

LB

INSTYTUT TURYSTYKI

Polska Federacja Organizacji Turystycznych

Elżbieta TREMBOWELSKA

METODY AKTYWIZUJĄCE W DOSKONA- LENIU KADR

Materiały szkoleniowe.

Do użytku wewnętrznego

374

Warszawa 1986



5584

WSTĘP

Rola organizatora w procesie szkolenia i doskonalenia jest rolą szczególnie ważną i odpowiedzialną. Do jego obowiązków należy oprócz opracowania programu kursu w oparciu o rozpoznanie potrzeb uczestników, także zapewnienie jego właściwej realizacji przez dobór odpowiednich metod, materiałów i środków dydaktycznych a przede wszystkim dbałość o zrealizowanie przed kursem celów dydaktycznych.

Szczególnie ważnym elementem przyczyniającym się do realizacji celów kursu jest właściwy dobór metod dydaktycznych. Wobec stałych kłopotów z kadrą dydaktyczną, do obowiązków organizatora dochodzi poza sprawami czysto organizatorskimi także merytoryczny nadzór nad przebiegiem procesu dydaktycznego, a zatem rolę organizatora widzę jako inspiratora wdrażania nowoczesnych metod dydaktycznych, osobę, która wspólnie z merytorycznie odpowiadającym za dany temat wykładowcą zastanowi się nad możliwością wprowadzenia aktywizacji do zajęć, podpowie mu metodyczną koncepcję zajęć, a także w razie potrzeby przeprowadzi merytoryczną hospitację zajęcia.

Aby organizator mógł podołać tym wszystkim obowiązkom musi znać podstawowe metody dydaktyczne, orientować się w ich zaletach i ograniczeniach, wiedzieć jaka jest procedura ich prowadzenia oraz jakie korzyści może odnieść z ich stosowania uczestnik kursu. Musi także wiedzieć, że kształcenie człowieka to nie tylko poszerzanie jego wiadomości, ale także oddziaływanie na postawy oraz kształtowanie lub doskonalenie umiejętności.

Dopiero wówczas, gdy proces kształcenia będziemy rozumieć tak kompleksowo, istnieje możliwość rozwijania umiejętności sto-

śowania wiedzy w praktyce. Jest rzeczą oczywistą, że z pedagogicznego punktu widzenia byłoby wskazane, aby do poszczególnych płaszczyzn kształcenia człowieka /płaszczyzny wiadomości, umiejętności i postaw/ stosować odpowiadające ich celom i potrzebom metody dydaktyczne. I tak dla przekazywania wiadomości stosuje się metodę wykładu, odczytu, czy samokształcenia. Dla rozwijania umiejętności odpowiednie są te metody, które koncentrują się na czynnym działaniu /intelektualnym lub praktycznym/ uczestników.

Kształcenie lub doskonalenie umiejętności sprawnego myślenia jest niezbędne szczególnie dla tych uczestników szkolenia, którzy w swej pracy muszą rozwiązywać problemy i podejmować decyzje

Dla rozwijania tych umiejętności stosuje się takie metody jak metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda inscenizacji, metoda ćwiczeń, metoda poczty codziennej, metoda dyskusji.

W celu pomocy organizatorowi w jego pracy metodycznej przygotowany został niniejszy poradnik. Przedstawione w nim rozwiązania metodyczne pozwolą na zastanowienie się, które z nich można zastosować w realizowanym procesie dydaktycznym, które natomiast należy traktować wyłącznie jako źródło inspiracji do nowych pomysłów i koncepcji metodycznych. Poradnik zawiera wyłącznie opisy metod bez materiałów przykładowych w postaci opisów sytuacyjnych, instrukcji inscenizacji lub instrukcji do ćwiczeń. Spowodowane jest to faktem, że poradnik ten jest materiałem pomocniczym do kursu metodycznego, na którym prezentowane będą poszczególne metody w oparciu o konkretne przykłady. Dopiero wzięcie udziału w kursie, zapoznanie się z praktycznym prowadzeniem zajęć poszczególnymi metodami oraz przestudiowanie materiału zawartego w poradniku pozwoli na pełną znajomość wymienionych metod.

I. METODA SYTUACYJNA

Spośród wymienionych aktywizujących metod, doskonalących umiejętności podejmowania decyzji najpowszechniej i najdłużej stosowana jest metoda sytuacyjna /the case method/. Za klasyczną^{1/} metodę sytuacyjną uważa się metodę harwardzką, którą po raz pierwszy zastosował w Harvard Law School Christopher Langdell^{2/} w roku 1880. Pierwotnie metoda stosowana była do nauczania zagadnień prawniczych i wojskowych, stopniowo rozszerzona została na zagadnienia ekonomiczne, ogólnie rozumianą problematykę zarządzania, stosunki międzyludzkie.

W Polsce metodę sytuacyjną zaczęto stosować w latach sześćdziesiątych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Kadr Kierowniczych /obecnym Instytucie Organizacji Zarządzania i Doskonalenia Kadr/. Popularyzowali ją w materiałach dydaktycznych A. Ehrlich, A. Kisiel, S. Deszczyński,

Istota metody sytuacyjnej polega na "indywidualnym przeanalizowaniu a następnie wspólnym /w gronie uczestników doskonalenia/ przedyskutowaniu pod kierunkiem instruktora typowej sytuacji zaczerpniętej z działalności organizacji"^{3/}. Dyskusja kończy się podjęciem określonych decyzji. Podstawą analizy i dyskusji jest najczęściej pisemny materiał zawierający możliwie kompletny zestaw informacji zwany opisem sytuacyjnym /case/.

Najbardziej zasadniczym czynnikiem ograniczającym stosowanie metody jest powszechny brak opisów sytuacyjnych do warun-

^{1/} Istnieje kilka odmian metody sytuacyjnej. Niektóre z nich omówione zostaną w niniejszym poradniku

^{2/} Training and Development Handbook /1963/

^{3/} J. Gościński, A. Kisiel /Doskonalenie Kadr Kierowniczych - organizacja i metody 1971 Warszawa

ków europejskich, a zwłaszcza do warunków krajów socjalistycznych. Stany Zjednoczone mają ponad 50-letnią praktykę w jej stosowaniu stąd biblioteka w Uniwersytecie Harvardzkim zawiera ok. 26 000 opisów, a w czasie 2-letniego kursu uczestnicy "przerabiają" około 1 000 opisów sytuacyjnych^{4/}. Kraje europejskie są w znacznie gorszej sytuacji. Harvard Business School, rozumiejąc kłopoty związane z opracowywaniem materiałów niezbędnych do stosowania metody sytuacyjnej, powołała do życia placówkę pod nazwą "European Summer Case Workshop", której zadaniem jest przygotowanie osób prowadzących zajęcia metodą sytuacyjną do samodzielnego tworzenia opisów sytuacyjnych. Ponieważ opracowanie opisu jest sprawą skomplikowaną, bardzo czasochłonną, wymagającą uzyskania zgody osób zainteresowanych /np. dyrektora przedsiębiorstwa na przedstawienie faktów w opisie/, opracowania pisemnego, wreszcie sprawdzenia /próbnego zajęcia prowadzonego w oparciu o opis/ i korekty, zatem w niniejszym opracowaniu sprawa ta jest całkowicie pominięta^{5/}. Tak jak to powiedziano na wstępie, metoda sytuacyjna zapewnia realizację celów dydaktycznych w obszarze umiejętności i postaw z minimalnym uwzględnieniem sfery wiadomości. I tak, metoda sytuacyjna realizuje następujące cele dydaktyczne:

w sferze umiejętności:

- doskonalili umiejętności rozwiązywania problemów, zarówno tych, które wpływają bezpośrednio z zajmowanych funkcji jak i tych,

^{4/} George Gibson - Instructions on the use of filmed Case Studies. Harvard University Graduate School of Business Administration

^{5/} Osoby zainteresowane tworzeniem opisów sytuacyjnych mogą korzystać ze skryptu A. Kisiela pt. "Metoda sytuacyjna", wydanym przez CODKK; lub z książki J. Gościńskiego i A. Kisiela "Doskonalenie kadr kierowniczych - organizacja i metody, PWE 1971, gdzie omówione są przy pomocy schematu blokowego poszczególne etapy opracowania i sprawdzenia opisu sytuacyjnego

które związane są z faktem współpracy z ludźmi czyli umiejętności dyskusowania, umiejętności rozwiązywania konfliktów, tworzenia i konsolidowania zespołów;

w sferze postaw:

- oddziałuje na postawy dzięki stwarzaniu sytuacji, w których uczestnik dyskutując z innymi uczestnikami szkolenia musi uwzględniać ich zdania i poglądy a zatem uczy się konieczności tolerancji wobec innych zapatrywań, elastyczności, umiejętności współżycia w zespole.

Położenie nacisku na doskonalenie umiejętności i postaw kierowniczych nie oznacza, iż metoda nadaje się wyłącznie do kształcenia ludzi na stanowiskach kierowniczych. W dobie obecnej nie ma prawie stanowiska, na którym nie należałoby rozwijać umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Służby ^{organizacji} do których obowiązków należy nie tylko podejmowanie, ale także uzasadnianie decyzji mogą wiele skorzystać z zajęć prowadzonych tą metodą. Nie znaczy to jednak, że każde zajęcie prowadzone metodą sytuacyjną jest w stanie zrealizować wszystkie powyższe cele. Aby je osiągnąć trzeba zaplanować systematyczne wprowadzenie metody sytuacyjnej do programów doskonalenia, stosować ją do rozmaitych treści nauczania, a przede wszystkim wykorzystywać dobre opisy sytuacyjne i prawidłowo prowadzić zajęcia.

Jak powiedziano powyżej zajęcia prowadzone metodą sytuacyjną polegają na zespołowym rozwiązywaniu sytuacji problemowych, przedstawionych w opisie sytuacyjnym. W praktyce wygląda to następująco: grupa uczestników otrzymuje od instruktora opis sytuacyjny i po zapoznaniu się z nim dyskutuje przedstawioną w nim sytuację, zmierzając do jej rozwiązania, co wyraża się zwykle w podjęciu jednej bądź kilku decyzji.

1. Charakterystyka opisu sytuacyjnego

Aby opis sytuacyjny gwarantował realizację celów dydaktycznych, powinien spełniać następujące warunki:

- obiektywnie przedstawić sytuację,
- prezentować realną sytuację,
- stwarzać możliwość alternatywnego rozwiązania.

Nie stawia się ograniczenia co do objętości opisu sytuacyjnego. Z reguły waha się ona od 1 do kilkudziesięciu stron. Dłuższe opisy o bardziej skomplikowanej problematyce zawierają często załączniki.

Opis sytuacyjny jest obrazem określonego wycinka rzeczywistości. Może to być obraz prezentowany ustnie /jak np. w Szkole Wharton'a/ może być /i najczęściej jest/ prezentowany w postaci materiałów pisanych, tak jak to ma miejsce w opisach typu harwardzkiego. Czasem część opisu prezentowana jest w postaci filmu, nagrania magnetofonowego, udźwiękowionego przezroczą. Niezależnie od środka, to co chcemy przekazać uczestnikom zajęć jest rodzajem obrazu. Oczywiście sposób prezentacji zależy nie tylko i nie przede wszystkim od naszych możliwości technicznych, ale zależny jest od tego, co chcemy przez rozwiązywanie opisu osiągnąć. Opis sytuacyjny musi być realistyczny i przynajmniej jego część musi być oparta o bezpośrednie obserwacje. Wprawdzie autor opisu sytuacyjnego jest uprawniony do zwerbalizowania tego co postaci przedstawione w opisie czuły lub myślały w trakcie zdarzeń, ale wszystkie tego typu stwierdzenia powinny być udokumentowane. Właściwy opis sytuacyjny nie może zawierać opinii podawanych jako fakty. Od talentu obserwacyjnego autora opisu zależy ile materiału zdoła przekazać odbiorcom. Np. nie wystarczy ograniczyć się do

przedstawienia formalnych stosunków i powiązań międzyludzkich. Należy także ukazać wpływ stosunków nieformalnych. Opis powinien także pokazywać to co działo się w ludziach, to co spowodowało, że przyjęli określone postawy.

Opis powinien uwzględniać w miarę możliwości dynamizm sytuacji. Oczywiście istnieje szereg ograniczeń, które w poważnym stopniu rzutują na jakość i obiektywizm opisu sytuacyjnego.

Żaden obraz nie jest identyczny z tym co portretuje. Każdy rodzaj raportu jest z natury rzeczy selektywny, wybiórczy. Dodatkowym mankamentem opisu jest fakt, że sytuacja w opisie sytuacyjnym jest już z reguły lekko zdezaktualizowana. /To ograniczenie może być przezwyciężone przez odejście od tradycyjnej metody sytuacyjnej tak jak to ma miejsce np. w szkole Wharton'a, gdzie studenci analizują przypadki bardzo aktualne, w trakcie ich załatwiania/. Kolejne niebezpieczeństwo polega na tym, że zanim uczestnik dotrze do jądra sprawy musi zapoznać się z długim zazwyczaj materiałem wprowadzającym - niezbędnym dla naświetlenia tła, w którym dzieje się określona sytuacja, ale mogącym znużyć czytelnika.

Z kolei fakt rozwiązywania sytuacji już zdezaktualizowanej stwarza dla uczestników możliwości konfrontacji propozycji własnych rozwiązań z rozwiązaniem zastosowanym w życiu.

2. Realizacja zajęć prowadzonych metodą sytuacyjną

W prowadzeniu zajęć metodą sytuacyjną należy uwzględnić następujące etapy:

przygotowanie zajęcia - jest to etap, w którym instruktor mając zaplanowany temat i cele dydaktyczne poszukuje odpowiedniego opisu sytuacyjnego /lub opracowuje go/, zapoznaje się z nim oraz przygotowuje konspekt zajęcia, który powinien za-

wierać: cele opisu sytuacyjnego, problemy poruszane w opisie oraz przykłady analizy prowadzącej do rozwiązania tych problemów;

rozpoczęcie zajęcia - w tym etapie instruktor zapoznaje uczestników z celem dydaktycznym oraz wyjaśnia procedurę zajęć - jest to ważne zwłaszcza przy pierwszych zajęciach, prowadzonych w tym gronie uczestników;

przedstawienie sytuacji /bądź przypomnienie jej, jeśli uczestnicy otrzymali opis do zapoznania się wcześniej, przed zajęciami/, należy zaznaczyć, że instruktor nie udziela dodatkowych informacji, nawet jeśli zażądają tego uczestnicy, mogą oni przyjąć własne założenia dodatkowe, jeśli nie są one sprzeczne z opisem sytuacyjnym;

zespołowa analiza sytuacji - ta faza zajęcia może być prowadzona w jednej grupie pod kierunkiem instruktora, lub w kilku mniejszych zespołach, które fazę analizy sytuacji dokonują bez pomocy instruktora.

Jest to najbardziej istotna faza zajęcia, a jej powodzenie zależy od intelektualnego wysiłku każdego uczestnika, włożonego w analizę sytuacji oraz od jego zaangażowania. Na tę fazę składa się:

a/ ustalenie problemu - jest to szczególnie ważne tam, gdzie opis sytuacyjny nie precyzuje problemu wprost,

b/ ustalenie kryterium lub kryteriów rozwiązania - należy to zrobić po to, aby uczestnicy operowali zgodnym, jednolitym kryterium; jeśli uczestnicy zgodzą się co do hierarchii kryteriów łatwiej przyjdzie im podjąć wspólną decyzję,

c/ ustalenie istotnych faktów - często opisy, zwłaszcza

te obszerniejsze podają nadmiar informacji w celu ukrycia wśród nich tych, które mają istotne znaczenie; robi się to po to, aby nauczyć uczestnika właściwej interpretacji faktów i informacji, które do niego docierają w momencie podejmowania decyzji,

d/ wysuwanie i dyskutowanie różnych wariantów rozwiązań - należy przy tym pamiętać o konfrontacji kolejnych rozwiązań z uprzednio przyjętymi kryteriami,

b/ wybór najlepszego rozwiązania - etap ten jest często równoznaczny z podjęciem decyzji /jednej lub kilku/ i może także określić sposób jej realizacji.

zakończenie zajęcia - instruktor kończąc zajęcia powinien starać się skłonić uczestników do przeanalizowania /zbiorowego lub indywidualnego/, czy postawione cele dydaktyczne zostały osiągnięte i w jakim stopniu. Instruktor unika oceny merytorycznej rozwiązania przyjętego przez uczestników - jako, że w zajęciach prowadzonych metodą sytuacyjną rola instruktora sprowadzona jest do roli osoby kierującej formalną dyskusją, a nie arbitra decydującego o merytorycznym rozwiązaniu. Instruktor może wskazać na ewentualną niekonsekwencję grupy, polegającą na rozbieżności między przyjętymi kryteriami a rozwiązaniem.

3. Zalety i ograniczenia metody sytuacyjnej

Zalety:

- kształci, bądź doskonali umiejętności analizowania i oceny sytuacji, zjawisk i procesów,
- kształtuje umiejętności dostrzegania i formułowania problemów,
- uczy hierarchizowania problemów,
- uczy opracowania wariantów rozwiązań i przewidywania ich następstw,

- doskonalą umiejętność racjonalnego podejmowania decyzji oraz określania warunków ich realizacji,
- ^uingeruje różne dyscypliny naukowe,
- wiąże teorię z praktyką,
- stwarza możliwość konfrontacji własnych poglądów z poglądami innych.

Ograniczenia

- metoda nadaje się wyłącznie do doskonalenia umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, a więc do obszarów tematycznie ograniczonych,
 - metoda nadaje się do stosowania wyłącznie w małych grupach, wymaga to więc kilku pomieszczeń, kilku instruktorów do prowadzenia zajęć,
 - przygotowanie i weryfikacja materiałów dydaktycznych są bardzo pracochłonne, i jak powiedziano wyżej w Polsce jest niewiele dobrych opisów sytuacyjnych,
 - zajęcia prowadzone metodą sytuacyjną są czasochłonne.
- Wymienione ograniczenia wobec niewątpliwych zalet metody nie powinny zniechęcać wykładowców przed podejmowaniem prób dotyczących tak opracowania opisów sytuacyjnych, jak i prowadzenia zajęć w oparciu o istniejące opisy. Świadomość faktu, że nie jest to jednak metoda uniwersalna, ani też łatwa do prowadzenia, pozwoli natomiast uniknąć błędów i rozczarowań, zarówno ze strony uczestników jak i instruktora.

II. METODA PRZYPADKÓW

Znacznie mniej popularna w Polsce jest metoda przypadków /the incident process/. Powodem tego jest chyba przede wszystkim bardziej skomplikowana procedura prowadzenia zajęć, wymagająca od instruktora poświęcenia większej ilości czasu na przygotowanie się do zajęć, opanowania pamięciowego dużej liczby szczegółów. Do jej małej popularności na pewno przyczynił się dodatkowo fakt, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Kierowniczych nie propagował jej przed laty z równą intensywnością jak metodę sytuacyjną, czy metodę inscenizacji. Nie ma w języku polskim odrębnego opracowania poświęconego tej metodzie a źródłowe materiały angielskie nie dla wszystkich są dostępne. Metoda przypadków warta jest popularyzacji, gdyż stanowi doskonałe uzupełnienie metody sytuacyjnej. Metoda przypadków została opracowana przez P. Pigorsa^{7/} z Massachusetts Institute of Technology. W Polsce w niektórych opracowaniach termin "metoda sytuacyjna" /the case method/, tłumaczony jest jako metoda przypadków. Z językowego punktu widzenia nie można mieć zastrzeżeń dla tego tłumaczenia, jednak zawsze trzeba mieć pewność czy autor ma na myśli oryginalną "the case method", czy też "the incident method".

Metoda przypadków, spełniając cele dydaktyczne zbliżone do tych, które realizuje metoda sytuacyjna uczy także zdobywania, gromadzenia, selekcjonowania i interpretacji informacji niezbędnych dla rozwiązania problemu. W tej metodzie szczególny nacisk kła-

^{7/} Paul Pigors - emerytowany profesor MASSACHUSETTS INSTITUTE of TECHNOLOGY, w którym rozpoczął pracę w roku 1941. Poprzednio wykładał m. in. w Harvardzie, gdzie zdobywał swoje stopnie naukowe. Razem z żoną Faith opracował odmianę metody sytuacyjnej, zwaną "the incident process".

dzie się na zdobywanie informacji w drodze kontaktów międzyludzkich, a nie np. przez studiowanie dokumentów.

Proces zbierania informacji przez uczestników jest bardzo trudny i jak się okazuje, na podstawie obserwacji prowadzonych zajęć, nie zawsze jest prowadzony prawidłowo, tzn. nie daje w efekcie tych informacji, które są niezbędne dla podjęcia decyzji.

1. Realizacja zajęć prowadzonych metodą przypadków

Zajęcia przebiegają wg określonych etapów:

Etap I

Instruktor charakteryzuje problem słownie, bądź też rozkłada uczestnikom krótki opis wydarzenia /faktu, problemu/, podając czas jaki upłynął od momentu, w którym wkraczają z działaniem /zbieraniem informacji/ uczestnicy.

Etap II

Instruktor określa rolę, w jakich występują uczestnicy, zbierając dane - np. dyrektor przedsiębiorstwa, pracownik służb bhp itp. Następnie instruktor określa czas /np. 10-30 minut/, w którym uczestnicy zajęć mogą zadawać mu pytania, mające na celu zebranie informacji. Odpowiedzi instruktora powinny zależeć od tego, w jaki sposób pytanie zostało sformułowane i nie powinny ułatwiać pracy uczestnikom, np. poprzez zawieranie w odpowiedzi dodatkowych informacji, o których w pytaniu nie było mowy. Na przykład jeśli uczestnik formułuje pytanie: "Czy kierownik wydziału pracował długo na tym stanowisku?" - instruktor powinien odpowiedzieć "tak" lub "nie", a nie np. "Owszem, długo, sześć lat".

Taka postawa instruktora zmusza uczestników do precyzyjnego formułowania pytań, do pytania o rzeczy najważniejsze, a nie rozdrabnianie się w szczegółach.

W trakcie etapu II-go, uczestnicy nie prowadzą notatek, starając się zatrzymać wszystkie ważne dane w pamięci. Jeden z instruktorów w ciągu etapu II-go rejestruje wszystkie pytania i odpowiedzi. Czasem uczestnicy uznają przed upływem wyznaczonego czasu, że znają już wszystkie potrzebne dane, wówczas instruktor nie nalega na pełne wykorzystanie czasu, lecz przystępuje do etapu III.

Etap III

W ciągu 5 minut uczestnicy dokonują indywidualnej rekapitulacji zebranych informacji, po czym jeden z uczestników rejestruje wszystkie zebrane dane na tablicy lub planszy papierowej - starając się tak je zarejestrować, jak były odebrane przez uczestników. Zajęcia prowadzone są w jednej grupie. Wariant ten stwarza wszystkim uczestnikom jednakowe szanse, niezależnie od ich wkładu pracy.

Drugi wariant realizacji tego i następnego etapu polega na tym, że uczestnicy dzielą się na małe grupy /pracujące w oddzielnych pomieszczeniach/. Tam też ma miejsce bardziej zindywidualizowana rekapitulacja i rejestracja informacji. Wpływa to na nieco odmienny przebieg podsumowania zajęć /w trakcie którego wszystkie grupy spotykają się w jednej sali/. Może się okazać, że odtworzenie danych jest odmienne w różnych grupach, co oczywiście nie pozostaje bez wpływu na rozwiązanie. Stwarza to dodatkowy walor dydaktyczny, który^wonien być szczególnie mocno wyeksponowany przez instruktora.

Etap IV

Uczestnicy przystępują do rozwiązywania problemu. Technika zajęć jest zbliżona do metody sytuacyjnej. W tym etapie uczestnicy przekonują się, czy zebrane przez nich informacje są wystarczające i właściwie zinterpretowane.

Etap V

Jak we wszystkich metodach aktywizujących, tak i w metodzie przypadków, bardzo ważnym momentem jest podsumowanie zajęć. Ponieważ ta metoda wymaga dużej koncentracji uwagi instruktora wskazane jest, aby prowadziło ją dwóch instruktorów, przy czym jeden zaangażowany byłby w bezpośrednie prowadzenie zajęć, a rola drugiego /o czym wspomniano w etapie I/ polegałaby na pełnej rejestracji pytań uczestników, gdyż dokładne odtworzenie sposobu zbierania informacji jest bardzo istotne dla wydobycia w podsumowaniu wszystkich negatywnych i pozytywnych zjawisk związanych z poszukiwaniem informacji - takich jak formułowanie pytań, zadawanie tych samych pytań przez różnych uczestników, przestrzeganie hierarchii ważności przy zadawaniu pytań, właściwa interpretacja odpowiedzi itp. Podobnie jak w metodzie sytuacyjnej, instruktor w podsumowaniu nie ustosunkowuje się do jakości decyzji, a zwraca uwagę na drogę dojścia do jej podjęcia, omawia sposób zbierania informacji, ich interpretację, dokładność, próbuje ocenić, czy ilość informacji zebranych dodatkowo była wystarczająca do podjęcia decyzji. Procedura zajęć w wymiarze czasowym wygląda następująco:

- 1/ Prezentacja i omówienie celu dydaktycznego zajęć /ok. 5 minut/.
- 2/ Zapoznanie z opisem przypadku /ok. 5 min./
- 3/ Faza zadawania pytań przez uczestników i udzielania odpowiedzi przez instruktora /ok. 10-15 min./
- 4/ Podsumowanie i zarejestrowanie informacji /ok. 10 min./
- 5/ Dyskusja nad rozwiązaniem przypadku /ok. 30 min./
- 6/ Podsumowanie zajęcia /ok. 10 min./.

2. Zalety i wady metody przypadków

Zalety:

- metoda, jako jedna z nielicznych uczy umiejętności zbierania informacji,
- stanowi doskonałe uzupełnienie metody sytuacyjnej,
- aktywizuje uczestników doskonalenia,
- kształci umiejętności rozwiązywania trudnych sytuacji problemowych i podejmowania decyzji.

Wady:

- jest pracochłonna /przygotowanie materiałów dydaktycznych i prowadzenie zajęć/,
- wymaga pamięciowego opanowania dużej liczby danych przez instruktora,
- pożądane jest, aby zajęcia tą metodą prowadziło dwóch instruktorów.

III. METODA INSCENIZACJI

Zarówno metoda sytuacyjna jak i metoda przypadków uczą uczestników procesu szkolenia rozwiązywania trudnych sytuacji problemowych z pozycji obiektywnych, biorąc pod uwagę racje logiczne, z wyłączeniem niejako sfery emocji. Natomiast w realnych, trudnych sytuacjach, które dotyczą rozwiązywania problemów związanych z bhp /zwłaszcza tam, gdzie zostało narażone zdrowie lub życie ludzkie/ sfera emocjonalna odgrywa ogromną rolę.

Skoro emocje mogą kierować działaniami ludzi, mogą wpływać na rozwiązywanie trudnych sytuacji problemowych, zatem uczestnik

powinien zetknąć się w sytuacji szkoleniowej z emocjami, po to żeby wiedzieć jak radzić sobie z nimi w sytuacji rzeczywistej.

Można to osiągnąć stosując metodę inscenizacji. Metoda inscenizacji polega na zespołowym rozpatrywaniu problemów poprzez stawianie uczestników w rolach osób związanych bezpośrednio z daną sytuacją. /J. Łazarewicz - Metoda inscenizacji w poradniku "Metody aktywizujące" OPT NOT 1974/. Problem podlegający rozwiązywaniu zawarty jest w tkz "instrukcji ogólnej", która nakreśla sytuację, zarysowuje konflikt lub problem i wprowadza w ogólną atmosferę sprawy osoby w nią zaangażowane. "Instrukcja ogólna" odpowiada wszystkim wymaganiom jakie stawiane są przed opisem sytuacyjnym, omówionym już w niniejszym poradniku.

Oprócz instrukcji ogólnej w skład materiałów dydaktycznych stosowanych w metodzie inscenizacji wchodzi także "instrukcje indywidualne". One to określają szczegółowo stanowiska osób biorących udział w inscenizacji. Stanowiska te wyznaczają postępowanie osób zaangażowanych, przynajmniej w pierwszym etapie dyskusji, później można je rozwijać i wzbogacać wg własnego uznania. Należy podkreślić, że uczestnicy nie znają innych instrukcji indywidualnych poza własną, a zatem przystępują do rozwiązywania problemu bez znajomości stanowisk jakie zajmą w dyskusji pozostałe osoby. Sama inscenizacja polega na dyskusji, w której biorą udział osoby wyznaczone przez wręczenie im ról. Reszta uczestników obserwuje inscenizację, bez prawa ingerencji do momentu, w którym zespół zakończy dyskusję. Dyskusja inscenizacyjna na ogół symuluje naradę, w której bierze udział kilka osób /np. naradę zespołu powypadkowego, lub naradę w dyrekcji, kolegium itp./ czasem tylko ma postać dialogu toczącego się między dwójgą osób.

Z chwilą zakończenia dyskusji /czas z reguły jest określany z góry. i wynosi około 30 minut/ uczestnicy obserwujący jej przebieg zabierają głos wypowiadając się zarówno co do merytorycznej strony rozwiązanego zagadnienia jak i co do sposobu jego rozwiązywania.

Jakie cele dydaktyczne może spełniać inscenizacja:

- realizuje podobne cele, które opisane zostały przy okazji metody sytuacyjnej,
- ponadto uwrażliwia na fakt, że w każdej sytuacji, w której zainteresowane jest kilka osób należy brać pod uwagę nie tylko własne motywy, metody postępowania, intencje i nastawienia emocjonalne ale uwzględniać wszystkie te sprawy również u innych,
- uczy rozumienia mechanizmów jakie rządzą stosunkami międzyludzkimi,
- kształci umiejętność obserwowania procesów jakie zachodzą w małej grupie zmierzającej do rozwiązania wspólnego problemu.

Zalety metody inscenizacji

- realizuje wszystkie powyżej wymienione cele dydaktyczne stanowiąc doskonałe uzupełnienie metody sytuacyjnej i metody przypadków,
- uczy trudnej sztuki prowadzenia lub uczestniczenia w naradach, konferencjach, dyskusjach,
- stwarza możliwość konfrontacji własnych poglądów z poglądami innych,
- bardzo intensywnie aktywizuje uczestników, wprowadzając ożywienie zajęć.

Ograniczenie metody inscenizacji

- wszystkie wymienione przy okazji metody sytuacyjnej ograniczenia są aktualne i w wypadku metody inscenizacji,
- stwarza swojego rodzaju zahamowanie przed "występem publicznym" wymagające taktownego przełamywania go przez instruktora.

IV. METODA ĆWICZEŃ

Istota ćwiczeń z zadaniem zastępczym to zespół cech wyodrębniających tę metodę z grupy innych metod dydaktycznych. Są to:

- różnice w sferze celów dydaktycznych realizowanych poprzez stosowanie metody i sposobach dochodzenia do celów przez osobę uczącą się,
- różnice w metodyce i procedurze zajęć prowadzonych tą metodą,
- różnice w tematyce, wokół której koncentrują się ćwiczenia.

Ćwiczenia z zadaniem zastępczym są metodą ukierunkowaną na realizację celów dydaktycznych związanych z rozwijaniem /doskonaleniem/ umiejętności i postaw kierowniczych. Oddziałują one dydaktycznie dzięki przeżyciu /w sferze emocjonalnej i konkretnej, faktycznej/ określonej sytuacji przez uczestnika, polegającej na rozwiązaniu zadania będącego treścią ćwiczenia i poddaniu jej następnie szczegółowej analizie zarówno przez osoby bezpośrednio zaangażowane w wykonanie zadania jak i przez obiektywnego obserwatora.

Ćwiczenia nie są metodą, która dostarcza osobom uczącym się wiadomości, czyli metodą, której cele dydaktyczne zakładają przyswojenie określonej porcji informacji. Uczą one natomiast,

jak wykorzystać posiadaną wiedzę i informacje w określonych sytuacjach społecznych /grupa, kierownik, zadanie/ bądź jak ją zdobyć wykorzystując potencjał grupy. Zmiany będące rezultatem uczenia się zachodzą zatem w sferze umiejętności uczestników i /co wynika z moich długoletnich obserwacji i doświadczeń/ z uwagi na duże zaangażowanie emocjonalne uczestników są stosunkowo trwałe.

Charakterystyczną cechą ćwiczeń z zadaniem zastępczym jest fakt, że w odróżnieniu od innych ćwiczeń nie posiadają one algorytmu ich rozwiązania. Zatem rozwiązywanie nie służy ćwiczeniu się w nabieraniu wprawy w stosowaniu owego algorytmu /jak to ma miejsce w innych ćwiczeniach/, lecz każdorazowo rysuje przed uczestnikiem sytuację problemową, którą stara się on rozwiązać zgodnie z posiadaną wiedzą, doświadczeniem, intuicją wreszcie wiedzą i doświadczeniem innych.

Ćwiczenia z zadaniem zastępczym polegają na rozwiązaniu zadania charakterystycznego dla każdego ćwiczenia pod presją czasu /i najczęściej w warunkach konkurencji/ przez grupę osób pod kierunkiem kierownika, obserwowaną przez zespół obserwatorów a następnie na poddaniu szczegółowej analizie postępowania, zachowań i postaw grupy jakie ujawniła ona /i jej poszczególni członkowie/ w trakcie ćwiczenia.

Dla osiągnięcia celów dydaktycznych jakie stawiane są przed metodą niezbędne jest zastosowanie prawidłowej metodyki zajęć. Ćwiczenie przebiega wg następujących faz:

- faza pierwsza - wprowadzenie do ćwiczenia
- faza druga /A/ - faza realizacji warstwy zadaniowej ćwiczenia
- faza druga /B/ - faza równoległa z fazą A - polegająca na obserwacji pracy zespołu

faza trzecia - analiza ćwiczenia, ocena zachowań i funkcjonowania grupy dokonana przez poszczególnych jej członków oraz udzielanie informacji zwrotnej przez obserwatorów.

Faza pierwsza - to wprowadzenie polegające na wyjaśnieniach dotyczących samej metody /jeśli ćwiczenie robi się po raz pierwszy w danej grupie/. Wyjaśnienie to powinno zawierać cele dydaktyczne, jakie spełnia ćwiczenie oraz zwrócenie uwagi na szczególny, treningowy charakter metody. Ponieważ jak wynika z powyższej prezentacji faz ćwiczenia kończone jest ono analizą zachowań członków zespołu wykonujących zadanie dokonywaną zarówno przez nich samych, jak i przez obserwatorów i instruktora - trenera, niezbędne jest zatem omówienie w tej fazie zasad jakie obowiązują w trakcie zajęć treningowych, a w szczególności podanie zasad udzielania i odbioru informacji zwrotnej. /Zasady te podane zostały w niniejszym poradniku przy okazji opisu metody dyskusji/. Jest rzeczą oczywistą, że wyjaśnienie dotyczące informacji zwrotnej podawane jest tylko w trakcie pierwszego zetknięcia się grupy z metodą ćwiczeń z zadaniem zastępczym.

W fazie wprowadzającej do ćwiczenia instruktor - trener omawia także charakterystyczne dla danego ćwiczenia zadanie oraz przebieg i rozłożenie w czasie dalszych faz ćwiczenia.

Faza druga /A/ - to realizacja zadania charakterystycznego dla danego ćwiczenia. Faza ta zależy oczywiście od konkretnego ćwiczenia i określona jest szczegółową instrukcją^{8/}. Z reguły polega ona na intelektualnym i praktycznym zaplanowaniu określono-

^{8/} Ćwiczenie z zadaniem zastępczym łącznie z instrukcjami można znaleźć w opracowaniu pt. "Gry kierownicze" wydanym przez Ośrodek Doskonalenia Kadr Kierowniczych MSW w Łodzi w 1977 r.

nego zadania a następnie na jego faktycznym zrealizowaniu w myśl wskazań charakterystycznych dla danego ćwiczenia. Wszystkie ćwiczenia z zadaniem zastępczym stosowane w doskonaleniu kadr kierowniczych mają odpowiednie instrukcje, które składają się z materiałów dla instruktora prowadzącego zajęcia zawierających wymagania i wskazówki organizacyjne, instrukcji dla uczestników oraz materiałów dodatkowych w postaci arkusza obserwacji, ankiet itp. Instrukcja pełni w ćwiczeniach ważną rolę, gdyż od jej poprawnego metodycznie i przejrzystego sformułowania może zależeć skuteczność tej fazy zajęcia.

Mają na to wpływ także właściwe warunki do realizacji ćwiczenia /sale, niezbędne wyposażenie, odpowiednie materiały pozwalające na zrealizowanie zadania/. Faza realizacji z reguły składa się z etapu planowania i etapu wykonywania zadania. Oba te etapy dostarczają materiału do dalszej analizy. Zarówno w czasie planowania jak i wykonania zadania /pełniącego rolę zastępczą w stosunku do rzeczywistości - stąd nazwa/ uczestnicy przejawiają konkretne postawy i zachowania, a także wykonują konkretne prace będące odzwierciedleniem procesu myślenia towarzyszącego fazie koncepcyjnej. Zachowania, postawy i działania a także wypowiedzi uczestników podczas pracy, obserwowane przez obserwatorów i innych członków zespołu są podstawą szczegółowej analizy, dociekania ich przyczyn i zastanawiania się nad ich skutkami.

Faza druga /B/ - jest równoczesna w czasie do fazy A i polega na obserwacji pracy zespołu realizującego zadanie. Obserwatorzy otrzymują dokładne wskazówki jak powinni prowadzić obserwacje. Na arkuszach obserwacyjnych mogą notować plusy i minusy zaobserwowane w pracy kierownika i członków zespołu.

Jeden z współautorów podejścia dydaktycznego propagującego uczenie się poprzez udział w ćwiczeniach z zadaniem zastępczym John Adair^{9/} zakłada sukces kierownika w wypadku jeśli wykonywaniu zadania prze przesłoni kierownikowi takich spraw jak integrowanie zespołu i stworzenie jednostce możliwości rozwojowych. Stąd arkusz obserwacyjny ukierunkowuje obserwację w trzech obszarach:

- realizacja zadania
- konsolidacja zespołu
- rozwój jednostki.

Nie zawęża to jednak obserwacji wyłącznie do tych obszarów. Każdy z obserwatorów może prowadzić obserwacje wg własnej koncepcji. Obserwatorów informuje się o tym, że każdy z nich zostanie poproszony o zabranie głosu w fazie trzeciej /analiza ćwiczenia/.

Faza trzecia - polega na szczegółowej analizie zadań, zachowań, działań mających miejsce w fazie realizacji. Faza analizy jest najważniejszą w całym ćwiczeniu. Właśnie w jej trakcie w najpełniejszym stopniu realizują się cele dydaktyczne ćwiczenia. Obserwatorzy w tej fazie dostarczają uczestnikom sprzężenia zwrotnego w postaci opinii, uwag i wniosków dotyczących ich pracy. Ważną sprawą jest także dokonanie samoanalizy i samooceny przez członków ćwiczenia. Faza ta wymaga dużego zaangażowania się wszystkich biorących udział w ćwiczeniu, tak by nic ze zjawisk, jakie miały miejsce w fazie realizacji nie uszło ocenie. Dotyczy to w równej mierze zjawisk pozytywnych, jak i negatywnych.

^{9/} John Adair - "Training for Leadership"

Bardzo istotną sprawą jest stworzenie dobrej atmosfery wśród uczestników zajęć pozwalającej na pełną i obiektywną analizę. Wspomniałam już o dostarczeniu uczestnikom w fazie wprowadzającej wiadomości nt. udzielania i odbioru informacji zwrotnej. Pomaga ona w stworzeniu takiej atmosfery, a także porządkuje dyskusje podsumowującą. Dyskusja podsumowująca z oczywistych względów zależy od konkretnego ćwiczenia i jego warstwy zadaniowej.

Umiejscowienie ćwiczeń z zadaniem zastępczym w grupie metod aktywizujących, uczenie się poprzez wykorzystanie wiadomości i doświadczeń własnych oraz zespołu, oddziaływanie na te obszary wiedzy uczestnika, które nie objęte są oddziaływaniem innych metod wreszcie różnice w metodyce zajęć to podstawowe cechy wyodrębniające tę metodę z innych metod dydaktycznych. Wykonanie zadania zastępczego a następnie faza analizy w zdecydowany sposób wyróżniają metodę. Jakkolwiek rozwiązanie samego zadania odpowiada etapom nauczania problemowego to fakt szczegółowej, analitycznej oceny zachowań jakie wystąpiły w trakcie jego rozwiązywania /wykonywania/ decyduje o dodatkowych walorach metody ćwiczeń z zadaniem zastępczym.

Jak każda metoda dydaktyczna tak i ćwiczenia z zadaniem zastępczym nadaje się do określonych treści. Tak jak wcześniej pisałam nie są one ukierunkowane na rozszerzanie sfery wiadomości a na operowanie posiadaną już wiedzą. Można je natomiast stosować w połączeniu z wykładami teoretycznymi, dotyczącymi tych sfer wiadomości, których brak ujawnią uczestnicy w trakcie rozwiązywania ćwiczeń. Generalnie rzecz biorąc stosuje się je w szeroko rozumianej problematyce organizacji i zarządzania a także w sferach wiedzy o funkcjonowaniu grupy i jednostki w grupach.

Zalety metody ćwiczeń z zadaniem zastępczym:

- rozwijają umiejętności planowania i realizowania zadania wykonywanego przez grupę pod kierunkiem kierownika
- rozwijają umiejętności kierownicze i umiejętności współdziałania w zespole
- silnie integrują zespół wykonujący ćwiczenie
- uczą umiejętności obserwacji i analizy procesów zachodzących wewnątrz małej grupy zadaniowej.

Ograniczenia metody ćwiczeń z zadaniem zastępczym

- wymagają odpowiednich materiałów dydaktycznych /instrukcji itp./, których opracowanie jest bardzo skomplikowane
- wymagają przeszkolonej kadry instruktorskiej mającej doświadczenie w realizowaniu zajęć prowadzonych metodami treningowymi
- wymagają pracy w małych grupach
- konieczne są oddzielne pomieszczenia dla grup.

V. METODA "IN BASKET"^{x/}

Metoda "in basket" tłumaczona na język polski jako "metoda poczty codziennej" lub "metoda poczty wpływającej" jest jedną z metod doskonalenia kadr kierowniczych, wchodzących w skład grupy metod symulacyjnych, a więc metod, gdzie rola uczestnika polega na wczuciu się w konkretne, narzucone przez metodę stanowisko.

Jak w większości aktywizujących metod doskonalenia kadr

^{x/}W krajach zachodnich poczta /korespondencja/ dostarczana jest w koszyczkach /basket po ang. koszyk/; stąd też nazwa metody

kierowniczych, zasadniczym celem "in basket" jest wyra-
bianie lub doskonalenie umiejętności
ności decyzji, ale w oparciu o odmienny
niż w pozostałych metodach materiał, a mianowicie o k o r e -
s p o n d e n c j ę, jaka wpływa do kierownika. Korespondencja
rozumiana jest tu szeroko, zarówno jako korespondencja przy-
chodząca drogą pocztową, jako korespondencja wewnętrzna, a na-
wet jako notatki robione przez sekretarkę w czasie nieobecności
kierownika, a informujące go np. o tym kto dzwonił i jaką
ewentualnie zostawił wiadomość.

Procedura metody

Metoda różni się między innymi od pozostałych metod dosko-
nalenia kadr kierowniczych tym, że uczestnicy pracują indywidual-
nie nad rozwiązaniem zadania. Podstawowe materiały niezbędne
do prowadzenia zajęć tą metodą zawierają:

- i n s t r u k c j ę o g ó l n ą dla uczestnika za-
jęć /instrukcja zawiera informacje o instytucji, w której pra-
cuje kierownik, z którym ma się utożsamić uczestnik zajęć oraz
krótkie dane wprowadzające ogólnie uczestnika w sytuację, np.
informację o aktualnej godzinie, o której kierownik przystę-
puje do rozwiązania zadania - czyli załatwienia zgromadzonej
korespondencji, o ewentualnych powodach, dla których musi to
zadanie wykonywać w dużym pośpiechu itp./,

- k o r e s p o n d e n c j ę - przy czym należy nadmie-
nić, że bardzo istotna jest forma tych materiałów i tak np.
jeśli korespondencja jest pisana odręcznie, to w takiej formie
jest wręczana uczestnikowi /kserograf/; podobnie wygląda sprawa
ewentualnych ręcznych dopisków na maszynopisach - reasumując:

forma materiałów jest maksymalnie zbliżona do oryginalnej korespondencji, jaką otrzymuje kierownik.

Zadaniem uczestnika jest załatwić całą korespondencję, przygotować brudnopisy listów, adnotacje na tej części korespondencji, która jest kierowana dalej, ustosunkować się do spraw, które przedłożyła na piśmie sekretarka.

Cechą charakterystyczną metody jest fakt, że uczestnik rozwiązując zadanie jest pod presją czasu. W niektórych odmianach metody stosuje się dodatkowo zakłócenia "imitujące" normalne zakłócenia, jakie mogą powstać przy załatwianiu korespondencji, np. telefony, niezapowiedziane wizyty itp.

Metoda ma następujący przebieg:

1/ uczestnicy otrzymują instrukcję ogólną, z którą zapoznają się w ciągu kilku lub kilkunastu minut - w zależności od jej długości,

2/ następnie otrzymują korespondencję wraz z informacją o czasie przeznaczonym na jej załatwienie - jest to etap pracy indywidualnej /w tym etapie mogą wystąpić zakłócenia, np. instruktor uruchamia magnetofon z nagraniem rozmowy telefonicznej lub wyświetla film, który "imituje" nagłą wizytę niezapowiedzianego interesanta/,

3/ uczestnicy prezentują indywidualnie przed całą grupą własne sposoby załatwiania korespondencji, dyskutują w grupie nad poprawnością ich rozwiązania, analizują organizację pracy i czynniki, które ich zdaniem utrudniały im pracę,

4/ ćwiczenie podsumowuje prowadzący zajęcia.

Zalety metody:

- zbliża sytuację szkoleniową do warunków rzeczywistych, w jakich pracuje kierownik,

- realizuje cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności podejmowania decyzji, wyrabianie umiejętności działania w warunkach stresu, hierarchizowania problemów według ich ważności, pilności itp.,

- ze względu na pracę indywidualną istnieje możliwość pracy uczestników poza salą dydaktyczną /np. można ją stosować jako pracę domową uczestników/.

Wady metody:

- pracochłonność przygotowania materiałów,
- skomplikowany sposób prowadzenia zajęć, wymagający przygotowanego instruktora,
- długi czas potrzebny na jedno zajęcie.

VI. METODA DYSKUSJI

Podstawą do wszystkich zajęć aktywizujących, które polegają na zespołowym rozwiązywaniu sytuacji problemowych jest dyskusja. Od sposobu jej prowadzenia zależy efektywność całego zajęcia. Dyskusja może również stanowić samodzielną technikę dydaktyczną, dzięki której można osiągać różnorodne cele dydaktyczne.

Dyskusja, jako metoda pracy dydaktycznej mieści się w grupie tzw. metod aktywizujących, a aktywne w niej uczestnictwo może przyczynić się do:

- wzrostu poziomu wiadomości na dany temat,
 - rozwijania i doskonalenia umiejętności /np. rozwiązywania problemów/,
- oraz - oddziaływania na postawy uczestników.

Stawia to metodę dyskusji na uprzywilejowanym miejscu wśród innych metod dydaktycznych, ze względu na możliwość zastosowania jej we wszystkich obszarach, w których może zach-

dzić u człowieka proces uczenia się, a więc w obszarze wiadomości, umiejętności i postaw.

W celu poszerzenia sfery wiadomości można zastosować metodę zwaną panelem. Polega ona na dyskutowaniu danego problemu lub tematu między wybraną grupą ludzi /tak zwanych panelistów/. Dyskusja ta jest obserwowana przez audytorium, Grupa panelistów dyskutuje wybrany problem przedstawiając go z różnych punktów widzenia. Do grona panelistów zapraszają się np. teoretyka, praktyka, osobę zupełnie z zewnątrz, która może zaprezentować stanowisko laika itp. Każda osoba z audytorium może odnaleźć w wypowiedziach panelistów swój punkt widzenia, może polemizować /w pierwszej fazie panelu - w myślach/ z dowolnym panelistą. Zaletą tego typu metody jest takie zaprezentowanie tematu czy problemu, aby zainteresować wszystkich uczestników, aby pokazać go ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Technika panelu wygląda najczęściej następująco:

1. Kolejne wypowiedzi panelistów /po ok. 5-10 min./
2. Wypowiedzi, pytania, wątpliwości członków audytorium /po ok. 2 min./
3. Odpowiedzi panelistów.

Czas przeznaczony na poszczególne wypowiedzi musi być ustalony przed panelem i rygorystycznie przestrzegany. Również wypowiedzi panelistów muszą być przygotowane, ustalone w odpowiedniej, najkorzystniejszej dla naświetlenia problemu kolejności.

Metodę panelu można stosować nie tylko dla ciekawej prezentacji problemu, ale także wtedy, gdy chcemy rozpoznać sytuację w środowisku, gdy chcemy poznać zdanie ludzi na dany temat nie decydując o jego rozwiązaniu.

Innymi technikami dyskusji możemy pracować, jeśli musimy rozwiązać określony problem. Najpopularniejszą i najłatwiejszą do prowadzenia jest tak zwana dyskusja wielokrotna. Technika tej dyskusji polega na: naświetleniu problemu, przedstawieniu go w sposób pobudzający do dyskusji przed małym audytorium; następnie podzieleniu całego audytorium na małe, maksymalnie 6-osobowe zespoły, przydzielenie im miejsca do pracy oraz plansz i pisaków oraz poinstruowaniu, że praca powinna być zakończona w określonym czasie /jednakowym dla wszystkich zespołów np. 45-60 min./ a jej wyniki przedstawione na planszy i zreferowane przez przedstawiciela zespołu przed całym audytorium. W zależności od liczby zespołów spotkamy się z kilkoma rozwiązaniami danego problemu czy sytuacji, które zaprezentowane na forum ogólnym podlegają jeszcze raz przedyskutowaniu przez wszystkich uczestników /stąd nazwa: "dyskusja wielokrotna"/. Po tej fazie zespół redakcyjny złożony z przedstawicieli zespołów, którzy uprzednio referowali tematy, upoważniony przez członków zespołu wspólnie opracowuje temat, nadając mu kształt ostateczny, na podstawie przygotowanych przez zespoły plansz.

Zaletami tej metody jest to, że w stosunkowo krótkim czasie można rozwiązać określony problem, przy pomocy zainteresowanych osób, że praca w małych zespołach ośmiela wszystkich do zabrania głosu a presja czasu i konieczności prezentacji stanowiska zespołu na planszy ogranicza gadulstwo i zmusza do konkretnej, rzetelnej pracy. Z kolei fakt, że nad tym samym tematem pracują różne zespoły mobilizuje członków zespołu i pozwala na rozmaite ujęcia tematu; czasem różne rozwiązania, a uczestnicy uczą się jeszcze dodatkowo porównując własne plansze z planszami innych zespołów.

Przy okazji techniki dyskusji wielokrotnej można po jej zakończeniu posłużyć się niniejszym kwestionariuszem. Pozwoli nam to nie tylko rozwiązywać problemy merytoryczne, ale także doskonalić własną technikę dyskusowania.

KWESTIONARIUSZ

Na poniższe pytania powinienś odpowiedzieć indywidualnie, bez porozumiewania się z innymi członkami grupy. Literą "A" oznaczone są pytania, które dotyczą Twoich własnych odczuć i opinii. Odpowiadając na pytania oznaczone literą "B", należy podać, ilu członków grupy - Twoim zdaniem - podziela opinię wyrażoną w pytaniu.

Grupa liczy/ła/ członków.

- | | | |
|---|------|------|
| 1. A. Czy podczas pracy grupy inni jej członkowie doprowadzili Cię do zniecierpliwienia? | Tak | Nie |
| B. Ilu członków grupy było - według Ciebie - doprowadzonych przez innych do zniecierpliwienia? | | |
| 2. Czy miałeś odczucie, że przyczyniłeś się do wykonania zadania stojącego przed grupą? | Tak | Nie |
| B. Ilu członków grupy miało odczucie, że przyczyniło się do wykonania zadania grupy? | | |
| 3. A. Czy grupa koncentrowała się na istotnych problemach wnoszonych przez jednostki tak długo, aż zostały one zadowalająco rozwiązane? | Tak | Nie |
| B. Ilu członków grupy uważało, że koncentrowano się na problemach jednostek aż do ich zadowalającego rozwiązania? | | |
| 4. A. Czy ktoś nadmiernie dominował nad dyskusjami? | Tak | Nie |
| B. Ilu członków grupy sądziło, że ktoś nadmiernie dominował nad dyskusjami? | | |

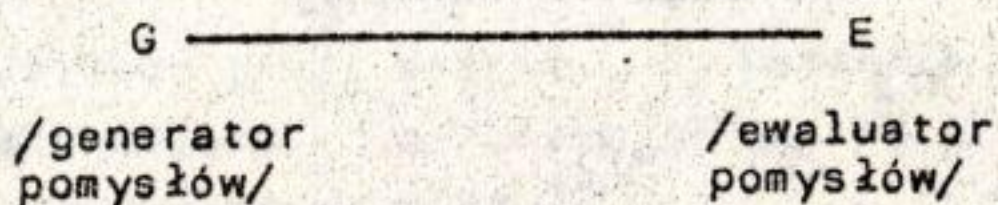
5. A. Czy uważałeś dyskusje za interesujące? Tak ☒ Nie
- B. Ilu członków grupy uważało dyskusje za interesujące?
6. A. Czy w pewnych momentach powstrzymywałeś się od forsowania swojego zdania, aby uniknąć sporu? Tak Nie
- B. Ilu członków grupy czasem powstrzymywało się od forsowania swego zdania, aby uniknąć sporu?
7. A. Czy grupa osiągnęła pożyteczny cel przez swoje dyskusje? Tak Nie
- B. Ilu członków grupy sądziło, że grupa osiągnęła pożyteczny cel przez dyskusje?
8. A. Czy wszyscy członkowie grupy wnieśli właściwy wkład do dyskusji? Tak Nie
- B. Ilu członków grupy uważało, że wszyscy wnieśli właściwy wkład do dyskusji?
9. A. Czy miałeś odczucie, że pozostali członkowie grupy naprawdę słuchali tego, co miałeś do powiedzenia? Tak Nie
- B. Ilu członków grupy miało odczucie, że pozostali naprawdę słuchali tego, co mieli oni do powiedzenia?
10. A. Czy grupa wyraźnie określała potencjalne konflikty w poglądach i konstruktywnie je rozpatrywała, a nie unikała ich w interesie harmonijnej atmosfery? Tak Nie



Dla realizacji tego samego celu czyli rozwiązania określonego problemu można posłużyć się również tzw. technikami odroczonego wartościowania, które omówię na przykładzie "burzy mózgów" /z angielskiego "brain-storming"/ i techniki "635". Zaznaczyć jednak należy, że technikami tymi rozwiązujemy te problemy, których rozwiązanie nie polega na zebraniu wszystkich głosów zainteresowanych osób i uporządkowania ich, lecz te, których rozwiązania nie znamy, lub które chcemy rozwiązać w inny niż dotychczas sposób. Powinny to być problemy, których rozwiązania winny mieć cechy twórcze, innowacyjne.

Twórczość człowieka, jak zresztą każda inna jego działalność podlega różnorodnej ocenie. Zanim jednak własny wytwór /materialny lub w postaci myśli, czy idei/ przedstawimy do krytyki zewnętrznej - poddajemy go krytyce wewnętrznej, inaczej mówiąc dokonujemy wartościowania natychmiast po wymyśleniu idei, koncepcji czy planu. Wszystkie idee nie mieszczące się w określonych konwenansach odrzucamy prawie zawsze, często nawet bez próby sprawdzenia. W ten sposób bardzo skutecznie hamujemy wszystkie procesy twórcze.

Zaletą twórcy metody "burzy mózgów" /A.F.Osborn'a/ było to, że wpadł on na pomysł, aby rozłączyć dwa procesy psychiczne: generowanie pomysłów od ich wartościowania. Na prostym schemacie wygląda to następująco:



Od tego był już krok do wymyślenia techniki, która pozwoliłaby bezpiecznie /bez obawy wyśmiania, skrytykowania, poddania ocenie/ wymyślać najrozmaitsze rozwiązania, często niekonwencjonal-

ne, nierealistyczne. Czy ma to sens? Tak, bo czasem nawet najbardziej fantastyczne rozwiązanie może pobudzić drogą skojarzeń inną osobę, do wymyślenia rozwiązania oryginalnego, ale dającego się wdrożyć. Technika "burzy mózgów" wygląda następująco:

- grono osób, które jest zainteresowane rozwiązaniem danego problemu zbiera się razem i po zapoznaniu z regułami burzy mózgów i sprecyzowaniu problemu przystępuje do pracy. Reguły mówią o tym, że każdy ma prawo do zgłaszania pomysłów, że każdy pomysł jest dobry nawet najbardziej fantastyczny, że wszystkie pomysły są rejestrowane na tablicy lub planszy przez sekretarza /lub 2 sekretarzy/, że nie wolno żadnego pomysłu oceniać w żaden sposób /ani werbalnie, ani śmiechem, wzruszeniem ramion itp./. Podaje się również czas przeznaczony na pracę. Praca grupy polega na zgłaszaniu rozwiązań pomysłów, w określonym przez prowadzącego czasie. Najczęściej sesja trwa około 30-40 minut. Przewodniczący udziela głosu. Sam ma również prawo zgłaszania pomysłów. Dobrze, gdy przygotuje kilka pomysłów przed przystąpieniem do burzy mózgów i zgłasza je w momentach, gdy dyskusja zamiera. Nadzoruje pracę sekretarzy pilnując, aby wszystkie pomysły były zapisane.

Po zakończeniu fazy generowania grono wybranych ekspertów siada do pracy nad listami pomysłów wytworzonych przez grupę. Wszystkie pomysły powinny być rozpatrzone pod kątem odpowiedzi na pytanie: czy dany pomysł jest rozwiązaniem postawionego problemu, być może jest częścią rozwiązania problemu, może można go zmodyfikować zmienić, rozszerzyć, zawęzić, połączyć kilka pomysłów w jeden, tak, aby się stały rozwiązaniem problemu.

Na zakończenie tej metody warto jeszcze wspomnieć kilka

słów o doborze uczestników do "burzy mózgów" oraz o pomieszczeniu w jakim powinna się ona odbywać.

Uczestnicy powinni być zainteresowani rozwiązaniem problemu ale to wcale nie znaczy, że wszyscy muszą znać się na nim od strony merytorycznej. Pożądana jest nawet pewna liczba osób, które nie będą obciążone pewnego rodzaju "skażeniem zawodowym". Byłoby dobrze, aby w gronie osób znalazły się osoby o niekonwencjonalnym sposobie myślenia, które swoimi pomysłami mogą pomóc innym w oderwaniu się od myślenia stereotypowego. Wnętrze powinno mieć charakter klubowy z wygodnymi siedzeniami, aby można było stworzyć atmosferę jak najbardziej swobodną, przyjemną i relaksującą.

Metodą, która podobnie jak "burza mózgów" nastawiona jest na twórcze rozwiązywanie problemów jest technika 635. Technika pracy tą metodą polega na tym, że 6 osób wypisuje na formularzach po 3 pomysły rozwiązania danego problemu. Formularze z wypisanymi pomysłami podaje się sąsiadowi z lewej strony. Podawanie formularzy odbywa się pięciokrotnie. Sesje, w czasie których następuje generowanie pomysłów trwają kolejno:

pierwsza	- 5 min.
druga	- 6 min.
trzecia	- 7 min.
czwarta	- 8 min.
piąta	- 9 min.
szósta	- 10 min.

tak więc czas przeznaczony na generowanie pomysłów wynosi 45 min. Tu również występuje czynnik stymulujący uczestników do wymyślenia nowych pomysłów. Jest nim możliwość zapoznania się z pomysłami już wypisanymi na formularzach, które uczestnicy otrzymują po pierwszej rundzie.

Zaletą metody jest łatwość jej stosowania, a jednocześnie duża intensywność pracy.

Po zakończeniu fazy generowania pomysłów podlegają one takiej samej "obróbce" jak i w "burzy mózgów".

Do grupy metod dyskusji obserwowanej /podobnie jak "panel"/ należy technika zwana "Akwarium". Nazwa pochodzi stąd, że wybrane grono dyskutantów /siedzące w kręgu/ podlega obserwacji przez osoby siedzące w kręgu zewnętrznym, z tym, że osoby obserwujące nie mają prawa zabierania głosu w dyskusji, mogą tylko milcząco obserwować dyskutantów /przypomina to obserwację rybek w akwarium - bez prawa ingerencji/. Po określonym czasie kręgi zamieniają się rolami obserwatorzy stają się dyskutantami, dyskutanci zaczynają obserwować. Ten zabieg można powtórzyć kilkakrotnie. Oba kręgi kontynuują ten sam temat, starając się unikać błędów popełnionych przez krąg poprzedni, wprowadzając do dyskusji nowe argumenty /te, które "cisnęły się im na usta", wówczas kiedy przysłuchiwali się dyskusji/ dbając o sprawność i kulturę dyskusji. Po zakończeniu dyskusji merytorycznej - kręgi wymieniają się uwagami, jakie poczyniły w trakcie obserwowania, dotyczącymi tak strony merytorycznej, jak i technicznej dyskusowania.

Jaki cel może spełniać taka dyskusja? Przede wszystkim można ją zastosować tam, gdzie zależy nam na udoskonaleniu techniki dyskusowania. Wiele błędów dostrzega się wówczas, jeśli nie jest się emocjonalnie zaangażowanym w dyskusję. Bardzo łatwo można się również w trakcie takiej dyskusji przekonać, że dostrzeganie błędów u innych, a wyeliminowanie ich u siebie to dwie różne sprawy. Można ją również zastosować dla rozwiązania danego problemu lub rozpoznania stanowisk uczestników na dany temat,

ale wówczas w fazie podsumowującej koncentrujemy się na merytorycznej stronie dyskusji.

Celowi doskonalenia umiejętności dyskutowania, a konkretnie umiejętności wzajemnego przekonywania się o słuszności własnych stanowisk może służyć ćwiczenie "Ja i przeciwnik". Polega ono na tym, że dwóch dyskutantów siada na krzesłach naprzeciw siebie i dyskutując temat /w ramach którego reprezentują diametralnie przeciwne stanowiska/ stara się wzajemnie przekonać. Reszta grupy obserwuje ten pojedynek i po jego zakończeniu udziela im uwag. W momencie, w którym dyskusja rozgrzewa się prowadzący ćwiczenie poleca dyskutantom zamienić się rolami oraz kontynuować dyskusję. Dotychczasowy zwolennik stanowiska A stara się obecnie pokonać przeciwnika, wyszukując argumenty za stanowiskiem B, których tamten nie użył w poprzedniej dyskusji. Zabieg ten można powtórzyć kilkakrotnie. Po wyczerpaniu argumentów zaprasza się do ćwiczenia następną parę. Ćwiczenie uczy elastyczności myślenia, wczuwanie się w sytuację przeciwnika, patrzenia na problem nie tylko z własnego punktu widzenia, ale także z punktu widzenia przeciwnika. Prowadzący ćwiczenie zwraca uwagę, aby dyskutanci zachowywali się zgodnie z zasadami poprawnego i kulturalnego dyskutowania. W wypadku tych dwóch ostatnich technik szczególnie wyraźnie widzimy, że aby nauczyć się dyskutowania niezbędne jest korygowanie zachowania w jego trakcie. Można je skorygować na podstawie informacji udzielanych nam przez otoczenie /w tym wypadku przez grono obserwatorów/ o tym, jak dyskutowaliśmy i do jakich wyników doszliśmy. Byłoby rzeczą pożądaną, aby zarówno uczestnicy dyskusji jak i osoby obserwujące posługiwały się zasadami udzielania i odbioru informacji zwrotnych.

Zbigniew Pietrasiński sformułował te zasady w swej książce "Atakowanie problemów" /Nasza Księgarnia 1983/.

Oto one w skrócie:

Udzielanie informacji zwrotnych:

1. Krytykuj działanie a nie osobę /nie mów: "Byłeś ordynarny" tylko: "Uważam, że postąpiłeś niedelikatnie" - wskazując konkretny moment dyskusji, kiedy to nastąpiło/.

2. Nie krytykuj zachowań, których zmienie nie leży w możliwościach danej osoby /np. jękanie się, zła artykulacja litery "r" itp./.

3. Mów o tym, co odczuwasz w związku z danym zachowaniem zamiast je oceniać /np. nie mów: "Takie dyskutowanie, to brak wychowania" tylko: "Gdybyś ze mną tak dyskutował, byłoby mi przykro"/.

4. Unikaj złośliwości i wyolbrzymiania błędów.

5. Nie wypowiadaj się na temat przyczyn danego uchybienia, bo spotkasz się z reakcją obronną, z chęcią udowodnienia, że nie masz racji /Nie mów: "Niszczyłeś Józka w trakcie dyskusji bo mieliście ostatnio konflikt"/.

6. Nie przedstawiaj całej listy uchybień na raz. /Staraj się dostrzec także dobre strony u osoby, której udzielono informacji zwrotnej/.

Przyjmowanie informacji zwrotnej:

1. Staraj się przyjąć życzliwą postawę wobec osoby udzielającej informacji zwrotnej i nie usprawiedliwiaj się ze stawianych zarzutów.

2. Staraj się zrozumieć o co chodzi osobie udzielającej informacji zwrotnej, zadawaj pytania.

3. Zamiast polemizować okaż, że doceniasz krytykę i nie czuj się osobiście zaatakowany jeśli ktoś zwraca Ci uwagę.

Stosowanie się do powyższych reguł znacznie poprawi atmosferę w trakcie dyskusji oceniającej nasze zachowania, zwłaszcza jeśli zapoznamy całe grono przed dyskusją z zasadami udzielania i odbioru informacji zwrotnych.

Przedstawione w tym materiale techniki dyskusowania odbiegają od tak zwanej klasycznej metody dyskusji polegającej na tym, że zebrane grono osób dyskutuje problem pod przewodnictwem wybranej osoby. Celem takiej dyskusji jest zazwyczaj poznanie zdania uczestników na temat zaprezentowanego referatu, tez czy jakiegoś innego materiału. Pożądaną jest zatem rzeczą, aby uczestnicy mogli się wcześniej z danym materiałem zapoznać. Przy tym rodzaju dyskusji bardzo ważną rolę odgrywa przewodniczący. Przypomnijmy zatem jego zadania:

1. Wyjaśnianie i sprecyzowanie jakiemu celowi służy dana dyskusja.

2. Dążenie do tego, aby wypowiedzi nie odbiegały od meritum oraz żeby wszyscy uczestnicy posługiwali się jednoznacznymi pojęciami.

3. Przestrzeganie demokratycznego sposobu kierowania dyskusją to znaczy umożliwienie wypowiadania się wszystkim uczestnikom, bez względu na reprezentowane stanowiska i opinie oraz pełnione funkcje /należy zwłaszcza zwracać uwagę na ułatwienie wypowiadania się osobom mającym zdania odmienne, niepopularne w danej grupie/.

4. Przecistawianie się używaniu argumentów personalnych w dyskusji /oraz celowego przekręcania, poszerzania lub zawężania wypowiedzi przeciwników, wypowiadania się dla zyskania popularności, stosowania efektownych, ale nic nie wnoszących do dyskusji gier itp./.

5. Przestrzeganie technicznych reguł dyskutowania /prze-
strzeganie ogólnego czasu przeznaczanego na dyskusję, prze-
strzeganie czasu wypowiedzi poszczególnych dyskutantów, bacze-
nie na to, aby w dyskusji brali udział wszyscy a nie tylko
"żelazni" dyskutanci/.

6. Podsumowanie dyskusji. /Konfrontacja postawionych celów
z osiągnięciami, ustalenia, wnioski, postulaty/.

Zanim zdecydujemy się na zastosowanie metody dyskusji należy
zastanowić się co chce się nią osiągnąć, następnie należy
wybrać odpowiednią technikę i przestrzegać jej reguł.

Arkusz pracy indywidualnej

/metoda sytuacyjna/

1. Proszę wymienić 3 tematy z programów kursów, które Pan/i/ organizuje, w których widzi Pan/i/ za celowe zastosowanie metody sytuacyjnej.

Program kursu dla

.....

t e m a t y:

.....

.....

.....

Program kursu dla

.....

t e m a t y:

.....

.....

2. Proszę wymienić 2-3 problemy wybrane z powyższych tematów, które nadawałyby się jako podstawa opisu sytuacyjnego

.....

.....

.....

.....

3. Proszę przedstawić sytuację, w której występuje jeden z powyżej sformułowanych problemów

.....

.....

.....

Arkusz pracy indywidualnej

/metoda przypadków/

1. Proszę wymienić 3 tematy z programów kursów, które Pan/i/ organizuje, w których widzi Pan/i/ za celowe zastosowanie metody przypadków

Program kursu dla
.....
.....
.....
.....

2. Proszę wymienić 2,3 problemy z powyższych tematów, które nadawałyby się jako podstawa do opisu przypadku

.....
.....
.....
.....
.....

3. Proszę spróbować przedstawić pisemnie zarys przypadku biorąc za podstawę jeden z powyższych problemów

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Arkusz pracy indywidualnej

/metoda inscenizacji/

1. Proszę wymienić 3 tematy z programów kursu, które Pan/i/ organizuje, w których widzi Pan/i/ za celowe zastosowanie metody inscenizacji.

Program kursu dla

.....

t e m a t y

.....

.....

.....

2. Proszę wymienić 2-3 problemy z powyższych tematów, które nadawałyby się jako materiał do instrukcji do inscenizacji

.....

.....

.....

.....

.....

3. Proszę sformułować instrukcję do inscenizacji biorąc za podstawę jeden z powyższych problemów

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Metoda inscenizacji c.d.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

4. Proszę sformułować instrukcje szczegółowe dla każdej z osób wymienionych w powyższej inscenizacji

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Arkusz pracy indywidualnej

/metoda poczty codziennej/

1. Proszę wymienić z programów kursu dla kadry kierowniczej tematy, w których można by wykorzystać metodę poczty codziennej

.....
.....
.....
.....

2. Proszę zanalizować pocztę przychodzącą z okresu jednego tygodnia z wybranego przez siebie stanowiska kierowniczego pod kątem jej wykorzystania jako materiału szkoleniowego. W trakcie analizy proszę wziąć pod uwagę:

- rodzaj i charakter występujących w niej problemów
/w skład poczty szkoleniowej powinny wejść 2,3 dokumenty zawierające poważniejsze problemy do rozwiązania/
- materiały o mniejszym znaczeniu dla funkcjonowania stanowiska kierowniczego
- materiały wyłącznie informacyjne /zaproszenia, informacje o przebiegu załatwianych spraw itp./

3. Proszę dokonać wyboru korespondencji mogącej być podstawą materiałów szkoleniowych i opracować do nich instrukcję wg informacji zawartych w tekście poradnika

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Arkusz pracy indywidualnej

/metody dyskusji/

1. Wspólnie z wykładowcami, z którymi Pan/i/ współpracuje proszę dokonać wyboru tematów z realizowanych przez siebie kursów, gdzie widzi Pan/i/ za pożyteczne i potrzebne zastosowanie:

metody panelowej:

temat:

problem:

.....

dyskusji wielokrotnej:

temat:

problem:

.....

metody "burzy mózgów"

temat:

problem:

.....

techniki "635"

temat:

problem:

.....

"Akwarium"

temat:

problem:

.....

"Ja i przeciwnik"

temat:

problem:

.....

Sprawdzian

1. Jakie zna Pan/i/ metody aktywizujące?
2. Czym różnią się metody aktywizujące od podających?
3. Jakie materiały dydaktyczne są niezbędne do prowadzenia zajęć metodą sytuacyjną?
4. Jak przebiega procedura zajęć prowadzonych metodą sytuacyjną?
5. Jakie są walory dydaktyczne metody sytuacyjnej?
6. Jakie materiały dydaktyczne są niezbędne do prowadzenia zajęć metodą przypadków?
7. Czym różnią się materiały dla uczestników od materiałów dla instruktora w metodzie przypadków?
8. Jaka jest podstawowa różnica między metodą sytuacyjną a metodą przypadków?
9. Jak wygląda procedura zajęć prowadzonych metodą przypadków?
10. Jakie są walory dydaktyczne metody przypadków?
11. Jakie cele dydaktyczne spełnia metoda inscenizacji?
12. Proszę wymienić materiały dydaktyczne niezbędne do prowadzenia zajęć metodą inscenizacji
13. Jakie są etapy zajęć w metodzie inscenizacji?
14. Proszę scharakteryzować zalety metody inscenizacji
15. Na czym polega metoda ćwiczeń z zadaniem zastępczym?
16. Co różni je w sposób zasadniczy od pozostałych metod?
17. Jakie są zalety metody ćwiczeń z zadaniem zastępczym?
18. Proszę wymienić etapy prowadzenia zajęć metodą ćwiczeń z zadaniem zastępczym
19. Na czym polega metoda poczty podziemnej?
20. Jakie materiały stanowią podstawę metody poczty codziennej?
21. Proszę wymienić znane Panu/i/ techniki dyskusji
22. Do spełnienia jakich celów dydaktycznych nadają się poszczególne techniki dyskusji?

23. Jakimi zaletami dydaktycznymi charakteryzuje się panel?
24. Jak wygląda procedura zajęć prowadzonych dyskusją panelową?
25. Jakie są zalety dydaktyczne "burzy mózgów"?
26. Proszę scharakteryzować procedurę zajęć prowadzonych metodą burzy mózgów
27. Czym charakteryzują się techniki odroczonego wartościowania?
28. Jakie techniki dyskusowania można zastosować dla doskonalenia umiejętności dyskusowania?

BIBLIOGRAFIA

1. Bogusz J. Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978 PWN
2. Dydaktyka oświaty politycznej, praca zbiorowa. Wrocław 1973. Ossolineum
3. Deszczyński S. Metody kształcenia i doskonalenia pracowników Warszawa 1970 CODKK
4. Dłużniewski B. Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym Warszawa 1971 /i wydania późniejsze/ PWSz WSiP
5. Gościński J., Kisiel A. Doskonalenie kadr kierowniczych. Organizacja i metody, Warszawa 1971 PWE
6. Karaś S. Zarys dydaktyki kursów zawodowych. Warszawa 1984, WSiP
7. Koziński J. Rozwiązywanie problemów, Warszawa 1969 PZWS
8. Kruszewski K. Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny, Warszawa 1973 PWN
9. Nowacki T. Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1977 PWN
10. Nowacki T. Dydaktyka doskonalenia zawodowego, Wrocław 1976, Ossolineum
11. Pietrasiński Z. Atakowanie problemów, Warszawa 1983 NK
12. Rudniański J. Sprawność umysłowa, Warszawa 1984 WP
13. Słomkiewicz D. Dydaktyczne problemy kształcenia politycznego, Warszawa 1971 KiW
14. Stępień R. Metodyczne problemy kształcenia podyplomowego kadr kierowniczych, Warszawa 1983 IOZiDK
15. Suchy S. Kształcenie dorosłych w Polsce, Warszawa 1985 IWZZ

SPIS TREŚCI

	str.
1. Wstęp	1
2. Metoda sytuacyjna	3
3. Metoda przypadków	11
4. Metoda inscenizacji	15
5. Metoda ćwiczeń z zadaniem zastępczym	18
6. Metoda poczty codziennej /in basket method/	24
7. Metody dyskusji	27-39
- "Panel"	
- Dyskusja wielokrotna	
- Metoda "burzy mózgów"	
- Technika "635"	
- "Akwarium"	
- "Ja i przeciwnik"	
8. Arkusze pracy indywidualnej	40-45
9. Bibliografia	48
10. Spis treści	49



