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów/zespołu klasowego oraz wsparcia, działaniami dla dobra innych i współpracą w procesie edukacji. „W organizacji o wysokim potencjale przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów” (Mazurkiewicz, 2015, s. 30). Zadaniem szkoły jest przygotowanie ucznia do dorosłego życia, by mógł jak najlepiej funkcjonować w przestrzeni społecznej. Jest to dla nauczycieli potężne wyzwanie, bo każdy uczeń jest niepowtarzalną indywidualnością i trudno tu przyjąć jeden słuszny, wystandardyzowany styl przywódczy czy kierowniczy.

## Style przywódcze i kierownicze – komunikat z badań

Przedmiotem podjętych badań<sup>1</sup> było poznanie stylów przywództwa i stylów kierowniczych badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych pracujących z uczniami klas I–III. Za cel badań przyjęto poznanie stylów przywództwa i stylów kierowniczych nauczycieli dwóch typów szkół. Przedstawiony komunikat jest jedynie wycinkiem szerszych badań w tym obszarze.

Podjęte badania były uwarunkowane poszukiwaniami odnoszącymi się do stylów przywództwa i stylów kierowniczych badanych nauczycieli, w obrębie których sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jaki styl przywództwa reprezentują badani nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych?
- Jaki styl kierowniczy reprezentują badani nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych?

W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, która w przypadku pozyskiwania opinii dotyczyła badanego wycinka rzeczywistości. W prezentowanych badaniach tym wycinkiem były style przywództwa i style kierownicze. Kwestionariusz

---

<sup>1</sup> Badania zostały przeprowadzone przez zespół w składzie: Joanna Skibska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, lider), Anna Borzęcka (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej), Barbara Michałek-Piernik (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Agnieszka Twaróg-Kanus (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

ankiety składał się z metryczki oraz dwunastu w przypadku określania stylu przywództwa i trzydziestu pięciu w przypadku stylu kierowniczego pytań zamkniętych (skategoryzowanych). Pytania dotyczyły różnych sytuacji w zespole klasowym, a badani nauczyciele mieli określić, jakby się zachowali we wskazanej sytuacji, wybierając jedną z zaproponowanych opcji. Dobór nauczycieli był losowy i podyktowany wyrażeniem zgody na wzięcie udziału w badaniu. Ogółem w badaniu wzięło udział 328 nauczycieli szkół województwa śląskiego, w tym 145 (44,2%) nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 183 (55,8%) nauczycieli szkół integracyjnych.

W analizie statystycznej weryfikację występowania zależności przeprowadzono przy wykorzystaniu testu chi-kwadrat. Jako poziom istotności przyjęto  $p = 0,05$ . Poziom istotności to maksymalne dopuszczalne prawdopodobieństwo błędu, polegającego na odrzuceniu prawdziwej hipotezy zerowej  $H_0$ , która zakłada, że badane grupy nie różnią się pod kątem interesującej nas cechy. Jest to więc stopień wymagań, przy którym podejmuje się decyzję o odrzuceniu lub pozostawieniu hipotezy. Zgodnie z powyższym wyniki  $p < 0,05$  oznaczać będą występowanie istotnych zależności pomiędzy zmiennymi (Rycielski, Brzezicka, 2013).

## Wyniki

Prowadzone w 2021 roku badania skupiły się na procesach stanowiących szereg działań zmierzających do poznania stylów przywództwa i stylów kierowania przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.

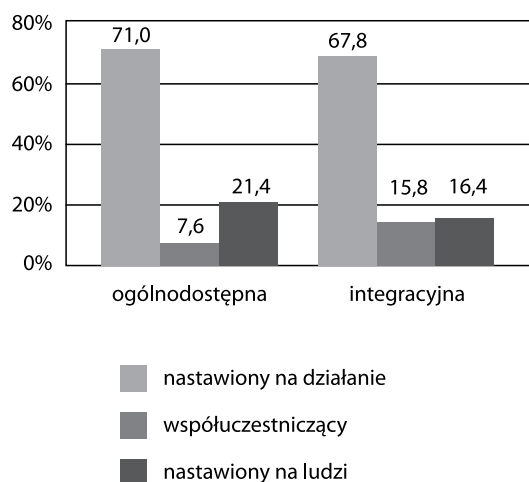
W badaniu stylów przywództwa pomiędzy nauczycielami szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej uzyskany wynik testu ( $p > 0,05$ ) nie był istotny statystycznie. Tabela 2 i wykres 1 przedstawiają zależność między stylem przywództwa typem szkoły. Styl przywództwa nastawiony na zadanie reprezentowała zarówno większość badanych nauczycieli pracujących w szkole ogólnodostępnej (71%), jak i integracyjnej (67,8%). Styl przywództwa nastawiony na ludzi reprezentowało 21,4% nauczycieli szkoły ogólnodostępnej i 16,4% szkoły integracyjnej. Współuczestniczący styl przywództwa reprezentowało 7,6% nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 15,8% nauczycieli szkół integracyjnych. Nie istnieje istotna zależność ( $p > 0,05$ ) między reprezentowanym przez badanych stylem przywództwa a typem szkoły.

Tabela 2. Styl przywództwa a typ szkoły

|                  |                       |   | Typ szkoły     |              | Wynik testu                                 |
|------------------|-----------------------|---|----------------|--------------|---------------------------------------------|
|                  |                       |   | Ogólnodostępna | Integracyjna |                                             |
| Styl przywództwa | Nastawiony na zadanie | N | 103            | 124          | $\chi^2 = 5,734$<br>$df = 2$<br>$p = 0,057$ |
|                  |                       | % | 71,0           | 67,8         |                                             |
|                  | Współuczestniczący    | N | 11             | 29           |                                             |
|                  |                       | % | 7,6            | 15,8         |                                             |
|                  | Nastawiony na ludzi   | N | 31             | 30           |                                             |
|                  |                       | % | 21,4           | 16,4         |                                             |
| Ogółem           |                       | N | 145            | 183          |                                             |
|                  |                       | % | 100,0          | 100,0%       |                                             |

$\chi^2$  – statystyka testu;  $df$  – stopnie swobody;  $p$  – istotność statystyczna.

Źródło: badania własne.



Wykres 1. Styl przywództwa a typ szkoły

Źródło: badania własne.

W badaniu stylów kierowania<sup>2</sup> pomiędzy nauczycielami szkół ogólnodostępnych i integracyjnych uzyskany wynik testu ( $p < 0,05$ ) jest istotny statystycznie. Tabela 3 i wykres 2 przedstawiają zależność między stylem kierowniczym a typem szkoły.

Styl perswadujący reprezentowało 52,5% badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 25,8% integracyjnych, kierujący natomiast 15,1% nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 28,1% integracyjnych. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych istotnie częściej niż nauczyciele szkół integracyjnych stosowali styl perswadujący, znacznie rzadziej zaś kierujący. Istnieje istotna zależność między reprezentowanym przez badanych stylem kierowniczym a typem szkoły.

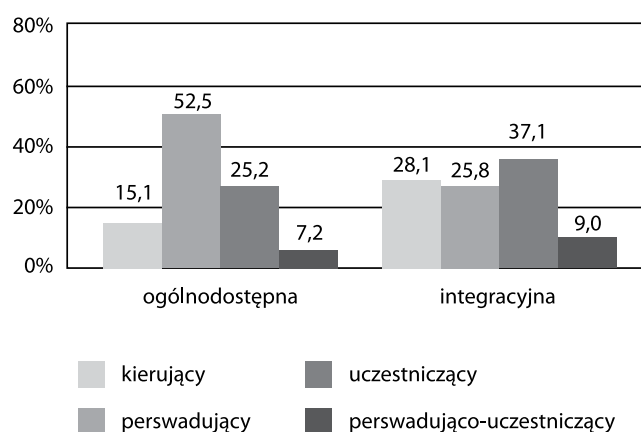
<sup>2</sup> Ze względu na konieczność spełnienia warunków stosowanego testu statystycznego usunięte zostały małoliczne kategorie: *zlecający*, *kierująco-perswadujący*, *kierująco-perswadująco-uczestniczący*, *uczestnicząco-zlecający*. Nieusunięcie tych kategorii uniemożliwiłoby przeprowadzenie analizy.

Tabela 2. Styl kierowniczy a typ szkoły

|                  |                                 |   | Typ szkoły     |              | Wynik testu                                  |
|------------------|---------------------------------|---|----------------|--------------|----------------------------------------------|
|                  |                                 |   | Ogólnodostępna | Integracyjna |                                              |
| Styl kierowniczy | Kierujący                       | N | 21             | 50           | $\chi^2 = 24,442$<br>$df = 3$<br>$p < 0,001$ |
|                  |                                 | % | 15,1           | 28,1         |                                              |
|                  | Perswadujący                    | N | 73             | 46           |                                              |
|                  |                                 | % | 52,5           | 25,8         |                                              |
|                  | Uczestniczący                   | N | 35             | 66           |                                              |
|                  |                                 | % | 25,2           | 37,1         |                                              |
|                  | Perswadująco-uczestni-<br>czący | N | 10             | 16           |                                              |
|                  |                                 | % | 7,2            | 9,0          |                                              |
| Ogółem           |                                 | N | 139            | 178          |                                              |
|                  |                                 | % | 100,0          | 100,0        |                                              |

$\chi^2$  – statystyka testu;  $df$  – stopnie swobody;  $p$  – istotność statystyczna.

Źródło: badania własne.



Wykres 2. Styl kierowniczy a typ szkoły

Źródło: badania własne.

## Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano następujące wnioski:

- Styl przywództwa nastawiony na zadanie reprezentowała zarówno większość badanych nauczycieli pracujących w szkole ogólnodostępnej (71%), jak i integracyjnej (67,8%). Styl przywództwa nastawiony na ludzi reprezentowało 21,4% nauczycieli szkoły ogólnodostępnej i 16,4% szkoły integracyjnej. Styl przywództwa współuczestniczący reprezentowało

- 7,6% nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 15,8% nauczycieli szkół integracyjnych. W badaniu stylu przywództwa pomiędzy nauczycielami szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej uzyskany wynik testu ( $p > 0,05$ ) nie jest istotny statystycznie. Nie istnieje istotna zależność ( $p > 0,05$ ) między reprezentowanym przez badanych stylem przywództwa a typem szkoły.
- Perswadujący styl kierowania reprezentowało 52,5% badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 25,8% integracyjnych, kierujący natomiast 15,1% nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 28,1% integracyjnych. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych istotnie częściej niż nauczyciele szkół integracyjnych stosowali styl perswadujący, znacznie rzadziej zaś kierujący. Istnieje istotna zależność między reprezentowanym przez badanych stylem kierowniczym a typem szkoły. W badaniu stylu kierowania pomiędzy nauczycielami szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej uzyskany wynik testu ( $p < 0,05$ ) jest istotny statystycznie. Istnieje istotna zależność między reprezentowanym przez badanych stylem kierowniczym a typem szkoły.

## Konkluzja

W obszarze stylów przywództwa i kierowania w przestrzeni edukacji brakuje badań, szczególnie w odniesieniu do środowiska nauczycielskiego. Warto przytoczyć pracę Joanny Szafrań (2019, s. 300), która w latach 2015–2018 przeprowadziła obszerną analizę na grupie 162 kandydatów na stanowiska dyrektorskie. Problem badawczy brzmiał: „Jakie potencjalne zasoby kadrowe w zakresie wybranych predyspozycji psychologicznych i potencjału kierowniczego ma współczesna szkoła?”. Wśród wielu problemów szczegółowych znalazło się pytanie zbliżone do pytania zaproponowanego w niniejszych badaniach: „Który styl przywódczy preferują badani, czy skutecznie dobierają styl przywódczy do sytuacji problemowej i poziomu rozwoju pracownika?”. Wyniki wskazały preferowanie stylu S2 (dużo instruujących, dużo wspierających zachowań) i S3 (mało instruujących, dużo wspierających zachowań), z czego styl S2 był najsilniej reprezentowany. Nadreprezentacja stylów S2 i S3 odbywała się kosztem pozostałych stylów (S1 – dużo instruujących, mało wspierających zachowań i S4 – mało instruujących i wspierających zachowań). Analizy ujawniły, że styl S4 był słabo reprezentowany w kwestionariuszu działań/decyzji kierowniczych, jednak najrzadziej wybierany okazał się styl S1. Według badaczki daje to podstawy, by wnioskować, iż droga do profesjonalizmu przywódców wymaga od kandydatów większego namysłu nad sytuacyjnym kontekstem decyzji kierowniczych (uwzględniającym trudność delegowanych zadań i kompetencje pracowników) i rozwijania zaniedbanych stylów w celu zwiększenia własnego menedżerskiego potencjału i doskonalenia umiejętności przywódczych. Uzyskane wyniki wskazują też na specyfikę oświaty, gdzie wymiar wsparcia wydaje się nieodzownym elementem codzienności zawodowej, a osobom przygotowującym się do dyrektorskiej roli trudno podjąć decyzję o pozostawieniu pracownikom autonomii, gdy mają oni umiejętności i silną

motywację. Badanym brakuje sprawności przywódczej i menedżerskiego rozpoznania kontekstów organizacyjnych, co pokazały dalsze analizy.

Podkreślana w literaturze przedmiotu integracja wiedzy z zakresu przywództwa i kierowania jest koniecznością, bo „[...] każdy menedżer musi być liderem i każdy lider musi pełnić funkcje menedżerskie w świecie, w którym oba te wymiary muszą być rozwinięte, aby móc reagować na ciągle zmiany, presje pochodzące zarówno od wewnątrz, jak i z zewnątrz organizacji” (Anderson, 2006, s. 59). Jak wskazuje Joanna Madalińska-Michalak (2015, s. 130), należy podkreślić, że obszary, w ramach których przywództwo i zarządzanie mogą iść ze sobą w parze, zależą od sytuacji osoby pełniącej funkcję przywódcy lub menedżera. W zaproponowanym obszarze badań specyfika placówek ma znaczenie. Placówki integracyjne stają się placówkami włączającymi, wychodzącymi naprzeciw różnorodności uczniów. Niepodważalnym faktem jest, iż uczniowie klas integracyjnych mają szczególne potrzeby związane z ich rozwojem poznawczym, społecznym, emocjonalnym i właściwościami motywacyjnymi, co przekłada się na kompetencje, zdolności i doświadczenie nauczycieli. Kluczowymi protagonistami w rozwoju sposobów kształcenia i uczenia się są nauczyciele – to ich kompetencje i działania, takie jak diagnozowanie, monitorowanie rozwoju uczniów, analiza poziomu ich wiadomości i umiejętności, związane z nimi planowanie, współpraca z innymi specjalistami, koordynowanie, tworzą klimat klasy i szansę na wdrożenie stylów przywódczych i kierowniczych.

Nauczyciel, będąc wychowawcą klasy, kładąc nacisk na realizację programu nauczania (orientacja na zadanie), osiąganie wyników i relacje ludzkie (orientacja na człowieka), dbając o równowagę, tworzy przywództwo współuczestniczące, charakteryzujące się wysokim morale i wydajnością. Refleksja nad praktyką nauczycielską w kontekście przywództwa edukacyjnego może stanowić o nowej jakości edukacji i wzajemnym wzrastaniu w partnerstwie i dialogu.

## Bibliografia

- Anderson T. (2006), *Więcej niż lider: przywództwo transformacyjne. Nowe umiejętności na niezwykłą przyszłość*, Centrum Kreowania Liderów Grupa Holdingowa S.A., Międzyborów.
- Avery G.C. (2009), *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Bell D., Bush T. (2002), *The Policy Context*, [w:] L. Bell, T. Bush (red.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman Publishing – Sage Publications Company, London, s. 3–14.
- Blanchard K. (2007), *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Denek K. (2016), *Między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec.
- Drucker P.F. (2002), *Myśli przewodnie Druckera*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
- Eikenberry K., Turmel W. (2019), *Przywództwo na odległość*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Kotter J.P. (1990), *A force for change: How leadership differs from management*, The Free Press, New York.

- Kyriacou Ch. (1991), *Essential teaching skills*, Blackwell, Oxford.
- Leithwood K., Jantzi D. (1999), *The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school*, „Educational Administration Quarterly”, no. 35, s. 679–706.
- Madalińska-Michalak J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (2015), *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 9–36.
- Michalak J.M. (2006), *Doskonalenie pracy szkół funkcjonujących na obszarach zaniedbanych. Rola przywództwa*, [w:] J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 127–144.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Płócińska M., Rylke H. (2002), *Czas współpracy i czas zmian*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Prucha J. (2006), *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 293–316.
- Rycielski P., Brzezicka A. (2013), *Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych. Testy wykorzystujące rozkład chi-kwadrat*, [w:] S. Bedyńska, M. Cypriańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno SWPS, Warszawa, s. 135–158.
- Stoner J.A.F., Freeman E.R., Gilbert D.R. Jr. (2001), *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Szafran J. (2019), *Szkolni protagoniści. Predyspozycje i kompetencje kierownicze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Wren T. (2007), *Inventing leadership: The challenge of democracy*, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton.

Małgorzata Ziółtek-Sowińska  <https://orcid.org/0000-0001-7588-6975>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: [gosiazioleksow@gmail.com](mailto:gosiazioleksow@gmail.com)

# Tradycyjny model nauczania muzyki i zastosowanie technologii w procesie edukacji. Jak uczyć muzyki gospel on-line, wykorzystując model SAMR?

The traditional model of teaching music and using technology in the process of education.  
How to teach gospel music on-line using the SAMR model?

## Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie doświadczeń autorki w tematyce nauczania muzyki gospel za pomocą narzędzi umożliwiających naukę zdalną oraz nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jako punkt wyjścia autorka omawia charakterystykę tradycyjnego modelu nauczania, tradycyjnego modelu nauczania muzyki oraz modelu SAMR, opracowanego przez Rubena Puentedurę. Podczas gdy tradycyjny model nauczania ma na celu przekazanie wiedzy od nauczyciela do ucznia, model SAMR dokonuje modyfikacji tradycyjnego modelu poprzez wykorzystanie nowoczesnych technolo-

gii w procesie nauczania. Nauczyciel jest w nim przewodnikiem wskazującym uczniowi drogę do zdobywania wiedzy. Model SAMR pokazuje różne poziomy zastosowania technologii w procesie edukacji: *Substitution* (podstawienie), *Augmentation* (rozszerzenie), *Modification* (modyfikowanie) oraz *Redefinition* (redefinicja). W dalszej części artykułu autorka przedstawia sposoby prowadzenia zajęć dotyczących muzyki gospel przy wykorzystaniu modelu SAMR i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

**Słowa kluczowe:** tradycyjna metoda nauczania, tradycyjny model nauczania muzyki, nowoczesne metody nauczania, model SAMR, nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), muzyka gospel

### Abstract

The article explores the author's experience in teaching gospel music using distance learning tools as well as modern information and communication technologies (ICTs). The purpose of this article is firstly to examine terms such as the traditional model of teaching, the traditional model of teaching music and the SAMR model proposed by Ruben Puentedura. Whereas the traditional model of teaching aims to impart knowledge from the teacher to the student, the SAMR model modifies the traditional model by using modern technologies in the process of teaching and here the teacher becomes the facilitator who shows the student the pathways of obtaining knowledge. The SAMR model demonstrates different levels of using technology in the process of education: Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition. In the subsequent part of the article, the author presents ways of conducting gospel music classes using the SAMR model and modern information and communication technologies.

**Keywords:** the traditional method of teaching, the traditional model of teaching music, modern information and communication technologies (ICTs), the SAMR model, gospel music

## Tradycyjna metoda nauczania a tradycyjna metoda nauczania muzyki

Według Ziemowita Włodarskiego – badacza mechanizmów uczenia się i pamięci – tradycyjna metoda nauczania opiera się najczęściej na przekazywaniu wiedzy, przede wszystkim teoretycznej (Łaguna, 1996). Nauczyciel staje się głównym źródłem wiedzy, której transmi-

sja dokonuje się werbalnie za pomocą słów nauczyciela do ucznia. W tradycyjnym podejściu do nauczania nauczyciel to osoba aktywna, przedstawiająca istotne treści lub informacje zawarte w programie nauczania, a uczeń to bierny odbiorca wiedzy (Łaguna, 1996). Tradycyjna metoda nauczania jest również nazywana stylem wykładowym, w którym nauczyciel prowadzi długie wykłady lub prezentacje, a studenci mają za zadanie sporządzać notatki i zapamiętywać informacje. Styl wykładowy jest akceptowany w pewnych dyscyplinach w szkolnictwie wyższym w przypadku dużej grupy studentów (Gill, 2020). Omawiając styl wykładowy, należy wspomnieć tzw. teorię pustego naczynia (*empty-vessel theory*), zakładającą, że umysł studenta jest zasadniczo pusty i w związku z tym musi on zostać napełniony przez nauczyciela. Krytycy tego stylu twierdzą, iż jest on przestarzały i musi być unowocześniony do potrzeb sali lekcyjnej w XXI wieku (Gill, 2020). Jednakże, jak zauważa Eric Gill (2020): „nowoczesne metody nauczania wymagają różnych typów nauczycieli – od analityka/organizatora do negocjatora/konsultanta”.

Według Walerego Susłowa i Tomasza Królikowskiego – autorów opracowania dotyczącego wirtualnej edukacji – konwencjonalny model nauczania zakłada, iż „zarówno osoba ucząca się (student), jak i nauczyciel są nieodłącznymi elementami klasy, która jest częścią instytucjonalnego ciała, jakim jest szkoła wraz z określonym programem nauczania” (Susłow, Królikowski, 2005, s. 1). W przypadku tradycyjnego nauczania muzyki przekazywanie wiedzy głównie z teorii, historii muzyki lub śpiewu odbywa się za pomocą prezentacji głosowej bądź instrumentalnej nauczyciela. Tego typu zajęcia teoretyczne bądź praktyczne mają miejsce najczęściej w sali lekcyjnej. Według Moniki Gromek i Grażyny Kilbach – autorek opracowania *Program nauczania muzyki w szkole podstawowej* (Gromek, Kilbach, 2017) – poszczególne treści nauczania muzyki należy realizować za pomocą kilku innych metod (Gromek i Kilbach, 2017, s. 14):

- metody percepcyjno-analitycznej – mającej zastosowanie podczas słuchania i analizy dzieła muzycznego czy muzycznych widowisk scenicznych, takich jak na przykład opery, balety, musicale; nauczyciel podaje przykłady muzyczne odnoszące się do przekazywanych treści oraz wykonywanych utworów muzycznych (np. śpiewanej piosenki);
- metody odtwórczej – uczniowie naśladują działania muzyczne przedstawione wcześniej przez nauczyciela, samodzielnie odczytują zapis nutowy (i strukturę rytmiczną) melodii i akompaniamentu oraz samodzielnie grają utwory; metoda ta ma na celu rozwijanie u ucznia umiejętności muzycznych niezbędnych do nauki śpiewu i gry na instrumentach oraz wspólnego wykonywaniu utworów muzycznych;
- metody twórczej – wymagającej od ucznia twórczego wykonywania zadań wskazanych przez nauczyciela; w metodzie tej uczeń ma być kreatywny i powinien improwizować, wykonywać ruch przy muzyce, komponować linię melodyczną utworu czy akompaniamentu; zastosowanie tej metody ma na celu rozbudzenie wyobraźni muzycznej ucznia oraz kreatywnego muzykowania;
- metody ekspozycji – jest podobna do metody percepcyjno-analitycznej i umożliwia uczniom właściwą percepcję utworu muzycznego, filmu muzycznego czy programu muzycznego w telewizji;
- metody organizowania i rozwijania działalności muzycznej ucznia – łączącej różne sposoby pracy nauczyciela i dającej uczniom możliwości zaprezentowania umiejętności muzycznych zdobytych podczas lekcji muzyki i wykonywania utworów muzycznych poza klasą

lekcyjną (np. w domu rodzinnym czy przed swoimi rówieśnikami); metoda ta ma na celu rozwijanie umiejętności wykonywania muzyki przed publicznością za pomocą śpiewu, gry na instrumentach muzycznych czy tańca.

## Model SAMR a nowoczesne metody nauczania

Obecnie tradycyjny model nauczania, opierający się na przekazywaniu głównie wiedzy teoretycznej, powoli odchodzi w zapomnienie. Szczególnie teraz, gdy na całym świecie mamy do czynienia z pandemią COVID-19, nauczyciele uczą za pomocą różnych narzędzi zdalnego nauczania, takich jak Hangouts Meet, Microsoft Teams, Zoom, Skype czy platforma Moodle.

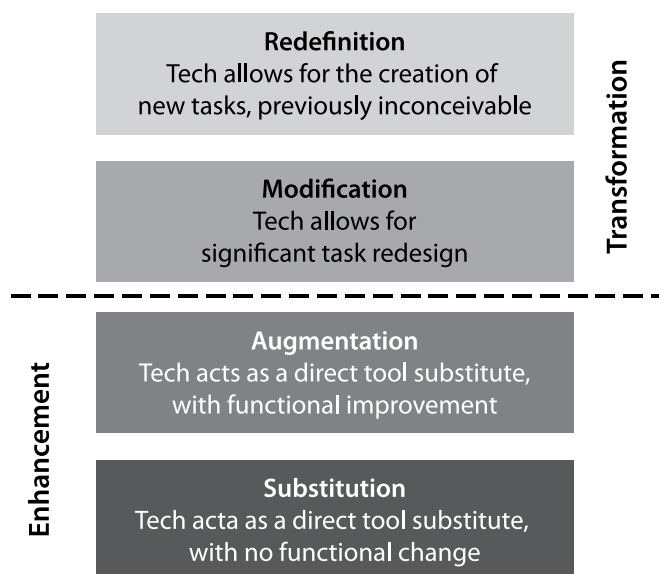
Oprócz narzędzi do nauki zdalnej istotne jest także wykorzystywanie w pracy różnych technologii edukacyjnych. Według ekspertów ze Światowego Forum Ekonomicznego – Cathy Li oraz Farah Lalani – już przed pandemią COVID-19 na całym świecie nastąpił wyraźny wzrost zastosowania technologii edukacyjnych, a w 2019 roku rozwój globalnych inwestycji technologii edukacyjnych osiągnął kwotę 18,66 miliardów dolarów. Przewiduje się, że przed rokiem 2025 całkowita suma przeznaczona na rozwój edukacji on-line wyniesie 350 miliardów dolarów. Od początku pandemii COVID-19 nastąpił znaczący wzrost w używaniu aplikacji do nauki języka, narzędzi do wirtualnego nauczania, konferencji on-line czy oprogramowania do nauki zdalnej (Li, Lalani, 2020).

Model SAMR opracowany przez Rubena Puentedurę można wykorzystać do uczenia wielu przedmiotów, w tym muzyki gospel, za pomocą narzędzi do wirtualnego nauczania. Puentedura stworzył ten model w roku 2006 jako część projektu dla The Maine Learning Technologies Initiative. Jak wspomina autor: „The MLTI dostarczył wszystkim uczniom gimnazjów dostęp do laptopów i oprogramowania. Oprogramowanie jest interesujące, ponieważ zawiera nie tylko tradycyjny pakiet biurowy, ale również oprogramowanie do tworzenia kompozycji muzycznych, modelowania systemów, cyfrowego opowiadania, pozyskiwania danych z laboratorium, procesu wymiany i dzielenia się informacjami” (Puentedura, 2006).

Jak zauważają Danae Romrell, Lisa C. Kidder i Emma Wood – autorki opracowania *The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning* – model SAMR miał na celu zachęcić nauczycieli do znaczącego polepszenia jakości kształcenia w stanie Maine za pomocą technologii (Romnell, Kidder, Wood, 2014, s. 4).

SAMR to skrót od pierwszych liter czterech wyrazów w języku angielskim: *Substitution* (podstawienie), *Augmentation* (rozszerzenie), *Modification* (modyfikowanie), *Redefinition* (redefinicja). Według Kathy Schrock – amerykańskiej specjalistki od technologii edukacyjnej – SAMR to „model stworzony, aby pomóc nauczycielom wdrożyć technologię do procesu nauczania i uczenia się” (Kathy Schrock’s Guide to Everything, 2013). Model SAMR

umożliwia nauczycielom projektowanie, rozwijanie i korzystanie z technologii informacyjnej. Jego celem jest zmiana doświadczenia, tak aby studenci osiągnęli sukces (Kathy Schrock's Guide to Everything, 2013). Cztery kategorie w tym modelu są podzielone na dwie grupy: *Enhancement* (udoskonalenie) oraz *Transformation* (zmiana). Podczas gdy *Modification* (modyfikowanie), *Redefinition* (redefinicja) są sklasyfikowane jako *Transformation* (zmiana), *Substitution* (podstawienie) i *Augmentation* (rozszerzenie) to *Enhancement* (udoskonalenie). Rysunek 1 przedstawia diagram stworzony przez Rubena Puentedurę w wersji angielskiej, natomiast rysunek 2 diagram stworzony przez Rubena Puentedurę w wersji polskiej.



Rysunek 1. Diagram stworzony przez Rubena Puentedurę – wersja angielska

Źródło: Puentedura, 2006.



Rysunek 2. Diagram stworzony przez Rubena Puentedurę – wersja polska

Źródło: opracowanie własne na podstawie Puentedura, 2006.

W pierwszym etapie modelu SAMR – *Substitution* (podstawienie) – narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) wykorzystywane są alternatywnie do tradycyjnych. Nauczyciel opracowuje materiały dla uczniów w formie tradycyjnej, ale z zastosowaniem narzędzi TiK. Nauczyciel „wymienia” tablicę i kredę na komputer z projektorem. Może przygotować prezentację, korzystając z wielu aplikacji, na przykład programu PowerPoint, i pokazać ją uczniom na lekcji (Danieluk, 2019). W drugim etapie – *Augmentation* (rozszerzenie) – narzędzia TiK mają na celu rozwiązanie zadań skierowanych do ucznia. Mamy tutaj do czynienia ze zmianą funkcjonalną i uczeń, a także nauczyciel dostrzegają korzyści wynikające z zastosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Można tutaj wykorzystać aplikacje służące do sprawdzania wiedzy ucznia. Zamiast rozdawania testów w formie papierowej, nauczyciel stosuje różne aplikacje (Google Forms, Quizlet, Kahoot) i tworzy testy on-line, które następnie uczniowie rozwiązują na lekcji, wykorzystując komputery lub urządzenia mobilne (Danieluk, 2019).

W trzecim etapie – *Modification* (modyfikowanie) – wykorzystywane na zajęciach narzędzia mają na celu rozwiązywanie zadań i tutaj technologie informacyjne i komunikacyjne są kluczowe (Danieluk, 2019). Jak zauważa Maciej Danieluk: „jest to pierwszy z etapów, kiedy zaczynamy odchodzić od tradycyjnego modelu uczenia na rzecz nowoczesnych metod. Uczeń ma możliwość aktywnie wykorzystać cyfrowe narzędzia w celach edukacyjnych” (Danieluk, 2019). Może wykorzystać telefon i nagrać podcast, a następnie zrelacjonować, czego nowego się dowiedział. Może także wykorzystać technologię, aby zmontować i nagrać film, i zamieścić go w różnych serwisach społecznościowych. W etapie modyfikacji uczeń aktywnie tworzy coś sam lub w grupie i nie jest tylko odbiorcą informacji cyfrowych (Danieluk, 2019).

W ostatnim etapie – *Redefinition* (redefinicja) – uczeń korzysta z nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, aby zrealizować określone zadania, które nie były wcześniej możliwe do wykonania bez narzędzi TiK. Wprowadzenie do zajęć metody projektu z zastosowaniem technologii daje nowe możliwości nauczycielowi i uczniom. Uczniowie wybrani do projektu muszą się przygotować do jego wykonania i komunikują się ze sobą, korzystając z nowoczesnych technologii, wspólnie pracują i dążą do zrealizowania danego celu. Jako przykład można podać zmontowanie i nagranie filmu czy przedstawienia, a następnie umieszczenie ich na stronie internetowej (Danieluk, 2019). Uczeń poszukuje wiedzy, a nauczyciel prowadzi go i pomaga mu w jej zdobywaniu. Według Danieluka (2019): „[u]rządzenie staje się dla niego narzędziem służącym zdobyciu informacji, wiedzy, oraz służy do stworzenia »cyfrowego dzieła«”.

Jak zauważa Marcin Polak, model SAMR nie tylko przedstawia rozmaite sposoby zastosowania technologii w nauczaniu, ale również opisuje, w jaki sposób następuje najkorzystniejsza zmiana „z technologii wykorzystywanej w procesie nauczania przypadkowo i w wąskim zakresie funkcjonalnym (jako zamiennika tradycyjnych form prowadzenia zajęć), do rzeczywistej transformacji nauczania, w którym, ze względu na rolę pełnioną przez TIK na lekcjach, następuje jego redefinicja” (Polak, 2014).

## Model SAMR a nauczanie muzyki gospel on-line

Model SAMR to doskonała propozycja dla nauczycieli muzyki do prowadzenia atrakcyjnej lekcji z wykorzystaniem narzędzi TiK – zarówno w procesie uczenia, jak i wykonywania muzyki. Katherine Miller i Alison Capelle – doświadczone nauczycielki muzyki ze Stanów Zjednoczonych – wyraziły następującą opinię na temat korzyści wynikających z zastosowania modelu SAMR w klasie: „model ten rzeczywiście pomógł nam dokonać refleksji nad naszymi metodami nauczania i pokazał sposoby wykorzystania urządzeń uczniów w tym, co już robiliśmy. Pozwolił on nam również dostrzec, jak możliwości technologiczne wzbogacają naszą klasę w autentyczny i muzyczny sposób” (Miller, Capelle, 2020).

Model SAMR można zastosować do nauki muzyki gospel, wykorzystując różnorodne technologie informacyjne i komunikacyjne. Nowoczesna technologia daje niezliczone możliwości nauczycielowi muzyki, który układa plan prowadzenia lekcji dla uczniów, na przykład o historii gospel czy nauki śpiewu wybranego utworu muzyki gospel. W przypadku lekcji teoretycznej dotyczącej historii muzyki gospel w pierwszym etapie modelu SAMR – *Substitution* (podstawienie) – wykorzystywane są narzędzia TiK alternatywnie do tradycyjnych. Nauczyciel wybiera materiały dla uczniów w formie papierowej, korzysta z dostępnych książek i artykułów (np. z podręcznika Mellonee V. Burnim i Portii K. Maulsby, *African American Music. An Introduction*, 2006) z zastosowaniem narzędzi TiK. Przygotowuje prezentacje o *rural gospel*, *traditional gospel* i *contemporary gospel*, korzystając z programu PowerPoint i pokazuje ją uczniom na lekcji. W drugim etapie – *Augmentation* (rozszerzenie) – narzędzia TiK mają na celu rozwiązanie zadań przez ucznia. Nauczyciel korzysta z aplikacji służących do sprawdzania wiedzy ucznia. Zamiast rozdawania testów w formie papierowej, sprawdzających znajomość rodzajów muzyki gospel i wykonawców tej muzyki, nauczyciel stosuje różne aplikacje (Google Forms czy Quizlet) i tworzy testy on-line, które uczniowie rozwiązują na lekcji, wykorzystując komputery czy tablety. W przypadku nauki zdalnej taki test nauczyciel może również wcześniej wgrać na przykład na Google Classroom, a uczniowie mogą go rozwiązać w domu w określonym terminie i czasie. W etapie tym uczeń może także wykorzystać Google Slides lub Google Docs do kontaktu z rówieśnikami i opracowywania pytań na test.

W trzecim etapie – *Modification* (modyfikowanie) – uczeń aktywnie wykorzystuje cyfrowe narzędzia TiK do celów edukacyjnych i wykonania określonych zadań. Może użyć smartfona i nagrać podcast, a następnie opowiedzieć, czego nowego dowiedział się na temat muzyki gospel. Może także wykorzystać technologię, aby przygotować prezentację w PowerPoincie (np. o Mahalii Jackson – postrzeganej jako królowa muzyki gospel) i zamieścić ją w różnych serwisach społecznościowych. W etapie modyfikowania uczeń to aktywny twórca, pracujący sam lub w grupie rówieśników. Jako przykład można podać uczniów tworzących stronę internetową o tematyce gospel oraz cyfrowe portfolio zawierające przykłady muzyczne dotyczące rodzajów muzyki gospel, wybranych artystów czy filmów o gospel. Można również utworzyć blog dla miłośników pieśni gospel, na którym osoby odwiedzające stronę internetową dzielą się swoimi opiniami na temat ulubionego utworu czy filmu o muzyce gospel lub informują o ciekawych wydarzeniach artystycznych dotyczących tego gatunku muzycznego.

W ostatnim etapie – *Redefinition* (redefinicja) – uczeń stosuje nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w celu zrealizowania projektów i zadań, które nie były wcześniej możliwe do wykonania bez nowoczesnych technologii. Uczniowie wybrani do projektu przygotowują się do jego wykonania, wspólnie nad nim pracują i komunikują się ze sobą za pomocą Skype’a, Zooma, MS Teams czy Messengera. Do projektu można zaprosić także uczniów z innych szkół i krajów. Jako przykład można podać zmontowanie i nagranie filmu o historii muzyki gospel, który zostanie umieszczony na stronie internetowej czy w serwisach społecznościowych, takich jak Facebook bądź Instagram. W etapie redefinicji nauczyciel może również zlecić wykonanie projektu uzdolnionym muzycznie uczniom ze szkół muzycznych, studentom wychowania muzycznego lub muzykologii, którzy mają skomponować własny utwór muzyki gospel i utworzyć wirtualny chór gospel. Można tutaj wykorzystać wiele programów i aplikacji, na przykład umożliwiających pisanie nut na komputerze (MuseScore) czy komponowaniu muzyki (Note Flight). Następnie uczniowie umieszczają próbki swojej muzyki na kanale YouTube, w mediach społecznościowych czy tworzą blog o swoich utworach muzyki gospel.

Model SAMR ma zastosowanie także w przypadku nauki śpiewu wybranego przez nauczyciela utworu muzyki gospel, na przykład *O Happy Day* Edwina Hawkinsa z 1969 roku. W pierwszym etapie – *Substitution* (podstawienie) – wykorzystywane są nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne alternatywnie do tradycyjnych. Zamiast rozdawania nut i tekstu utworu w wersji papierowej nauczyciel wysyła uczniom zapis nutowy na tablet lub w pliku pdf na maila. Przed rozpoczęciem nauki śpiewu tego utworu nauczyciel prezentuje nagranie. Zamiast słuchania ścieżki nagranej na płycie CD, płycie winylowej lub kasecie magnetofonowej uczniowie słuchają nagrania, korzystając z iTunes, YouTube lub innego dźwiękowego zasobu internetowego. W drugim etapie – *Augmentation* (rozszerzenie) – narzędzia TiK mają na celu rozwiązanie zadań przeznaczonych dla ucznia. Nauczyciel korzysta z aplikacji służących do sprawdzania wiedzy ucznia, a w tym przypadku nauki melodii utworu muzyki gospel – można tutaj wykorzystać między innymi Using SmartMusic, aby umożliwić uczniowi przesłuchanie utworu *O Happy Day* w domu. Za pomocą aplikacji Using SmartMusic można również zapisać postępy ucznia, korzystając z Teaching Tools (Assessment Support, Gradebook, Custom Rubrics, Units i Analytics).

W trzecim etapie – *Modification* (modyfikowanie) – uczeń aktywnie wykorzystuje cyfrowe narzędzia TiK do celów edukacyjnych i wykonania określonych zadań. Może użyć smartfona czy dyktafonu i nagrać wykonany przez siebie utwór *Oh Happy Day*, a następnie odsłuchać swoje wykonanie i sprawdzić, która partia wokalna jest trudna do wykonania, a która łatwa pod względem rytmicznym czy melodycznym. Uczeń powinien następnie kilka razy ćwiczyć partię wokalną lub tekst w języku angielskim, sprawiające mu największą trudność. Może również napisać w Google Docs o swoich postępach bądź trudnościach w nauce tego utworu i przesłać dokument nauczycielowi muzyki.

W ostatnim etapie – *Redefinition* (redefinicja) – uczeń stosuje narzędzia TiK w celu zrealizowania projektów, które nie były wcześniej możliwe do wykonania bez nowoczesnych technologii. Po nauczaniu się swojej partii wokalnej oraz tekstu utworu *O Happy Day* projektem będzie tutaj wykonanie tego utworu razem z solistką i całym chórem mieszanym. Uczniowie uczą się nut swojej partii (osobno sopran, alt, tenor i bas), a następnie wspólnie nagrywają utwór i zamieszczają na przykład na kanale YouTube czy na stronie

internetowej szkoły. Utwór ten może też zostać wykonany w szkole na żywo i można go jednocześnie zobaczyć w internecie, korzystając ze Skype'a, Zooma, platformy Moodle czy Google Meet.

## Podsumowanie

W obecnych czasach mamy do czynienia z nowymi urządzeniami, aplikacjami i programami wykorzystywanymi w edukacji zdalnej. Wykładowcy i studenci mają nieograniczony dostęp do internetu i jego zasobów. W związku z rozwojem technologii cyfrowej należy zwrócić szczególną uwagę na zmiany tradycyjnych metod nauczania, kreatywność w nauczaniu oraz budowanie dobrych relacji ze studentami. W dobie rozwoju technologii komputerowej, nieograniczonego dostępu do zasobów internetowych oraz nauki zdalnej coraz częściej model nauczania muzyki skłania się ku nowoczesnym metodom przekazu wiedzy. W tradycyjnym modelu nauczania muzyki czy gry na instrumencie nauczyciel przekazuje wiedzę z teorii i historii muzyki, a śpiew lub nauka gry na instrumencie odbywa się za pomocą prezentacji wokalne lub instrumentalnej nauczyciela. W metodzie tej to nauczyciel jest osobą aktywną, a uczniowie to bierni odbiorcy wiedzy.

Tradycyjny model nauczania muzyki, opierający się na przekazywaniu głównie teoretycznej wiedzy, powoli odchodzi do lamusa. Wraz z rozwojem internetu, sieci komórkowych oraz narzędzi do wirtualnego nauczania współczesny nauczyciel powinien prowadzić lekcje muzyki z wykorzystaniem narzędzi TiK. Można powiedzieć, że model SAMR, opracowany przez Puentedurę, staje się doskonałą alternatywą do przeprowadzenia ciekawej lekcji muzyki. Cyfrowe narzędzia, nowoczesne programy do słuchania muzyki i aplikacje – na przykład umożliwiające pisanie nut na komputerze (MuseScore) lub komponowaniu muzyki (Note Flight) – wprowadzają nauczyciela i ucznia w nowy świat dźwięków, gdzie odkrywa się estetykę dzieła i doświadcza percepcji muzycznej.

Model SAMR można wykorzystać do nauki muzyki gospel. Nowoczesna technologia i poszczególne etapy tego modelu dają nieograniczone możliwości nauczycielowi muzyki, który może przeprowadzić nie tylko lekcję teoretyczną dotyczącą historii muzyki gospel, ale również lekcję praktyczną – naukę śpiewu utworu muzyki gospel. Uczeń nie jest już tylko biernym odbiorcą wiedzy, tak jak to było w przypadku tradycyjnej metody nauczania muzyki, ale przede wszystkim aktywnym uczestnikiem, poszukującym nowych rozwiązań i nawiązującym kontakty z rówieśnikami za pomocą Skype'a, Zooma, MS Teams czy Messengera. Sprzyja to budowaniu dobrych relacji społecznych z uczniami z danej szkoły oraz nawiązywaniu współpracy z uczniami z innych miast i krajów.

## Bibliografia

- Danieluk M. (2019), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu uczniów, model SAMR*, <https://nowoczesnenauczanie.edu.pl/wykorzystanie-nowoczesnych-technologii-w-nauczaniu-uczniow-model-samr/> (dostęp: 1.11.2020).
- Gill E. (2020), *What is Your Teaching Style? 5 Effective Teaching Methods for Your Classroom*, <https://resilienteducator.com/classroom-resources/5-types-of-classroom-teaching-styles/> (dostęp: 1.11.2020).
- Gromek M., Kilbach G. (2017), *Program nauczania muzyki w szkole podstawowej*, Nowa Era, Warszawa, <https://dlanauczyciela.pl/zasob/199885,program-nauczania-ogolnego-muzyki-w-klasach-4-7-szkoly-podstawowej-lekcja-muzyki.pdf> (dostęp: 1.11.2020).
- Kathy Schrock's Guide to Everything (2013), *Resources to support the SAMR Model*, <https://www.schrockguide.net/samr.html> (dostęp: 14.10.2020).
- Li C., Lalani F. (2020), *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*, <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> (dostęp: 1.11.2020).
- Łaguna M. (1996), *Szkola tradycyjna a aktywne uczestnictwo*, „Edukacja i Dialog”, t. 4, nr 77, [http://edukacijadialog.pl/archiwum/1996,94/kwiecien,118/szkola\\_tradycyjna\\_a\\_aktywne\\_uczestnictwo,476.html](http://edukacijadialog.pl/archiwum/1996,94/kwiecien,118/szkola_tradycyjna_a_aktywne_uczestnictwo,476.html) (dostęp: 1.11.2020).
- Miller K., Capelle A. (2020), *Stop! Collaborate! And, Listen! Using SAMR in the Elementary Music Classroom*, <https://midnightmusic.com.au/2020/08/stop-collaborate-and-listen-using-samr-in-the-elementary-music-classroom/> (dostęp: 14.10.2020).
- Polak M. (2014), *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologii-w-nauczaniu> (dostęp: 14.10.2020).
- Puentedura R. (2006), *Transformation, technology, and education in the state of Maine*, [http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006\\_11.html](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html) (dostęp: 14.10.2020).
- Romrell D., Kidder L.C., Wood E. (2014), *The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning*, „Journal of Asynchronous Learning Network”, vol. 18, no. 2, s. 1–15, [https://pdfs.semanticscholar.org/9e5d/9e1821b4262ef1e0dcf56bf32215985f908d.pdf?\\_ga=2.264749263.1582012544.1641309346-1228939762.1637415468](https://pdfs.semanticscholar.org/9e5d/9e1821b4262ef1e0dcf56bf32215985f908d.pdf?_ga=2.264749263.1582012544.1641309346-1228939762.1637415468) (dostęp: 4.01.2022).
- Susłow W., Królikowski T. (2005), *M-learning, więc uczenie się w terenie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej”, nr 8, s. 1–12.