

**RePro  
Project**

Real-Life Business Projects in  
Multicultural Student Centered Learning



# PODRĘCZNIK NAUCZYCIELA



Education and Culture

**Leonardo da Vinci**

**Wspólnotowy program działań w zakresie kształcenia ustawicznego,  
Procedura B, Faza druga: 2000–2006, Projekt pilotażowy**



# SPIS TREŚCI

<b>Streszczenie</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Objaśnienie nowych terminów</b> .....	<b>4</b>
1.1. Czym jest nauczanie koncentrujące się na studentie (ang. Student-Centred Learning, w skrócie SCL)?.....	4
1.2. Czym jest progresywny model uczenia się w projekcie RePro?.....	4
1.3. W jaki sposób skonstruować przypadek w ramach projektu RePro?.....	6
1.4. Przypadek RePro jako narzędzie dydaktyczne; W jaki sposób wykorzystywać przypadki RePro w nauczaniu?.....	7
1.5. Jakie role w modelu RePro odgrywają opiekunowie grup, studenci oraz firmy?.....	10
1.6. Lektura uzupełniająca.....	13
<b>2. Negocjowanie kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro</b> .....	<b>13</b>
2.1. Czym jest kontrakt dydaktyczny?.....	13
2.2. Dlaczego w projekcie RePro wykorzystuje się kontrakty dydaktyczne? ....	15
2.3. Kroki związane z opracowaniem kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro.....	16
2.4. Warsztaty orientacyjne.....	18
2.5. Proces negocjowania w projekcie RePro.....	21
2.6. Formularz kontraktu dydaktycznego.....	22
2.7. Lektura uzupełniająca.....	26
<b>3. Określenie ram czasowych dla procesu realizacji prac</b> .....	<b>26</b>
<b>4. Gromadzenie informacji na potrzeby biznesu</b> .....	<b>29</b>
4.1. Pojęcie informacji.....	29
4.2. Wiarygodność informacji.....	29
4.3. Podstawowe kryteria dotyczące klasyfikowania informacji.....	31
4.4. Ważne kwestie dotyczące korzystania z danych pierwotnych i wtórnych ..	32
4.5. Gdzie szukać informacji wtórnych.....	32
4.6. Lektura uzupełniająca.....	34
<b>5. Praca z grupami</b> .....	<b>35</b>
5.1. Nauka indywidualna oraz uczenie się w grupach.....	35
5.2. Cele pracy w grupach.....	35
5.3. Tworzenie grupy – aspekty praktyczne.....	36
5.4. Role członków grupy.....	37
5.5. Procesy zachodzące w grupie.....	38
5.6. Ocena pracy w grupach.....	39
<b>6. Dostarczanie konstruktywnych informacji zwrotnych</b> .....	<b>44</b>
6.1. Celowość dokonywania oceny.....	44
6.2. Celowość wykorzystywania informacji zwrotnych.....	44
<b>7. Praktyka refleksyjna</b> .....	<b>48</b>
7.1. Potrzeba refleksji.....	48
7.2. Strategie służące rozwijaniu praktyk refleksyjnych.....	49
7.3. W jaki sposób prowadzić refleksję dotyczącą modelu RePro.....	51
7.4. Lektura uzupełniająca.....	53
<b>Załączniki</b> .....	<b>54</b>
Załącznik 1: Pięćdziesiąt technik ocennych.....	54
Załącznik 2 – Przykładowe kryteria oceny.....	57
<b>Glosariusz kluczowych terminów</b> .....	<b>58</b>
<b>Źródła</b> .....	<b>60</b>

## Streszczenie

Niniejszy podręcznik został opracowany w taki sposób, by stanowić przewodnik dydaktyczny umożliwiający skuteczne wdrożenie modelu RePro. Podczas korzystania z modelu RePro bardzo istotna jest rola nauczyciela – osoby świadczącej pomoc w procesie nauki. Mamy nadzieję, że materiały zawarte w niniejszym przewodniku umożliwią o wiele bardziej płynne zastosowanie modelu RePro w ramach nauczania koncentrującego się na studencie.

Wyzwania związane ze wspieraniem profesjonalnej nauki oraz rozwoju wśród studentów są szeroko znane. Istnieje konieczność rozwijania fachowej europejskiej edukacji biznesowej oraz procesów dydaktycznych wśród międzynarodowej społeczności fachowej i akademickiej. W tym kontekście w odniesieniu do procesów kształcenia nacisk kładzie się na umiejętności związane z uczeniem się oraz na specjalistyczną wiedzę na wysokim poziomie. Oznacza to, że zdobywanie wiedzy oraz jej stosowanie w rzeczywistym, międzynarodowym kontekście zyskało duże znaczenie. Jednocześnie istnieje rosnący popyt na wspieranie przedsiębiorczości oraz promowanie rozwoju regionalnego. Jednakże wiedza oraz kompetencje oparte na doświadczeniu połączonym z edukacją oraz uczenie się z jednoczesnym prowadzeniem rzeczywistych działań biznesowych są w dalszym ciągu sytuacjami rzadko spotykanymi we współczesnym europejskim systemie kształcenia.

Projekt o nazwie „Rzeczywiste projekty biznesowe w kontekście wielokulturowego nauczania koncentrującego się na studencie” (angielska nazwa projektu: *Real-Life Business Projects in Multicultural Student Centred Learning (RePro)*) ma na celu opracowanie międzynarodowego modelu tworzenia, testowania oraz wykorzystywania biznesowo zorientowanych przypadków i problemów osadzonych w wielokulturowym otoczeniu dydaktycznym. Osiągnięto to za pomocą połączenia problemów dydaktycznych oraz rzeczywistych problemów napotykanych w biznesie. Projekt ten powstaje w ramach partnerstwa pomiędzy następującymi instytucjami: Savonia University of Applied Sciences (Finlandia), Oxford Brookes (Wielka Brytania), Häme University of Applied Sciences (Finlandia), Berufsakademie Mannheim (Niemcy), Istituto Technico Commerciale 'Enrico Tosi' (Włochy), Rezeknes Augstskola (Łotwa), Uniwersytet Gdański (Polska) oraz Tekstrategy (Wielka Brytania).

Niniejszy podręcznik ma stanowić pożyteczne źródło informacji. Ma on raczej dawać wskazówki, niż „uczyć” naszych kolegów tego, w jaki sposób mają wykonywać swój zawód. Na wstępie przedstawia on model RePro (przystosowany do koncepcji nauczania progresywnego; patrz Hakkarainen, Lonka, Lipponen, 1999; 2004), a następnie zawiera informacje na temat nauczania oraz uczenia się poprzez wykorzystanie przypadków. Część pierwsza podręcznika przedstawia kontekstualną naturę modelu RePro wspierającą nauczanie koncentrujące się na studencie i pokazuje, jak opracować przypadek RePro (RePro case). Skoncentrowanie się na

studencie jest kluczową cechą modelu RePro, a negocjowanie kontraktów dydaktycznych ze studentami stanowi pewną innowację, dokładnie opisaną w Rozdziale 2 niniejszego podręcznika.

Podręcznik ten zawiera także porady dotyczące zarządzania czasem w procesach roboczych oraz sugestie dotyczące tego, w jaki sposób pomagać i doradzać studentom w związku ze stojącymi przed nimi zadaniami dotyczącymi pozyskiwania informacji i danych w środowisku biznesowym. Dwie ostatnie części zawierają porady oraz przykłady tego, w jaki sposób przekazać studentom formatywne i sumaryczne informacje zwrotne oraz informacje na temat strategii oraz technik wykorzystywanych w celu rozwijania umiejętności praktycznego wykorzystania refleksji w odniesieniu do nauczania oraz uczenia się poprzez wykorzystanie modelu RePro.

Zachęcamy do skorzystania z materiałów zawartych w niniejszym przewodniku. Każdy jego rozdział jest uzupełniony odpowiednią bibliografią i/lub linkami do stron internetowych. Nauczyciele poszukujący dalszych źródeł mogą zapoznać się z częścią zamieszczoną po załącznikach, pogrupowaną według następujących nagłówków: *ocena, kryteria oceny, studia przypadków, informacje zwrotne, praca w grupie, kontrakt dydaktyczny oraz kontrakt dotyczący uczenia się, refleksje w praktyce oraz nauczanie koncentrujące się na studencie*. Oprócz tego w podręczniku zamieściliśmy glosariusz zawierający kluczową terminologię związaną z nauczaniem oraz uczeniem się oraz rozszerzoną listę technik oceniania.

# 1. Objasnienie nowych terminów

## 1.1. Czym jest nauczanie koncentrujące się na studencie (ang. *Student-Centred Learning*, w skrócie *SCL*)?

Nauczanie koncentrujące się na studencie opiera się na własnej motywacji oraz potrzebach edukacyjnych studenta. W przypadku nauczania koncentrującego się na studencie to właśnie *student* znajduje się w *centralnym punkcie* procesu dydaktycznego (patrz Rys. 1). Oznacza to, że w nauczaniu koncentrującym się na studencie rolą nauczyciela jest ułatwienie planowania, udzielanie wskazówek oraz ocena wyników nauki w oparciu o szczególne potrzeby dydaktyczne oraz możliwości studentów. Metodzie tej przyświeca idea, że uczenie się staje się bardziej dogłębne, gdy temat bardziej odpowiada zainteresowaniom oraz aspiracjom studentów i gdy mają oni okazję do aktywnego zaangażowania się w budowanie własnej wiedzy.

Zaangażowanie studenta obejmuje trzy powiązane ze sobą wymiary: *behawioralny, afektywny oraz kognitywny* (Fredricks, Blumenfeld, and Paris, 2004). Zaangażowanie behawioralne rozumiane jest w kontekście uczestnictwa i może być zaobserwowane w działaniach, które prowadzą do określonych skutków, takich jak zrealizowanie zadania. Zaangażowanie afektywne odnosi się do reakcji studentów w odniesieniu do nauczycieli oraz kolegów (zobowiązania wobec grupy) oraz emocji (takich jak entuzjazm, optymizm oraz pewność) które kierują ich działaniami, podczas gdy zaangażowanie kognitywne dotyczy czasu oraz wysiłku włożonego przez studenta, co nazywane jest „inwestycją w procesy myślowe” (takie jak analiza, synteza oraz obrona własnego zdania) i co prowadzi do zmian i rozwoju o charakterze kognitywnym (Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004, s. 60).

W ramach prób skutecznego pobudzenia *wszystkich trzech wymiarów* zaangażowania studentów w proces uczenia się, w drugiej fazie wspólnotowego programu działań z zakresu kształcenia i szkolenia zawodowego Leonardo da Vinci opracowano metodologię nazwaną „**progresywnym modelem uczenia się w projektach RePro**”.

## 1.2. Czym jest progresywny model uczenia się w projekcie *RePro*?

Najnowsze teorie pedagogiczne wprowadzają znaczne zmiany w kwestii „lokalizacji” procesu budowania wiedzy. Podczas gdy tradycyjny paradygmat dydaktyczny zakładał, że nauka w klasie stanowi przygotowanie do życiowych doświadczeń, nowy paradygmat sugeruje, że nauka w klasie daje możliwość snucia refleksji oraz rekonstruowania życiowych doświadczeń przeniesionych ze świata przedsiębiorców.

Nazwa *RePro* pochodzi od angielskiego wyrażenia “**Real-life Problems**” (realne życiowe problemy), z którymi styka się środowisko przedsiębiorców, a które studenci następnie rekonstruują w klasie, po przeprowadzeniu rzeczywistych badań „na żywo” (za pośrednictwem wizyt, wywiadów oraz

innych form poszukiwania informacji) dotyczących danego przypadku. Nauczanie koncentrujące się na studencie polega na postrzeganiu uczenia się jako **otwartego procesu** wymagającego aktywnego zaangażowania ze strony osoby uczącej się. **Model REPRO** jest oparty na następujących aspektach:

**Zaangażowanie studentów:** Rolą studentów w procesie nauczania jest samodzielne budowanie wiedzy. Nie można uczyć się za inną osobę, dlatego też uczenie się wymaga ogromnych nakładów indywidualnej pracy. W trakcie tego procesu odpowiednio wykorzystywana jest dotychczasowa wiedza oraz doświadczenie.

**Otoczenie do nauki:** W sytuacjach związanych z uczeniem się informacje lub wiedza same w sobie nie mogą zostać po prostu przekazane, powinny być natomiast budowane przez samych studentów lub też szerzej rozumianą uczącą się społeczność (np. współdziałające ze sobą grupy studentów, fachowców oraz firmy uczestniczące w projekcie REPRO). Studenci uzyskują wsparcie oraz profesjonalne wskazówki (od opiekunów, fachowców) w ciągu całego procesu nauki.

**Interaktywny, rzeczywisty kontekst:** Uczenie się ma miejsce w drodze interaktywnego dialogu, polegającego na zadawaniu pytań i zdobywaniu wiedzy wspólnie z innymi uczącymi się osobami. Uczenie się w oparciu o sytuacje życiowe będzie możliwe wtedy, gdy aktywni i niezależni studenci będą wspólnie rozwiązywali problemy, analizowali swój własny sposób myślenia oraz wiedzę bazową, szukali wiedzy praktycznej i teoretycznej oraz budowali obszar swojej osobistej wiedzy oraz zrozumienia.

**Multidyscyplinarne rozwiązywanie problemów:** Aktywizacja motywacji studentów oraz ich zdolności rozumowania poprzez wykorzystywanie intelektualnie ambitnych oraz interesujących zadań dydaktycznych (opartych na prawdziwych przypadkach z życia), a nie na zorientowanych przedmiotowo ćwiczeniach.

**Uczenie się jako proces ciągły:** Studentów zachęca się do zastosowania tzw. zdolności samoregulacji lub samooceny, tzn. do zadania sobie przykładowo następujących pytań: Czego chcę się nauczyć? Czego się nauczyłem/nauczyłam? Jak udało mi się osiągnąć sukces? Co następnym razem zrobię inaczej? Zachęca się też studentów do refleksji nad czynnościami oraz procesami związanymi z uczeniem się, ponieważ jest to kolejny sposób na to, by rozwijać ich dogłębną wiedzę, a nie jedynie skłaniać do angażowania się w działania krótkoterminowe i egzaminy.

Model RePro zakłada uczestnictwo trzech stron: **studenci, nauczyciele/opiekunowie grupy oraz firmy uczestniczące w projekcie RePro**. W wielkim skrócie: model RePro pozwala na połączenie problemów o charakterze edukacyjnym oraz prawdziwych problemów występujących w biznesie poprzez włączenie studentów, nauczycieli oraz firm uczestniczących w projekcie RePro do jednego cyklu kształceniowego. Głównym narzędziem wykorzystywanym do realizacji tego podejścia jest tzw. **przypadek RePro (RePro case)**.

### **1.3. W jaki sposób skonstruować przypadek w ramach projektu RePro?**

Budowanie przypadku RePro stanowi pierwszy krok w tworzeniu modelu RePro. Jest on oparty na doświadczeniach posiadanych przez nauczyciela i dotyczących współpracy oraz nawiązywania kontaktów z lokalnym biznesem lub organizacjami. Aby stworzyć przypadek RePro nadający się do wykorzystania w procesie nauczania skoncentrowanego na studencie należy wykonać pewne określone kroki. Poniżej przedstawiamy kilka praktycznych rad dotyczących owych kroków:

- Buduj sieci oraz nawiązuj kontakty z lokalnymi firmami. Współpraca oraz wiedza o faktycznie realizowanych praktykach biznesowych stanowi cenną kompetencję w kontekście profesjonalnego nauczania i uczenia się.
- Wybierz firmę mającą uczestniczyć w projekcie RePro – firmę zainteresowaną kwestiami międzynarodowymi oraz skłoną do współpracy z daną instytucją. Dostęp do firmy oraz szerokiego zakresu źródeł informacji biznesowych na jej temat jest niezbędny do uzyskania całościowego spojrzenia na ową firmę.
- Przygotuj wywiad lub wywiady z firmą uczestniczącą w projekcie. Oznacza to, że może zajść potrzeba powołania zespołu nauczycieli, który będzie posiadał wiedzę w wielu dziedzinach. Zespół ten następnie wspólnie przygotowuje pytania do wykorzystania podczas wywiadu/wizyty w firmie.
- Zorganizuj spotkanie z firmą uczestniczącą w projekcie RePro. Przed rozpoczęciem rozmowy objaśnij pracownikom firmy, na czym polega model RePro. Poproś o pozwolenie na zarejestrowanie wywiadów zgodnie z praktyką stosowaną przez twoją instytucję. Pomoże to zespołowi nauczycieli na stworzenie tekstu o charakterze „z życia wziętej” narracji.
- Przygotuj notatki na podstawie wizyty lub wywiadu. W tym miejscu każdy nauczyciel winien najpierw sporządzić swoje własne notatki, które następnie posłużą do stworzenia jednej „historii”. Będzie to pierwszy szkic przypadku RePro.
- Dokonaj przeglądu owego szkicu wraz z firmą uczestniczącą w projekcie RePro aby sprawdzić, czy historia została oddana w sposób właściwy. Następnie wprowadź niezbędne udoskonalenia, zaktualizuj brakujące dane, wyjaśnij wszystkie nieporozumienia, itp.
- Wyedytuj przypadek RePro dołączając do niego obrazy, użyteczne linki, itp.

Proces ten może trwać od kilku tygodni do wielu miesięcy, w zależności od harmonogramu prac zespołu nauczycieli oraz firmy uczestniczącej w projekcie RePro. Jednakże niewątpliwie pozwoli on w sposób rzeczywisty uzyskać wgląd w funkcjonowanie lokalnych firm i będzie doskonałym przypadkiem RePro nadającym się do wykorzystania w ramach nauczania koncentrującego się na studencie.

#### **1.4. Przypadek RePro jako narzędzie dydaktyczne; W jaki sposób wykorzystywać przypadki RePro w nauczaniu?**

Przypadek RePro (RePro Case) to krótki, nie skupiający się na jednym zagadnieniu opis sytuacji, która miała miejsce w rzeczywistej firmie. Jest on zaprojektowany w taki sposób, że w ramach narracyjnego tekstu zawierającego maksymalnie 3.000-3.500 słów zawarty jest ogólny, lecz dość dokładny opis miejsca zajmowanego przez daną firmę w środowisku, wskazanie jej ogólnego zachowania oraz szczegóły związane z informacjami opartymi na faktach, przy czym unika się identyfikowania jako takich poszczególnych problemów lub wyzwań. Następnie zachęca się studentów do zidentyfikowania określonych obszarów zainteresowania oraz podejmowania dalszych badań w tych obszarach.

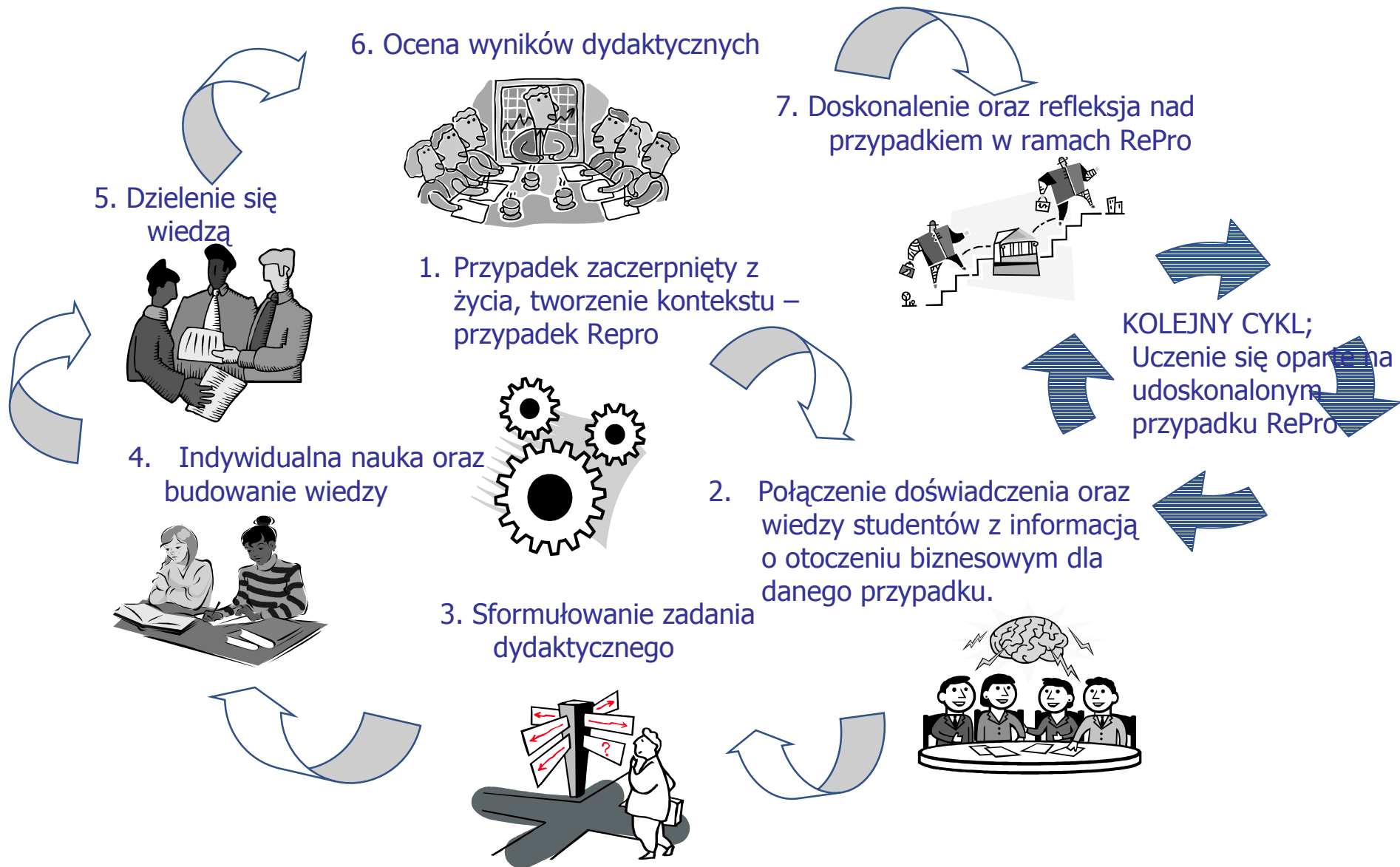
Ogólnie rzecz biorąc, model RePro może zostać przystosowany do różnego rodzaju programów nauczania powiązanych z biznesem, na różnych poziomach umiejętności studentów oraz dla różnego stopnia obciążenia pracą (dla różnej liczby punktów przypisanych do przedmiotu). Podstawowym zamysłem jest to, by nauczyciel mógł wykorzystać jeden przypadek RePro do zaangażowania studentów w naukę dotyczącą wielu bardziej rozwiniętych teorii i koncepcji biznesowych oraz realizacji określonych zadań dydaktycznych (takich jak zrozumienie znaczenia pewnych koncepcji, analizowanie środowiska biznesowego, itp.), aż do opracowywania zadań dydaktycznych (takich jak podejmowanie badań, na przykład w celu dokonania oceny oraz udoskonalenia polityki firmy w zakresie ochrony środowiska).

Przypadki RePro mogą być w gruncie rzeczy wykorzystywane na różnych poziomach nauczania przez tą samą grupę studentów. Wedle metodologii RePro, rola nauczyciela polega na ułatwieniu studentom wyboru kwestii oraz formułowaniu bardziej wymagających zadań dydaktycznych w czasie trwania procesu nauki. Nauczyciel może także wykorzystywać jednocześnie kilka przypadków RePro, w zależności od liczebności grupy, oczekiwanych wyników dydaktycznych oraz poziomu i treści programu nauczania.

Rys. 1 przedstawia **krok po kroku (1-7) proces**, w ramach którego możliwe jest wykorzystanie przypadku RePro w sytuacjach dydaktycznych.



# Rys 1: Model progresywnego uczenia się przystosowany dla RePro



Źródło; Zmodyfikowane przez: Hakkarainen, Lonka, Lipponen, 1999; 2004.

## **Etap 1 – Etap przygotowań**

- Wybierz taki przypadek opracowany w ramach projektu RePro, który w najlepszy możliwy sposób odpowiada wynikom dydaktycznym planowanym dla danego kursu - wybierz przypadek RePro oraz kontekst dydaktyczny. Możliwe jest dokonanie wyboru więcej niż jednego przypadku RePro dla danego kursu, a zależy to od poziomu owego kursu, kontekstu oraz liczby zapisanych nań studentów.
- Zapoznaj się z opisem przypadku/przypadków oraz przedstawioną tam firmą.
- Sprawdź niektóre użyteczne fachowe linki, materiały, podręczniki i artykuły, do zapoznania się z którymi będziesz zachęcać studentów.

## **Etap 2 – Rozpoczęcie cyklu dydaktycznego w ramach projektu RePro**

### **Tworzenie kontekstu dla przypadku z życia**

- Przedstaw pokrótce model RePro oraz przypadek RePro swoim studentom. Poproś ich o przeczytanie tekstu zawierającego opis przypadku RePro. Jeśli będzie to konieczne, przekaz studentom informacje dotyczące programu nauczania, takie jak lista „lektur obowiązkowych” oraz zasady dotyczące raportowania wyników dydaktycznych/odkryć, itp. oraz zarysu kursu (*podawanie kontekstu dydaktycznego*).

### **Połączenie doświadczenia i wiedzy studenta z informacjami na temat środowiska biznesowego przypadku (ang. Case's Business Environment) – w danym oddziale itp.**

- Przeprowadź dyskusję ze studentami (w klasie lub za pośrednictwem platformy e-learningowej) dotyczącą interesujących kwestii, które odkryli oni w przestudiowanych przypadkach. Można poprosić studentów o dokładniejsze zapoznanie się z danym sektorem biznesu lub też wziąć za punkt wyjścia dotychczasowe doświadczenia i wiedzę studentów. Celem jest tutaj dowiedzenie się, jakich rzeczy chcieliby się oni nauczyć, co chcieliby zbadać lub dokładniej zgłębić podczas zajęć z tego przedmiotu oraz dzięki wykorzystaniu przypadków RePro (*zaangażowanie studentów w proces dydaktyczny, motywowanie do nauki, budowanie kontekstu*).
- Dyskusja daje studentom większe możliwości uczestniczenia w procesie aktywnego myślenia. Ich uwaga zostanie skierowana na określone punkty dydaktyczne. Może się to zdarzyć w sposób naturalny w związku z kwestiami wynikającymi z przypadku, mogą one zostać uwypuklone w dyskusji, lub też nauczyciel pełniący rolę pomocniczą może podkreślić znaczenie ważnych kwestii, które w przeciwnym razie mogłyby zostać pominięte.

### **Formułowanie zadań dydaktycznych**

- Ułatwiał studentom formułowanie ich własnych zadań dydaktycznych z wykorzystaniem przypadków RePro. Zadania dydaktyczne będą na ogół obejmowały badania teoretyczne i praktyczne dotyczące określonego problemu, pytania lub kwestii, które pasują do celów związanych z danym przedmiotem oraz z określonym przypadkiem RePro. W ramach jednej grupy można wyznaczyć szereg zadań dydaktycznych lub też wszyscy studenci mogą zajmować się tą samą kwestią (*ustalanie celów dydaktycznych*).
- Negocjuj warunki kontraktu dydaktycznego ze studentami. Kontrakt dydaktyczny jest dokumentem powiązany z konkretną osobą/grupą, opisującym docelowe wyniki dydaktyczne (zadania dydaktyczne), metody, za pomocą których zostaną one osiągnięte, dowody, które zostaną w tym celu przedstawione oraz kryteria, według których będą one oceniane (*negocjowanie kontraktu dydaktycznego*).

### **Nauka indywidualna oraz budowanie wiedzy**

- Pozwól studentom uczyć się indywidualnie lub w małych grupkach (po 3-4 osoby w jednej grupie). Daj im czas na zapoznanie się z literaturą oraz zgromadzenie informacji oraz innych materiałów do nauki. Możesz też zachęcić ich do przeprowadzenia badania w terenie wśród klientów firmy uczestniczącej w projekcie RePro (po uzyskaniu odpowiedniej zgody owej firmy) lub jej kadry kierowniczej (*budowanie wiedzy*). Twoją rolę, jako nauczyciela, jest jedynie ułatwienie tego procesu, a nie udzielenie odpowiedzi czy przedstawienie rozwiązania problemu.

### **Dzielenie się wiedzą**

- Poproś studentów, by podzielili się swoimi odkryciami, np. wynikami badań, modelami, planami, obliczeniami oraz pomysłami z całą klasą. Poproś studentów by zapoznali się z odkryciami i pomysłami innych (*dzielenie się wiedzą*).
- Ułatwiał prowadzenie dyskursu oraz procesu dzielenia się wiedzą (tzw. *collaborative learning*) poprzez:
  - Zorganizowanie dyskusji panelowej między studentami
  - Zorganizowanie seminarium
  - Zorganizowanie prezentacji grupowej
  - Zorganizowanie scenki rodzajowej
  - Wykorzystanie platformy e-learningowej w celu ułatwienia dyskusji on-line.
- Interaktywne dzielenie się wiedzą przez studentów przynosi bardzo wymierne rezultaty. Pomaga to wydobyć trafne obserwacje, skorygować wnioski, które poszły w złym kierunku i odbiegają od kluczowych kwestii podlegających rozważeniu oraz odsłonić ukryte lub podstępne problemy.

- W tym procesie można rozwinąć szereg przenaszalnych umiejętności. Studenci rozwijają swoje umiejętności społeczne / interpersonalne i zdają sobie sprawę, że nie są jedynymi osobami, które napotykają określone problemy. Pozwala to wzmocnić ich wiarę w siebie. Uczą się oni szanować opinię innych, być aktywnymi słuchaczami i skłonni do refleksji myślicielami.

### **Ocena wyników dydaktycznych**

- Dokonaj oceny procesu dydaktycznego oraz jego wyników używając ustalonej metody oceny. Można tu wykorzystać szereg metod, takich jak dzienniki dydaktyczne, prezentacje na plakatach, pisemne raporty, ocenianie się nawzajem, itp. (*dokonywanie oceny wyników dydaktycznych w świetle założonych celów*).

### **Etap 3 – Zamykanie pętli dydaktycznej w projekcie RePro**

#### **Refleksje oraz doskonalenie przypadku RePro**

- Zastanów się nad swoimi doświadczeniami w procesie, i poproś studentów, by zrobili to samo: co poszło dobrze, a co można poprawić? Co zrobiłbyś/zrobiłabyś inaczej następnym razem? Czego się nauczyłeś/nauczyłaś? Jak to wykorzystasz w przyszłości? Wykorzystaj wysnute wnioski aby udoskonalić model nauczania RePro. Podziel się swoimi refleksjami z kolegami (*samodzielne refleksje i uczenie się*).
- Gromadź dane oraz informacje pochodzące z prac studentów oraz – za ich zgodą – poproś o możliwość dokonania aktualizacji przypadków/przypadku RePro (*doskonalenie materiałów dydaktycznych skoncentrowanych na studencie*).

#### **1.5. Jakie role w modelu RePro odgrywają opiekunowie grup, studenci oraz firmy?**

Na pewno już zdajesz sobie sprawę, że model ten stanowi poważne odejście od *tradycyjnej koncepcji uczenia się*, w której centralną rolę odgrywał nauczyciel. Różnice pomiędzy nakierowaniem na nauczyciela typowym dla dawnych paradygmatów a nakierowaniem na studenta w przypadku projektu RePro zostały przedstawione w tabeli 1.

Rzecz jasna charakterystyki te nie wykluczają się wzajemnie, zwłaszcza w dwóch ostatnich aspektach. Wszystko zależy od tego, w jaki sposób wykorzystywany jest model RePro. Na niższych poziomach kształcenia zarówno nauczyciel jak i student mogą znajdować się w centralnym punkcie, a wiedza może być zarówno przekazywana przez nauczyciela w formie krótkiego wykładu, jak i odkrywana samodzielnie za pomocą różnorodnych działań w ramach RePro. Uczenie się może nadal być ograniczane przez bardzo sztywne programy nauczania a nauczyciel może być wykorzystywany zarówno jako źródło wiedzy, jak i jako przewodnik ułatwiający odkrywanie nowych obszarów wiedzy.

**Tabela 1 – Paradygmat RePro vs. paradygmat tradycyjny**

	<b>RePro</b>	<b>Tradycyjny</b>
<b>Wiedza jest</b>	Budowana przez studenta	Przekazywana studentowi
<b>Osoba w centrum</b>	Student	Nauczyciel
<b>Informacje są</b>	Odkrywane	Podane na tacy
<b>Uczenie się jest</b>	Elastyczne	Ustandaryzowane
<b>Nauczyciel jest</b>	Przewodnikiem	Źródłem

Najwspanialszą cechą modelu RePro jest jego elastyczność, dzięki której może on być przeniesiony do różnych środowisk związanych z uczeniem się, w których występują różne wymogi dydaktyczne.

*Nauczyciel/opiekun* grupy uczestniczący w realizacji modelu RePro winien posiadać następujące cechy:

### **1. Zdolności osobiste**

- komunikatywność
- szacunek dla pracy studentów
- pozytywne podejście do studentów i uczenia się w ogólności

### **2. Kompetencje merytoryczne**

- zdolność do wykorzystywania odpowiedniej wiedzy teoretycznej (np. literatury, wyników badań) w celu zaplanowania oraz zaprojektowania profesjonalnego otoczenia do nauki odpowiedniego dla danej tematyki
- posiadanie szerokiej wiedzy o dziedzinie, której ma dotyczyć kurs
- znajomość przyszłych trendów w swoim obszarze zainteresowań zawodowych

### **3. Umiejętność ułatwiania nauki**

#### *a. Projektant*

- stawia studenta w centrum procesu dydaktycznego
- potrafi planować oraz projektować materiały dydaktyczne, które aktywizują proces uczenia się u studentów
- jest w stanie zaprojektować otoczenia do uczenia się, tak by studenci nauczyli się samodzielnie nim kierować (= wyznaczanie celów związanych z nauką, ocena, itp.)

#### *b. Doradca*

- potrafi przekazać informacje zwrotne wynikające z nauki
- aktywizuje proces pracy oraz uczenia się studentów

- c. *Oceniający*
  - jest w stanie ocenić wyniki dydaktyczne
  - jest w stanie dostosować swoje nauczanie oraz wskazówki do kryteriów oceny
  - jest w stanie opracować zadania dydaktyczne oraz egzaminy i ćwiczenia powiązane z pożądanymi wynikami dydaktycznymi
- d. *Organizator*
  - jest w stanie współpracować z kolegami oraz innymi ekspertami
  - jest w stanie komunikować się z kolegami oraz innymi ekspertami
  - jest w stanie przyczynić się do rozwijania programu nauczania wykorzystując własną wiedzę fachową i doświadczenie
- e. *Osoba ucząca się przez całe życie*
  - jest w stanie snuć refleksje na temat własnych doświadczeń w nauczaniu
  - jest w stanie wyciągać z nich wnioski
  - jest otwarta na innowacyjne rozwiązania

W modelu RePro student winien przyjąć rolę aktywnej osoby uczącej się. W nauczaniu skoncentrowanym na studencie chodzi o rozwijanie przez cały czas umiejętności takich jak:

- umiejętności kognitywne
- umiejętności metakognitywne
- zdolności analityczne
- umiejętności wyszukiwania informacji
- umiejętności związane z budowaniem wiedzy
- umiejętność redagowania tekstów
- umiejętność prowadzenia prezentacji
- umiejętności społeczne
- zdolności ocenne
- umiejętność budowania sieci kontaktów, itp.

W modelu RePro studenci będą sami sobie wyznaczali zadania dydaktyczne w oparciu na historię przypadku RePro, a następnie realizowali owe zadania poprzez aktywne wykorzystanie szerokiego wachlarza źródeł (literatura, materiały firmowe, wiedza praktyczna i doświadczenie, wiedza fachowa czerpana ze źródeł takich jak wskazówki opiekuna, konsultacje z praktykami oraz dyskusje z innymi studentami), dzielili się wiedzą z innymi i dokonywali oceny procesu uczenia się.

Natomiast firma uczestnicząca w projekcie RePro powinna po prostu być sobą! Firma ta powinna być chętna do kontaktów z osobami prowadzącymi badania przypadku (nauczycielami i studentami). Historie przypadków w ramach projektu RePro są przedstawione w formie narracji o firmach i są wykorzystywane jako elementy pobudzające proces uczenia się i narzędzia sprzyjające zaangażowaniu studentów. Przypadek wykorzystywany w projekcie RePro tworzy realny kontekst dla otoczenia służącego uczeniu się studentów i motywuje ich do wyboru interesujących zadań dydaktycznych. Powinien on stanowić interesującą i łatwą lekturę. Przypadek RePro ma w

sumie stanowić ramy dla rzeczywistych biznesowych działań i problemów, a nie perfekcyjną podręcznikową historyjkę opartą na koncepcjach czysto teoretycznych. Firma uczestnicząca w projekcie i będąca bohaterem studium przypadku po prostu umożliwia studentom kontakt z prawdziwymi historiami, sytuacjami i działaniami występującymi w biznesie prowadzonym w kontekście międzynarodowym. Studenci zapoznają się z nim, jednocześnie dążąc do realizacji swoich zadań dydaktycznych.

### **1.6. Lektura uzupełniająca**

O'Neill, G. and McMahon, T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? In O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE. [publikacja dostępna on-line: [http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues\\_19th\\_Oct\\_SCL.pdf](http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf), strona oglądana w sierpniu 2006].

Rhem J. (1996) Urgings and Cautions in Student-Centered Teaching, *National teaching and Learning Forum*, Vol.5 (May), No.4, [publikacja dostępna on-line: <http://www.ntlf.com/html/pi/9605/article1.htm>, strona oglądana w sierpniu 2006]

Sparrow, L., Sparrow, H. and Swan, P. (2000) Student centred learning: Is it possible? *Proceedings of the Flexible Futures in Tertiary Teaching Forum*, Curtin University of Technology, Perth, Australia [publikacja dostępna on-line: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/sparrow.html>, strona oglądana w sierpniu 2006].

Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6(2), 199-220.

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Earlbaum.

## **2. Negocjowanie kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro**

### **2.1. Czym jest kontrakt dydaktyczny?**

Kontrakt dydaktyczny jest formalnym porozumieniem zawartym pomiędzy osobą uczącą się a osobą, która pomaga jej się uczyć i służy za swobodnego przewodnika. Kontrakt ten winien zostać opracowany w drodze negocjacji pomiędzy studentem i nauczycielem i dotyczy tego, czego student będzie się uczył, w jaki sposób ta nauka będzie przebiegać oraz jak będzie ona ewidencjonowana i oceniana.

## **Rola nauczyciela**

Jednym z „kluczowych” słów zawartych w powyższej definicji jest słowo „negocjacje”. Ów proces negocjacji zwykle rozpoczyna się od dyskusji na temat ról oraz odpowiedzialności każdej ze stron. Na koniec ustala się, że student jest odpowiedzialny za realizację ustalonych działań, a nauczyciel - za oferowanie niezbędnych wskazówek oraz zapewnienie, by wymogi kursu zostały spełnione.

Mimo że odpowiedzialność za realizację projektu spoczywa na studencie, nauczyciel będzie, w czasie tzw. *progress meetings* (spotkań służących analizie postępów) zobowiązany do zachowania równowagi pomiędzy udzielaniem wskazówek a udzielaniem wsparcia (pomocy). Dokładny poziom wsparcia preferowanego ponad udzielanie wskazówek zostanie określony na postawie poziomu, który reprezentuje sobą student, a także przepisów wewnętrznych obowiązujących w danej instytucji. Spotkania służące analizie postępów mają na celu przeprowadzenie dialogu, który umożliwi studentowi refleksję na temat poczynionych postępów, wykorzystywanej metody oraz wiedzy, którą zdobywa. Idealnie byłoby, gdyby podczas takiego spotkania to nauczyciel zadawał pytania (na podobieństwo Sokratesa i jego uczniów), które byłyby pomocne w kontekście skłonienia studentów do refleksji oraz poszukania swojej własnej drogi do odpowiedzi.

Ważne jest także zachowanie równowagi w innym jeszcze miejscu – chodzi tu o równowagę pomiędzy stopniem, w jakim projekt należy do studentów, a w jakim nauczyciel jest odpowiedzialny za monitorowanie tego, czy uzgodniony proces kształcenia ma faktycznie miejsce. Innymi słowy, nauczyciele nie powinni w ogóle ingerować w to, w jaki sposób student realizuje projekt, aż do momentu gdy będą silnie przeświadczeni, że student nie zmierza do uzgodnionego celu.

Ogólnie rzecz biorąc, rola nauczyciela na tym etapie sprowadza się do:

- przedstawienia ogólnego zarysu procesu opracowywania kontraktu dydaktycznego
- oferowanie wskazówek poprzez dostarczanie oraz stymulowanie pomysłów oraz sugerowanie możliwych wyników dydaktycznych
- negocjowanie kontraktu poprzez przeciwstawianie się pomysłom osób uczących się, dbanie o spełnienie wymogów akademickich danej instytucji, sugerowanie adekwatnych źródeł oraz informowanie studenta o kryteriach nie podlegających negocjacom
- dodawanie otuchy, zachęcanie, wspieranie
- monitorowanie postępów podczas zaplanowanych spotkań służących analizie postępów
- renegecowanie kontraktu, o ile zajdzie taka potrzeba

## **Rola studenta**

Studenci są na ogół nieprzyzwyczajeni do brania na siebie tak dużego zakresu odpowiedzialności za kształt swojego nauczania, toteż nie będą oni prawdopodobnie posiadali umiejętności związanych z opisywaniem celów oraz planowaniem strategii dydaktycznych. Oto dlaczego aktywne



uczestnictwo w *warsztatach orientacyjnych* (ang. *orientation workshops*) poświęconych kontraktom dydaktycznym jest tak bardzo ważne.

Jednakże po owych warsztatach i przed spotkaniem z nauczycielem w sprawie kontraktu studenci będą musieli się przygotować i opracować proponowane przez siebie brzmienie kontraktu, wraz z jak najbardziej przejrzystymi rezultatami, strategiami oraz kryteriami oceny. Nauczyciele będą świadczyli niezbędną w tym zakresie pomoc, ale nieprzygotowany lub niezdecydowany student będzie stanowił ogromną przeszkodę w skali całego projektu. Studenci muszą zrozumieć, że mają kontrolę nad własnym procesem uczenia się i zgodnie z tym postępować.

## **2.2. Dlaczego w projekcie RePro wykorzystuje się kontrakty dydaktyczne?**

Model RePro wspiera ideę nauczania koncentrującego się na studentcie, a kontrakt dydaktyczny jest sprawdzoną metodą angażowania studentów do „przyznawania się” do swoich procesów nauki. Dwie główne cechy charakterystyczne kontraktu dydaktycznego to *elastyczność* (ang. *flexibility*) oraz *ukierunkowanie* (ang. *focus*). Kontrakt pozwala na dokonanie wyboru lub też zmianę tego, czego ma dotyczyć nauka, tak aby odpowiadało to potrzebom i zainteresowaniom konkretnego studenta. Wyniki dydaktyczne nie muszą koncentrować się w jednym szczególnym obszarze. Jednocześnie wprowadzenie elementu umowy (oraz procesu negocjacji i formalnego jej podpisania) pozwala skierować uwagę studenta na konkretne wyniki dydaktyczne oraz działania związane z uczeniem się.

Owe dwie cechy charakterystyczne przynoszą następujące korzyści, które zresztą zawsze były elementami przewodnimi modelu nauczania i uczenia się wykorzystywanego w projekcie RePro:

- To, czego uczą się studenci zaczyna bardziej odpowiadać ich potrzebom i zainteresowaniom
- Studenci odgrywają decydującą rolę w projektowaniu swojej ścieżki nauczania
- Studenci są w związku z tym bardziej zmotywowani do nauki
- Przedmiotowy charakter kontraktu pomaga nauczycielom oraz instytucjom zidentyfikować potrzeby w zakresie wsparcia oraz zasobów dydaktycznych.
- Zaangażowanie studentów w niezależną naukę może w sposób pozytywny wpłynąć na to, że staną się oni osobami uczącymi się przez całe życie.

Jednakże kontrakty dydaktyczne w tej formie, w jakiej obecnie występują, nie stanowią *panaceum* (czyli uniwersalnego środka), które sprawi, że studenci zaczną się uczyć. Są przypadki, w których podniesione mogą zostać istotne obiekcje oraz wątpliwości, w wyniku których konieczne będzie przyjęcie nieco odmiennego podejścia, jednakże zawsze będzie to miało miejsce w duchu RePro.

### **Niektórzy studenci mogą nie być w stanie ocenić, czego powinni się nauczyć.**

Tak może być w przypadku ogółu studentów na pierwszym roku – a często nawet w przypadku studentów starszych lat. W takim przypadku program RePro sugeruje, by nauczyciel zaproponował na samym początku szereg wyników dydaktycznych i aby negocjacje dotyczyły pozostałych aspektów, lub też by zaproponował on szereg możliwych wyników, z których studenci musieliby wybrać sobie kilka.

### **Standardy akademickie ulegną obniżeniu jeśli studenci będą wybierali formę oceniania.**

Negocjowane kontrakty dydaktyczne nie muszą wcale oznaczać obniżenia standardów akademickich w porównaniu z narzuconymi z góry zadaniami. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie utrzymania akademickiego rygoru w projekcie niezależnie od formy, w jakiej przeprowadzona zostanie ocena. Niektóre kryteria oceny mogą zostać wyznaczone przez nauczyciela i nie podlegać negocjacom.

### **Kontrakty te nie są wykonalne w przypadku dużych kursów, ponieważ nie uda się zachować równości pomiędzy studentami i nauczycielami.**

W przypadku dużych kursów, w których zaangażowanych jest wielu nauczycieli, należy zapewnić by nauczyciel wiodący określił szczególne wymagania w odniesieniu do wymogów dotyczących kursu, tak aby zachować w tym względzie konsekwencję. Wszyscy uczestniczący nauczyciele muszą być świadomi istnienia „minimalnych standardów” w odniesieniu do jakości oraz ilości pracy związanej z danym kursem oraz winni oni rozpoczynać negocjacje od tego poziomu i negocjować jego podwyższenie. Rolą lidera kursu jest przekazywanie informacji nauczycielom uczestniczącym w projekcie oraz monitorowanie postępów prowadzonych przez nich negocjacji. Kontrakty dydaktyczne nie muszą być indywidualne, ale mogą dotyczyć też grup, w których zadania przypisane do poszczególnych członków są jasno określone i w których każdy członek jest odpowiedzialny za demonstrowanie swoje wiadomości na temat wszystkich ustalonych wyników dydaktycznych na koniec projektu. W tym przypadku elementem nie podlegającym negocjacom może być postanowienie, wedle którego, przykładowo, oprócz przedstawienia pisemnego raportu grupowego, poszczególni członkowie grupy będą podlegali opartemu na zasadach losowych egzaminowi, podczas którego będą oceniani w zakresie kwestii objętych wynikiem dydaktycznym.

### **2.3. Kroki związane z opracowaniem kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro**

Kontrakty dydaktyczne nie są niczym nowym w szkolnictwie wyższym. Chociaż istnieje szereg modeli dotyczących opracowywanie kontraktów dydaktycznych, większość z nich opiera się na modelu początkowo przedstawionym przez Malcolma Knowles'a w publikacji zatytułowanej: *“Self Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers”* wydanej w roku 1975 przez Association Press w Nowym Jorku. Zespół RePro wykorzystał ten

model jako podstawę i sugeruje opracowanie kontraktu w następujących krokach:

*Krok 1: Należy określić zestaw odpowiednich potrzeb kształceniowych.*

To, czy zostaną one określone przez studenta czy przez nauczyciela zależy od poziomu kursu i jego szczególnych wymogów.

*Krok 2. Potrzeby dydaktyczne muszą przerodzić się w szczególne wyniki dydaktyczne.*

Każda potrzeba lub jakiegokolwiek zainteresowania muszą zostać „przełożone” na cele dydaktyczne mieszczące się w koncepcji SMART (akronim od ang. Specific, Measurable, Attainable, Realistic and Timed – wedle tej koncepcji cel powinien być: konkretny, mierzalny, osiągalny, realistyczny oraz określony w czasie).

*Krok 3: Identyfikowanie poszczególnych strategii nauczania oraz zasobów.*

W odniesieniu do każdego z ustalonych rezultatów kształcenia student będzie zobowiązany określić, w jaki dokładnie sposób rezultat ten zostanie osiągnięty oraz przedstawić listę zasobów, które zostaną w tym celu wykorzystane. Poziom bieżącego nadzoru oraz rozmiar i format spotkań służących analizie postępów będą także określone na tym etapie.

*Krok 4: Określanie, jaki ma być produkt końcowy.*

Może to być określone w formalnych wymogach kursu, ale może też zająć potrzeba rozważenia adekwatności dowodów na osiągnięcie wyniku dydaktycznego (patrz Załącznik 1 – Pięćdziesiąt technik ocennych).

*Krok 5: Określenie kryteriów oceny:*

Jest to krok dotyczący oczekiwanych standardów jakości dotyczących dowodów, które mają być przedstawione. Często zaleca się, żeby praca była oceniana także przez innych studentów oraz aby przeprowadzana była samoocena (by oceniał ją ten sam student, który ją wykonał. Patrz Załącznik 2 – Przykładowe kryteria oceny.)

*Krok 6. Przegląd kontraktu dydaktycznego*

Kilka dni po wstępnym opracowaniu projektu kontraktu należy zorganizować drugie spotkanie w celu jego formalnego podpisania. Owe kilka dni pozwoli studentowi ponownie przemyśleć możliwość realizacji jego postanowień przed ostatecznym związaniem się umową.

*Krok 7: Realizacja kontraktu*

Student pracuje nad realizacją kontraktu. Spotkania służące ocenie postępów odbywają się zgodnie z tym, co ustalono w ramach kroku 3.

*Krok 8: Samoocena oraz przedłożenie zakończonych prac*

Jak ustalono w kroku 5, ocena wzajemna dokonywana przez innych studentów (o ile stanowi część porozumienia) będzie także miała miejsce na tym etapie.

## 2.4. Warsztaty orientacyjne

Z reguły zaleca się, by odpowiedź na wiele pytań, które studenci mogą mieć w związku z wykorzystaniem kontraktów dydaktycznych, padła podczas warsztatów orientacyjnych, podczas których będą oni mieli okazję poćwiczyć umiejętności wymagane do opracowania proponowanego im kontraktu dydaktycznego. Warsztaty te mogą także stanowić platformę komunikacji pomiędzy studentami i nauczycielami, dzięki której będą oni w stanie podyskutować o swoich obawach. Dzięki temu będą oni w stanie zaplanować strategię, które będą pomocne zarówno dla nich samych, jak i dla innych osób, i które umożliwią uczestnictwo w nieznanym im procesie negocjowania kontraktów dydaktycznych.

Treść owych warsztatów może być różna, w zależności od grupy studentów. Może ona też zależeć od tematyki konkretnego przedmiotu. Jednakże istnieje kilka tematów, które mogą być wykorzystane jako podstawa dla jakichkolwiek warsztatów orientacyjnych i nie są one niczym innym, niż pytaniami, które by zadał student:

- Czym są kontrakty dydaktyczne w projekcie RePro?
- W jaki sposób są one wykorzystywane?
- Dlaczego warto z nich korzystać?
- Jak wyglądają kontrakty dydaktyczne w projektach RePro?
- W jaki sposób mogę zdecydować, czego będę się uczyć?
- Jak wypełnia się formularz?
- W jaki sposób przebiegają negocjacje?
- Jak będzie wyglądała ocena?
- Czym kontrakty dydaktyczne w ramach projektu RePro różnią się od innych procesów nauki i oceny?
- Jakie korzyści uzyskuje się z tego procesu?
- Jakie są role nauczycieli i studentów?
- Jakie były związane z tym doświadczenia studentów w przeszłości?

Każda instytucja może dodać tu coś od siebie w odniesieniu do sposobu, w jaki skonstruowane będą warsztaty. Jednakże pragniemy podkreślić, że najważniejszą rzeczą jest tu zwrócenie uwagi na to, że nie mogą to być warsztaty informacyjne, ale warsztaty aktywne, i w związku z tym powinno się w nich znaleźć miejsce dla różnych form działania, takich jak dyskusje w grupach i ćwiczenia, które przybliżą studentom pojęcie oraz proces związany z kontraktem dydaktycznym w ramach projektu RePro.

Nie chcemy tu ograniczać niczyjej inwencji, jednakże postanowiliśmy w kolejnej części niniejszego podręcznika przedstawić przykład planu warsztatu, stanowiący adaptację materiałów pochodzących z książki zatytułowanej *“Learning Contracts: A Practical Guide”* napisanej w roku 1996 przez Geoffa Andersona, Davida Bouda oraz Jane Sampson i wydanej w Londynie przez wydawnictwo Kogan Page.

Autorzy sugerują, że warsztaty tego typu powinny trwać od dwóch do trzech godzin.

### **Warsztat dotyczący kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro (przykład)**

Zgodnie z koncepcją kontraktów dydaktycznych w ramach projektów RePro na ogół warto skonstruować warsztat opierając się na pytaniach, na które uczestnicy chcieliby uzyskać odpowiedź. Rozpoczęcie od pytania, „*Jakie mają Państwo pytania w odniesieniu do kontraktów dydaktycznych w projektach RePro?*” pomoże odpowiednio pokierować pracą grupy

Jeśli grupa jest bardzo duża, można wykorzystać następujące pytania w celu stworzenia zarysu warsztatów:

- *Czym jest kontrakt dydaktyczny RePro?*
- *Dlaczego wykorzystuje się kontrakty dydaktyczne RePro?*
- *W jaki sposób kontrakty dydaktyczne RePro są wykorzystywane w kontekście niniejszego przedmiotu/kursu?*
- *Jak spisuje się kontrakty dydaktyczne RePro?*
- *Kto jest w to zaangażowany?*
- *Czego dotyczy taki kontrakt?*

#### Czym jest kontrakt dydaktyczny RePro?

- Uczestnicy mogli już wcześniej korzystać z kontraktów dydaktycznych lub też mogą orientować się o co w nich chodzi, z czego mogą skorzystać inni członkowie grupy, dlatego też zapytanie uczestników o to, co rozumieją pod pojęciem kontraktu dydaktycznego może stanowić użyteczny pierwszy krok.
- Następnie można, odnosząc się do odpowiedzi uczestników, przedstawić slajd zawierający odpowiednią definicję, a także wskazać, w jaki sposób kontrakty tego typu są wykorzystywane w ramach danego kursu lub przedmiotu.

Jeśli termin ten jest używany, by mówić zarówno o propozycjach oraz wynikających z nich zrealizowanych pracach, warto jest wyjaśnić następujące kwestie:

#### Dlaczego wykorzystuje się kontrakty dydaktyczne RePro?

Wyjaśnienie, dlaczego wykorzystuje się kontrakty dydaktyczne polega na przedstawieniu przesłanek dydaktycznych. Można wykorzystać wypowiedzi innych instytucji na temat pozytywnych doświadczeń związanych z korzystaniem z kontraktów dydaktycznych RePro aby zilustrować potencjalne korzyści.

#### W jaki sposób kontrakty dydaktyczne RePro są wykorzystywane w kontekście niniejszego przedmiotu/kursu

Wszystkie informacje przekazane podczas sesji orientacyjnej powinny skupiać się na określonej formie kontraktu dydaktycznego wykorzystywanej lokalnie.

#### Jak spisuje się proponowane kontrakty dydaktyczne RePro

Dyskusja dotycząca formularza kontraktu dydaktycznego musi obejmować informacje na temat tego, co winno zostać wpisane w poszczególnych jego częściach oraz uzgodnionej daty realizacji kontraktu. Przydatne jest przeprowadzenie szczegółowej dyskusji na temat każdej części formularza, podając przykłady różnorodnych sposobów podejmowania decyzji oraz formułowania tego, co powinno zostać w nich zawarte.

Przedyskutowanie poniższych kwestii może okazać się przydatne:

- Może zaistnieć konieczność kilkakrotnego zmodyfikowania wyników dydaktycznych zanim zaczną one odpowiadać wymogom koncepcji SMART (akronim od ang. Specific, Measurable, Attainable, Realistic and Timed – wedle tej koncepcji cel powinien być: konkretny, mierzalny, osiągalny, realistyczny oraz określony w czasie).
- W określaniu wyników dydaktycznych, strategii uczenia się oraz odpowiednich zasobów pomocne mogą być wytyczne przedmiotowe, tematy sugerowane przez

nauczyciela, notatki z kursu, zestawienia zalecanych lektur oraz dyskusje z innymi studentami.

- Zwykle trudno jest wypełnić część poświęconą kryteriom oceny, ale zapewnienie, by kryteria te były odpowiednie zarówno dla studenta jak i dla nauczyciela jest ważną kwestią.
- Kontrakty można renegotjować.

## **Ćwiczenie – Sporządzanie kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro**

Przedstawienie studentom kilku przykładowych wypełnionych kontraktów dydaktycznych może okazać się bardzo przydatne – będą je oni mogli zbadać i poddać krytyce zanim podejmą próbę samodzielnego sporządzenia tego typu umowy. Przedstawione studentom kontrakty mogą zawierać bardzo widoczne błędy - to pomoże im zobaczyć na własne oczy, czego powinni się wystrzegać.

Ćwiczenia polegające na sporządzaniu projektu kontraktu dydaktycznego mogą być wykonywane indywidualnie lub w małych grupach. Gdy proponowany kontrakt dydaktyczny jest już gotowy, można poprosić poszczególne osoby lub grupy, by wymieniły się swoimi propozycjami, tak jakby przedstawiały je odpowiednim osobom w ramach procesu negocjacji oraz opiniowania.

Część procesu negocjacji może obejmować dokonywanie zmian w pewnych aspektach propozycji: sugerowanie innych źródeł, wyjaśnianie, być może też zawężanie celów oraz dodawanie kryteriów w kolumnie poświęconej ocenie. Należy poprosić studentów, by przekazali sobie wzajemnie informacje zwrotne przed rozpoczęciem dyskusji na temat przykładowych propozycji w większej grupie.

### Kto jest w to zaangażowany?

W zależności o kontekstu, w którym wykorzystywane są kontrakty dydaktyczne, mogą to być nauczyciele, studenci oraz także przedstawiciele firm uczestniczących w projekcie RePro.

Studenci mogą zdecydować się na negocjowanie kontraktów dydaktycznych w parach lub w małych grupkach prowadzących badania na konkretny temat.

### Czego dotyczy taki kontrakt?

Wykorzystywanie kontraktów dydaktycznych RePro ma wpływ na role odgrywane przez studentów i nauczycieli. Objasnienie owych ról jest pomocne dla wszystkich osób zaangażowanych w projekt.

Studenci zobowiązują się przyjąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się oraz wykazywanie inicjatywy poprzez:

- zwracanie się z prośbą o pomoc
- poszukiwanie źródeł
- zadawanie pytań
- formułowanie proponowanej umowy
- realizowanie standardów wynikających z kursu
- renegotjowanie kontraktu, o ile okaże się to konieczne
- kontrolę czasu
- udzielanie wsparcia innym studentom

Nauczyciele zapewniają studentom:

- wytyczne dotyczące materiałów związanych z kursem
- objaśnienie tego, co jest wykonalne
- przykłady tego, czego się od nich oczekuje
- pomysły i wyzwania
- pomoc w odpowiednim nakierowaniu uwagi
- porady w sprawie źródeł
- wsparcie w trakcie uczenia się
- jasne zrozumienie standardów kursu

- o konstruktywne informacje zwrotne sporządzone na piśmie.

Warsztaty odnoszą ten skutek, że studenci rozważający skorzystanie z kontraktów dydaktycznych zdobywają informacje o ich stosowaniu.

## **2.5. Proces negocjowania w projekcie RePro**

Negocjowanie kontraktu dydaktycznego jest jedną z najważniejszych cech podejścia RePro. W przypadku wielu kultur edukacyjnych jest to istotna nowość, która będzie wymagała znacznego wysiłku oraz zmiany sposobu myślenia u obu stron uczestniczących w procesie kształcenia.

Z reguły to student przygotowuje propozycję kontraktu, a następnie zarówno on jak i nauczyciel uczestniczą w procesie negocjacji. Zaleca się, by podczas tych negocjacji student i nauczyciel kontaktowali się ze sobą twarzą w twarz, a nie na przykład za pośrednictwem poczty elektronicznej. Rozmowa powinna rozpocząć się od określenia wraz ze studentem szerszych ram potrzeb edukacyjnych, a następnie należy przejść do przedyskutowania wszystkich aspektów proponowanego kontraktu, kładąc nieco większy nacisk na kryteria oceny. Nauczyciel może pomóc studentowi przeanalizować pomysły, które nie pojawiły się przed spotkaniem oraz zasugerować odpowiednie strategie oraz zasoby, które będą najbardziej odpowiednie dla osiągnięcia pożądanych rezultatów nauki. Nauczyciele powinni jednakże zawsze pamiętać o swoim miejscu w procesie negocjacji oraz o tym, jaki jest ich cel. Muszą oni bardzo jasno określić, które aspekty podlegają negocjacom, a które negocjowane być nie mogą.

Istnieje szereg modeli według których można przeprowadzić proces negocjacji i które mają na celu określić kolejne sekwencje dyskusji. George Boak w swojej książce pt. "A Complete Guide to Learning Contracts" wydanej w roku 1998 w wydawnictwie Gower proponuje dosyć prosty model składający się z następujących etapów.

1. Powitanie oraz nawiązanie kontaktu.
2. Wysłuchanie propozycji studentów oraz dyskusja na temat kontraktów dydaktycznych proponowanych przez studentów, w szczególności:
  - a. główne kwestie – wyjaśnienie wszystkich niejasności
  - b. przyczyny wyboru danego obszaru lub obszarów
  - c. potrzeby w zakresie zasobów – sprawdzenie zależności, wymogów oraz dostępności
  - d. kryteria oceny – objaśnienie, wprowadzenie poprawek lub, w razie potrzeby, opracowanie.
3. Podpisanie oraz potwierdzenie kontraktu i/lub zorganizowanie kolejnych etapów – takich jak udoskonalanie propozycji, zebranie przejściowe, źródła

dostarczone przez nauczyciela, lub spotkanie w celu przeprowadzenia ponownej oceny kontraktu dydaktycznego.

Model alternatywny może wyglądać w następujący sposób:

1. Powitanie oraz nawiązanie kontaktu.
2. Dyskusja na temat ogólnych pomysłów studenta – które mogą być oparte na indywidualnych potrzebach, zainteresowaniach i/lub możliwościach.
- 3a. Określenie celu, a następnie wyników dydaktycznych, czynności związanych z uczeniem się, zasobów, kryteriów oceny; lub
- 3b. Określenie zarysu działań związanych z uczeniem się (w oparciu o posiadane możliwości), a następnie wyników dydaktycznych, zasobów oraz kryteriów oceny.
4. Podpisanie oraz potwierdzenie kontraktu i/lub zorganizowanie kolejnych etapów – takich jak udoskonalanie propozycji, zebranie przejściowe, źródła dostarczone przez nauczyciela, lub spotkanie w celu przeprowadzenia ponownej oceny kontraktu dydaktycznego.

Oba te modele stanowią bardzo ogólne przybliżenie tego, jak będą wyglądały rzeczywiste negocjacje dotyczące kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro.

## **2.6. Formularz kontraktu dydaktycznego**

Proponowany format kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro został przedstawiony na kolejnej stronie, jednakże instytucje mogą go zmodyfikować wedle własnych wymogów. Jednakże w tego rodzaju kontrakcie należy zawrzeć następujące niezbędne elementy:

- *Wyniki dydaktyczne*, które określą, czego dokładnie student się nauczy lub co będzie w stanie zrobić na skutek przeanalizowania przypadku w ramach projektu RePro.
- *Działania związane z uczeniem się*, czyli dość szczegółową analizę działań, strategii oraz zasobów, z których student skorzysta w celu osiągnięcia owych rezultatów.
- *Dowody dydaktyczne*, które zostaną zaprezentowane nauczycielowi na skutek owych działań.
- *Ocena dotycząca uczenia się* lub metody oraz kryteria, które zostaną wykorzystane w celu przeprowadzenia oceny dowodów.

Są to kluczowe elementy procesu uczenia się, które winny zostać poddane negocjacom w celu opracowania kontraktu dydaktycznego (porady dotyczące tych elementów zostały zawarte w kolejnych punktach niniejszego podręcznika). Inne dodatkowe godne uwagi kwestie to:

### **Ramy czasowe projektu**

Tak jak w przypadku każdego kontraktu, konieczne będzie wskazanie daty jego realizacji. Nauczyciel może także wymagać od studenta wstępnego określenia ram czasowych dotyczących tego, kiedy zrealizowane zostaną poszczególne działania. Owe wstępne ramy czasowe będą obejmowały wszystkie działania podejmowane przez studenta od chwili podpisania umowy aż do zakończenia



projektu oraz przedłożenia dowodów dydaktycznych. Celem opracowania owych ram czasowych jest późniejsze ich wykorzystanie, zarówno przez studenta jak i przez nauczyciela, w charakterze przewodnika, przy okazji spotkań służących analizie postępów.

### **Komentarze nauczyciela/Notatki osoby uczącej się**

Nauczyciel może często chcieć dopisać kilka komentarzy lub nawet sugestii do kontraktu. Student także może mieć ochotę dopisać jakieś uwagi lub dodać punkty, które zostały podniesione w trakcie negocjacji. Jest to możliwe w osobnej części kontraktu, wyznaczonej odrębnym formatowaniem (lub po prostu na osobnej kartce papieru).

### **Zmiany kontraktu**

W przypadku gdy oryginalny kontrakt będzie wymagał renegotjacji, wprowadzenie zmian oraz podpisanie zmienionej wersji będzie mogło nastąpić podczas kolejnego spotkania w sprawie analizy postępów. Zgodnie z ogólnym duchem projektu RePro, wszystkie zmiany będą musiały zostać uzgodnione przez obie strony.



**(Kontrakt dydaktyczny – c.d.)**

**3. Zasoby**

Proszę opisać zasoby lub szczególne możliwości w zakresie dostępu do osób lub informacji wymaganych w celu osiągnięcia proponowanych wyników.

**4. Dowody osiągnięć**

Jakie dowody będzie mógł Pan/ mogła Pani przedstawić w celu wykazania, że wyniki dydaktyczne związane z kursem zostały osiągnięte, np. dokumenty sporządzone na piśmie, demonstracje, prezentacje, itp.

**5. Kryteria oceny**

Jakie kryteria oceny będą odpowiednie w celu dokonania oceny Pana/Pani osiągnięć?

<b>Wynik dydaktyczny:</b>	<b>Kryteria oceny</b>
a)	
b)	
c)	
d)	

**6. Ocena**

W jaki sposób będą ocenione wyniki dydaktyczne związane z kursem, np. ocena dokumentów sporządzonych na piśmie, oglądanie demonstracji, prezentacji, itp.

<b>Wynik dydaktyczny:</b>	<b>Metoda oceny</b>
a)	
b)	
c)	
d)	

Uwagi:

- a) Wszyscy studenci będą uczestniczyli w rozmowie oceniającej.
- b) W przypadku pracy grupowej wszyscy studenci otrzymają taką samą ocenę, chyba że w chwili przedstawienia dowodów osiągnięć złożone zostanie pisemne oświadczenie o innym podziale ocen.

Podpis Studenta \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Podpis Nauczyciela \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

## 2.7. Lektura uzupełniająca

Anderson, G. & Boud, D. (1996). Introducing learning contracts: a flexible way to learn. *Innovations in Education and Training International*, 33, 4, 221-227 [Publikacja dostępna on-line:

[http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db\\_7\\_ab\\_ieti\\_96.pdf#search=%22%22Negotiation%20process%22%20learning%20contract%22%22](http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_7_ab_ieti_96.pdf#search=%22%22Negotiation%20process%22%20learning%20contract%22%22), strona przeglądana w sierpniu 2006]

## 3. Określenie ram czasowych dla procesu realizacji prac

Aby ułatwić nauczycielom realizację tego zadania, przedstawiamy przykładowy rozkład prac dotyczący analizy studium przypadku przewidzianego na jeden semestr. Przykład oparto na założeniu, że określony przypadek może zostać wykorzystany podczas dowolnego kursu w całości lub w części, w zależności od wymogów określonych dla tego kursu. Oznacza to, że owo podejście do planowania może zostać zastosowane dla wszystkich kursów, niezależnie od ich długości. Rozłożenie poszczególnych etapów w czasie zostało przedstawione jako procent całego czasu przeznaczanego na analizę danego przypadku.

Nr	Etap	Czas (%)
1.	Przedstawienie przypadku	10%
2.	Negocjowanie kontraktu dydaktycznego w projekcie RePro	10%
3.	Wsparcie udzielane przez nauczyciela	40%
4.	Dowody osiągnięć oraz informacje zwrotne, w odniesieniu do których nie wystawia się ocen	20%
5.	Przedłożenie prac oraz samoocena (lub ocena dokonana przez nauczyciela)	10%
6.	Ocenianie się nawzajem oraz spotkanie poświęcone przedstawieniu informacji zwrotnych	10%
<b>W sumie</b>		<b>100%</b>

Nauczyciele winni rzecz jasna wziąć także pod uwagę czas niezbędny do przeprowadzenia warsztatów orientacyjnych (który nie został uwzględniony w powyższej tabeli, jako że studenci mogą już być zaznajomieni z procesem

nauki w ramach projektu RePro). W czasie poświęconym na przygotowanie kursu nauczyciel musi wziąć pod uwagę wszystkie elementy przyszłych kontraktów oraz, w zależności od wymogów związanych z kursem, określić „zakres negocjacji”, tzn. wskazać, które elementy podlegają negocjacom i w jakim zakresie, a które z kolei w ogóle nie mogą być negocjowane. Elementy, które należy poddać pod rozważenie to:

Elementy kontraktu dydaktycznego	Uwagi
Wyniki dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mogą być różne w zależności od poziomu studentów oraz rodzaju i długości kursu</li> <li>- mogą zostać wstępnie zdefiniowane przez nauczyciela</li> <li>- powinny być zgodne z celami kursu</li> </ul>
Działania związane z uczeniem się	<ul style="list-style-type: none"> <li>- winny zawierać plan tego, co powinni zrobić studenci, wraz z elementami refleksyjnymi</li> <li>- mogą zostać wstępnie zdefiniowane przez nauczyciela</li> <li>- należy określić tryb pracy studentów (indywidualny czy w zespołach)</li> </ul>
Zasoby	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gdzie znaleźć informacje</li> <li>- czy informacje mogą być udostępniane w całkowitym lub częściowym związku z postępami poczynionymi przez studentów</li> </ul>
Dowody	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forma dowodów dla poszczególnych osiągnięć</li> </ul>
Ocena	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metody</li> <li>- kryteria</li> <li>- proces</li> </ul>

### Cykl życia kursu

#### *Etap 1 – Przedstawienie przypadku (około 10%)*

Na tym etapie studenci po raz pierwszy odczytują opis przypadku. Zależnie od długości przypadku oraz rodzaju kursu, zaleca się udostępnienie studentom opisu przypadku za pośrednictwem strony internetowej przeznaczonej dla danego kursu (jeśli jest ona dostępna) lub też w wersji drukowanej, z

odpowiednim wyprzedzeniem (w momencie zapisania się studentów na dany kurs). Studenci powinni też otrzymać podręcznik wykorzystywany podczas kursu – będzie to pierwotne źródło informacji o tym, jak prowadzić prace oraz efektywnie wykorzystywać przedstawiony przypadek. Na tym etapie studenci będą zachęceni, w celu rozwiania wszelkich niejasności, do zadawania odpowiednich pytań dotyczących podręcznika, przypadku oraz podejścia RePro. W zależności od ilości dostępnego czasu nauczyciel może zaplanować przedstawienie krótkiego wstępu do modelu RePro lub nawet zorganizować warsztaty orientacyjne według opisu przedstawionego w Części 2.

#### *Etap 2 – Porozumienie w sprawie kontraktu dydaktycznego (około 10%)*

Po przestudiowaniu podręcznika oraz studium przypadku RePro studenci oraz nauczyciel negocjują kształt kontraktu dydaktycznego. W celu uzyskania dalszych szczegółowych informacji dotyczących kontraktu dydaktycznego należy zapoznać się z treścią Części 2.

#### *Etap 3 – Wsparcie udzielane przez nauczyciela (około 40%)*

Po podpisaniu kontraktu dydaktycznego można rozpocząć prace nad danym przypadkiem w zgodzie z wynegocjowanymi wynikami oraz działaniami dydaktycznymi. Jeśli chodzi o prace prowadzone przez studenta, należy pamiętać, że nauczyciel powinien pozostawać w tle i być gotowy do udzielania wsparcia. Rodzaj wsparcia udzielanego przez nauczyciela zależy od ustalonych wyników i działań dydaktycznych, jednakże może ono obejmować wykłady wspomagające, indywidualne lub grupowe konsultacje, oraz, co najważniejsze, przeglądy postępów. Nauczyciele powinni być przygotowani do regularnego monitorowania prac studentów na tym etapie oraz upewniania się, że zmierzają one we właściwym kierunku. Nauczyciele mogą być zmuszeni do interwencji, na początku poprzez skłonienie studentów do refleksji o postępach, o tym, czy obrana strategia jest strategią odpowiednią, oraz do zadania pomocnych pytań, które nakierują studentów na uzgodniony kierunek. Jeśli uzgodniony kierunek działań okaże się nieefektywny, wówczas nauczyciel może być zmuszony do renegotjowania ze studentem części lub nawet całości kontraktu.

#### *Etap 4 – Dowody osiągnięć oraz informacje zwrotne, w odniesieniu do których nie wystawia się ocen (formatywne) - (około 20%)*

Rodzaje dowodów potwierdzających realizację założonych wyników dydaktycznych zostały określone na wcześniejszych etapach opisywanego procesu. Jak zalecano wcześniej, zachęca się studentów do przedstawienia wraz z umową ram czasowych wskazujących, kiedy gotowe będą poszczególne fragmenty dowodów. Za każdym razem, gdy student przygotowuje jakiś element, będzie on miał okazję uzyskać formatywną informację zwrotną pozwalającą na wyjaśnienie wszelkich nieporozumień dotyczących oczekiwanych rezultatów oraz wyeliminowanie wszelkich niedostatków związanych z owymi dowodami. Formatywne informacje zwrotne są niezbędne, ponieważ w procesie uczenia się w ramach projektu RePro pojawiają się one wystarczająco wcześnie by pozwolić studentom na reakcję polegającą na wprowadzeniu udoskonaleń w związku z dowodami dydaktycznymi jeszcze przed końcowym terminem realizacji projektu. (Aby

uzyskać więcej informacji na temat formatywnych i podsumowujących informacji zwrotnych należy zapoznać się z Częścią 6 niniejszego podręcznika).

#### *Etap 5 – Przedłożenie dowodów – Ocena podsumowująca (około 10%)*

Zgodnie z postanowieniami kontraktu dydaktycznego dowody winny zostać przedłożone w uzgodnionym terminie. Jeżeli w kontrakcie dydaktycznym zawarty jest element samooceny, do czego usilnie zachęcamy, wówczas formularz samooceny powinien także zostać złożony w tym terminie. W zależności od formy ustalonych dowodów oraz kryteriów oceny nauczyciel powinien przewidzieć odpowiedni czas na dokonanie oceny owych dowodów w ramach oceny podsumowującej.

#### *Etap 6 – Ocenianie się nawzajem oraz spotkanie poświęcone przedstawieniu informacji zwrotnych (około 10%)*

Jeśli ocenianie się nawzajem wchodzi w skład kontraktu dydaktycznego, wówczas nauczyciel winien pozostawić studentom czas na dokonanie oceny dowodów w ramach prac bieżących. Następnie, po zamknięciu pętli ocen, nauczyciel powinien przewidzieć określony czas w celu przedyskutowania informacji zwrotnych ze studentem. Jest to dla studenta kolejna okazja do nauki.

## **4. Gromadzenie informacji na potrzeby biznesu**

### **4.1. Pojęcie informacji**

Analiza studium przypadku wymaga od studenta zgromadzenia dodatkowych informacji, jako że dostarczony materiał jest jedynie przyczynkiem do dalszej pracy i działań. „Informacja” to jedno z podstawowych pojęć we współczesnym świecie, jednakże brak jest jednej powszechnie uznawanej jego definicji. Informacje to dane, które zostały przetworzone, zinterpretowane i zrozumiane przez odbiorców. Charakter informacyjny posiadają także istotne fakty przedstawione w użytecznej formie. Informacją jest też wiedza, jej rozwijanie oraz rozumienie faktów, które są użyteczne dla odbiorców informacji. Informację stanowią też komunikaty o faktach, zdarzeniach, zjawiskach i charakterystyce obiektów.

### **4.2. Wiarygodność informacji**

Od jakości informacji zależy, czy będziemy podejmować dobre decyzje. Zależy od niej też skuteczność przeprowadzanych przez nas analiz oraz badań naukowych. Wiarygodne informacje są niezbędne do podejmowania decyzji. Wiarygodność informacji oznacza „poziom adekwatnego odzwierciedlenia obiektywnie istniejących kwestii, procesów lub zdarzeń gospodarczych”. Wiarygodność wyraża najważniejsze cechy informacji z praktycznego punktu widzenia. Informacja jest rzeczywiście cenna, jeśli dzięki niej podejmujemy lepsze decyzje. Wiarygodność informacji zależy także od solidności źródła, z którego ona pochodzi.

Cechy związane z jakością informacji:

**Uczciwe/Wiarygodne** – oznacza to, że informacje nie są zdeformowane, że wykorzystano odpowiednie metody pomiaru, dokonano odpowiedniego transferu informacji oraz że zarejestrowano cechy charakterystyczne dotyczące rzeczywistej kwestii.

**Bieżące/Dotyczące teraźniejszości** – oznacza to, że informacje odpowiadają rzeczywistemu stanowi procesu w danej chwili oraz że nie nastąpiło opóźnienie w przekazaniu informacji. Oznacza to także, że informacje są odpowiednie do zakresu, czasu oraz charakteru działalności ich użytkownika. Jest to bardzo ważne, ponieważ opóźnienia w zakresie gromadzenia i przetwarzania potencjalnie istotnych informacji mogą przekształcić określony komunikat w bezużyteczny kawałek papieru. W sytuacjach, w których następuje częsta zmiana okoliczności przeterminowane informacje mogą stanowić poważny problem.

**Szybkie/Dostarczone na czas** – dotyczy to dostępu do informacji we właściwym czasie, tak aby mogły one być przekazywane użytkownikom w razie potrzeby.

**Użyteczne** – informacje wywierają wpływ na proces decyzyjny i/lub wzbogacanie wiedzy, umożliwiając rozważanie różnych wariantów oraz wybór najlepszych rozwiązań. Jest to jeden z podstawowych elementów wpływających na jakość informacji, niezależnie od tego, czy są one użyteczne w kontekście danych poszukiwań lub czy mają znaczenie dla określonego przypadku.

**Porównywalne** – jest to związane z możliwością przeprowadzenia analizy porównawczej w czasie, przestrzeni lub też w związku z zaplanowanymi danymi. Oznacza to możliwość porównania wyników działań powiązanych z ustalonymi celami z wynikami osiąganymi przez konkurencję lub z wynikami pochodzącymi z poprzednich lat. Jest to także związane z koniecznością jednakowej kwalifikacji analizowanych danych oraz unifikacją metodologii gromadzenia danych oraz dokonywania obliczeń.

**Kompletne** – oznacza to, że zawierają one wszystkie dane dotyczące opisywanej kwestii, wydarzenia lub procesu. Jest to zestaw niezbędnych informacji wymaganych w celu wykonania określonego zadania. Zbiór informacji jest gromadzony w takim zakresie, jaki jest niezbędny w kontekście podejmowania określonych działań, nawet wtedy, gdy wiadomo, że istnieją jeszcze dodatkowe informacje dotyczące danej kwestii, lecz ich zdobycie pociąga za sobą wysokie koszty i jest czasochłonne. W rzeczywistości informacje prawie nigdy nie są w pełni kompletne, jednakże wymaga się, by były one kompletne przynajmniej w odniesieniu do elementów kluczowych.

**Szczegółowe** – dotyczy to poziomu szczegółowości, agregacji oraz kondensacji informacji, co może znacznie się różnić w zależności od poziomu, na jakim przeprowadzana jest analiza. Zbyt mała liczba szczegółów sprawia, że badanie zyskuje charakter ogólny, natomiast zbyt duża szczegółowość także nie jest rzeczą pożądaną, ponieważ sprawia ona, że osoba



przeprowadzająca badania spędza zbyt dużo czasu analizując drobne szczegóły.

**Selektywne** – oznacza to wybieranie informacji odpowiednich do konkretnego problemu oraz stosowanych metod.

**Dokładne/Precyzyjne/Trafne** – oznacza to precyzję dotyczącą przedstawiania rzeczywistości. Nie istnieje coś takiego jak informacja absolutna, a uzyskanie większej precyzji jest związane ze wzrostem kosztów informacji, jednakże nie zawsze zwiększa to wartość informacji. Precyzja zależy od wielu różnych czynników: rodzaju problemów, metod gromadzenia danych, a także systemów kontroli oraz przetwarzania danych.

**Dostępne/Przystępne** – oznacza to łatwość pozyskiwania źródeł informacji. Stopień dostępności źródeł decyduje o tym, czy zdobyte informacje będą umożliwiały rozwiązanie problemu decyzyjnego. Jeśli informacje z jednego źródła nie są wystarczające, konieczne jest sięgnięcie do innego źródła. Jeżeli dostępne są różne źródła, wówczas czynnikiem decydującym może być wiarygodność i/lub koszt uzyskania informacji.

### **4.3. Podstawowe kryteria dotyczące klasyfikowania informacji**

Informacje gospodarcze można klasyfikować według następujących kryteriów: cel, rodzaj, charakter, czas utworzenia, kwestie czasowe, źródła, itp. W kontekście projektu RePro najważniejsza jest klasyfikacja oparta na źródle informacji.

<b>Informacje zewnętrzne</b>	Informacje zgromadzone poza firmami oraz przesyłane do firm w formie umożliwiającej zdefiniowanie zadań przeznaczonych do realizacji, np. wiążące instrukcje lub współczynniki. Są to różnorakie publikacje, bazy danych lub usługi informacyjne, z których można uzyskać ogólne informacje dotyczące gospodarki oraz danej branży.
<b>Informacje wewnętrzne</b>	Informacje pochodzące od indywidualnych komórek w firmie, wykorzystywane w firmie lub przesyłane na zewnątrz.
<b>Informacje oryginalne</b>	Informacje pochodzące z procesu ich gromadzenia za pomocą specjalnie zorganizowanych badań w celu realizacji konkretnego projektu.
<b>Informacje wtórne</b>	Informacje, które już istnieją i które zostały zgromadzone, przeanalizowane oraz zabezpieczone. Informacje wtórne to te, które pochodzą z wcześniejszych badań i zostały wykorzystane w innych celach niż obecnie realizowany projekt.

Studenci na ogół korzystają z zewnętrznych źródeł informacji, zwłaszcza gdy analiza wymaga szerokiego kontekstu. Uzyskiwanie informacji od organizacji uczestniczących w studiach przypadku może być stosunkowo trudne. Zadanie

to jest z reguły łatwiejsze w przypadku dużych organizacji, które podają do publicznej wiadomości część swoich informacji wewnętrznych. Natomiast w przypadku mniejszych organizacji jest znacznie trudniej, ponieważ zwykle nie ujawniają one swoich wyników finansowych. Ważną rzeczą jest także upewnienie się, czy proces gromadzenia informacji nie jest źródłem niedogodności dla firm uczestniczących w projekcie. W związku z tym należy podjąć wszelkie kroki w celu ograniczenia wizyt studentów w firmie do niezbędnego minimum. Dobrze zorganizowana wizyta ze wszystkimi szczegółami dotyczącymi potrzebnych informacji oraz pytaniami, które należy zadać przygotowanym dokładnie i z wyprzedzeniem może okazać się bardzo pomocna. Zostanie to niewątpliwie docenione przez osoby kontaktowe z owej firmy i będzie miało dobroczynny wpływ na zadania realizowane w ramach projektu RePro.

#### **4.4. Ważne kwestie dotyczące korzystania z danych pierwotnych i wtórnych**

Dane pierwotne oraz informacje z pierwszej ręki są użyteczne w szczególnych sytuacjach wymagających szybkiego rozwiązywania problemów. W związku z tym często jesteśmy zmuszeni gromadzić dane pierwotne. Wymaga to zarówno od studentów i nauczycieli znajomości technik służących gromadzeniu takich danych: obserwacji oraz wywiadów lub ankiet. Analizowanie tych technik gromadzenia danych nie wchodzi w zakres niniejszego podręcznika. Czytelnicy zainteresowani tematem mogą poszukać dalszych informacji w książkach o metodach prowadzenia badań (proponuję niektóre źródła znajdują się na końcu tego rozdziału).

#### **4.5. Gdzie szukać informacji wtórnych**

Studenci muszą zdobyć niezbędne informacje aby znaleźć rozwiązanie problemów pojawiających się podczas analizowania konkretnych studiów przypadku. Informacje wtórne będą najprawdopodobniej wykorzystywane najczęściej ze względu na związane z nimi korzyści. Poniżej przedstawiono niektóre źródła tych informacji.

1. Podstawowe informacje i dane wykorzystywane podczas analizy studiów przypadku można znaleźć w urzędach statystycznych każdego kraju. Instytucje te publikują opracowania zawierające dane statystyczne w formie drukowanej oraz w postaci on-line, dostępne na ich stronach internetowych (np. <http://www.stat.gov.pl/english/index.htm>; [http://www.stat.fi/index\\_en.html](http://www.stat.fi/index_en.html); <http://www.csb.lv/avidus.cfm>). W przypadku publikacji w formie papierowej mogą wystąpić pewne opóźnienia związane z okresem gromadzenia i obsługi danych oraz cyklem wydawniczym. Centra międzynarodowe funkcjonują w podobny sposób. Należy do nich Eurostat – instytucja odpowiedzialna za gromadzenie i rozpowszechnianie danych statystycznych dotyczących wszystkich państw Unii Europejskiej (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>).

2. Różne instytucje finansowe gromadzące różnorodne dane na temat rynków finansowych oraz gospodarki poszczególnych krajów lub regionów mogą także stanowić dobre źródło informacji. Najpopularniejszymi międzynarodowymi instytucjami tego rodzaju są: Bank Światowy (<http://www.worldbank.org/>), Europejski Bank Rekonstrukcji i Rozwoju (<http://www.ebrd.org/>) oraz Międzynarodowy Fundusz Monetarny (<http://www.imf.org>). Instytucje finansowe działają także w każdym kraju. Należą do nich banki centralne odpowiedzialne za politykę monetarną poszczególnych państw. W przypadku Niemiec taką instytucją jest Bundesbank (<http://www.bundesbank.de>) a we Włoszech – Banca di Italia (<http://www.bancaditalia.it>).
3. Podobną kategorią źródeł informacji stanowią giełdy papierów wartościowych publikujące kursy akcji, raporty roczne spółek notowanych na giełdzie, prospekty emisyjne akcji oraz ogólne opracowania gospodarcze w formie papierowej i elektronicznej. Do największych giełd papierów wartościowych należy Giełda Londyńska (<http://www.londonstockexchange.com>). Światowa Federacja Giełd (<http://www.world-exchanges.org>) oraz Federacja Europejskich Giełd Papierów Wartościowych (<http://www.fese.be>) należą do tej samej grupy źródeł informacji.
4. Administracja publiczna stanowi stosunkowo wiarygodne źródło informacji. Odpowiednie ministerstwa są popularnymi źródłami danych. Informacje udostępniane przez ministerstwa finansów (np. w Finlandii (<http://www.vm.fi>), gospodarki, rolnictwa lub środowiska naturalnego (np. łotewskie ministerstwo środowiska (<http://www.varam.gov.lv>)) mogą być użyteczne w celu dokonania analizy poszczególnych przypadków. Istnieje też wiele innych instytucji nie będących częścią organów administracji rządowej. Polski Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów (<http://www.uokik.gov.pl>) może być tego przykładem. Urząd ten zajmuje się kwestiami związanymi z konkurencją. Administracja lokalna także może okazać się użyteczna jeśli chodzi o gromadzenie informacji.
5. Organizacje międzynarodowe publikujące w różnej formie dane dotyczące całego świata oraz poszczególnych regionów i krajów są często wykorzystywane jako źródła danych. Najważniejsze z tych instytucji to:
  - Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju - [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
  - Klub Rzymski - [www.clubofrome.org](http://www.clubofrome.org)
  - ONZ - [www.un.org](http://www.un.org)
  - Greenpeace - <http://www.greenpeace.org/international>
6. Studenci mogą też zdobyć pewne informacje w różnych organizacjach komercyjnych. Należą do nich banki komercyjne, domy maklerskie, instytuty badawcze (np. Instytut Gallupa <http://poll.gallup.com>). Konieczność uiszczania opłat za większość z tych informacji stanowi poważny minus.
7. Organizacje handlowe, branżowe i gospodarcze stanowią kolejną grupę źródeł informacji. Często publikują one na swoich stronach internetowych

konkretne i aktualne informacje handlowe oraz ogólne dane gospodarcze. Przykładem takiej organizacji w przypadku przemysłu okrętowego jest CESA (Community of European Shipyards Associations [www.cesa-shipbuilding.org](http://www.cesa-shipbuilding.org)).

8. Doskonałymi źródłami informacji są książki i czasopisma. Można z nich korzystać dzięki sieciom bibliotek (w Polsce największe zbiory posiada Biblioteka Narodowa <http://www.bn.org.pl>) oraz stronom wydawców internetowych. To ostatnie dotyczy zwłaszcza czasopism, które posiadają dziś swoje elektroniczne wersje oprócz tradycyjnej formy papierowej (np. [www.economist.com](http://www.economist.com)). Studenci oraz nauczyciele mogą przeszukiwać jednocześnie ponad 300 czasopism, gazet oraz depeesz pod kątem informacji branżowych korzystając z następujących stron internetowych: <http://www.findarticles.com/> oraz <http://www.magportal.com/>.
9. Informacje są kumulowane także przez inne media – przykładowo CNN posiada swoje własne bogate bazy danych ([www.cnn.com](http://www.cnn.com); [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)).
10. Informacje finansowe dotyczące spółek notowanych na giełdzie można uzyskać na portalu „Yahoo! Finance” (<http://biz.yahoo.com/>), gdzie zgromadzone są informacje ze źródeł takich jak Reuters, PR Newswire, Business Wire oraz Market Guide. Podobnie innym dobrym źródłem tego rodzaju informacji jest strona internetowa „Daily Stocks” (<http://www.dailystocks.com/>) oferująca linki do wyczerpujących informacji o firmach, obejmujących ceny akcji, profile, wykresy, wiadomości, dokumenty składane władzom nadzorującym obrót papierami wartościowymi oraz artykuły. „Yahoo Quotes” (<http://finance.yahoo.com/>) pozwala na wyszukiwanie wielu kursów akcji jednocześnie i wyświetla wyniki na wykresie, pozwalając na szybkie porównania cen akcji kilku firm/konkurentów.
11. Jeśli szukamy informacji na temat określonego sektora przemysłu, to na stronie <http://biz.yahoo.com/industry> można znaleźć komunikaty prasowe firm przemysłowych oraz najnowsze wiadomości, natomiast strona <http://www.corporateinformation.com/> zawiera linki do zasobów przemysłowych w ponad 30 sektorach.
12. Na koniec warto dodać, że organizacje non profit mogą korzystać ze źródeł takich jak <http://www.guidestar.org/>, które oferują katalog organizacji non-profit umożliwiający wyszukiwanie informacji oraz Internet Nonprofit Center (<http://www.idealists.org/>), gdzie znajduje się biblioteka informacji o organizacjach non-profit, katalog takich organizacji umożliwiający ich wyszukanie, fora dyskusyjne oraz linki do innych ciekawych stron internetowych. Także bardziej ogólna strona About.com zawiera linki do dużej liczby stron internetowych organizacji non-profit: <http://nonprofit.about.com/index.htm>.

#### **4.6. Lektura uzupełniająca**

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2003) *Research Methods for Business Students*. Wydanie 3, Harlow: Prentice Hall.

## **5. Praca z grupami**

### **5.1. Nauka indywidualna oraz uczenie się w grupach**

W zależności od liczby studentów uczestniczących w kursie, usilnie zaleca się takie zorganizowanie zajęć, by określonym przypadkiem RePro pracowały formalne grupy studentów, a nie pojedyncze osoby. Na ogół jest tak, że praca studentów w grupie umożliwia zdobycie szerszego zakresu wiedzy, zyskanie szerszych podstaw teoretycznych i perspektyw, stymulowanie większej kreatywności, itp., a w związku z tym zwiększa szanse uzyskania właściwego rozwiązania dla danego przypadku. Praca w grupach stanowi ponadto właściwą technikę umożliwiającą trening specjalnych predyspozycji osobowościowych (tzw. soft skills), takich jak np.: umiejętność pracy w zespole, umiejętność współpracy, dokonywania podziału zadań, itp.

Jednakże należy pamiętać, że skoro wszyscy członkowie grupy są od siebie zależni, ryzyko obciążające poszczególnych studentów może ulec zwiększeniu w przypadku, gdy zaangażują się oni w pracę w grupie: członkowie grupy mogą „wspólnie płynąć lub wspólnie zatonać”.

### **5.2. Cele pracy w grupach**

W związku z powyższymi uwagami można stwierdzić, że istnieją dwa ogólne kierunki, w ramach których można określać możliwe cele pracy w grupach. Jeden z nich odnosi się do wszystkich aspektów dotyczących problemów o charakterze gospodarczym związanych z analizowanym przypadkiem - chodzi tu o to, że studenci powinni być w stanie zająć się danym przypadkiem na podstawie swojej wiedzy teoretycznej i praktycznego doświadczenia.

Drugi kierunek obejmuje różnorakie aspekty związane z zaangażowanymi w projekt osobami, to znaczy studenci winni nauczyć się rozwijać i stosować swoje predyspozycje osobowościowe (tzw. soft skills) oraz umiejętności metodologiczne i w związku z tym potrafić: współpracować z innymi, komunikować się z nimi, prezentować wyniki, itp.

Wprowadzenie pracy w grupach zaleca się zawsze w sytuacjach, w których istnienie grupy może powodować powstanie efektu synergii, który nie jest jedynie dodatkiem do indywidualnych osiągnięć, ale powoduje powstanie specjalnej nadwyżki.

Jednakże skuteczna praca w grupie w tym znaczeniu zależy od spełnienia szeregu warunków dotyczących pozytywnych interakcji pomiędzy członkami grupy:

**Wynik:** członkowie grupy powinni widzieć korzyści ze współpracy. Jedynie w takim wypadku praca w grupach będzie atrakcyjna dla studentów uczestniczących w projekcie.

**Wspólne zrozumienie:** ważne jest, by członkowie grupy byli ze sobą w dobrych stosunkach, to znaczy że powinni oni być w stanie komunikować się ze sobą i okazywać względem siebie empatię.

**Wspólne działanie i strategia:** członkowie grupy powinni być w stanie odłożyć na bok swoje jednostkowe cechy oraz zainteresowania na czas prac prowadzonych w grupie w celu ułatwienia oraz doskonalenia współpracy.

**Wspólne cele:** członkowie grupy powinni posiadać wspólną wizję stojącego przed nimi zadania. Jest to kluczowy punkt umożliwiający skuteczną interakcję. Nawet jeśli wystąpią jakieś zakłócenia związane ze strategią, porozumieniem, itp., wspólny cel pomoże poradzić sobie z tego rodzaju problemami.

Rzecz jasna w codziennym życiu występuje wiele czynników (takich jak zróżnicowane preferencje oraz zainteresowania, cechy osobowościowe, upodobania i uprzedzenia, itp.) wpływających na powodzenie pracy w grupie. Wpływy te będą silniejsze w przypadku gdy grupa składa się z większej liczby osób i/lub gdy osoby te są bardziej heterogeniczne.

W związku z tym główne zadanie opiekuna grupy (patrz także informacje na temat roli nauczyciela zawarte w niniejszym podręczniku) polega na wspieraniu procesu tworzenia grupy oraz trenowaniu umiejętności wykorzystywanych w procesie pracy w grupie. Nauczyciel winien w szczególności uświadomić studentom istnienie owych warunków koniecznych oraz wyjaśnić im opisane poniżej kwestie praktyczne.

### **5.3. Tworzenie grupy – aspekty praktyczne**

#### ***Wielkość***

Maksymalna liczba osób w grupie to cztery lub pięć. Aby uniknąć przypadków beczynności, nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z tego, że im mniej doświadczenia posiadają studenci lub im mniej jest czasu na realizację zadania, tym mniejsze powinny być grupy.

#### ***Jednorodność/heterogeniczność***

Im bardziej heterogeniczna grupa, tym bardziej może być ona kreatywna, ale większa heterogeniczność wiąże się także z powstaniem większej liczby problemów w zakresie współpracy i koordynacji. W związku z tym zaleca się wzięcie pod rozwagę następujących punktów:

- bazowa wiedza fachowa studentów

- korzenie kulturowe studentów, np. czy są to studenci z jednego kraju i/lub studenci międzynarodowi
- płeć, itp.

### **Decyzja dotycząca utworzenia grupy**

Istnieją różne sposoby podejmowania decyzji o tym, w jaki sposób należy tworzyć grupy:

- samodzielny wybór przez studentów, co jest korzystne w przypadku małych grup uczestniczących w zajęciach, gdzie uczniowie już się wzajemnie znają;
- wstępny wybór dokonywany przez nauczyciela, na podstawie informacji bazowych o studentach oraz poziomie, na jakim się znajdują (np. studenci z różnych semestrów/stopni vs. studenci, którzy pozdawali lub nie określone egzaminy), przyzwyczajenia dotyczące metod pracy, poprzednie oceny, płeć, itp.;
- studenci mogą określić swoje preferencje, a końcowy przydział zostanie dokonany przez nauczyciela;

## **5.4. Role członków grupy**

W skutecznie działającej grupie jej członkowie muszą spełniać szereg istotnych funkcji. Jeśli funkcje te nie są spełniane, wówczas grupa będzie snuła się bez celu i niewiele zrobi. Grupa powinna zdecydować, kto będzie wypełniał owe role, które jednak nie muszą być stałe przez cały okres trwania projektu RePro. Poniżej przedstawiono role, które należy brać pod uwagę na różnych etapach:

### **Koordinator**

Grupa potrzebuje koordynatora lub przynajmniej kogoś, kto będzie przewodniczył spotkaniom. Osoba ta odpowiedzialna jest za wyjaśnienie celu spotkania, porządku dziennego, wprowadzanie poszczególnych tematów oraz podsumowanie dyskusji i podjętych decyzji.

### **Sekretarz lub protokolant**

Grupa potrzebuje osoby, która robiłaby notatki podczas spotkań oraz rejestrowała to, co postanowiono, kto się czym zajmuje, kiedy odbędą się kolejne spotkania, itd. Po spotkaniu osoba ta powinna przygotować ogólny zestaw notatek, a następnie sporządzić ich kopie dla każdego członka zespołu.

### **Stróż postępów**

Grupa potrzebuje też kogoś, kto będzie pilnował postępów – sprawdzał, czy wszyscy robią to, co powinni oraz że wszelkie zadania, które muszą zostać zrealizowane w określonym czasie są wykonywane zgodnie z harmonogramem. Osoba ta ma do wykonania pewne zadania w czasie pomiędzy spotkaniami i powinna ona zdać sprawozdanie z postępów na początku każdego spotkania.

### **„Sędzia czasowy”**

Grupy mają dużo do zrobienia podczas spotkań, a przy tym dysponują ograniczonym zasobem czasu. O ile nie zachowają ostrożności, łatwo może

zdarzyć się, że zużyją one cały swój czas na kilka pierwszych kwestii i nie zdążą zająć się pozostałymi sprawami. Dlatego też niezbędne jest dokładne kontrolowanie czasu i podzielenie go na poszczególne zadania. „Sędzia czasowy” będzie odpowiedzialny za dopilnowanie, by wszyscy byli świadomi tego, jak dużo mają czasu i kiedy ten czas zostanie wyczerpany.

## **5.5. Procesy zachodzące w grupie**

### **Zasady podstawowe**

Po utworzeniu grup, przeprowadź ze studentami dyskusję w sprawie umiejętności niezbędnych podczas pracy w grupie, takie jak umiejętność aktywnego i tolerancyjnego słuchania, zarządzania treścią, konstruktywnej krytyki oraz radzenia sobie w przypadkach różnicy zdań. Podkreśl, jak ważne jest dążenie do osiągnięcia konsensusu.

Możliwe kroki w ramach procesu związanego z kształceniem koncentrującym się na studencie (SCL) są następujące:

- Krok 1: studenci otrzymują opis przypadku, a następnie są proszeni o zapoznanie się z nim i opracowanie kilku (np. pięciu) pytań.
- Krok 2: Burza mózgów dotycząca danego przypadku, po której następuje dyskusja poświęcona pytaniom. Na koniec grupa decyduje się wyłonić pięć (przykładowo) „głównych pytań”. Prosi się studentów o korzystanie z wielu źródeł (książek, artykułów, Internetu, itp.) podczas opracowywania wyłonionych problemów.
- Krok 3: Przedstawienie wyników przez studentów oraz rozwiązanie problemów zawartych w pytaniach przez nauczyciela.
- Krok 4: Studenci muszą napisać raport dotyczący analizowanego przypadku dotyczący rozwiązania oraz procesu uczenia się.

### **Zarządzanie grupą**

Nie pozwól, żeby po utworzeniu grup jakakolwiek z nich uległa rozpadowi, nawet jeśli jej praca wydaje się bezproduktywna lub też jeśli członkowie grupy chcą jej rozwiązania. Skoro celem projektu REPRO jest stymulowanie projektów biznesowych osadzonych w życiowych realiach, studenci, przystępujący do pracy w grupie, nie mogą traktować rozwiązania grupy jako jednej z możliwych opcji.

Studenci, którzy są w sposób widoczny niechętni do współpracy lub nieproduktywni mogą zostać wydalen z grupy przez pozostałych jej członków w drodze głosowania, większością oddanych głosów. Wydalony student musi zostać przyjęty przez inną grupę, zwrócić się do własnej grupy o ponowne przyjęcie lub pogodzić się z faktem, że nie zaliczy przedmiotu.

Daj każdej grupie szansę przedyskutowania przypadków zachowań cechujących się niechęcią do współpracy pomiędzy jej członkami. Dzięki temu studenci postrzegani jako nieproduktywni będą mieli możliwość poprawy.



Przedstaw studentom jasno określony schemat spotkań z nauczycielem. Powiedz im, ile będzie takich spotkań, kiedy i gdzie będą się one odbywać, i czy będą to spotkania indywidualne, grupowe, lub też spotkania dla wszystkich uczestników kursu?

Określ terminy przedkładania wymaganych prac, np. prezentacji, prac semestralnych, projektów, ocen, itp.

### **Wskazówki praktyczne**

Poinformuj studentów, jaki jest zakres ich odpowiedzialności jako członków grupy naukowej:

- wzajemne poznanie się w ramach zespołu (wymiana informacji o swoich profilach, wymiana adresów kontaktowych, itp.)
- przestrzeganie reguł/wytycznych dotyczących pracy w grupie (np. terminy, podział zadań, ról oraz funkcji w ramach grupy, itp.)
- dokonanie interpretacji tematu, określenie zasadniczych pytań związanych z tematem, opracowanie listy celów dla grupy
- poszukiwanie źródeł
- przygotowywanie się przed spotkaniami w grupie (np. lektura wszystkich wymaganych publikacji, itp.)
- realizacja wszystkich zleconych zadań
- obecność na wszystkich spotkaniach
- aktywne uczestnictwo oraz wsparcie na rzecz członków grupy
- okresowe określanie, czy prace w grupie są prowadzone skutecznie (np. czy wymagane jest zbyt wiele pracy lub czy czas poświęcany na spotkania w grupach jest dobrze wykorzystywany?)

Wskaż studentom, że wszelkie rozwiązania logistyczne (spotkania, lokalizacje, czas trwania, itp.) winny zostać określone na początku prac i obejmować cały semestr. Następnie zachęć studentów do dokonania podziału prac oraz sformułowania koncepcji określającej czym powinni się zajmować poszczególni członkowi grupy i kiedy powinni to robić. Dokonaj przeglądu owych koncepcji i jeśli czujesz, że zachodzi taka potrzeba, przedyskutuj tą kwestię ze studentami. Poproś studentów, by w czasie trwania prac spotkali się raz lub dwa w celu przedyskutowania następujących kwestii: Jaki wkład każdego członka grupy okazał się jak dotychczas przydatny dla grupy? Co każdy z członków mógłby zrobić w celu udoskonalenia pracy w grupie?

Oczekuje się, że wyniki pracy w grupach będą stanowiły holistyczną analizę tematu. Oznacza to w szczególności, że zgromadzenie i zaprezentowanie niezależnych, luźno powiązanych lub nieskoordynowanych odrębnych części, argumentów lub przykładów nie spełni wymogów stawianych przed pracą w grupach.

### **5.6. Ocena pracy w grupach**

Jeśli rozważymy poniższe aspekty, okaże się, że istnieje wiele podejść do oceniania pracy w grupach:

1. Co należy oceniać?
  - przebieg prac
  - wyniki: prace semestralne / eseje lub prezentacje
2. Kto będzie oceniał?
  - nauczyciel
  - koledzy
  - inne osoby (np. przedstawiciele reprezentujący firmy uczestniczące w programie RePro, których dotyczą wykorzystane podczas nauki historii przypadku)
3. Kiedy należy przeprowadzać ocenę?
  - w trakcie pracy
  - na zakończenie pracy w grupach
4. W jaki sposób dokonywać oceny?
  - w stylu dowolnym
  - na podstawie listy kontrolnej
  - w odniesieniu do kontraktu dydaktycznego

Ocenianie się nawzajem to najbardziej odpowiednia metoda jeśli chodzi o ocenę wewnętrznych procesów zachodzących w grupie. Prezentacje mogą być oceniane zarówno przez innych studentów, jak i przez opiekuna grupy. Ocena wyników prac (esejów, przedstawionych rozwiązań studium przypadku, itp.) należy raczej do nauczyciela. Niezależnie jednak od obranych rozwiązań, końcowa odpowiedzialność za dokonanie oceny spoczywa na nauczycielu.

### **Informacje zwrotne udzielane w sposób ciągły oraz ocenianie się nawzajem przeprowadzane na zakończenie projektu**

Członkowie grupy powinni być zachęceni do przekazywania sobie nawzajem rzetelnych informacji zwrotnych przez cały czas trwania projektu, a zwłaszcza w przypadku pojawienia się pewnych problemów. Przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych często nie jest społecznie akceptowalne, a gdy zostanie przeprowadzone w niewłaściwy sposób, może wywołać silne reakcje emocjonalne i, co za tym idzie, przynieść więcej szkody niż pożytku wynikającego z przekazania informacji zwrotnej.

Dobrym sposobem na realizację tego zadania w sposób konstruktywny jest podjęcie wysiłku obejmującego przekazanie informacji zwrotnych w parach, co zapewni pewien stopień bezpieczeństwa i prywatności (informacje te będą przekazywane studentowi przez innego studenta – w warunkach zapewniających prywatność). W czasie spotkań należy zachęcać studentów do tego, by na zmianę przekazywali sobie nawzajem informacje zwrotne. Na początku powinny to być informacje pozytywne, dotyczące na przykład tego, co danemu studentowi podoba się u jego partnera z pary. Następnie należy przejść do przekazywania informacji, których celem jest spowodowanie pewnych zmian u drugiej osoby. Nie powinno to być zadaniem zbyt nużącym i rozwlekłym.

Po zrealizowaniu zadania każdy student powinien przedstawić anonimową ocenę dotyczącą uczestnictwa pozostałych członków grupy w projekcie.

Każdy student powinien ocenić zarówno pozostałych członków grupy, jak i samego siebie. Jeśli wielu członków grupy stwierdzi, że określona osoba była nieskora do współpracy lub nieproduktywna, nauczyciel winien wystawić jej niższą ocenę. W ramce poniżej przedstawiono technikę opracowaną na Uniwersytecie w Brighton, która może okazać się bardzo pożyteczna w tym zakresie:

Poniższe przykłady wykorzystują **Mechanizm Wzajemnego Oceniania** opracowany w celu określenia podsumowującej oceny prac przedłożonych przez grupę. Mechanizm obejmuje wykorzystanie formularza rozdawanego studentom. Studenci otrzymują ów formularz w chwili wyznaczenia zadania. Pozwala im to zrozumieć ich indywidualne oczekiwania na bardzo wczesnym etapie w procesie rozwoju grupy. Studenci uświadamiają sobie też, że ich działania oraz wkład w pracę grupy będzie na koniec poddany pod ocenę i rozagę kolegów, co będzie też miało bezpośredni wpływ na uzyskany stopień.

Na formularzu widnieją następujące informacje:

*Niniejszy arkusz został opracowany w celu umożliwienia rozdziału oceny grupowej pomiędzy członków grupy w oparciu o ich wkład w prace nad zadaniem. W idealnym przypadku wszyscy członkowie grupy wnosiliby dokładnie taki sam wkład w produkt końcowy, jednakże w wielu przypadkach tak się nie dzieje. W związku z tym celem niniejszego arkusza oceny grupowej jest określenie wysiłku włożonego w realizację zadania przez każdego członka grupy.*

*Prosimy o przyznanie każdej z osób oceny w każdej kategorii. Całkowita suma ocen dla danej kategorii musi wynosić 100, to znaczy wszystkie oceny dla danej kategorii muszą po zsumowaniu dawać 100. Przykładowo, jeśli wszyscy uznają, że wszyscy członkowie pięcioosobowej grupy regularnie uczestniczyli w spotkaniach, wówczas każda z osób powinna otrzymać 20 punktów w tej kategorii.*

Przedstawione w formularzu kategorie mogą być różne w zależności od charakteru zadania. Mogą one przykładowo obejmować: regularne uczestnictwo w spotkaniach, wkład w realizację badań podstawowych, wkład w przeprowadzenie analizy danych, wkład w opracowanie raportu oraz wkład obejmujący nowe pomysły oraz wspieranie i zachęcanie grupy do pracy.

Każdy ze studentów dokonuje weryfikacji owych ocen podpisując formularz. Formularz ten jest przekazywany opiekunom grupy wraz z zadaniem podlegającym ocenie. Opiekunowie są wówczas w stanie wystawić ocenę grupową biorąc pod uwagę indywidualny wkład poszczególnych członków grupy:

Ocena końcowa wystawiona dla każdego studenta jest obliczana przez podzielenie całkowitej liczby punktów wynikających z wzajemnej oceny (\*) przez liczbę N oraz pomnożenie wyniku przez liczbę odpowiadającą ocenie grupowej.

*N otrzymuje się dzieląc 600 przez liczbę studentów wchodzących w skład danej grupy. W związku z tym w przypadku grupy składającej się z czterech studentów  $N=600/4=150$ .*

Przykład: grupa złożona z 4 osób otrzymuje wspólną ocenę 60%. Jane uzyskała od swoich kolegów ocenę wynoszącą 180 punktów. Jej ocena końcowa zostanie obliczona w następujący sposób:  $180/150 \times 60 = 72\%$ .

Źródło: <http://www.hlst.heacademy.ac.uk/resources/cases/case73.html>

Kontrakt dydaktyczny dla przypadków RePro powinien obejmować zobowiązanie studentów do prowadzenia refleksyjnego dziennika prac opisującego proces nauki w odniesieniu do ustalonych wyników i działań dydaktycznych, pokazującego postęp mający miejsce od pierwszego do ostatniego dnia projektu. Dziennik ten powinien na samym początku zawierać wyszczególnienie wyników dydaktycznych uzgodnionych w ramach kontraktu dydaktycznego. W każdym tygodniu prac studenci powinni skupiać się na owych celach i wpisywać w dzienniku swoje przemyślenia z nimi związane. Należy ich zachęcać do myślenia o dowodach na to, że ich doświadczenie dydaktyczne uległo pewnym zmianom. Nie jest tu istotne, w jakiej kolejności studenci będą omawiali poszczególne wyniki, jednakże wszystkie one powinny zostać poddane pod rozważę przed zakończeniem projektu.

Studenci powinni także rozważyć oraz dokonać przeglądu kwestii związanych z funkcjonowaniem grupy jako takiej. Powinni w tym celu posłużyć się zarówno opisami (dostarczając przykładów zdarzeń ilustrujących wysnuwane przez nich wnioski) jak i analizą (starając się zrozumieć, co się zdarzyło oraz wyjaśnić, dlaczego stało się tak a nie inaczej). Nauczyciele powinni zachęcać studentów do skupiania się bardziej na wskazaniu „jak?” niż „co?”. Ta część oceny nie powinna dotyczyć treści projektu RePro, ale tego, w jaki sposób był on realizowany oraz na procesach i metodach wykorzystywanych w grupach. Studenci powinni przeanalizować swoją własną rolę w grupie i podjąć próbę rozpoznania swojego własnego miejsca w jej ramach oraz wpływu na jej wydajność. W tym momencie niezwykle ważne jest by nauczyciel zachęcał studentów do spojrzenia zarówno w przyszłość, jak i w przeszłość, w ramach próby zrozumienia, jakie z tego doświadczenia wynikają konsekwencje w odniesieniu do pracy w grupie w przyszłości oraz sposobów, które pozwoliłyby im zachować się w grupie w sposób bardziej efektywny. Poniższa tabela zawiera niektóre z pytań, które można wykorzystać w celu uporządkowania procesu wzajemnej oceny lub samooceny.

### Pytania związane z oceną pracy w grupie

- W jaki sposób dokonano wyboru członków grupy?
- W jaki sposób staliście się grupą i jak opracowaliście praktyki związane z pracą w grupie?
- Jakie role przyjęliście w grupie?
- W jaki sposób zorganizowaliście swoje spotkania?

- W jaki sposób zorganizowaliście zadania?
- Jakich metod pracy próbowaliście?
- Jakie kroki podjęliście aby poprawić swoją skuteczność jako grupy?
- Na jakie trudności napotkaliście?
- Jak poradziliście sobie z napotkanymi trudnościami?
- W jaki sposób opracowaliście raport i/lub prezentację?
- Jakie były wasze – jako grupy - silne i słabe punkty?
- Jakie były twoje – jako członka grupy - osobiste silne i słabe punkty?
- Jeśli miałbyś/miałabyś pracować jeszcze raz w tej samej grupie, co osobiście zrobiłbyś/zrobiłabyś inaczej?
- Jeśli mielibyście stworzyć nową grupę w celu realizacji innego projektu, jak wasza grupa powinna się do tego zabrać?
- Czego nauczyliście się na temat pracy w grupach?

*Adaptacja za: Gibbs, G. (1994) Learning in Teams. Oxford: OCSLD*

### **5.7. Lektura uzupełniająca**

Jaques, D. (2000). *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work*, wydanie 3, London: Kogan Page.

Gross Davis, B. (1993) Collaborative Learning: Group Work and Study Teams, from the hard copy book by Barbara Gross Davis *Tools for Teaching* San Francisco Jossey-Bass Publishers, publikacja dostępna on-line: <http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html>

## **6. Dostarczanie konstruktywnych informacji zwrotnych**

### **6.1. Celowość dokonywania oceny**

Na wszystkich poziomach kształcenia ocena służy przede wszystkim do realizacji trzech celów:

- Diagnozowanie kształcenia (co student wie i czego musi się nauczyć)
- Wspieranie kształcenia (czego student się uczy i w jaki sposób można to ulepszyć), oraz
- Certyfikacja kształcenia (czego student się nauczył).

W związku z tym istnieją trzy ogólnie rozumiane podejścia do dokonywania oceny: diagnostyczne, formatywne i podsumowujące. W projektach RePro można wykorzystywać wszystkie trzy podejścia, choć z reguły w użyciu najczęściej jest podejście formatywne i podsumowujące.

Ocena diagnostyczna może być wykorzystywana w celu zaklasyfikowania studentów do różnych grup w oparciu o ich umiejętności w przypadku gdy nauczyciel zechciałby wykorzystać zasadę pozytywnej dyskryminacji wobec swoich studentów i wyznaczyć tym z nich, którzy znajdują się na wyższym poziomie zaawansowania odmienne zadania (bardziej wymagające dla studentów bardziej zaawansowanych, a łatwiejsze dla studentów na niższym poziomie zaawansowania).

Ocena formatywna przybiera zwykle formę „częstkowego” terminu, w którym studenci winni przedstawić nauczycielowi część swoich prac, dając mu możliwość wygłoszenia komentarzy dotyczących poczynionych przez nich postępów. Nauczyciel może zaoferować porady związane z możliwościami udoskonalenia rozumienia oraz procesu uczenia się, zauważyć błędy związane z podejściem do tematu oraz uświadomić ich istnienie studentom oraz w sposób pośredni skierować ich w stronę właściwych odpowiedzi. Ważne jest przy tym to, że owa ocena formatywna nie powinna być wyłączną inicjatywą nauczyciela (nie powinna być przez niego narzucana) ale powinna być przeprowadzona wedle uznania studentów.

Ocena podsumowująca jest zwykle powiązana z wystawieniem noty lub stopnia i niejako upoważnia ona studenta do uczestnictwa w kolejnym stadium nauki lub do zakończenia procesu kształcenia.

### **6.2. Celowość wykorzystywania informacji zwrotnych**

Przekazywanie studentom informacji zwrotnych służy z kolei spełnieniu trzech różnych celów:

- Motywowanie studentów
- Informowanie ich o tym, jak dobrze im poszło, oraz
- Zachęcanie do doskonalenia się.

Informacje zwrotne mogą przybierać różne formy i występować w różnych wymiarach. Można je przekazywać ustnie lub na piśmie, w sposób bardzo

szczegółowy lub bardzo ogólny. W projektach RePro oczekuje się zazwyczaj, że nauczyciele będą przekazywali studentom ustne informacje zwrotne o charakterze formatywnym oraz pisemne informacje zwrotne o charakterze podsumowującym. Podstawą owych informacji zwrotnej winny być postępy poczynione przez studentów w kontekście osiągnięcia każdego z wyników dydaktycznych określonych w ramach kontraktu dydaktycznego.

Wykorzystanie formatywnych informacji zwrotnych w celu zachęcania, motywowania oraz korygowania procesu kształcenia będzie miało znaczny wpływ na udoskonalenie wyników stosowania modelu RePro i pomoże studentom lepiej zdefiniować swoje strategie uczenia się w odniesieniu do ustalonych celów. Jednakże nauczyciele muszą pamiętać, że informacji zwrotnych potrzebują nie tylko studenci osiągający słabe wyniki – także studenci o dobrych wynikach chcieliby wiedzieć, co zrobić, by móc wypaść jeszcze lepiej.

W ramach *sesji poświęconym formatywnym informacjom zwrotnym* nauczyciele powinni na samym początku zapytać studentów, co według nich udało im się do tej pory zrobić wyjątkowo dobrze. Nauczyciel może następnie przedstawić listę obszarów, w których według niego studenci dobrze sobie poradzili (nalegamy, by w tym miejscu pojawiły się pochwały „na zachętę”). Kolejnym etapem spotkania może być zapytanie studentów, w jakich obszarach możliwe byłoby udoskonalenie prowadzonych prac. I tu także, podobnie jak wcześniej, nauczyciel mógłby przedstawić listę obszarów, które, według niego, mogłyby zostać udoskonalone. Nieomal wszyscy nauczyciele mają tendencję do sugerowania pewnych „punktów, w których należy podjąć działania” podczas przekazywania normalnych informacji zwrotnych. Pokazuje to studentom, co powinni następnym razem zrobić aby poprawić swoje wyniki. Jako że model RePro koncentruje się na studencie, uważamy że **o wiele bardziej skuteczną strategią** mogłoby być zaangażowanie studentów w proces identyfikowania owych punktów w oparciu o uzyskane informacje zwrotne. Pozwoliłoby to zintegrować ten proces z sytuacją, w której występują zarówno elementy nauczania jaki i uczenia się oraz sprawić, że studenci wykazaliby się większą aktywnością w odniesieniu do generowania oraz planowego wykorzystywania informacji zwrotnych.

Najnowsze badania pokazują, że mimo tego, iż studenci uważają noty i oceny za główny mechanizm służący do oceny własnych postępów, traktują oni podsumowujące informacje zwrotne sporządzone na piśmie jako pomocne informacje umożliwiające im zrozumienie tego, gdzie popełnili błędy i skłaniające do refleksji nad tym, co mogliby zrobić lub czego się nauczyć następnym razem. Jednakże wszyscy chyba doświadczyliśmy sytuacji, w której przygotowaliśmy drobiazgowy i wyczelowany komentarz dotyczący całokształtu pracy studenta, a student zajrzał jedynie na ostatnią stronę żeby zobaczyć ocenę i nie zechciał nawet przeczytać naszych uwag.

Jako że zaangażowanie studenta w proces przekazywania informacji zwrotnych jest jednym z głównych elementów filozofii, na której opiera się model RePro, niezwykle ważne jest stworzenie na naszych zajęciach odpowiedniej atmosfery odnośnie informacji zwrotnych. Można to osiągnąć

jedynie poprzez właściwe i skuteczne wykorzystanie formatywnych informacji zwrotnych, o których była mowa wcześniej.

Podsumowujące informacje zwrotne mogą podlegać tym samym mechanizmom, jakie zasugerowano w odniesieniu do spotkań poświęconym informacjom formatywnym. Jediną różnicą jest to, że w przypadku przekazywania informacji na piśmie nie ma okazji do dialogu, a nauczyciel musi w sposób jasny zidentyfikować silne i słabe strony oraz zaproponować sposoby na poprawę sytuacji, które uczeń będzie musiał następnie przyswoić. Mimo że przyjmujemy do wiadomości, że wiele instytucji wprowadziło anonimowe mechanizmy oceniania w najlepszym interesie studentów, w przypadku modelu RePro wydaje się, że trudno będzie opracować bezosobowe (skierowane do anonimowego studenta) i jednocześnie odpowiednie informacje zwrotne. Tak więc, o ile tylko jest to możliwe, zachęca się do formułowania spersonalizowanych uwag, pochwał itp.

Poniższy przykład pokazuje sytuację, w której Corinne (studentka ostatniego roku – imię zmienione) przeprowadziła strategiczną analizę dotyczącą funkcjonowania linii lotniczej Cathay Pacific i przedstawiła ją w formie raportu. Można łatwo zauważyć, że przedstawione informacje zwrotne dotyczą poszczególnych wyników dydaktycznych w brzmieniu określonym w kontrakcie dydaktycznym wynegocjowanym z opiekunem kursu. Na podstawie owych punktów opiekun udzielił informacji także na temat prezentacji raportu w oparciu o standardy ustanowione przez daną instytucję. Jak widać ocena zawiera też pozycję służącą opiekunowi do wyrażenia ogólnego wrażenia na temat pracy, co sprawia, że przedstawione w ten sposób informacje zwrotne nabierają bardziej osobistego wymiaru.



Uzgodnione wyniki dydaktyczne	Komentarze opiekuna grupy
<p><b>Dynamika przedsiębiorstwa:</b> Dowody zmian organizacyjnych dokonanych w firmie; trafność opisu, wiarygodność źródeł.</p>	<p>Jest to doskonały rozdział. Jediną jego słabością jest to, że przedstawione przez Ciebie ogólne informacje o firmie Cathay Pacific, choć bardzo dobre i wiele wnoszące, nie zostały przedstawione w formie streszczenia dla kierownictwa, co jest wymagane w przypadku raportu. W chwili obecnej kluczowe kwestie wynikające z przeprowadzonej przez Ciebie analizy są rozproszone w różnych miejscach w całej pracy. Jednakże informacje przedstawione później dają doskonały obraz zmian organizacyjnych w firmie, zawierając doskonałe sprawozdanie z faktów związanych z historią firmy na przestrzeni trzech ostatnich lat. Skorzystałaś z szerokiego wachlarza właściwych i wiarygodnych źródeł, co wskazuje na to, że przeprowadziłaś solidne, pogłębione i niezależne badania. To bardzo dobra praca, gratulacje!!</p>
<p>Krytyczna ocena poprzednich strategicznych praktyk przywódczych. Uzasadnienie powiązane z poprzednim rozdziałem oraz dowody dotyczące uzyskanych wyników.</p>	<p>W tym rozdziale dokonujesz klasyfikacji różnych strategii wykorzystywanych przez Cathay Pacific w okresie ostatnich kilku lat, zwłaszcza w kontekście hasła 'mogący się dostosować, manipulowalny' i wykorzystując zwięzłe, lecz rozsądne argumenty na poparcie tej tezy, podając sensowne dowody dotyczące określonych rezultatów. Powinnaś także wskazać dlaczego uważasz te strategie za dobre lub złe poprzez przedstawienie <u>swoich</u> krytycznych spostrzeżeń oraz <u>swoich</u> poglądów na ten temat, z uwzględnieniem zewnętrznego i wewnętrznego otoczenia firmy w regionie. Przedstawiona przez Ciebie tabele powinna być rozszerzona o pewne omówienie, natomiast punkt 5 mógłby być znacznie krótszy.</p>
<p>Proponowany kierunek strategiczny. Uzasadnienie w kontekście pojawiających się trendów i wzorców środowiskowych, z wykorzystaniem odpowiednich ram do analizy.</p>	<p>Proponujesz bardzo dobry kierunek strategiczny sugerując, że firma powinna wprowadzić taniego przewoźnika, ale powinnaś lepiej uzasadnić swoją propozycję biorąc pod uwagę pojawiające się mechanizmy środowiskowe oraz trendy obserwowane w sektorze lotniczym w regionie Azji i Pacyfiku. Powinnaś także rozważyć poszczególne słabe i mocne strony Cathay Pacific w ramach tej analizy i argumentacji. Załącznik nr 2 był doskonały. Wykorzystujesz następnie tabelę wraz z modelem D' Avenis w celu „dopasowania” proponowanej strategii, wykazując dobre zrozumienie „nowego” modelu 7-S oraz tego, w jaki sposób go wykorzystasz w procesie budowania strategii.</p>
<p>Realistyczne podejście do stworzenia "warunków przyzwalających" dzięki którym firma może się samoorganizować jako złożony system adaptacyjny. Poziomy kreatywności oraz możliwości zastosowania pomysłów w określonej formie z konkretnymi przykładami.</p>	<p>Twoje podejście do tworzenia warunków, które pozwoliłyby Cathay Pacific wykazać się innowacyjnym i konstruktywnym zachowaniem typowym dla złożonych współ-ewoluujących systemów odzwierciedla dobre zrozumienie koncepcji „sześciu idei” oraz równie dobrą zdolność do ich wykorzystanie w realnych sytuacjach. Twoja próba zastosowania owych idei w odniesieniu do Cathay Pacific z użyciem przykładów związanych z sytuacją firmy zakończyła się sukcesem, nawet jeśli w niektórych momentach powinnaś być bardziej konkretna, na przykład wtedy, gdy pisałaś o „myśleniu grupowym”.</p>

<p><b>Prezentacja pracy:</b> Styl typowy dla raportu, odpowiednie konwencje dotyczące cytowania źródeł, język i gramatyka.</p>	<p>Zadanie zostało opracowane z doskonałym wykorzystaniem konwencji stosowanych podczas opracowywania raportów. Streszczenie dla kierownictwa było jedynym słabym punktem. Przedstawiony dokument zawiera spis treści, ponumerowane rozdziały, numery stron, listę cytowanych źródeł oraz załączniki. Bardzo dobrze posługujesz się językiem angielskim na poziomie akademickim/ profesjonalnym, w tekście nie występują poważne błędy gramatyczne lub ortograficzne. Przestrzegałaś harwardzkich konwencji dotyczących cytowania źródeł w brzmieniu określonym przez Szkołę Biznesu.</p>
<p>Ogólne uwagi: Poszło Ci doskonale, pokazałaś też, że masz potencjał do objęcia w rzeczywistości wysokich stanowisk kierowniczych. Przeczytałem Twoją pracę z prawdziwą przyjemnością, nie tylko dlatego, że pokazuje ona dobre zrozumienie modułu, ale także ponieważ została ona napisana na wysokim poziomie profesjonalizmu. Corinne, życzę ci wszystkiego najlepszego w przyszłej karierze. Czekam na chwilę, w której zostaniesz prezesem!</p>	

Rzecz jasna jest to tylko przykład tego, jak mogą wyglądać informacje zwrotne, pokazujący podejście przyjęte w tym zakresie przez jedną z instytucji. Nauczyciele będą musieli opracować swoje własne praktyki dotyczące przekazywania informacji zwrotnych w oparciu o standardy instytucji, w których pracują. Podstawowe wytyczne dotyczące informacji zwrotnych dotyczących projektów RePro są następujące:

- Informacje zwrotne powinny pełnić rolę motywacyjną, nawet w odniesieniu do studentów osiągających słabe wyniki
- Wymagane są szczegółowe informacje zwrotne dotyczące każdego z uzgodnionych wyników dydaktycznych
- Należy zawsze zacząć od wskazania silnych stron przedłożonych prac
- Należy przedstawić konkretne rady na temat tego, w jaki sposób można udoskonalić przedstawione prace.

## 7. Praktyka refleksyjna

### 7.1. Potrzeba refleksji

Nauczanie koncentrujące się na studencie mogą wypromować wyłącznie nauczyciele, którzy sami potrafią się uczyć. Muszą oni znać swoje silne i słabe strony, wiedzieć, co chcą zrealizować i dlaczego chcą to zrobić. W celu uzyskania owej wiedzy o sobie samym muszą oni stosować w ramach swojej pracy dydaktycznej pewne praktyki refleksyjne. Poniższa tabela przedstawia niektóre z przyczyn, dla których osoby zajmujące się kształceniem stosują owe praktyki:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturalny element nauki</li> <li>• Poczynienie trafnych spostrzeżeń, zrozumienie</li> <li>• Przewidywanie konsekwencji</li> <li>• Rozwiązywanie problemów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobista biegłość</li> <li>• Przewycięzanie oporu</li> <li>• Podział winy</li> <li>• Badanie odpowiedzialności</li> <li>• Zwiększenie pewności siebie</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usprawiedliwianie działań</li> <li>• Zdobywanie kontroli</li> <li>• Doskonalenie decyzji</li> <li>• Zwiększanie liczby opcji</li> <li>• Objaśnianie</li> <li>• Wykrywanie błędów</li> <li>• Z przymusu</li> <li>• Poszukiwanie „prawdy”</li> <li>• Badanie mentalności</li> <li>• Identyfikowanie „właściwych” problemów</li> <li>• Kwestionowanie norm</li> <li>• Zdobywanie nowych perspektyw</li> <li>• Zrozumienie samego siebie</li> <li>• Samorozwój</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozyskanie nowych pomysłów</li> <li>• Jest to część procesu myślenia</li> <li>• Rozwiązywanie sporów</li> <li>• Negocjowanie</li> <li>• Oczekiwania kulturalne</li> <li>• Odniesienie większego sukcesu</li> <li>• Poprawienie wyników</li> <li>• Zyskanie umiejętności patrzenia na sprawy z różnego punktu widzenia</li> <li>• Element intuicyjny</li> <li>• Zdobywanie przewagi</li> <li>• Demaskowanie rozbieżnych rozumowań</li> <li>• Przeniesienie winy (dystansowanie się)</li> <li>• Sprawienie, by kwestie dorożumiane stały się oczywiste</li> </ul>
--	--

## **7.2. Strategie służące rozwijaniu praktyk refleksyjnych**

Niestety w przypadku większości nauczycieli można zauważyć, że refleksja nie przychodzi im naturalnie ani nawet łatwo. Nauczanie jest często utożsamiane z natychmiastowym pragmatycznym działaniem osadzonym w teraźniejszości, natomiast refleksja kojarzy się raczej z zajęciami akademickimi. Jednakże w dynamicznym i stale zmieniającym się otoczeniu dydaktycznym, takim jak model RePro, nauczyciele muszą zdać sobie sprawę z tego, że skoncentrowanie się na studencie nie oznacza, że ich rola jest w jakikolwiek sposób mniejsza niż w przypadku nauczania tradycyjnego oraz że muszą oni ciągle myśleć o tym, w jaki sposób zapewniać swoim studentom jak najlepsze doświadczenia dydaktyczne. Szczególną cechą modelu RePro jest to, że ułatwia on dialog pomiędzy studentem, jego kolegami i nauczycielem (a w niektórych przypadkach także firmami RePro), co pomaga studentom zyskać poczucie sensowności nauki.

Aby wprowadzić nieco bardziej formalną strukturę w odniesieniu do praktyk refleksyjnych, instytucje decydujące się wprowadzić u siebie model RePro mogą zachęcać do skorzystania z jednej lub z kilku z poniższych strategii:

### **Przeglądy dotyczące przedmiotu oraz jednostki dydaktycznej**

Przeglądy dotyczące przedmiotów lub jednostek dydaktycznych na poziomie zakładów/wydziałów mogą skupiać się na wykorzystaniu modelu RePro, a nauczyciele stosujący to podejście mogą opowiedzieć o tym, w jaki sposób je zastosowali, jakie były informacje zwrotne uzyskane od studentów, a także o tym, co i dlaczego zamierzają zmienić następnym razem.

## **Mentoring**

Mentoring jest kolejną strategią, w ramach której zaufany kolega posiadający doświadczenie w pracy z modelem RePro oferuje swoje rady i z którym można w sposób ciągły prowadzić rozmowy na temat różnych kwestii, problemów i wyzwań, przed którymi staje mniej doświadczony nauczyciel korzystający z modelu RePro podczas swoich zajęć.

## **Mapy myśli (ang. *mind mapping*)**

Określenie „mind mapping” oznacza proces, w ramach którego połączone ze sobą idee koncentrujące się wokół kwestii wdrażania projektów RePro w nauczaniu w danej jednostce są umieszczane na diagramie przybierającym postać mapy myśli, co ułatwia nauczycielowi snucie przemyśleń na ich temat, ich wyjaśnienie i/lub przekształcenie oraz podjęcie dalszych działań.

## **Obserwowanie się nawzajem**

Taki sam sposób, jaki opisany został w rozdziale 6 poświęconym formatywnym informacjom zwrotnym, może zostać wykorzystany przez nauczycieli. Nauczyciel może wytypować jedno z zajęć i poprosić zaufanego kolegę o poobserwowanie przebiegu nauczania oraz sposobu wdrażania modelu RePro. Obserwator będzie miał za zadanie wynotować trzy silne i trzy słabe strony obserwowanej pracy dydaktycznej. Po sesji ze studentami nauczyciel powinien przemyśleć samodzielnie i na własne potrzeby wynotować jakie są według niego/niej trzy mocne i słabe strony własnej pracy. Powinien następnie prześledzić listę wraz z kolegą-obszernikiem i wykorzystać ją jako przedmiot dyskusji dotyczący możliwości wprowadzenia ulepszeń. Można także zarejestrować przebieg zajęć na filmie wideo i prowadzić dyskusję na jego podstawie.

## **Dziennik refleksji**

Metoda ta obejmuje snucie otwartych refleksji na temat sposobów wdrażania modelu RePro podczas praktyki dydaktycznej w ramach określonej jednostki przedmiotowej. Refleksje te są zapisywane, przez co stają się one dostępne na przyszłość i mogą przydać się w kontekście dalszych działań. Dziennik może być wykorzystywany zarówno jako okazjonalne narzędzie przeznaczone do snucia refleksji, jak też i jako regularnie wykorzystywane narzędzie pracy. Gdy jest on wykorzystywany regularnie, może on stać się jedną z metod dokumentowania informacji, które będą wykorzystywane podczas dokonywania przeglądu oraz w celu dalszego rozwijania modelu RePro.

## **Warsztaty/Seminaria poświęcone na refleksję**

Mogą one być organizowane na poziomie danej instytucji i polegać na tym, że osoby z tejże instytucji mogące się pochwalić szczególnymi osiągnięciami związanymi z korzystaniem z modelu RePro spotykają się ze wszystkimi nauczycielami, którzy przyjęli i wdrażali to podejście. Spotkanie to będzie miało formę mniej lub bardziej zorganizowanego seminarium podczas którego możliwa będzie otwarta dyskusja na temat sukcesów i wyzwań, gdzie będzie można publicznie przedstawić swoje troski i inne kwestie oraz na którym uzgodnione zostaną działania zmierzające do rozwiązania pojawiających się problemów.

## **Ocena nauczyciela dokonana przez studentów**

Bardzo pożyteczną praktyką jest wprowadzenie formalnej oceny przedmiotu lub jednostki dydaktycznej, w odniesieniu do której wykorzystano model, dokonywanej przez studentów. Wyniki owej oceny winny stać się przedmiotem refleksji nauczyciela oraz powinny zostać skomentowana przez nauczyciela prowadzącego dany przedmiot lub jednostkę dydaktyczną podczas kolejnego zebrania wydziału (rady egzaminacyjnej, przeglądu roku akademickiego, itp.).

## **Sieci dydaktyczne oraz grupy zainteresowań**

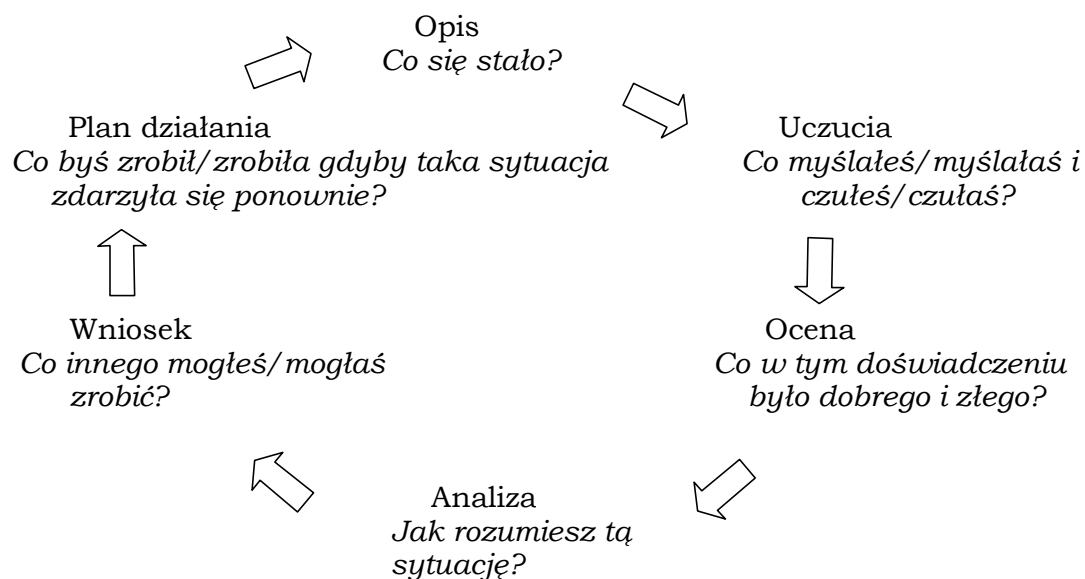
Możliwe jest utworzenie sieci dydaktycznych łączących szereg instytucji w celu powiązania ze sobą różnych projektów dotyczących nauczania refleksyjnego. Strona internetowa poświęcona projektowi RePro może stanowić ponadnarodową platformą komunikacji, za pomocą której wszyscy nauczyciele będą mogli dzielić się doświadczeniami, praktyką oraz sprawami budzącymi ich troskę.

### ***7.3. W jaki sposób prowadzić refleksję dotyczącą modelu RePro***

Dla nauczyciela chcącego podjąć refleksję dotyczącą doświadczeń w nauczaniu z wykorzystaniem modelu RePro użytecznym narzędziem może być koncepcja cyklu refleksyjnego opracowana przez Gibbsa w roku 1988. Zapewnia od dość prosty schemat refleksji oraz zachęca do przygotowania jasnego opisu sytuacji, dokonania analizy uczuć, oceny doświadczenia, przeanalizowania znaczenia owego doświadczenia, wyciągnięcia wniosków co do innych możliwych opcji oraz zastanowienia się nad tym, jak można by postąpić w kolejnym przypadku, w którym użyty zostanie model RePro.

Dobrze rozwinięty opis zawiera podstawowe informacje dotyczące doświadczeń związanych z nauczaniem oraz uczeniem się z wykorzystaniem modelu opracowane poprzez udzielenie odpowiedzi na podstawowy kanon pytań: kto, co, kiedy, gdzie i jak. Nauczyciel powinien zbadać przebieg całego procesu, od negocjacji dotyczących kontraktu dydaktycznego aż do oceny podsumowującej, jak również ocenę kursu przeprowadzoną przez wśród studentów, w celu określenia trendów i wzorców oraz odkrycia słabych i mocnych stron zarówno pośród studentów, jak i nauczycieli. Jest to kluczowy element analizy, która wymaga dogłębnej i rzetelnej samooceny oraz skoncentrowanej na określonych zagadnieniach introspekcji.

## Cykl refleksyjny



Na koniec nauczyciel powinien dokładnie określić, w jaki sposób jego przyszłe działania skorzystają i o ile zostaną udosконаłone dzięki temu, czego udało mu się nauczyć w kontekście wdrażania modelu RePro w ramach jego pracy dydaktycznej. Powtarzanie tego cyklu będzie stanowiło dla nauczyciela korzystającego z metod refleksyjnych bezcenne narzędzie ustawicznego uczenia się i doskonalenia.

Refleksje dotyczące doświadczenia dydaktycznego mogą zostać spisane w formie narracji i powinny odpowiadać na pytania w stylu:

- W jakim otoczeniu odbywało się nauczanie przedmiotu i kim byli studenci?
- Kiedy prowadzony był dany przedmiot?
- W jaki sposób model RePro wpłynął na moje decyzje dotyczące projektowania oraz przygotowania zajęć z przedmiotu?
- Jakie były zamierzone wyniki dydaktyczne dla danego przedmiotu?
- Jakie były główne mocne i słabe strony przedmiotu?
- W jaki sposób model RePro wpłynął na owe mocne i słabe strony?
- Co w szczególności powinno ulec zmianie w celu udoskonalenia nauczania przedmiotu?
- Co w szczególności powinno ulec zmianie w celu udoskonalenia osiągnięcia zamierzonych wyników dydaktycznych?
- Jakie były niezamierzone i nieoczekiwane wyniki dydaktyczne przeprowadzonych zajęć?

- Czego w szczególności nauczyłem/nauczyłam się w wyniku rozwijania, planowania oraz prowadzenia zajęć z wykorzystaniem perspektywy RePro?
- Jaka jest najważniejsza rzecz, o której dowiedziałem/dowiedziałam się w odniesieniu do tego, jak studenci się uczą?
- Jaka jest najważniejsza rzecz, o której dowiedziałem/dowiedziałam się w odniesieniu do tego, w jaki sposób nauczam?
- Jaka jest najważniejsza rzecz, której dowiedziałem/dowiedziałam się o moich studentach?
- Czy doświadczenie to pomogło mi stać się skuteczniejszym nauczycielem?
- W jaki szczególny sposób moja własna nauka i rozwój wynikający z tego doświadczenia zostaną wykorzystane w celu poprawy moich wyników w innych aspektach związanych z nauczaniem?

#### **7.4. Lektura uzupełniająca**

Atherton, J. S. (2005). Learning and Teaching: Reflection and Reflective Practice. Publikacja dostępna on-line:

<http://www.learningandteaching.info/learning/reflecti.htm>

## Załączniki

### Załącznik 1: Pięćdziesiąt technik ocennych

Źródło: Knight, P.T. (2002) *Being a teacher in higher education*. Buckingham: SRHE oraz Open University Press

1. Artefakty/produkty, zwłaszcza w dziedzinie mody, wzornictwa, inżynierii, itp.	11. Obrona zapisów laboratoryjnych.
2. Ocena wejściowa – studenci są dopuszczani do zajęć jedynie po przedstawieniu wypunktowanych podsumowań, itp.	12. Wzornictwo i budowa (podobne do punktu 2).
3. Bank pytań. Studenci mają dostęp do banku pytań i odpowiedzi. Uczą się jak odpowiedzieć na wszystkie pytania, ale są oceniani na podstawie próbki.	13. Dysertacje i prace naukowe
4. Ocena nauki opartej na pracy (na wiele sposobów, wielokrotnie, przez wiele osób, w różnych celach).	14. Elektroniczne monitorowanie poszukiwań w sieci, a także korzystania z programów oraz komunikacji.
5. Recenzja książki, strony internetowej lub programu.	15. Pisanie eseju – jedna praca o długości 5000 słów (zadanie to może być ułatwione lub utrudnione poprzez zmianę stopnia zaangażowania opiekuna naukowego, zakres wymaganych lektur, nowatorski charakter tematu/problemu, dostępny okres czasu, stopień koncepcyjnej złożoności, itp.)
6. Techniki oceny podczas zajęć. Chodzi tu o krótkie zadania, które wskazują nauczycielowi, na ile dana grupa opanowała materiał.	16. Pisanie eseju – 2 prace po 2500 słów każda.
7. Opracowywanie ustrukturyzowanych podsumowań dotyczących lektur, debat, etc.	17. Wystawy prac, plakatów, produktów.
8. Samoocena w oparciu o techniki komputerowe.	18. Ocena prac w terenie oraz prac laboratoryjnych (metoda tradycyjna i powszechnie przyjęta).
9. Mapy koncepcyjne. Jest to doskonały sposób na zobaczenie, w jaki sposób studenci rozumieją skomplikowane treści i relacje.	19. Ocena formatywna zapisów historii/dzienników/portfolio. Jeśli ma to być ocena podsumowująca, zaleca się pobranie próbek z owych zapisów, zwłaszcza jeśli studenci z góry wiedzieli, na jakich obszarach najprawdopodobniej skoncentrowana będzie uwaga oceniających).
10. Wkład w wątkowe dyskusje prowadzone za pomocą mediów elektronicznych.	20. Gry i symulacje.



(Ciąg dalszy)

21. Oceny „ogólne”, dotyczące nauki w kilku modułach.	31. Ocena indywidualnych reakcji. Z reguły stosowane w salach dydaktycznych, w których każdy student ma dostęp do elektronicznego urządzenia przystosowanego w tym celu. Nauczyciel zadaje pytania, a studenci naciskają odpowiedni przycisk i w ten sposób podają odpowiedź. Metoda ta może być używana w ocenie dokonywanej w klasie lub też na potrzeby przeprowadzenia testów.
22. Sporządzanie opatrzonych komentarzami bibliografii dla studentów kolejnych lat.	32. Plakaty.
23. Konstruowanie modeli (w niektórych dziedzinach jest to możliwe w dosłownym tego słowa znaczeniu, w innych przypadkach mogą to być modele koncepcyjne).	33. Tworzenie ustrukturyzowanych rejestrów postępu prac nad dysertacją projektową oraz wysnuwanie refleksji na ten temat.
24. Pytania wielokrotnego wyboru (nie muszą to być jedynie testy wiedzy, chociaż przygotowanie takich testów jest o wiele szybsze – patrz też punkt 3).	34. Projekty.
25. Nowe testy, podczas których osoby uczące się korzystają ze starego oprogramowania/programów/notatek.	35. Praca z „prawdziwym” problemem, obejmujące definiowanie „rozmytych” sytuacji, porządkowanie niewłaściwie zdefiniowanych kwestii, analizowanie problemu oraz sugerowanie rozwiązań.
26. Tzw. Objective Structured Clinical Examination (OSCE)	36. Powielenie opublikowanych zapytań.
27. Egzaminy kończące kurs, w czasie których można korzystać z materiałów źródłowych.	37. Scenki rodzajowe.
28. Egzaminy ustne.	38. Samoocena. Umiejętność samooceny jest wysoko ceniona przez wielu pracodawców, dlatego też stosuje się tą metodę oceny. Jest to najłatwiejsze w przypadku oceny formatywnej.

(Ciąg dalszy)

29. Ocenianie się nawzajem. Niektórzy starają się, by była to ocena podsumowująca, jednakże zastosowanie tej metody jest najłatwiejsze wtedy, gdy służy ona celom formatywnym.	39. Prezentacje seminaryjne (z wyznaczeniem ról lub bez; nagrywane lub nie, z wykorzystaniem OHT, oprogramowania PowerPoint, itp.).
30. Występy. Niezwykle istotne w przypadku oceniania kompetencji. Należy zwrócić uwagę na poważne problemy w sprawiedliwym i wiarygodnym ocenianiu złożonych prezentacji. Niekiedy są tu możliwe symulacje.	40. Pytania wymagające krótkich odpowiedzi. (Test wielokrotnego wyboru plus krótkie przedstawienie rozumowania, ograniczenie do 100 słów na odpowiedź?)
41. [Krótkie] oceny prac docelowych.	46. Egzaminy końcowe w których studenci nie znali wcześniej tematów lub inne indywidualne, ograniczone czasowo zadania.
42. Przeprowadzone na małą skalę badania lub poszukiwania informacji.	47. Ocena składająca się z dwóch części. Elementy zadania są oceniane w sposób formatywny, ale produkt końcowy jest poddany ocenie podsumowującej.
43. Opracowanie tzw. "statement of relevance", czyli krótkiego tekstu na około 1000 słów, zawierającego stwierdzenia dotyczące znaczenia warsztatów, artykułu, obserwacji w terenie, itp. w kontekście innego zadania lub działania.	48. Stworzenie strony internetowej.
44. Przedstawienie oświadczeń w sprawie osiągnięć zawierających odniesienia do opracowanego portfolio (jeśli ma to być ocena podsumowująca, sugerowane jest ocenienie samego oświadczenia, o ile jest ono poparte wystarczającymi dowodami).	49. Egzaminy/testy/prace pisemne zgodnie ze specyfikacjami przedstawionymi przez opiekuna grupy.
45. Prace/pytania/testy wykonywane w domu.	50. Redagowanie notatek służbowych lub tekstów o charakterze dziennikarskim.

## Załącznik 2 – Przykładowe kryteria oceny

Stopień	Kryteria oceniania
<b>A</b>	<p>Dowody skutecznej, samodzielnie zarządzanej i autonomicznej nauki z wykorzystaniem szerokiego zakresu teorii, informacji oraz danych, które zostały krytycznie ocenione w celu wypracowania nowych spostrzeżeń co do wniosków i rekomendacji oraz zostały zaprezentowane za pomocą dokumentów sporządzonych na piśmie, prezentacji, demonstracji lub też przy zastosowaniu uprzednio uzgodnionych metod.</p> <p>Widoczne dowody wskazują na istnienie dogłębnej i/lub szerokiej wiedzy i/oraz umiejętności i zdolności pozostających na wysokim stopniu kompetencji.</p>
<b>B</b>	<p>Dowody skutecznej, samodzielnie zarządzanej nauki z wykorzystaniem szerokiego zakresu teorii, informacji oraz danych, które zostały krytycznie ocenione w celu w celu poparcia adekwatnych wniosków i rekomendacji oraz zostały zaprezentowane za pomocą dokumentów sporządzonych na piśmie, prezentacji, demonstracji lub też przy zastosowaniu uprzednio uzgodnionych metod.</p> <p>Widoczne dowody wskazują na istnienie dogłębnej i/lub szerokiej wiedzy oraz kompetencji w zakresie demonstrowanych umiejętności i zdolności.</p>
<b>C</b>	<p>Dowody samodzielnie zarządzanej nauki z wykorzystaniem odpowiednich źródeł teorii, informacji oraz danych, które zostały ocenione w celu poparcia adekwatnych wniosków i rekomendacji oraz zostały zaprezentowane za pomocą dokumentów, prezentacji, demonstracji lub też przy zastosowaniu uprzednio uzgodnionych metod.</p> <p>Dowody wskazują na istnienie odpowiedniej wiedzy w danym obszarze tematycznym oraz rozwinięcie umiejętności i zdolności.</p>
<b>D</b>	<p>Dowody samodzielnie zarządzanej nauki z wykorzystaniem ograniczonych źródeł teorii, informacji oraz danych, które zostały ocenione w celu poparcia ograniczonego zakresu wniosków i rekomendacji oraz zostały zaprezentowane za pomocą dokumentów, prezentacji lub demonstracji.</p> <p>Dowody wskazują na istnienie ograniczonego zasobu wiedzy w danym obszarze tematycznym oraz ograniczony rozwój umiejętności i zdolności.</p>

## Glosariusz kluczowych terminów

Prosimy zwrócić uwagę, że pełny glosariusz użytecznych terminów akademickich wykorzystywanych w nauczaniu na poziomie wyższych uczelni można znaleźć pod następującym adresem <http://www.heacademy.ac.uk/2287.htm#S>

Kryteria oceny –	Szczegółowe informacje o tym, jakimi standardami nauczyciel będzie się kierował dokonując oceny i przyporządkowując prace do różnorodnych kategorii, takich jak A, B, C, D lub wartości procentowych, np. 50% lub 100%
Ocena formatywna -	Ocena zmierzająca do określenia silnych i słabych stron danej osoby w celu ich poprawy. Z reguły wyrażana jest raczej opisowo niż za pomocą stopni, na ogół nie jest stosowana w przypadku ocen końcowych.
Kontrakt dydaktyczny -	Kontrakt dydaktyczny jest formalną umową pomiędzy osobą uczącą się a osobą, która pomaga jej się uczyć lub nauką tą kieruje. Kontrakt ten winien zostać sformułowany w drodze negocjacji pomiędzy studentem a nauczycielem i określać, czego dotyczyć będzie nauka, w jaki sposób będzie ona przebiegała oraz jak będzie ona ewidencjonowana i oceniana.
Kontrakt dotyczący uczenia się -	Umowa, w której osoba ucząca się godzi się postawić przed sobą szereg celów, które zobowiązuje się zrealizować do końca okresu nauki.
Ocenianie się nawzajem -	Ocena dokonywana przez innego studenta lub innego specjalistę w danej dziedzinie
Model RePro -	Model RePro pozwala na połączenie problemów o charakterze edukacyjnym oraz prawdziwych problemów występujących w biznesie poprzez włączenie studentów, nauczycieli oraz firm uczestniczących w projekcie RePro do jednego cyklu kształceniowego. Głównym narzędziem wykorzystywanym do realizacji tego podejścia jest tzw. <b>przypadek RePro (RePro case)</b> .

Nauczanie koncentrujące się na studencie -

Sposób myślenia o uczeniu się i nauczaniu, który podkreśla znaczenie odpowiedzialności studenta w odniesieniu do działań takich jak planowanie nauki, interakcje z nauczycielami oraz innymi studentami, prowadzenie badań oraz ocena wyników nauki.

Ocena podsumowująca -

Ocena mająca zwykle miejsce na zakończenie kursu i prowadząca do wystawienia osobie uczącej się oceny, która pozwoli uczącemu się na uczestnictwo w kolejnej części kursu lub na jego ukończenie.

Opracowano na podstawie: Payne E and Whittaker L, (2006), Developing Essential Study Skills, wydanie 2, Prentice Hall & <http://www.heacademy.ac.uk/2287.htm#S>

## Źródła

*Możliwość bezpłatnej prenumeraty międzynarodowego e-magazynu poświęconego kształceniu wyższemu*

<http://www.hlst.heacademy.ac.uk/johlste/about.html> -

### Ocena

<http://www.hlst.ltsn.ac.uk/resources/cases/assess.html> - użyteczny zbiór studiów przypadku dotyczących rozmaitych metod oceny

### Kryteria oceny

<http://www.hlst.heacademy.ac.uk/guide/assessment/a05c.pdf> - przykładowe kryteria oceny

### Studium przypadków

<http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp> - Przewodnik dotyczący korzystania ze studiów przypadku

<http://www.hlst.heacademy.ac.uk/resources/cases/case73.html>

### Informacje zwrotne

[http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full\\_record&section=generic&id=353](http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record&section=generic&id=353) – formatywne informacje zwrotne

### Praca w grupie

Gibbs, G (1994), *Learning in Teams*, Oxford: OCSLD

Jaques, D. (2000). *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work*, wydanie 3, London: Kogan Page.

Gross Davis, B. (1993) *Collaborative Learning: Group Work and Study Teams*, z książki Barbary Gross Davis *Tools for Teaching* San Francisco Jossey-Bass Publishers, publikacja dostępna on-line:

<http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html>

<http://www.hlst.ltsn.ac.uk/resources/cases/group.html> - odniesienia do różnorodnych studiów przypadku dotyczących pracy w grupie, np. na temat współpracy w grupie w systemie on-line

### Kontrakt dydaktyczny & Kontrakt dotyczący uczenia się

Anderson, G. & Boud, D. (1996). *Introducing learning contracts: a flexible way to learn*. *Innovations in Education and Training International*, 33, 4, 221-227 [publikacja dostępna on-line:

[http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db\\_7\\_ab\\_ieti\\_96.pdf#search=%22%22Negotiation%20process%22%20learning%20contract%22%22](http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_7_ab_ieti_96.pdf#search=%22%22Negotiation%20process%22%20learning%20contract%22%22)

### Refleksje w praktyce

<http://escalate.ac.uk/3571> - przewodnik na temat refleksji w praktyce

Atherton, J. S. (2005). *Learning and Teaching: Reflection and Reflective Practice*. Publikacja dostępna on-line:

<http://www.learningandteaching.info/learning/reflecti.htm>

**Poszukiwanie informacji – lokalne, europejskie oraz globalne strony poświęcone kwestiom biznesowym – aby uzyskać więcej wskazówek, patrz rozdział podręcznika dotyczący informacji pierwotnych i wtórnych.**

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2003) *Research Methods for Business Students*, wydanie 3, Harlow: Prentice Hall.

<http://www.stat.gov.pl/english/index.htm> [http://www.stat.fi/index\\_en.html](http://www.stat.fi/index_en.html);

<http://www.csb.lv/avidus.cfm>

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

<http://www.worldbank.org/>

<http://www.ebrd.org/>

<http://www.imf.org/>

<http://www.bundesbank.de>

<http://www.bancaditalia.it>

<http://www.londonstockexchange.com>

<http://www.world-exchanges.org>

<http://www.fese.be>

<http://www.vm.fi>

<http://www.varam.gov.lv>

<http://www.uokik.gov.pl>

<http://biz.yahoo.com/>

<http://www.dailystocks.com/>

<http://finance.yahoo.com/>

<http://biz.yahoo.com/industry> <http://www.corporateinformation.com/>

<http://www.guidestar.org/>

<http://www.idealists.org/>

<http://nonprofit.about.com/index.htm> .

<http://www.greenpeace.org/international>

<http://poll.gallup.com>

<http://www.bn.org.pl>

<http://www.findarticles.com/>

<http://www.magportal.com/>.

[www.oecd.org](http://www.oecd.org)

[www.clubofrome.org](http://www.clubofrome.org)

[www.un.org](http://www.un.org)

[www.cesa-shipbuilding.org](http://www.cesa-shipbuilding.org)

[www.economist.com](http://www.economist.com)

[www.cnn.com](http://www.cnn.com);

[www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)

### **Nauczanie koncentrujące się na studencie**

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Earlbaum.

Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6(2), 199-220.

Hakkarainen, K., Lonka K., Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen : älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo : WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

O'Neill, G. and McMahon, T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? In O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE. [publikacja dostępna on-line: [http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues\\_19th\\_Oct\\_SCL.pdf](http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf), strona przeglądana w sierpniu 2006].

Rhem J. (1996) Urgings and Cautions in Student-Centered Teaching, National teaching and Learning Forum, Vol.5 (May), No.4, [publikacja dostępna on-line: <http://www.ntlf.com/html/pi/9605/article1.htm>, strona przeglądana w sierpniu 2006]

Sparrow, L., Sparrow, H. and Swan, P. (2000) Student centred learning: Is it possible? Proceedings of the *Flexible Futures in Tertiary Teaching Forum*, Curtin University of Technology, Perth, Australia [publikacja dostępna on-line: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/sparrow.html>, strona przeglądana w sierpniu 2006].





Education and Culture

## Leonardo da Vinci

Niniejszy projekt został zrealizowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja [komunikat] odzwierciedla jedynie poglądy autora i Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności z tytułu jakiegokolwiek przypadku wykorzystania informacji w niej zawartych.