

Adam Gurba, Robert Piechota

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PROCESU DYDAKTYCZNEGO – PRACY UMYSŁOWEJ STUDENTÓW

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING – MENTAL WORK OF STUDENTS

Katedra Zarządzania, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu
ul. Krakowska 56–62, 50-425 Wrocław, e-mail: prorektor.dydaktyka@edukacja.wroc.pl
e-mail: robert.piechota@vip.interia.pl

Summary. The article presents the psychological conditions of the educational process – especially mental work of students, concerning the effectiveness of learning in contemporary higher education. You can find here the more detailed analysis of such subjects like these: motivation for studying, using of educational and technical measures during the educational process and also the psychological aspects involving the assessment of learning effects as a specific process of decision making.

Słowa kluczowe: kształcenie, motywacja, nauczanie i uczenie się, ocenianie, praca umysłowa, proces dydaktyczny, psychologia, techniczne środki dydaktyczne.

Key words: education, educational process, mental work, motivation, psychology, teaching and learning, technical means of teaching.

WSTĘP

Dynamiczne zmiany zachodzące w ostatnich latach w systemie polskiego szkolnictwa wyższego są odpowiedzią na główne postulaty nowoczesnej edukacji. Jej istotą jest przede wszystkim jakościowo nowe kształcenie, w którym zadania uczelni wyższej obejmowałyby w równym stopniu przygotowanie wykwalifikowanych kadr na potrzeby specyficznego rynku pracy i umożliwienie kształcącym się opanowania niezbędnej wiedzy i nabycia umiejętności metodą samodzielnej pracy umysłowej.

Współczesne wyzwania edukacyjne są także istotne dla nauczycieli akademickich, którzy muszą funkcjonować w nowej rzeczywistości. Społeczność nauczycielska powinna realizować dwa zasadnicze cele strategiczne – zapewniać rozumienie współczesnego świata i zarządzanie własną wiedzą oraz przygotowanie uczących się do uczestnictwa w procesie edukacji ustawicznej, czyli kształcenia się przez całe życie.

Można zatem przyjąć, że skuteczna działalność dydaktyczna w szkole wyższej oznacza proces nauczania – uczenia się, który zapewnia osiągnięcie założonych celów kształcenia, czyli powoduje sprawne opanowanie wiedzy przez studentów, nabycie umiejętności objętych programem studiów i kompetencji społecznych zgodnie z założeniami zawartymi w Krajowych ramach kwalifikacji. Dokument ten określa efekty kształcenia rozumiane jako kwalifikacje osiągnięte w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

Nie ulega wątpliwości, że w dobie edukacji XXI wieku o efektywności kształcenia w uczelni wyższej decyduje wiele czynników, które należy traktować w sposób komplementarny i holistyczny. Tymi czynnikami są przede wszystkim:

- uwarunkowania wewnętrzne, wynikające z przekonań studiujących o potrzebie zdobywania wykształcenia, ich świadomość praktycznej przydatności wiedzy, zainteresowania poznawcze, poczucie obowiązkowości, stopień identyfikacji z przyszłym zawodem;
- uwarunkowania wynikające z przebiegu procesu dydaktycznego, takie jak: atrakcyjność programów kształcenia, stosowane metody, poziom nauczania, system zarządzania uczelnią, kontrola i ocena efektów kształcenia;
- uwarunkowania środowiska uczelnianego: warunki zastane w szkole, baza dydaktyczna, możliwości rekreacji i wypoczynku, obciążenie pozaprogramowe, atmosfera psychiczna w grupach dydaktycznych, relacje interpersonalne.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych psychologicznych aspektów pracy umysłowej studentów. Dotyczą one motywacji do studiów, wpływu stosowanych środków dydaktycznych na aktywność funkcji psychicznych oraz znaczenia oceny w kontroli efektów nauczania.

MATERIAŁ I METODY

W badaniach posłużono się, przede wszystkim, metodą analizy materiałów źródłowych, wykorzystując najnowszą literaturę przedmiotu z zakresu psychologii dydaktyki. Ponadto w roku akademickim 2013 / 2014 przeprowadzono sondaż diagnostyczny w formie badań ankietowych, które pozwoliły określić zasadnicze motywy studiowania w Wyższej Szkole Zarządzania „Edukacja”. W dalszej części artykułu przedstawiono w formie tabelarycznej wyniki przeprowadzonych badań oraz ich ogólną interpretację.

MOTYWACJA JAKO DETERMINANTA EFEKTYWNOŚCI PRACY UMYSŁOWEJ

Motywacja w procesie dydaktycznym jest jednym z ważniejszych wyznaczników jego skuteczności. Nawet inteligentni i zdolni studenci nie osiągną w nauce dobrych wyników, jeżeli ich motywacja będzie słaba lub negatywna. Istnieje określony poziom motywacji do nauki, który okazuje się optymalny, przy czym odchylenia od niego mogą być niekorzystne. Motywacja zbyt słaba może sprawić, że efekty są gorsze od możliwych. Motywacja zbyt silna może w niektórych sytuacjach również negatywnie wpłynąć na efekty uczenia się. Dotyczy to głównie osób o wysokim poziomie aspiracji (ambicji), którym najczęściej w sytuacji egzaminacyjnej towarzyszy wzmożony stan napięcia emocjonalnego, zakłócający sprawne funkcjonowanie procesów poznawczych.

W warunkach szkoły wyższej motywacja przyczynia się do pełnej realizacji celów dydaktycznych uczelni. Wiąże się ona bezpośrednio z powodzeniem w nauce, a także z postawą, jaką przyjmuje uczący się wobec otaczającej go rzeczywistości. Procesy motywacyjne są zatem regulatorami ludzkiego zachowania i pełnią funkcję sterowania czynnościami tak, aby doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu.

Zdaniem Reykowskiego (1997) i innych przedstawicieli nurtu psychologii poznawczej, aby proces motywacyjny mógł zaistnieć (i aby powstał motyw), konieczne jest spełnienie co najmniej trzech następujących warunków:

- wystąpienie u człowieka niezaspokojonej potrzeby oraz uświadomienie sobie tej potrzeby, przy czym stan świadomości może występować w różnym natężeniu;
- istnienie w otoczeniu człowieka czegoś, co tę potrzebę może zaspokoić i co zostało dostrzeżone i pozytywnie ocenione;
- przekonanie człowieka, że potrafi zaspokoić potrzebę i że ocenia szanse powodzenia przyszłego działania jako większe od zera.

Warunki powstania procesu motywacyjnego (motywu) wskazują, że charakterystycznymi jego cechami są kierunek i natężenie.

Kierunek określa cel, który musi zawierać prawdopodobieństwo jego osiągnięcia i stanowi odpowiednią wartość dla człowieka. Osiągnięcie celu powoduje, że natężenie motywacji obniża się lub spada do zera, czego skutkiem jest wystąpienie dodatnich emocji.

Dość często w psychologii użyteczność celu jest traktowana zamiennie z jego wartością, ponieważ cel użyteczny oznacza to samo co stan przedstawiający określoną wartość dla jednostki. Wartością może być przedmiot materialny lub „idealny”, w stosunku do którego człowiek przyjmuje postawę szacunku, przypisując mu odpowiednią rolę w życiu. Dla jednego największą wartością jest cel praktyczny, np. ukończenie studiów i zdobycie zawodu, a dla innego – cel emocjonalny, np. ukończenie studiów z wyróżnieniem czy osiągnięcie kwalifikacji zgodnych z zainteresowaniami i zamiłowaniem.

Drugą ważną właściwością procesu motywacyjnego jest natężenie motywacji, które charakteryzują czynniki, takie jak siła, wielkość i intensywność. Siła motywacji jest uzależniona od zdolności do włączenia w dany proces motywacyjny motywów konkurencyjnych, czyli stopnia, w jakim dany motyw kontroluje zachowanie. Silnym motywem jest taki czynnik, który eliminuje inne; jest on tym silniejszy, im trudniej skłonić człowieka do zaprzestania zaplanowanej działalności.

Wielkość motywacji określa natomiast wynik lub liczbę wartości niezbędnych do zaspokojenia potrzeby. Informacje o wielkości motywacji otrzymujemy, ustalając ostateczny poziom wyniku. Można uznać, że wskaźnikiem wielkości motywu jest poziom aspiracji, który człowiek w danej dziedzinie osiąga lub chce osiągnąć.

Ostatnią cechą natężenia motywacji jest intensywność, od której zależy poziom mobilizacji organizmu związany z realizacją celu. Im intensywniejsze są motywy działania, tym większe są energia i zdolność do wysiłku, a nawet odporność na stres i zmęczenie. Natężenie przyczynia się do redukcji napięcia motywacyjnego wtedy, gdy po osiągnięciu zaplanowanego celu zostaną zaspokojone określone potrzeby bądź gdy zostanie wykonane zadanie (Gurba 2012).

Jak już napisano, wzrost motywacji prowadzi na ogół do aktywności i zwiększenia intensywności działania. Poszczególne czynności są wykonywane szybciej, wzrasta odporność człowieka na zmęczenie. Okazuje się jednak, że proces ten ma charakter ograniczony, o czym mówią sformułowane w psychologii prawa Yerkesa–Dodsona.

Pierwsze z tych praw wskazuje, że w miarę wzrostu natężenia motywacji sprawność działania podnosi się do pewnego stopnia, a następnie zaczyna spadać. Można jednak stwierdzić, że są sytuacje, w których motywacja o umiarkowanym natężeniu poprawia sprawność działania. Pewien określony poziom okazuje się optymalny, a odchylenia, niezależnie od kierunku, są niekorzystne. Działanie przebiega najsprawniej wtedy, gdy motywacja jest średnio intensywna. Szczególnie ujawnia się to w procesie uczenia się, zdawania egzaminów, obrony prac dypl-

mowych, kwalifikowania na ważne stanowisko zawodowe, gdy w grę wchodzi odpowiednie funkcjonowanie procesów intelektualno-poznawczych. Zbyt intensywna motywacja wyzwała u człowieka wzmożone stany emocjonalne i zakłóca system samoregulacji psychologicznej, co utrudnia myślenie, koncentrację, przyswajanie i odtwarzanie wiedzy.

Drugie prawo Yerkesa–Dodsona wskazuje natomiast zależność pomiędzy sprawnością działania a stopniem jego trudności. W przypadku zadań trudnych najwyższą sprawność osiąga się przy przeciętnym poziomie motywacji. Stopień trudności zadania może być różny dla różnych osób. Dla jednego określone zadanie może okazać się łatwe, a dla innego trudne.

Pomimo tych uwarunkowań motywacja odnosi się do wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowywanie i utrzymywanie fizycznych oraz psychicznych aktywności. Przybiera rozmaite formy, które angażują procesy umysłowe, pozwalające na dokonanie wyboru i podjęcie działania skierowanego na zaplanowany cel (Zimbardo i in. 2010).

W środowisku uczelni wyższej zespół czynników wyznaczających stosunek słuchacza do nauki można określić jako motywację do studiowania. Jest to zespół motywów determinujących aktywność studium do podejmowania i realizacji czynności, których celem jest opanowanie wiedzy, nabycie umiejętności i sprawności zgodnych z danym kierunkiem studiów.

Zasygnalizowane problemy w ujęciu teoretycznym skłoniły autorów niniejszego opracowania do przeprowadzenia sondażu diagnostycznego wśród słuchaczy pierwszego roku studiów licencjackich Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu. Studenci pod koniec realizacji programu kształcenia w roku akademickim 2013/2014 mieli możliwość wypowiedzenia się i określenia zasadniczych czynników motywujących ich do zdobywania wiedzy – uczenia się. Ogólne wyniki, które dotyczą 120 respondentów, przedstawia tab. 1.

Tabela 1. Zasadnicze motywy uczenia się studentów w WSZ „Edukacja” we Wrocławiu

Kategorie motywów uczenia się	Liczba	Procent
Praktyczna przydatność wiedzy związana z podwyższaniem posiadanych już kwalifikacji zawodowych lub z przyszłym zawodem	76	63,08
Uzyskanie statusu wyższego wykształcenia, niekoniecznie związanego z pracą zawodową	52	43,16
Zainteresowania poznawcze wynikające z wewnętrznej potrzeby zdobywania wiedzy i rozwoju intelektualnego	48	39,84
Ambicje oraz chęć wypróbowania własnych możliwości w osiągnięciu ważnych celów życiowych	43	35,69
Osobowość nauczyciela akademickiego i jej wpływ na efekty studiowania	41	34,03
Ocena szkolna jako motyw zewnętrzny, związany z nagrodami lub karami wynikającymi z kryteriów oceniania	35	29,05
Inne czynniki motywujące do zdobywania wiedzy i umiejętności	29	24,07

Źródło: opracowano na podstawie sondażu diagnostycznego. Wskaźniki ilościowe i procentowe przekraczają wartości bazowe, ponieważ respondenci mieli możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi.

Zawarte w tabeli 1 dane wskazują, że bardzo ważnym czynnikiem motywującym studentów do nauki jest praktyczna przydatność wiedzy, związana z podwyższaniem posiadanych już kwalifikacji zawodowych lub z jej przyszłą pracą (63,08%). Zdobywają oni wiedzę i umiejętności w związku z przewidywanym ich wykorzystaniem w praktyce. Świadomość takiego związku wyzwała potrzebną energię i wytrwałość w przyswajaniu określonych wiadomości i kształtowaniu sprawności. Dotyczy to studium w trybie niestacjonarnym, najczęściej w wieku średnim.

Znaczna część badanych (43,16%) kieruje się chęcią uzyskania wyższego wykształcenia, niekoniecznie w odniesieniu do pracy zawodowej. Można przypuszczać, że są to osoby, dla których celem samym w sobie jest uzyskanie dyplomu wyższej uczelni podnoszącego prestiż w szeroko pojętym środowisku społecznym i rodzinnym. Czynnikiem ten częściowo odnosi się do osób, które czasowo pozostają bez pracy, a wolny czas przeznaczają na naukę i podwyższanie kwalifikacji zawodowych.

Studujących w WSZ „Edukacja” motywują też zainteresowania poznawcze wynikające z wewnętrznej potrzeby zdobywania wiedzy i rozwoju intelektualnego (39,84%), które niewątpliwie stanowią jeden z podstawowych warunków skutecznego uczenia się. Oznaczają poznawczo-emocjonalne nastawienie do zdobywanej wiedzy, ułatwiają koncentrację na przyswajanych wiadomościach i kształtowanych umiejętnościach. Wskaźnik ten dotyczy też studentów (35,69%) o wysokim poziomie ambicji (aspiracji), pragnących wypróbować własne możliwości w osiąganiu ważnych celów życiowych.

Również istotnym czynnikiem, kształtującym pożądane nastawienie do nauki, jest nauczyciel akademicki i jego dyspozycje osobowościowe. Ponad jedna trzecia pytanym wskazała, że kadra nauczająca ma bezpośredni wpływ na efekty studiowania. Chodzi przede wszystkim o takie postępowanie, które w formie interakcji pozwala na przystępne i atrakcyjne prowadzenie zajęć, wskazywanie na praktyczną przydatność przekazywanej wiedzy, rozwijanie potrzeby osiągnięć, sprawiedliwe ocenianie oraz pomoc w rozwiązywaniu trudniejszych problemów, związanych nie tylko z nauką.

Swoistym motywem do nauki może być **ocena szkolna**, która jest formą nagrody lub kary za zdobytą wiedzę i inne efekty uzyskane w toku kształcenia (29,05%). Sprawiedliwa i trafna ocena staje się czynnikiem pobudzającym i mobilizującym do jeszcze większego wysiłku intelektualnego. Ze względu na znaczenie tego problemu będzie on przedmiotem bardziej szczegółowej analizy w dalszej części artykułu.

Przedstawiona klasyfikacja nie wyczerpuje zagadnienia. Niemniej jednak ukazane motywy (czynniki), mające wpływ na efektywność procesu dydaktycznego (nauczania i uczenia się), mają zasadnicze znaczenie w procesie zdobywania wiedzy, kształtowania umiejętności i kompetencji społecznych. Szczególnie ważną rolę odgrywają te, które w środowisku akademickim decydują o aktywności studenta. Wiadomo bowiem, że efektywność kształcenia jest funkcją aktywności nauczanego podmiotu. Wiele zależy również od samych nauczających, którzy powinni odgrywać wiodącą rolę w aktywizowaniu nauczanych, między innymi poprzez korzystanie z nowoczesnych środków dydaktycznych w pobudzaniu funkcji psychicznych.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE A AKTYWNOŚĆ FUNKCJI PSYCHICZNYCH UCZĄCYCH SIĘ

Bardzo istotnym składnikiem racjonalnie zorganizowanego i realizowanego procesu nauczania – uczenia się są techniczne środki dydaktyczne. Stanowią one zespół urządzeń materialnych ułatwiających przekazywanie i przyswajanie wiedzy, kształtowanie umiejętności i nawyków oraz realizację zasady pogłębłości w nauczaniu. Uzupełniając stosowane metody i formy w procesie dydaktycznym, przyczyniają się do wzrostu ich efektywności (Kupisiewicz 2012).

Wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych jest obecnie jednym z głównych czynników warunkujących dynamikę działania pedagogicznego wykładowców i wysoką aktywność poznawczą słuchaczy. Odnosi się to zwłaszcza do nowoczesnej tendencji w kształceniu, zwracającej szczególną uwagę na indywidualizację, jak również na wielostronność nauczania, co jest związane z nowatorskim podejściem do realizacji procesu dydaktycznego na współczesnej uczelni wyższej.

Wielostronność kształcenia ma swoje uzasadnienie w praktyce społecznej i warunkuje m.in. szersze oddziaływanie podmiotu nauczającego na procesy psychiczne podmiotu uczącego, składające się na poszczególne sfery jego osobowości, które umownie nazywamy warstwą intelektualną (poznawczą), warstwą wyrażającą emocjonalny stosunek do rzeczywistości, wartościującą i motywacyjną. Dzięki temu poprzez zastosowanie technicznych środków dydaktycznych usprawnia się przepływ informacji, przekazywanie treści programowych, ich przyswajanie i utrwalanie odpowiednich stanów emocjonalnych sprzyjających zdobywaniu wiedzy i umiejętności.

Wyniki licznych badań naukowych z zakresu psychologii nauczania–uczenia się, a także doświadczenie pedagogiczne ich autorów, jako nauczycieli akademickich, wskazują jednoznacznie, że techniczne środki, zastosowane w praktyce dydaktycznej, wpływają na efektywniejsze przyswajanie treści kształcenia poprzez pobudzenie procesów postrzegania i doznawania wrażeń, wyobraźni i myślenia twórczego, a tym samym zapamiętywania i koncentracji. Wpływając na bardziej wszechstronne pobudzenie funkcji psychicznych, środki te mogą również rozwijać umiejętności analizowania, dokonywania syntezy, abstrahowania, uogólniania, porównywania i klasyfikowania, a także wnioskowania indukcyjnego i dedukcyjnego, a więc myślenia konkretnego (sensoryczno-ruchowego) oraz myślenia abstrakcyjnego (pojęciowego).

Każdy dydaktyk powinien mieć świadomość, że informacje przekazywane w realizowanym przez niego procesie są odbierane przez różne zmysły, złożone z wysoko wyspecjalizowanych komórek receptorowych. Na ogół każdy receptor jest wrażliwy na określony typ bodźców. Jednak organizm (układ nerwowy) potrafi wykrywać trzy następujące właściwości bodźców środowiskowych (Zimbardo i in. 2010):

- ich ogólną kategorię,
- ich lokalizację w przestrzeni,
- ich natężenie w konkretnych sytuacjach dydaktycznych.

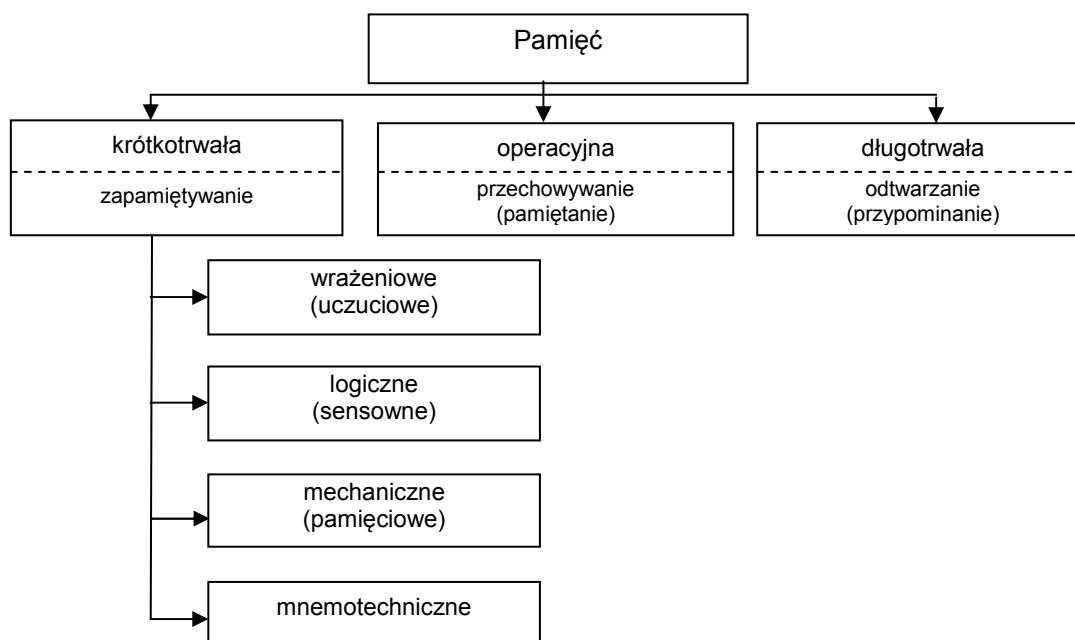
Przedmiot materialny, działający poprzez bodźce na odbiorcę, wywołuje w komórkach nerwowych najwyższych ośrodków zmiany, które stanowią rzeczywistą postać odzwierciedlanego przedmiotu. Zmiany te utrzymują się w określonej postaci, nawet po ustaniu działania bodźca, ale należy je utrzymywać w określonym czasie i z odpowiednią częstotliwością. W tym celu należy umiejętnie kierować działalnością poznawczą słuchaczy i zwracać uwagę na istotne cechy poznawanych treści oraz przedmiotów i zjawisk za pomocą środków dydaktycznych (Strelau i Doliński 2011).

Należy również pokreślić, że nowoczesne środki dydaktyczne służą przede wszystkim realizacji zasady poglądowości w nauczaniu. Poglądowość w nauczaniu oznacza głównie pobudzenie wyobrażeń, które należą do najważniejszych procesów psychicznych człowieka w kategorii dyspozycji intelektualno-poznawczych. Pomimo że wyobraźnia jest samodzielnym procesem tworzenia obrazów (wyobrażeń), których nie spostrzegamy w danej chwili,

jest ściśle związana z postrzeganiem, pamięcią i uwagą, myśleniem, a nawet z uczuciami i motywacją do działania w zakresie pracy umysłowej. Związek wyobraźni z pamięcią polega zaś na tym, że niektóre wyobrażenia są obrazami pamięciowymi. Również w innych wyobrażeniach bierze udział pamięć, ponieważ wszystkie elementy spostrzeżeń tylko wtedy mogą stanowić tworzywo dla pamięci, gdy zostały zapamiętane, a następnie wykorzystane w tworzeniu wyobrażeń. Pobudzając wyobraźnię w czasie zajęć za pomocą środków dydaktycznych należy uwzględnić głównie cel i konkretne przedsięwzięcia merytoryczno-metodyczne zajęć, zwracając uwagę na treść informacji naukowej, specyfikę przedmiotu i tematu, a także siłę emocjonalnego oddziaływania tych środków.

Mając na uwadze powyższe rozważania, należy wskazać na szczególną rolę pamięci w pracy umysłowej, zważywszy na metodyczne aspekty wykorzystania technicznych środków dydaktycznych w warunkach wyższej uczelni. Pamięć jest właściwością psychiczną człowieka, polegającą na utrwalaniu wiedzy i zdobytego doświadczenia w zakresie poznawania rzeczywistości, rozszerzającą związki organizmu z otaczającym światem (Taraszkiewicz 2010). Jest ona jednym z zasadniczych procesów psychicznych i leży u podstaw wszystkich procesów poznawczych, które mają z nią związek (por. Mietzel 2002).

Bodźce działające na uczących się wywołują określone wrażenia i dzięki pamięci zostają zapamiętane i utwalone. Powstałe w ten sposób ślady korowe stanowią podstawę do dalszych skojarzeń i porównań pod warunkiem, że wcześniej nie zostały zapomniane. Najogólniej można stwierdzić, że pamięć, jako proces psychiczny, polega na zapamiętywaniu, przechowywaniu i odtwarzaniu treści, doznanych emocji, myśli, spostrzeżeń oraz dokonywanych czynności ruchowych, co obrazuje rys. 1.



Rys 1. Procesy pamięci i rodzaje zapamiętywania
Źródło: opracowano na podstawie literatury przedmiotu.

Dobra i sprawna pamięć oznacza zatem umiejętność szybkiego zapamiętania, wiernego i długotrwałego pamiętania (przechowywania) oraz odtwarzania (przypominania), gdy zaistnieje określona potrzeba. Wyróżnia się więc następujące cechy pamięci:

- zapamiętywanie – proces wprowadzania informacji odbieranych przez zmysły do pamięci krótkoterminowej; spostrzegane obrazy przedmiotów i zjawisk występujących w rzeczywistości wywołują zmiany w komórkach nerwowych w postaci śladów pamięciowych;
- przechowywanie (pamiętanie) – proces utrzymywania otrzymanych informacji, obrazów przedmiotów i zjawisk; zapamiętane zmiany utrzymują się, mimo że wywołujące je bodźce przestały działać;
- odtwarzanie (przypominanie) – proces odzyskiwania wprowadzonych do pamięci informacji; dzięki zaistniałym zmianom odtwarzamy utrwalone treści, rozpoznajemy przedmioty i zjawiska jako znane.

W procesie nauczania–uczenia się występują zazwyczaj dwie kategorie zapamiętywania – logiczne (sensowne) i mechaniczne (pamięciowe). Dydaktyka szkoły wyższej interesuje głównie pierwszy sposób zapamiętywania, gdyż dąży on, w miarę możliwości, do przekazywania wiedzy w sposób logiczny, sensowny, z zaangażowaniem procesów emocjonalnych. Jedyne taki sposób zapamiętywania zapewnia możliwość przyswojenia nowych treści jako sensownej struktury logicznej. Wymaga on zrozumienia treści, dzięki czemu sprzyja trwałości przekazywanego i opanowanego materiału i jego użyteczności w praktyce. Pozwala też na włączenie nowych informacji w system posiadanej wiedzy i powiązanie ich z innymi informacjami, m.in. poprzez zastosowanie techniki zapamiętywania mnemotechnicznego, polegającej na sztucznym nadawaniu sensu materiałowi pamięciowemu (bezsensownemu) w celu jego lepszego zapamiętania.

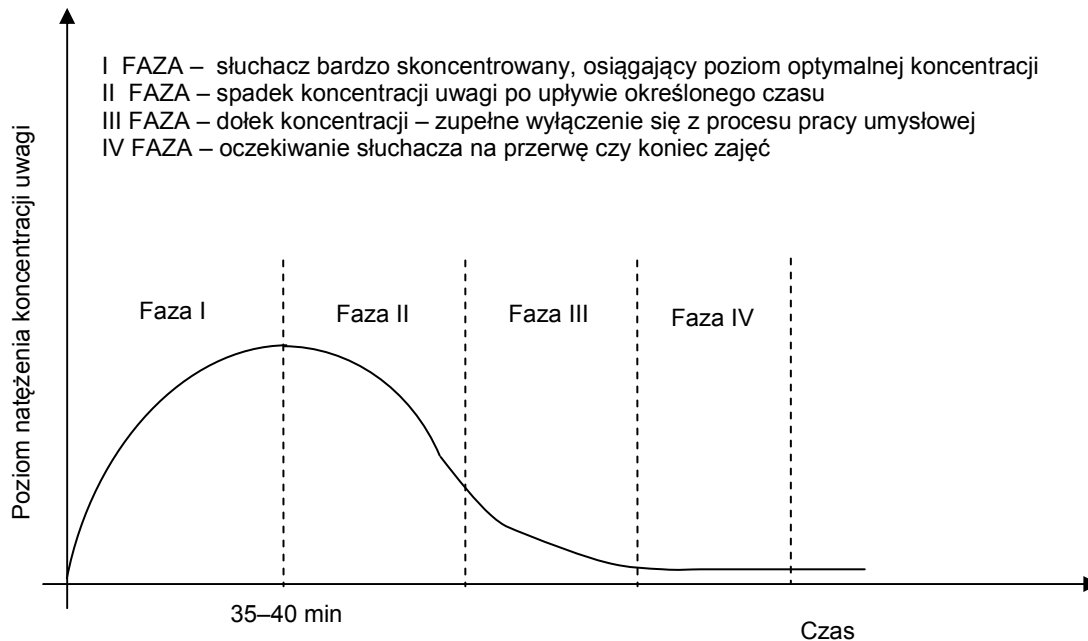
Zapamiętywanie mechaniczne (pamięciowe) polega natomiast na przyswajaniu treści na zasadzie znacznej liczby powtórzeń, często bez konieczności zrozumienia ich sensu. Tak zapamiętana wiedza jest krócej przechowywana w pamięci, ulega szybszemu zapomnieniu, przy czym występują zakłócenia w jej odtwarzaniu. Dlatego w procesie dydaktycznym tak bardzo jest istotny sposób przekazywania, przyswajania i utrwalania wiedzy.

Środki dydaktyczne mają też wpływ na zapamiętywanie wrażeniowe, gdy w grę wchodzi procesy pamięci uczuciowej. Przejawem pamięci uczuciowej jest łatwość zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania tych zdarzeń, które są szczególnie zabarwione emocjonalnie. Dzięki temu, że pamiętamy uczucia, jakie w nas budziły rozmaite przedmioty i zjawiska, potrafimy we właściwy sposób oceniać, czyli wartościować oraz zdecydowanie dłużej przechowywać wiedzę.

Pobudzenie pamięci ma ścisły związek z koncentracją uwagi uczestników zajęć. Uwaga jako kategoria psychologiczna polega na skierowaniu świadomości jednostki na jakiś przedmiot lub zjawisko występujące w jej otoczeniu. Jedną z ważniejszych właściwości uwagi jest stopień jej skupienia i natężenia, czyli koncentracja.

Koncentracja uwagi oznacza istnienie ogniska, na którym skupia się świadome psychiczne działanie. Koncentracja w procesie nauczania polega więc na skupieniu uwagi słuchaczy na przedmiotach i zjawiskach, które dostarczając określonych bodźców zmysłowych, m.in. poprzez zastosowanie środków dydaktycznych, ułatwiają bezpośrednio i pośrednio poznanie rzeczywistości.

Koncentracja uwagi poprzez danej jednostki dydaktycznej ulega zjawisku falowania. Przyjmując zróżnicowane wartości w określonym czasie, ulega osłabieniu i przebiega w fazach, które zostały zaprezentowane na rys. 2.



Rys. 2. Falowanie – fazy koncentracji uwagi

Uwzględniając przebieg krzywej koncentracji uwagi, dochodzimy do przekonania o konieczności stosowania w procesie dydaktycznym różnego rodzaju zabiegów, które wzmacniają ten proces. Wiele zależy od sposobu prowadzenia zajęć, wykorzystania technicznych środków dydaktycznych, a także od postępowania wykładowcy, do którego z metodycznego punktu widzenia należy przede wszystkim:

- obserwowanie audytorium – utrzymywanie z nim swoistego kontaktu psychicznego i wzrokowego;
- poprawność wypowiedzi oraz pozbycie się przyzwyczajzeń językowych lub ruchowych;
- umiejętne stosowanie dygresji oraz podawanie przykładów i umiarkowanie w poruszaniu się;
- stosowanie specjalnych metod psychologicznych – angażowanie jak największej liczby funkcji psychicznych uczestników zajęć;
- dopuszczanie do głosu słuchaczy oraz proponowanie im sporządzania notatek;
- przejawianie odpowiedniej postawy na zajęciach; postawa ta ma związek z poziomem wiedzy naukowej i specjalistycznej wykładowcy, jego zainteresowaniem wykładanym przedmiotem, pozytywnym stosunkiem emocjonalnym do studentów, sprawiedliwym ocenianiem oraz zrównoważonym stanem psychicznym.

Doceniając znaczenie technicznych środków dydaktycznych w procesie nauczania, nie można zapominać o tym, że podmiotem realizującym ten proces jest wykładowca. Tego, co może zrobić wykładowca, nigdy nie będzie mogła powtórzyć maszyna, wyposażona nawet

w najnowszy program i oprzyrządowanie. Kształcić – jak pisze Bogusz (1993) – to dawać między innymi część własnego „ja”, a więc coś, czego żaden środek audiowizualny nie przekaże; może on jedynie poszerzyć dydaktyczno-wychowawcze możliwości wykładowcy i ułatwić studentom uczenie się w trakcie samokształcenia.

Pomimo pewnych niedoskonałości nowoczesne techniczne środki dydaktyczne ułatwiają proces przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności oraz kompetencji społecznych studentów. Uwalniają nauczyciela od wielu czynności drugorzędnych, jednocześnie umacniają jego rolę organizatorską, sterowniczą i usprawniają kierowanie przebiegiem procesu dydaktycznego. Ich znaczenie funkcjonalne powinno być oceniane na podstawie wejścia i wyjścia informacji oraz wywołanego sprzężenia zwrotnego. Stanowią wtedy wartościowy element w całości kształcenia systemu dydaktycznego, gdy są stosowane w ścisłym powiązaniu z pozostałymi składnikami tego systemu. Ich dobór zależy więc nie tylko od materialnego wyposażenia uczelni, ale również od założonych celów zajęć, metod pracy dydaktycznej, a ponadto od specyfiki poszczególnych przedmiotów nauczania. Ważne są też przedsięwzięcia związane z kontrolą bieżącą, okresową i końcową osiąganych efektów kształcenia, które wynikają z realizowanych przez uczelnię programów nauczania oraz obowiązujących kryteriów oceniania.

ISTOTA I ZNACZENIE OCENIANIA W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Ocenianie jest istotnym składnikiem procesu dydaktycznego; stanowi specyficzny proces podejmowania decyzji, a jego ostateczny rezultat zależy od wielu zróżnicowanych czynników. Wymaga to od oceniającego dużego doświadczenia pedagogicznego, przy czym czynności oceniające powinny być traktowane jako nieodłączny element każdego działania w systemie dydaktycznym (Gurba 2012).

W literaturze naukowej ocenianie jest najczęściej rozpatrywane jako czynność bądź proces. Jako czynność oznacza sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego, co jest przedmiotem oceny oraz jakie są te kryteria. Rozpatrywane jako proces polega na przetwarzaniu informacji wejściowych, zawartych w wypowiedziach lub innych wytworach działania, w informację wyjściową, będącą konkretną oceną (Noizel i Gaverni 1998).

Ocenianie, podobnie jak każdy inny rodzaj działalności, jest ukierunkowane na realizację określonych celów, które w dydaktyce szkoły wyższej można sprecyzować jako społeczne i pedagogiczne. Pierwsze wiążą się z oczekiwaniami społeczeństwa wobec wyzwań współczesnej edukacji, natomiast drugie to pożądanе rezultaty, jakie studium powinien osiągnąć w wyniku realizacji programu kształcenia (w wymiarach poznawczym, kształcącym i wychowawczym); są to: zdobyta wiedza, ukształtowane umiejętności i kompetencje społeczne. Cele te wzajemnie się determinują, ale nie podlegają temu samemu typowi analizy ilościowej i jakościowej.

Jak pisze Filipiak (2012), ocenianie ma przede wszystkim charakter formatywny (kształtujący) i diagnostyczny, a także wielowymiarowy. Wartościowaniu podlegają wiedza, zdolności ucznia, myślenie i rozumowanie, afekty, a nawet motywacja do uczenia się. Dlatego konstruktywna perspektywa organizacji nauczania–uczenia się wymaga zmiany podejścia także do oceniania.

Z istoty samego procesu oceniania wynika, że jego końcowym efektem jest informacja wyjściowa, będącą konkretną oceną. Jednak dość często cel oceny jest pojmowany wąsko – jako wystawienie stopni i sklasyfikowanie słuchaczy. Takie podejście nie uwzględnia wszystkich funkcji oceny w procesie dydaktycznym. Pomija, przede wszystkim, potrzebę korygującej informacji zwrotnej na użytek usprawniania i podnoszenia efektywności procesu nauczania i uczenia się (Galloway 1998).

Ocena powinna pełnić nie tylko funkcję informacyjną, czy wartościującą, ale także pobudzającą (motywacyjną) i wychowawczą. Jest wartościowym czynnikiem motywacyjnym tylko wówczas, gdy jest słuszna z punktu widzenia wymagań społecznych oraz gdy jest sprawiedliwa w przekonaniu kadry nauczającej i ocenianych. Musi zatem odpowiadać określonym warunkom, jeżeli – oprócz celów dydaktycznych – chce się w procesie nauczania osiągnąć cele wychowawcze (por. Philips i Solis 2003).

Uwzględniając przedstawione uwarunkowania, należy podkreślić, że każda ocena powinna być:

- obiektywna, w miarę możliwości adekwatna do rzeczywistej wiedzy i umiejętności;
- jawna, podana do wiadomości ocenianego bez względu na okoliczności i wartość oceny;
- instruktywna, czyli powinna uwzględniać zarówno pozytywne, jak i negatywne strony przedmiotu oceny, a więc wskazywać, na co uczący się powinien zwrócić szczególną uwagę, aby osiągnąć lepsze wyniki;
- mobilizująca, gdy jest pozytywna – powinna zachęcać do jeszcze większych osiągnięć, w przeciwnym wypadku powinna wskazywać szansę poprawy.

Ponadto oceniający powinien zdawać sobie sprawę, że ocena odgrywa rolę pobudzającą tylko wówczas, gdy wywołuje u ocenianego taki stan psychiczny, który rodzi chęć do wyłożonej pracy nad sobą i budzi przekonanie, że może osiągnąć jeszcze lepsze wyniki w nauce.

W procesie oceniania dużo kontrowersji budzi jego obiektywizacja. Zależy ona bowiem od wielu czynników związanych zarówno z osobą oceniającą, jak i z jej otoczeniem. Ponadto już z samej istoty tego procesu wynika, że ocenianie jest subiektywnym odzwierciedleniem w świadomości nauczyciela obiektywnego stanu wiedzy i umiejętności ucznia (studenta).

W złożonym procesie oceniania występuje dużo zjawisk deformujących jego przebieg i ostateczny rezultat. Wielu autorów – przedstawicieli pedagogiki i psychologii uważa, że jest prawie niemożliwe uniknięcie subiektywizmu w ocenianiu. Stopień subiektywizmu jest tym większy, im mniej wyraźne są kryteria oceniania. Tkwi on też w naturze samego oceniania. Do najczęstszych nieprawidłowości leżących u podstaw braku obiektywizmu w ocenianiu zalicza się:

- uprzedzanie się z góry do ocenianych treści; ten czynnik występuje wtedy, gdy oceniający odczuwa niechęć do ocenianych treści oraz innych problemów podlegających kontroli i ocenie lub gdy sądzi, że w zasadzie nikt nie jest w stanie opanować poprawnie tych zagadnień;
- naginanie treści do własnych przewidywań; w tym wypadku oceniający interpretuje fragmenty odpowiedzi w taki sposób, aby wykazać, że cała wypowiedź jest wartościowa lub niewartościowa, przyjmując zbyt subiektywne kryteria oceniania;
- sugestię stereotypu, która ma miejsce, gdy oceniający w procesie dydaktycznym posługuje się utrwalonymi wcześniej stereotypami, wcześniejszymi wyobrażeniami o osobie ucznia (słuchacza);

- kumulację pozytywów lub negatywów, oznaczającą skłonność do kumulowania jednostronnych ocen, kreowania wcześniej ustalonych pozytywnych bądź negatywnych wniosków końcowych;
- nadmierną surowość bądź pobłażliwość – pierwsza tendencja pojawia się wtedy, gdy oceniający poprzez zaostrenie kryteriów oceny pragnie podnieść swój autorytet lub kreować się na osobę stanowczą. Pobłażliwość bądź liberalizm odnosi się do sytuacji, gdy ocenia się w sposób bardziej korzystny niż uzasadnia to rzeczywisty stan;
- błąd tendencji średniej – oznacza podejście konformistyczne oceniającego; występuje, gdy klasyfikuje on większość ocenianych, wystawiając oceny średnie, bez próby wartościowania na lepszych lub gorszych;
- brak systematycznej kontroli indywidualnej i bieżącej; ocenianie następuje zazwyczaj pod koniec realizacji programu nauczania;
- jednostronność w posługiwaniu się przez oceniającego jakimś określonym sposobem kontroli wyników nauczania (np. stosowanie tylko skategoryzowanego testu wiedzy);
- brak jawności i racjonalnego uzasadnienia wystawionych ocen (niepodawanie przyczyn wystawiania takich czy innych stopni, uniemożliwianie wglądu do prac kontrolnych);
- ocenianie przez pryzmat własnego nastroju, wynikające z osobistych przeżyć (problemów), których oceniający nie potrafi się wyzbyć, wystawiając ocenę, gdy jest w stanie wzmożonego napięcia emocjonalnego;
- tworzenie niewłaściwej atmosfery w czasie egzaminowania, co objawia się w pośpiechu, atmosferze napięcia psychicznego i brakiem życzliwego podejścia do ocenianych, co deprecjonuje ich rzeczywiste osiągnięcia.

Aby uniknąć w ocenianiu przynajmniej tych zasadniczych błędów, które najczęściej wynikają z braku obiektywizmu, nieznamości istoty i specyfiki tego procesu w aspektach psychologiczno-pedagogicznych, czy kryteriów i metod (technik) oceniania, należy przestrzegać określonych zasad, których stosowanie w praktyce dydaktycznej wpłynie korzystnie na poziom wiarygodności ocen. Najważniejsze zasady z zakresu psychologii oceniania sprowadzają się do tego, że:

- nie należy traktować oceniania jako procesu wyizolowanego; należy unikać w tym wszelkiej sztuczności; oprzeć proces na trafnie sformułowanych celach, kryteriach oraz metodach i technikach oceniania;
- oceniający nie może kierować się intuicją, a także wystawiać oceny na podstawie pierwszego wrażenia; początkowe oceny dobrze jest porównywać z następnymi, ponieważ mogą szybko okazać się nieprawdziwe;
- nie można uprzedzać się do studenta raz na zawsze, oceniając go wyłącznie przez pryzmat własnych oczekiwań i wymagań, stosując zawyżone bądź zaniżone kryteria dydaktyczne;
- proces oceniania należy traktować jako ciągły i nie sprowadzać go do jednorazowego aktu; człowiek funkcjonuje jako integralna całość psychologiczna, dlatego należy stosować podejście holistyczne – kompleksowe;
- należy uwzględnić fakt, że ludzie zazwyczaj chcą być oceniani, ale sprawiedliwie i że może towarzyszyć im lęk egzaminacyjny, powodujący stan zakłócenia procesów pamięciowych – odtwarzania wiedzy i umiejętności;

- warto łączyć wszystkie możliwe sposoby – metody i techniki poznawcze, co pozwoli na dokładniejsze sprawdzenie oraz weryfikację uzyskanych efektów kształcenia;
- warto brać pod uwagę samoocenę ocenianych; samoocena w aspekcie psychologicznym ma podwójne znaczenie. Z jednej strony jest ona ogólną postawą wobec samego siebie, a z drugiej strony może pobudzać do zwiększonego wysiłku intelektualnego (Wojcieszke 2012);
- w miarę możliwości należy oceniać przy optymalnym stanie własnej psychiki – komfortu psychicznego, czyli nie przez pryzmat osobistych przeżyć i uczuć; silne emocje zniekształcają spostrzeżenia i zakłócają procesy myślenia konkretnego (sensoryczno-ruchowego), powodując w ten sposób powstawanie niewiarygodnych wniosków i ocen.

Przytoczone zasady utwierdzają w przekonaniu, że ocenianie jest jedną z najtrudniejszych i najbardziej skomplikowanych czynności nauczyciela (wykładowcy). Chodzi bowiem o to, aby pogodzić obiektywizm ze sprawiedliwością i potrzebą wzbudzania motywacji do dalszych wysiłków intelektualno-poznawczych. Nawet negatywna ocena powinna wyzwać chęć do podejmowania kolejnych skuteczniejszych działań. Ponadto w warunkach współczesnej uczelni wyższej ocena jest wyrazem poziomu opanowania przez studenta wymagań programowych, w odniesieniu do określonych efektów kształcenia i kwalifikacji. Ocenie podlega więc zarówno zasób wiedzy przyswojonej i utrwalonej, jak i poziom jej zrozumienia oraz umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się (Krajowe ramy kwalifikacji 2010).

PODSUMOWANIE

Reasumując, należy podkreślić, że przedstawione w artykule zagadnienia dotyczą psychologicznych aspektów efektywności pracy umysłowej studentów, która jest złożonym rodzajem działalności człowieka, angażującym różnorodne procesy psychiczne, fizjologiczne i fizyczne, a nawet społeczne. Jest to kategoria ściśle związana z aktywnością mózgową i polega na wprowadzaniu stanu pobudzenia i hamowania poszczególnych odcinków centralnego układu nerwowego. W ten sposób wytwarzają się nowe odruchy warunkowe i nowe skojarzenia, powstają decyzje i cały szereg zjawisk psychicznych, związanych z dyspozycjami intelektualno-poznawczymi, emocjonalnymi, przyjętymi wartościami i motywacją osób uczących się.

PIŚMIENNICTWO

- Filipiak E.** 2012. Rozwijanie zdolności uczenia się i nauczania. Z Wygotkim i Brunerem w tle. Sopot, GWP, 135.
- Galloway Ch.** 1998. Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa, PWN, 224.
- Gurba A.** 2000. Psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowania pracy umysłowej podchorążych. Wrocław, WSO im. T. Kościuszki, 23–29.
- Gurba A.** 2012. Psychologiczne i organizacyjne determinanty procesu zarządzania w środowisku pracy. Wrocław, WSZ Edukacja, 64, 120–122.
- Gurba A., Strońska-Rembisz A.** 2014. Motywacja do pracy jako kategoria psychologiczna i ekonomiczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem. Gosp. Rynek Eduk. 2, 42–43.
- Krajowe ramy kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego.** 2014. Warszawa, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Kupisiewicz C.** 2012. Dydaktyka. Kraków, Oficyna Wydaw. Impuls, 193–195.

- Mietzel G.** 2002. Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli. Gdańsk, GWP, 206–208.
- Noizel G., Gaverni J.P.** 1988. Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych. Warszawa, PWN, 15–17.
- Philips D.C., Solis J.F.** 2003. Podstawy wiedzy o nauczaniu. Gdańsk, GWP, 109–110.
- Reykowski J.** 1997. Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa, PZWS, 89–90.
- Strelau J., Doliński D.** 2011. Psychologia akademicka. T.1. Warszawa, GWP, 341–345.
- Taraszkiewicz M.** 2010. Uczymy się uczyć. Szczecin, TWP, 63–64.
- Wojcieszke B.** 2012. Psychologia społeczna. Warszawa, Scholar, 198.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.** 2010. Psychologia. Kluczowe koncepcje. T. 3. Warszawa, PWN, 60.