

Józef Szopiński, Iwonna Gumienna, Dorota Sówka

SAMOOGRANICZENIA STUDENTÓW W PROCESIE DYDAKTYCZNYM. DWA SPOJRZENIA.

Wstęp

Kiedy po wielu latach zajmowania się psychoterapią przed kilkoma laty wróciłem do szkolnictwa wyższego, byłem przekonany, że po burzliwych latach przemian społeczno-gospodarczych spotkam studentów bardziej aktywnych i zaangażowanych niż przed laty. Jednak z niezmienną stałością, niezależnie czy to w prywatnej szkole wyższej, czy w uczelni państwowej, na wszystkich rozpoczynanych zajęciach odczuwam wyraźny dystans, jaki powstaje między mną a studentami. Formy dystansu przybierają bardzo różnorakie formy: od fizycznej nieobecności, poprzez różne psychologiczne formy „ucieczki”. Spróbuję zatem spojrzeć na to zagadnienie od strony wykładowcy i dwóch uczestniczek procesu dydaktycznego.

Różne formy barier pomiędzy wykładowcą a studentami oraz pomiędzy nimi samymi powodują, że funkcjonują oni poniżej swoich realnych możliwości. Realizacja wspólnego celu dydaktycznego nacechowana jest pewną pozornością, a niewątpliwy wzrost wskaźnika scholaryzacji nie stwarza nowej jakości gospodarczej.

Wielu badaczy zwraca uwagę, że cały proces edukacyjny, od najniższego szczebla do uniwersyteckiego, jest skoncentrowany przede wszystkim na kształceniu możliwości intelektualnych człowieka (Stasiak 1997; Śliwierski 1993; Szopiński 2005, 2006). Jednak dokonując nadmiernej waloryzacji intelektu, wpadamy w pułapkę irracjonalizmu, a wątki deprecjonowane, pomijane i nieobecne w procesie edukacji zaczynają „samowolnie i podstępnie” rządzić procesem dydaktycznym. Stąd wypływa propozycja identyfikacji wewnętrznych barier, które utrudniają studentom pełną partycypację w procesie dydaktycznym.

Wewnętrzne bariery studentów

Dwom grupom studentów stacjonarnych UR (łącznie 78 osób, w tym 74 kobiety i 4 mężczyźni) oraz 68 studentom niestacjonarnym WSU w Kielcach postawiono zadanie opisania swoich wewnętrznych barier, które utrudniają im „tu i teraz” aktywny udział w procesie dydaktycznym. Studenci mogli pracować w dowolnie ukształtowanych małych grupach. Swobodny dobór członków miał na celu zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz otwartość w wyrażaniu własnych opinii. Po krótkiej rozmowie każda osoba miała za zadanie napisać na kartce własne bariery, których doświadcza podczas zajęć akademickich.

Uczestnicy mogli również wyrazić je w języku metaforycznym, np. malując. Wypowiedzi zostały skategoryzowane i uszeregowane według częstotliwości występowania (studenci nie musieli ograniczać się do jednej wypowiedzi). Oddzielnie zestawiono wypowiedzi studentów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Bariery studentów stacjonarnych:

1. Niewiara w siłę swoich argumentów i lęk przed niezrozumieniem (26 wskazań),
2. Lęk przed publicznym wyrażaniem swojego zdania z powodu braku poczucia bezpieczeństwa i zaufania w grupie (22 wskazania),
3. Brak wewnętrznej zgody na bycie „tu i teraz „ (a nie na wakacjach, ze znajomymi, z ulubionym serialem) (12 wskazań),
4. Brak umiejętności komunikacji, mała kreatywność, niechęć do dyskusji (8 wskazań),
5. Brak empatii, zła atmosfera, brak wiedzy (8 wskazań),
6. Niewystarczające wyjaśnienie pytań lub podważanie opinii studentów (7 wskazań),
7. Złe doświadczenia wyniesione z rodziny lub szkoły (4 wskazania),
8. Wymaganie zaangażowania ze strony prowadzącego (4 wskazania),
9. Presja grupy na przyjęcie zdania większości (3 wskazania).

Najczęściej dają znać o sobie wewnętrzne bariery studentów, dalej lęk przed konfrontacją i oceną własnych wypowiedzi przez rówieśników i trudność ze zdecydowaniem się na bycie w jednym miejscu. Trudności wynikające ze stawianych studentom wymagań przez wykładowcę lub jego sposobu komunikowania się ze studentami występują dopiero na trzecim miejscu. Grupy barier (1,2,3,7) ilustrują obrazy namalowane przez studentów (odpowiednio obraz 1,2,3,4).

Bariery studentów niestacjonarnych:

1. Brak czasu (20 wskazań).
2. Praca zawodowa (18 wskazań).
3. Rodzina, chory w rodzinie, tęsknota za córką (12 wskazań).
4. Odległość do uczelni (10 wskazań).
5. Rozkojarzenie na zajęciach, gadulstwo (13 wskazań).
6. Lęk przed wypowiedzianiem się, niepewność, brak związku z grupą, mur (9 wskazań).
7. Zmęczenie (7 wskazań).
8. Trudność zrozumienia, zapamiętania, duży odstęp czasowy od matury (7 wskazań).
9. Inni przeszkadzają rozmowami (3wskazania).
10. Twarde krzesło, problemy w pracy, pracoholizm, wolę słuchać (4wskazania).

Porównując wypowiedzi obu grup, można powiedzieć, że studenci stacjonarni doświadczają tylko przeszkód wewnętrznych, natomiast studenci niestacjonarni zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Trudno jednak dokonać jednoznacznej kategoryzacji, które bariery należą do przeszkód zewnętrznych, a które do wewnętrznych. Tęsknota za córką jest niewątpliwie barierą wewnętrzną. Bardziej wnikliwe przyjrzenie się barierom zewnętrznym pokazuje ich sposób przeżywania. Na przykład odległość do uczelni 70 km jest wymieniana jako problem. Jedna osoba narysowała godzinę 6,00 (wstawanie) i 2 km do

uczelnia. Na uwagę zasługuje sposób zarządzania czasem. Obecnie pojawia się nowy fenomen, wśród niestacjonarnych studentów są również osoby niepracujące. Jednak obserwacja nie potwierdza, że te osoby są bardziej zmotywowane do studiowania. Zestawienie uwypukla, że niepewność, lęk przed grupą oraz brak koncentracji w dużym nasileniu pojawiają się w obu grupach.

TZI czyli „żywe uczenie „

Pominięcie lub zlekceważenie emocjonalnych barier tkwiących w nauczanych pozwala jedynie na zajęcie się tematem w sposób reprodukcyjny, bowiem bariery wytwarzają u ludzi mocne przeświadczenie, że oni nie mają wystarczającego potencjału do zajęcia się nim w sposób nieszablonowy i twórczy. Tu w sposób skrótowy chciałbym opisać model uczenia, który próbuje zaradzić i rozwiązać przedstawione wyżej realne trudności, które pojawiają się w procesie dydaktycznym.

Niewątpliwie „żywe uczenie” die Thementzentrierte Interaktion (TZI) według Ruth Cohn jest nie tylko teoretycznym opisem, ale również modelem pozwalającym na wprowadzenie w życie realistycznych zmian w procesie grupowego uczenia. Wprowadzenie „dynamicznej równowagi” pomiędzy **tematem, potrzebami uczestników** oraz **interakcjami** między uczestnikami w **ramach realnego kontekstu** sytuacyjnego sprzyja przejściu odpowiedzialności za proces uczenia przez poszczególnych uczestników grupy. Połączone jest z pewnym ryzykiem, ponieważ uczący się wchodzi na nowe obszary, musi zaakceptować i zdecydować się na zmiany, wykorzystując nowe umiejętności (Cohn 1975). Możliwość spojrzenia na temat od własnej strony rodzi zaangażowanie i realne interakcje w zespole. Stąd potencjał powstający w zespole nie jest czystą sumą jednostek, lecz nową jakością, która pozwala stworzyć razem nową jakość uczenia. Proces generowania tej nowej jakości w zespole może być modelem dla tworzenia innych „produktów wysokiej jakości” w innych zespołach (Szopiński 2004).

Wcześniejsze modele grup kładły nacisk na jeden lub niektóre z czterech elementów „ja-my-on-otoczenie”. Przykładowo grupy spotkaniowe (encounter) podkreślały wagę „ja” lub „ja-my”. W klasie szkolnej podkreśla się wagę „on” lub „on-ja”, na uniwersytecie „on” jest dominujący. TZI jest owocne, gdy w grupie pielęgnowana jest równowaga pomiędzy zasadniczymi elementami i gdy u poszczególnych uczestników spotkania dokonuje się proces osobowego odniesienia do siebie, innych i do tematu. W andragogice TZI porządkuje dotychczasowe osiągnięcia różnych kierunków, tworząc użyteczny model dydaktyczny.

Podjmując próbę uwypuklenia cech nauczania tradycyjnego z „uczeniem żywym”, można posłużyć się następującą tabelą:

uczenie tradycyjne	„uczenie żywe”
Koncentracja: temat	temat, osoba, grupa, otoczenie
aktywny wykładowca	wykładowca + grupa
intelekt	cały człowiek z jego doświadczeniem
jeden język	wielość języków (werbalny i niewerbalny)
przyszłość	przeszłość, teraźniejszość, przyszłość
„światlane” możliwości kiedyś	realne możliwości dziś
pomijanie, maskowanie trudności	„trudności mają pierwszeństwo”

Twórcze poszukiwania rozwiązań w procesie uczenia zespołowego nakazują dopuszczenie do głosu nie tylko formy komunikacji werbalnej, ale i języka niewerbalnego z różnorodnymi formami wyrazu, jak np. namalowanie bariery lub sytuację szkolną, czy też relacje rodzinne. Wybór języka symboli, metafor i całej warstwy konotacyjnej języka (Biela 1989) pozwala wyrazić i odkryć często nieuświadomione i niewidoczne dotąd bariery emocjonalne, które blokują możliwości intelektualne. Wydaje się, że ze względu na swoistą specyfikę barier język niewerbalny jest jedynym adekwatnym sposobem wyrażania barier.

Biorąc bowiem pod uwagę względy praktyczne, liczy się tylko potencjał spożytkowany. Bardzo trudno jest odróżnić „ukrytą zdolność” do efektywnego działania od „jawnej umiejętności” zaprzepaszczania wszelkich szans, jakie powodują nieodkryte bariery (Cox 2002, s. 85).

Międzynarodową organizacją, która stawia sobie za cel kształcenie ludzi zainteresowanych metodą pracy grupowej jest Ruth Cohn Institute for TCI-international z siedzibą w Bazylei (www.ruth-cohn-institute.org). W Polsce www.jozefszopinski.pl. Trudno tej metody nauczyć się, czytając jej opis w książce, wymaga praktycznego kształcenia przez uczestnictwo w grupie.

Podsumowanie

Metoda „żywego uczenia” pozwala uruchomić zasoby, jakie tkwią w ludziach podczas pracy zespołowej. Wprowadza przyjazną i entuzjastyczną atmosferę w zespole, buduje prawdziwe relacje międzyludzkie opierające się na dobrej komunikacji, wyzwala kreatywne zachowania. Niektórym studentom pozwala zintegrować i wyzwolić ukryty w nich potencjał. Ci przyjmują ją niezwykle entuzjastycznie. Dla tych, którzy studia traktują jako formę ucieczki, może być nieprzyjemnym dysonansem.

Oto kilka anonimowych wypowiedzi studentów, którzy w „żywym uczeniu” odkryli dla siebie szanse własnego rozwoju:

„Te zajęcia zachęciły mnie do uczestniczenia w dyskusjach, pozwoliły wyrazić własne zdanie na forum grupy, pokazały, że ja również mam coś do powiedzenia”.

”Zajęcia pokazały mi drogę rozwoju mojej osoby”.

”Cykl wykładów mogę metaforycznie ująć w zdaniu, które kiedyś wykładowca powiedział: to miejsce wam się należy i bądźcie z niego dumni”

„Zajęcia prowadzone są nieszablonowo, znacznie odbiegają od formy, do której jesteśmy przyzwyczajeni. To na początku trochę zaskakuje. Dotychczasowa edukacja wyrobiła w nas postawę odtwórców, czyli zapisywania, przepisywania regułek, schematów, pojęć, a następnie podczas sprawdzianów w miarę wiernego ich odtwarzania. Prowadzący zapoznał nas z zupełnie odmienną formą prowadzenia zajęć, która nie tylko zmusza do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, ale również do samodzielnego i głośnego formułowania na forum całej grupy wniosków, co dla zdecydowanej większości z nas stanowiło kolejne i chyba najtrudniejsze wyzwanie”.

Wzrost wskaźnika scholaryzacji w Polsce jest widoczny. Jeszcze bardziej widoczny jest podział na tych, którzy odnieśli ekonomiczny sukces, i tych pozbawionych szans. Twórcze nauczanie może zahamować pogłębianie się tej niebezpiecznej przepaści, o ile między nauczającymi i nauczonymi powstanie prawdziwy dialog. Parafrazując bowiem myśl wybitnego filozofa J. Tischnera, brak dialogu to samotne życie w kryjówkach. Życie takie nie może przynieść korzystnych zmian, ani uczestnikom procesu dydaktycznego, ani innym. Taki monolog byłby powolnym umieraniem obu stron procesu dydaktycznego (Myśliwski 2006).

Literatura:

1. Biela A. (1989). *Analogia w nauce*. PAX, Warszawa.
2. Cox D. (2002). *Bez granic*. Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
3. Cohn R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierte Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Verlag Klett-Cotta, Stuttgart.
4. Myśliwski W. (2006). *Traktat o łuskaniu fasoli*. Znak, Kraków.
5. Stasiak K. M. (1997). *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. WSH-E w Łodzi, Łódź.
6. Śliwierski B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Impuls, Kraków.
7. Szopiński J. (2004). *Kreatywność menedżerów a ich funkcjonowanie rodzinne, zawodowe i osobowościowe*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Szopiński J. (2005) *Irracjonalne bariery w kształceniu menedżerów*. (w:) E. Skrzypek (red.) *Intellect 2005. Kapitał intelektualny jako szansa na poprawę jakości zarządzania w warunkach globalizacji*. Wyd. UMCS, Lublin, s. 59-70.
9. Szopiński J. (2006). *Wewnętrzne bariery kariery zawodowej kobiet*. (w:) S. Partycki (red.). *Nowa ekonomia a społeczeństwo*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 191- 197.
10. Szopiński J. (2006). *Od uczenia reproduktywnego do kreatywnego*. (w:) E. Skrzypek (red.) *Jakość kształcenia w społeczeństwie wiedzy*. UMCS, Lublin, s. 99-103.