



Paweł Gondek
Jacek Sobek

Przewodnik po metodach angażujących w proces uczenia się

Podręcznik powstał w ramach projektu pozakonkursowego POWER „Doskonałość dydaktyczna uczelni”, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Osi priorytetowej III; Działania 3.4 realizowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (Beneficjent)



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny





Copyright by:
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Lublin 2023

Oprawa graficzna:
7colors Tomasz Gąska

Materiał dystrybuowany bezpłatnie





Przewodnik po metodach angażujących w proces uczenia się

W ręce nauczycieli akademickich Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oddajemy kolejną publikację, która powstała w Centrum Dydaktyki Akademickiej jako jeden z rezultatów projektu MEIN Doskonałość Dydaktyczna Uczelni. Tym razem jest to krótki "Przewodnik po metodach angażujących w proces uczenia się". Celem tej publikacji jest zachęcenie naszych dydaktyków do umiejscowienia w swoim dydaktycznym katalogu metod, które zwiększają poziom zaangażowania studentów w proces kształcenia. W pracy przedstawiono jedynie część aktywizujących metod dydaktycznych, które zwiększają dynamikę prowadzonych zajęć i czynią ich formę bardziej atrakcyjną zarówno dla samych studentów, jak i prowadzących zajęcia. Planujemy w przyszłości poszerzać ich listę, już teraz mamy natomiast nadzieję, że obecnie przedstawione staną się dla naszych nauczycieli akademickich inspiracją do ich twórczego wykorzystania oraz do samodzielnego odkrywania innych metod i poszukiwania ich praktycznych zastosowań w swojej pracy dydaktycznej.

dr hab. Ewa Trzaskowska prof. KUL
Prorektor ds. kształcenia



Spis treści



Wprowadzenie	6
1. Nauczanie skoncentrowane na studencie i aktywne uczenie	9
2. Wybrane metody angażujące w proces uczenia się	14
2.1. Uczenie się oparte na współpracy	16
2.2. Uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów	19
2.3. Nauczanie oparte na realizacji projektów	21
2.4. Uczenie się oparte na dociekaniu	23
2.5. „Odwrócona klasa”	25
2.6. Uczenie się oparte na analizie przypadków	27
2.7. Nauka oparta na symulacji	29
2.8. Odgrywanie ról i gry edukacyjne	31
2.9. Uczenie się przez doświadczenie	33
2.10. Uczenie się refleksyjne	35
2.11. Uczenie się przez „service learning”	37





3. Debata jako metoda w dydaktyce akademickiej	39
3.1. Od dialogu do debaty i z powrotem	42
3.2. Zastosowanie debaty w dydaktyce akademickiej	46
3.3. Praktyczne uwagi do stosowania metody debaty	50
3.4. Formaty debat	53
3.4.1. Debata oksfordzka	54
3.4.2. Cross-Examination Debate	57
3.4.3. Debata deliberatywna	59
3.4.4. Debata Karla Poppera	60
3.4.5. Debata Lincoln-Douglas	62
3.4.6. Public Forum Debate	64
3.4.7. Podsumowanie	66
Zakończenie	67
Literatura	69





Wprowadzenie





Strategia „nauczanie-uczenie się” to strategia o najdłuższej tradycji nauczania w szkolnictwie wyższym. Podstawową metodą kojarzoną z tym tradycyjnym podejściem do nauczania jest wykład, który ma głębokie zakorzenienie w kulturze akademickiej. Rzetelnie przygotowany i przeprowadzony może być skutecznym sposobem przekazania relatywnie dużej partii treści licznej grupie studentów. Co więcej, powierzony wykwalifikowanemu wykładowcy stwarza przestrzeń do interakcji wykładowca-student, jak również pozwala na zwiększenie zaangażowania studentów w jego odbiór i koncentrację na przekazywanych treściach, kiedy wykładowca zaraża swoją pasją dla omawianej tematyki i podkreśla jej teoretyczne i aplikacyjne znaczenie (Race, 2007).

Większość z nas dobrze jest znane tradycyjne podejście do nauczania, zwane czasem podejściem pasywnym, w którym głównym źródłem i dostawcą wiedzy jest wykładowca. Student natomiast to raczej bierny odbiorca przekazywanych treści, od którego oczekuje się słuchania, notowania oraz zapamiętania materiału nie koniecznie z głębokim jego rozumieniem. Zwłaszcza, że często nacisk kładziony jest na ocenianie stopnia przyswojenia materiału, co ukierunkowuje skupienie studentów na egzaminy i testy, nie zaś na samym procesie nauki. Co więcej, tradycyjne nauczanie nierzadko przyjmuje postać komunikacji jednokierunkowej, w której to wykładowca narzuca jednolity rytm dla wszystkich słuchaczy z pominięciem indywidualnych zdolności i zróżnicowanego tempa przyswajania przez studentów.

Podejście oparte na wykładach może jednak generować różne trudności. Po pierwsze, wykład ze swej natury napotyka na poważne przeszkody w rozwijaniu umiejętności praktycznych. Po drugie, w ograniczonym stopniu odpowiada na zróżnicowane i specyficzne potrzeby poszczególnych słuchaczy. Po trzecie wreszcie,

wykładowca otrzymuje zubożałą informację zwrotną od słuchaczy, która pozwoliłby mu ocenić poziom zrozumienia przekazywanych treści. (Charlton, 2006).

Na przeciwnym wobec pasywnego podejścia biegunie znajduje się podejście aktywne. W tym podejściu podkreśla się rolę studenta jako aktywnego uczestnika procesu kształcenia, co wyraża się przede wszystkim w jego zaangażowaniu eksploracja i rozwiązywanie problemów żywotnych dla przedmiotu studiowania. Studenci w tym podejściu zdobywają wiedzę i rozwijają swoje umiejętności poprzez działania i praktyczne doświadczenie stosowania tej wiedzy w realnych (lub do nich zbliżonych) sytuacjach. To z kolei sprzyja większemu zaangażowaniu, wyższej motywacji i zainteresowaniu przedmiotem nauki. Warto też zauważyć, że w tym podejściu uwaga wykładowcy i studenta skierowana jest nie tylko na końcowe rezultaty w postaci ocen, ale również na samym procesie przyswajania wiedzy i rozwijania kompetencji.

W wyniku zmian cywilizacyjnych obserwujemy, jak historycznie ukształtowane funkcje i zadania uczelni wyższych ulegają modyfikacjom. Widzimy jak w kształceniu akademickim akcent przesuwają się w stronę „urynkowania edukacji”, gdzie podstawowym miernikiem efektu kształcenia stają się kompetencje zawodowe studentów (Ciechanowska, 2004).

W tych okolicznościach jednym z podstawowych celów kształcenia akademickiego jest realna pomoc studentom nie tylko w uzyskaniu znaczących osiągnięć edukacyjnych, ale przygotowanie ich do wykonywania wybranego przez siebie zawodu i pracy, dając gotowe rozwiązania i umiejętności praktyczne. Ten kierunek przemian nie zachwyca zwolenników klasycznego podejścia do kształcenia akademickiego, ponieważ powoduje odejście od pogłębionego





namysłu naukowego i kreowania rozwiązań o czysto teoretycznym charakterze. Jak zatem zapewnić studentom możliwość optymalnej integracji wiedzy zdobywanej w okresie studiów? Co więcej, jak umożliwić im efektywny transfer tej wiedzy na ich przyszłą aktywność zawodową i rozwiązywanie realnym problemom napotykanym w tejże aktywności? Czy jako nauczyciele akademicy powinniśmy koncentrować się głównie na nauczaniu studentów, czy może więcej uwagi poświęcać ich angażowaniu w ten proces? Czy powinniśmy nadal występować przede wszystkim z pozycji „mistrzów” własnej dziedziny przekazujących posiadana wiedzę studentom, czy może częściej występować jako osoby towarzyszące i ułatwiające studentom podróż po nauce

To nie są nowe pytania. Wymagają jednak nowych odpowiedzi. Zwłaszcza, że te dwie powyżej zarysowane perspektywy nie muszą wykluczać się, a mogą z dużą korzyścią uzupełniać się.

Proponowany niniejszym krótki przewodnik po aktywnych metodach kształcenia stanowi przykład częściowej odpowiedzi na pytania postawione w poprzednim akapicie i z taką intencją został przygotowany. Tekst przewodnika powstał w ramach projektu Ministerstwa Edukacji i Nauki „Doskonałość dydaktyczna uczelni” realizowanego przez Centrum Dydaktyki Akademickiej KUL. Przewodnik omawia wybrane metody aktywnego kształcenia i jest punktem wyjścia do szerszego, bardziej kompleksowego opisu tych metod w niedalekiej przyszłości.



1.

**Nauczanie
skoncentrowane
na studencie
i aktywne
uczenie**





Koncentracja na studencie wymaga od nauczyciela akademickiego zauważenia w studencie kogoś autonomicznego, odrębnego i w jakimś sensie wyjątkowego. Kogoś kto wyposażony jest w różne talenty, która aktualizuje w różnym stylu (McCombs i Whistler, 1997).



Podstawową zasadą nauczania i uczenia się skoncentrowanego na studencie jest zapewnienie studentom możliwości wpływu zarówno na treść zajęć, jak i dobór metod uczenia się, przez co akcentuje się udział samego studenta w procesie kształcenia (John, 2007).

Chociaż to w ostatnich latach obserwujemy wzmożone zainteresowanie kształceniem skoncentrowanym na studencie, to sama idea nie jest nowa. Konceptyjne podwaliny zawdzięcza takim twórcom, jak Jean Piaget, John Dewey, Maria Montessori, Karl Rogers czy Lew Vygotsky. Kształcenie skoncentrowane na studencie w swoim pierwotnym zamiarze ma na celu wzmocnienie autonomii studentów (Johns, 2007) i koncentruje się na rozwijaniu takich umiejętności, które stanowią zasób studenta do uczenia się przez całe życie i rozwiązywanie złożonych problemów, które w tym życiu pojawiają się na różnych jego etapach (Hoidn, 2017).

Koncentracja na studencie wymaga od nauczyciela akademickiego zauważenia w studencie kogoś autonomicznego, odrębnego i w jakimś sensie wyjątkowego. Kogoś kto wyposażony jest w różne talenty, która aktualizuje w różnym stylu (McCombs i Whistler, 1997). Kogoś, kto przy indywidualnym podejściu nadal potrzebuje interakcji ze względu na zespołowe i wzajemne uczenie się od siebie oraz integracji tego, czego nauczył się do tej pory z tym, czego uczy się aktualnie nadając całości nowe znaczenie (Moffett i Wagner, 1992).

Charakteryzując nauczanie i uczenie się skoncentrowane na studencie wskazuje się (por. Corley, 2008) na to, że:

- a) uczenie się jest: aktywnym poszukiwaniem sensu przyswajanego materiału i twórczym konstruowaniem wiedzy w wyniku procesu kształtowania i bycia kształtowanym przez konkretne doświadczenie.

- b) studenci są: aktywnymi uczestnikami procesu uczenia się; podejmującymi decyzje dotyczące tego, co i jak chcą się uczyć; rozumieją dlaczego uczą się tego, a nie innego materiału; są świadomi wymagań edukacyjnych i chętnie dokonują oceny swoich osiągnięć; monitorują uzyskiwane efekty kształcenia, żeby odnaleźć właściwe strategie uczenia się; są gotowi do współpracy z innymi studentami ze względu na wpływ pracy zespołowej i wymiany doświadczeń na efekty procesu kształcenia.
- c) nauczyciele: zauważają i szanują punkt widzenia studenta; identyfikują i dostosowują się do różnych stylów uczenia się i zmiennych osobowych; w niedyrektywny sposób prowadzą studenta do optymalnych rozwiązań i poprawnych wniosków; stymulują studentów do myślenia krytycznego i rozumienia wykraczającego poza jedynie zapamiętywanie; dzielą się ze studentem odpowiedzialnością za proces uczenia się.

Nauczanie skoncentrowane na studencie wykorzystuje metodologię oraz różne strategie nauczania, których celem jest stworzenie warunków dla aktywnego uczenia się i angażowania studentów poprzez badanie, wyjaśnianie i rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji i ich uzasadnianie, ćwiczenie umiejętności (etc.) oraz, co bardzo ważne, otrzymywanie informacji zwrotnej od nauczyciela akademickiego dotyczącej zarówno uzyskiwanych przez studenta rezultatów, jak i efektywności samego procesu uczenia się.

Badania dotyczące edukacji pokazują, że wykorzystanie strategii aktywnego uczenia się w zajęciach akademickich znacząco poprawia doświadczenia edukacyjne studentów (Theobald i in., 2020). Badania nad efektami aktywnych metod uczenia w grupie



studentów fizyki wskazały na dwukrotnie lepsze wyniki ogólne nauki (Hake i in. 1998) oraz dwa do trzech razy większe zrozumienie podstawowych pojęć w porównaniu do metod tradycyjnych (Laws i in., 1999).

Dostępne wyniki wskazują, że aktywne uczenie: poprawia zrozumienie i zapamiętywanie informacji (Michael, 2006); rozwija krytyczne myślenie i umiejętności rozwiązywania problemów (Davis, Minife, 2013); zwiększa poziom zaangażowania studentów w naukę (Optal, 2021) i stwarza warunki do wzięcia przez studentów większej odpowiedzialności za efekty uczenia się (Laal i Laal 2012). Aktywne metody uczenia kształtują i rozwijają ponadto wiele innych dyspozycji studentów, jak umiejętność współpracy, umiejętności interpersonalne, umiejętności komunikacyjne ze szczególnym uwzględnieniem udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej, kierowania zespołem, umiejętności negocjowania (por. Harris i Bacon, 2019).

Mając na uwadze charakterystykę koncentracji na studencie w procesie kształcenia, jak również korzyści wynikające z tego podejścia wzbogacone wiedzą o aktywnych metodach kształcenia możemy łatwo ulec przekonaniu, że nie ma nic trudnego w aplikacji tego modelu w naszą codzienną aktywność dydaktyczną. W istocie nie jest to jednak łatwe do osiągnięcia zadanie. Nie wystarczy bowiem pokusić się o „próbowanie” na zajęciach innego działania

dydaktycznego czy pedagogicznego. **Efektywne wykorzystanie potencjału aktywnych metod wymaga od nauczyciela akademickiego zmiany „filozofii” nauczania i redefinicji swojej roli, która jest inna ale, paradoksalnie, nadal kluczowa w całym procesie kształcenia.**

Chociaż przekonujące są korzyści ze stosowania aktywnych metod kształcenia, to aktywne uczenie się wciąż generuje pewne wyzwania dla obydwu stron procesu kształcenia. Studenci mogą nie posiadać lub posiadać w niewystarczającym stopniu umiejętności, których wymaga aktywne uczenie się. Chodzi tu między innymi o umiejętność pracy w zespole, zdolność do samoregulacji, proaktywność, etc. Studenci, którym brakuje tych umiejętności potrzebują wsparcia ze strony wykładowcy, szczególnie jego talentu do organizacji procesu w ten sposób, żeby student potrafił odnajdywać i selekcjonować informacje, stawiać wiedzotwórcze pytania, dyskutować, argumentować, działać i współpracować w zespole.

Co więcej, **studenci w tym modelu kształcenia aktywnego muszą wziąć odpowiedzialność za swoją edukację i uzyskiwane wyniki.** To z kolei wymaga dyscypliny uczestniczenia w zajęciach, dotrzymywania zobowiązań i terminów, wytwarzania i doskonalenia dowodów swojej nauki, etc. To bez wątpienia generuje większy wysiłek w porównaniu z biernym odbieraniem treści. W tym przypadku ponownie zarysowuje się istotna rola wykładowcy, jako osoby, która

Efektywne wykorzystanie potencjału aktywnych metod wymaga od nauczyciela akademickiego zmiany „filozofii” nauczania i redefinicji swojej roli, która jest inna ale, paradoksalnie, nadal kluczowa w całym procesie kształcenia. Studenci w tym modelu kształcenia aktywnego muszą wziąć odpowiedzialność za swoją edukację i uzyskiwane wyniki.

mobilizuje potencjał wolitywny studenta, inspiruje, zaraża pasją i utrzymuje jego motywację do rozwoju na optymalnym poziomie.

Jedną z użytecznych taksonomii ról nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia może być model 7 ról integrujący taksonomię Bloom'a z modelem instruktazowym nauczania, który opisuje strukturę i kolejność nauczania w 5 fazach [angażowanie, badanie, wyjaśnianie, rozwijanie, ocenianie] traktując uczenie się w nieliniarny sposób jako sukcesywne łączenie wiedzy nowej ze starą w celu tworzenia nowych ujęć, koncepcji (Kudryashova i in., 2016).

Do wyróżnionych ról należą następujące:

- 1. motywator** – angażuje studentów i pobudza procesy motywacyjne,
- 2. autorytet** – odkrywa przed studentami gotowe teorie, koncepcje, modele,

- 3. kontroler** – monitoruje uzyskiwane efekty i ich postęp,
- 4. trener** – trenuje studentów w praktycznym zastosowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności,
- 5. moderator** – moderuje przebieg nauki i procesy wpływające na osiągnięte rezultaty,
- 6. facylitator** – ułatwia aplikację zdobyczy edukacyjnych studentów w nowych sytuacjach i do nowych problemów,
- 7. lider** – stymuluje studentów do pogłębionej refleksji nad osiągniętymi wynikami i uzyskiwanym postępem w tym zakresie.

Podjęcie się przez nauczyciela wyżej wskazanych ról w określonej chwili w połączeniu z wyborem właściwej strategii nauczania i wykorzystaniem aktywnych metod w znaczący sposób powinno przyczynić się zarówno do uzyskania wysokich efektów kształcenia, jak również budowania inspirujących i wartościowych interakcji między nauczycielami akademickimi i studentami.



2.

**Wybrane
metody
angażujące
w proces
uczenia się**



Aktywne metody nauczania można podzielić na różne typy w zależności od ich podejścia i strategii nauczania. W praktyce dydaktycznej można spotkać pragmatyczne sposoby porządkowania aktywnych metod nauczania: od prostych do złożonych; od indywidualnych do grupowych; od mniej aktywizujących do aktywizujących bardziej. W dalszej części materiału proponujemy podział na kilka kategorii wynikających z podstawy , na której oparty jest proces uczenia się.

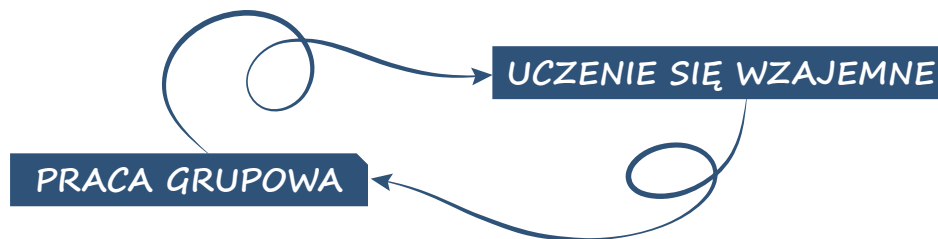


2.1.

Uczenie się oparte na współpracy

W tym podejściu edukacyjnym, które kładzie nacisk na pracę w grupie i interakcję między studentami, celem jest wzbogacenie doświadczeń edukacyjnych studentów poprzez oparcie procesu na dwóch strategiach: a) pracy w grupie, b) nauczanie przez rówieśników.

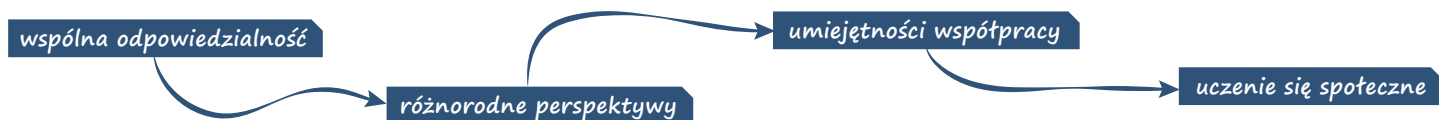
...niezbędna jest ocena i przekazywanie informacji zwrotnych na temat działań grupowych i rówieśniczych, aby pomóc uczniom doskonalić ich umiejętności współpracy i nauczania.



1) Praca grupowa:

Praca grupowa polega na tym, że studenci pracują razem w małych grupach, aby osiągnąć wspólny cel. Może to przybierać różne formy, takie jak projekty grupowe, zadania polegające na rozwiązywaniu problemów lub dyskusje. Do najważniejszych aspektów pracy grupowej należą:

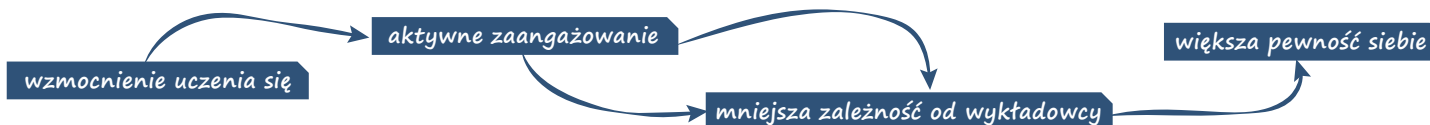
- a) **wspólna odpowiedzialność:**
w pracy grupowej studenci dzielą się odpowiedzialnością za wykonanie zadania lub projektu. Zachęca to ich do wzajemnego polegania na posiadanej wiedzy, doświadczeniu i swoich mocnych stronach.
- b) **różnorodne perspektywy:**
praca w grupach pozwala uczniom przedstawić swoje unikalne perspektywy i pomysły. Ta różnorodność może prowadzić do bardziej kreatywnych rozwiązań i głębszego zrozumienia tematu.
- c) **umiejętności współpracy:**
studenci rozwijają ważne umiejętności współpracy, w tym komunikację, pracę zespołową i rozwiązywanie konfliktów, które są cenne zarówno w kontekście akademickim, jak i w świecie rzeczywistym.
- d) **uczenie się społeczne:**
praca w grupach może być satysfakcjonująca społecznie i sprzyjać poczuciu wspólnoty w grupie zajęciowej, co może zwiększyć motywację i zaangażowanie jej członków.



2) Uczenie się wzajemne:

Nauczanie koleżeńskie to specyficzna forma uczenia się opartego na współpracy, w której studenci przyjmują rolę nauczyciela i wyjaśniają koncepcje swoim koleżankom i kolegom. Podejście to może przybierać różne formy, takie jak prezentacje grupowe, grupy studyjne, korepetycje rówieśnicze. Do najważniejszych aspektów nauczania rówieśniczego należą:

- a) **wzmocnienie uczenia się:**
kiedy studenci uczą swoich koleżanek i kolegów, muszą najpierw sami dokładnie zrozumieć materiał, dzięki czemu pogłębiają osobiste rozumienie danego przedmiotu.
- b) **aktywne zaangażowanie:**
nauczanie wzajemne prowadzi do zwiększonego zaangażowanie zarówno nauczających, jak i uczący się studenci, czego bezpośrednią korzyścią głębsze zrozumienia treści.
- c) **mniejsza zależność od wykładowcy:**
nauczanie przez rówieśników może zmniejszyć zależność studentów od nauczyciela akademickiego w zakresie wyjaśnień, ponieważ mogą oni zwrócić się o pomoc bezpośrednio do swoich rówieśników.
- d) **większa pewność siebie:**
nauczanie innych może zwiększyć pewność studenta w zakresie własnej wiedzy i umiejętności komunikacyjnych.



Zarówno praca w grupach, jak i nauczanie rówieśnicze skutecznie promują wspólne uczenie się i zwiększają zrozumienie materiału przez studentów. Mogą jednak wymagać starannego planowania i przygotowania wskazówek ze strony wykładowcy, aby zapewnić osiągnięcie celów nauczania oraz aktywne zaangażowanie wszystkich uczniów i przyczynianie się do sukcesu grupy. Ponadto niezbędna jest ocena i przekazywanie informacji zwrotnych na temat działań grupowych i rówieśniczych, aby pomóc uczniom doskonalić ich umiejętności współpracy i nauczania.

2.2.

Uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów

W uczeniu opartym na problemach celem jest zachęcenie studentów do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów...

W uczeniu opartym na problemach celem jest zachęcenie studentów do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów, co prowadzi do równoległe do zdobycia głębszego zrozumienie przedmiotu. Do charakterystycznych cech uczenia opartego na problemach należą:

- a) **wprowadzenie do problemu ze świata rzeczywistego:**
studentom przedstawia się problem ze świata rzeczywistego lub złożony, otwarty scenariusz, który często opiera się na sytuacji z życia codziennego. Problem ten powinien w mniejszym lub większym stopniu dotyczyć przedmiotu zajęć, w których uczestniczą.
- b) **burza mózgów i eksploracja:**
w swoich grupach studenci rozpoczynają proces od burzy mózgów i omówienia tego, co już wiedzą na temat problemu. Dzięki temu możliwe jest zidentyfikowanie kluczowych problemów, potencjalnych rozwiązań ale i luk w ich wiedzy.
- c) **samodzielne kierowanie:**
gdy studenci napotykać luki w swojej wiedzy lub stają przed wyzwaniem związanym z problemem, zachęca się ich do angażowania się w samokształcenie. Wiąże się to z badaniem,

czytaniem i zdobywaniem nowych informacji, aby lepiej zrozumieć problem.

d) regularne spotkania i dyskusje:

studenci spotykają się regularnie, aby podzielić się swoimi wnioskami i omówić postępy. Zajęcia są często prowadzone przez wykładowcę, który odpowiada za przebieg procesu i przekazywanie informacji zwrotnych.

e) krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów:

w trakcie całego procesu studenci zachęceni są do krytycznego myślenia, analizowania informacji i oceny potencjalnych rozwiązań. Sprzyja to rozwojowi umiejętności rozwiązywania problemów.

f) integracja wiedzy:

PBL zachęca do integracji wiedzy z różnych źródeł i dyscyplin. Studenci często odkrywają, że rozwiązywanie problemów wymaga podejścia multidyscyplinarnego.

g) prezentacja rozwiązań:

po dokładnym zbadaniu i przeanalizowaniu problemu grupy prezentują swoje rozwiązania całej grupie zajęciowej. Prezentacje te promują umiejętności komunikacji i krytycznego myślenia.

h) refleksja i ocena:

po prezentacjach studenci analizują swoje doświadczenie edukacyjne z różnych perspektyw. Mogą tym samym ocenić skuteczność swoich rozwiązań i przedyskutować to, czego się nauczyli. Metody oceny mogą obejmować samoocenę, ocenę wzajemną i ocenę ze strony nauczyciela akademickiego.

i) powtarzanie procesu:

w uczeniu opartym na problemach studenci wielokrotnie stawiani są przez różnorodnymi problemami o zróżnicowanej trudności. Dzięki temu mogą stale doskonalić swoje umiejętności rozwiązywania problemów i wykorzystywać swoją wiedzę do kolejnych wyzwań.



...koncentracja studentów na realizacji długoterminowych projektów...

... skuteczne uczenie się oparte na projektach wymaga starannego planowania, wskazówek samych nauczycieli i wspierającego środowiska uczenia się.

2.3.

Nauczanie oparte na realizacji projektów

Cechą charakterystyczną tego podejście do nauczania i uczenia się, jest **koncentracja studentów na realizacji długoterminowych projektów**, dzięki czemu uzyskuje się głębsze zrozumienie przedmiotu lub tematu, któremu poświęcony jest projekt. Realizacja długoterminowego wydłuża ponadto czas aktywnego uczenia się, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i stosowania wiedzy w kontekstach świata rzeczywistego. Do kluczowych cech i zalet uczenia się opartego na projektach należą następujące:

a) osadzenie w świecie rzeczywistym:

w procesie nauczania kładzie się nacisk na projekty, które odzwierciedlają wyzwania i scenariusze ze świata rzeczywistego. Pomaga to studentom dostrzec praktyczne zastosowanie tego, czego się uczą, i zachęca ich do odgrywania bardziej aktywnej roli w edukacji.

b) uczenie się międzydyscyplinarne:

projekty często wymagają od studentów integracji wiedzy i umiejętności z wielu obszarów tematycznych. Promuje to holistyczne podejście do uczenia się i pomaga studentom nawiązywać połączenia między różnymi obszarami wiedzy.

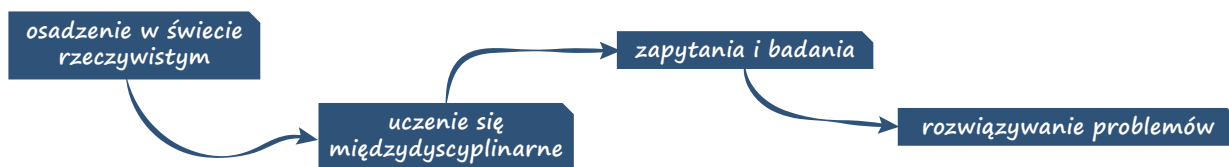
c) zapytania i badania:

studenci są zachęceni do zadawania pytań, prowadzenia badań i dogłębnego zgłębiania tematów. To budzi ciekawość i chęć dowiedzenia się więcej.

d) rozwiązywanie problemów:

projekty zazwyczaj obejmują złożone problemy lub wyzwania, z którymi studenci muszą się uporać. Pomaga to rozwijać umiejętności rozwiązywania problemów i zdolności krytycznego myślenia.

Należy jednak zauważyć, że **skuteczne uczenie się oparte na projektach wymaga starannego planowania, wskazówek samych nauczycieli i wspierającego środowiska uczenia się**. Nauczyciele odgrywają znaczącą rolę w ułatwianiu procesu, zapewnianiu zasobów i oferowaniu wskazówek, gdy studenci pracują nad projektami.



...aktywne zaangażowanie uczniów i krytyczne myślenie.

Uczenie się oparte na dociekaniu jest powszechnie uznawane za skuteczne w promowaniu głębokiego zrozumienia, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i umiejętności uczenia się przez całe życie.

2.4.

Uczenie się oparte na dociekaniu

W to podejście edukacyjne, które kładzie duży nacisk na **aktywne zaangażowanie uczniów i krytyczne myślenie**. Studenci przyjmują rolę dociekliwych uczniów, którzy zadają pytania i prowadzą badania w celu zgłębienia zagadnień, często prowadząc do głębszego wglądu i zrozumienia. Do kluczowych zasad i elementów uczeniu się na dosiekaniu należą:

a) zadawanie pytań:

studenci zachęceni są do zadawania pytań na określony temat. Pytania te mogą mieć różny charakter, od eksploracji ogólnych po szczegółowe. Proces formułowania pytań pomaga studentom rozwijać ich ciekawość i umiejętności krytycznego myślenia.

b) badania i badania:

Studenci aktywnie szukają odpowiedzi na swoje pytania poprzez badania i badania. Może to obejmować

czytanie książek, artykułów, przeprowadzanie eksperymentów, wywiadów lub korzystania z innych metod zapytania.

c) rozwiązywanie problemów:

przedmiotem dociekań często są autentyczne problemy, które studenci muszą rozwiązać poprzez swoje badania. To nie tylko sprawia, że nauka jest bardziej istotna, ale także pomaga uczniom rozwijać umiejętności rozwiązywania napotykaných problemów.

d) autonomia:

studenci mają znaczny stopień autonomii. Są odpowiedzialni za podjęcie decyzji, jakie pytania zadać, w jaki sposób przeprowadzić dochodzenie i jak zaprezentować swoje ustalenia. Promuje to poczucie odpowiedzialności i niezależność w procesie uczenia się.

e) krytyczne myślenie:

uczenie oparte na dociekaniu rozwija umiejętności krytycznego myślenia, gdy studenci dokonują oceny zebranych informacji i rozważają różne perspektywy i dokonują świadomych ocen.

f) współpraca:

choć IBL jest często postrzegany jako zadanie indywidualne, może obejmować również uczenie się oparte na współpracy. Uczniowie mogą współpracować, aby zgłębiać tematy, dzielić się spostrzeżeniami i wspólnie szukać odpowiedzi na pytania.

g) refleksja:

ważnym elementem uczenia się przez dociekanie jest regularna refleksja nad procesem i efektami uczenia się. Studenci zastanawiają się, czego się nauczyli, w jaki sposób się tego nauczyli i jak mogą zastosować tę wiedzę w innych kontekstach.

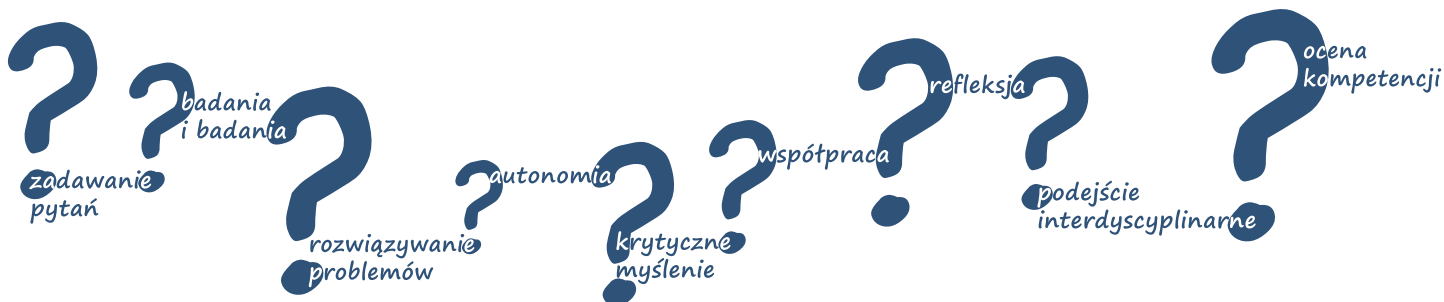
h) podejście interdyscyplinarne:

w uczeniu się przez dociekanie często zacierają się granice pomiędzy obszarami przedmiotowymi, czego skutkiem jest eksplorowanie tematów z różnych perspektyw i integrowania wiedzy z różnych dziedzin.

i) ocena kompetencji:

uczenie się poprzez dociekanie koncentruje się również na ocenie umiejętności studentów uczniów w zakresie zadawania znaczących pytań, prowadzenia badań i stosowania własnych odkryć w rzeczywistych sytuacjach, a nie tylko na zapamiętywaniu faktów.

Uczenie się oparte na dociekaniu jest powszechnie uznawane za skuteczne w promowaniu głębokiego zrozumienia, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i umiejętności uczenia się przez całe życie. Można go stosować na różnych poziomach edukacyjnych i w różnych obszarach tematycznych. Jest szczególnie cenne w rozwijaniu zamiłowania do nauki i ciekawości poznawczej u studentów.



...przygotowanie przed zajęciami pozwala uczniom zdobyć podstawową wiedzę na temat podejmowanej problematyki.

...sposób na promowanie aktywnego uczenia się, krytycznego myślenia i głębszego zrozumienia materiału.

2.5.

„Odwrócona klasa”

Powyższe podejście dydaktyczne wiąże się z odwróceniem tradycyjnego modelu prowadzenia zajęć. W odwróconej klasie wykładowcy udostępniają uczniom materiały instruktażowe, takie jak wykłady wideo, lektury lub inne zasoby, z którymi mogą zapoznać się przed przyjściem na zajęcia. To **przygotowanie przed zajęciami pozwala uczniom zdobyć podstawową wiedzę na temat podejmowanej problematyki**. Do kluczowych elementy odwróconej należą:

a) przygotowanie do zajęć:

wykładowcy tworzą lub nadzorują dobór materiałów dbając o ich użyteczność, ciekawość oraz zróżnicowaną formę. Tak przygotowane materiały te udostępniane są studentom przed zajęciami z wyprzedzeniem, które pozwala studentom na dobre przygotowanie się.

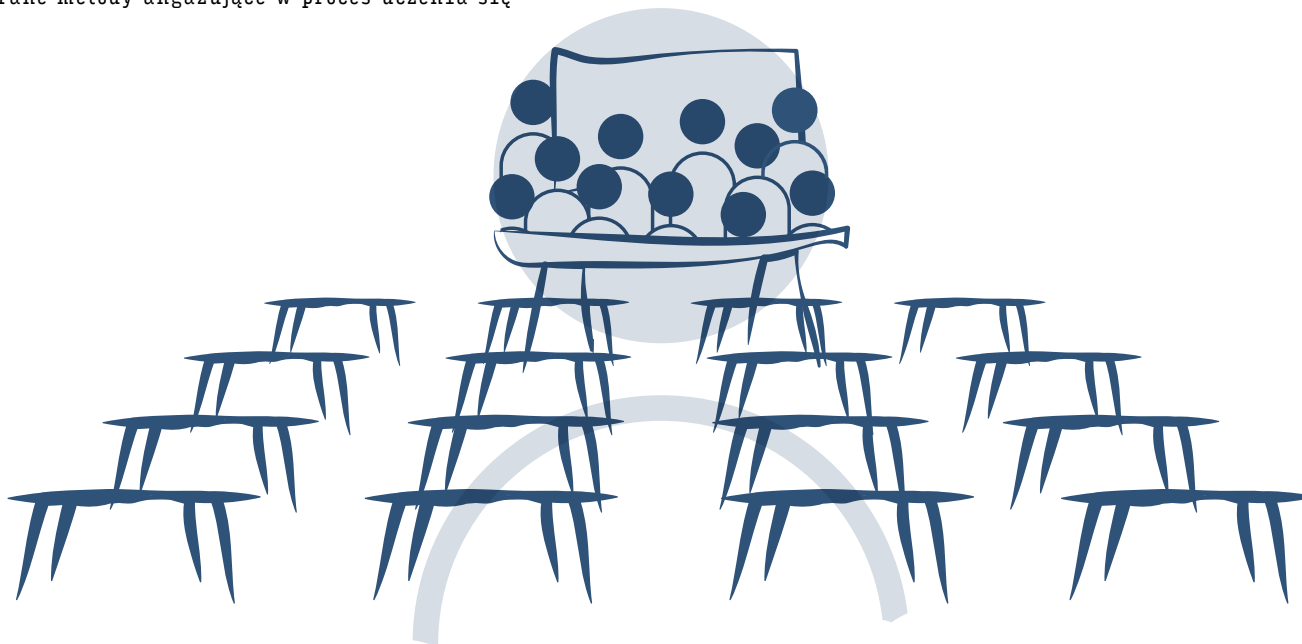
b) aktywność w trakcie zajęć:

proces uczenia się nabudowany jest na aktywności studentów, dyskusji i stosowaniu koncepcji omawianych w materiałach dostarczonych przed zajęciami. Może to obejmować

różne aktywności: od dyskusji w grupach, ćwiczeń rozwiązywania problemów, debat, studiów przypadków lub ćwiczeń praktycznych.

c) nauka skoncentrowana na studencie:

podejście odwróconej klasy kładzie nacisk na zaangażowanie i uczestnictwo studentów. Wykładowcy pełnią tylko rolę facylitatorów i przewodników, pomagając studentom zastosować to, czego się nauczyli i wyjaśniając wszelkie wątpliwości i pytania, które mogą pojawić się podczas zajęć.



d) indywidualizacja nauczania:

studenci mają możliwość przeglądania materiałów przygotowanych przed zajęciami we własnym tempie, dzięki czemu mogą łatwiej przyswoić sobie ich treść. Może to być szczególnie korzystne dla uczniów o różnych stylach i tempie uczenia się.

e) ocena i informacja zwrotna:

nauczyciele akademicki mogą wykorzystywać oceny kształtujące i informacje zwrotne podczas zajęć w celu sprawdzenia zrozumienia uczniów i odpowiedniego dostosowania nauczania. Może to pomóc w zidentyfikowaniu obszarów, w których uczniowie mogą potrzebować dalszego wsparcia.

Model odwróconej klasy jest często postrzegany jako **sposób na promowanie aktywnego uczenia się, krytycznego myślenia i głębszego zrozumienia materiału**. Może być również skuteczny w promowaniu samodzielnego uczenia się i tworzeniu bardziej interaktywnego i angażującego środowiska w grupie ćwiczeniowej, konwersatoryjnej, ect.



...podejście skoncentrowane na studentach, które promuje aktywne uczenie się i krytyczne myślenie.

2.6.

Uczenie się oparte na analizie przypadków

Ta metoda nauczania zachęca uczniów do stosowania swojej wiedzy i umiejętności rozwiązywania problemów w rzeczywistych lub hipotetycznych sytuacjach. Jest to **podejście skoncentrowane na studentach, które promuje aktywne uczenie się i krytyczne myślenie**. Uczenie się oparte na analizie przypadków charakteryzuje się następującymi elementami:

a) dobór przypadków:

wykładowcy wybierają odpowiednie i angażujące przypadki, które studenci chcą analizować. Przypadkami tymi mogą być scenariusze z życia wzięte, sytuacje fikcyjne lub problemy hipotetyczne. Najważniejsze jest, aby przypadki były bogate w treść i złożoność, zapewniając studentom platformę do odkrywania różnych aspektów podejmowanej problematyki.

b) przygotowanie:

studenci otrzymują materiały dotyczące sprawy, które mogą obejmować pisemne narracje, filmy, dokumenty lub istotne informacje w dowolnej formie. Niejednokrotnie te materiały prezentowane są studentom z wyprzedzeniem, a studenci proszeni są o ich przejrzenie i przestudiowanie przed przyjściem na zajęcia.

c) dyskusja:

podczas zajęć studenci biorą udział w dyskusjach na temat danej kwestii. Dyskusję może prowadzić wykładowca lub wybrany student. W trakcie procesu zachęca się studentów do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, różnym oglądem przedstawianych przypadków oraz możliwymi rozwiązaniami. Proces ten promuje aktywne uczestnictwo i krytyczne myślenie.

d) zastosowanie wiedzy:

gdy studenci omawiają dany przypadek, są zachęceni do zastosowania wiedzy teoretycznej, którą zdobyli podczas zajęć, do praktycznych problemów przedstawionych w tym przypadku. Pomaga to wypełnić lukę między koncepcjami teoretycznymi a sytuacjami w świecie rzeczywistym.

e) rozwiązywanie problemów:

studenci współpracują, aby przeanalizować przypadek i opracować rozwiązania lub rekomendacje. Mogą badać wiele rozwiązań, rozważać zalety i wady oraz podejmować decyzje w oparciu o dostarczone przesłanki lub dowody.

f) informacje zwrotne i ocena:

dokonane analizy i rozwiązania studentów są przedmiotem ewaluacji i informacji zwrotnych. Informacje zwrotne i ocena mogą pochodzić zarówno od wykładowcy, jak i samych studentów. Pomaga to studentom udoskonalić umiejętności rozwiązywania problemów i zachęca do ciągłego doskonalenia.

g) refleksja:

uczenie się oparte na przypadkach często obejmuje element refleksyjny, podczas którego studenci zastanawiają się, czego nauczyli się z danego przypadku i jak można to zastosować w innych sytuacjach. Ta samoocena pomaga utrwalić proces uczenia się.



2.7.

Nauka oparta na symulacji

...cenne podejście do wypełnienia luki między wiedzą teoretyczną a jej praktycznym zastosowaniem...

Studenci biorą udział w realistycznych symulacjach odzwierciedlających żywotne problemy w zakresie problematyki zajęć. Ta metoda charakteryzuje się następującymi elementami:

- a) **realistyczne scenariusze:**
symulacje odtwarzają autentyczne sytuacje, z którymi studenci mogą się zetknąć w swojej przyszłej karierze zawodowej. Scenariusze te często wiążą się ze złożonymi problemami i wyzwaniem, umożliwiając studentom zastosowanie wiedzy teoretycznej w sytuacjach praktycznych.
- b) **nauka praktyczna:**
studenci aktywnie uczestniczą w tych symulacjach profesjonalnego postępowania w różnych sytuacjach zawodowych. Ten rodzaj doświadczenia pomaga im rozwijać umiejętności praktyczne.
- c) **bezpieczne środowisko:**
symulacje oferują studentom bezpieczne i wolne od ryzyka środowisko, w którym mogą popełniać błędy, uczyć się na nich i doskonalić swoje umiejętności. Może to być szczególnie ważne w dziedzinach, w których błędy mogą mieć poważne konsekwencje, np. w interwencjach psychologicznych.
- d) **aktywne zaangażowanie:**
uczenie się oparte na symulacjach zachęca do aktywnego zaangażowania i uczestnictwa, promując głębsze zrozumienie tematu. Podczas symulacji studenci muszą podejmować decyzje, rozwiązywać problemy i dostosowywać się do zmieniających się okoliczności.

e) natychmiastowa informacja zwrotna:

symulacje często zapewniają natychmiastową informację zwrotną, umożliwiając studentom ocenę ich wyników i wprowadzanie poprawek w czasie rzeczywistym. Ta pętla informacji zwrotnej pomaga studentom doskonalić swoje umiejętności podejmowania decyzji.

f) uczenie się interdyscyplinarne:

symulacje można zaprojektować tak, aby obejmowały różne dyscypliny, promując uczenie się interdyscyplinarne. Na przykład symulacja biznesowa może wymagać od studentów jednoczesnego wykorzystania koncepcji zarządzania finansowego, marketingowego i strategicznego.

g) możliwości adaptacji:

symulacje można dostosować do różnych poziomów nauczania, od podstawowego do zaawansowanego, dzięki czemu są odpowiednie dla szerokiego grona studentów i poziomów umiejętności.

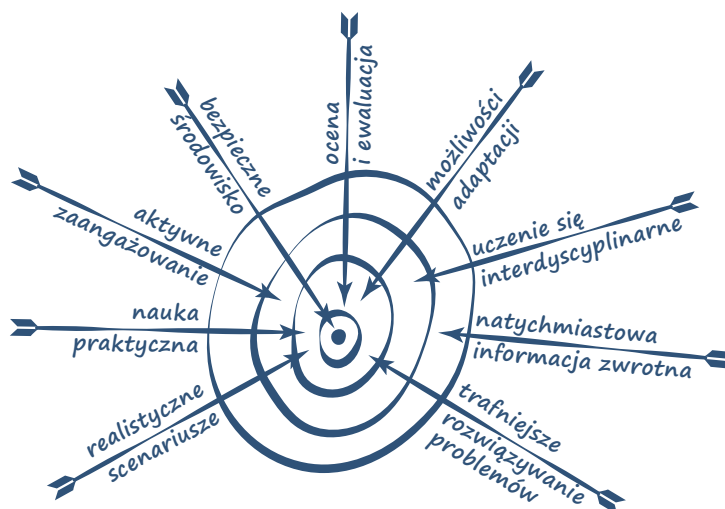
h) ocena i ewaluacja:

nauczyciele akademicy mogą wykorzystywać symulacje jako narzędzia do oceny umiejętności uczniów, a także do identyfikowania obszarów wymagających poprawy.

i) trafniejsze rozwiązywanie problemów:

wielokrotnie mierząc się ze złożonymi wyzwaniem w symulacjach, studenci rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania świadomych decyzji pod presją.

Uczenie się oparte na symulacjach staje się coraz bardziej popularne w różnych dziedzinach. Na przykład w edukacji zdrowotnej studenci medycyny mogą ćwiczyć procedury chirurgiczne w środowiskach wirtualnych, a w edukacji biznesowej studenci mogą brać udział w symulacjach strategii biznesowej. Ogólnie rzecz biorąc, jest to cenne podejście do wypełnienia luki między wiedzą teoretyczną a jej praktycznym zastosowaniem, przygotowując studentów na złożoność ich przyszłej kariery zawodowej.



2.8.

Odgrywanie ról i gry edukacyjne

Powyższe metody to narzędzia intensywnie promujące aktywne zaangażowanie, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i uczenie się przez doświadczenie. Oto ich charakterystyczne elementy:

1. Odgrywanie ról w edukacji:

a) krytyczne myślenie:

odgrywanie ról zachęca studentów do krytycznego myślenia podczas podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów w ramach przypisanych im ról.

b) empatia i przyjmowanie perspektywy:

pozwała studentom wejść w buty różnych postaci, promując empatię i zrozumienie różnorodnych perspektyw. Jest to cenne w przypadku przedmiotów związanych z interakcjami międzyludzkimi i kwestiami społecznymi.

c) umiejętności komunikacyjne:

studenci muszą skutecznie komunikować się z rówieśnikami, negocjować i przekonywać w scenariuszu odgrywania ról. Zwiększa to ich umiejętności interpersonalne i komunikacyjne.

d) kreatywność i wyobraźnia:

odgrywanie ról sprzyja kreatywności, ponieważ studenci muszą wymyślać myśli, działania i dialogi swojej postaci. Można to zastosować do takich przedmiotów, jak kreatywne pisanie lub opowiadanie historii.

2. Gry w edukacji:

a) **zaangażowanie i motywacja:**

gry edukacyjne są z natury wciągające, dzięki czemu nauka staje się przyjemna i motywująca. Często zawierają elementy takie, jak rywalizacja, nagrody i postępy, dzięki którym uczniowie angażują się w proces uczenia się.

b) **rozwiązywanie problemów:**

gry często stanowią wyzwania wymagające umiejętności rozwiązywania problemów. Niezależnie od tego, czy chodzi o rozwiązywanie zagadek w grze matematycznej, czy opracowywanie strategii w symulacji historycznej, studenci muszą myśleć krytycznie, aby robić postępy.

c) **informacje zwrotne i ocena:**

gry zapewniają natychmiastową informację zwrotną, pozwalając studentom zaobserwować konsekwencje swoich działań i uczyć się na błędach.

d) **możliwości adaptacji:**

wiele gier edukacyjnych można dostosować do poziomu biegłości studenta. W miarę podnoszenia poziomu stają się one dla studentów coraz większymi wyzwaniami, co gwarantuje, że pozostają w strefie najbliższego rozwoju.

e) **nauka interdyscyplinarna:**

gry mogą łączyć różne przedmioty. Na przykład gra naukowa może wymagać od studentów zastosowania umiejętności matematycznych i rozwiązywania problemów, promując wiedzę o interdyscyplinarnym charakterze.



...uczenie się poprzez bezpośrednie doświadczenie i aktywne zaangażowanie...

Ostatecznie celem uczenia się przez doświadczenie jest przygotowanie studentów do konfrontacji z prawdziwym światem zawodowym poprzez wyposażenie ich nie tylko w wiedzę, ale także umiejętność skutecznego wykorzystania tej wiedzy w praktycznych kontekstach.

2.9.

Uczenie się przez doświadczenie

W podejściu właściwym dla tej metody kładzie się nacisk na **uczenie się poprzez bezpośrednie doświadczenie i aktywne zaangażowanie**, a nie pasywne nauczanie. Jest to metoda pedagogiczna, która zachęca studentów do uczenia się poprzez działanie i często obejmuje doświadczenia w świecie rzeczywistym, ćwiczenia praktyczne i praktyczne zastosowanie wiedzy. Oto kilka kluczowych punktów dotyczących uczenia się przez doświadczenie:

a) uczenie się przez działanie:

uczenie się przez doświadczenie opiera się na założeniu, że jednostki uczą się najlepiej, gdy aktywnie angażują się w materiał, a nie po prostu biernie otrzymują informacje. Może to obejmować szereg działań, od przeprowadzania eksperymentów i rozwiązywania problemów po udział w rzeczywistych projektach.

b) znaczenie w świecie rzeczywistym:

doświadczenia związane z uczeniem się przez doświadczenie są często zaprojektowane tak, aby bezpośrednio odnosiły się do rzeczywistych sytuacji. Pomaga to studentom połączyć wiedzę teoretyczną z praktycznymi zastosowaniami i uzyskać głębsze zrozumienie przedmiotu.

c) aktywne zaangażowanie:

studenci są aktywnie zaangażowani w proces uczenia się. Mogą pracować w zespołach, zadawać pytania, podejmować decyzje i zastanawiać się nad swoimi doświadczeniami. To aktywne zaangażowanie może prowadzić do głębszego i trwalszego zrozumienia materiału.

d) refleksja:

refleksja jest kluczowym elementem uczenia się przez doświadczenie. Po zaangażowaniu się w ćwiczenie studenci są zachęceni do refleksji nad swoimi doświadczeniami, analizowania tego, czego się nauczyli i zastanawiania się, w jaki sposób mogą zastosować swoją wiedzę w przyszłości.

e) różnorodność doświadczeń:

uczenie się przez doświadczenie może przybierać różne formy, w tym staże, programy współpracy, prace w terenie, eksperymenty laboratoryjne, symulacje, uczenie się poprzez usługi, staże i inne. Konkretny format może się różnić w zależności od kontekstu edukacyjnego i celów.

f) rozwój umiejętności:

oprócz wiedzy przedmiotowej uczenie się przez doświadczenie często pomaga studentom rozwinąć ważne umiejętności, takie jak rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, komunikacja i praca zespołowa.

g) konstruktywistyczna teoria uczenia się:

uczenie się przez doświadczenie jest zgodne z konstruktywistycznymi teoriami uczenia się, które sugerują, że jednostki

aktywnie konstruują wiedzę, opierając się na swoich wcześniejszych doświadczeniach i interakcjach z otoczeniem.

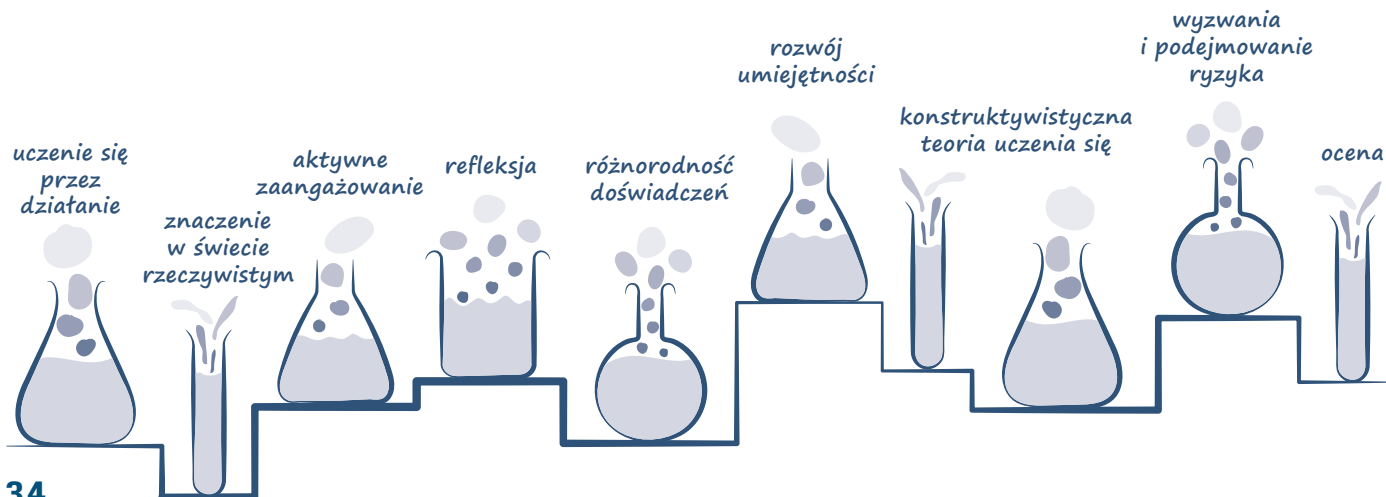
h) wyzwania i podejmowanie ryzyka:

uczenie się przez doświadczenie może wiązać się z wyzwaniami i podejmowaniem ryzyka, ponieważ studenci angażują się w działania mające realne konsekwencje. Może to sprzyjać rozwojowi osobistemu i kształtowaniu zdolności adaptacyjnych w różnych sytuacjach.

i) ocena:

ocena uczenia się przez doświadczenie może być bardziej złożona niż tradycyjne nauczanie. Często wiąże się to z połączeniem samooceny, oceny wzajemnej i oceny ze strony wykładowcy, a także oceny jakości samego doświadczenia.

Uczenie się przez doświadczenie jest wykorzystywane w różnych środowiskach edukacyjnych. Jest szczególnie popularny w dziedzinach wymagających praktycznych umiejętności i zastosowania wiedzy, takich jak nauka, inżynieria, biznes i opieka zdrowotna. **Ostatecznie celem uczenia się przez doświadczenie jest przygotowanie studentów do konfrontacji z prawdziwym światem zawodowym poprzez wyposażenie ich nie tylko w wiedzę, ale także umiejętność skutecznego wykorzystania tej wiedzy w praktycznych kontekstach.**



...uczenie się refleksyjne jest potężną strategią edukacyjną, która umożliwia uczniom przejęcie kontroli nad własną nauką.

2.10.

Uczenie się refleksyjne

W tej metodzie edukacyjnej zachęca uczniów do krytycznego myślenia o swoich doświadczeniach edukacyjnych, zarówno w sali wykładowej klasie, jak i poza nią. Ten proces autorefleksji sprzyja samoświadomości, samodoskonaleniu i głębszemu zrozumieniu. Oto kilka kluczowych punktów do rozważenia w odniesieniu do uczenia się refleksyjnego:

a) samoświadomość:

refleksyjne uczenie się skłania studentów do większej samoświadomości. Uczą się rozpoznawać swoje mocne i słabe strony, preferencje dotyczące uczenia się i obszary wymagające poprawy. Ta samoświadomość może być potężnym narzędziem na ich drodze edukacyjnej i życiu w ogóle.

b) krytyczne myślenie:

refleksyjne uczenie się zachęca do krytycznego myślenia. Studenci zachęceni są do analizowania i oceniania swoich doświadczeń, co może prowadzić do głębszego zrozumienia przedmiotu i samego procesu uczenia się. Nie chodzi tylko o zapamiętywanie faktów, ale o ich prawdziwe zrozumienie.

c) ciągłe doskonalenie:

głównym celem refleksyjnego uczenia się jest doskonalenie. Identyfikując, co działa, a co nie, w swoich strategiach uczenia się, studenci mogą wprowadzić niezbędne zmiany, aby poprawić swoje wyniki w nauce. Ten iteracyjny proces samodoskonalenia jest cenną umiejętnością w środowisku akademickim i w rzeczywistych sytuacjach.

d) metapoznanie:

refleksyjne uczenie się promuje metapoznanie, czyli myślenie o myśleniu. Studenci uczą się monitorować swoje procesy poznawcze, identyfikować obszary, w których muszą włożyć większy wysiłek oraz lepiej planować i realizować swoje strategie uczenia się.

e) większe zaangażowanie:

kiedy studenci aktywnie angażują się w refleksję nad swoimi doświadczeniami edukacyjnymi, są bardziej zaangażowani w naukę. Nie są tylko biernymi odbiorcami wiedzy, ale aktywnymi uczestnikami własnego szlaku edukacyjnego.

f) różne narzędzia i techniki:

uczenie się refleksyjne może przybierać różne formy, od prowadzenia dziennika, przez quizy samooceny, po techniki pracy twórczej. Różni studenci mogą zastosować alternatywne metody, które są bardziej skuteczne w przypadku zastosowania stylów edukacyjnych.

g) zastosowanie w świecie rzeczywistym:

umiejętności rozwijane poprzez refleksyjne uczenie się nie ograniczają się przestrzeni uczelnianej. Samoświadomość,

krytyczne myślenie i zaangażowanie w ciągłe doskonalenie są cenne w każdej karierze i sytuacji życiowej.

h) pętla informacji zwrotnej:

uczenie się refleksyjne często wiąże się z poszukiwaniem informacji zwrotnej od rówieśników, wykładowców lub mentorów. Konstruktwna informacja zwrotna może dostarczyć cennych spostrzeżeń umożliwiających ulepszenia, a studenci uczą się akceptować i skutecznie wykorzystywać informacje zwrotne.

i) odpowiedzialność za naukę:

aktywnie zastanawiając się nad swoimi doświadczeniami edukacyjnymi, studenci przejmują odpowiedzialność za swoją edukację. Stają się bardziej odpowiedzialni za swoją naukę, co może prowadzić do lepszego długoterminowego zapamiętania i zrozumienia materiału.

Podsumowując, **uczenie się refleksyjne jest potężną strategią edukacyjną, która umożliwia uczniom przejście kontroli nad własną nauką.** Nie chodzi tylko o gromadzenie wiedzy; chodzi o zrozumienie, w jaki sposób się uczysz i jak uczyć się skuteczniej. Ta samoświadomość i zaangażowanie w doskonalenie to umiejętności, które dobrze służą uczniom przez całe życie akademickie i zawodowe.



To cenne podejście do edukacji, które nie tylko przynosi korzyści społecznościom, ale także pomaga uczniom stać się bardziej zaangażowanymi, odpowiedzialnymi i świadomymi obywatelami.

2.11.

Uczenie się przez „service learning”

W tej metodzie / strategii nauczania i uczenia się służba społeczna integrowana jest nauczaniem akademickim i refleksją, aby wzbogacić doświadczenia edukacyjne uczniów i wspierać odpowiedzialność społeczną / obywatelską. Podejście to angażuje studentów w zorganizowane działania służebnych, które odpowiadają lokalnym potrzebom, jednocześnie rozwijając ich umiejętności akademickie i umiejętności rozwiązywania problemów. Do kluczowych elementów uczenia się poprzez „service learning” należą:

a) zaangażowanie społeczności:

projekty uczenia się poprzez podejmowanie działań służebnych mają na celu zaspokojenie rzeczywistych potrzeb społeczności. Studenci współpracują z organizacjami społecznymi i ich członkami, aby identyfikować, planować i wdrażać projekty, które przyniosą korzyści społeczności.

b) integracja akademicka:

uczenie się poprzez działania służebne to nie tylko wolontariat; łączy treść akademicką i cele edukacyjne z doświadczeniem świadczenia usługi. Studenci są zachęceni do

stosowania tego, czego uczą się na zajęciach, w pracy służebnej, co pogłębia ich zrozumienie tematu.

c) refleksja:

krytyczna refleksja jest podstawowym elementem uczenia się poprzez służbę. Studenci są zachęceni do głębokiego zastanowienia się nad swoimi doświadczeniami związanymi ze służbą, nauką akademicką i powiązaniem między nimi. Ta refleksja pomaga im głębiej zrozumieć problemy społeczne, którymi się zajmują, i swój własny rozwój osobisty.

d) wzajemność:

uczenie się poprzez służbę powinno działać dwukierunkowo. Studenci wnoszą swój czas i umiejętności na rzecz społeczności, zdobywając jednocześnie cenne spostrzeżenia i doświadczenia. To partnerstwo korzystne dla obu stron.

e) odpowiedzialność obywatelska:

uczenie się poprzez służbę sprzyja rozwojowi odpowiedzialności obywatelskiej i świadomości społecznej. Studenci stają się bardziej świadomi problemów społecznych i są zachęceni do bycia aktywnymi obywatelami, którzy mogą wywrzeć pozytywny wpływ na społeczeństwo.

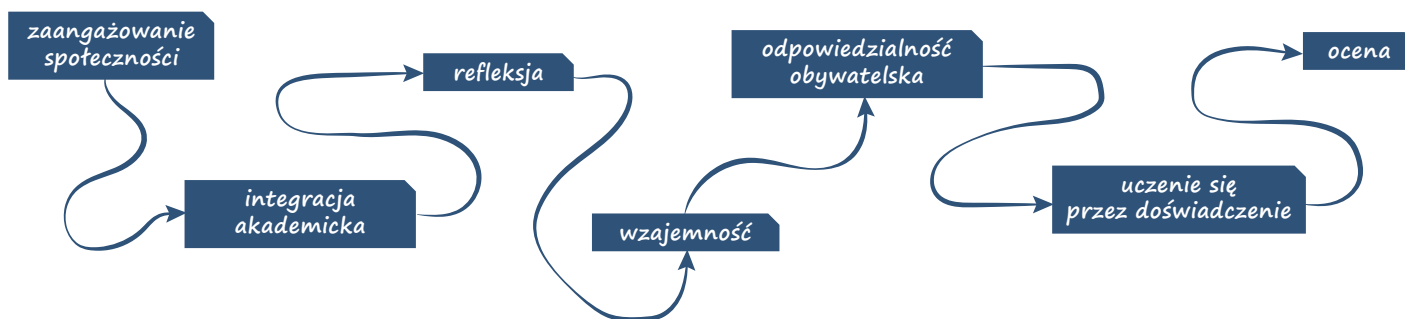
f) uczenie się przez doświadczenie:

dzięki bezpośredniemu zaangażowaniu w projekty społeczne studenci zdobywają praktyczne doświadczenie, które uzupełnia ich wiedzę teoretyczną. Uczenie się przez doświadczenie może być potężnym narzędziem rozwoju osobistego i zawodowego.

g) ocena:

programy uczenia się poprzez służbę często obejmują środki oceny mające na celu ocenę wpływu usługi na społeczność, a także wyników edukacyjnych studentów. Ocena ta pomaga poprawić jakość doświadczeń związanych z uczeniem się w zakresie usług.

Uczenie się przez służbę może przybierać różne formy, od krótkoterminowych projektów po długoterminowe zobowiązania i może być zintegrowane z różnymi dyscyplinami akademickimi. **To cenne podejście do edukacji, które nie tylko przynosi korzyści społecznościom, ale także pomaga uczniom stać się bardziej zaangażowanymi, odpowiedzialnymi i świadomymi obywatelami.**



3.

Debata jako metoda w dydaktyce akademickiej





Dydaktyka akademicka proponuje metody rozwiązywania problemów, które mają wymiar uniwersalny, oparte są na rzeczowej argumentacji i nie ograniczają się jedynie do zdobywania informacji.



Zdobywanie wiedzy na poziomie akademickim nie polega jedynie na gromadzeniu jak największej ilości informacji, lecz przede wszystkim na wypracowaniu metody rozwiązywania problemów. Przy obecnym postępie technologicznym szczegółowa wiedza o świecie rozrasta się do trudnych/ niemożliwych do ogarnięcia przez człowieka (w trakcie trwania jego życia) rozmiarów. Dlatego powstają wysoko specjalistyczne narzędzia do przetwarzania i magazynowania wiedzy, które w coraz większym stopniu stają się głównym odniesieniem badawczym i rynkowym jej wykorzystania. Narzędzia te, wspomagająco oddziałując na procesy twórcze niejednokrotnie sugerują rozwiązania problemów naukowych. Bazując na zasobach sieciowych, tworzą samodzielny materiał o podłożu naukowym, który poza siecią jest trudny do weryfikacji. Dlatego człowiek coraz częściej staje bezradny wobec ogromu informacji, odnośnie do których nie ma pewności, że są prawdziwe. Aby nie utracić kontaktu z rzeczywistością i podołać wymaganiom stawianym przez wiedzę naukową potrzebuje metody, która pomoże doskonalić procesy poznawcze oraz racjonalnie uzasadnić uzyskiwane rozwiązania. W tym celu dydaktyka akademicka proponuje metody rozwiązywania problemów, które mają wymiar uniwersalny, oparte są na rzeczowej argumentacji i nie ograniczają się jedynie do zdobywania informacji.

Stosowanie takich metod wymaga nauczania się odkrywania przyczyn i zasad, przenikających badane fakty, zjawiska czy procesy. Większość z nich jest nieoczywista i wymaga znacznego wysiłku badawczego, który najogólniej polega na wypracowaniu mechanizmów formułowania racji uzasadniających w postaci argumentów. W tym celu potrzeba zarówno odpowiedniego nastawienia poznawczego i przygotowania teoretycznego, jak i właściwie pokierowa-

nego zaangażowania woli witalnego. Wszystkie te elementy należy wypracować w jak najwyższym stopniu, aby osiągnąć odpowiedni poziom wiedzy akademickiej i nabyć umiejętności zastosowania jej w przyszłej pracy zawodowej. Z tego wynika, że samo zdobywanie wiedzy pierwszorzędnie ma charakter wyjątkowo indywidualny.

Zanim student dojdzie do poziomu rozstrzygających wniosków musi poradzić sobie ze swoim krytycznym spojrzeniem na świat. Metodą wspomagającą rozwój tego typu umiejętności jest debata. Jest to metoda oparta na dyskusji, polegająca na argumentacyjnym rozstrzygnięciu problemu sformułowanego w postaci tezy.

Proces nauczania, szczególnie na poziomie I stopnia studiów, z racji propedeutycznych charakteryzuje się dużym stopniem perswazyjności. Student głównie przyjmuje podawaną mu wiedzę i taką postawę często uznaje za wystarczającą. Opanowanie wiedzy podstawowej w ramach ogólnouniwersyteckiego kierunku studiów jest traktowane jako osiągnięcie wystarczające do ich ukończenia. Jednak rzeczywista weryfikacja wiedzy i umiejętności następuje już na rynku pracy. Pracodawcy niejednokrotnie skarżą się na poziom przygotowania młodego pracownika (tuż po zakończonych studiach) do wykonywania zawodu. Dlatego wszelkie metody dydaktyczne, wpływające na aktywizację studenta stanowią szczególnego rodzaju pomoc w osiągnięciu postawy otwartej na wyzwania oraz potrzebę samodoskonalenia. **Stymulowanie procesów rozwojowych w dydaktyce akademickiej wymaga zastosowania metod aktywizujących między którymi może dochodzić do twórczej interakcji.** W tym zakresie metoda debaty stanowi jedno z kluczowych rozwiązań.

3.1.

Od dialogu do debaty i z powrotem

Dyskusja (łac. *discussio*) etymologicznie odwołuje się do roztrząsania, rozstrzygnięcia bądź rozważania sprawy lub zagadnienia, formułowanych w postaci problemu.

Akademickie metody dydaktyczne opierają się zasadniczo na dwóch formach: wykładu i dialogu. Forma pierwsza jest jednostronnie nakierowana na odbiorcę i polega na prezentacji treści w postaci wykładu wiedzy teoretycznej z danego przedmiotu, której nabycie weryfikowane jest najczęściej poprzez egzamin. Natomiast dialog stanowi badawczą interakcję dokonującą się poprzez słowo. Dialog jest więc formą pozwalającą na aranżowanie różnych typów interakcji, w postaci konwersatoriów, ćwiczeń czy warsztatów. Jednocześnie w samym dialogu jako formie odnajdujemy różne sposoby zastosowania jego potencjału dialogicznego. Szczególnie wartościowym sposobem, najpełniej oddającym sens realizowania dialogu jest dyskusja. W tym sposobie dialogowania dochodzi do ustnej lub pisemnej wymiany myśli między uczestnikami, którzy najczęściej reprezentują różne stanowiska w dyskutowanej sprawie. Z tej racji już w punkcie wyjścia należy zaznaczyć jej aporetyczny charakter oraz dążenie do poszukiwania rozwiązania.

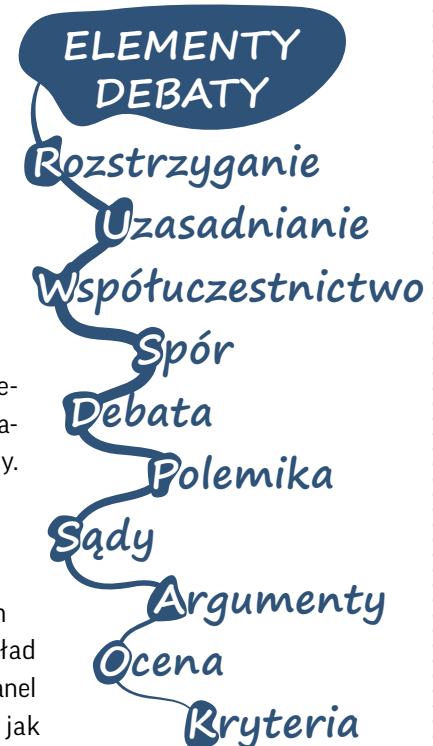
Jednak nie każda dyskusja kończy się rozwiązaniem problemu. Można dyskutować nad wypracowaniem wspólnego stanowiska w danej sprawie, nad rozstrzygnięciem jakiegoś sporu lub jednoznacznym rozumieniem twierdzeń czy ustaleniem reguł działania. Odbywa się to na drodze argumentacyjnego uzasadniania stawianych racji, których wartość weryfikujemy przez zbijanie argumentów przeciwnych oraz formułowanie do nich kontrargumentów. Zaletą dyskusji jest spojrzenie na problem z wielu stron jednocześnie, na co pozwala stosowanie argumentacji za i przeciw. Takie podejście daje możliwość doskonalenia przez dyskusję standardów krytycznego myślenia. Jednak **w warunkiem koniecznym jest w tym zakresie przyjęcie postawy otwartości na różne poglądy i stanowiska, które dopiero w toku dyskusji odsłaniają swoje różne słabe strony i mankamenty.** Dlatego o wartości dyskusji decyduje nie tyle stopień zaangażowania uczestników, co przede wszystkim stopień ich przygotowania do rzetelnej wymiany argumentów.

W prowadzeniu uporządkowanej dyskusji pomagają różnego typu formy konwersatoryjne o charakterze praktyczno-dydaktycznym. Świadomość tego mieli już myśliciele starożytni. Sokrates nauczał dialektyki jako metody zbijania fałszywych argumentów i formułowania prawdziwych wniosków. Natomiast Arystoteles wprowadził rodzaj dyskusji dydaktycznej, która miała na celu ćwiczenie precyzyjnego używania języka i doskonalenie umiejętności argumentowania oraz obrony przed chwytami erystycznymi. Tradycje te w dzisiejszych czasach przejęły różne formaty debatowania, a wśród nich jest jeden z najstarszych formatów nowożytnych (bo sięgających początków XIX wieku), zwany debatą oxfordzką. Cel praktyczno-dydaktyczny, jaki przyświeca debatowaniu w tym formacie, nie odbiega od starożytnych pierwowzorów. Dodatkowo charakteryzuje go sformalizowany przebieg oraz dość często przyjmowana turniejowa formuła rozgrywania. Debaty w tej postaci tworzy znakomite narzędzie dydaktyczne zarówno do doskonalenia umiejętności występowania publicznego i dyskusowania, jak rozpatrywania ważnych merytorycznie problemów. Dlatego z powodzeniem może służyć w realizacji procesów edukacyjnych prowadzonych w szkole oraz doskonaleniu umiejętności komunikacyjne młodych ludzi, wchodzących w wiek dojrzałości i przygotowujących się do obywatelskiego uczestnictwa w dyskursie społecznym.

Ważnym czynnikiem stosowania dyskusji jako metody dydaktycznej jest określenie celu dyskusji i w tym kontekście zaaranżowanie odpowiedniej formy jej organizacji. Każda forma organizacji dyskusji może stanowić ciekawą postać rozstrzygnięcia problemów. Jednak z perspektywy metod dydaktycznych wyróżnić możemy dwie formy organizacji dyskusji, których reguły są uwarunkowane preferowanymi rezultatami edukacyjnymi.

1. Jeżeli celem dyskusji jest wspólne rozstrzygnięcie postawionego problemu, to w procesie dydaktycznym mamy do czynienia z dyskursywną formą współpracy, w której wysiłki poznawcze każdego z uczestników zmierzają w kierunku rozwiązania problemu i uzasadnienia twierdzeń. W tym zakresie dyskusja przybiera reguły współuczestnictwa w odkrywaniu i uzasadnianiu stawianych rozstrzygnięć.
2. Jeżeli celem dyskusji jest uzasadnienie jednego ze stanowisk w rozważanej tezie, to w procesie dydaktycznym przybiera ona postać sporu. Występujący na gruncie komunikacyjnym niejednakowy poziom prawdopodobieństwa wypowiedzianych sądów oraz formułowanych argumentów w naturalny sposób prowadzi do dyskusji, sporów czy polemiki. W tym zakresie dyskusja przybiera formę polemiki, a jej reguły organizacyjne postać debaty.

Charakterystycznym elementem towarzyszącym debacie jest audytorium oceniające, w którego skład może wchodzić zarówno panel ekspercki (sędziowski), jak



i wszyscy bierni uczestnicy debaty (np. grupa ćwiczeniowa). Ocena w debacie nie ma na celu wartościowania postaw i nie dopuszcza do głosu subiektywnych opinii jej uczestników. W debacie należy poinformować uczestników, aby wyszli ponad własne odczucia w dyskutowanej sprawie. Powinni skoncentrować się na prawidłowym odczytaniu tezy poprzez wskazanie głównej osi sporu oraz na poprawności argumentacyjnej formułowanych wypowiedzi.

Towarzyszą temu różnego typu kryteria oceny skodyfikowane najczęściej w postaci kart oceny debaty. Pozwalają one na zobiektywizowaną weryfikację przebiegu debaty oraz formalną ocenę poszczególnych jej uczestników. Prowadzący zajęcia w sposób naturalny pełni rolę sędziego jako autorytetu i eksperta w zakresie prowadzenia dyskusji. Wymaga to odpowiedniego doświadczenia i wypracowania postawy sędziego jako mentora, który u uczestników debat powinien wzbudzać respekt i zaufanie, dające jednocześnie gwarancję sprawiedliwego i merytorycznie uzasadnionego werdyktu. Od sędziego oczekuje się nie tylko rzetelnej analizy zaprezentowanego w kontekście tezy materiału argumentacyjnego, lecz także pogłębionego uzasadnienia racji za przyjęciem werdyktu. Ponieważ kryteria oceny stanowią wyznacznik dla doskonalenia określonych kompetencji ma to istotne znaczenie dla ukształtowania u uczestników debaty umiejętności dyskusowania,

...młodzi ludzie charakteryzują się wyjątkową emocjonalnością, której towarzyszy potrzeba rywalizacji i chęć zwyciężania.

Dlatego wyjątkową wartość edukacyjną posiadają takie metody dydaktyczne, dzięki którym można zdobywać wiedzę, doskonalić umiejętności jej odkrywania i uzasadniania, a jednocześnie cały ten proces przeżyć w emocjonalnym napięciu rywalizacji, co oddziałuje na kształtowanie relacji społecznych.

Godny uwagi jest także aspekt zaangażowania młodych ludzi w debatę. Bez tego zaangażowania nie można osiągnąć pożądanych efektów zastosowanej metody. Sprawa nie jest jednoznaczna i wymaga refleksji nie tylko na poziomie metodycznym, lecz także kulturowym. Codzienne funkcjonowanie młodych ludzi w obszarze mediów społecznościowych powoduje zmianę ich nastawienia komunikacyjnego. Efektem jest postawa wycofania się ze sfery

publicznej i tworzenie zamkniętych grup w ramach różnych form aktywności komunikacyjnej. Dlatego w procesie dydaktycznym studenci coraz częściej przyjmują postawę biernego odbiorcy treści. Elementem dynamizującym w tym zakresie pozostaje egzamin końcowy, jednak pod warunkiem, że jest to egzamin ustny. Tymczasem dominującą aktualnie formą egzaminowania jest egzamin pisemny, a więc aktywność werbalna studenta często pozostaje nieujawniona. Efektem godnym uwagi w tym zakresie jest coraz częściej występujący u młodych ludzi lęk przed wystąpieniami publicznymi (*glossofobia*).

Przezwyciężenie tego typu tendencji społecznych nie odbędzie się bez zastosowania angażujących metod dydaktycznych. Muszą one jednak być adekwatne do uwarunkowań rozwojowych młodych ludzi oraz mieć charakter aktywizujący. W tym kontekście ważnym elementem jest zaangażowanie emocjonalne. Arystoteles podkreślał, że młodzi ludzie charakteryzują się wyjątkową

emocjonalnością, której towarzyszy potrzeba rywalizacji i chęć zwyciężania. Jednak taka skłonność może pomagać nie tylko w zawodach sportowych, ale przenosić się na postawy społeczne, a nawet stymulować rozwój intelektualny. Czynniki inteligencji emocjonalnej mają bowiem znaczący wpływ na motywacje i osiągnięcia w nauce. Coraz częściej wskazuje się na wartość zaangażowania emocjonalnego w procesach edukacyjnych oraz podkreśla jego znaczenie dla rozwoju kompetencji społecznych.

Dlatego wyjątkową wartość edukacyjną posiadają takie metody dydaktyczne, dzięki którym można zdobywać wiedzę, doskonalić umiejętności jej odkrywania i uzasadniania, a jednocześnie cały ten proces przeżyć w emocjonalnym napięciu rywalizacji, co oddziałuje na kształtowanie relacji społecznych. Taką metodą w edukacji akademickiej może być debata, która umożliwia skuteczne angażowanie studenta w dydaktyczny proces poszerzania wiedzy, nabywania umiejętności i budowania postaw społecznych.

3.2.

Zastosowanie debaty w dydaktyce akademickiej

Z perspektywy pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego wprowadzenie debaty jako metody wydaje się czymś trudno wykonalnym. Wygospodarowanie 40 minut zajęć na szczegółową dyskusję, która ma dotyczyć tylko wycinka założonych do realizacji w semestrze treści programowych, stanowić może czynnik zniechęcający nauczyciela akademickiego do jej zastosowania. Jednak należy się zastanowić, czy wiedza to tylko nagromadzenie informacji? Powstają przecież coraz doskonalsze narzędzia technologiczne do gromadzenia informacji. Jednocześnie otrzymane informacje nie zawsze można skutecznie sprawdzić. Dlatego w dobie technologii informatycznych młody człowiek w dużo większym stopniu potrzebuje narzędzi, pomagających wiedzę weryfikować, niż tylko ją gromadzić. Z tej racji w ramach ćwiczeń i warsztatów należy pracować metodami doskonalącymi krytyczne myślenie

i dopasować je do treści wykładowych. Z perspektywy doskonalenia umiejętności zdobywania wiedzy ten czas może być dobrze spożytkowany. Rzetelne zrozumienie przez studenta postawionej w dyskusji tezy wymaga posiadania przynajmniej wstępnie rozpoznanej wiedzy na jej temat.

Sz szczególnie korzystnym elementem edukacyjnym jest losowanie przed debatą stron sporu. Dzięki temu przygotowanie do debaty jest bardziej wszechstronne i pozwala dostrzec słabe i mocne strony postawionego w tezie problemu dyskusyjnego. Wymaga bowiem nabycia umiejętności dyskusowania z każdej pozycji – za tezę lub przeciw tezie. Uelastycznia to postawy bezkrytyczne i sprawia, że zupełnie inaczej można spojrzeć na wiele zagadnień łączących się z postawioną tezą. Jednocześnie kształtuje

w uczestnikach debaty postawę otwartości na inne stanowiska, co jest istotą budowania dialogu w sferze publicznej.

Przygotowanie do 40 minutowej dyskusji nad zadaną tezą wymaga kilka godzin pracy indywidualnej i zespołowej.

Głównymi etapami takiej pracy są dwa czynniki:

zebranie materiału na dany temat (głównie jako praca indywidualna) oraz wypracowanie strategii prowadzenia dyskusji (jako praca zespołowa). Zarówno w jednym jak i w drugim zakresie następuje koncentracja na wyszukaniu rzeczowych argumentów, uzasadniających lub obalających tezę.

Ten etap pracy jest najważniejszy z perspektywy samej debaty, ponieważ zawartość merytoryczna argumentów stanowić będzie o końcowym wyniku debaty. Strategia zespołu także jest uwarunkowana tym czynnikiem, ponieważ w wypowiedziach każdego z uczestników debaty odnajdujemy nakierowanie na uzasadnienie lub obalenie tezy. Jednak żeby strategia została właściwie ujawniona i zaprezentowana potrzebny jest odpowiedni trening retoryczny, który wpływa na uporządkowanie wypowiedzi i komunikację niewerbalną. Aspekt retoryczny dotyczy głównie sztuki wygłaszania mów i odpowiadania na pytania, co wpływa na przezwyciężenie lęków i obaw związanych z wystąpieniami publicznymi. Jeśli wszystkie te czynniki są podparte emocjonalnym zaangażowaniem uczestników debaty, to w zakresie realizacji procesu dydaktycznego ze szczególnym uwzględnieniem poziomu zdobytej wiedzy, możemy osiągnąć wyjątkowe rezultaty.

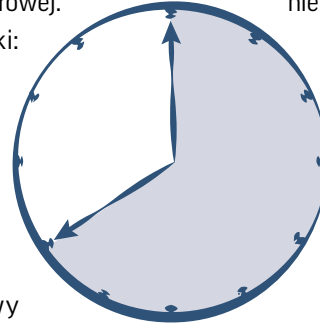
Sednem debaty i jej główną zaletę edukacyjną jest sztuka argumentowania. Każde twierdzenie musi zostać uzasadnione przez odpowiednio dobrane i poprawnie sformułowane argumenty. Jednak nie chodzi o techniczną umiejętność argumentowania,

ale przedkładanie rzeczowych wypowiedzi, które uzasadniają konkretne zagadnienie wynikające z problemu zawartego w tezie. Wtedy tylko faktycznie posiadamy jakąś wiedzę, kiedy potrafimy ją uzasadnić. Dlatego wysiłek intelektualny włożony w uzasadnianie

nie pozwala na uzyskanie sprawdzonej wiedzy w danym zakresie oraz kształtuje umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. **Schematy argumentacyjne w debacie nie stanowią skomplikowanych operacji intelektualnych, ale wymagają precyzyjnego stosowania terminów oraz odróżniania meritum sprawy od kontekstu jej towarzyszącego.**

Te dwa aspekty operowania argumentacją w dyskusji stanowią szczególną pomoc przy zdobywaniu wiedzy w zakresie przedmiotowym.

Argumenty retoryczne należy odróżnić od dowodów w sensie naukowym, ponieważ mają one zróżnicowaną wartość uzasadniającą i oddziałują na odbiorcę poprzez różne kanały. Inaczej konstruuje się argumentację emocjonalną (*pathos*), a inaczej racjonalną (*logos*). Ma to jednocześnie wpływ na skuteczność komunikatów, a także jakość prowadzonego dyskursu. Retoryka zajmuje się wynajdywaniem wiarygodnych argumentów oraz formułowaniem uporządkowanych wypowiedzi argumentacyjnych. W tym zakresie **ważne jest, aby w debacie na plan pierwszy wydobyć rzeczowe argumenty typu *logos***, które odnoszą się wprost do dyskutowanej problematyki, unikając tym samym przekazów o podłożu emocjonalnym oraz wszelkich form wprowadzających niepoprawne metody uzasadniania twierdzeń. Sztuka argumentacji to także umiejętność demaskowania chwytów erystycznych w dyskusji. Jest to ważny element procesu dydaktycznego, który pomaga rozpoznawać oraz przeciwdziałać stosowanym w dyskusjach formom manipulacji językowej. Nabycie takich umiejętności,



pathos

logos

ogólnie zaliczanych do krytycznego myślenia, przynosi efekty nie tylko w zakresie nauczanej dyscypliny akademickiej, ale kształtuje społeczne postawy odpowiedzialnego uczestnictwa w dyskursie publicznym.

W tym kontekście należy doprecyzować rozumienie krytycznego myślenia jako umiejętności niezbędnej do prawidłowego prowadzenia dydaktyki akademickiej, która w swoich zamierzeniach ma przygotować osoby kompetentne np. do prowadzenia badań czy zarządzania firmą. Krytyczne myślenie etymologicznie odnosi się do procesu sądenia (myślowego), a wywodzi się od greckiego słowa „*kritikos*”, którego znaczenie wskazuje na sędziego – rozjemcę w kwestii spornej, rozstrzygającego dany problem na tle racji za i przeciw. **Krytyczne myślenie jest więc umiejętnością, która ma za zadanie doskonalić obiektywne podejście do problemu, poprzez jego analizowanie i sprawdzanie osiągniętych rezultatów.** Istotną rolę w kształtowaniu myślenia krytycznego odgrywa argumentacja. Postawa krytyczna przejawia się bowiem w przyjmowaniu tylko tych racji, które zostały należycie uzasadnione. Uzasadniające podważanie i potwierdzanie przybliża do rozumienia treści, oddala zaś od ich informacyjnego zestawiania czy emocjonalnego odbioru. Tego typu dyskurs uzasadniający skutkuje refleksyjnym, metodycznym i niesubiektywnym odniesieniem się do poglądów przeciwnych.

Samo myślenie krytyczne jest pewnego rodzaju umiejętnością, na którą składa się szereg usprawnień intelektualnych. Sztuka argumentacji wnosi wiele konkretnych, metodycznych wskazań, prowadzących do nabywania umiejętności, które posiadają wyraźnie charakter *kritikos*. Na poziomie retorycznej argumentacji *logos* można z powodzeniem takie zadanie realizować.

Przeszkody w tym zakresie nie stanowi prawdopodobny status przesłanek i wniosków retorycznej argumentacji. Prawdopodobieństwo nie stanowi przeciwieństwa dla prawdy, ale punkt wyjścia dla dochodzenia do niej. Budowanie uzasadnienia argumentu przywołanego na podstawie wprowadzonego punktu głównego dokonuje się poprzez pomocnicze odwołanie do toposów okolicznościowych. Podkreśla się bowiem, że każdy argument ma swoje źródło w okolicznościach. Okolicznościami są: osoba, czyn-zdarzenie, miejsce, czas, sposób, przyczyna, możliwości-środki. Ponieważ okoliczności ujawniają uwarunkowania w ramach których funkcjonuje każdy człowiek, można je z powodzeniem stosować inwencyjnie w argumentacji. Uposażony w tego rodzaju uniwersalną technikę retoryczną umysł kieruje się w zaplanowany sposób do każdego argumentu i jest w stanie sprawnie wygenerować potrzebny wywód. Oczywiście może dokonywać się to na różnym poziomie zaawansowania, począwszy od jednozdaniowych uzasadnień do bardzo złożonych wywodów. Nie jest to proces schematyczny ponieważ za każdym razem wymaga innych przyczynowych uzasadnień.

Efektem ćwiczenia i rozwijania tej umiejętności ma być wszechstronne doskonalenie procesów rozumowania. Dlatego najczęściej krytyczne myślenie jest kojarzone z logiką i z formalnym sposobem uzasadniania twierdzeń. Jednak z perspektywy kompetencji miękkich obejmuje ono wiele zagadnień spoza logiki, np. formy argumentacji retorycznej i dialektycznej, które występują na poziomie dyskursu potocznego albo wprowadzającego dopiero w zagadnienia naukowe. Stosowanie krytycznego myślenia w taki sposób nie wiąże się tylko z używaniem języka jednoznacznego i jest otwarte na bogactwo rzeczywistości, czyli treści o charakterze jakościowym i analogicznym. W ten sposób łączy się z językiem naturalnym, używanym w codziennej komunikacji

międzyosobowej. Obszary te stanowiły przez wiele wieków bazę edukacyjną w ramach *artes liberales*, nauczana na poziomie podstawowym (*trivium*). Ten etap edukacji został obecnie zaniedbany zarówno na poziomie szkół średnich, jak i podstawowego poziomu akademickiego. I choć współczesne badania nad krytycznym myśleniem idą w kierunku ustalania sposobów refleksji nad procesami myślenia, to jednak konkluzją jest aporetyczna struktura dyskursywnego dochodzenia do rozstrzygnięć. Dlatego naczelnym miejscem zajmuje w niej określona kwestia sporna, którą należy rozstrzygnąć na tle prezentowanych przez strony sporu racji za i przeciw. Debatowanie jest nakierowane na rozwój tych umiejętności i może stanowić pomoc w nadrobieniu tej luki edukacyjnej.

Wartością dodaną z perspektywy metodycznej stosowania debaty w edukacji jest kształtowanie umiejętności kreatywnego myślenia. Akty kreatywne stanowią dostrzeżenie w rozpoznawanej strukturze komunikacyjnej możliwości jej intelektualnego modyfikowania. Zasadniczą własnością tych operacji jest zdolność formułowania konstrukcji, które dokonują się poprzez dobór kryterium procesu kreatywnego. Jest to moment dostrzeżenia możliwości konstruowania treści komunikowanych, który wyróżniają się wynajdywaniem nowatorskich sposobów ujmowania układów relacji znakowych, powstających na bazie ogólnie dostępnych danych poznawczych. W ten sposób dokonuje się ukonstytuowanie procesu kreatywnego, które stanowi splot intelektualnych czynników konstrukcyjnych

i czynników decyzyjnych, wyrażających się poprzez sformułowanie oryginalnego kryterium konstruowania nowych układów treściowych. Jednak metodyka funkcjonowania procesów kreatywnych w debacie, nie może być ograniczana do subiektywnych układów treściowych. Istotne jest przejście od subiektywnie inicjowanych aktów kreatywnych do intersubiektywnej efektywności konstruowanych układów. Odkrywanie możliwości zastosowania tych konstrukcji realizuje się przede wszystkim w stosowanych podczas debaty formach argumentacji. W tym kontekście wypowiedź argumentacyjna weryfikowana jest na poziomie interakcji między wypowiadającym się uczestnikiem debaty a audytorium oceniającym.

Tak usprawniony intelekt oddziałuje na sferę wolitywną osób debatujących, co jednocześnie wpływa na kształtowanie postaw. **Debata doskonali postawę otwartości intelektu na merytoryczne argumenty, panowanie nad emocjami, wzmacnia potrzebę dbałości o metodologiczno-logiczną oraz etykietalną kulturę prowadzenia konwersacji.** Warto zaznaczyć, że już na poziomie najbardziej podstawowym w debacie kategorycznie wyklucza się stosowanie wulgaryzmów i używanie chwytów erystycznych, w sposób szczególny piętnuje użycie *argumentum ad personam*. Bez wątplenia zasady takie budują postawy zawierające wysokie oczekiwania wobec dyskursu społecznego.

3.3.

Praktyczne uwagi do stosowania metody debaty

Wartościowe wprowadzenie debaty do zajęć akademickich, to przede wszystkim odpowiednie sformułowanie tezy. Jest to więc uwarunkowane w pierwszym rzędzie kierunkiem studiów i problematyką poruszaną na danych zajęciach. Pamiętajmy, że debacie nie kierujemy się na pogłębienie określonego wycinka wiedzy teoretycznej, ale na metodę rozwiązywania problemów w danym zakresie tematycznym. Debata nie zastąpi wykładu czy lektury treści przedmiotowych. Jej zadaniem jest raczej usprawnienie metod porządkowania, precyzowania i przetwarzania zdobywanej wiedzy. Wyrazem tego musi być zaproponowana w ramach zajęć teza debaty. Najogólniej należy stwierdzić, że **postawienie tezy jako sformułowania kwestii spornej dokonuje się ze względu na rozwijanie umiejętności dwustronnej argumentacji: potwierdzania i uzasadniania oraz podważania i obalania**. Dlatego punktem wyjścia dla tezy jest pytanie rozstrzygnięcia, a więc poprawnie sformułowana wypowiedź zaczynająca się od partykuły pytajnej „czy”. Na tej bazie jest tworzone zdanie oznajmujące, które można

potwierdzić lub zaprzeczyć, stanowiące właściwą tezę debaty. Charakterystycznym elementem tezy są punkty odniesienia dla kwestii spornej, wśród których dominującą rolę odgrywają:

- prawdopodobieństwo–nieprawdopodobieństwo,
- możliwość–niemożliwość,
- stosowność–niestosowność,
- użyteczność (korzyść)–nieużyteczność (brak korzyści).

Zakres tematyczny debat w tej formule właściwie jest nieograniczony. Także na gruncie nauk przyrodniczych znajdujemy pola do dyskusji, na przykład na temat zasadności głoszonych twierdzeń czy wartości przeprowadzanych eksperymentów. Z powodzeniem odbywają się turnieje debat ekologiczno-klimatycznych, organizowane przy udziale Polskiej Akademii Nauk, w których niejednokrotnie biorą również udział pracownicy naukowci. Organizowane są także turnieje historyczne, prawnicze, biotechnologiczne czy filozoficzne. **Debatowanie nie stawia ograniczeń, ale wymaga**

spełnienia warunków wstępnych, dotyczących tezy. Przy formułowaniu tezy należy zwrócić szczególną uwagę na techniczne warunki wyrażenia kwestii spornej. Dlatego ważne jest unikanie błędów wynikających najczęściej z wadliwego użycia wyrażen (np. terminów o nieostrym zakresie i niejasnej treści czy słów zabarwionych emocjonalnie). Precyzyjnie sformułowana teza pozwala na skoncentrowanie się na meritum sporu, unikając problemów peryferyjnych, towarzyszących tezie. Dodatkowo ważna jest równowaga argumentacyjna, wynikająca z tezy stanowisk za i przeciw. Paralelny układ argumentacji, w którym koegzystuje współzależna, dwustronna możliwość obalania i potwierdzania, prowadząca do przyjęcia uzasadnionego rozwiązania, stanowi sedno debatowania. Z takimi podstawami formalnymi mamy do czynienia przy przygotowaniu debaty jako pola ćwiczeń merytorycznych i metodologicznych.

Zrozumiała jest sytuacja, że żaden nauczyciel akademicki nie chce tracić czasu na przygotowywanie czegoś nieznanego lub niesprawdzonego. Szczególnie gdy musi poświęcić go na tłumaczenie studentom istoty i reguł debatowania oraz zasad funkcjonowania argumentacji. W tym zakresie potrzebne są rozwiązania, które pomogą każdemu studentowi indywidualnie zapoznać się z podstawami debatowania. Nie wymaga to wprowadzania do grafiku dodatkowych zajęć na ten temat. Takie przeszkolenie w podstawach debatowania można przeprowadzić szybko i sprawnie w ramach działalności studenckich kół naukowych, które obecnie często pełnią funkcję koła debat i coraz liczniej uczestniczą w Akademickich Mistrzostwach Polski Debat Oksfordzkich oraz innych turniejach debatanckich. Moda na debatowanie w jeszcze większym zakresie występuje na poziomie szkół średnich. Organizowane są (szczególnie w większych miastach akademickich) ligi debat, których uczestnicy zasilają następnie wyższe uczelnie, co stanowi

WAŻNE

Precyzja w używaniu wyrażen

Jasne treści

Brak zabarwienia emocjonalnego

Równowaga argumentacji

naturalną ciągłość procesu rozwijania umiejętności debatowania. W ten sposób rozwija się nie tylko idea szkół i uczelni debatujących, ale też rozszerza znajomość zasad debatowania. Z perspektywy stosowania debaty jako metody dydaktycznej nie jest konieczne ujednolicanie tych zasad. **Ważna jest ogólna znajomość reguł oraz doświadczenie czynnego lub biernego uczestniczenia w debacie.**

Z perspektywy metody dydaktycznej istotne jest nadanie debatom rangi sporu na poziomie akademickim, którego rozstrzygnięcia stanowią przedsmak odkryć o charakterze naukowym. Dlatego możliwości zastosowania debaty w szkole wyższej w ramach różnego typu zajęć przedmiotowych jest wiele. Może to być dyskusja nad wybranym zagadnieniem problemowym, w której poprzez metodę debaty śledzi się jego możliwe rozwiązania. Wartościowym zastosowaniem metody debaty będzie też koncentracja na samych formach uzasadniania, w których ważną rolę odgrywają czynniki krytycznego i kreatywnego myślenia. W tej sytuacji ważne jest metodologiczne ukierunkowanie studentów na rozpoznanie koniecznych kryteriów realizowania się dyskursu naukowego. Elementy metody debaty mogą być stosowane także w ramach zajęć seminaryjnych, szczególnie w trakcie analizy proponowanych przez studentów tematów prac dyplomowych. Zakres tematu musi bowiem uwzględniać to, czego i w jaki sposób teza dotyczy oraz jakie twierdzenia częściowe wynikają z tezy. Istotne jest także



okrycie nakierowania na oś sporu zawartą w tezie, czyli wskazywanie możliwych punktów wyjścia dla procesu potwierdzania i obalania tezy. Dodatkowym czynnikiem wynikającym z debатовania jest nabycie umiejętności uczestniczenia w dyskursie społecznym. W tym kontekście odpowiednim środowiskiem dla debat są nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale wspomniane wcześniej koła naukowe, gdzie stosuje się różne formaty konkursowe i wprowadza się elementy rywalizacji w ramach turniejów. Element rywalizacji wywołuje dodatkowe zaangażowanie, uaktywniające aspekt emocjonalny, który wspomaga proces aktywnego udziału w debacie. Dlatego debata zyskuje jeszcze wartość integrującą środowisko akademickie.

Jednak na poziomie zaawansowanym debata stanowi w istotny sposób stanowi prototyp metody odkrywania i rozwiązywania problemów naukowych. W tym przypadku nie jest konieczne sztywne trzymanie się schematów organizacyjnych debaty, ale samodzielne i kreatywne korzystanie z jej elementów dla potrzeb pracy badawczej. Może to odbywać się według następującego planu:

- na początek – postawienie spornego problemu jako tezy, którą chcemy badać
- następnie – zdefiniowanie pojęć użytych w tezie i wskazanie na oś sporu, co wpływa na ujednoznaczenie jej rozumienia oraz wskazuje za czym argumentujemy
- potem – wyszukanie argumentów za i przeciw tezie
- oraz – sformułowanie w ich kontekście adekwatnych kontrargumentów
- i na koniec – prezentację wyników argumentacyjnej procedury badawczej i wyciągnięcie wniosków.

Taka procedura badawcza może zostać rozciągnięta na kilka zajęć i służyć jako metoda pomocna przy prezentacji szczegółowych zagadnień badawczych. Może funkcjonować jako procedura przygotowania studenta do napisania pracy dyplomowej. Jest to nawiązanie do klasycznej tradycji, funkcjonującej jeszcze w średniowiecznych uniwersytetach, gdzie dysputa stanowiła metodę pisemnego formułowania wyników badań naukowych

Nauczyciele akademicki, pracujący metodą debaty podkreślają, że dopiero dzięki jej zastosowaniu mogą skutecznie wprowadzić studentów na poziom badawczy. Formuła debaty oraz zaangażowanie jej uczestników pozwala sięgnąć po takie argumenty, które w szablony funkcjonowaniu edukacji akademickiej bardzo rzadko się pojawiają. Powtarzanie za podręcznikami akademickimi utartych twierdzeń jest w przypadku metody debaty bezużyteczne, ponieważ nie dostarcza umiejętności formułowania uzasadnień. W tak nakierowanej metodycznie dyskusji przechodzi się na wyższy poziom edukacji akademickiej, który otwiera przed studentem realne pole badań. Ważną rolę odgrywają w nich czynniki konstruowania uzasadnionych twierdzeń oraz krytycznego spojrzenia na poprawność proponowanych uzasadnień. W konsekwencji w ramach tak poprowadzonego procesu badawczego dąży się do osiągnięcia porozumienia w postaci rozstrzygnięcia problemu zawartego w tezie. I to jest głównym celem dyskusji naukowej, dla której metoda debaty stanowi tylko narzędzie wspomagające. Nie znaczy to oczywiście, że wszystkie metody w dydaktyce akademickiej należy sprowadzać do debaty. Jednak na pewno warto dać młodym adeptom nauki szansę na spróbowanie tego sposobu zdobywania wiedzy. Takie doświadczenia badawcze, wzbogacone umiejętnościami z zakresu publicznego wypowiedzania się, będą tym korzystnym czynnikiem, który z pewnością dobrze zaowocuje w przyszłości.

3.4.

Formaty debat

Debaty mogą być realizowane w różnych formatach, co pozwala na dopasowanie tej metody do grupy ćwiczeniowej. Zróżnicowanie dotyczy wielu elementów wchodzących w skład samego procesu debatowania. W tym kontekście bierzemy pod uwagę głównie reguły i przebieg debaty, rolę sędziów oraz przyjmowanych przez nich kryteriów oceny, które uwarunkowane są założeniami wpisanymi w cel danego formatu. Formaty różnicuje także ilość osób w niej uczestniczących, sposoby wypowiedzania się mówców,

a także techniczne kwestie organizacyjne (np. czas wypowiedzania się czy zasady zadawania pytań). W poszczególnych formatach funkcjonuje także zróżnicowana terminologia, określająca strony czy przewodniczącego. Tym samym każdy z formatów odślania nieco inaczej nakierowany potencjał edukacyjny. Poniżej zostaną przedstawione najpopularniejsze formaty debatowania, które mogą być zastosowane w procesie dydaktycznym.

3.4.1. Debata oksfordzka

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych formatów na gruncie polskim jest debata oksfordzka. Nazwa nakierowuje nas na tradycję debatowania na Uniwersytecie Oksfordzkim, a więc w tradycji angielskiej. Tymczasem jest to format opracowany przez polskie środowiska debatanckie, pierwszorzędnie na potrzeby Akademickich Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich (AMPDO). Format ten został rozpowszechniony także w środowiskach debatanckich na poziomie szkół średnich, co wpłynęło znacząco jego popularność. W tej formule są prowadzone ligi debat czy też turnieje Debat Historycznych IPN.

Format debaty oksfordzkiej realizuje się w ramach aktywności dwóch przeciwnych stron, nazywanych propozycją i opozycją.

Zasadniczym zadaniem propozycji jest uzasadnienie tezy, zaś opozycji jej obalenie. Teza formułowa jest w postaci zdania potwierdzającego lub negującego i przyjmuje postać twierdzenia wnoszącego określone znaczenie (np. *człowiek powinien kształcić się przez całe życie/człowiek nie powinien kształcić przez całe życie*). Zasady prowadzenia debaty oksfordzkiej zakładają, że uczestnicy znają wcześniej tezę, co umożliwi im uprzednie merytoryczne przygotowanie i w sposób oczywisty pozytywnie wpływa na poziom prowadzonej dyskusji. Jednocześnie uczestnicy debaty nie mają uprzedniej wiedzy czy przypadnie im rola opozycji czy propozycji (najczęściej, zgodnie z przyjętą zasadą dowiadują się o tym 15 minut przed początkiem debaty), a decyzja zapada na podstawie przeprowadzonego losowania. Zwyczaj taki odślania ćwiczeniowy charakter debaty, której zadaniem jest doskonalenie intelektualnych sprawności osób debatujących. Dotyczą one zasadniczo poprawnego i skutecznego uzasadniania przedkładanych twierdzeń

przy stosowaniu argumentacji potwierdzającej i obalającej oraz konsekwentnego prowadzenia, nakierowanej na merytoryczne rozwiązanie problemu, toku dyskusji.

Debata oksfordzka **charakteryzuje się znacznym stopniem sformalizowania, co oznacza, że strony uczestniczące w debacie podporządkowane są określonym regułom w zakresie jej organizacji.**

W sposób szczególny dotyczy to sposobu zabierania głosu przez uczestników. W debacie oksfordzkiej biorą udział: marszałek (którego może wspomagać sekretarz), strony propozycji i opozycji do których należy po czterech mówców każdej ze stron. Debatę formalnie oceniają sędziowie, zaś obserwuje ją i nieformalnie ocenia także publiczność. Do zadań marszałka należy rozpoczęcie debaty, przedstawienie tezy wokół której ogniskuje się spór oraz czuwanie nad przebiegiem debaty zgodnym z regułami. Marszałek,



który w kwestiach technicznych (np. liczenia czasu wypowiedzi mówców, porządkowania kwestii zadawania pytań) może wspomagać się pracą sekretarza, kontroluje wszelkie kwestie związane z porządkiem przebiegu debaty.

Co do wypowiedzi stron przyjętą zasadą jest, że pierwszy wypowiada się mówca ze strony propozycji, a następnie głos zabierają naprzemiennie kolejni mówcy każdej ze stron, w różny sposób realizujący zadania związane z obroną bądź podważaniem tezy. Najczęściej przyjmuje się, że wypowiedzi mówców trwają pięć minut. Zadaniem pierwszych mówców (propozycji i opozycji) jest definicyjne zakreślenie rozumienia pojęć zawartych w tezie w celu ustalenia podstawowych zrębów dyskusji oraz wskazanie zasadniczych linii uzasadniania tezy (zarysowania pól argumentacji). Do zadań drugich mówców należy przedstawienie konkretnych argumentów w obrębie zarysowanych przez pierwszych mówców linii uzasadniania tezy. Przytoczone na tym etapie argumenty powinny być poparte odpowiednimi przykładami i posiadać konstrukcję wypowiedzi argumentacyjnej (przesłanki – wniosek). Do zadań trzecich mówców należy kontrargumentacja czyli odpieranie argumentów wskazanych uprzednio przez strony przeciwne (przytoczonych przez drugich mówców). Zadania realizowane przez czwartych mówców polegają na podsumowaniu debaty, obejmującym prezentację argumentacji własnej oraz strony przeciwnej. Na tym etapie mówcy nie mogą wprowadzać nowych argumentów.

Należy zaznaczyć, że w trakcie poszczególnych wypowiedzi istnieje możliwość zadawania pytań stronie przeciwnej. Jest ona

obwarowana szeregiem zastrzeżeń. Pytania nie mogą być zadawane podczas ostatnich 30 sekund wystąpienia mówcy, sygnalizuje się je przez podniesienie ręki. Mówca przemawiający powinien przyjąć dwa pytania. Zadane pytanie musi mieć formę jednego zdania pytającego trwającego do 10 sekund, a czas zadania pytania i udzielonej odpowiedzi wlicza się do czasu wypowiedzi danego mówcy. Istnieje też możliwość zastosowania formuły „ad vocem”, która jest minutową wypowiedzią odnoszącą się wprost twierdzeń wygłoszonych przez stronę przeciwną. Można też zastosować „ad vocem” do „ad vocem”. Jednak każda ze stron może skorzystać z takiej możliwości tylko raz podczas trwania debaty.

Do zadań sędziów należy ocena debaty i wskazanie zwycięzcy w kontekście postawionych kryteriów oceny. Postawa sędziego jako krytycznego obserwatora jest kluczem do bezstronnego rozstrzygnięcia sporu. Warunkiem wspomagającym rzetelną ocenę debaty są jednoznaczne reguły prowadzenia określonych formatów, wspólne dla wszystkich debatujących. Dlatego system oceniania najczęściej odbywa się za pomocą karty oceny i występuje w porządku indywidualnej oceny mówców oraz oceny całego zespołu. W ramach oceny indywidualnej mówców zwraca się uwagę na: strukturę wystąpienia, komunikację werbalną i niewerbalną oraz wypełnienie roli w debacie. Natomiast ocena zespołu dotyczy: definiowania linii sporu, przedstawionej argumentacji i kontrargumentacji oraz spójności wystąpień członków drużyny. Dodatkowym elementem, na który zwraca się uwagę w debacie jest forma wypowiedzenia i prezentowania się przez mówców, jak również uznawanie przez nich etykiety związanej z występami publicznymi.

Debata oksfordzka jest znanym narzędziem do wprowadzania i społecznego prezentowania ważnych i nowych tematów. Posługują się nią osoby pragnące wskazać społecznościom określone rozwiązania czy pomysły. Tym samym jej potencjał obejmuje bez wątpienia kształcenie studentów do świadomego i kreatywnego udziału w życiu społecznym. Przy czym bardzo istotna jest jej rola edukacyjna, polegająca na doskonaleniu uniwersalnego potencjału intelektualnego debatujących.

Dodatkowo uposaża w niezbędny dla osób pobierających edukację na poziomie akademickim zasób kultury logiczno-retorycznej bo

metodycznie dotyka najistotniejszych punktów wypowiedzania się publicznego. W sposób szczególnie obok umiejętności planowania strategii wypowiedzi i argumentacji należy podkreślić kompetencje w zakresie komponowania mowy. Dotyczą one parafrazowania, stosowania mini opowiadań, wprowadzania przejść między częściami wypowiedzi (tranzycji) i podziałów, budowania argumentów i kontrargumentów z wykorzystaniem rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego. Kształci też umiejętność wprowadzania do wypowiedzi wstępu i zakończenia zadawania właściwie ukształtowanych pytań oraz celnego i szybkiego ripostowania.

3.4.2. Cross-Examination Debate

Format debaty Cross-Examination swoją nazwą wskazuje na **pro-
wadzenie debaty sposobem krzyżowego (naprzemiennego) pola
stawiania pytań, których celem jest ujawnienie merytorycznych
braków strony przeciwnej**. Określa się ją także jako Policy Debate,
akcentując, że przedmiotowo dotyczy dziedzin mających wymiar
społeczny (wiążących się z szeroką rozumianą polityką). W tej
formie debaty tezę nazywa się rezolucją i zazwyczaj posiada
ona normatywny charakter, łączący się z wprowadzeniem lub
modyfikacją jakiegoś prawa. W debacie biorą udział dwie strony:
strona popierająca rezolucję i strona negująca rezolucję, a każda
ze stron składa się z dwóch osób. Uczestniczy w niej zatem czte-
rech mówców, których wystąpienia oceniane są przez sędziów
i obserwowane przez publiczność. Strony przygotowują się do
debaty dokonując inwencyjno-analitycznego rozpoznania rezolucji
(diagnozy stanu sprawy) przed debatą, jak również przygotowując
materiały źródłowe (cytaty odnoszące do Autorów i ich dzieł, infor-
macje o stanie faktycznym sprawy, komentarze) związane z rezo-
lucją i wskazujące konkretny i rzeczywisty kontekst przytaczanej

argumentacji. Sędziowie oceniający mogą żądać od debatujących
okazania materiałów źródłowych, np. uprzednio przygotowanego
opisu bibliograficznego, związanego z przywoływanym cytatem
czy komentarzem. Podobnie jak w debacie oksfordzkiej strony
powinny być przygotowane do afirmowania, jak i negowania rezo-
lucji, co przekłada się na ćwiczący krytyczne myślenie (w zakresie
argumentacyjnych sprawności) charakter debaty.

Debata Cross-Examination posiada rozbudowany przebieg, na który
składa się 12 wystąpień (mów), trwających od 3 do 8 minut, w tym:
pierwsza mowa konstruktywna strony popierającej rezolucję,
pierwsze pytanie strony negującej rezolucję i odpowiedź pierw-
szego mówcy strony popierającej rezolucję. Następnie realizowana
jest Pierwsza mowa konstruktywna strony negującej rezolucję
i analogicznie pierwsze pytanie strony popierającej rezolucję oraz
formułowana jest odpowiedź. W tym samym układzie nastę-
pują drugie mowy konstruktywne i druga seria pytania stron.
Z kolei mówcy reprezentujący strony przedstawiają naprzemiennie
pierwsze i drugie repliki. Debatę tworzą zatem trzy różne rodzaje
wystąpień: mowy konstruktywne, indagacje (na które składają się
krzyżowe pytania obu stron) oraz repliki. **Mowy konstruktywne
mają za zadanie zaprezentowanie zasadniczej linii argumen-
tacyjnej strony.** W przypadku rezolucji wnoszącej taką potrzebę
pierwszy mówca strony popierającej rezolucję wskazuje model
zastosowania rezolucji do życia społecznego. Następni mówcy
uzupełniają wprowadzone treści.

Indagacja polega na zadawaniu pytań, na które strona odpowiada
jedynie *tak* lub *nie*, nie rozwijając kwestii i nie wprowadzając

UCZESTNICZY

Mówcy popierający (2)

Mówcy negujący (2)

Sędziowie

Publiczność

nowej argumentacji. **Indagacja przypomina zatem sokratejski sposób zadawania pytań, wydobywających z rozmówcy przesłanki podtrzymywanych twierdzeń, co pozwala na ujawnienie braków w argumentacji. Replika z kolei realizuje cele refutacyjne związane z użyciem kontrargumentacji, polegające na trafnym i skutecznym obaleniu przedłożonych w debacie argumentów strony przeciwnej** (bez wprowadzania nowych argumentów).



Kryteria oceny debaty dotyczą adekwatności czyli relacji do rzeczywistego kontekstu społecznego przedkładanych twierdzeń, identyfikacji interesariuszy rezolucji, ważności argumentów, odniesienia się do skuteczności obecnego systemu (czyli systemu funkcjonującego bez wprowadzonej rezolucji) czy też wskazania potencjalnych sposobów rozwiązania problemu w ramach dostępnych aktualnie środków. Ocena obejmuje także ważny dla

tego formatu aspekt holistyczny wystąpień stron, co polega na wskazaniu czy strony całościowo wyczerpały zagadnienie, analizując je we wszystkich najważniejszych dla danego problemu aspektach. Ocena odnosi się również do dodatkowych kosztów, zatem do wskazania czy i jak wprowadzenie rezolucji angażuje środki finansowe.

Opisane kryteria ukazują potencjał debaty jako metody akademickiej w zakresie wspierania rozwoju umiejętności zebrania i argumentacyjnego posługiwania się bardzo dużą ilością materiałów źródłowych, w szczególności sprawnym i rzetelnym operowaniem argumentem do autorytetu (*argumentum ad auctoritatem*) bez angażowania erystycznego kontekstu chwytu *ad verecundiam*. Jednocześnie kształci zdolności w zakresie weryfikacji twierdzeń, ukazując logiczne konsekwencje podtrzymywanych założeń. Debata Cross-Examination jest formułą odbywającą się w bardzo szybkim tempie, stąd ważna jest charakterystyczna dla indagacji i repliki błyskawiczna praca intelektu, angażująca poniekąd także jego sprawności intuicyjnego dostrzegania związków relacyjnych. **Ważnym czynnikiem dydaktycznym jest kształtowanie u debatantów postawy odpowiedzialności za podtrzymywane twierdzenia czy aprobaty dla obiektywnych racji zdecydowanego negocjowania wypowiedzi zmierzających do subiektywizacji argumentacji.** Bardzo istotnym elementem kształcenia postaw w ramach tej debaty jest przygotowanie do podjęcia kreatywnej roli lidera procesów społecznych.

3.4.3. Debata deliberatywna

Debata deliberatywna opiera się na udziale w niej uczestników podtrzymujących przeciwstawne poglądy i docelowo dążących do uzgodnienia wspólnego stanowiska. Uczestnicy debaty mogą tworzyć dwie lub więcej grup (np. trzy czy cztery), składających się z dowolnej ilości osób. Nie ma formalnego ograniczenia zarówno co do ilości grup, jak i ilości osób wchodzących w skład grupy. Ze względu na trudności związane z przeciwstawnymi w punkcie wyjścia stanowiskami danych grup debata nie wprowadza ograniczeń czasowych. **Zadaniem osób debatuujących jest znalezienie wspólnego rozwiązania jakiegoś złożonego problemu, co do którego nie było zgody. W debacie uczestniczy facylitator czyli osoba bezstronnie wspierająca deliberacyjny charakter debaty i dbająca o właściwy przebieg procesu uzgadniania stanowisk.** Facylitator ma kierować przebiegiem debaty, której założonym celem ma być odnajdywanie przez strony wspólnych rozwiązań, co przekłada się także na zadanie budowania właściwej atmosfery do uzgadniania racji i zachęcania biorących udział w debacie do aktywności.

Charakterystyczną zatem cechą debaty deliberatywnej jest skupienie się na poszukiwaniu punktów wspólnych dla uczestników, wyszukiwaniu przesłanek mających potencjał łączenia poglądów. W formacie debaty deliberatywnej nie tylko możliwa, lecz także pożądana (i powszechnie realizowana) jest zmiana stanowiska debatujących. Wiązać ma się ona z doskonaleniem przyjętych rozwiązań i wprowadzeniem czegoś, co byłoby wyraźnie korzystne dla określonej społeczności. Nie ma w niej jednoznacznie określonych stanowisk i stron debaty.

Debata deliberatywna przebiega według następujących etapów:

- ustalenia stanowiska na temat wyjściowego stanu sprawy,
- wskazania wspólnie przyjętych norm i definicji,

- określenia relacji pomiędzy debatującymi,
- diagnozowania podobieństw w przyjmowanych poglądach.

Z tej racji efektem będzie odnalezienie rozwiązania organizacyjnego, które jest możliwe do akceptacji przez uczestników, pomimo dzielących ich ewentualnych różnic (np. o charakterze światopoglądowym). W debacie deliberatywnej uczestnicy zdążają do wskazania mocnych, a nie słabszych stron opozycji, akcentują punkty styeczne, a nie różnice, koncentrują się na aktywnym słuchaniu strony przeciwnej, zmierzającym do zdiagnozowania możliwości wspólnego rozwiązania. Tym samym nie skupiają się wyłącznie na przekonywaniu do własnych racji. Jednocześnie debatujący mają przyjąć postawę otwartą na pomysły dotyczące znalezienia doskonalszych rozwiązań, a nie być skoncentrowanymi na obronie własnego stanowiska. W tym kontekście **w debacie deliberatywnej nie formułuje się sądów oceniających i krytykujących rozwiązania przyjęte przez adwersarzy, lecz w tych rozwiązaniach poszukuje możliwości wzajemnego porozumienia.**

Bez wątpienia taka organizacyjna forma debaty, wymagająca czasu, cierpliwości i konsekwencji oraz nakierowania na poszukiwanie akceptowalnego rozwiązania wnosi potencjał kształtowania specyficznych cech, dotyczących postaw społecznych uczestników. Debatę deliberatywną wiąże się z funkcjonowaniem społeczeństwa aktywnych obywateli i doskonaleniem ustroju demokratycznego. Wskazać przy tym należy potencjał tego formatu w zakresie umiejętności budowania relacji, wspólnotowego, negocyjno-dyplomatycznego poszukiwania rozwiązań, co stanowi przygotowanie do podjęcia dialogu z adwersarzami. Potencjał taki przenosi się także na przygotowanie do aktywnej działalności w instytucjach publicznych oraz różnych formach dynamicznie rozwijających się sfer życia społeczno-politycznego.

3.4.4. Debata Karla Poppera

Kolejnym formatem możliwym do wykorzystania w edukacji akademickiej jest debata Karla Poppera. **Zakłada się w niej udział dwóch drużyn, nazywanych afirmacją i negacją.** Każda z drużyn składa się z trzech debatantów, którzy przygotowując się do debaty gromadzą argumenty zarówno popierające, jak i negujące daną tezę. Konieczność dwustronnego przygotowania do debaty związana jest z faktem, że losowanie stron odbywa się przed rozpoczęciem debaty. W trakcie debaty (przed każdą mową bądź serią pytań) możliwa jest w ramach swoich drużyn wspólna narada debatujących, w trakcie tzw. przerwy na żądanie. Każda strona może skorzystać z 8 minut przerwy, przeznaczonych na naradę, a chęć narady sygnalizuje się po zakończonej mowie.

UCZESTNICZY

Debatanci drużyny afirmacji (3)

Debatanci drużyny negacji (3)

Sędziowie

Przebieg debaty realizuje się dość analogicznie do innych formatów. Debata rozpoczyna mowa otwierająca afirmacyjna, w której mówca afirmacyjny (mówca propozycji) potwierdza prawdziwość tezy, podaje definicje kluczowych terminów, zarysowuje główną linię argumentacyjną, a także formułuje najistotniejsze argumenty, które będą mogły być rozwinięte przez drugiego mówcę. Następnie

trzeci mówca ze strony negującej tezę formułuje pytania na które odpowiada pierwszy mówca afirmacyjny. Odpowiadający musi trzymać się treści pytania, a pytający zobowiązany jest do sformułowania pytania, a nie przemowy. Jako kolejny głos zabiera pierwszy mówca negacyjny, który przedstawia mowę otwierającą negacyjną. W jej trakcie ustosunkowuje się do definicji podanych przez stronę przeciwną i wskazuje, które z tych definicji przyjmuje, a które odrzuca. Proponuje także alternatywne definicje i wyjaśnia rozumienie terminów, które nie zostały jeszcze dookreślone. Jednocześnie wskazuje kryteria, jakimi będzie posługiwać się strona negująca oraz formułuje argumenty strony negacji. Może także odnieść się krytycznie do już wprowadzonych argumentów ze strony afirmacji. Po tej mowie trzeci mówca afirmujący zadaje pytania pierwszemu mówcy negującemu.

Przebieg debaty zakłada następnie drugą mowę afirmacji, w której rozwijane są argumenty wprowadzone przez pierwszego mówcę afirmacyjnego i zbijane argumenty pierwszego mówcy negacji. Na tym etapie można wprowadzić jeden nowy argument i sformułować odpowiedź na ewentualną krytykę wprowadzoną ze strony mówcy negacji. Po tym wystąpieniu następuje seria pytań formułowanych przez pierwszego mówcę negacji. Następnie drugi mówca negacji rozwija argumentację pierwszego mówcy strony negacji, wprowadza kontrargumenty do argumentacji wprowadzonej przez mówców afirmacji i odnosi się do krytyki zasadniczej linii argumentacyjnej swojej strony dokonanej przez adwersarzy. Po wystąpieniu ma miejsce seria pytań, które formułuje pierwszy mówca strony afirmacji. Następnie w przebiegu debaty przewiduje się mowę kończącą afirmacji i mowę kończącą negacji.

Mówcy akcentują pola konfliktu, zestawiają porównawczo linie argumentacyjne, wskazują zalety swojego stanowiska i wady poglądów adwersarzy. Na tym etapie nie można wprowadzać nowych argumentów, natomiast dozwolone jest odniesienie się polemiczne do krytyki przedstawionej przez poprzedniego mówcę.

Należy podkreślić odmienne zadania sędziów w debacie Karla Poppera w stosunku do ich roli w innych formatach. Sędziowie nie tylko dokonują oceny debaty, lecz także pilnują jej prawidłowego organizacyjnego przebiegu (w tym respektowania limitów czasowych) ponieważ w tym formacie nie przewidziano udziału marszałka. Sędziowie oceniając debatę kierują się względami merytorycznymi, odnoszącymi się do obranej linii i treści argumentacji, jak również do wprowadzonych uzasadnień przez debatujących, jasności przedkładanych wywodów i kwestii trafności wyboru argumentów. Mają także na względzie sprawy formalno-techniczne,

jak również sposób używania języka, kulturą debatowania i prezentowania się przez mówców.

Odwołanie się w nazwie debaty do Karla Poppera, twórcy racjonalizmu krytycznego oraz koncepcji społeczeństwa otwartego, posiada odzwierciedlenie tych teorii w regułach i celu tego formatu. **Debata zawiera w sobie potencjał do ćwiczenia umiejętności metody rozwiązywania problemów, opartej na rzetelnej argumentacji, kształtującej krytyczne myślenie.** Dodatkowo każdy wprowadzony argument może zostać poddany natychmiastowej konfrontacji w serii zadawanych przez adwersarzy pytań. Z tej racji zwraca się uwagę na ćwiczenie umiejętności aktywnego słuchania i rzeczowego odpowiadania na postawione pytanie, w ramach którego ważne jest oddzielanie opinii od faktów. Jednocześnie w ramach konsultacyjnego charakteru namysłu nad argumentacją strony przeciwnej debata ta doskonali umiejętność pracy zespołowej i kształtuje u osób debatujących postawę odpowiedzialności za wypowiedzane sądy.

3.4.5. Debata Lincoln–Douglas

Debata Lincoln–Douglas jest debatą dwóch mówców, z których jeden popiera określoną tezę, zajmując stronę propozycji, a drugi jest jej przeciwny, sytuując się jako opozycja. Co jest istotne, debata Lincoln – Douglas nazywana jest także debatą wartości (*values debate*) z uwagi na to, że przedmiotowo dotyczy zagadnień aksjologicznych wiążących się najczęściej z problematyką z zakresu etyki społecznej.

Kluczowe dla debaty Lincoln – Douglas jest, że teza odnosi się do jakiegoś konfliktu w sferze wartości. Mówcy powinni to nieustannie przypominać, przy formułowaniu argumentacji i kontrargumentacji. Mówcy swoje wypowiedzi kierują do sędziów i publiczności, starając się wykazać wyższość własnych racji nad racjami przedkładanymi przez stronę przeciwną. W debacie Lincoln – Douglas ciężar dowodu pierwszorzędnie spoczywa na stronie propozycji. Jednak zadaniem mówcy obalającego tezę jest wskazanie na racje przeciwne. Tym samym żadna ze stron w swoim odniesieniu do tezy nie jest uprzywilejowana. Mówca propozycji i mówca opozycji

muszą czynić usilne starania, aby przy użyciu odpowiednich narzędzi retoryczno-logicznych wykazać, że ich twierdzenia sytuują się w polu wartości uznawanych przez audytorium jako korzystne społecznie.

Debatę Lincoln – Douglas rozpoczyna mówca propozycji, który prezentuje własną interpretację tezy i argumentów wspierających tezę. Po tym następuje seria pytań krzyżowych zadawanych przez stronę opozycji, w trakcie których pytający może przerwać odpowiedź i przedłożyć następne pytanie. W dalszej części przemawia opozycja, dokonując własnej interpretacji tezy i obalając argumentację wniesioną wcześniej przez adwersarza. W sposób analogiczny (w kwestii obowiązujących reguł formalnych) do poprzedniej serii pytań krzyżowych pytania zadaje strona propozycji. Następnie propozycja obala argumenty opozycji, ewentualnie pogłębia i konkretyzuje własną argumentację poprzez zabiegi egzemplifikacyjne. Warstwa przykładowa pełni ważną rolę argumentacyjną, a do pola uzasadnień wprowadza się także odwołania do autorytetów. W kolejnej mowie opozycja obala argumenty propozycji oraz podsumowuje przyjęte przez siebie stanowisko, akcentując najbardziej istotne argumenty. Przebieg debaty zamyka wypowiedź mówcy propozycji, który podobnie jak poprzedni mówca podsumowuje swoje stanowisko i wskazuje główne argumenty.

Sędziowie oceniają merytoryczną i formalną jakość argumentacji, umiejętności w zakresie wypowiadania się, a także sposób polemicznego odniesienia się do racji przedkładanych przez stronę przeciwną. Do kryteriów oceny włącza się także łączność argumentacji z tezą, odniesienia się argumentacji i kontrargumentacji

UCZESTNICY

Mówca propozycji (1)

Mówca opozycji (1)

Sędziowie

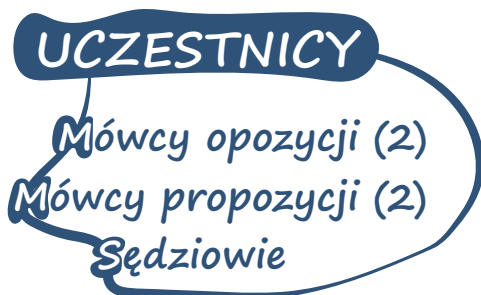
do podtrzymywanych społecznie wartości, istotnych z punktu widzenia funkcjonowania w relacjach społecznych. Innymi proponowanymi kryteriami są popieranie wywodów źródłowym odnośnikiem się do uznanych myślicieli zajmujących się filozofią, socjologią czy naukami politycznymi, a także przywoływanie potwierdzonych danych statystycznych.

Kryterium oceny tej debaty jest także sztuka oratorska debatujących osób w zakresie ich aktywności werbalnej i niewerbalnej. Ocenie podlega sposób zadawania i odpowiadania na pytania. Dotyczy to szczególnie trafności i zasadności zadawanych pytań, aspektów czasowych i samej aktywności strony w zakresie formułowania pytań.

Zastanawiając się nad potencjałem edukacyjnym debaty Lincoln-Douglas należy wskazać jej wymiar indywidualnego doskonalenia studentów. **W centrum uwagi sytuują się wystąpienia osób posiadających pewne charyzmatyczne elementy osobowości.** Jednak możliwości oceny debaty pozwalają zaangażować liczne grono obserwatorów, którzy odnosząc się do kolejnych punktów debaty nabywają istotnej świadomości w zakresie metodyki debatowania, dającej się przełożyć na możliwość kształtowania własnego udziału w takiej formie prowadzenia dyskursu. Umiejętności ćwiczone w debacie Lincoln-Douglas dotyczą budowania logicznie poprawnych rozumowań, ripostowania trafną i szybką kontrargumentacją w warunkach konfrontacji słownej i presji czasu. **Ważną umiejętnością charakterystyczną dla tej debaty jest dysponowanie popisową kulturą retoryczną, związaną z występowaniem wobec audytorium.**

3.4.6. Public Forum Debate

Debata Public Forum ma dynamiczny przebieg i charakteryzuje ją niezbyt wysoki stopień sformalizowania kryteriów oceny dokonywanej przez sędziów (którzy nie muszą być ekspertami). Istotnym elementem debaty jest akcentowanie czynników perswazyjnych w debatowaniu. Jednocześnie styl prowadzenia debaty ma charakter formalno-ceremonialny, wymagający ścisłego zachowania zasad etykiety wystąpień publicznych przez debatujących. Format angażuje czterech mówców, usytuowanych (po dwóch) w obrębie opozycji i propozycji. Ich zadaniem jest zdobycie przekonania u sędziów w kwestii prawdziwości lub fałszywości przedłożonej tezy. Kwestie związane z organizacją stron debaty ustala się w drodze losowania, którego zwycięzca podejmuje decyzję w zakresie wyboru strony i kolejności wystąpień. Charakterystyczna jest możliwość rozpoczynania debaty w tym formacie od strony opozycji.



Przebieg debaty obejmuje osiem mów indywidualnych, w tym mowy konstruktywne, repliki, podsumowania oraz zakończenia, a także trzy serie dynamicznych i konfrontacyjnych pytań, zwanych

krzyżowymi, w tym tzw. wielkich pytań krzyżowych. Charakteryzują się one tym, że uczestniczą w nich wszyscy debatujący mówcy. Debata rozpoczyna ją mowy konstruktywne, wyjaśniające kluczowe pojęcia i podające definicje terminów, wykazujących łączność z tezą. W mowach konstruktywnych przedstawia się także własne argumenty (od dwóch do czterech). Można też odnieść się do kontekstu debaty, angażując płaszczyznę aksjologiczną, a także przewidującą zaanonsować (jako słuszne) kryteria wyboru zwycięzcy debaty (*zwyciężyć powinien ten, który zaproponuje skuteczne rozwiązanie problemu...*). W debacie przewidziano także pytania krzyżowe, które mogą być zadawane naprzemiennie. Celem pytań jest doprecyzowanie i ujednoznacznienie zajmowanych przez strony stanowisk, wykazanie braków w rozumowaniach, ewentualnych sprzeczności i niespójności logicznych w wywodach czy akcentowanie nietrafności merytorycznej argumentów adwersarzy. Natomiast zadaniem repliki jest obalanie argumentów strony przeciwnej i ukazanie zalet własnej argumentacji, szczególnie w aspekcie braków w tym zakresie u strony przeciwnej. Mowy podsumowujące mają za zadanie powtórzenie argumentów i zwrócenie uwagi na najbardziej istotne, mające przełomowe znaczenie dla dyskusji wnioski. Wielkie pytania krzyżowe to najbardziej dynamiczny etap w przebiegu debaty, w trakcie którego mówcy powinni błyskotliwie formułować pytania i szybko oraz przekonująco odpowiadać. Mowy kończące debatę są krótkimi mowami zamykającymi wcześniejsze wystąpienia, przedkładanymi w celu przekonania sędziów dlaczego dana strona powinna wygrać spór. Zakładają powtórzenie kluczowych wniosków i najbardziej istotnych argumentów, jak również odniesienie porównawcze do stanowiska i wniosków strony przeciwnej.

Debata Public Forum, charakteryzująca się prostym i odpowiednio skonstruowanym przebiegiem jest debatą, która dobrze wprowadza osoby początkujące w reguły debatowania. Jej potencjał dydaktyczny wiąże się z nabyciem umiejętności retorycznych, związanych ze sztuką mówienia wobec audytorium i skutecznego przekonywania słuchaczy. Perswazyjność jako cel przekazu

wiąże się z unikaniem nadmiernego sformalizowania samej debaty i technicznego jedynie traktowania przedkładanej przez strony argumentacji. **Debata kształci postawy społeczne w zakresie akceptacji potrzeby posługiwania się zrozumiałą komunikacją, umożliwiającą udział w dyskursie szerokiemu gronu odbiorców.**



3.4.7. Podsumowanie

Przedstawiona zachęta do stosowania debaty jako dydaktycznej metody akademickiej koncentruje się głównie na podstawowych narzędziach i warunkach do jej przeprowadzenia. Warto jednak zwrócić uwagę, że różnorodne, nowoczesne formaty debatowania swoim dynamicznym i atrakcyjnym przebiegiem mogą skutecznie przyciągać i kształtować w młodych ludziach postawy badawcze. Debata oferuje im zakorzenione w tradycji logiczno-retorycznej skuteczne sposoby doskonalenia procesów rozumowania. Bardzo cennym owocem debatowania jest kształtowanie krytycznego myślenia studentów, budujące ich niezależność i samodzielność badawczą. Charakterystyczne dla debaty dialektyczno-retoryczne formy rozważania spornej kwestii, podanej w formie tezy-sprawy, którą trzeba rozstrzygnąć-uzasadnić w świetle racji za i przeciw, starannie przygotowują intelekt do zadań badawczych. Obok krytycznego myślenia ważnym elementem stanowiącym bazę dla aktywności zawodowej studenta jest kształcenie myślenia kreatywnego. W jego ramach istotne jest konstruowanie treści, które wyróżniają się odnalezieniem nowatorskich sposobów ujmowania układów relacji znakowych, co wspierane jest indywidualnymi decyzjami osób biorących udział w debacie. Warto podkreślić jest też to, że potencjał dydaktyczny debaty nie sprowadza się jedynie do doskonalenia sfery intelektu, lecz oddziałuje na sferę

wolitywną odpowiedzialną za kształtowanie postaw. W sposób szczególny dotyczy to postawy otwartości na merytoryczne argumenty i odpowiedzialnego oddziaływania na sferę emocji.

Zaprezentowane w drugiej części publikacji wybrane formaty debat stanowią propozycję do bezpośredniego zastosowania ich w ramach zajęć akademickich. Jednak ze względu na specyfikę kierunków studiów oraz potrzeb metodycznych mogą one być modyfikowane i dopasowywane do zapotrzebowań przedmiotowych. Warunki brzegowe tej metody są dwa: każda debata jest rzeczową dyskusją nad tezą oraz każde stanowisko w debacie musi być uzasadnione poprzez argumentację i kontrargumentację. Odpowiadające tym warunkom formy prowadzenia procesu dydaktycznego pozwalają na bogatą paletę możliwości zastosowania debat lub jej elementów w dydaktyce akademickiej. Dlatego debatę można uznać za metodę skutecznie implementującą w dydaktyce właściwy prototyp aktywności naukowej. W tym kontekście należy raz jeszcze zwrócić uwagę na zbieżność metodyczną jaka zachodzi pomiędzy procesami krytycznego myślenia a debatą jako formą ich doskonalenia. To pozwala na wypracowanie nie tylko podstawowych narzędzi do podjęcia pracy naukowej, ale także do świadomego uczestnictwa w debacie publicznej.



Zakończenie



Umiejętne wykorzystanie aktywnych metod nauczania stanowi istotne narzędzie wzbogacania doświadczeń edukacyjnych studentów. Ich włączenie do repertuaru metod dydaktycznych może znacząco poprawić zaangażowanie studentów w proces uczenia się, pozytywnie wpłynąć na stopień zapamięta materiału oraz na poziom zrozumienia treści omawianych na zajęciach. Sprzyja to nie tylko głębszemu zrozumieniu tematu, ale także promuje krytyczne myślenie i umiejętności rozwiązywania problemów. Ponadto, interaktywny charakter tych metod zachęca do wzajemnego uczenia się, tworząc dynamiczne środowisko w klasie, które wykracza poza tradycyjne podejście oparte na wykładach. Co nie mniej ważne, aktywne metody nauczania wspierają uczenie się przy różnorodnych stylach uczenia się studentów.

Mimo wyraźnych korzyści, które płyną z stosowania aktywnych metod nauczania, ważne jest, żeby do ich wdrażania podchodzić w sposób przemyślany. Skuteczna integracja tych metod z innymi już wykorzystywanymi wymaga starannego planowania, dostosowania i ciągłej oceny ich użyteczności na podstawie zauważanych efektów oraz reakcji i opinii samych studentów.

Dodatkowo, do skutecznego wdrażania aktywnych metod nauczania, mogą przyczynić się działania rozwojowe podejmowane przez nauczycieli akademickich oraz warunki organizacyjne stwarzane i wsparcie instytucjonalne na różnych poziomach ze strony uczelni.

Przesunięcie zainteresowania w stronę aktywnych metod nauczania od lat stanowi pozytywny trend w edukacji akademickiej. Wspieranie podejścia skoncentrowanego na studencie umożliwia studentom odgrywanie aktywnej roli we własnej edukacji, a udoskonalanie wykorzystania aktywnych metod kształcenia przez samych nauczycieli akademickich pozwala pełniej wykorzystać potencjał drzemiący w studentach. To z kolei może być realną przesłanką do przewidywania przyszłego powodzenia zawodowego studentów i satysfakcji zawodowej uzyskiwanej już po skończeniu studiów.



Literatura





- Branham R. J., (2013). *Debate and Critical Analysis. The Harmony of Conflict*. New York and London: Routledge.
- Budzyńska-Daca A., Kwosek J. (2009). *Erystyka czyli o sztuce prowadzenia sporów. Komentarze do Schopenhauera*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzyńska-Daca A., Modrzejewska E. (red.), (2023). *Debata. Retoryka dla demokracji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charlton, B. G. (2006). Lectures are such an Effective Teaching Method Because they Exploit Evolved Human Psychology to Improve Learning. *Medical Hypotheses*, 67(6), 1261-1265.
- Ciechanowska, D. (2004). Od edukacji ustawicznej do całościowego uczenia się – potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się. [W:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.). *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Toruń-Płock: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Corley, M. (2008). Student Centered Learning. *Teaching Excellence in Adult Literacy*, 1-3.
- Czeżowski T. (1958). *O dyskusji i dyskutowaniu*, w: *Odczyty filozoficzne*, Towarzystwo Naukowe w Toruniu, s. 280-288.
- Dołęgowski T., Labuda W. (red.), (2021). *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko*. Warszawa: Poltext.
- Gondek M. J. (2017). Techniki doskonalenia krytycznego myślenia na przykładzie retorycznego ćwiczenia anaskeuē i kataskeuē. *Forum Artis Rhetoricae*, 4, 23-44.
- Gondek P. (2021). *Creativity and Intentionality: A Philosophical Attempt at Reconstructing a Creative Process*. *Creativity Studies*, 2, 419-429.
- Gondek P. (2014). Dysputa scholastyczna jako przykład sporu naukowego. *Forum Artis Rhetoricae*, 3, 7-22.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-Engagement vs. Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66, 64.
- Harris N., Bacon C. E. W. (2019). Developing Cognitive Skills Through Active Learning: A Systematic Review of Health Care Professions. *Athletic Training Education Journal*, 14 (2), 135-148.
- Hoidn S. (2017). *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. New York: Palgrave Macmillan.
- Johns K. (2009). Primary Grades Teachers' Teacher Identities and Teaching Practices in the United States and Japanese Mathematics Classrooms. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama Libraries
- Kochan M. (red.) (2014). *Sztuka debaty*, Gdańsk: Instytut kultury miejskiej. Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Kudryashova A., Gorbatova T., Rybushkina S., Ivanova E. (2016). Teacher's Roles to Facilitate Active Learning, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 7 No 1 January, 460-466.
- McCombs, B. & Whistler, J. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Michael, J. (2006). Where's the Evidence that Active Learning Works? *Advances in Physiology Education*, 30, 159-167.
- Minifie, J., & Davis, K. (2013). Ensuring Gen Y Students Come Prepared for Class; then Leveraging Technology to Most Effectively Engage Them. *American Journal of Business and Management*, 2(1), 13-19.
- Moffett, J., & Wagner, B. J. (1992). *Student-centered language arts, K-12*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative Learning: What is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Laws, P., Sokoloff, D., & Thornton, R. (1999). Promoting Active Learning Using the Results of Physics Education Research. *UniServe Science News*, 13, 14-19.
- Opdal P. A. (2022) . To Do or To Listen? *Student Active Learning vs. Studies in Philosophy and Education*, 41:71-89.
- Race, P. (2007). *The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Salovey P., Sluyter D., J. (red.), (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chamberwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L. II, Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., . . . Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117 (12), 6476-6483.
- Wyźga O. (2009). Metody nauczania stosowane na uczelni wyższej. [W:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyźga (red.). *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, 75-91. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.