

Maria Kozielska

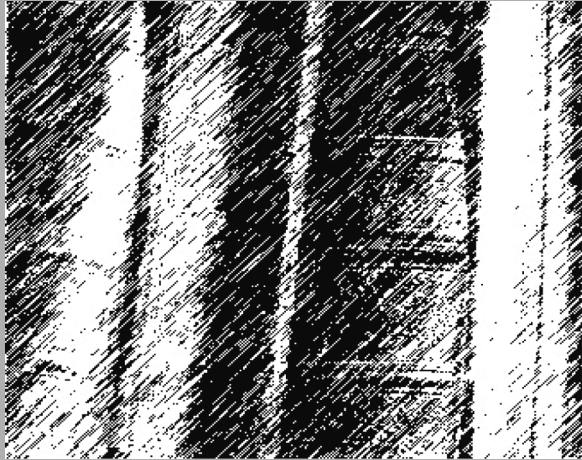
Style nauczania akademickiego w aspekcie treści kształcenia

Chowanna Tom jubileuszowy, 161-172

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



MARIA KOZIELSKA

Style nauczania akademickiego w aspekcie treści kształcenia*

Styles of academical teaching in aspect of teaching content

Abstract: In the study there was analyses of different aspect of knowledge. There were comparison of academical teaching aspects and styles of teaching used in practice. The study was complement of probing carried out with students of technical and humanistic branch of study.

Key words: teaching content, styles of teaching, knowledge, understanding, skills

*Artykuł został napisany w ramach projektu badawczego finansowanego przez Politechnikę Poznańską (TB-62-176/07/DS).

Wprowadzenie

Współcześnie istotnym celem edukacji akademickiej jest dobre przygotowanie absolwenta na poziomie wiedzy, rozumienia i umiejętności. Studenci mają zostać przygotowani do podejmowania złożonych zadań w różnych dziedzinach praktyki społecznej, czyli w nauce, oświacie, kulturze, ochronie zdrowia, technice, gospodarce itd. Dlatego edukacyjne działania nauczyciela akademickiego zawsze są skierowane na wywołanie w umysłach studentów zmian dotyczących wiedzy o otaczającym ich świecie, szczególnie w zakresie studiowanej dziedziny. Zmiany te obejmują również rozumienie zjawisk przebiegających w otoczeniu oraz umiejętność oddziaływania na rzeczywistość. Wywoływanie zmian odbywa się zgodnie z własną koncepcją nauczyciela i jego filozofią edukacji. W wyniku tych działań studenci i absolwenci winni twórczo wykonywać swe zadania i tworzyć zmiany w środowiskach, w których będą funkcjonować. Winni także umieć samodzielnie dostrzegać, formułować i stawiać sobie problemy i zadania oraz dobrać adekwatne metody ich rozwiązywania. Wówczas społeczeństwo, w którym skutecznie i twórczo będą działali absolwenci szkoły wyższej, może pomyślnie się rozwijać. Dzięki zdobytym w szkołach wyższych umiejętnościom, ludzie z wykształceniem akademickim będą wywoływali pozytywne zmiany w otaczającej ich rzeczywistości.

Nauczyciele dążący do wywoływania zmian w studentach projektują proces dydaktyczny, biorąc pod uwagę treści nauczania. Treści te modyfikują w zależności od wyposażenia dydaktycznego uczelni oraz od czasu przeznaczanego na nauczanie ich przedmiotu. Aby zapewnić realizację celów kształcenia, nauczyciele wybierają skuteczne metody nauczania. W ich doborze uwzględniają treści kształcenia, preferowane style nauczania oraz przedkładane style uczenia się ich studentów. Charakter dziedziny wiedzy prezentowanej studentom stanowi podstawową cechę metodologii przedmiotu i ma duży wpływ na dydaktyczne postępowanie nauczycieli i studentów. Nauczyciele winni elastycznie stosować różne style kształcenia, w sposób naturalny przechodzić od nauczania bezpośredniego do pośredniego, od roli obserwatora do roli merytorycznego doradcy, zależnie od rodzaju treści, nad którymi pracują, i pojawiającej się sytuacji dydaktycznej.

W prezentowanym szkicu dokonano analizy różnych postaci wiedzy. Odniesiono je do treści kształcenia akademickiego oraz stylów nauczania stosowanych w praktyce. Rozważania uzupełniono sondażem, przeprowadzonym wśród studentów kierunków technicznych i humanistycznych.

Postacie wiedzy i treści kształcenia

Wiedza zawsze była ważnym czynnikiem sprawczym przemian kulturowych i cywilizacyjnych, nie miała jednak takiego znaczenia jak obecnie. Nauka współczesna, sprzężona zwrotnie z techniką, swoje narzędzia ujawnia przez współ-

czesne technologie. W nauce i badaniach naukowych wiedza jest jednocześnie narzędziem, metodą, celem lub wynikiem czynności badawczych. To jest przyczyną jej wykładniczego wzrostu, także dezaktualizowania się wiedzy posiadanej oraz zmiany hierarchii nowej wiedzy w strukturze wiedzy zgromadzonej przez ludzkość.

P.H. H i r s t (1975) wyróżnia siedem postaci wiedzy: matematykę, nauki fizyczne, nauki o człowieku, historię, religię, literaturę i sztuki piękne, filozofię¹. Autor uważa, że wartościowe kształcenie wprowadza studenta we wszystkie te dziedziny, stanowiące wiedzę ludzką o świecie. Każda postać wiedzy ma specyficzne właściwości. Na ich podstawie nauczyciel decyduje o tym, co w konkretnej wiedzy przedmiotowej ma znaczenie podstawowe, czyli co rozwija umysł i winno być celem nauczania. Każda postać wiedzy stanowi logiczny system pojęciowy, z właściwymi tej wiedzy pojęciami, oddającymi zasadnicze aspekty ludzkich doznań. Oprócz pojęć kluczowych każda postać wiedzy ma własną, wyróżniającą się strukturę, tworzoną przez zasady rozwiązywania, własne reguły i metody naukowe, czyli uporządkowany zbiór specyficznych umiejętności i metod formułowania twierdzeń oraz własne kryteria, pozwalające je zweryfikować i ocenić.

Różne postacie wiedzy można ujmować jako specyficzne narzędzia nadawania doświadczeniu struktury i praktycznego sensu. Dzięki nim student potrafi kontrolować i przekształcać swoje doświadczenia. Nie składają się one jedynie z faktów, liczb i formuł, lecz także z podstawowych zasad, wyraźnych struktur logicznych, metod badawczych oraz uznanych kryteriów oceny. Ucząc się tych wszystkich elementów, student zdobywa gruntowną wiedzę. W społeczeństwie informacyjnym zyskuje popularność pojęcie wiedzy dostępnej w oprogramowaniu użytkowym. W takim ujęciu wiedzę można nazwać wiedzą skodyfikowaną, czyli zorganizowaną, uporządkowaną i przygotowaną do wykorzystania (F u r m a n e k, 2007). Odróżnia się ją od wiedzy ukrytej, która jest wiedzą przedmiotową, związaną z czynnościami studenta w procesach uczenia się, rozwijaną dzięki indywidualnym zdolnościom, pasjom, zainteresowaniom.

Informacyjne aspekty rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej ujmuje pojęcie treści, która jest właściwością każdej rzeczy i zdarzenia. Treści mogą być rozumiane jako „informacje emitowane przez otaczającą człowieka rzeczywistość materialną (informacja zmysłowa), jako informacje zawarte w znakach, komunikatach znakowych; jako informacje zawarte i funkcjonujące w umysłach i działaniach” (W. K o j s, 2000, s. 49). W. K o j s określa świat osoby, jako „ogół treści (informacji) stanowiących o jej funkcjonowaniu, treści przez nią uświadomionych i nieuświadomionych, w różnym stopniu dla niej ważnych; treści, które ją współtworzą i które ją otaczają; treści sprzyjających i niesprzyjających jej istnieniu i rozwojowi; treści zmysłowych i symbolicznych, konkretnych i uogólnionych, obrazowych i pojęciowych. Na tej podstawie możemy

¹ Cytuję za: G.D. F e n s t e r m a c h e r, J.F. S o l i t i s (2000, s. 51); zob. też D.C. P h i l l i p s, J.F. S o l i t i s (2003, s. 109).

sądzić, że całość treści tworzących świat osobowy człowieka stanowi podstawę i źródło wszelkich procesów rozwojowych, a również działań związanych z jego edukacją” (2000, s. 50). Związki zachodzące między problematyką wielości i różnorodności światów a problematyką edukacji autor widzi w tym, że treścią edukacji są treści światów rzeczywistych i możliwych. Na szczególną uwagę zasługuje świat osobowy studenta, jego uznanie i wspomaganie w rozwoju. Charakter świata osobowego studenta jest dynamiczny, więc wspomaganie rozwoju jego działań nie może dotyczyć jedynie przekazywania i przyswajania wiedzy uporządkowanej i gotowej do wykorzystania. Wiedza ta ma być narzędziem studenta, służącym do intelektualnego przygotowania nowej czynności, którą ma on wykonać.

Z analizy literatury wynika, że pojęcie treści kształcenia należy do znanych pojęć w dydaktyce. Przemiany cywilizacyjne w zasadzie dotyczą przemian treści życia człowieka, czyli prowadzą do zmian treści kształcenia. Wielość, różnorodność i szybkość informacyjnych wpływów na studenta powoduje konieczność stałego analizowania i zmiany podstawowych założeń i celów kształcenia, a także wprowadzania konkretnych przeobrażeń w treściach, środkach i sposobach funkcjonowania nauczyciela i studenta (K o j s, 2007, s. 41). Zapewne dlatego K. Denek zalicza konieczność zmian w treściach kształcenia ogólnego do najważniejszych i najpilniejszych zadań edukacji. Decydują one w dużym stopniu o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności edukacji (D e n e k, 2005, s. 51).

Treścią edukacji, czyli wychowania i kształcenia, jest zespół informacji bezpośrednio i pośrednio związanych z celowym powodowaniem stosunkowo trwałych przeobrażeń świadomości studentów. W edukacji zachodzą procesy komunikacji między nauczycielem i studentem. Wyrażają się one w czynnościach odbierania, przetwarzania, przechowywania i przekazywania informacji, prowadzących do powstawania wartościowych, osobowych i społecznych struktur poznawczo-emocjonalnych oraz wolicjonalnych (K o j s, 2000, s. 42). Wskazywane są „integratory edukacyjne treści”, struktury umysłowe, będące programami tworzenia lub potwierdzania istniejących układów treści. Ponadto tworzeniu nowych układów treści może towarzyszyć dezintegracja i destrukcja układów już istniejących. Do wspomnianych struktur należą wyobrażenia, pojęcia, umiejętności, idee, przekonania, poglądy, hipotezy, postawy, oczekiwania, dążenia, plany, programy, modele i inne struktury, które są znane jako umysłowe reprezentacje rzeczywistości. Pojęcia i ich wyobrażenia tworzą podstawy pozostałych struktur, podobnie jak intencje i emocje decydują o strukturze przekonań, dążeń, planów, strategii, aspiracji, zainteresowań. Pojęcia i wyobrażenia tworzą lub określają treści działań, treści struktur decyzyjnych, organizujących i zarządzających, zatem kreują treści i struktury przedmiotów, celów podmiotów, środków, metod, warunków i rezultatów działań studenta. W związku z tym można je uznać za istotne dla kształcenia podstawy świadomej aktywności studenta, a ich przyswojenie – za opanowanie uniwersalnych narzędzi, umożliwiających organizowanie i łączenie różnorodnych treści (K o j s, 2000, s. 43).

Ogólna analiza problematyki związanej z wiedzą i treściami będącymi przedmiotem procesu kształcenia akademickiego skłania do poszukiwań adekwatnych stylów ich nauczania.

Style nauczania a treści studiowanej dziedziny wiedzy

W literaturze przedmiotu znane są trzy odmienne ujęcia procesu kształcenia, które wyodrębnili Fenstermacher i Solitis. Akcentując w nich odrębne myślenie o procesie nauczania, określili trzy style: kierowniczy, terapeutyczny i wyzwalaający (Fenstermacher, Solitis, 2000). Rozważmy je pokrótce, mając szczególnie na względzie treści kształcenia dziedzin wiedzy studiowanych przez studentów.

Styl kierowniczy jest podejściem nastawionym na kierowanie studentem i skoncentrowanym na czynnościach nauczyciela, powodujących nabycie przez studenta określonej wiedzy i umiejętności. Akcentuje ścisły związek między czynnościami nauczyciela i działaniem studenta. Ważniejszą niż dobór i zasady konstrukcji treści kształcenia wartością tego ujęcia są czynniki warunkujące wysoki poziom efektywności nauczyciela, kontekst fizyczny i społeczny uczenia się oraz warunki kulturowe (Brezzińska, 2004, s. 22). Nauczyciel kieruje zainteresowania studenta na to, czego i jak ma się uczyć. Koryguje jego błędy, wykorzystując informację zwrotną, mobilizuje go do pracy, okazując mu wsparcie i uznanie. Student natomiast ma możliwość zdobycia wiedzy w warunkach organizowanych przez nauczyciela. Nie może jednak indywidualnie włączyć się do tych działań zgodnie z własną wolą.

W stylu kierowniczym celem jest opanowanie przez studenta wiedzy i umiejętności. Nauczyciel w swych działaniach dąży do stworzenia studentowi odpowiednich warunków do przyswajania wiedzy, polegającego na opanowaniu głównych pojęć, wiedzy, zrozumieniu logicznej struktury wiedzy, przeprowadzaniu badań zgodnie z zasadami metodologicznymi, określaniu wartości własnych twórczych działań. W stylu tym wiedza i umiejętności są przekazywane studentom przez nauczyciela. Wykorzystane zostają umiejętności kierownicze nauczyciela dotyczące organizowania czynności uczenia się studentów oraz doboru treści kształcenia do wymagań programu nauczania i oceniania. Nauczyciel korzysta z własnych umiejętności przekazywania treści kształcenia w postaci faktów, pojęć, umiejętności i koncepcji. W stylu tym akcentowany jest związek między działaniami nauczyciela i studentów, by w jego efekcie studenci na najwyższym poziomie opanowali treści kształcenia studiowanej dziedziny wiedzy. Działalność nauczyciela obejmuje zarządzanie kształceniem, czyli czynnościami studentów i treściami nauczania. Podkreśla się tu znaczenie zadania, powinności jego wykonania, uzyskanie rezultatu oraz odpowiedzialność za ewentualny brak efektów. Do czynności nauczyciela w kierowniczym stylu nauczania należą również: przedstawienie celów zajęć, zrozumiałe zaprezentowanie treści,

wyznaczenie studentom prac okresowych, ocena ich wykonania oraz sprawdzenie stopnia zrozumienia treści przedmiotu. Student ma możliwość zdobycia wiedzy, gdyż takie warunki stwarza mu nauczyciel. Nie może jednak indywidualnie zaangażować się w zakresie wymaganym przez treści przedmiotu.

Omawiany styl można uznać za narzędzie bezpośredniego przesyłania do umysłu studenta wiedzy ze źródła, którym może być nie tylko nauczyciel, ale również książka, program komputerowy, Internet itd. Jest on skuteczny, ale osiągnięcia studentów w dużym stopniu zależą od zbioru metod stosowanych przez nauczyciela. Stosowanie tego stylu wymaga od nauczyciela umiejętności metodycznych. Treści nauczania w stylu kierowniczym są szczegółowo wyodrębniane, co jest warunkiem dobrego realizowania przez nauczyciela jego kierowniczej roli. Spełnienie tego warunku zależy od rodzaju materiału, którego studenci uczą się najlepiej, oraz rodzaju treści, których opanowanie można najdokładniej sprawdzić.

Wśród studentów kierunków technicznych i humanistycznych przeprowadzono sondaż, w którym zadano pytanie: „W jakim stopniu kierowniczy styl nauczania jest preferowany przez nauczycieli akademickich, a w jakim przez studentów?” Aż 76,3% studentów kierunków technicznych i 56,3% studentów kierunków humanistycznych odpowiedziało, że jest to styl najczęściej stosowany przez nauczycieli. Nie jest on ulubionym stylem studentów, skoro opowiedziało się za nim tylko 7,3% przyszłych inżynierów i 27,4% humanistów². Wyjaśnić należy, że badania przeprowadzono wśród studentów pierwszych lat studiów. W programie kształcenia na niższych latach przewidziane są przedmioty podstawowe, a preferowaną formą jest wykład, w którym uczestniczą duże grupy studentów. Chętne korzystanie z tego stylu przez nauczycieli może zatem wynikać z warunków kształcenia na poziomie akademickim. Założeniem kierowniczego stylu nauczania jest opanowanie przez studentów wiedzy i umiejętności w zakresie studiowanych przedmiotów, dlatego na osiągnięciu tych celów nauczycielom zależy najbardziej. Przyczyną większego wśród studentów humanistów niż wśród przyszłych inżynierów i ich nauczycieli zainteresowania tym stylem nauczania mogą być różnice w charakterze studiowanych treści przedmiotów. Jednak wszyscy badani studenci uznali ten styl za najmniej przez nich lubiany. Mniejsze zadowolenie studentów ze stosowania stylu kierowniczego w kształceniu może być związane z tym, że w ramach tego stylu nauczania student ma sposobność poznania wiedzy tylko w warunkach przygotowanych przez nauczyciela, bez indywidualnego zaangażowania w zakresie studiowanych treści.

W stylu terapeutycznym proces nauczania koncentruje się na osobie studenta, w szczególności na tym, kim jest i kim chciałby być po ukończeniu studiów. Akcentuje się w nim uczestnictwo nauczyciela podczas pracy studenta z treściami kształcenia. Funkcją nauczyciela jest doskonalenie zdolności studenta w zakre-

² W sondażu uczestniczyło 414 studentów Politechniki Poznańskiej oraz 397 studentów Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie. Na podstawie przedstawionych charakterystyk stylów nauczania badani wskazywali style preferowane przez studentów i ich nauczycieli.

sie dokonywania wyborów, pomoc w zastosowaniu poznanej wiedzy i stwarzanie studentom najlepszych warunków do indywidualnego rozwoju. Nauczyciel nieustannie dostarcza studentom pozytywnej informacji zwrotnej, wzmacniając ich poczucie pewności siebie. Nauczanie, zdaniem Rogersa, opiera się na uczeniu przez doświadczenie i doznawanie. Student nie przyswaja biernie wiedzy przygotowanej mu przez nauczyciela, ale aktywnie uczestniczy w studiowaniu. Nauczyciel nie przekazuje wiedzy i umiejętności, lecz pomaga studentowi w ich zdobywaniu. W roli przewodnika nauczyciel winien być wiarygodny i przekonany, że student zgodnie z własnym wyborem może pokierować swoim życiem i za te wybory przyjmować odpowiedzialność (Fenstermacher, Solitis, 2000, s. 34). W stylu terapeutycznym nauczyciel wspiera studenta i ukierunkowuje go tak, by stawał się człowiekiem autentycznym. W nauczaniu w wersji terapeutycznej, wiarygodność i prawdziwość jest celem interakcji nauczyciela ze studentem, podobnie jak w stylu kierowniczym celem jest opanowanie wiedzy i umiejętności studenta.

W przeprowadzonym sondażu stosowanie przez nauczycieli w praktyce stylu terapeutycznego potwierdziło 15,8% przyszłych inżynierów i 17,8% humanistów. Natomiast 38,3% studentów uczelni technicznej i 32,5% studentów uczelni humanistycznej uznało ten styl za ulubiony przez nich styl nauczania. Niezależnie od kierunku studiów, między oczekiwaniami studentów a stosowaniem tego stylu przez nauczycieli wyraźne jest mniejsze zróżnicowanie niż w przypadku stylu kierowniczego. Być może nauczyciele z uwagi na wymagany wysoki stopień udziału studentów w procesie kształcenia zaliczają ten styl nauczania do trudnych i rzadziej go stosują. Dużego zaangażowania nauczyciela wymaga wspieranie studenta w uczeniu się przez doświadczenie, dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji, wymaganie oryginalnego działania i doskonalenia wszelkiej aktywności intelektualnej. Zrozumiałe jest natomiast znacznie większe powodzenie wśród studentów stylu terapeutycznego. Można stąd wnioskować, że studentom bardziej odpowiada aktywny udział w studiowaniu.

Styl wyzwalający eksponuje przede wszystkim treści kształcenia, następnie sposoby kształcenia oraz odczucia studentów. W stylu tym nauczyciel przyjmuje, że umysł studenta rozwija się dzięki opanowaniu szerokich podstaw wiedzy w łączności z adekwatnymi do niej intelektualnymi właściwościami charakteru. Celem działalności nauczyciela jest nabycie przez studentów uporządkowanej wiedzy w pewnym zakresie, rozwijanie umiejętności intelektualnych, również umiejętności uczenia się oraz poszerzanie rozumienia świata idei i wartości (Brezina, 2004, s. 22). Właściwości oraz specyfika treści kształcenia określają metody i techniki pracy ze studentami. Nauczyciel w swym działaniu jest wzorem dla studentów. Uczy krytycznego myślenia, prezentując im to postępowanie podczas zajęć. Wyzwolenie podkreślane w tym stylu dotyczy uwolnienia umysłu studenta od ograniczeń doświadczenia i stereotypów, przy czym sam nauczyciel też powinien być wolny od podobnych ograniczeń. Szczególnie w tym stylu nie wystarcza zwykle przekazywanie wiadomości i umiejętności.

Przyswajanie ma odbywać się w sposób właściwy rodzajowi przyswajanej wiedzy. Studenci uczący się łatwo i szybko zapewne najwięcej korzystają dzięki nauczaniu stylem wyzwalającym, mogą poszerzać wiedzę i sposoby działania zależnie od indywidualnych zdolności intelektualnych. Nauczyciel, chcąc ze studentów uczynić badaczy, powinien im pokazać, jak sam funkcjonuje w roli badacza, a zatem winien studentom służyć za wzór.

Zwolennicy stylu wyzwalającego uważają, że wiedza ma strukturę. Znajomość struktury przedmiotu nauczania jest zrozumieniem go w taki sposób, by możliwe było włączanie do niej nowych elementów. Uczenie się struktury polega na poznawaniu sposobów wiązania jej elementów (B r u n e r, 1984; P h i l l i p s, S o l i t i s, 2003, s. 106). Dydaktycy stosujący styl wyzwalający akcentują sposoby przyswajania, interpretowania, stosowania i poszerzania wiedzy zgodnie z psychologią poznawczą. Ponadto przyjmują, że strukturalne ujęcie treści kształcenia ułatwia jej opanowanie (O k o ń, 2003, s. 101). Uznają, że jest to możliwe, gdyż związki logiczno-przyczynowe w ujęciu systemowym odgrywają większą rolę niż związki czasowo-przestrzenne. Zrozumienie logicznych zasad zawartych w konstrukcji określonego układu treści kształcenia lub przyczyn wywołujących w nim pewne skutki jest rezultatem procesu myślenia i wyobraźni studenta. Jest zatem efektem procesów poznawczych, prowadzących do objęcia całości układu treści, wyszczególniania jego elementów i spostrzegania związków między składnikami łączącymi system w całość. Nauczyciel winien zadbać, by nie nadużywać treści bardzo szczegółowych kosztem bardziej ogólnych. Weźmy również pod uwagę stwierdzenie P.H. Hirsta i innych autorów (F e n s t e r m a c h e r, S o l i t i s, 2000, s. 53), że strukturę materiału nauczania stanowią pojęcia kluczowe dla danej dziedziny wiedzy, typowe powiązania logiczne, czyli zasady, według których uznaje się pojęcia za powiązane, a wiedzę za spójną. Do struktury tej należą także metody badawcze, czyli eksperyment, analiza źródeł historycznych, metody etnograficzne oraz kryteria weryfikacji, oceniania hipotez i twierdzeń. Można uznać, że nauczyciel naucza stylem wyzwalającym, gdy eksponuje materiał nauczania nie tylko w postaci zbioru faktów, liczb i formuł. Oprócz przekazywania wiedzy przedmiotowej styl wyzwalający wymaga okazywania sposobu postępowania człowieka o umyśle wolnym od ograniczeń. Dlatego nauczyciel powinien wykazywać wymagane cechy umysłu, warte naśladowania przez studentów. Treści nauczania winien tak zaprezentować, by student poznał podstawową strukturę różnych postaci wiedzy, a następnie potrafił ująć w strukturę własne doświadczenia.

W prezentowanych badaniach sondażowych najliczniejsza grupa przyszłych inżynierów (51,9%) opowiedziała się za wartościami stylu wyzwalającego w kształceniu, ale tylko 5,3% studentów wskazało ten styl jako stosowany przez nauczycieli w praktyce akademickiej. Nieco inaczej układały się preferencje badanych studentów i nauczycieli, studiujących i pracujących na kierunkach humanistycznych: 25,4% studentów i 40,1% nauczycieli aprobowało ten styl w pracy dydaktycznej.

Należy zaznaczyć, że w ramach tego stylu student wzrokowiec (66% studentów kierunków technicznych) uzyskuje maksymalne wsparcie od nauczyciela odwołującego się do jego wyobraźni i różnych źródeł wiedzy. Dzięki rozwojowi środków i mediów edukacyjnych oraz narzędzi informatycznych nauczyciel ma możliwość niesienia studentowi intensywnej pomocy w zrozumieniu studiowanych treści, czyli organizowania wymaganego przez ten styl nauczania środowiska dydaktycznego. Wówczas możliwy jest aktywny udział studenta w odbiorze treści studiowanej dziedziny wiedzy i dlatego styl ten jest najbardziej preferowany przez studentów, niezależnie od natury studiowanych treści: technicznych czy humanistycznych. Wybiera go ponad połowa przyszłych inżynierów. Wypowiedzi studentów potwierdzają wysoką ocenę wyzwalającego stylu nauczania, w którym nauczyciel prezentując materiał nauczania oprócz przekazywania wiedzy przedmiotowej ukazuje im sposób postępowania z treściami studiowanej wiedzy. Pomaga im w ten sposób uchwycić strukturę różnych postaci wiedzy, dzięki czemu umieją ująć w strukturę własne doświadczenia intelektualne.

W kształceniu technicznym ten styl nauczania stosowany jest przez nauczycieli najrzadziej, natomiast preferują go studenci. W kształceniu humanistycznym jest również najbardziej cenionym stylem studentów i umiarkowanie stosowanym przez nauczycieli. W wyjaśnieniu stwierdzonych tendencji nauczycieli należy podkreślić, że w stylu wyzwalającym studenci oprócz przekazywanych im treści dzięki rozwiązywaniu zadań i problemów uczą się także czynności, które wykonują podczas procesu rozwiązywania. Jest to ważny składnik procesu nauczania. Studenci winni przyswoić sobie pewne trwałe sposoby postępowania, zarówno ogólne, jak i związane z osobliwościami studiowanego przedmiotu. Treści nauczania przyswojone bez wymienionych umiejętności – jak twierdzą zwolennicy tego stylu – nie przyniosą wyzwolenia jako pożądanego efektu kształcenia. Dlatego być może przyczyną słabego wykorzystania tego stylu przez nauczycieli są skromne możliwości jego realizacji. Mogą to być wymagania treści przedmiotu, trudności w wykorzystaniu technologii informacyjnych i innych środków, a przede wszystkim ograniczone warunki z uwagi na liczebność studentów w grupach oraz przewagę wykładowej formy zajęć na pierwszym roku studiów. Na kierunkach humanistycznych nauczyciele chętniej stosują wyzwalający styl nauczania. Możliwe, że zorganizowanie warunków adekwatnych do wymagań kształcenia studentów stylem wyzwalającym w humanistycznych dziedzinach wiedzy daje więcej możliwości.

Podsumowanie

Przyczyną zróżnicowania poziomu wiedzy i umiejętności studentów, wykształconego lub rozwiniętego podczas nauczania różnych dziedzin wiedzy, jest zapewne fakt, że różne treści wymagają różnego zaangażowania nauczyciela i studentów. Każdy przedmiot nauczania wymaga właściwego postępowania dydaktycznego, ujętego w ramach obranego stylu nauczania. Jednak na wybór

stylu nauczania wpływa nie tylko natura treści różnych dziedzin wiedzy, ale także stopień złożoności materiału. Niski stopień trudności nauczanych treści zawęża i upraszcza przyjmowane postępowanie studentów, dlatego może on nie gwarantować im wystarczających możliwości pracy z materiałem nauczania.

Przekaz przygotowanej wiedzy przez nauczyciela w wyniku jego aktywności dotyczy dobrania, uporządkowania i zaprezentowania studentom określonych treści wiedzy bezpośrednio podczas wykładu, z zastosowaniem różnych dydaktycznych środków tradycyjnych, audiowizualnych lub komputerowych. Podanie studentom wiedzy może się odbywać również w sposób pośredni, polegający na pracy z książką lub wszelkimi materiałami przygotowanymi studentom do indywidualnego wykorzystania. Aktywność studentów obejmuje przyjęcie i zapamiętanie wiedzy, rozwijanie umiejętności w zakresie spostrzegania, precyzowania i rozwiązywania problemów, wykonywania czynności wymagających zastosowania określonej wiedzy.

Kształtowanie wiedzy, umiejętności poznawczych i praktycznych może odbywać się w wyniku przekazu przygotowanej wiedzy i jej przyswajania w środowisku zorganizowanym przez nauczyciela, co dominuje w kierowniczym stylu nauczania. Natomiast stwarzanie warunków do ćwiczeń praktycznych i doświadczenia, szczególnie w wyniku interakcji studenta i nauczyciela oraz wspierającego działania nauczyciela, jest akcentowane w stylu terapeutycznym. W stylu wyzwalaającym eksponowane jest tworzenie środowiska sprzyjającego wyzwoleniu, refleksji i twórczości. Można zatem stwierdzić, że style nauczania są różnymi sposobami rozumienia i realizowania procesu nauczania. Wydaje się, że uzasadnione różnice między nimi, wskazujące różne sposoby myślenia o nauczaniu i wykształceniu, w praktyce akademickiej nie stanowią ograniczeń. W zależności od treści nauczanego przedmiotu i wynikających z nich sytuacji dydaktycznych nauczyciel może być kierownikiem, terapeutą lub negocjatorem. Ponadto w kształceniu ustawicznie pojawiają się treści i sytuacje, które wymagają zmian stylu nauczania. W skutecznym kształceniu akademickim potrzebne są wszystkie wyróżnione style nauczania: kierowniczy, terapeutyczny i wyzwalający. Wszystkie wskazują perspektywy i obejmują metody umożliwiające nauczanie efektywne i etyczne w zróżnicowanych zespołach studentów. Łączenie trzech stylów wymaga od nauczyciela rozpoznania konkretnej sytuacji i zachowania równowagi pomiędzy wartościami, zamiarami i działaniami. Doświadczony nauczyciel zwykle posługuje się wszystkimi trzema stylami. Chociaż na poziomie nauczania teorii i pojęć studiowanej dziedziny wiedzy mogą występować sprzeczności między stylami nauczania, to już w praktyce zwykle się to nie zdarza. Rozważania na temat stylów nauczania oraz studiowanych treści i wyniki przeprowadzonego wśród studentów sondażu pokazały, że żaden styl nauczania nie powinien być jedynym stosowanym w praktyce kształcenia akademickiego. Nauczyciel, specjalista przedmiotu nauczania winien zintegrować różne style nauczania we własnym oryginalnym stylu pracy ze studentami. W tym działaniu winien dokonać uzgodnienia między teoretycznie jednoznacznymi stylami, wykorzystując

dobry wgląd w treści kształcenia i świadomość sytuacji dydaktycznych, których wymaga zrozumienie wiedzy przez studentów.

Z praktyki dydaktycznej wiadomo, że na wybór stylu nauczania wpływa nie tylko charakter studiowanych treści, ale także stopień ich trudności (Fenstermacher, Solitis, 2000, s. 48). Niski poziom trudności nauczanych treści może zubażać styl w tym sensie, że może nie dawać studentom okazji do aktywnej pracy. W doborze stylu kształcenia należy kierować się tym, by w nauczaniu konkretnym stylem można było dokładnie określić wyodrębnione wiadomości i umiejętności w postaci wiedzy, którą student ma zdobyć. Następnie należy zaplanować czynności nauczania i wykonać je oraz ocenić, czy w zadowalającym stopniu student poznał określone treści. Postępowanie to wymaga od nauczyciela wcześniejszego planowania czynności i znalezienia ewentualnej pomocy w środkach dydaktycznych.

W wyborze stylu nauczania właściwego dla danej dziedziny wiedzy ma znaczenie specyfika treści, które są przedmiotem pracy dydaktycznej. Jest to zgodne z poglądem J. Brunera (Bruner, 1984), że każda dyscyplina naukowa ma swoją strukturę, złożoną z węzłowych pojęć pozwalających ją zdefiniować. Ze struktury wiedzy wynika dla nauczania wskazanie, by nauczać idei przewodnich i pojęć węzłowych, na których opierają się struktury, a nie luźnych faktów, pojęć i informacji. Podobnie D. Ausubel określił wiedzę jako strukturę poznawczą (Arends, 1994, s. 151). Struktura ta wyznacza możliwości pracy studenta z nowymi treściami jako pojęciami i związkami między nimi. Są one istotne, jeśli zostaną włączone w strukturę poznawczą studenta, będącą rezultatem wcześniejszego uczenia się.

Podsumowując rozważania i rezultaty badań sondażowych przeprowadzonych wśród studentów, można wnioskować, że w różnych dziedzinach wiedzy winny być wybierane odpowiednie style nauczania, gdyż wymagają one różnego zaangażowania nauczyciela i studentów. Każdy przedmiot nauczania wymaga sobie właściwego stylu postępowania dydaktycznego.

Bibliografia

- Arends R.I., 1994: *Uczymy się nauczać*. Warszawa.
- Bruner J., 1984: *Proces kształcenia*. Warszawa.
- Brzezińska A., 2004: *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*. W: *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*. Red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Elias. Warszawa.
- Denek K. 2005: *Ku dobrej szkole*. Toruń–Leszno.
- Fenstermacher G.D., Solitis J.F., 2000: *Style nauczania*. Warszawa.
- Furmanek W., 2007: *Edukacja zawodowa wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*. W: *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*. Red. M. Kozielska. Toruń.
- Hirst P.H., 1975: *Liberal education and the nature of knowledge*. In: *The philosophy of education*, Ed. R.S. Peters. London.
- Kojs W., 2000: *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa.

- K o j s W., 2007: *Wybrane problemy integracji treści w działaniach edukacyjnych*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. B e r e ż n i c k i, J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin.
- O k o Ń W., 2003: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Ph i l l i p s D.C., S o l i t i s J.F., 2003: *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk.